

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**  
**ESCUELA DE POST GRADO**  
**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN**



**ACTITUDES FRENTE A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN  
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL ÁMBITO DE LA U.G.E.L.  
HUANCANÉ**

**TESIS**

PRESENTADO POR :

**Lic. LEONCIO FELIPE MAMANI COAQUIRA**

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE :  
**MAGÍSTER SCIENTIAE EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN**



**PUNO - PERÚ**

**2007**

|   |             |
|---|-------------|
| UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO |             |
| BIBLIOTECA                                |             |
| Fecha Ingreso:                            | 13 JUN 2014 |
| Nº  | 00323       |

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO – PUNO  
ESCUELA DE POST GRADO  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

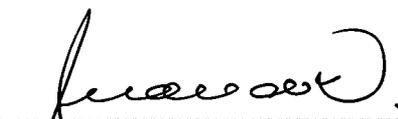
ACTITUDES FRENTE A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN  
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL ÁMBITO DE LA U.G.E.L.  
HUANCANE

TESIS

Presentada a la Dirección de Investigación de la Maestría Lingüística Andina y Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno, para optar el grado de Magister Scientiae e Lingüística Andina y Educación.

APROBADA POR:

PRESIDENTE

  
.....  
Mg. Juan de Dios Cutipa Lima

PRIMER MIEMBRO

  
.....  
M. Sc. Oscar Mamani Aguilar

SEGUNDO MIEMBRO

  
.....  
M. Sc. Benjamín Galdos Pineda

ASESOR

  
.....  
M. Sc. Fermín Francisco Chaiña Chura

EJECUTADA POR

  
.....  
Lic. Leoncio Felipe Mamani Coaquira

## **AGRADECIMIENTO**

Al Dr. Rodolfo Cerrón Palomino, Dra. Aida Mendoza, Dr. Juan Carlos Godenzi y el Mg. Juan de Dios Cutipa Lima entre otros docentes de la E.P.G. Maestría en Lingüística Andina y Educación. Gratitud eterna.

Al pueblo de la zona aymara norte de Puno, docentes de E I B y niños andinos rurales con quienes estamos comprometidos a llevar delante esta nueva propuesta metodológica de la E I B que mejorará la calidad educativa.

# ÍNDICE

|   | Pág. |
|---|------|
| RESUMEN .....                                   | 8    |
| INTRODUCCIÓN .....                              | 12   |
| <br>  |      |
| <b>CAPÍTULO I</b>                               |      |
| <b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>                   |      |
| 1. 1. Planteamiento el problema .....           | 15   |
| 1. 2. Objetivos .....                           | 20   |
| 1. 3. Justificación .....                       | 20   |
| 1. 4. Metodología .....                         | 21   |
| 1. 4. 1. Tipo de investigación .....            | 21   |
| 1. 4. 2. El análisis .....                      | 22   |
| 1. 4. 3. Población y muestra .....              | 23   |
| 1. 4. 4. Técnicas de recolección de datos ..... | 24   |
| 1.5. Hipótesis .....                            | 27   |
| <br>  |      |
| <b>CAPÍTULO II</b>                              |      |
| <b>MARCO TEÓRICO</b>                            |      |
| 2. 1. El concepto de actitud .....              | 29   |
| 2. 1. 1. Componentes de las actitudes .....     | 32   |
| 2. 2. La educación bilingüe intercultural ..... | 34   |
| 2. 2. 1. Educación bilingüe .....               | 36   |
| 2.2. 2. Factores de la EBI.....                 | 47   |

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 2.2. 3. | Principio de la EBI .....                               | 59 |
| 2. 3.   | Objetivos de la EBI.....                                | 59 |
| 2. 4.   | La lengua materna y la segunda lengua .....             | 60 |
| 2. 5.   | Diversificación curricular en la EBI .....              | 66 |
| 2. 6.   | Interculturalidad y diversidad .....                    | 68 |
| 2.6. 1. | Los fundamentos cognoscitivos de la diversidad .....    | 69 |
| 2.6. 2. | La construcción de las categorías conceptuales .....    | 70 |
| 2.6. 3. | Lo concreto y lo abstracto en culturas diferentes ..... | 75 |
| 2.7.    | La formación y capacitación docente .....               | 76 |

### **CAPÍTULO III**

#### **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| 3. 1.    | Las actitudes de los docentes en EBI frente a su modalidad<br>educativa .....   | 93  |
| 3. 1. 1. | Actitudes frente a la capacitación .....  | 105 |
| 3. 1. 2. | Actitudes frente a la innovación de la información .....  | 109 |
| 3. 1. 3. | Actitudes de los docentes frente a la práctica de la EBI.   | 111 |
| 3. 1. 4. | Actitudes frente a las lenguas aimara y castellano<br>promedio para el proceso de enseñanza aprendizaje<br>en la práctica pedagógica dentro del aula con los niños. | 115 |
| 3. 1. 5. | Actitudes frente a la vocación en EBI .....   | 119 |
| 3. 1. 6. | Actitudes de los docentes hacia las características<br>del trabajo en EBI .....   | 124 |
| 3. 1. 7. | Actitudes hacia la labor docente en EBI .....   | 129 |

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| 3. 1. 8.    | Situación de la docencia en EBI y actitudes, de acuerdo a las entrevistas .....   | 136 |
| 3. 1. 8. 1. | Dificultades en el ejercicio docente .....  | 139 |
| 3. 1. 8. 2. | La acción docente en el aula .....  | 144 |
| 3. 1. 8. 3. | El ambiente donde se dan los aprendizajes .....   | 145 |
| 3. 1. 9.    | Opiniones de los maestros según entrevista .....  | 146 |
| 3. 2.       | Actitudes de los padres de familia hacia la educación intercultural bilingüe, en la escala de Likert .....                          | 150 |
| 3. 2. 1.    | La aceptación de la EBI por sus resultados .....  | 167 |
| 3. 2. 2.    | Actitudes lingüísticas .....  | 171 |
| 3. 2. 3.    | Percepción de la eficacia de la lengua aimara como instrumento pedagógico para el proceso enseñanza aprendizaje con los niños ..... | 176 |
| 3. 2. 4.    | Actitudes de los padres de familia hacia la EBI utilizando la entrevista individual .....   | 183 |
| 3. 2. 4. 1. | Opiniones de los padres de familia respecto a la calidad de enseñanza y el rendimiento escolar .....                                | 189 |
| 3. 2. 4. 2. | Percepción de los padres de familia acerca del desempeño del docente .....  | 191 |
| 3. 2. 4. 3. | Actitudes de los padres de familia sobre el uso del aimara en la enseñanza de los niños.....  | 195 |
| 3. 3.       | Actitudes de los niños hacia la educación bilingüe intercultural .....  | 200 |

|                       |   |     |
|-----------------------|---|-----|
| 3. 3. 1.              | Opiniones de los escolares respecto a la educación intercultural bilingüe ..... | 202 |
| 3. 3. 2.              | Apreciación de los niños sobre el desempeño docente..                           | 204 |
| 3. 4.                 | Análisis de resultados .....  | 206 |
| CONCLUSIONES .....    |   | 218 |
| RECOMENDACIONES ..... |   | 221 |
| BIBLIOGRAFÍA .....    |   | 223 |
| ANEXOS .....          |   | 227 |

## RESUMEN

La investigación, "Actitudes frente a la educación bilingüe intercultural en las instituciones educativas del ámbito de la UGEL Huancané", trata de las actitudes de los principales actores de la educación frente a este tipo de pedagogía en cuanto a la metodología aplicada toma como unidad de análisis las actitudes y como unidad de observación la trilogía maestro-padre de familia y alumno cuya población es la jurisdicción de la UGEL Huancané, donde se aplicó la investigación cuantitativa en 30 instituciones educativas de la zona Aimara mediante la Escala de Likert y la investigación cualitativa en cinco instituciones educativas mediante grupos focales de discusión sobre la aplicación de EBI.

Los datos recolectados nos ha permitido inferir lo siguiente: en lo referente al maestro, tiene actitudes negativas, que están condicionados fundamentalmente por la falta de compromiso, identidad con el programa; pero también por las limitaciones en cuanto a los conocimientos y metodología necesarios para ejercer con eficiencia el tipo de pedagogía. En lo tocante a los padres de familia, ellos tienen actitudes negativas, pero que no son definitivas, son cambiantes; obedecen a dos causas importantes, la falta de información acerca de la EBI esto como consecuencia de una falsa percepción acerca del programa, creen que este tipo de educación es para enseñar sólo en aimara a los niños y ellos quieren el castellano para los mecanismos de ascenso social. Cuando son adecuadamente informados, cambian sus actitudes y aceptan a la EBI. Por otra parte, los padres de familia juzgan a cualquier tipo de programa

educativo por los resultados, si sus hijos progresan en este tipo de escuela, no tienen el menor reparo en aceptarla.

Las actitudes de los niños escolares, son cambiantes, dependen en última instancia de cómo el profesor desarrolla su pedagogía. El niño campesino, tiene la tendencia a aceptar lo que su profesor le dice.

De las actitudes de estos tres actores de la educación, el más importante es el factor profesor, si éste tiene compromiso e identidad con los postulados de la EBI, además, demuestra responsabilidad en su tarea educativa, tanto los padres de familia, los niños aceptan de buen agrado a la EBI, pero sí sucede lo contrario hay rechazos.

## ABSTRACT

The investigation, "Attitudes in front of the intercultural bilingual education in all educational institutions in the field of UGEL Huancané", deals with the attitudes of the main actors in education with this type of pedagogy in terms of methodology takes as a unit analyzes the attitudes and as a unit on the trilogy teacher-parent and student whose population is the jurisdiction of the UGEL Huancané, where it was applied quantitative research in 30 educational institutions in the area through the Aymara Likert scale and qualitative research in five educational institutions through focus group discussion on the implementation of EBI.

The data collected has allowed us to infer the following: with regard to the teacher, has negative attitudes, which are conditioned primarily by a lack of commitment, identity with the program, but also because of the limitations in terms of knowledge and methodology necessary to exercise efficiency with the kind of pedagogy. With regard to parents, they have negative attitudes, but are not definitive, are changing, due to two major causes, the lack of information about the EBI that as a result of a false perception about the program, believe that this type of education is to teach only in Aymara to children and they want the castilian for the mechanisms of social ascent. When properly informed, they change their attitudes and accept the EBI. Furthermore, parents try every kind of educational program for the results, if their children are progressing in this type of school, do not have the slightest hesitation in accepting it.

The attitudes of schoolchildren, are changing, ultimately depend on how the teacher develops her teaching. The boy farmer, has a tendency to accept what your teacher tells you.

The attitudes of these three actors in education, the most important factor is the teacher, if he has commitment and identity with the tenets of the EBI also demonstrated responsibility in their educational task, both parents, children accept good appreciation of the EBI, but it is true there are rejections.

## INTRODUCCIÓN

Existe un consenso general en la sociedad, que para desarrollar el país o la región, se requiere desarrollar los conocimientos, esto tiene que ver con la calidad de la educación. Todos los diagnósticos dan como resultado la baja calidad de nuestro sistema educativo, particularmente en el medio rural. Como se sabe, el tipo de educación que se debe ofrecer en nuestro país o nuestra región, debe obedecer a las características socioculturales en las que vivimos, esto es, multilingüe y pluricultural. Un primer requisito que exige el propugnar la calidad educativa, es la pertinencia cultural. La región Puno con su diversidad cultural, exige esta pertinencia en el aspecto educativo, para ello la educación bilingüe intercultural, que se viene ejecutando desde hace ya un buen tiempo. Pero, todavía no da los resultados esperados dentro de esta calidad.

Nuestra investigación, trata de dar cuenta acerca de las causas del por qué del rechazo de padres de familia, como también de los docentes a este tipo de educación, tan necesario para desarrollar la calidad educativa en nuestro medio. El título, "Actitudes frente a la educación bilingüe intercultural en las instituciones educativas del ámbito de la UGEL Huancané", toma la experiencia de los profesores capacitados en el programa, quienes aplicaron esta pedagogía en el ámbito señalado. La investigación diferencia con los informes formales realizados ante el Ministerio. Tratamos en lo posible reflejar la realidad tal cual se da en la práctica cotidiana. Para lo cual empleamos la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa, para el primero, utilizamos los ítems de la escala de Likert, para el segundo las técnicas de la entrevista, el grupo focal,

la observación. La experiencia en la recolección de datos nos ha mostrado, cuan importante es incluso, la conversación informal con las personas objeto de estudio.

El informe final de esta investigación, está presentado de acuerdo a las normas que exige la Escuela de Post Grado de la UNA. El capítulo primero, los aspectos metodológicos que guiaron a este estudio. El capítulo segundo, en lo referente al marco teórico, que incluye los constructos teóricos en cuanto a actitudes y la educación intercultural bilingüe. Así, las actitudes tienen tres componentes, cognoscitivo, afectivo y conductual; pero, nosotros consideramos que además de estos tres componentes, las actitudes están condicionados a su vez por las características concretas del contexto sociocultural, así mismo, por las condiciones sociales y económicas en las que se desenvuelven los actores. Este capítulo, además, incluye los conceptos básicos que sirven para el análisis de los datos.

El capítulo tercero, es la presentación de resultados. Esto comprende, las actitudes de los tres actores de la educación, el profesor, el padre de familia y el niño escolar. Además, incluye los factores que condicionan a las actitudes sobre la EBI y también un análisis crítico de resultados. El resultado nos muestra la importancia de cada uno de los actores en este programa, siendo el factor principal el profesor. Los otros dos elementos, no tienen el mismo peso, pues los padres de familia sus actitudes dependen de la información adecuada que se les preste en cuanto a la EBI, de igual manera juzgan las bondades del

programa por los resultados, es decir, los progresos en el aprendizaje que hagan sus hijos con este tipo de pedagogía. En cuanto al niño escolar, sus actitudes dependen en última instancia del maestro, aceptan o rechazan de acuerdo a lo que diga él.

El desarrollo de la investigación ha contado con algunas facilidades, pero también con algunos obstáculos. Fue una ventaja el que seamos conocedores del ámbito de estudio, esto nos facilitó los contactos, las amistades y la información en general que nos proporcionaron las personas en ese momento. Igualmente, nuestro dominio del idioma nativo aimara, esto nos ayudó la comunicación fluida con los padres familia y también con los niños. Los obstáculos provienen más bien de las limitaciones en cuanto a los recursos económicos, que nos permitan movilizarnos con más insistencia a las escuelas y a las comunidades.

Sabedores de la necesidad de más estudios acerca de la práctica cotidiana de la educación bilingüe intercultural, no escatimamos esfuerzos para seguir desarrollando esta investigación. Por cuanto, la educación de calidad en el ámbito señalado, necesariamente tiene que atravesar por la pertinencia cultural, para ello se requieren de esfuerzos sostenidos de investigación que vayan trazando rumbos para una buena calidad de la educación en el medio rural.

**EJECUTOR**

# CAPÍTULO I

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### Descripción del problema

Hace ya buen tiempo que se viene aplicando la educación bilingüe intercultural, en diferentes partes, principalmente en países del área andina como son, Perú, Ecuador y Bolivia. Primero fue en el aspecto de la lengua, reconocer a los hablantes de idiomas ancestrales su derecho a recibir la educación en su propia lengua. Los avances han sido alentadores, porque no sólo se ha tenido acogida en la población indígena, también en las políticas gubernamentales ya que han abierto las posibilidades para desarrollar esta modalidad educativa. En nuestro país, se ha institucionalizado la EBI como política de gobierno. Desde el

año de 1995 se viene aplicando a través de los PLANCAD-EBI, dependiendo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) del Ministerio de Educación. Un tipo de educación para el medio rural, aun cuando todavía está limitada a los planteles del nivel primario uní docente y multigrado con no mayor de tres maestros, no obstante ello, el PLANCAD MECEP se implementó con mayor insistencia para las escuelas o las instituciones educativas poli docentes de habla hispana, la cual a traído problemas en el área de la investigación.

Pero a esto a ido incrementándose las necesidades de aprendizaje en contextos de mayor exigencia por la competencia global, de ahí las acciones por renovar los conceptos educativos con sentido creativo y de mayor producción de conocimientos, como es la aplicación del enfoque constructivista. Estos han sido traducidos en la implementación de capacitaciones a los docentes en este modelo educativo.

La capacitación de los maestros del ámbito rural involucrados en la EBI corre a cargo del personal de los entes ejecutores, quienes realizan su acción básicamente con un criterio pragmático tanto en la fase presencial como del seguimiento y monitoreo.

En estas capacitaciones, inciden en los aspectos teóricos metodológicos de la educación bilingüe intercultural y también en el enfoque

constructivista de la enseñanza aprendizaje. Si bien es cierto que la planificación de parte de los agentes planificadores de la EBI son pertinentes garantizados por un personal de alta calificación profesional. En su aplicación tiene muchos problemas, desde actitudes negativas de la población involucrada, hasta distorsiones de los conceptos, que requieren ser conocidos y subsanados oportunamente para una legitimación en la sociedad. La EBI como la expresión de un tipo de educación pertinente eficiente y adecuada para la población rural hablantes de los idiomas nativos, porque la educación tradicional de corte conductista ha calado hondo en los agentes educativos, y hay una especie de actitud negativa frente a los cambios.

Se intenta hacer la investigación de las actitudes de los agentes involucrados (alumnos, padres de familia y profesores) frente a la educación bilingüe intercultural del ámbito de la UGEL Huancané, departamento de Puno, por la accesibilidad y también por la fuente idiomática del investigador. Se trata de recoger los avances y problemas, principalmente estos últimos para aportar la etnociencia indígena y la forja de una etnopedagogía constructivista, para un mejor desarrollo del aprendizaje en poblaciones tradicionalmente marginados por la baja calidad de la educación. Un tipo de estudio que parta desde la lógica de los actores. El estudio no refiere tanto al conocimiento de la teoría de las actitudes, sino cómo se está aplicando la EBI, con respecto a los agentes involucrados.

La educación en los tiempos actuales constituye un elemento de primera importancia para el desarrollo de las sociedades, por lo que la EBI, no sólo debe constituir un significado de revaloración cultural, sino al mismo tiempo las posibilidades de verdadero desarrollo de la persona en todas sus potencialidades. Para lo cual la formación del alumno reflexivo y creativo es una necesidad social inmediata. Para esclarecer el panorama del problema de investigación en cuestión, se determina en lo siguiente:

#### **PREMISAS:**

-La EBI en el ámbito de la UGEL Huancané ya tiene bastante tiempo de existencia, pero sus resultados todavía no son los esperados, debido fundamentalmente a actitudes negativas de los agentes involucrados.

-Las actitudes de los agentes involucrados no son en el mismo nivel. Hay mayores niveles de aceptación en los escolares, no tan así en los padres de familia ni los profesores. Lo que se trata es buscar cuáles son esas causas de esas actitudes negativas.

-Por lo que cabe plantear cuáles son esas causas de las actitudes negativas en la aplicación de la educación bilingüe intercultural.

Este planteamiento se hace en la medida en que gran parte de la EBI, los docentes siguen aplicando el método tradicional, es decir, sin EBI, allí donde debe aplicarse esta por ser zona de habla vernácula aimara.

-La aplicación de la EBI, a diferencia del método tradicional requiere de la plena participación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje.

**PROBLEMA:**

¿Cuáles son las actitudes de los agentes involucrados frente a la educación bilingüe intercultural del ámbito de la UGEL Huancané?

Este problema se disgrega a su vez en subproblemas:

-¿Cuál es la actitud de los profesores ante la EBI?, ¿Por qué muchos persisten en el método tradicional?

-¿Cuáles son las actitudes de los padres de familia frente a la innovación educativa denominada EBI?

-¿Cuál es la actitud del alumno frente a la práctica de la EBI?

## **1.2. OBJETIVOS:**

-Determinar las actitudes de los profesores frente a la EBI, en el ámbito de estudio.

-Determinar las actitudes de los padres de familia frente a la EBI, en el ámbito de estudio.

-Determinar las actitudes de los alumnos frente a la EBI, en el ámbito de la UGEL Huancané.

## **1.3. JUSTIFICACIÓN**

El nuevo contexto de la globalización está marcado como la era del conocimiento, lo cual exige del sistema educativo una educación de calidad, a ello no puede eludir nuestra región que tiene la característica de ser multilingüe y pluricultural, tan igual como nuestro país. Una educación de calidad requiere necesariamente de pertinencia cultural, en nuestro medio se hablan tres lenguas, el castellano, el quechua y el aimara. Respondiendo a esta realidad cultural se ha venido aplicando la educación bilingüe intercultural desde el año de 1996, con el nuevo enfoque pedagógico denominado constructivismo.

La aplicación del aprendizaje constructivista en el sistema EBI ya tiene un buen tiempo, pero sus resultados todavía no son los esperados. Por lo que cabe realizar investigaciones de estas experiencias, particularmente del ámbito de la UGEL Huancané que ha venido aplicándose mediante el sistema PLANCAD - EBI, sobre todo, dar cuenta cuáles son las actitudes de los actores en este tipo de educación. Un estudio actitudinal cuantitativo y cualitativo para proponer alternativas dentro de esa modalidad educativa.

#### **1.4. METODOLOGÍA**

La ejecución de la investigación de los problemas de aprendizaje en la EBI tendrá las siguientes características:

**1.4.1. Tipo de investigación.**- Una investigación descriptiva, explicativa y analítica. Para lo cual se aplicará las técnicas cuantitativa y cualitativa, de acuerdo a las necesidades.

La investigación cuantitativa se aplicó básicamente a la aplicación de cuestionarios de la escala de Likert de la población docente estudiada, pero fundamentalmente la investigación de carácter cualitativa, por las siguientes consideraciones:

-El seguimiento del aprendizaje en los niños EBI del ámbito de las instituciones educativas de la UGEL Huancané

requiere de indagar los aspectos conductuales, de opinión y subjetivos que acompañan a las actitudes.

-Como mecanismo de generación de ideas en cuanto a la aplicación del constructivismo en el aprendizaje de los niños.

-Generar grupos focales de discusión sobre la problemática de la aplicación del constructivismo en los programas EBI, en la escuela mencionada.

-Grupos focales con los padres de familia, acerca de la percepción de la EBI.

#### **1.4.2. El análisis:**

##### **Unidades de análisis**

-Actitudes de los agentes involucrados frente a la aplicación de la EBI, en el ámbito de la UGEL Huancané en el año 2004.

**Unidades de observación.**- Los niños escolares, los profesores, los padres de familia, dentro de la EBI de las instituciones educativas de la UGEL Huancané.

Dimensiones del análisis.- Pedagógica, psicológica, antropológica y sociológica.

### 1.4.3. Población y muestra de estudio:

Se tomó como muestra al ámbito de estudio a las instituciones educativas del nivel primario de la UGEL Huancané del departamento de Puno. Preferentemente en el año 2004

#### **Población:**

### **DOCENTES Y ALUMNOS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DEL ÁMBITO DE LA U.G.E.L. HUANCANÉ CON EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL**

| REDES EDUCATIVAS POR DISTRITOS | Nº de escuelas | Nº de docentes | Grados |     |     |         |         |         | Total    |
|--------------------------------|----------------|----------------|--------|-----|-----|---------|---------|---------|----------|
|                                |                |                | 1°     | 2°  | 3°  | 4°      | 5°      | 6°      |          |
| COJATA                         | 12             | 25             | 63     | 88  | 74  | 81      | 74      | 74      | 454      |
| VILQUECHICO I                  | 08             | 25             | 97     | 81  | 87  | 64      | 72      | 83      | 484      |
| VILQUECHICO II                 | 09             | 25             | 68     | 69  | 71  | 47      | 84      | 61      | 400      |
| INCHUPALLA                     | 10             | 25             | 59     | 78  | 77  | 81      | 59      | 66      | 420      |
| ROSASPATA-HUANCANE             | 10             | 25             | 56     | 58  | 71  | 59      | 70      | 70      | 384      |
| TOTAL                          | 49             | 125            | 343    | 374 | 380 | 33<br>2 | 35<br>9 | 35<br>4 | 214<br>2 |

FUENTE: UGEL Huancané – CEPCLA - PUNO 2004

**Muestra:**

Para la encuesta a docentes se ha tomado 30 escuelas, correspondientes a los distritos de: Cojata, Vilquechico, Inchupalla y Rosaspata. (Ver cuadro N°). Para la observación directa y las entrevistas de campo se tomaron a cinco escuelas: Escuela N° 70628 de Quenajani, Escuela N° 70400 de Solitario, Escuela N° 72561 de Tarucani, Escuela N° 70630 de Callapani, Escuela N° 72259 de Toquepani.

**Criterios de la muestra:**

- Zona aimara EBI de la Provincia de Huancané
- Instituciones educativas donde sus docentes hayan recibido capacitación (tipo PLANCAD - EBI) a través del ente ejecutor CEPCLA .PUNO
- Aceptabilidad por parte de la población.
- Comunidades cercanas a vías de comunicación terrestre.

**1.4.4. Técnicas de recolección de datos:**

- Cuestionario de actitudes
- Guía de observación: en aula, del profesor, del escolar, de los padres de familia.
- Guía de entrevista a los niños
- Guía para los grupos focales (que se realizará en aimara y español)

-Cuaderno de campo.

### **ESCALA DE LIKERT**

Empleamos esta escala para el análisis de actitudes que es la más pertinente para nuestra investigación, tiene las siguientes características:

La escala de Likert es una escala ordinal y como tal no mide en cuánto es más favorable o desfavorable una actitud. Es decir, que si un profesor obtiene una puntuación de 60 % en una escala, no significa esto que su actitud hacia el fenómeno medido sea doble que la de otro individuo que obtenga 30, pero sí nos informa que el que obtiene 60 % tiene una actitud más favorable que el que tiene 30.

La escala Likert tiene la ventaja de que es fácil de construir y de aplicar, y, además, proporciona una buena base para una primera ordenación de los profesores en EBI en la característica que se mide.

La construcción de esta escala comporta los siguientes pasos:

1. Se recoge una serie de ítems relacionados con la actitud hacia la EBI que queremos medir y se seleccionan, aquellos que expresan una posición claramente favorable o desfavorable. Ejemplo:

**DURANTE MI CAPACITACIÓN EN E.B.I.,  
LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA RECIBIDA  
FUE BUENA**

| CATEGORÍA         | Nº | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 2  | 6.7   |
| En desacuerdo     | 3  | 10.0  |
| En duda           | 8  | 26.7  |
| De acuerdo        | 16 | 53.3  |
| Muy de acuerdo    | 1  | 3.3   |
| Total             | 30 | 100.0 |

Estos ítems han sido elaborados con conocimiento de causa del tema de investigación a medir y conociendo, así mismo, del colectivo de docentes EBI que respondieron a la escala definitiva.

Partimos de unos borradores de una colección de aproximadamente 100 ítems para construir la escala definitiva de ítems.

2. Se hizo la prueba piloto antes de aplicar el cuestionario definitivo, para lo cual seleccionamos a un grupo de docentes similar a los que aplicamos posteriormente.
3. Las respuestas a cada ítem reciben puntuaciones más altas cuanto más favorables son a la actitud, dándose a cada docente la suma total de las puntuaciones obtenidas.
4. Para asegurar la fiabilidad por consistencia interna, se halla la correlación entre la puntuación total y la puntuación de cada ítem para todos los individuos, seleccionándose los ítems con coeficiente más alto.

## **1.5. HIPÓTESIS**

El problema planteado pasa por la reflexión teórica y la constatación de la práctica de la EBI, en cuanto a las actitudes de los agentes involucrados en esta práctica educativa, en el ámbito de la UGEL Huancané, los cuales nos permiten plantear las siguientes hipótesis:

1. Existe una actitud negativa de los docentes frente a la EBI, debido a varios factores: falta de capacitación eficiente, identidad cultural, la búsqueda de acercamiento a la ciudad en cuanto a lugar de residencia, entre otros.

2. Hay una actitud negativa de los padres de familia en la aplicación de la EBI, debido fundamentalmente a la falta de información de lo que es esta modalidad educativa. La actitud del padre de familia es positiva cuando es informado de la EBI y principalmente cuando observa resultados positivos en el rendimiento escolar de su hijo.
  
3. Hay una actitud positiva de los alumnos frente a la educación bilingüe intercultural, pero está condicionado a la eficiencia del profesor que desarrolla esta modalidad educativa.

## **CAPÍTULO II**

# **MARCO TEÓRICO**

### **2.1. El concepto de actitud**

Existen diferentes maneras de conceptualizar la actitud, dependiendo de la perspectiva de estudio que le dan a este concepto así como también para qué tipo de investigación se requiere tal concepto. Así uno de los primeros autores que abordó las actitudes es Allport, quien en 1935 hizo una recopilación de más de 100 definiciones respecto al concepto mencionado. Respecto a nuestro tema de investigación hemos escogido algunas definiciones al respecto que presentamos a continuación:

La actitud es “una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos ideas, situaciones, etc.)” (Morales, P. 1988, 8). Es decir, la actitud podemos entender como una relativa estabilidad de conducta,

que tiene dos extremos del polo (negativo positivo) y que tiene un determinado nivel de intensidad que se manifiesta cuando reaccionamos de diferente manera ante determinados objetos o hechos, como es el caso de la actitud ante la educación bilingüe intercultural.

Otra definición es aquella que nos define la actitud como una tendencia psicológica:

“La actitud es una tendencia psicológica que se expresa por la evaluación de entidades particulares con algún grado de acuerdo o desacuerdo. La tendencia psicológica se refiere a un estado que es interno en la persona y la evaluación se refiere a todas las clases de respuestas valorativas, sean abiertas o encubiertas, cognitivas, afectivas o comporta mentales” (Eagly y Chaiken, 1993, 19). Esta definición nos muestra por un lado los tres componentes de las actitudes: cognitivo, afectivo y conativo, por otro lado, nos muestra la tendencia psicológica que predispone al individuo a determinadas respuestas, sean estas positivas o negativas.

Otra definición referida, tiene la siguiente: “El concepto de actitud... se refiere a las concepciones fundamentales relativas a la naturaleza del ser humano, implica ciertos componentes morales o humanos y exige un compromiso personal y se define como una tendencia o disposición constante a percibir y reaccionar en un sentido; por ejemplo, de tolerancia o de intolerancia, de

respeto o de crítica, de confianza o de desconfianza, etcétera." (Martínez, 1999b:181).

Finalmente, "Una actitud es una orientación general de la manera de ser de un actor social (individuo o grupo) ante ciertos elementos del mundo (llamados objetos nodales)" (Muchielli, 2001; 151).

Estas son sólo algunas definiciones que hemos adelantado en este proyecto, son muchas más, que seguramente iremos alcanzando en la medida como vayamos desarrollando nuestro trabajo de investigación. Sin embargo, podemos extraer algunos denominadores comunes que caracterizan a las actitudes, que la podemos caracterizar de la siguiente forma:

1. Las actitudes contienen necesariamente una carga emocional, que se traduce en nuestras diferentes formas de actuar u opinar ante determinados objetos o planteamientos, que traducido a la escala se tipifica como "ítem".
2. Las actitudes se forman en la sociedad, no es inherente a la naturaleza genética del ser humano. Nuestras actitudes reflejan nuestro pasado, nuestras experiencias, nuestros gustos o disgustos, nuestros comportamientos en la red de interacciones sociales de la sociedad.

3. Las actitudes son valoradas como respuestas de dimensión múltiple, porque implican una variedad de respuestas, sean estas de carácter afectivo, cognitivo o conductual. Estas se traducen en los diferentes tipos de escalas.
4. Las actitudes son respuestas que se pueden elegir ante determinados valores, sean estas como positivas o negativas.

### **2.1.1. Componentes de las actitudes**

Las actitudes contienen una dimensión múltiple compuesto básicamente por los componentes: cognitivo, afectivo y conativo, es decir, son vías de expresión de un único estado que es la actitud.

#### **El componente cognitivo**

La actitud hacia un determinado objeto o fenómeno requiere de la existencia de una representación cognitiva que se tenga de ese objeto o fenómeno, como es el caso de la actitud hacia la educación bilingüe intercultural. En ese entender, incluye el conocimiento, las opiniones, las creencias, los pensamientos, los valores y las expectativas acerca del tema en referencia objeto de la actitud.

### **El componente afectivo**

Son aquellos procesos referidos a los sentimientos sean negativos o positivos que se provocan ante el objeto de la actitud. Es decir, son aquellos procesos que avalan o contradicen a nuestras creencias.

### **El componente conativo o conductual**

Este componente es externo y muestra la actuación sea a favor o en contra del objeto de la actitud, como también las situaciones de ambigüedad que se pueden mostrar en el tipo de escala que se utiliza. "Hoy existe una cierta unanimidad en el papel psicológico que se otorga a las actitudes con relación a la conducta estrechamente vinculada a ellas, considerándose las actitudes como un factor importante, que no único, en la determinación de las conductas externas" (Morales, 1988).

Los tres componentes de las actitudes conllevan implícitamente una característica evaluativo hacia el objeto de la actitud. Por ello, una actitud determinada está predispuesta a un tipo de respuesta en particular, sea manifiesta o no, con la respectiva carga afectiva que la tipifica. Los componentes están íntimamente relacionados: "La interrelación entre estas dimensiones: los componentes cognitivos, afectivos y conductuales pueden ser antecedentes de las actitudes; pero recíprocamente, estos mismos componentes pueden tomarse como consecuencia. Las actitudes preceden a la

acción, pero la acción genera/refuerza la actitud correspondiente” (Bolívar, 1995:74).

## **2.2. La educación bilingüe intercultural**

Los nuevos tiempos de modernidad reclaman calidad, eficiencia y conocimiento, especialmente en la educación de las nuevas generaciones. Ello supone implementar un tipo de educación acorde a las características de la sociedad. La nuestra es ser un país multilingüe y pluricultural, donde las lenguas nativas son de uso cotidiano en vastas poblaciones del sector rural, el no uso de la lengua materna vernácula en el quehacer educativo de los niños escolares obstaculiza el aprendizaje y rendimiento satisfactorios. La educación bilingüe cubre esas deficiencias. Entendido así, podemos decir entonces que la educación bilingüe intercultural es: “Una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal” (López, L.E.1999: 23).

Una educación con estas características reconoce la diversidad sociocultural en la práctica pedagógica: “Práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la participación e interacción, la toma de conciencia y la reflexión crítica, la apertura, la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales” (Godenzzi, J.C. 1997: 15). En esa misma perspectiva se dice que: “La educación bilingüe intercultural responde por un

lado, a la demanda de los pueblos indígenas de tener una educación acorde a su realidad sociocultural y lingüística y, por otro lado, a la necesidad del país de fortalecer la integración nacional” (Valiente, T. Et. Al. 1998: 6).

A pesar de que la educación bilingüe en el Perú tiene ya cierto tiempo de existencia, sin embargo, no ha sido asumida plenamente todavía por las poblaciones vinculadas, fundamentalmente por falta de información adecuada a esas, sobre qué es la EBI. Se tiene una idea distorsionada de ella, que deviene a veces en actitudes negativas. En lo central la EBI está inserto dentro del concepto de la calidad educativa que debe servir al desarrollo nacional, para lo cual busca cubrir tres objetivos principales: Primero, en lo tocante a la pedagogía de enseñanza - aprendizaje, centra su atención en el niño, que implica el empleo de metodologías activas en el aprendizaje. Segundo, la interculturalidad, que toma como fuente referente del proceso educativo, el contexto cultural del escolar, pero también el aprendizaje de la otra cultura. Es decir, es el aprendizaje en dos lenguas y en dos culturas, y tercero, la diversificación curricular, que incorpora los elementos particulares de la cultura local dentro del contexto de la sociedad mayor, además, es flexible y no rígida ni sujeta a esquemas estandarizados, que obedecen a la pertinencia cultural educativa.

### **2.2.1. Educación Bilingüe**

La educación en nuestro país tiene que necesariamente establecerse de acuerdo a los parámetros culturales de la diversidad de culturas. En el caso de la Educación Bilingüe, por lo menos hay dos formas de abordar su definición, en un sentido amplio y en un sentido estricto. En el primer caso, será aquella educación que se imparte la enseñanza en dos lenguas. Esta definición no obedece a un proceso planificado, sino más bien al recurso obligado que muchos docentes practican cuando emplean las lenguas nativas para establecer la comunicación, ya que el empleo directo del castellano interrumpe la comunicación con los alumnos. Esto ocurre especialmente en los primeros grados de la escuela primaria con niños predominantemente vernáculo-hablantes. Sin embargo, esta no es una educación bilingüe que requiere un proceso educativo de calidad, especialmente en un medio donde predomina un fuerte componente cultural del pasado andino milenario.

Una educación bilingüe de calidad que garantice el éxito escolar tiene que ver con algo mucho más, en donde las lenguas materna y segunda tienen que ser tratadas en forma sistemática y planificada en el aprendizaje del niño. Al respecto tenemos la definición de M. Zúñiga: “La educación bilingüe significa la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumento de educación la lengua materna de los niños y una segunda lengua, con el fin de que éstos (los niños) se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua,

a la vez que mantienen y desarrollan su lengua originaria" (Zúñiga, M., 1988: 12).

La planificación del proceso enseñanza-aprendizaje implica el uso adecuado de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) en la práctica oral y escrita. Generalmente se observa, cuando un niño campesino o indígena ingresa a la escuela sólo habla su lengua nativa, a veces, además, el castellano, cuando proviene de contextos bilingües. Pero la lengua de predominancia casi siempre es la lengua nativa. Entonces para seguir el curso de su aprendizaje debe facilitársele la educación primeramente en su lengua materna (L1) y no imponérsele con la segunda lengua (L2). Porque si se procede en este último caso, se le truncará su proceso normal de aprendizaje, se le presentarán esquemas mentales, términos y otros similares ajenos a su entendimiento, optará por rechazar el aprendizaje o memorizará mecánicamente contenidos y términos ajenos a su entendimiento.

El primer aprendizaje del niño que ingresa a la escuela es su alfabetización, ésta debe darse en su lengua materna, lectura y escritura. La segunda lengua, el Castellano, debe ser introducida en la oralidad, se le enseñará a hablar sobre aspectos básicos e inmediatos de su realidad. Luego cuando el escolar ya domina la lecto-escritura en la L1, se procederá a transferir esas habilidades al aprendizaje escriturario del castellano porque ya sabe hablar elementalmente este idioma. El proceso integral de la educación bilingüe intercultural, incluye: contenidos, metodología y materiales. Los contenidos

tienen que reflejar la particularidad cultural, no sólo general, sino de la comunidad, es decir, la vida cotidiana del niño. Así de esa manera no hay ningún impacto abrupto en la escolaridad, ya que es una continuidad de su vivencia.

La metodología EBI diferencia la adquisición y el aprendizaje de una lengua, porque la L1, antes que aprendizaje es una adquisición, porque en la primera edad del ser humano se nace a la lengua de la familia, que se accede en forma natural, en tanto la segunda lengua es aprendida sea en forma sistemática o asistemática.

Con estas características del proceso, los materiales se prepararan por separado para la L1 y la L2, teniendo en cuenta las características socioculturales de la comunidad en donde vive el escolar.

Los docentes que participan en la EBI, requieren de una particular preparación, especialmente en el uso de la L1, porque generalmente la lengua nativa no tiene tradición escrituraria, se tendrá que acudir a los alfabetos normalizados de estos idiomas, con sus respectivas variantes regionales. Esto cobra particular importancia porque el escolar tiene que iniciarse con la correcta gramática de su lengua y no tener las deficiencias de los adultos que pretenden leer y escribir el quechua a la manera del castellano, porque estos no accedieron a la educación bilingüe.

Aquellas personas que defienden una gramática vernácula a la castellana, son personas que no tuvieron una formación escolar bilingüe o no se informaron, su opinión resulta empírica al pretender leer o escribir el Quechua o Aimara a la manera castellana. Por ejemplo, pretender escribir el Quechua con cinco vocales, cuando sólo tiene tres, esto es algo elemental, lo que pasa es que se pretende una gramática quechua en función de los castellanos hablantes. Por una noción básica sabemos que la gramática de cualquier lengua en el mundo se hace en función a los hablantes, así la gramática del inglés es en función de los hablantes del inglés y no del castellano.

Además, decimos que la educación bilingüe tiene que ser intercultural, porque toda lengua contiene a la cultura, de allí que la educación bilingüe no sólo tendrá que ser en dos lenguas, sino, además, en dos culturas. La formación del escolar estará impregnado de lo propio (andino) y de lo otro, lo moderno. Para un estudiante formado con la EBI, no le debe ser ajeno de ninguna manera los avances de la ciencia y la tecnología moderna, es más, debe imbuirse de esos adelantos, pero no perder lo propio. Es decir, ser moderno sin perder la identidad.

La EBI permite reivindicar aquella relación asimétrica en la interculturalidad, en donde lo dominante e impositivo es la cultura occidental, sobre la cultura vernácula ancestral. Las relaciones interculturales con la EBI, tienen que ser simétricas, de igualdad, "reconocer al otro tal como es", sin parámetros impositivos que trata de imponer la cultura global, especialmente el

consumismo, individualismo, que traen envueltos los medios masivos de comunicación.

La EBI desarrolla los contenidos en dos lenguas y en dos culturas, lo que significa conocer las manifestaciones de la cultura originaria, no sólo los aspectos materiales, cotidianos, sino los aspectos epistemológicos del pensamiento. De igual manera deberá ponerse al alcance los conocimientos de la cultura occidental, global. Sin embargo, no será fácil practicar esta simetría, ya que la cultura nativa se encuentra en una situación discriminada y dominada, una forma de superar este obstáculo es el conocimiento profundo de ella en todas sus expresiones.

### **Ventajas de la educación bilingüe intercultural, sobre la educación homogeneizante en niños vernáculo-hablantes.**

- La EBI permite al niño insertarse ventajosamente en una sociedad diversa como la peruana, donde coexisten las culturas ancestrales de las cuales proviene el niño escolar y el contexto moderno que exige conocimientos adecuados para desenvolverse en ella. La lengua materna le permite afirmar su identidad mediante el conocimiento sistemático de su visión del mundo y de las cosas, su cosmovisión. La segunda lengua que le permite una comunicación fluida con los de la otra cultura, además, le permite al futuro adulto manejar correctamente los diferentes cambios en los diferentes contextos interculturales.

- Le permite al escolar el aprendizaje correcto del castellano, ya que el aprendizaje del español con una metodología de segunda lengua, facilita al alumno la comprensión de los contenidos educativos que se desarrollan, induciendo a una mayor reflexión en reemplazo del memorismo a falta de comprensión lingüística.
- Contribuye a la eficiente formación de la personalidad del niño, ya que el aprendizaje sistemático del castellano, le permite introducirse ventajosamente en la comunicación con el uso de la segunda lengua y no ser estigmatizado por los castellano-hablantes a causa de su mala utilización de la segunda lengua.
- Libera del aislamiento cultural a los niños, porque ellos generalmente son excluidos o se excluyen de los otros, por estar en situaciones desventajosas en la comunicación y el aprendizaje. La EBI, les permite más bien la participación intercultural no sólo como escolares, sino también como garantía para su futuro para laborar exitosamente dentro de una sociedad plural.

### **Características de la EBI**

- El aprendizaje de la lecto-escritura obedece a principios psicológicos y lingüísticos de la primera edad del ser humano, uno aprende más fácil y

eficientemente en la lengua que uno conoce mejor. En ese entender, los niños vernáculo-hablantes, tienen que ser facilitados en su aprendizaje inicial con la lengua de su competencia.

- La alfabetización se da en la primera lengua, una vez alfabetizado estas habilidades se transfieren a la segunda lengua. Eso es lo usual en una educación de calidad y queda superado aquella negativa tradición de la alfabetización entendida como castellanización, que incide en la falta de entendimiento en el aprendizaje o el memorismo, tan usual en los niños del medio rural.
- El uso competitivo de dos lenguas por el niño escolar, que inicia con el uso de la lengua materna en el proceso enseñanza-aprendizaje, para luego aprender la L2 y su uso educativo, para quedarse con el dominio de las dos lenguas en la comunicación.
- El uso de la lengua materna por los niños escolares, facilita la comunicación adecuada con las personas mayores de la comunidad, además, progresivamente, permite al escolar conocer los contenidos culturales de su propia realidad, ya que los saberes de ella están contenidos en el conocimiento de las personas mayores especialmente los ancianos. En tanto la L2 permite acercar en mejores condiciones a la sociedad urbana y a la modernidad en general.

### **Características sociolingüísticas del contexto**

Gran parte de los países en el mundo tienen alguna diversidad cultural que lo caracterizan, incluido los países desarrollados, por lo que se hablan diferentes lenguas además de la oficial. Sin embargo, casi siempre hay una configuración nacional que lo caracteriza, lo que no ocurre con muchos países latinoamericanos, las que no han alcanzado a formarse como una unidad nacional, en las que predominan la diversidad cultural, en donde se ha establecido las relaciones asimétricas en la cultura y la lengua, lengua dominante y otras las lenguas dominadas. Esa asimetría ha subdesarrollado a los miembros de la cultura dominada, este hecho no ha contribuido ni al desarrollo, ni a la unidad nacional, tan pregonada pero no asumido.

Las relaciones de igualdad que exige la interculturalidad en estos tiempos modernos, están basados en el respeto a las culturas tradicionales, su participación en igualdad de condiciones. Despojar el falso criterio de los universalismos culturales, que sólo reflejan la imposición, aceptar la diversidad es forjar la unidad de una nación, lo diverso al servicio del desarrollo, especialmente de las poblaciones marginadas.

El nuestro (Perú), está signado desde siempre por la diversidad cultural, nunca el Perú estuvo formado nacionalmente, pues según muchas crónicas de la época del coloniaje nos hablan de 60 a 150 lenguas vernáculas (OJO:

sería necesario insertar cita). Lo cierto es que hubo mucha diversidad desde antes de los incas. Estos marcaron hito en la historia al intentar formar la nación panandina, realizaron una serie de esfuerzos en ese sentido, especialmente en el terreno lingüístico en donde todas las etnias estaban obligadas a hablar dos lenguas: la suya propia y la lengua franca del Tahuantinsuyo, el quechua. Este esfuerzo serio de la formación de la nación panandina fue cortado en redondo con la llegada de los españoles, que dividieron antes que unieron. Durante la República continuó el esquema colonial, hasta la actualidad.

En el proceso histórico, las lenguas reflejan igualmente el dominio político de las naciones. Así durante el incanato, el quechua era la lengua dominante y las otras, las lenguas dominadas. A la llegada de los españoles, el quechua pasó a un segundo plano y el castellano como lengua dominante. Todo ello como fiel expresión del colonialismo hispano occidental.

A la actualidad se mantienen las lenguas ancestrales, la mayor cantidad de lenguas aborígenes en la Amazonia, pero con una menor población, y las lenguas andinas (Quechua/Aimara) con una mayor población. Los censos distan mucho de los datos lingüísticos, porque la política oficial no ha tomado en cuenta esas informaciones, porque en su esquema no está el factor cultural para el desarrollo, sino el desarrollo como modernismo y asimilación a la cultura moderna. También el factor prejuicioso étnico se ha

mantenido desde la colonia, muchos niegan su lengua materna al interrogarlos en una encuesta o registro de datos. Porque el bilingüismo no sólo es hablar dos lenguas, sino los diferentes grados de competencia frente a la lengua, desde hablar y escribir, sólo hablar, hasta sólo entender la oralidad. Una información así nos presentaría un panorama más detallado del factor sociolingüístico y cultural en nuestro país, para trazar mejores políticas educativas, que contribuyan al desarrollo social tan venido a menos en estos tiempos.

### **Modelos Clásicos en la Educación Bilingüe**

Para el caso de los países latinoamericanos, especialmente de la región andina, los modelos en opción sólo son dos: el de transición y mantenimiento. Como modelos clásicos.

La educación bilingüe de transición, es aquella que en la etapa inicial de la escolaridad se utiliza las dos lenguas, principalmente la lengua materna, para ir pasando progresivamente al castellano y dejar definitivamente la lengua materna. Este tipo de educación se da en gran parte de las escuelas, donde el maestro emplea la L1, en vista de la imposibilidad de utilizar plenamente el castellano, ya que la comunicación es interrumpida por falta de entendimiento, para luego abandonar la L1 y sólo emplear la L2 en la escolaridad. En la etapa de transición los niños deben adquirir

suficientes destrezas en la segunda lengua para poder seguir con sus estudios superiores.

Este modelo de la educación bilingüe, sólo toma como recurso auxiliar obligado de la lengua materna por la incompreensión en la comunicación en la segunda lengua. El criterio es estrictamente comunicacional. No toma en cuenta los factores culturales y sociales.

La educación bilingüe de mantenimiento, es aquel modelo que utiliza la primera y la segunda lengua como instrumentos de educación a lo largo de toda la etapa escolar del niño. Esto obliga a que el educando curse sus estudios primarios y secundarios en dos lenguas y dos culturas. Este tipo de educación bilingüe tiene a largo plazo un bilingüismo aditivo, en tanto busca que los escolares añadan la segunda lengua al uso de su lengua materna. De esta manera se contribuye a un mejor bilingüismo a nivel social, lo cual beneficia un mejor entendimiento entre los grupos monolingües que hablan la lengua materna y la segunda lengua.

### **Estrategias**

De manera general las estrategias en la EBI están referidas a la distribución del tiempo dedicado a la L1 y la L2, en relación directa a los contenidos a desarrollar en los cursos o áreas del currículo. En ese entender, se tienen las siguientes experiencias:

- Horas alternadas durante el día para el uso de la lengua materna y la segunda lengua
- El día dividido en mañana para una lengua y la tarde para otra lengua.
- La semana escolar queda distribuido en ciertos días para el uso de una lengua y otros para otra lengua.

En lo referente a los contenidos, depende del grado de bilingüismo y la manera de cómo se ha definido la diversificación curricular. Así se puede optar por las siguientes alternativas:

- Todas las áreas de desarrollo personal, se pueden desarrollar en las dos lenguas, con excepción de la L1, porque éste necesariamente tendrá que desarrollarse en la lengua vernácula.
- Seleccionar algunas capacidades para ser desarrolladas en una lengua específica.
- Las capacidades básicas pueden ser desarrolladas en las dos lenguas.

### **2.2.2. Factores que condicionan a las actitudes sobre la educación intercultural bilingüe**

Existen diferentes factores que condicionan las actitudes de los actores de la educación bilingüe intercultural, tanto a los propios maestros, los padres de

familia y también los escolares. Sin embargo, los podemos agrupar en cuatro: pedagógico, lingüístico, cultural y económico.

### **2.2.2.1. Factor pedagógico**

Esto se refiere a las formas pedagógicas que emplea el docente en su actividad enseñanza-aprendizaje con los niños, implica el conocimiento de las metodologías, de las estrategias de aprendizaje y la utilización de los recursos didácticos con los escolares. Los maestros han cursado estudios en centros superiores (universidades e institutos superiores pedagógicos), además, recibieron conocimientos complementarios por diversas vías, seminarios, capacitaciones, fórums, etc.. Muchos de ellos, la mayoría, han recibido la capacitación en EBI, ya tienen experiencia de varios años de aplicar este programa. Pero, todavía de manera general no se observan resultados halagadores del progreso académico en la línea de la calidad educativa de los niños. Faltan reajustar muchas cosas.

En estos tiempos se busca la calidad en la educación, especialmente en aquellos sectores sociales marginados, como son las comunidades campesinas en nuestro medio. La educación ya no puede seguir siendo en forma estandarizada como hasta hace poco se venía dando, para que sea de calidad, tiene que responder a las características del contexto, en nuestro caso es multilingüe y pluricultural. En esa línea es que se opta por la educación bilingüe intercultural, que ha venido ganando experiencia desde hace mucho

tiempo atrás, pero en forma discontinua y experimental. Pero ahora, el estado ha tomado como una política educativa para el medio rural, aunque no en forma generalizada, pero ésa es la orientación que se viene dando en la educación rural.

Los factores pedagógicos que condicionan las actitudes de los diferentes agentes de la educación bilingüe intercultural, podemos señalar los siguientes:

- Los maestros tienen dificultades en el dominio de la gramática quechua, especialmente en su forma escrituraria, luego en la morfología y también en la sintaxis.
- Se da mayor importancia al castellano en el desarrollo de los contenidos y menor importancia a la lengua nativa, por diferentes motivos, por el poco dominio del maestro en la escritura del aimara, prejuicios culturales y también en menor medida a las exigencias de los padres de familia por el aprendizaje del castellano para sus hijos. Falta el dominio de la enseñanza del español pero con una metodología de segunda lengua, falta mayor información y dominio de los docentes en esta parte.
- Las carencias del profesor, la falta de responsabilidad ante su trabajo por una parte, de otra, la falta de conocimientos pedagógicos para ejercer con eficiencia el aprendizaje de los niños, la falta de metodologías adecuadas para desarrollar los aprendizajes de los escolares. Como se sabe, los conocimientos avanzan rápido y necesitan actualizarlos regularmente, esto tendría que hacerse de iniciativa

individual por el maestro, pero siempre se arguye las limitaciones del factor económico. El Ministerio de Educación ha trazado como política la capacitación docente obligatoria a escala nacional. En lo que respecta a la educación rural, ha adoptado la EBI desde el año de 1995. Pero los resultados no son todavía los que se esperaba, el mecanismo mismo de la "capacitación" tiene limitaciones estructurales. Por una parte, el poco tiempo destinado para poder insumir al maestro en este programa, de otra, la falta de identificación de los docentes con tal modalidad y consecuentemente la obligatoriedad para ellos de manera vertical.

Es así, que la baja calidad en la educación sigue imperando en el medio rural aún aplicando este tipo de programa educativo. Como quiera que esto no se supera en el plazo inmediato, genera el rechazo de los padres de familia. Entonces cabe replantear el problema en sus raíces, la necesidad de la formación de los profesores en el tiempo académico que una profesión requiere (cinco años), de otra el ejercicio por vocación este tipo de programa. Esta es una tarea de largo plazo, las experiencias de estos años nos han demostrado esa necesidad.

- El rendimiento del niño.- Este objetivo no sólo depende de los factores pedagógicos, ni tampoco es de responsabilidad exclusiva de los profesores como que generalmente atribuyen los padres de familia, sino depende de muchos factores. Tiene que ver con el factor económico, los niños de la comunidad campesina generalmente son aquellos sectores sociales marginados, pobres, que inciden en la mala alimentación del niño. La necesidad de recursos de los padres de familia para comprar

los elementos auxiliares pedagógicos que requiere el menor en su aprendizaje. En fin, una amplia gama de factores que obstaculizan el rendimiento del escolar.

La EBI es una necesidad, pero todavía no ha rendido plenamente sus frutos, faltan abordar de una manera multidisciplinaria la problemática de la educación rural y no limitar simplemente a aspectos pedagógicos o similares, sin excluir estos factores.

En el aspecto pedagógico, tiene que llamarse la atención a la responsabilidad del profesor, en cuanto a su preparación voluntaria y regular respecto a las metodologías y didácticas que existen en la EBI, su compromiso con el programa. Pero también, hay que llamar la atención de los padres de familia, en tanto que él o ella son igualmente responsables en la educación del niño.

#### **2.2.2.2. El factor lingüístico**

Hay la necesidad del conocimiento lingüístico de las dos lenguas por parte del profesor, especialmente de la estructura del aimara. Por otra, la exigencia de realizar un diagnóstico previo acerca de la situación lingüística de los niños y niñas escolares, porque tienen diferentes niveles de performance en el uso de ambas lenguas. El uso del alfabeto del aimara normalizado, para no cambiar grafías en cualquier momento y así confundir a los niños, se debe emplear un solo alfabeto a lo largo del período escolar.

El factor lingüístico que limita la EBI, es la tendencia a la interlengua, es decir, a la mezcla del castellano y el aimara, en lo posible se deben emplear las palabras del léxico aimara y no reemplazarlas por el castellano existiendo esas palabras, otras se deben re fonologizar sólo cuando esa palabra no existe en el aimara.

Hay la tendencia en los padres de familia de no hablarles a sus hijos en aimara sino sólo en el castellano, convirtiéndolos de esa forma en monolingües del castellano, a veces el niño logra aprender el aimara como segunda lengua. Las expectativas de los padres por el castellano para sus hijos deben ser satisfechas, pero con calidad, es decir, los escolares deben aprender el castellano con una metodología de segunda lengua.

Los padres y madres de familia tienen la falsa creencia que la EBI es para enseñar el aimara a sus hijos, a partir de ahí se tejen una serie de opiniones en contra del programa. Dicen que se necesita el castellano para poder estudiar en las universidades, para poder buscar un empleo en las ciudades. La EBI, como se sabe, de ninguna manera trata de evitar el aprendizaje del castellano, muy al contrario, promueve el correcto aprendizaje de este idioma y la vigencia y uso del idioma nativo como instrumento para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

Los niños en la práctica de la escritura de la lengua aimara, no tienen dificultades en la utilización de las tres vocales, tampoco la confusión en la

escritura del castellano con cinco vocales; lo cual evidencia la certeza de la EBI en cuanto al criterio lingüístico de la forma escrituraria de las lenguas andinas. Lo que hace falta es la práctica regular de los escolares, muchas veces se limita el ejercicio, por prejuicios o falsas percepciones de los padres de familia o también de igual manera por los profesores, agravado a ello por algunas irresponsabilidades de estos.

Hemos visto como se usan las lenguas en diferentes contextos, el aimara en situaciones informales, en la comunidad campesina, en el seno familiar; pero también se habla en las ciudades pero en contextos determinados, como es por ejemplo, en el comercio. Pero en situaciones formales, como son las instituciones, los profesionales y otros similares se usan necesariamente el castellano. El padre de familia argumenta que el aimara es simplemente para un tipo de relación social, no así a los estamentos sociales superiores, ni tampoco se escribe ante las instituciones en aimara, sino en castellano. Una vez que el padre o madre comprende la EBI, no tiene reparos en aceptar el programa, hay la necesidad de realizar campañas de información sobre esta modalidad a los padres de familia.

La mayoría de los niños son bilingües, tienen diferentes grados de competencia en el uso de cada una de las lenguas. En ambientes de relación social exclusivamente entre niños, alternan códigos, esto ocurre, por ejemplo, en los recreos, en las caminatas de ida y vuelta a la escuela, rápidamente pasan del uso del castellano al aimara, es muy interesante observar estos diálogos, pero

cuando ven a un desconocido, como nosotros, inmediatamente pasan sólo al uso del español. También pudimos observar que los niños describen mejor su entorno con su lengua nativa antes que con el castellano, esto ratifica también que la lengua contiene a la cultura.

### **2.2.2.3. Los factores culturales**

Los factores culturales refieren a todas aquellas formas de vida y concepciones que tienen los grupos humanos, que varían por condiciones de ubicación medioambientales, sociales e históricamente acumulados. Es así que, hay una forma de vida aimara con sus propias creencias, tradiciones, rituales, etc., que diferencian de otros. El conocimiento de estas formas permite un mejor desarrollo para el individuo como también a la misma sociedad, en este entender, Godenzzi nos dice: "el conocimiento de la cultura, permite una mejor comprensión de la naturaleza humana: el hombre es un producto del mundo cultural en que fue socializado; es el heredero de un largo proceso acumulativo" (Laraia, 1991: 19-20, citado por Godenzzi, 1996:12). En estos factores relacionamos el hecho por qué aparece la EBI para este ámbito aimara. De una parte, la atención no ha venido como petición de la misma población, sino más bien de una disposición del Ministerio de Educación. En tanto la necesidad de elevar los niveles de calidad educativa en el medio rural, empleando la lengua nativa para el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, como también, atendiendo a las demandas de la población rural en cuanto a la revaloración cultural, las necesidades de fortalecer la identidad

cultural de estos sectores de la población del medio rural. También el hecho de desarrollar una educación intercultural acorde con los tiempos.

Si bien es cierto que las comunidades campesinas no han exigido la EBI para la educación de los niños, sin embargo, todos los diagnósticos nos indican que nos encontramos en una situación muy baja en los niveles de calidad correspondientes a esta época. También el hecho, que no se puede hablar de desarrollo, sin el desarrollo del conocimiento y esto tiene que ver necesariamente con educación. Pero la educación de calidad implica la pertinencia cultural. En una sociedad multilingüe y pluricultural como el nuestro, las relaciones de interculturalidad son desiguales, en donde la cultura y la lengua castellana son los dominantes, en tanto la lengua y cultura andinas dominados. Esa situación hace que los miembros de la cultura dominada, aspiren a salir de ese estado de cosas buscando los mecanismos de apropiación de los elementos de la cultura dominante, entre otros, aprender el castellano.

Tenemos que hacer ver que las comunidades aimaras, no son aisladas, tienen una fluida dinámica de intercambio con el mercado. También son la población más caracterizada en la migración hacia las ciudades más importantes del país, están vinculados al comercio como también a otras actividades que relacionan con la economía mercantil, es el caso, por ejemplo, del engorde de ganado vacuno y muchas otras actividades. Ese contexto hace que las lenguas también sean dinámicas, hay un progresivo desplazamiento del aimara por el

español. A ello contribuyen poderosamente en estos últimos tiempos los medios masivos de comunicación, que no sólo emiten propaganda y noticias, sino también paradigmas culturales. Muchos hacen notar este fenómeno, sobre todo en la juventud andina que cambia formas de vida, de vestimenta, de música y otros. Esa es una tendencia natural, pero el desarrollo, la calidad no siempre está acorde con esta tendencia, requiere de reflexiones más profundas, en donde la lengua y cultura andina también son necesarias en esta orientación.

El departamento de Puno y particularmente la provincia de Huancané ha tenido una larga tradición de lucha por la escuela en el medio rural, ya que el gamonalismo de la gran propiedad terrateniente no quería que la masa indígena aprendiera leer y escribir. Entonces la reivindicación campesina asoció la lucha por la tierra con la lucha por la escuela, esto entendida por supuesto, como la educación para sus hijos. Ellos llegaron a la conclusión que la única forma de resistir la opresión era quitarse la venda de los ojos y apropiarse de la lectura y escritura del castellano. Esta aspiración quedó marcada profundamente en la mente de los campesinos, por ello que el castellano significa para ellos ponerse a la misma altura que los otros, de la otra cultura. Esto es entendible, pero la EBI no significa de ninguna manera, cortar esas aspiraciones. Muy al contrario, trae consigo el desarrollar una educación de calidad para el medio rural.

Otra reflexión que hacen los padres de familia campesinos, pero también los profesores, es ¿por qué la EBI sólo es destinado para el medio rural y no para el medio urbano? Ellos manifiestan en las ciudades también hay gran cantidad de hablantes del idioma nativo. Con esta apreciación dan a entender que este programa está destinado para los sectores marginados, es una educación de baja calidad y sólo los privilegiados tendrían una escuela con castellano. Esta percepción también es equivocada, por cuanto la EBI corresponde a un tipo de la realidad, allí donde hablen una lengua nativa aparte del castellano, de ninguna manera significa un tipo de educación segregativa, estos son rumores que se difunden quizá interesadamente y que a veces tienen acogida.

Es cierto que en una región o un país con las características del nuestro, requiere también de la EBI en las ciudades, como también en los otros niveles aparte del nivel inicial y primaria. Pero, lo que queda evidente es la necesidad de informar a los padres de familia de manera más sistemática para evitar las resistencias a este tipo de educación, tan necesaria para el medio rural. Campaña que deberá ser asumida por el mismo gobierno como política educativa, antes que gane la tendencia por inercia de la modernidad sin sentido, sin beneficio y en contra de la misma población indígena.

#### **2.2.2.4. Factores económicos**

Son los referidos a la situación económica del padre de familia, que influye directamente en la educación del niño escolar, en los desembolsos que tiene

que realizar para su uniforme, sus útiles escolares, las cuotas, y la misma manutención del menor. Aún cuando es relativamente poco el gasto, pero para algunos campesinos es significativo. Por ello es común escuchar las negativas de los padres para aportar ciertas cuotas o comprar algún texto. El padre o la madre está convencido que la educación debe ser completamente gratuita sin cobro alguno. Pero sabe también, que una buena calidad educativa sólo se da en el medio urbano en las escuelas particulares.

También hay algunos padres de familia que tienen algunos recursos, y cuando sus hijos tienen la edad mínima como para alejarse de ellos, prefieren hacer estudiar a sus menores en las ciudades, existen muchos de estos casos. La educación se asocia entonces al factor económico y en esa línea, se piensa que la EBI sólo es para los pobres, por lo tanto es de baja calidad. Son algunas percepciones que circulan en el ambiente rural, los cuales influyen en el éxito o fracaso de la EBI. Así mismo los padres de familia tienen una idea economicista de la educación, por cuanto tienen la idea que mediante el estudio se saldrá de la pobreza, se accederá a un empleo beneficioso, en otras palabras se tendrá mejores condiciones de vida con mejores remuneraciones. Aunque esto es completamente verdadero, sin embargo, la realidad es diferente, la mayor parte de quienes culminan estudios superiores no acceden a un empleo para lo cual estuvieron preparados, simplemente se insertan en empleos marginales para lo cual no se requiere de muchos conocimientos, bástele el saber leer y escribir, sólo una minoría cumple esas aspiraciones.

### **2.2.3. Principios de justifican la educación bilingüe intercultural.**

- una pedagogía centrada en el aprendizaje
- el aprendizaje debe ser activo.
- el aprendizaje debe ser intercultural.
- una educación para la satisfacción para las necesidades básicas del aprendizaje.
- el aprendizaje debe ser significativo.
- el aprendizaje debe ser social.
- una educación centrada en un currículo por competencias y capacidades diversificadas.

### **2.3 Objetivos lingüísticos de la educación bilingüe intercultural**

En lo referente a la lengua, la EBI tiene por objetivo los siguientes aspectos:

- Que el hablante de una lengua nativa logre un buen manejo, en todos los niveles, su lengua materna, y agregue a su L1 el dominio correcto de una segunda lengua. Lo óptimo es que los alumnos de la EBI dominen las cuatro competencias lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir; sin menoscabo del dominio de los contenidos temáticos.
- Los alumnos deben reflexionar acerca de su lengua materna y lo mismo de la segunda lengua, para lo cual deberán conocer en forma

sistemática y progresiva el conocimiento gramatical de las lenguas involucradas

#### **2.4. La lengua materna y la segunda lengua**

Frente a la globalización la educación debe de construir una educación enraizada en la cultura de referencia, así mismo debe de propiciar el desarrollo de la competencia comunicativas en dos idiomas: a la vez la lengua materna y la segunda lengua.

Según la Psicología del Niño, es en las primeras etapas de la vida del hombre, las que se define la personalidad, y lo que es más importante, se forma los mecanismos para el desarrollo del conocimiento, es decir, la formación de las interconexiones con los cuales aprendemos. Este proceso se da intensamente hasta alrededor de los cinco años, como expresión en el terreno lingüístico el niño ya posee un código lingüístico básico con el cual se comunica con los demás, y queda depositado en las profundidades neuronales para toda la vida. Es decir, el niño ha despertado al mundo con su primera lengua.

Después de esa etapa inicial de la vida, cualquier otra lengua en el hombre es aprendida, antes que adquirido, por lo que, los caminos recorridos por el bilingüe, en posesión de dos lenguas, son distintos. Esta apreciación es de suma importancia en el proceso de aprendizaje del escolar, ya que una

imposición abrupta de una segunda lengua, la que no conoce, causa perturbaciones en la adquisición de los conocimientos.

La presencia de la segunda lengua en el niño que ha podido ser aprendida por el contexto en forma asistemática, debe ser abordado por el maestro de manera sistemática, ya que una segunda lengua es un instrumento más de comunicación que se adiciona a la persona. Por lo cual ésta debe ser desenvuelta con eficiencia y no causar vacíos y saltos en el aprendizaje.

### **El uso de la lengua materna (L1) en la educación bilingüe**

Luís Enrique López, afirma que la noción de interculturalidad surgió en contextos indígenas en los cuales ya estos implementados proyectos de educación bilingüe intercultural

El acceso a la escuela que debería constituir para cualquier niño el inicio positivo del desarrollo personal y cognitivo, no resulta lo mismo para el niño rural. Porque la escuela le resulta ajeno que contrasta con su cotidianidad y su realidad cultural, al acceder a los conocimientos con una lengua que no conoce o no la domina. Además, los contenidos le resultan extraños a su experiencia personal. Esta práctica tan común en nuestro medio, sin embargo, deja sus huellas, y los resultados son el fracaso escolar, que empalma con la secundaria, superior y hasta profesional; personas falto de comunicación tanto oral como escrita, identidades amorfas y una larga

secuela de resultados negativos que impiden todo desarrollo creativo personal y por ende social.

Entonces, “distinguiamos el uso instrumental de la L1 en el proceso educativo (la enseñanza en L1) de la enseñanza de la L1. En el primer caso, se trata de utilizar la lengua materna como medio de instrucción; se la emplea para enseñar contenidos relacionados con los cursos o materias básicas del currículo escolar. En el segundo caso, la L1 es el objeto de la enseñanza. Ya que la lengua es fundamentalmente un instrumento de comunicación, la enseñanza de la L1 quiere decir enseñar a manejar ese instrumento, en sus niveles oral y escrito.” (Zúñiga, M. 1993: 45)

El uso escolar de la primera lengua no obedece al deseo de ningún docente o académico que quiere subdesarrollar el futuro del niño o joven rural, sino es una necesidad pedagógica, que garantiza el desarrollo ulterior del aprendizaje.

### **El aprendizaje del castellano como segunda lengua (L2)**

Cuando el niño crece en un ambiente en el cual se utiliza dos lenguas, a medida que crece va desarrollando un dominio lingüístico en ambas, de manera que es difícil diferenciar la L1 de la L2 es mas, cuando el niño ingresa a la escuela tiene solo el castellano como lengua de educación y ahí empieza el problema.

La educación tradicional lo que ha hecho con los niños del área rural, es impartirles una enseñanza homogeneizadora, contenidos impuestos desde arriba y en el castellano que no la conocen o si la conocen la dominan muy poco. Pero por la fuerza de la insistencia el escolar termina aprendiendo el castellano, en desmedro de su lengua materna y también de la segunda lengua, ésta es hablada deficientemente, con interferencias fonológicas, sintácticas en la oralidad; peor aún en la escritura, que no tiene iniciativa por ella y si lo hace sólo hace copiaditos con muchas faltas.

Indudablemente el castellano es el idioma con el cual se vincula a la modernidad, se accede a la ciencia y la tecnología de la globalización, es el instrumento del conocimiento de la otra cultura. Es más, hoy en día no basta sólo este idioma sino se van haciendo necesario otros idiomas de los países desarrollados, especialmente el Inglés, idioma que no está vetado a aquel escolar que se escolarizó con la educación bilingüe, y se comunica con su idioma nativo. No es coto vedado para los privilegiados.

La alfabetización y la posterior enseñanza de contenidos en castellano, trae como consecuencia lo que nos sucede a muchos bilingües nativo-hablantes:

- a) No se sabe escribir el idioma nativo y si se la escribe, se la hace a la manera castellana. Con las reglas de este idioma y tan fuerte cala en

nosotros esto, que a veces muchos no quieren entender que el Quechua/Aimara tiene su propia gramática y su propio alfabeto.

- b)** El desuso progresivo del idioma nativo, que va en contra del conocimiento cultural de lo propio, el debilitamiento o pérdida de la identidad, que deriva en que al final no es nada, porque tampoco se puede decir que pertenece a la otra cultura (occidental).
- c)** Una mala producción de la oralidad en castellano, lo más saltante es el “motoseo”, la confusión de vocales, entre la “e” y la “i” o la “o” y la “u”, lo que trae aparejado la sátira a los bilingües de los idiomas nativos. Esta interferencia se produce porque en el castellano son cinco vocales distintivas, mientras en el quechua/aimara sólo son 3 vocales distintivas. Pero peor aún es la producción escrituraria en el castellano, porque se repiten las confusiones vocálicas, y más todavía en la sintaxis donde la construcción oracional del quechua/aimara es: sujeto-objeto-verbo; mientras que en el castellano es: sujeto-verbo-objeto.
- d)** Al desuso de la lengua nativa, se van perdiendo el conocimiento de la cultura andina y tenemos que creer lo que otros (ajenos a la cultura andina) nos dicen de ella, y terminamos subsumiendo nuestra cultura y debilitando nuestra identidad.

La lecto-escritura en la L2 en un programa de EBI se inicia en la lengua materna, luego estas habilidades se transfieren a la L2, pero el niño antes de escribir en la L2 tiene que dominar la oralidad, es decir, tiene que saber hablar el castellano para luego escribir lo que habla, sólo así pueden comprender lo que leen. Esta premisa tendrá que tenerse en cuenta en la elaboración de textos en educación bilingüe, especialmente en los dos primeros grados de la primaria, sólo así los textos serán accesibles y de agrado del escolar.

En ese entender, “una cosa es el uso instrumental que se hace del castellano en la escuela y otra el que esta lengua en sí sea objeto de estudio. Otra confusión, producto de la falta de un método para enseñar castellano como L2, es que se obliga a los alumnos a leer (comprender) y escribir en una lengua que no hablan. De aquí que sus capacidades de lectura y escritura queden muchas veces en la etapa mecánica, o que tarden mucho en lograr leer comprensivamente y expresarse libremente por escrito en la L2.” (Id. Pág. 84).

El procedimiento para el aprendizaje de la escritura en la L2, será el mismo procedimiento con la L1, es decir, se iniciarán con palabras, frases, oraciones, referidas a dibujos referidas al contexto del niño rural.

El procedimiento de la enseñanza de la escritura en la L1 del niño, se puede distinguir hasta dos fases, veamos lo que nos indica M. Zúñiga: “En

el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la escritura podemos distinguir dos fases: la primera: destinada al dibujo de las letras y, una segunda, de utilización de las grafías para producir mensajes escritos. La primera es una etapa similar a la de la lectura mecánica, en cuanto la atención del niño se centra en el manejo del lápiz u otro instrumento para dibujar bien las letras. La segunda es la etapa creativa y productiva en sí, por lo que la atención está puesta en lo que se quiere expresar por escrito. El tomar dictados y copiar son dos prácticas muy útiles en la primera etapa de aprendizaje de la escritura... La meta que se persigue en la enseñanza de la escritura es que los niños usen las letras para expresarse por escrito, elaborando sus propios mensajes” (Id. Pág. 75)

## **2.5. Diversificación curricular en la EBI**

Aún cuando es aceptada la diversificación curricular, sin embargo, no se desarrollan todavía los contenidos de acuerdo a las características específicas de la comunidad. Este aspecto constituye un problema para las autoridades educativas, lo mismo para el maestro quien tiene que poner en acción este aspecto importante de la EBI, y es que para la diversificación curricular, se requiere conocer previamente el contexto donde se da la educación, para ello se necesita investigar la comunidad, no sólo sus aspectos materiales, cotidianos, costumbres; si no también sus formas de pensar su propia lógica. Sobre todo esta última, porque siempre se está evaluando con los parámetros conceptuales de la cultura dominante y allí

donde no encaja está mal, es un problema, y para resolverlo para que esté bien se amolda generalmente a los esquemas de la cultura dominante.

Según Rodrigo Montoya, los resultados de las potencialidades en la EBI son:

- 1.- la valoración de los grupos étnicos y la afirmación de identidad étnica de los pueblos indígenas.
- 2.- la confianza y mejorar condiciones psicológicas para que los niños aprendan.
- 3.- la importante producción de textos pedagógicos.
- 4.- el progreso para aprender el castellano focalmente (Montoya 2001: 125)

La aplicación efectiva de la diversificación curricular requiere de preparación de parte del maestro, las capacitaciones alivian en algo pero no la resuelven, porque éstas tienen la característica de ser cortas y dirigidas a aspectos específicos en sus objetivos. Hay que tener en cuenta su formación tradicional, bajo un esquema uniforme de la realidad cultural. Por lo que vislumbra la alternativa de nuevos maestros pero formados específicamente para ese tipo de educación.

## **2.6. Interculturalidad y diversidad**

La interculturalidad es entendida ante todo como la expresión de la diversidad social, a la cual se le denomina también como culturas, etnias, sociedades, por citar algunos. Lo cierto es que la población del planeta no es de ninguna manera uniforme, salvo su misma humanidad; pero en cuanto a sus rasgos, sus costumbres, sus concepciones, sus formas de interpretar el mundo y la vida, varían sustancialmente, sea en el tiempo o en el espacio o las dos juntas.

La globalización ha traído como tema importante, entre otros, la homogeneidad cultural, porque lo global pareciera universalizar no sólo lo económico sino también las formas culturales, especialmente con la tecnología de los medios masivos de comunicación. Sin embargo, la arrolladora globalización cultural de los medios, ha traído inusitadamente por otro lado, el despertar de las particularidades, fenómeno tan sugestivo aún en los denominados países desarrollados. La alteridad es una realidad compleja en países de diversidad cultural como el nuestro, el reconocimiento de la diversidad, contrasta necesariamente con los conceptos de la cultura global occidental moderna, con las culturas locales; porque las relaciones interculturales siempre fueron asimétricas, de dominio y de imposición, relaciones desiguales. La interculturalidad es el reconocimiento de la existencia de sociedades culturalmente diferentes, en donde lo uno tiene que aceptar la existencia del otro tal como es, aún sin

entenderla. La interculturalidad es el reconocimiento de la característica misma del ser humano, ya que no está sujeto a esquemas fijos universales.

### **2.6.1. Los fundamentos cognoscitivos de la diversidad**

Un objeto o fenómeno tiene distintas interpretaciones por diferentes individuos, esto es así por la naturaleza cognitiva del hombre. El animal, salvando las particularidades de su especie, no tiene interpretaciones distintas del objeto percibido, todo indica que la especie tiene una única percepción, por lo que sus respuestas generalmente son previsibles. En cambio el humano al tener formas diferenciadas de interpretación de la realidad, sus respuestas obedecen a esas diferencias, que expresan los esquemas particulares que cada individuo han ido formando a lo largo de su vida, porque nadie tiene las mismas experiencias.

La percepción de la realidad como el procesamiento de todo conocimiento, presupone necesariamente dos elementos: A. El elemento humano que percibe, y B. La realidad o el conocimiento percibido. La percepción de A no es igual a todos los seres humanos, es una particularidad de la percepción, ¿por qué?. Porque el mecanismo de la percepción corresponde al filtro y al procesamiento de los esquemas mentales, estos son elaborados por cada persona a lo largo de su vida, son particulares redes de interconexiones que dan lugar a diferentes esquemas. Estos se forman desde los primeros momentos de desarrollo del ser, cada cual va

elaborando su propio esquema; estos obedecen a los distintos estímulos, experiencias o conocimientos que va insumiendo en su relación con un medio ambiente y social determinado. Son esos esquemas de ese momento que responden a los estímulos, a los problemas en fin, a las exigencias o procesos de información. Los esquemas nunca son acabados, se van incrementando y modificando continuamente, a mayor conocimiento mejores posibilidades de procesar la información y mejores recursos para responder a las exigencias. Se modifican indefinidamente en la medida que se insumen nuevos conocimientos que sustituyen a otros. Pero, hay algunos elementos del esquema que quedan como sustancia, cuasi inmodificables, especialmente los esquemas formados en la primera edad, que son los que se mueven desde las profundidades del pensamiento, denominado por el Psicoanálisis como subconsciencia.

A lo largo de toda la vida tenemos que procesar experiencias y conocimientos. El mecanismo con el cual se procede no es una configuración universal, sino esquemas diferenciados. El investigador Goleman refiere al respecto: "Los paquetes que organizan la información e interpretan la experiencia son los esquemas, los bloques constructivos de la cognición. Los esquemas encarnan las normas y las categorías que ordenan la experiencia en bruto y la convierten en significado coherente. Todo conocimiento y toda experiencia están incluidos en un esquema. Los esquemas son los espíritus de la maquinaria, la inteligencia que guía la

información a medida que fluye a través de nuestra mente” (Goleman, D.: 1985).

El desarrollo de los mecanismos del procesamiento de la información no es en una sola dirección, pueden cambiar en su estructura, esto ocurre cuando un conocimiento sustituye a otro, y existe el convencimiento profundo que el nuevo conocimiento adquirido es superior al anterior. En un mundo diverso y de rápidos cambios en la información, la posibilidad del cambio de los esquemas es más permanente; pero, no en los fundamentales, que se mantienen como sustancia en las profundidades del subconsciente. No hay una sola información que se pueda insumir al margen de los esquemas, estos son los mecanismos interpretadores que dan vida a la información en general.

La interculturalidad tiene que ver con las percepciones diferentes, que en sí representan las culturas. Tienen fundamento en consideraciones importantes tales como: 1) El ser humano tiene esquemas distintos que lo definen como individuo, 2) Sin embargo, existen percepciones, experiencias y conocimientos comunes, compartidos por bloques sociales definidos, 3) Otros son universales, inherentes a todo ser humano. La interculturalidad relaciona con los esquemas compartidos, son los marcos de referencia generales, sociedades unidos por factores culturales.

La consideración de los esquemas compartidos culturalmente, es tanto más importante para nuestro país, por ser multilingüe y pluricultural, una diversidad coexistente y relacionada permanentemente en su existencia. Las sociedades en su devenir han formado grandes esquemas compartidos, que constituyen la forma de interpretar el mundo y la vida. Esto está contenido, entre otros, en la lengua, que se puede verificar fácilmente en el legado escrito de las culturas que tuvieron fuentes escritas. Las que no tuvieron, que al ser iletradas y tener otro sistema de grafismo para el registro de sus conocimientos, igualmente muestran esa epistemología particular en la percepción de la realidad. La cultura dominante al no entender esos esquemas diferentes al suyo, lo considera como culturas atrasadas o primitivas y pretende homogeneizarlos de acuerdo a su modelo.

Las diferencias culturales generalmente tienen como referente a la cultura dominante, quien establece las disparidades a partir de aspectos externos o formales. Desde esa óptica, las alteridades se dan a partir de consideraciones materiales como la arquitectura, costumbres, tradiciones, danzas, vestimenta, etc., que si bien tipifica a los grupos sociales en sus aspectos externos, sin embargo, no es lo fundamental. Porque no refiere al aspecto epistemológico, que es donde se da el entendimiento, al pasar por alto este elemento central, la cultura dominante no lo entiende, ni lo va a entender, ni es necesario que lo entienda. Diferencias de percepción

epistemológica, por ejemplo, entre la cultura andina y la cultura occidental, demandan de un análisis más profundo de la lengua.

### **2.6.2. La construcción de las categorías conceptuales**

Las sociedades construyen grandes bloques conceptuales en un proceso histórico prolongado, condicionado por factores medioambientales y las vicisitudes sociales. Sin embargo, ello no quiere decir sea excluyente con algunos conceptos universales, estos son comunes a toda sociedad. Aquí lo que importa son esos bloques conceptuales diferentes, que hacen que una sociedad sea diferente. Así por ejemplo, todo ser humano desde los umbrales de su existencia siempre se ha preguntado por la razón de su existencia, su concepción sobre el mundo y la vida; las respuestas a estas interrogantes difieren de una cultura a otra. La cultura dominante siempre pretendió imponer sus conceptos sobre esas preguntas, como la única válida. Pretender imponer marcos de referencia universales; muestran simplemente la actitud de la cultura dominante.

Las culturas construyeron sus categorías conceptuales, como las formas de ver e interpretar la realidad, que abarca todo los niveles de la existencia humana, desde las filosofías particulares (a las que la literatura occidental denomina "cosmovisión", "pensamiento", entre otros); hasta conductas particulares que disienten diametralmente con las conductas establecidas por la cultura occidental. La interculturalidad es el reconocimiento de esas

diferencias, que supervive y recrea dentro del contexto global del modernismo.

Los marcos de referencia de las sociedades difieren, esas diferencias causan malestar o asombro entre quienes no la comparten, esa es una muestra cómo cada cual ve las cosas desde sus categorías conceptuales. El desconocimiento de las diferencias epistemológicas del pensamiento cultural diferente trae conflictos, como se observa regularmente en la historia. Los españoles que llegaron al Tahuantinsuyo no podían comprender nada del sistema de valores que tenían los incas y viceversa. Cada cultura representa entonces un conjunto de marcos de referencia, estos dictan las formas de la interacción social, los distintos roles que debe cumplir el individuo como parte de esa cultura.

La característica en las relaciones asimétricas de interculturalidad, es que sólo se conocen las categorías conceptuales de la cultura dominante, y es de conocimiento obligatorio para el resto. La cultura dominada reproduce sus particularidades en la adversidad en forma práctica y oral. Los conocimientos de la cultura dominada a que refiere la cultura dominante, muestran a esta simplemente como folclor, rezagos referida a los aspectos externos, a la cotidianidad, a lo material. Se dice muy poco sobre los aspectos epistemológicos del pensamiento de las culturas ancestrales, contenidas en la lengua, los usos cotidianos, las costumbres, etc., que exige una reflexión de la cultura desde una perspectiva por dentro.

### **2.6.3. Lo concreto y lo abstracto en culturas diferentes**

Las sociedades desenvuelven sus actividades predominantes en determinados contextos, refiriéndonos a las denominadas "culturas ancestrales" sus funciones están basadas primordialmente a operaciones concretas antes que abstractas. Culturas con estas características son dotadas para esas funciones, porque esa ha sido su práctica a lo largo de los tiempos; así un individuo puede tener una visión altamente desarrollada para reconocer los objetos a gran distancia, pero eso no es tanto porque el órgano del ojo haya sido desarrollado por encima de lo normal, sino fundamentalmente ayudado por los esquemas mentales de esa cultura en cuanto a la visualización de los objetos a la lejanía. Si no se tuviera en cuenta las categorías conceptuales diferentes de las culturas, se diría por ejemplo, que los europeos son poco dotados en cuanto visualización de objetos a gran distancia. Similarmente la comparación en cuanto a operaciones mentales abstractas, donde los denominados "salvajes" saldrían perdiendo frente a los de la cultura urbano occidental. De donde se desprende que no se pueden hacer parámetros conceptuales universales.

Las diferencias de percepción no están en los "procesos", sino esencialmente en los "contenidos"; es decir, los procesos mentales en los seres humanos de cualquier cultura son similares, las diferencias están en las manifestaciones de esos procesos. Estos dependen de las experiencias

individuales dentro de un contexto cultural, que dan lugar a “contenidos” singulares, expresados en concepciones, formas de vida, costumbres, tradiciones, rituales, etc.

Desde la perspectiva intercultural, no es posible afirmar cuál pensamiento es superior o inferior, porque cada estructura de pensamiento tiene su propia lógica, es funcional en su contexto. Cuando una persona no tiene una información de la percepción intercultural, generalmente califica a la otra cultura de “atrasado”, “primitivo”, “inferior”, etc., todo lo ve desde su parámetro conceptual; pero una atención más profunda, nos indica que los grupos humanos responden de forma particular a los problemas que se le presentan. De ahí que resulte difícil decir si el pensamiento científico es elevadamente superior al pensamiento mágico o “salvaje”. Así L. Strauss considera que el “pensamiento salvaje”, es un sistema de pensamiento muy coherente que tiene su propia lógica, y de ninguna manera podría ser considerado como un estadio anterior o inferior al pensamiento científico, sino que simplemente se aplica a ámbitos diferentes de la realidad.

## **2.7. La formación y la capacitación docente.**

### **La formación docente.**

Un aspecto importante que incide necesariamente en los resultados de la implementación de la EBI en la formación de maestros y de recursos humanos en general.

En la actualidad se reconoce que la oferta de cursos de formación relacionados con la importancia de programas bilingües resulta insuficiente ya sea en cantidad y principalmente en calidad.

De acuerdo a los observado la maestría en lingüística andina y educación de la UNA Puno seria la excepción en tanto algunas universidades que han implementado segundas especialidades y maestrías dejan mucho que desear, pues el planteamiento sobre identidad cultural aun no se implementa.

Es importante revalorar nuestra propia cultura autóctona en sus diferentes aspectos y exigir al estado para que promueva y apoye el desarrollo integral, y eso se logra cuando exista programa de formación docente de calidad.

En lo referente a la planificación se requiere contar con profesionales capaces de aprovechar los resultados de investigación para plantear y programar acciones sobre planificación idiomática o lingüística y propuestas de planificación curricular y educativa bajo el modelo estratégico con mantenimiento o formación continua que falta en nuestro medio.

Los entes ejecutivos que tienen a cargo la implementación de la EBI vienen laborando con 3 tipos de profesionales a decir:

a.- con estudios de maestría en EBI

b.- con estudios de segunda especialización en EBI

c.- con estudios de la carrera docente.

Esas son las metas de ocupación que vienen considerados los procesos de capacitación en la modalidad de EBI en nuestra región.

### **2.7.1 La capacitación docente**

Desde el año de 1997 se implementó el plan nacional de capacitación docente PLANCAD en sus modalidades PLANCAD MECEP para hispano hablantes de instituciones educativas urbanas y PLANCAD EBI para escuelas rurales.

Los docentes que laboran en el ámbito de nuestro estudio, todos han sido capacitados por el Ministerio de Educación con la denominación específica: "Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural" (PLANCAD - EBI). El Ministerio con sus respectivos expertos realizó una serie de diagnósticos y estudios acerca de la problemática nacional de la educación, llegando a conclusiones sobre las deficiencias que ésta mantenía y la necesidad urgente de realizar cambios para poner acorde a las exigencias de los tiempos modernos que se caracterizan como "la era del conocimiento". El Ministerio había acogido, además, las constataciones que otras instituciones habían hecho sobre la problemática especialmente sobre la situación del profesorado. Este era un aspecto demasiado importante, por cuanto ninguna innovación pedagógica se podría llevar adelante con éxito sin el concurso competente de los maestros. Las respuestas, además, tenían que ser

inmediatas, por ello se optó por ésta forma de preparación al magisterio, denominándolo, "Plan Nacional de Capacitación Docente" (PLANCAD), es decir, que la capacitación abarcaba todo el ámbito nacional, las áreas urbanas y rurales, sobre todo en los niveles inicial y primaria. Para el medio rural se denominó: PLANCAD-EBI.

La capacitación no era nueva, el Ministerio siempre lo había hecho pero ésta no había dado sus resultados. Los cuestionamientos más saltantes a las capacitaciones anteriores los podemos resumir de reciente manera:

1. Las capacitaciones se daban bajo la orientación directa y vertical del Ministerio, éstas se ejecutaban a través de sus órganos desconcentrados.
2. El MED planifica y ejecuta directamente los programas de capacitación a docentes
3. El MED no considera la participación de los centros educativos en la capacitación de sus docentes
4. Certificación de la asistencia sin participación real
5. Conferencias y clases eminentemente teóricas

6. Sin aplicación en el sistema escalafonario
7. Capacitaciones politizadas
8. Capacitaciones sin posibilidad de ser evaluadas en el corto plazo
9. Sin monitoreo ni seguimiento sustentable
10. Capacitaciones con objetivos relacionados solamente con políticas educativas
11. Capacitaciones descontextualizadas
12. Capacitaciones concentradas, dirigidas a informar masivamente a 500 o más docentes acerca de temas conceptuales

Así mismo, el Ministerio planteaba la alternativa denominándolo "Nuevo Modelo de Capacitación", que tenía las siguientes características:

1. El MED como ente gestor y normativo de acciones de capacitación descentralizadas y regionalizadas.
2. El MED convoca públicamente la participación de instituciones educativas de la sociedad civil para estructurar, ejecutar y evaluar

programas de capacitación diversificados y regionalizados en el corto plazo.

3. Los centros educativos asumen, en el mediano y largo plazo, responsabilidades directas para estructurar sus programas de capacitación, solicitar el apoyo financiero correspondiente, contratar apoyos técnicos y académicos y organizar los eventos de capacitación para sus cuerpos docentes.
4. Certificación y calificación de los aprendizajes efectivos.
5. Talleres, reuniones de núcleos de interaprendizaje, actividades de demostración con los alumnos, visitas de aula.
6. Sugerencia para modernizar el escalafón magisterial mediante honorarios profesionales que respondan a grados académicos, capacitaciones sistémicas y calificadas, innovaciones y demás.
7. Capacitaciones eminentemente técnico – pedagógicas.
8. Capacitaciones estructuradas a través de indicadores de logro, en relación con actividades y cronogramas previamente establecidos.

9. Con sistema de evaluación y monitoreo permanente de los docentes en el aula a través de las instituciones evaluadas y contratadas, de los especialistas de los órganos desconcentrados y del equipo técnico nacional.
10. Capacitaciones dirigidas a mejorar la calidad del trabajo del docente en el aula y de los directores en la gestión educativa de sus centros educativos.
11. Capacitaciones dirigidas a los docentes en cada uno de sus contextos socioculturales, con relación a sus especiales intereses, problemas y necesidades.
12. Capacitaciones desarrolladas en forma desconcentrada, en talleres con no más de 30 participantes por aula, en reuniones de núcleos de 10 docentes de áreas geográficas cercanas, visitas a aulas, desarrollo de actividades de aprendizaje, de demostración, simuladas y modelo.

El gran objetivo que se había planteado el Ministerio era fundamentalmente en las concepciones teóricas de la educación y particularmente los procesos de aprendizaje de los escolares. Esto se resumía en el enfoque "tradicional" y el "nuevo enfoque", consistente en la escuela "conductista" y el "nuevo enfoque pedagógico", que recogía las teorías de los autores agrupados en lo que se ha venido en denominar "enfoque cognoscitivista", en el que están Piaget,

Vigotsky, Ausubel, Brunner, entre otros. Éste enfoque ponía énfasis en el aprendizaje antes que en la enseñanza, en buen romance significaba dar mayor importancia al alumno el ente constructor de los conocimientos, el profesor cumplía su papel de orientador, apoyo; pero de ninguna manera sustituir el papel del alumno. Así se puede leer en uno de los documentos del Ministerio lo siguiente: "El eje central es el cambio de paradigma educativo, de un modelo que traduce educación como enseñanza a otro que entiende la educación como aprendizaje" (MED, 2001: 7).

#### **Capacitación docente en la UGEL Huancané (2004)**

En el año 2004 la capacitación docente estuvo a cargo del centro de preservación de la cultura y la literatura aymará quechua de puno (CEPCLA – PUNO) Item 21 ejecutor que gana esta zona y que luego en cumplimiento a la directiva N° 004-UMGP – DINEBI – 2004.

El primer taller se realizó del 10 de junio al 14 de junio en una duración de una semana, previamente a ello se llevó el taller de capacitación y coordinación llevada en la ciudad del Cuzco del 24 al 28 de mayo del año 2004 que estuvo a cargo de los técnicos del DINEBI. De acuerdo al informe final de CEPCLA, así como el informe de la UGEL- Huancané.

En el Documento "Balance y Prospectiva de la EIB en la provincia de Huancané 2004 – 2006" Se observa que fueron atendidos 125 docentes de los

cuales el 40% son con especialidad en EBI y el 60 % no tienen esa formación (UGEL – Huancane).

De acuerdo al convenio Interinstitucional DINEBI MED – CEPCLA-PUNO, Las estrategias de capacitación a cumplirse son talleres de capacitación (02), plan de monitoreo y seguimiento en aula (02) por cada docente participante y las reuniones de guías a grupos de interaprendisaje

### **Objetivos de CEPCLA en la Ugel Huancané**

1.- mejorar la calidad de trabajo pedagógico de los docentes y animadores de PRONOEIS de los niveles de educación primaria e inicial de las Instituciones Educativas Públicas y programas de ámbito del ITEM N° 21 de Huancané a través de los talleres de capacitación Docente EBI – 2004.

2.-difundir y conocer los fundamentos de la política educativa, la normatividad, a los docentes y animadores de aulas, autoridades provinciales, distritales, locales y los padres de familia de Centros Privados a fin de promover su participación en acciones de la EBI

3.- prestar servicios de asesoramiento y monitoreo como apoyo de los docentes y animadores a fin de que el trabajo pedagógico de EBI sean de calidad.

4.- utilizar estrategias metodológicas adecuadas en la enseñanza – aprendizaje de lectura y escritura de la lengua materna así como la lengua castellana, teniendo en cuenta el nivel de manejo de las habilidades lingüísticas.

5.- alcanzar en los educandos la competencia comunicativa y el aprendizaje de lectura y escritura de la lengua materna y castellana en la producción de diferentes textos y comprensión lectora.

6.- integrar las escuelas y programas no escolarizados con autoridades provinciales, distritales y locales para constituir una alianza para el fortalecimiento y desarrollo de EBI desde su propia cultura.

7.- promover en los docentes, al impulso de la investigación innovadora, cuyas experiencias de trabajo sean sistematizados y publicadas para que forme parte del material didáctico del personal docente de las escuelas.

8.- retroalimentar a los docentes y animadores en el manejo de estrategias para el desarrollo de las diferentes áreas curriculares, priorizando el área de comunicación integral con mayor énfasis en la comprensión lectora, producción de textos, el área lógico matemático y la práctica de valores.

**Metas de ocupación y atención CEPCLA Puno**

| Red educativa           | Capacitador                      | Cantidad de docentes | Ubicación de las I. E.   |
|-------------------------|----------------------------------|----------------------|--|
| 1. Cojata               | Eusebio Arcaya Mucho             | 25                   | Paria Ocompampa, Japo, Umabamba, Mecani, Mallcuniuta, Huancasaya, Caylloma, Chalana, Quenajani, Tomapirhua, Cantati Ururi, Los Andes Achucachi |
| 2. Vilquechico I        | Lucio Benito Mamani Calizaya     | 25                   | Calahuyo, Huancané Huyo, Tiquitiqui, Calamarca, Kishuarani, Quejoni, La Libertad, Solitario.   |
| 4. Vilquechico II       | Emeterio Roque Quispe Mamani     | 25                   | Altos Cazador, Alto Libertad, Calangachi, Cuyo Totorani, Panascachi, Yaputira, Callapani, Sucasani Yaputira, Chijuyo.                          |
| 4. Inchupalla           | Pedro Cesar Condori Cruz         | 25                   | Santa Rosa Huayrapata, Tiquitiqui, Cajon Huyo, chillimuri, Chalanani, Llocolloco, Tarucani, Callpacuyo, Tisñahuyo, Ancomarca.                  |
| 5. rosaspata - Huancané | Graciela Beatriz Lopez Nahuincha | 25                   | Ticani Cariquita, Challapa Cariquita, Choquelihue, Alto Challapa, Huanucollo, Tomapiura, Toquepani, Pongoni, Sustia Munaypa, Munaypa           |
| <b>TOTAL</b>            | <b>05</b>                        | <b>125</b>           | <b>49 I.E. y/o comunidades</b>   |

FUENTE elaboración propia en base al informe CEPCLA. UGEL - HUANCANÉ

## **CAPÍTULO III**

# **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

### **Características del ámbito de estudio**

Nuestro ámbito de estudio está circunscrito en la provincia de Huancané, departamento de Puno. Esta provincia, comprende a ocho distritos, cada uno inserta a su vez sectores, ayllus, comunidades, parcialidades, caseríos y estancias. Las escuelas con la experiencia de la educación bilingüe intercultural de los años 2004 al 2006, son los distritos correspondientes a: Cojata, Vilquechico, Inchupalla, Rosaspata y Huancane. La provincia en sí, se encuentra ubicada en el centro oriental del departamento de Puno, al norte del lago Titicaca. Sus características geográficas corresponden a la típica zona altiplánica collavina del Collao, con una altura de 3810 metros sobre el nivel del mar, correspondiente al nivel del Lago, "si tomamos en consideración las ocho regiones naturales que presenta Javier Pulgar Vidal, la zona aimara, se encuentra se encuentra entre los 3000 a 4500 msnm. Preferentemente entre 2

pisos altitudinales, se sitúa en las regiones Suni y Puna esto tomando en consideración los criterios de altitud, clima y relieve...". (Mamani C. L.1998: 33)

La producción ganadera y agrícola, responde a las características geográficas de la zona, correspondiendo básicamente a un tipo de economía de autosubsistencia, de crianza de vacunos, ovinos, porcinos, entre los principales, y también animales menores. En la agricultura, la producción de tubérculos, papas, ocas, ollucos e izaños; también cereales, cebada, trigo, avena, etc.. La alimentación de la población se basa en estos productos y de sus derivados, que se combinan con productos que vienen de fuera, como son, arroz, fideos, harinas y otros. Es una alimentación básica, deficiente en muchos aspectos.

El clima por lo general es frígido, pudiendo distinguirse la época de los grandes fríos y la época de las lluvias. Los meses de junio, julio y agosto se caracterizan por los grandes fríos -en la que la temperatura baja a menos cero- y los meses de setiembre a febrero por las lluvias abundantes; esta época de las lluvias se hace extensiva a los meses de marzo y abril, pero solamente por un breve período y en la que las mismas no son tan abundantes como en los otros meses. La temperatura en cualquier época del año baja considerablemente a partir de las 3 ó 4 de la mañana, debido a las brisas lacustres y se eleva al medio día, especialmente entre los meses de julio y setiembre en la que el sol "quema" pero a la sombra hace frío. En los meses de julio y setiembre los vientos son muy fuertes. En cierta época del año hay granizadas frecuentes,

mientras que las nevadas son raras; cuando ocurre, causa desastres en la agricultura y en la ganadería, causa muchas muertes de animales y los caminos se cierran.

La zona de nuestro ámbito de estudio, se encuentra altamente parcelada, lo que no favorece a la producción, sólo para la economía de autosubsistencia. Esta característica hace que en la comunidad no se pueda propiciar un desarrollo que mejore sustancialmente la economía de los campesinos, por lo cual, especialmente la población joven se ve obligado a migrar a otras partes, especialmente a las ciudades. Esto influye para que los padres de familia prefieran el castellano con propósitos de la migración.

### **Generalidades**

En cuanto a los datos obtenidos, aparecen en tres niveles, una primera parte referente a la actitud de los profesores que laboran en el ámbito de la UGEL Huancané; luego la actitud de los padres de familia, para finalizar en la actitud de los escolares. En lo que respecta a los docentes se ha tomado a treinta de ellos correspondiente, a su vez, a treinta escuelas. Allí donde había dos o tres profesores en una misma escuela, sólo se ha tomado a uno de ellos por la muestra representativa.

Tenemos que aclarar que la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la provincia de Huancané, abarca el nivel inicial, primaria, secundaria y superior,

tanto en la zona rural como la zona urbana. Nosotros tomamos sólo el nivel primaria de la zona rural y específicamente, aquellas escuelas que están con el programa EBI, que en este caso abarca a 49 escuelas. De estos últimos tomamos sólo a treinta como objeto de nuestro estudio.

En este ámbito la EBI se viene aplicando desde hace un buen tiempo atrás, específicamente desde el año de 1996. Sin embargo nosotros tomamos para estudio el año 2004 preferentemente, cabe aclarar que los profesores no han tenido una continuidad en su aplicación, por cuanto por el mecanismo de la "reasignación" son trasladados a escuelas más cercanas a la ciudad y cuando vienen otros profesores, generalmente todavía no están involucrados en la EBI por lo que, tienen que recibir la capacitación correspondiente bajo esta modalidad educativa, es mas, no solamente las reasignaciones sino los destacados y las licencias sin goce de remuneraciones obstaculizan el desarrollo de esta metodología.

**CUADRO N° 01**

**DOCENTES Y ALUMNOS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DEL  
ÁMBITO DE LA U.G.E.L. HUANCANÉ CON EDUCACIÓN BILINGÜE  
INTERCULTURAL**

| REDES EDUCATIVAS POR<br>DISTRITOS | N° de<br>escu<br>elas | N°<br>de<br>doc<br>ente<br>s | Grados     |            |            |            |            |            | Total       |
|-----------------------------------|-----------------------|------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
|                                   |                       |                              | 1°         | 2°         | 3°         | 4°         | 5°         | 6°         |             |
| COJATA                            | 12                    | 25                           | 63         | 88         | 74         | 81         | 74         | 74         | 454         |
| VILQUECHICO I                     | 08                    | 25                           | 97         | 81         | 87         | 64         | 72         | 83         | 484         |
| VILQUECHICO II - HUANCANE         | 09                    | 25                           | 68         | 69         | 71         | 47         | 84         | 61         | 400         |
| INCHUPALLA                        | 10                    | 25                           | 59         | 78         | 77         | 81         | 59         | 66         | 420         |
| ROSASPATA                         | 10                    | 25                           | 56         | 58         | 71         | 59         | 70         | 70         | 384         |
| <b>TOTAL</b>                      | <b>49</b>             | <b>125</b>                   | <b>343</b> | <b>374</b> | <b>380</b> | <b>332</b> | <b>359</b> | <b>354</b> | <b>2142</b> |

**FUENTE: UGEL Huancané**

**CUADRO N° 02****ÁMBITO DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NIVEL PRIMARIA CON E.B.I. DE LA U.G.E.L. HUANCANÉ**

| N° | DISTRITO (Red)     | COMUNIDAD            | N° I.E.P. |
|----|--------------------|----------------------|-----------|
| 1  | COJATA             | PARIA OCOPAMPA       | 70627     |
| 2  |                    | JAPO                 | 70629     |
| 3  |                    | MECANI               | 72529     |
| 4  |                    | MALLCUNIUTA          | 72546     |
| 5  |                    | CAYLLOMA             | 70318     |
| 6  |                    | QUENAJANI            | 70628     |
| 7  | VILQUECHICO Red I  | HUANCANEHUYO         | 72242     |
| 8  |                    | TIQUITQUI            | 72244     |
| 9  |                    | CALAMARCA            | 72245     |
| 10 |                    | QUISHUARANI          | 72248     |
| 11 |                    | QUEJÓN               | 72250     |
| 12 |                    | SOLITARIO            | 72400     |
| 13 | VILQUECHICO Red II | ALTOS CAZADOR        | 72301     |
| 14 |                    | CALANGACHI           | 72547     |
| 15 |                    | C. TOTORANI          | 72343     |
| 16 |                    | PANASCACHI           | 72349     |
| 17 |                    | YAPUTIRA             | 72291     |
| 18 |                    | CALLAPANI            | 70630     |
| 19 | INCHUPALLA         | STA. ROSA HUAYRAPATA | 72313     |
| 20 |                    | CAJÓN HUYO           | 72334     |
| 21 |                    | CHALANANI            | 72338     |
| 22 |                    | TARUCANI             | 72561     |
| 23 |                    | CALLPACUYO           | 72333     |
| 24 |                    | TISÑAHUYO            | 72332     |
| 25 | ROSASPATA          | TICANI C.            | 72378     |
| 26 |                    | CHALLAPA             | 72381     |
| 27 |                    | CHOQUELIHUI          | 72383     |
| 28 |                    | HUANUCOLLO           | 73027     |
| 29 |                    | TOQUEPANI            | 72259     |
| 30 |                    | PONGONÍ              | 72276     |

FUENTE.: UGEL Huancané.

### **3.1. Las actitudes de los docentes hacia a la educación bilingüe intercultural**

De manera general, los docentes investigados del ámbito seleccionado son aquellos que laboran en las comunidades campesinas, la mayor parte de ellos se podría decir que son parte de la cultura andina o casi todos, con la diferencia de que algunos (4) son monolingües del castellano, pero sus ancestros tienen orígenes andinos. Estos también están insertos dentro del programa, por ello los consideramos dentro de la muestra, ya que es una característica también en el departamento de Puno.

La cantidad de docentes involucrados en EBI son 125 correspondientes a las diferentes redes, quienes estuvieron a cargo del equipo de capacitadores del centro de prevención de la cultura y literatura aymara- quechua CEPCLA – PUNO en el año del 2004 y en el año 2005 por el mismo DINEBI y en el año 2006 por CARE –PERU

De acuerdo con el cuestionario aplicado, en términos generales, los maestros insertos en este programa tienen una actitud negativa frente a la educación bilingüe intercultural. En el cuadro a continuación, se observa que la mayor parte, en un 66.7% responde a una actitud negativa y, una menor parte un 33.3% demostraron una actitud positiva. Hay que tener en cuenta que estas actitudes atraviesan los componentes básicos, es decir, el aspecto cognitivo,

afectivo y conductual. Así mismo debemos aclarar que se ha aplicado la escala de Likert de cinco puntos; se ha tomado para las actitudes positivas las respuestas de "acuerdo" y "muy de acuerdo", de igual manera para las actitudes negativas, "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo", se ha obviado el término medio "en duda". También, en aquellos ítems formulados de manera contraria se ha revertido para su nivelación en la escala.

### CUADRO N° 03

#### ACTITUDES DE LOS DOCENTES DEL ÁMBITO UGEL HUANCANÉ, HACIA LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

| ACTITUDES | N° | %     |
|-----------|----|-------|
| Positivas | 10 | 33.3  |
| Negativas | 20 | 66.7  |
| Total     | 30 | 100.0 |

**Nota:** Las actitudes positivas se obtienen de las respuestas: "de acuerdo" y "muy de acuerdo",  
Mientras que, las actitudes negativas de las respuestas "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo".

Hay que aclarar los resultados de este cuadro, hemos entrevistado a cada uno de los maestros, en el sentido que nosotros de ninguna manera tenemos relación alguna con el Ministerio de Educación, ya que ellos rápidamente se adecuan a las circunstancias. Porque teníamos el conocimiento de otras

investigaciones similares que aplicaron otros vinculados a la institución aludida, las respuestas no eran de fiar. Con esa advertencia procedimos a aplicar el cuestionario. Las razones por las cuales ellos esgrimen que no tienen una actitud favorable a la EBI son porque les imponen desde arriba, de manera vertical. También manifiestan que el tiempo de capacitación es muy corto, no se puede aprender la metodología en esos lapsos. Se puede observar que no aplican regularmente, sólo esporádicamente cuando algún capacitador les monitorea en el lugar.

En cuanto a las actitudes de los docentes hacia la EBI, según las diferentes áreas de trabajo, ponen de manifiesto los alcances del nivel de preparación sobre el programa, así mismo las competencias prácticas que instrumentan en relación directa con los niños de la escuela. Así, en lo que refiere a los fundamentos teóricos de la educación bilingüe intercultural, la mayoría si están de acuerdo, según el cuadro hay una actitud positiva en un 66. 7%, mientras que una actitud negativa en un 33. 3%. Por lo que han podido reflexionar acerca de la teoría, ellos admiten que tienen sólidos fundamentos de la EBI. Se podría decir que admiten que para que exista una educación de calidad en el medio rural, tiene que ser una pedagogía que tenga pertinencia cultural, sólo así se puede explicar esa actitud favorable a la fundamentación científica de esta modalidad, lo que no ocurre con otros aspectos; lo que estaría indicando también las limitaciones de los alcances de la capacitación y la necesidad de una formación del profesorado en este tipo de pedagogía, incorporados ellos

por propia voluntad, por su propia identificación cultural y educativa, que cuestiona las directivas del Ministerio de Educación.

#### CUADRO N° 04

### ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA E.B.I., SEGÚN ÁREAS DE TRABAJO ESCUELAS CON EBI U.G.E.L. HUANCANÉ

| ÁREAS                      | ACTITUDES POSITIVAS |      | ACTITUDES NEGATIVAS |      | TOTAL |       |
|----------------------------|---------------------|------|---------------------|------|-------|-------|
|                            | N°                  | %    | N°                  | %    | N°    | %     |
| Teoría EBI                 | 20                  | 66.7 | 10                  | 33.3 | 30    | 100.0 |
| Relación con el alumno     | 14                  | 46.7 | 16                  | 53.3 | 30    | 100.0 |
| Satisfacción en el trabajo | 10                  | 33.3 | 20                  | 66.7 | 30    | 100.0 |
| Capacitación en EBI        | 28                  | 93.3 | 2                   | 6.7  | 30    | 100.0 |
| Vocación a la EBI          | 13                  | 43.3 | 17                  | 56.7 | 30    | 100.0 |
| Expectativas de la EBI     | 8                   | 26.7 | 22                  | 73.3 | 30    | 100.0 |
| Remuneración               | 1                   | 3.3  | 29                  | 96.7 | 30    | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

Luego, las actitudes de los docentes en relación con el alumno, muestran tendencias equivalentes en actitudes con ligera ventaja a la actitud negativa con un 53.3%, en cambio una actitud positiva hacia el ítem con un 46.7%. Esto se podría interpretar de diferentes maneras, por un lado, que es más fácil para los docentes enseñar en la lengua española, de manera estandarizada sin tener en cuenta la diversidad cultural, es decir, lo que siempre se hace cotidianamente, a esto lo denominamos la educación tradicional. Los niños en las escuelas observadas todos son bilingües, dado que sus padres también pertenecen a esta categoría lingüística, muy pocos vinieron a la escuela en calidad de monolingües del aimara.

Los profesores, la mayor parte de ellos saben el idioma nativo en sus diferentes niveles de competencia, pero ellos manifiestan que se les hace difícil enseñar contenidos en el aimara, por cuanto tienen limitaciones.

Los que manifiestan una actitud positiva hacia la EBI en relación con el alumno, argumentan que el alumno aprende lo que su profesor le dice, además, son los profesores que tienen relativamente mayor dominio en este tipo de pedagogía, además, son los que tienen más años de experiencia con las capacitaciones. También manifiestan que los niños no tienen ningún problema en escribir en aimara con el alfabeto correspondiente. Pero, aun así no desarrollan la EBI en forma regular. Mientras que, manifiestan actitudes negativas son los que tienen menos experiencia, menos identificación cultural, menos compromiso con la

tarea educativa con los niños. También podemos observar que aún sin la EBI también siguen siendo deficientes en su pedagogía.

Las actitudes demostradas en el trabajo cotidiano denominadas como "satisfacción en el trabajo", la mayor parte demuestran una actitud negativa frente a la EBI. De acuerdo con el cuestionario de actitudes, los que se muestran favorables en la satisfacción laboral con el programa son el 33. 3%, mientras que los que muestran una insatisfacción en el trabajo con tal pedagogía son el 66. 7%. Esto tiene su asidero en varios factores, por un lado, hay un prejuicio cultural lingüístico en desmedro de la cultura y lengua aimara, que circula en forma soterrada entre los mismos docentes. Aquellos que no están con la modalidad en cuestión, motejan a los otros con diferentes epítetos, tales como: "chacra maistro", "campu maistro" y otros similares, también por las exigencias de los padres de familia que quieren que sus hijos aprendan en castellano. Y lo más importante, es que el docente no es eficiente en su desempeño, en diferentes aspectos como en su competencia pedagógica, en su responsabilidad, su didáctica, en fin entre otros.

Para el docente le es más fácil desarrollar sus clases sin la EBI, ya que la mayor parte de los materiales viene en esta lengua, además, es lo que siempre se conoce, es lo más común. El desarrollar en la pedagogía de la interculturalidad empleando la lengua nativa, significa una preparación adicional para el docente, lo más fácil para él es lo que está al alcance de la mano si eso es en la lengua española y la educación estandarizada. Hay que

tener presente también que el contexto social que nos cubre refiere a relaciones de interculturalidad de desigualdad, en donde la lengua y cultura predominante es el castellano y la cultura occidental, la lengua y la cultura andinas son dominados. El maestro cree que para ascender socialmente hay que dejar lo nativo. Así mismo tiene mayor satisfacción laboral cuando no lo controlan y estar con la modalidad de este programa significa un control permanente de parte de los capacitadores.

Las actitudes del profesorado en esta modalidad son una paradoja que no se podría desentrañar si no se hiciese una observación detenida, manifiestan actitudes negativas en el trabajo práctico, en su aplicación directa; pero, tienen una actitud positiva a las capacitaciones, de acuerdo al cuadro tienen una actitud positiva a la capacitación en EBI en un 93.3%, en tanto, sólo un 6.7% como actitud negativa a este ítem, ¿cómo se entiende esto? Ellos aparentemente estarían totalmente de acuerdo con este tipo de pedagogía para los niños vernáculo hablantes, además, estarían prestos a asumir el programa, pero no lo que muestran así en la práctica. ¿Por qué admiten positivamente la capacitación en EBI? De una parte, por la capacitación reciben un monto de dinero proveniente del Ministerio, la cantidad aunque no es muy significativo, sin embargo, es un atractivo para los maestros para su capacitación. Además, estas capacitaciones están justificadas en su asistencia, ya que muchas veces se realiza en épocas de labores escolares. Para el maestro significa un motivo de descanso de ir a la comunidad campesina, ya que hay y no tiene la satisfacción necesaria como es el medio urbano, porque

apenas tiene la oportunidad, inmediatamente retorna a la ciudad donde tiene su domicilio, su familia. Las capacitaciones se realizaron generalmente en las ciudades, sea en Huancané. También manifiestan que en estas reuniones de capacitación sienten la satisfacción de reunirse con sus colegas, de encontrar amigos o amigas, matizar con chistes, bromas, informarse, etc.

También de acuerdo a las tablas para ascender, para reubicarse, para ocupar cargos y otros concomitantes, es necesario tener currículum, por lo que el maestro de todas maneras tiene que recibir capacitación por que es una directiva que hay que cumplir. Pero lo más determinante aún, es que los "entes ejecutores" ya han delimitado su ámbito en el que ya está involucrada la escuela y los maestros que trabajan en ella, estos no tienen ninguna alternativa para rehusar, esas son las condiciones de la capacitación en EBI que hacen de una actitud positiva para los maestros.

En la variable vocación a la EBI apenas es un acercamiento con el presente cuestionario, este aspecto requiere de un análisis más amplio y de finos y cuidadosos instrumentos de investigación para determinar la vocación el docente. Con esa consideración, sin embargo, presentamos los hallazgos de la información referente a este aspecto. Hay una ligera ventaja para las actitudes negativas que muestran los maestros con respecto a su vocación en la EBI, esto representado por un 56.7%, en cambio para las actitudes positivas para el mismo ítem un 43.3%. Creemos que esta información es limitada con la metodología cuantitativa, ya que incluso se tiene que observar su vocación a la

pedagogía en general, dada su conducta, su competencia, su responsabilidad y otros. Ya en las conversaciones sostenidas de manera informal con algunos de ellos, dicen que ejercen la profesión de pedagogo porque era una forma de encontrar empleo y tener un sueldo seguro de parte del Estado. Casi ninguno de ellos podría justificar que tiene una vocación realmente demostrada como para ejercer la docencia en el medio rural y aplicar plenamente una educación de calidad con la pedagogía en educación bilingüe intercultural. Eso nos hace reflexionar la necesidad de cambiar procedimientos para ejecutar este programa, que hasta la fecha se viene realizando bajo la característica de "capacitación". En su reemplazo hacer una proyección de largo aliento que prepare maestros plenamente identificados, con vocación. Estos sólo pueden ser aquellos que hayan escogido voluntariamente este tipo de pedagogía y, además, tengan la suficiente preparación académica, científica, filosófica, como para asumirla. Es decir, tiene que ser una formación de larga duración (universidades, institutos superiores pedagógicos) de lo más profundo posible. En estos últimos años, diferentes Universidades, principalmente en la provincia San Roman y Puno han implementado estudios de segunda especialización en educación Bilingüe Intercultural (UANCV – Juliaca, UNA – PUNO- José Carlos Mariátegui – Moquegua, U. Privada de Tacna etc. ) cuya duración es de un año, en forma desescolarizada con apoyo de textos auto educativos, En un dialogo espontáneo hemos constatado que dichos docentes con titulo de 2da especialización en Educación Bilingüe no tienen ni han sido formados con identidad a las lenguas autóctonas como es el aimará, ni mucho menos quechua ha decir verdad todo hace parecer que en estas instituciones solo

han recibido información y no formación por que el reflejo es obvio, no existe compromiso con la EBI, no hay identidad con la lengua aimará. Por tanto, los resultados de esta pedagogía implementada en las áreas rurales son nada alentadores.

Otro tanto ocurre con los órganos intermedios del Ministerio de Educación (DREP – UGEL) que muy a pesar que es política Educativa de la actual gestión no existe estas entidades el proyecto Educativo Regional y el Proyecto Educativo Local y mucho mas la diversificación Curricular regionales y locales, por tanto, esta carencia de ideología a lo nuestro, se refleja en el maestro, que también muestra desinterés en el programa y peligrosamente por lógica infiere en la comunidad, padres de familia y niños. Entonces ¿que regionalización se programa? Acaso no es cierto que el tema de la regionalización tiene que empezar en el amor y sentimiento a lo nuestro, es decir a nuestra geografía, a nuestra historia a nuestra lengua, tal como lo hemos expuesto en el prologo del libro apuntes monográficos del distrito de Vilquechico

Estas características mostradas por las instituciones que desde 1996 implementa la EBI en el Perú, ¿Que se podría esperar de los maestros que son los protagonistas del que hacer educativo?. Estamos muy lejos de José Antonio Encinas quien pregonó en su libro “ un ensayo de escuela nueva en el Perú” a decir “... y cuando el maestro de su parte deje la rutina y se transforme en leader social, entonces el magisterio habría sobrepasado en importancia a cualquier otra actividad humana” ( J. A. Encinas 1932 :1) esta reflexión que hace Encinas es de tomar con mucho énfasis tal vez

emular a los españoles que tras 8 siglos de invasión Árabe no han perdido su identidad en cambio nosotros tras 280 años de invasión española hemos perdido nuestra identidad, este caso tiene que ser el de pleno conocimiento del maestro a fin de que se identifique con nuestra lengua, tradiciones, ritos, historia, geografía, etc. De lo contrario, se tendrán maestros que no tienen la voluntad ni la preparación respectiva como para desarrollar esta pedagogía, fundamentalmente en el medio rural. Por eso es oportuno insistir señalando que "docente que no conoce la cultura de sus alumnos en términos de sus cosmovisión, llana y simplemente tendrá problemas en el proceso educativo (prologo del texto yatiquiri marka: 12).

El otro ítem corresponde a las expectativas de la EBI, que espera el maestro de este programa. Como se puede apreciar en el cuadro, predominantemente tiene una actitud negativa representado por un 73.3% frente a un pobre 26.7%. Es poco lo que espera el maestro de la EBI, y nos preguntamos, ¿cómo es posible que el maestro este inserto en esta modalidad con ese pensamiento?. Considera él que el desarrollo sólo es por vía de la modernidad dentro del cual está la cultura occidental y la lengua española, cree que lo local, lo nativo, lo andino es obsoleto, no sirve para el desarrollo por ello mismo no tiene expectativas de cambios radicales en la educación con el programa EBI.

En lo que sí hay una actitud negativa uniforme y solidaria es lo referente a la remuneración, todos dicen que están mal remunerados. De acuerdo con el cuestionario de actitudes el 96.7% tienen una actitud negativa frente a la

remuneración y sólo, excepcionalmente, el 3.3% tiene una actitud positiva. La explicación es evidente, están mal remunerados; sin embargo, tienen sus propias versiones: Por una parte, dicen ellos que los maestros que laboran en el programa EBI deberían tener un porcentaje adicional por encima de su sueldo, por las exigencias que implica este programa, por la distancia con respecto al medio urbano y aquí generalmente se da en el medio rural. Por otra parte, manifiestan que la aplicación de este modelo significa el tener conocimientos específicos para su implementación, para lo cual tiene que capacitarse y prepararse individualmente, también dicen que la adecuada implementación demanda de recursos adicionales como son, textos en idioma nativo, láminas, recursos didácticos, entre otros. En suma, el fracaso de la EBI atribuyen a la escasa remuneración que hace el estado a ellos, argumentan que mejorando el sueldo de los docentes podría mejorar el programa.

Como se puede apreciar, es un variopinto cuadro de actitudes de los docentes en EBI según las áreas de trabajo en las escuelas del ámbito de la UGEL Huancané. Estos ítems configuran al maestro rural en EBI en estos momentos. Sin embargo, la aplicación correcta en su verdadero sentido de este programa requiere cambios sustanciales que incluyen en primer lugar al maestro, un cambio en sus actitudes, en sus competencias, en dominio del conocimiento de la pedagogía del cual está aplicando.

### **3.1.1. Actitudes frente a la capacitación**

La capacitación docente en educación bilingüe intercultural involucra, las nuevas concepciones introducidas por el Ministerio de Educación, como son el constructivismo y la pertinencia cultural para un país como el nuestro, multilingüe y pluricultural. El constructivismo se inserta dentro de la corriente psicológica denominada el cognoscitivismo, en el que se estudia los procesos de cómo se maneja la información, como la percepción, la memoria, la atención, el lenguaje, el razonamiento y la resolución de problemas (Woolfolk, 1990).

Con relación al ítem, la capacitación en EBI, como que la calidad de la enseñanza recibida fue buena, la mayor parte respondieron estar de acuerdo con esta afirmación en un 53.3%, seguido de "en duda" con un 26.7%, "en desacuerdo" con un 10%, "muy en desacuerdo" con 6.7%, y finalmente "muy de acuerdo" con el 3.3%. El análisis de éstas cifras nos remite a una situación paradójica en cuanto a las actitudes del maestro frente a la EBI. Ya que en aspectos pragmáticos de implementación directamente en el aula o los niños hay una tendencia a una actitud negativa, mientras que recibir la capacitación y decir que la calidad de la enseñanza recibida en esa fue buena, es un contrasentido aparentemente. Pero, tiene su explicación, como ya hemos dicho arriba aceptan de buena gana la capacitación, también la calidad de ella pese a que realmente tiene sus limitaciones, porque estas tienen un contenido eminentemente pragmático dado el tiempo limitado por el carácter de las

capacitaciones. Las capacitaciones son el lugar de encuentro entre colegas, el lugar de intercambiar vivencias, anécdotas. En otras palabras un lugar alegre y acogedor entre ellos.

### CUADRO N° 05

#### DURANTE MI CAPACITACIÓN EN E.B.I., LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA RECIBIDA FUE BUENA

| CATEGORÍA         | N° | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 2  | 6.7   |
| En desacuerdo     | 3  | 10.0  |
| En duda           | 8  | 26.7  |
| De acuerdo        | 16 | 53.3  |
| Muy de acuerdo    | 1  | 3.3   |
| Total             | 30 | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

Pero, el contrasentido está en que de una parte, se dice que la calidad de la enseñanza recibida en estas capacitaciones es buena. Por otra parte su implementación, su aplicación real en el aula, el cumplimiento de responsabilidades como docente, el empleo de la lengua nativa como

instrumento de enseñanza aprendizaje, la interculturalidad en los contenidos y otros no tienen la misma dimensión. Ni tampoco podríamos calificar a la capacitación como eficiente, tiene limitaciones especialmente en cuanto a los fundamentos filosóficos, científicos, epistemológicos de la educación bilingüe intercultural. Sobresale más en la capacitación el aspecto pragmático, el énfasis en la escritura del idioma aimara.

En la misma dinámica, en el ítem "los docentes necesitamos actualizarnos permanentemente en EBI", la mayoría tiene una actitud positiva en la categoría "de acuerdo" con un 63.3%. Los otros que se ubican en las demás categorías (negativa) "en duda", "muy en desacuerdo", "en desacuerdo", son aquellos profesores que no tienen el dominio necesario de la lengua, especialmente en cuanto a la escritura. También se ha podido encontrar un docente de habla quechua pero que trabaja en este ámbito que es aimara, incluso no debería de estar en el programa, pero lo está.

**CUADRO N° 06**  
**LOS DOCENTES NECESITAMOS**  
**ACTUALIZARNOS PERMANENTEMENTE**  
**EN E.B.I.**

| CATEGORÍA         | N° | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 3  | 10.0  |
| En desacuerdo     | 2  | 6.7   |
| En duda           | 3  | 10.0  |
| De acuerdo        | 19 | 63.3  |
| Muy de acuerdo    | 3  | 10.0  |
| Total             | 30 | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

Pero, la actitud tiene connotaciones peculiares, así por ejemplo, conciben que la capacitación es una responsabilidad del Ministerio de Educación y no de ellos, por cuanto manifiestan que no tienen el dinero suficiente como para adquirir materiales para su preparación, como son: textos, folletos, revistas, Internet y otros. Además, indican que estas capacitaciones siempre deben ser pagadas.

### **3.1.2. Actitudes frente a la innovación de la información**

Como se sabe, hoy es la era de la información, es un mundo cambiante en el que tiene que renovarse permanentemente los conocimientos y específicamente en materia educativa referente a la educación bilingüe intercultural, porque a este respecto abunda la información. En ese entender, se tiene que acceder a la literatura correspondiente de material escrito, por diferentes medios y de diferentes fuentes, en el que está incluido, obviamente, el ciberespacio. En el cuadro 9 refiere al ítem "Es necesario que los docentes en EBI busquemos información a través de nuevas tecnologías", respondieron en la misma dinámica que las anteriores mayoritariamente con una actitud positiva, en la categoría "de acuerdo", representado por un 56.7%, este índice todavía es aumentado con la categoría "muy de acuerdo" con el 23.3%. La actitud negativa sólo correspondería a las categorías "muy en desacuerdo" con el 3.3% y también "en desacuerdo" con el 6.7%. En tanto, aquellos que no definen específicamente su actitud están en la categoría "en duda" con el 10%. ¿Qué nos indican estas cifras?. Es una continuación de la aceptación de la capacitación, tal como hemos visto en el cuadro 8. Es decir, se está de acuerdo con la necesidad de la búsqueda de información, pero en la vida práctica, en la cotidianidad, ¿se está informado?, indudablemente que no.

**CUADRO N° 07**

**ES NECESARIO QUE LOS DOCENTES EN E.B.I.  
BUSQUEMOS INFORMACIÓN A TRAVÉS DE  
NUEVAS TECNOLOGÍAS**

| CATEGORÍA         | N° | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 1  | 3.3   |
| En desacuerdo     | 2  | 6.7   |
| En duda           | 3  | 10.0  |
| De acuerdo        | 17 | 56.7  |
| Muy de acuerdo    | 7  | 23.3  |
| Total             | 30 | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

Todos sabemos la carencia de renovación de la información en el sector magisterial, no sólo lo dicen las fuentes escritas, si no la constatación directa hace evidente esta carencia. Tal vez una mejora en los emolumentos pueda mejorar esta situación, lo evidente es la necesidad del acceso a los nuevos conocimientos que se vienen logrando en otras latitudes, que no requieren ser copiados literalmente, sino una referencia en su aplicación.

### **3.1.3. Actitudes de los docentes frente a la práctica de la EBI**

Como ya se viene vislumbrando en esta investigación, es la evidencia de una paradoja de los profesores que están insertos en este programa. Por una parte, teóricamente aceptan su bondad, pero en su implementación práctica no lo evidencian así. En el cuadro 10, la actitud de los docentes a la aceptación o no en la labor práctica de la EBI, es ambivalente. El ítem planteado dice así: "los docentes tenemos resistencia a incorporar en nuestra labor a la EBI", están de acuerdo con esta afirmación el 33. 3%, "en desacuerdo" el 36. 7%, como se podrá apreciar es equilibrado, lo que se podría interpretar que no lo reciben de buen agrado para su implementación práctica en el aula con los niños, quizá incluso abone a favor de la actitud negativa la categoría "en duda" que representa el 23. 3%.

De acuerdo al informe que evacuan los responsables (RED educativa del distrito de Cojata) se desprende que.

- En el año 2004 los capacitadores de CEPCLA realizaron seguimiento y monitoreo en dos oportunidades por institución educativa.
- En el año 2008 los monitoreos del MED realizaron 3 visitas de monitoreo y seguimiento a cada I.E. durante todo el año en las 13 instituciones educativas rurales comprometidas en la EBI.
- En el año 2006 el coordinador de la red ejecutiva organiza guías en forma mensual para que todos los integrantes de la RED Asistencial

Educativa elaboren la diversificación curricular, elaboren sus unidades didácticas, intercambiando experiencias exitosas (hacia una educación intercultural para todos) pag 45

Lo que habría que preguntarse en ¿Cuánto tiempo duro el seguimiento y monitoreo por parte del capacitador a cada aula o institución educativa?, ¿cual es la innovación que presenta el monitor para el docente monitoreado?

### CUADRO N° 08

#### LOS DOCENTES TENEMOS RESISTENCIA A INCORPORAR EN NUESTRA LABOR A LA E.B.I.

| CATEGORÍA         | N° | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 1  | 3.3   |
| En desacuerdo     | 11 | 36.7  |
| En duda           | 7  | 23.3  |
| De acuerdo        | 10 | 33.3  |
| Muy de acuerdo    | 1  | 3.3   |
| Total             | 30 | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

Estos datos pueden ser reforzados con una observación directa de cinco escuelas del ámbito, no se aplica regularmente la EBI, esporádicamente se emplea el idioma nativo aimara en el desarrollo de las áreas curriculares, especialmente cuando tiene que llegar el capacitador quien los monitorea. Cuando se realiza una clase con EBI no se desarrolla todos los pasos metodológicos que ello implica el desarrollo de una sesión pedagógica con los niños. De lo que se tiene conocimiento, en ninguna de las escuelas se hizo la diversificación curricular. Es más, todo profesor rural está muy preocupado para que termine la semana y así de esa manera pueda retornar prontamente a la ciudad en donde tiene su domicilio y su familia. A veces esta preocupación hace cometer muchas irresponsabilidades, de las cuales casi todos tienen conocimiento pero no se instrumenta un mecanismo para anular esta situación, es el caso que muchos maestros cuando pueden llegan el día martes a la escuela, también hacen abandono los días jueves, eso es frecuente pero no hay una forma efectiva de impedir esto. Pero, también hay de los otros, los que cumplen, los responsables, los sacrificados, los que tienen vocación; pero estos son minoría y estos además tienen como L1 el aimara, muy apresurados de ello sin anhelo también en llegar a trabajar o reasignarse a la ciudad de Juliaca de prioridad

De acuerdo con las observaciones informales hechas en los mismos lugares del ámbito como fuera de ella, nos informan muchos detalles que nunca se puede leer en ningún informe formal. Por ejemplo, tenemos conocimiento de los informes, de cómo se realizan; el profesor de la escuela EBI informa al

capacitador, éste a su vez recopila eso, pero al mismo tiempo tiene el informe de su propio seguimiento proveniente del monitoreo, que consiste en las observaciones hechas en aula al profesor, las implicaciones y las orientaciones dadas en el terreno y los sucesos. También las reuniones conjuntas tenidas con los maestros en lugares próximos ellos, que se denomina "grupos de inter aprendizaje", son las famosas GIAS, teóricamente aquí deben discutirse los avances y los problemas en la implementación práctica de la EBI. De acuerdo con los informes todo esto se ha cumplido con normalidad y rigurosidad. Pero, de acuerdo a las versiones de los mismos profesores indican todo lo contrario, es el caso de un hecho anecdótico: El día de la reunión de una GIA se preparó un encuentro entre profesores, consistente en la preparación de una comida denominada "watiada", consistente en preparar un horno de bloques consistentes de tierra, calentarlo adecuadamente con leños y otros combustibles naturales de la zona; una vez alcanzado la temperatura adecuada se echa las papas y otros productos para su cocción, se espera un tiempo prudente. Mientras tanto, los profesores jugaron fútbol en cancha pequeña, las profesoras celebraban y alentaban a su equipo. Una vez transcurrido el tiempo para extraer los productos cocidos, todos hicieron un círculo para comer deliciosamente. Muy poco se comentó sobre la EBI, casi nada diríamos, el tiempo se pasó, era un día viernes y todos apuraron para retornar a sus respectivas ciudades.

En otros casos, nos dijeron, que la reunión de la GIA no se realizó en el campo, tal como debiera de haberse hecho. Se hizo un día sábado en la ciudad de

Juliaca, caracterizado por muchas incidencias, la demora de la mayoría, no se cumplió la hora, se tocaron otros temas y muy poco referido a la problemática de la EBI en su verdadera dimensión. Todos dijeron estar cumpliendo adecuadamente con la implementación del programa, se manifestó que no había problemas, los niños no estaban bien en sus aprendizajes, los padres de familia no decían nada y estaban de acuerdo con tal modalidad.

En esas condiciones, con estas características no se puede llevar adelante en su verdadera dimensión la EBI, requiere del alto compromiso, vocación, identidad, sacrificio en favor de los niños.

#### **3.1.4. Actitudes frente a la lengua aimara y castellana como medio para el proceso enseñanza-aprendizaje en la práctica pedagógica dentro del aula con los niños.**

Previamente hay que considerar que los alumnos cursan el segundo y tercer grados, ellos son bilingües; pero al momento de ingresar a la escuela fueron predominantemente monolingües del aimara con poco dominio del español. Como se sabe, para alfabetizar a cualquier niño del mundo en un contexto multilingüe, se tiene que realizar necesariamente en su primera lengua. Esto corresponde a un hecho científico que proviene de la estructuración del cerebro, es decir, la primera lengua se adquiere en tanto la segunda lengua se aprende. Esto da pie para decir que hay una metodología para la enseñanza de la primera lengua y también lo correspondiente para la enseñanza de la

segunda lengua. No es cuestión de preferencia del docente por tal o cual lengua, sino las condiciones lingüísticas del alumno y para ello es precisamente el programa EBI.

En este aspecto el cuestionario de actitudes aplicado a los maestros nos indica un desconocimiento de los fundamentos de una educación bilingüe intercultural. El ítem formulado dice: "Los docentes tenemos la misma posibilidad de eficiencia usando el aimara o empleando sólo el castellano en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los niños", los que muestran una actitud positiva a este ítem en la categoría "de acuerdo" representan el 73.3%, es decir, casi la absoluta mayoría dice que no tiene importancia el empleo de cualquiera de las dos lenguas para la eficacia del aprendizaje de los niños con la primera lengua (aimara). Este porcentaje es aumentado todavía en un 10% de los que dicen estar "muy de acuerdo", sólo hay el 10% de quienes afirman estar en desacuerdo con este ítem, los que están en la categoría "en duda" también abonan a los que muestran la actitud indiferente de las lenguas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

**CUADRO N° 09**

**LOS DOCENTES TENEMOS LA MISMA  
POSIBILIDAD DE EFICIENCIA USANDO EL  
AIMARA O EMPLEANDO SÓLO EL CASTELLANO  
EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE  
CON LOS NIÑOS.**

| <b>CATEGORÍA</b>  | <b>N°</b> | <b>%</b>     |
|-------------------|-----------|--------------|
| Muy en desacuerdo | 0         | 0            |
| En desacuerdo     | 3         | 10.0         |
| En duda           | 2         | 6.7          |
| De acuerdo        | 22        | 73.3         |
| Muy de acuerdo    | 3         | 10.0         |
| <b>Total</b>      | <b>30</b> | <b>100.0</b> |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

Las cifras que ofrece el cuadro refleja el nivel de conocimiento de los maestros de los fundamentos de la educación intercultural bilingüe en el aspecto lingüístico, no se trata de la preferencia de una u otra lengua en el quehacer pedagógico con los niños, depende de sus condiciones lingüísticas para emplear adecuadamente las lenguas. Éste desconocimiento por el profesorado trae como consecuencia las dificultades en el uso de la primera y segunda

lenguas. En este caso, la incorrecta producción oral del castellano, tanto en el nivel fonológico, morfológico y sintáctico. Esta inadecuada producción de la segunda lengua hace que el niño sea objeto de burla en contextos urbanos y con ello una baja autoestima. Como también el desdén por la lengua nativa abandona los conocimientos propios, tradicionales de su medio como recurso pedagógico para el aprendizaje del alumno. Se le introduce mecánicamente términos y conceptos en el español al educando, éste al no comprender simplemente repite sin la mayor comprensión, esto dificulta los procesos de pensamiento, de razonamiento que deben desarrollar los niños para que quede como esquema de función mental cuando sea adulto.

Los maestros que laboran en el ámbito, la mayoría son parte de la cultura, no se podría decir que desconocen el medio, por lo que se podría justificar, quizás aprender de la otra cultura, pero no es el caso. Aquí intervienen elementos socioculturales, tales como la pérdida de identidad, la alienación, la aculturación, en fin, conceptos similares. Tampoco se podría decir que existe eficiencia con el castellano, hay muchas limitaciones. Los docentes manifiestan su desacuerdo con el aimara porque dicen que su escritura es muy difícil, muchos cometen el error elemental de intentar escribir a la manera de la lengua castellana, todavía no se está plenamente convencido que cada lengua tiene su propio sistema alfabético, es decir, sus propios vocales, sus propias consonantes.

### 3.1.5. Actitudes frente a la vocación en EBI

Como vimos anteriormente, la mayor parte de los profesores entrevistados muestran una actitud desfavorable a esta forma de hacer educación rural. De acuerdo con el cuadro a continuación, se muestra el ítem correspondiente "trabajar enseñando en EBI es mi vocación", la mitad está en desacuerdo con esta afirmación, el 50%, los que dicen estar de acuerdo son apenas el 20%. La actitud negativa todavía crece si se tiene en cuenta que los que respondieron en la categoría "muy en desacuerdo" son el 20%, sumado 50 más 20 constituyen el 70% quienes no tienen la vocación, quizá sea más todavía este índice con la categoría "en duda", 10%.

**CUADRO N° 10**  
**TRABAJAR ENSEÑANDO EN E.B.I. ES MI**  
**VOCACIÓN**

| CATEGORÍA         | N° | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 6  | 20.0  |
| En desacuerdo     | 15 | 50.0  |
| En duda           | 3  | 10.0  |
| De acuerdo        | 6  | 20.0  |
| Muy de acuerdo    | 0  | 0     |
| Total             | 30 | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

En entrevistas informales estos maestros manifiestan, sin embargo, que sí tienen vocación para ser profesor y no así como para ser docente en EBI. Esto es muy discutible, nos aventuramos a decir que gran parte de ellos tampoco tendrían vocación como maestros. Las argumentaciones que ofrecen, por las cuales no tienen vocación para el programa, muchas de ellas no tienen asidero, por ejemplo, que los padres de familia no quieren este tipo de educación, que es más pedagógico enseñar en castellano, disquisiciones que no vienen al caso. La misma tendencia muestra el siguiente cuadro en el ítem correspondiente, "si tuviera la oportunidad de escoger el tipo de docencia, elegiría ser maestro en EBI", el 50% se ubica en la categoría "en desacuerdo". Sumado a ello la categoría "muy en desacuerdo" con el 20% y los que están "de acuerdo" sólo son el 16.7%, sin contar con aquellos que manifiestan "en duda" que son el 13.3%.

**CUADRO N° 11**

**SI TUVIERA LA OPORTUNIDAD  
DE ESCOGER EL TIPO DE DOCENCIA,  
ELEGIRÍA SER MAESTRO EN E.B.I.**

| CATEGORÍA         | N° | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 6  | 20.0  |
| En desacuerdo     | 15 | 50.0  |
| En duda           | 4  | 13.3  |
| De acuerdo        | 5  | 16.7  |
| Muy de acuerdo    | 0  | 0     |
| Total             |    | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

De igual manera, manifiestan tener vocación como maestros, pero no así para la EBI, las observaciones son las mismas. Es más, hay algunos que manifiestan si tuvieran que escoger una profesión preferirían otra que no sea la de docente, dicen que están ahí como profesores porque necesitan tener empleo y un ingreso económico, que es regular en el caso de un docente nombrado. Indagando un poco más sobre estos aspectos hay algunos que se dedican a otras actividades a las cuales le dedican más tiempo e importancia.

En la misma tónica de interpretación el siguiente cuadro ratifica la tendencia en cuanto a vocación. El ítem formulado es: "me siento a gusto con mi desempeño docente en EBI", la mayoría tiene una actitud negativa expresado en las categorías, "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo" con el 40% y 16.7% respectivamente; mientras que los que se encuentran en las categorías, "de acuerdo" y "muy de acuerdo" son el 26.7% y 6.7%, sin mencionar a los que se encuentran en la categoría "en duda" que son el 10%.

### CUADRO N° 12

#### ME SIENTO A GUSTO CON MI DESEMPEÑO DOCENTE EN E.B.I.

| CATEGORÍA         | N° | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 5  | 16.7  |
| En desacuerdo     | 12 | 40.0  |
| En duda           | 3  | 10.0  |
| De acuerdo        | 8  | 26.7  |
| Muy de acuerdo    | 2  | 6.7   |
| Total             | 30 | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

Además, manifiestan que al estar involucrados como docentes en EBI, no tienen muchas ventajas para poder reasignarse a la ciudad próxima, tienen la idea que al tipificárseles como maestros rurales no van a poder llegar a la ciudad que es su anhelo acariciado. También dicen que los otros maestros que no están en EBI les motejan con diferentes sátiras de las cuales ellos se sienten avergonzados, igualmente transitan opiniones soterradas, que los maestros en EBI son inferiores a los otros. Por ello hay a veces actitudes precipitadas, así algunos padres de familia nos han manifestado que los profesores atizan a los campesinos para que no reciban al Programa. Es el clamor general de ellos, que esta situación puede mejorar sustancialmente cuando el gobierno fije un porcentaje de plus sobre su sueldo por aplicar este programa en el medio rural.

El siguiente cuadro complementa la interpretación de lo anterior.

**CUADRO N° 13**  
**ME DESAGRADA MI LABOR COMO DOCENTE EN E.B.I.**

| CATEGORÍA         | N° | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 3  | 10.0  |
| En desacuerdo     | 4  | 13.3  |
| En duda           | 5  | 16.7  |
| De acuerdo        | 13 | 43.3  |
| Muy de acuerdo    | 5  | 16.7  |
| Total             | 30 | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

El ítem presentado, "me desagrada mi labor como docente en EBI", los que respondieron estar "de acuerdo" representan el 43.3%, sumado a ello la categoría "muy de acuerdo" con el 16.7%, constituyendo una minoría las categorías "en desacuerdo" con el 13.3%, y "muy en desacuerdo" con el 10% y "en duda" con el 16.7%. Situación que no favorece para abonar la vocación del maestro para este programa.

### **3.1.6. Actitudes de los docentes hacia las características del trabajo en EBI**

Se han trazado cinco ítems que caracterizan la potencialidad del trabajo en EBI, el maestro manifiesta diferentes actitudes a cada uno de ellas. El ítem correspondiente, "trabajo creativo e inventivo en cuanto a pertinencia cultural aimara", la mayor parte tienen una actitud negativa que está representado por el 76.7%, en tanto, como actitud positiva sólo el 23.3%. Es decir, el ítem representa todo aquel trabajo pedagógico que se realiza aprovechando los recursos culturales del aimara, en todo orden de cosas. No se observa mucho progreso en ese aspecto, hay la tendencia de recibir siempre órdenes de arriba expresados en forma de directivas, orientaciones, disposiciones; siempre algo que ya esté terminado, ya esté hecho y lo único que hay que hacer es aplicarlo. No hay espíritu inventivo, creativo, de nuevas pedagogías alternativas a las tradicionales aprovechando los recursos de la interculturalidad.

**CUADRO N° 14**

**CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES EN E.B.I. ASOCIADAS A LA  
SATISFACCIÓN, SEGÚN TIPO DE ACTITUDES. ÁMBITO U.G.E.L.  
HUANCANÉ %**

| <b>CARACTERÍSTICAS</b>   | <b>ACTITUD<br/>ES<br/>POSITIV<br/>AS</b> | <b>ACTITUD<br/>ES<br/>NEGATIV<br/>AS</b> | <b>TOTAL</b> |
|--|--|--|--------------|
| Trabajo creativo e inventivo en cuanto a pertinencia cultural aimara | 23.3                                     | 76.7                                     | 100          |
| Trabajo útil para los niños  | 20.0                                     | 80.0                                     | 100          |
| Trabajo favorable para el maestro andino                             | 33.3                                     | 66.7                                     | 100          |
| Trabajo con recursos didácticos de la comunidad                      | 53.3                                     | 46.7                                     | 100          |
| Trabajo eficiente con resultados                                     | 23.3                                     | 76.7                                     | 100          |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

En lo referente a diversificación curricular, que es el lugar donde debería aplicarse esta característica, sin embargo, no se quiere salir del esquema que las cosas tienen que venir de arriba, argumentan que primero tiene que ser el Proyecto Educativo Nacional, luego el Proyecto Educativo Regional, seguidamente el Proyecto Educativo Institucional. Como quiera que no se tiene conocimiento de estos proyectos verticales, entonces no se aplica la diversificación curricular. Pero, aún así, ésta no significa hacer referencia en los

contenidos a los ejemplos del contexto, como son, cerros, ríos, lago, oveja, chacra y otros similares. Previamente se tiene que realizar un diagnóstico del contexto inmediato, sus características geográficas, poblacionales, recursos, plantas, animales, costumbres, rituales, etc.. Luego, a partir de ahí recién se podría realizar la diversificación curricular. Además, en este proceso tienen que participar los agentes de la educación, como son, los padres de familia, los alumnos y los docentes.

En lo tocante a la característica de la EBI, referido a la utilidad para los niños, veamos las actitudes que mostraron los maestros, para lo cual se planteó el siguiente ítem, satisfacción de la EBI como: "trabajo útil para los niños". La mayoría muestra una actitud negativa, ello está representado con el 80%, en tanto la actitud positiva sólo el 20%. Es decir, los maestros consideran como algo insatisfactorio a la EBI para el trabajo benéfico de los niños. Tienen la creencia de que mejor es el castellano como trabajo útil para los alumnos. Manifiestan que los menores permanecen poco tiempo en la comunidad, cuando sean jóvenes o adultos van a tener que migrar necesariamente a la ciudad, ahí se van a desenvolver en el idioma español y no en el idioma nativo del aimara.

Así mismo, en cuanto al ítem "trabajo favorable para el maestro andino", similarmente muestran una actitud negativa, esto está representado por el 66.7%, mientras que la actitud positiva en un 33.3%. El docente tiene la opinión, que es más fácil para él, desarrollar sus clases en el castellano antes que en el

aimara. Manifiesta que la utilización del aimara traba tanto al alumno como al profesor, además, expresa que aplicar la EBI significa echar por la borda todos los conocimientos pedagógicos que ha aprendido en los centros superiores, dice que eso requiere de mucho tiempo, de mucho entrenamiento. Cabe así mismo dejar sentado que los que manifiestan una actitud negativa frente a este ítem, son aquellos docentes que en su mayoría no tienen compromiso con su cultura, tampoco con la educación de los niños y menos con el desarrollo regional. Es el típico maestro que permanece el menor tiempo posible en la comunidad, está acostumbrado a desarrollar la pedagogía tradicional, no tiene mucho interés en renovar sus conocimientos.

Los otros que manifiestan una actitud positiva hacia la EBI en este punto, no son los maestros perfectos, pero si tienen la responsabilidad por lo menos de permanecer en la comunidad durante los días de su trabajo, aplican aunque sea mínimamente las características del programa.

En la utilización de los recursos de la comunidad como material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje con los niños, hay una ligera ventaja para la actitud positiva, ello está representado por el 53.3%, en cambio para actitud negativa un 46.7%. Es decir, la mitad cree que los recursos didácticos tienen que provenir necesariamente del exterior, fuera de la comunidad; en este caso del Ministerio de Educación. Pero, una ligera mayoría dice que al aplicar la EBI se tiene que utilizar necesariamente la lengua aimara, también tiene que referirse culturalmente al contexto inmediato; por lo que, es más pertinente

utilizar los materiales de la comunidad porque concuerda más con la lengua que se utiliza. Es así, que en las aulas se pueden observar estos recursos como, piedrecillas, objetos hechos de arcilla, arbustos pegados en láminas con sus denominaciones en aimara, algunos animales disecados (especialmente aves). Quizá falte todavía más desarrollar este aspecto de la didáctica con los recursos locales de la comunidad, las orientaciones no siempre están escritas, sólo requiere de la creatividad, la imaginación y la inventiva de los maestros, los alumnos y los mismos padres de familia.

Finalmente, en lo correspondiente a este apartado, se refiere al ítem, la EBI permite "el trabajo eficiente con resultados". Aquí hay una tendencia mayoritaria como actitud negativa, representado por el 76.7%, en tanto la actitud positiva en un 23.3%. Ellos niegan que la EBI represente una alternativa de una educación de calidad para el medio rural, esto está bastante difundido también en el medio urbano. El maestro está convencido que la educación de calidad sólo podrá realizarse con el idioma español y no así con el idioma nativo. Aún cuando muchos alumnos han aprendido a escribir en su idioma vernáculo. En este aspecto, falta desarrollar todavía mucho el concepto de la educación intercultural, está difundido la idea de que la EBI sólo es la enseñanza de contenidos en el idioma nativo. Como se sabe, esto está bastante lejano de lo que significa la EBI, porque el programa representa una enseñanza y un aprendizaje en dos lenguas y en dos culturas. Esta condición lleva ventaja incluso sobre aquellos estudiantes monolingües del castellano,

porque el manejo de dos lenguas y dos culturas amplía el horizonte de percepción e interpretación de cualquier ser humano.

### **3.1.7. Actitudes hacia la labor docente en EBI**

La labor del maestro rural es sacrificada viendo desde la óptica de alguien que vive en la ciudad, no tiene las comodidades necesarias, como es la tecnología de la televisión, de la informática, en fin todo lo que es modernidad. También significa para el maestro el alejamiento de su familia, de su esposa o de su esposo, de sus hijos. Aún cuando permanece sólo cinco días a la semana en la comunidad; pero a veces cuando la distancia es corta con respecto a la ciudad, retorna diariamente a ella. Este es un aspecto resaltante en cuanto a la labor del maestro. Hay muchas quejas de parte de los alumnos, pero especialmente de los padres de familia con respecto a la permanencia de los docentes en la escuela, existen muchas anécdotas, muchos casos específicos de denuncias que todos saben; pero que todavía no se ha podido dar una solución final a este problema.

Se puede hacer una comparación con los maestros antiguos que ahora ya son jubilados ya no ejercen la docencia, la característica de ellos era que permanecían en la comunidad por largos períodos, meses incluso años; la comunidad les recuerda a ellos como unos verdaderos apóstoles de la educación, dicen los campesinos ancianos que estos maestros eran de todo: jueces, médicos, agrónomos, veterinarios y obviamente profesores. No tenían

la preocupación de volver a la ciudad como ahora que es un fenómeno generalizado sin excepción.

Esta ansiedad por el retorno a la ciudad tiene su fundamento en varios factores: los medios de transporte se han intensificado a diferencia de antes, existen mejores carreteras y bastante cantidad de vehículos que llegan a cualquier comunidad. Es bastante común observar en las escuelas que alguno de los profesores, a veces el director posea un vehículo que les hace servicio en forma diaria, hemos sido testigos de esta situación. En estas condiciones el docente no dedica casi nada de su tiempo a observar siquiera los alrededores de la comunidad, apenas llega se dedica a las actividades de la escuela, cuando termina inmediatamente ya aborda el vehículo. Pero la mayor parte de los docentes van y vienen semanalmente, los más responsables observan el horario, pero también hay de los otros que faltan uno o dos días a la semana con el consentimiento del director y de sus otros colegas. Son mecanismos bien estructurados para salvar la situación de la asistencia en los quehaceres pedagógicos.

El deseo del profesor de dejar la comunidad y acercarse a la ciudad es un hecho generalizado y confirmado, que se expresa en las solicitudes que se presentan anualmente ante las respectivas instancias. Se acumulan los puntajes respectivos para esta intencionalidad, nadie quiere estar en el campo. Esta situación hace de que muchos docentes crean que la EBI les va a impedir ese deseo, por cuanto siendo el programa destinado fundamentalmente para el

medio rural creen que allí se pueden quedar, hecho que contrasta con sus deseos de llegar a la ciudad.

De acuerdo con el cuadro que va a continuación, en el ítem correspondiente, "me desagrada la labor docente que realizo en EBI", la mayor parte está de acuerdo con esta afirmación, en la categoría "de acuerdo", el 40%, en "muy de acuerdo", el 10%. En tanto, los que están en desacuerdo son apenas el 23.3% y "muy en desacuerdo" el 16.7%, "en duda" el 10%.

#### CUADRO N° 15

#### ME DESAGRADA LA LABOR DOCENTE QUE REALIZÓ EN E.B.I.

| CATEGORÍA         | N° | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 5  | 16.7  |
| En desacuerdo     | 7  | 23.3  |
| En duda           | 3  | 10.0  |
| De acuerdo        | 12 | 40.0  |
| Muy de acuerdo    | 3  | 10.0  |
| Total             | 30 | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

Estas actitudes reflejan en cierta manera, la relación intercultural de desigualdad que impera en nuestra sociedad, donde la lengua y cultura andina está en un segundo plano, sin prestigio. Por ello es que, el grueso sector del magisterio quisiera desarrollar sus actividades pedagógicas en el medio rural empleando sólo el castellano, tal como se venía haciendo con la educación tradicional estandarizada igual para todos. Obviamente los pocos que están de acuerdo con el programa, tienen en cierta forma identidad. Hay que tener en cuenta que el maestro en EBI se convierte en blanco de todos aquellos que se identifican con la cultura occidental, y él por falta de identidad cultural internaliza esa discriminación. Además, contribuye poderosamente, tal como ya hemos visto anteriormente, el hecho que el maestro no quiere laborar en el medio rural sino en el medio urbano.

Se diría también que gran parte del magisterio no está allí necesariamente por vocación, sino por la garantía de un empleo permanente, esto incluso al margen de la EBI; pero si incluimos a ésta las razones para no identificarse con este tipo de programa son aún mayores. De acuerdo con el cuadro, en el ítem "cualquier profesión es mejor que la docencia en EBI", están de acuerdo el 40%, sumado a ello la categoría "muy de acuerdo" con el 6.7%; en tanto que los que están en desacuerdo son el 23.3%, luego en la categoría "muy en desacuerdo" el 13.3%, y "en duda" el 16.7%.

**CUADRO N° 16****CUALQUIER PROFESIÓN ES MEJOR QUE LA DOCENCIA EN E.B.I.**

| <b>CATEGORÍA</b>  | <b>N°</b> | <b>%</b> |
|-------------------|-----------|----------|
| Muy en desacuerdo | 4         | 13.3     |
| En desacuerdo     | 7         | 23.3     |
| En duda           | 5         | 16.7     |
| De acuerdo        | 12        | 40.0     |
| Muy de acuerdo    | 2         | 6.7      |
| Total             | 30        | 100.0    |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

Esta minusvaloración hacia la profesión docente no es novedad, en el contexto social profesional, hay la idea de que existen profesiones "superiores" e "inferiores", en donde la ubicación del maestro está por debajo de las otras profesiones y dentro de ellas todavía más bajo el maestro rural. Entonces, ya podemos tener una idea de cómo suceden las cosas, sin embargo, también hay dentro de los medios académicos una tendencia a la revaloración de la cultura andina. En tanto se considere a la EBI como algo de segundo orden por los que manejan el poder político, ésta seguirá siendo una alternativa sin importancia.

Tampoco se puede decir que la EBI no ha hecho nada o no sirve, es una alternativa real para una región y un país con las características que tenemos, es decir, multilingüe y pluricultural. Se trata de reflejar en su verdadera magnitud el problema, para dar las soluciones correspondientes, porque hay la tendencia de escamotear los verdaderos problemas, especialmente por los que dirigen el programa. Ya que hasta el momento nos viene demostrando que los maestros que están insertos en esta modalidad, no son tan lo suficientemente compenetrados, identificados; también falta el aspecto de la preparación, esto no se puede resolver con una capacitación de corto plazo.

Todos hablan de la situación de la calidad educativa en el país, todos los diagnósticos hablan en el mismo sentido, es decir, la baja calidad en la educación. Los informes provienen de instituciones nacionales o internacionales. El maestro es consciente de esta situación, está informado sobre tal deficiencia y también tiene sus propias opiniones al respecto, el primer factor que plantea como problemática y también como alternativa es el factor económico; tiene razón por la poca atención a nivel del poder central a este rubro. Pero, el factor económico no es el único, quizá el más importante sea el factor profesor, en tanto identificación con su profesión con el programa que ejecuta que implica además de identidad cultural, identidad lingüística andina.

La capacitación en EBI tiene sus limitaciones tal como venimos observando hasta aquí, y en ese entender, los maestros también perciben eso. Eso es lo que podemos observar en el siguiente cuadro con el ítem planteado, "con la capacitación en EBI la educación en el país no mejorará". Los que muestran estar de acuerdo con esta afirmación constituyen el 43.3%, aumentando a esta cifra la categoría "muy de acuerdo" el 10%. En tanto los que muestran su desacuerdo a eso son el 20%, sumado también la categoría "muy en desacuerdo" el 16.7%, "en duda" el 10%.

#### CUADRO N° 17

#### CON LA CAPACITACIÓN EN E.B.I., LA EDUCACIÓN EN EL PAÍS NO MEJORARÁ

| CATEGORÍA         | N° | %     |
|-------------------|----|-------|
| Muy en desacuerdo | 5  | 16.7  |
| En desacuerdo     | 6  | 20.0  |
| En duda           | 3  | 10.0  |
| De acuerdo        | 13 | 43.3  |
| Muy de acuerdo    | 3  | 10.0  |
| Total             | 30 | 100.0 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes.

Escala Likert.

En este punto la razón les asiste, porque vía la capacitación no se puede resolver la aplicación de la EBI en su verdadero sentido con la calidad correspondiente. Tiene limitaciones, el maestro no es preparado en los fundamentos científicos y filosóficos en esta forma de educación, la capacitación al ser coyuntural se convierte eminentemente pragmática y aún con todas las limitaciones que esto representa. Además, hay muchos docentes que están forzados allí, se requiere maestros comprometidos con vocación en esta pedagogía. Ello solamente puede provenir de una elección voluntaria que haga la persona cuando postule a la universidad o al instituto para ser formado en la educación intercultural bilingüe. En adelante, una vez profesional desarrolle y aplique con creatividad y compromiso esta forma de pedagogía adecuado para nuestro medio.

### **3.1.8. Situación de la docencia y actitudes**

El estado de la Educación en el País, es uno de los problemas que encabezan la nómina Cuestiones que preocupa a los Peruanos; La asignación de recursos confirma el desinterés de los que manejan el, Poder. Estudios serios confirman la postergación salarial del Maestro que no justifica su formación académica profesional que está por debajo de cualquier otro profesional.

Es más, el maestro peruano se encuentra ubicado en la retaguardia en cuanto a salarios en América latina, por Ejemplo: El salario de un Maestro primario en Argentina corresponde al 66% del PBI anual per cápita. En Chile 91%, en Brasil

64% del producto bruto interno en cambio en el Perú el salario docente esta por debajo de un Policía, es decir en nuestro País, no solo no privilegia la tarea docente, si no que se le degrada al despreciar el salario, por ello, se da el circulo vicioso “Bajo salario – Baja calidad Docente”.

El panorama desolador descrito en líneas arriba, hace que el Maestro se vea empujado a realizar actividades extra- educativos (Maestro taxista, maestro periodista, maestro comerciante, maestro triciclista, etc.) convirtiéndose en el llamado “Profesor Golondrino” “Profesor de miércoles” no por su mala calidad si no por sus inasistencias al Centro Educativo, cada vez que se le presenta un trabajo alternativo, por esa razón el Maestro por exceso de trabajo, disminuye su calidad, llegando incluso al ESTRÉS a tal situación que el maestro asiste a un creciente desprestigio social, ganándose el lenguaje despectivo de: “Profesor de cinco por medio” , “El magisterio es el último coche del tren” , “El magisterio es el refugio de los desocupados” este lenguaje corresponde a la clase media para abajo, por que las personas cultas y de buen nivel académico tienen otro concepto del Maestro como diría José Antonio Encinas “Aquilatar el valor profesional de un médico, de un abogado, de un ingeniero es una cuestión muy sencilla, puesto que el resultado obtenido por ellos es de orden individual y de comprobación inmediata, mientras que juzgar la labor de un maestro y apreciar el efecto producido por una Doctrina educativa, exige en Primer término, el transcurso por lo menos de un par decenas de años...”. Estas aseveraciones pocos lo entienden pero muchos lo describen denigrando la labor del apóstol de la educación, como se verá luego.

La tragedia del maestro aún se confirma con mayor contundencia por que no se valora ni mucho menos se prioriza en los procesos de reasignaciones, nombramientos y contratos los estudios de Post Grado (Maestría), producción intelectual por que un simple examen amañado, lo deja fuera de carrera en un concurso, menos podemos hablar de un incentivo en remuneraciones por tener estudios de Maestría, no hay oportunidad para avanzar en la carrera profesional ni que decir, del acceso a cargos jerárquicos y becas de especialización, por esta razón, muchos profesores cesan antes de cumplir los años de servicios conforme a Ley. En el Perú en estos cuatro últimos años 35,000 docentes esperan un incentivo para poder irse a sus casas. Entre tanto para cubrir 2500 plazas en el departamento de Puno más de 10.000 Docentes con título han esperado con cierta incertidumbre, un puesto de trabajo, pero más pudo la coima, el chantaje, donde posprotagonistas principales fueron algunos trabajadores de la DREP, correligionarios del partido gobiernista y hasta congresistas estaban en la danza, por ello, la educación en Puno está como está.

A diferencia del Perú en Inglaterra un profesor de Oxford no sabe quien es Owen (Futbolista Ingles) y si lo sabe no conoce su historia y si lo conoce no le interesa se calla. Es que el científico de Oxford hace ciencia como en Harvard, Berlin o la Sorbona. En cambio nuestros Políticos, Profesores, Empresarios, Economistas e intelectuales no solo sabemos quienes son nuestras estrellas de fútbol sino que conocemos y, sus andanzas y lo que es más grave, gozamos haciendo público ese interés. Esta alarmante vanalización es cotidiana en

nuestro medio, es decir, hablar de Montesinos, Fujimori copa los espacios de las mentes de nuestros niños.

Dentro de este marco los verdaderos pedagógicos: la televisión. La publicidad, el cine, el deporte, la música popular, la política y todo lo que ingresa en los espacios de comunicación (Tv. y Radio e Internet) so pretexto de modernización educativa, logran la alineación Cultural y la despersonalización de niño y del joven.

De las condiciones para el éxito o el fracaso de la educación bilingüe intercultural en el medio rural, específicamente en nuestro ámbito de estudio. De los muchos factores que hemos visto, uno de ellos es lo más importante, podríamos decir casi determinante, es el factor profesor. Sin este elemento es muy difícil llevar adelante cualquier innovación pedagógica a cualquier ámbito. Depende entonces de las condiciones en que se encuentre este agente de la educación. De acuerdo con las normas vigentes en nuestro país, tiene una serie de responsabilidades y también derechos que lo ponen como un profesional capaz de adoptar cualquier metodología o innovación pedagógica que exija el desarrollo nacional.

#### **3.1.8.1. Dificultades en el ejercicio docente de acuerdo a las entrevistas**

El docente que labora en el medio rural, generalmente, y particularmente en el ámbito que nos ha tocado investigar, todos tienen sus domicilios en el medio

urbano, estos están distribuidos en ciudades como, Huancané, Juliaca y Puno, de estas tres ciudades la mayoría viven en Juliaca. Entonces ellos tienen que realizar viaje semanalmente, los lunes tienen que abordar vehículo hasta llegar a sus escuelas (ahora llega vehículos motorizados hasta la misma comunidad), en algunas escuelas el director u otro profesor tiene su propia movilidad que los traslada a ellos, abonando la parte pecuniaria para ello.

También hay algunos maestros que hacen viaje diario, depende de la cercanía a la ciudad de Huancané y también la presencia de movilidad. Pero la mayoría hace viaje semanal, retornan de su escuela los viernes a mediodía para llegar a Huancané, Juliaca o Puno; permanecen en sus hogares los días viernes por la tarde, sábado, domingo y las primeras horas del lunes, este día presurosos se dirigen hasta llegar a su escuela. Algunos llegan puntuales, otros con retraso.

De los 125 docentes que han llevado adelante la EBI (2004) 111 maestros son nombrados, 08 son destacados, 06 son contratados, esto significa que sumando 111 y 06 hacen un total de 117 que representan 9,6% de nombrados los mismos que al tener estabilidad laboral no se sienten responsables del fracaso o éxito de la EBI es por ello que no se dedican con exclusividad al magisterio si no realizan trabajos extraeducativos la cual les permite llenar la canasta familiar.

Excepcionalmente, se nos han informado que hay muchos casos en que algunos docentes llegan recién el día martes o también hay otros que retornan

los días jueves, esto por supuesto no es una regularidad pero se da frecuentemente. También podemos dar cuenta, que el docente trata de permanecer el menor tiempo posible en la comunidad, para ello es buena justificación cualquier causal, llámese feriados, paros magisteriales, reuniones, capacitaciones, trámite documentario, citaciones, etc.. Es decir, hay una excesiva preocupación por retornar al lado de su familia o simplemente estar en la ciudad. Hemos conversado al respecto con muchos maestros y maestras, las explicaciones que nos dan todas tienen un solo denominador común, le dan más importancia a su familia a su persona antes que el sacrificio para otros, en este caso los niños de la comunidad. En las conversaciones muy informales y cercanas nos dicen que nadie los va a recompensar si se sacrifican por la educación, ni las autoridades ni los padres de familia de la comunidad, por ello realizan el trabajo lo estrictamente necesario que exigen las normas y las reglamentaciones. Porque en este caso, ninguna norma exige al maestro su permanencia continuada y fuera de hora del trabajo escolar en la comunidad.

También manifiestan que el campo no brinda ninguna de las bondades que existen en la ciudad, llámese televisión, Internet y otros. También podríamos atribuir a la poca permanencia en el campo del docente a la mejora y apertura de carreteras que van a la par con el aumento del número de vehículos. Antiguamente, las carreteras vinculaban solamente a las ciudades importantes como es, Juliaca, Huancané, Puno (esto dentro del ámbito de nuestro estudio), hoy las carreteras llegan a las comunidades, es decir, a las mismas escuelas, también hay las movilidades correspondientes. Estas facilidades han

condicionado para que el maestro no permanezca en la comunidad, por lo tanto, no esté compenetrado con los problemas de sus pobladores y en este caso, con la problemática educativa que conlleva la aplicación de la EBI. Cuentan algunos maestros que ya tienen una edad muy avanzada (70, 80 años de edad), que ellos nunca retornaban a su hogar semanalmente, excepcionalmente lo hacían cada mes. Ellos se trasladaban a la comunidad con su familia, sus hijos menores estudiaban en la escuela de la comunidad, sólo los mayores lo hacían en la ciudad. Esos profesores fueron impulsores del desarrollo de la comunidad, estos son aquellos a quienes se les atribuía que cumplían funciones de todo, como es, médico, abogado, ingeniero y otros más. Pero ahora los maestros ya no permanecen en la comunidad, excepcionalmente aquellos maestros que están ubicados muy lejos, pero no es el caso para nuestro ámbito de estudio.

Otro fenómeno social que hemos podido percibir, es que un grueso sector de la población magisterial han hecho pareja (familia) entre maestros, las razones fundamentales que han empujado para esta unión son razones económicas, excepcionalmente estas parejas trabajan en la misma escuela o centros cercanos. También podemos observar que estos hacen los esfuerzos posibles para hacer estudiar a sus hijos en escuelas privadas, la mayoría se podría decir. Cuando interrogamos a ellos en conversaciones informales, sobre ¿por qué hacen estudiar a sus hijos en centros educativos particulares?, la respuesta tenía también un denominador común: *es que queremos lo mejor para nuestros hijos*, es decir, que ellos mismos se niegan acerca de la calidad

educativa que ofrecen en sus respectivos centros educativos y más propiamente a los niños del área rural. Son conscientes de la calidad educativa que ofrecen.

En referencia a su desenvolvimiento docente en el aula, tenemos algunas observaciones: la mayoría aplica todavía el método que ha venido en denominarse "tradicional", que consiste básicamente en que el profesor enseña (gran parte dicta y escribir en la pizarra) y el alumno copia de la pizarra. Muy pocos aplican "el constructivismo". Esto no sólo sucede en el medio rural también ocurre en las ciudades con instituciones educativas que se dicen ser de prestigio. La mayoría de ellos ejercen una relación vertical con sus alumnos, justifican que cuando no es así el alumno se torna malcriado, también dicen que ellos fueron educados por sus profesores de esa manera y son buenos.

En cuanto a los contenidos que hay que desarrollar los alumnos, manifiestan que no tienen problemas por cuanto ya tienen manuales preestablecidas para ello. También interrogamos sobre si está actualizado en los conocimientos pedagógicos, en las teorías del aprendizaje de los niños y también en la pedagogía en EBI, sin frenos manifiestan que si, pero hacemos algunas preguntas, por ejemplo, ¿qué es la EBI?, las respuestas dejan mucho que desear, uno de ellos respondió: "es la educación que se da en la lengua nativa del niño", otro "es la educación que se ofrece a los escolares en las dos lenguas, el castellano y su propia lengua", sólo esto como referencia. Aquí no se refiere para nada al aspecto de la interculturalidad, menos cómo debe

utilizarse esa lengua nativa en el proceso de enseñanza aprendizaje y en otros aspectos más. Cuando referimos al "constructivismo", las condiciones del estudiante, los saberes previos y otros concomitantes, no acierta en los conceptos. En pocas palabras se podría decir, que el maestro no está actualizado con los conocimientos últimos que se vienen innovando en la pedagogía para los niños y para un contexto multilingüe y pluricultural.

### **3.1.8.2. La acción docente en el aula**

Según las orientaciones y normas provenientes del Ministerio de Educación, el maestro de primaria debe ser capaz de desarrollar en el alumno procesos cognoscitivos, afectivos y psicomotores aplicados a situaciones inéditas, con ayuda de los padres de familia. En esa perspectiva el maestro es un apoyo para el alumno, para que puedan construir sus conocimientos, el docente no debe sustituir al dicente. Esta pedagogía requiere de una preparación especial del profesor, además, hay que agregar el componente bilingüe intercultural. Como se podrá apreciar, la tarea para el maestro rural es más pesada a comparación del maestro urbano, que sólo tiene que aplicar el "constructivismo" y todo el proceso se desenvuelve en el idioma castellano.

En las observaciones predomina la metodología tradicional, el profesor sustituye al alumno, además, éste espera de su maestro. La mayor parte del desarrollo de las clases se realiza con el idioma castellano, la menor parte del tiempo en aimara. Los alumnos no están interesados en el tema que el profesor

ha propuesto, son muy distraídos, dialogan entre ellos, el profesor tiene que llamar la atención a cada momento. Él deja tareas, los alumnos copian, en el desarrollo de las tareas los niños tienen muchas dificultades porque generalmente sus padres no les apoyan en este cometido, como resultado cometen muchos errores.

### **3.1.8.3. El ambiente donde se dan los aprendizajes**

La mayor parte de los locales escolares de nuestro ámbito de estudio son aceptables, generalmente éstos han sido construidos con ayuda material de alguna institución gubernamental, pero la parte de la construcción ha sido con mano de obra de la comunidad. Pero, para ello se dieron algunos incentivos como es por ejemplo el reparto de algunos productos, donados por instituciones benéficas. El mantenimiento corre a cargo de la comunidad, depende del director o los profesores que llamen a los padres de familia para resolver algunas situaciones de deterioro.

Las aulas en su generalidad, tienen ventanas, el piso es de madera, cuenta con carpetas, pizarrón de cemento. El ambiente está trabajado de acuerdo a las orientaciones que da el Ministerio de Educación, está dividido en sectores, también hay una parte correspondiente a EBI. Los profesores generalmente se quejan de la falta de materiales educativos, esto es cierto en gran medida, pero existen elementalmente.

### **3.1.9. Opiniones de los maestros según entrevista**

Una característica del maestro rural es su gran capacidad adaptativa, responde de acuerdo a las circunstancias, para ello averigua primero quién es la persona con quien está conversando, si es parte del Ministerio de Educación, alguna autoridad educativa o es alguien con propósitos de estudio como el caso nuestro. Si se trata de una encuesta formal, rápidamente se adaptan y responden en favor de la EBI, en este caso. Pero nosotros sabedores de esas respuestas que no reflejan la problemática en su profundidad, optamos siempre por hacer la aclaración correspondiente de que no somos parte del Ministerio de Educación, que somos de la Universidad con propósitos de realizar tesis. Esta aclaración nos permitió en algo acercarnos a la veracidad de nuestra información, para ello nunca mostramos un papel. Para la escala de Likert las anotaciones hicimos inmediatamente después de nuestra entrevista. Pero también pudimos conversar muy informalmente y anotamos las partes más importantes de esta comunicación.

Un profesor en un inicio nos manifestó por ejemplo que, "todos los profesores están de acuerdo con la EBI, también los padres familia, también los niños". Pero en el transcurso de la conversación cuando ya nos acercamos a la franqueza, manifestó que la EBI es un fracaso, no tiene futuro, los padres de familia rechazan y quieren el castellano para sus hijos. Interrogamos por qué él estaba dentro del programa, a lo que nos manifestó sencillamente: porque tengo que ganar mi sueldo, tengo hijos a quienes mantener, yo no he escogido

la EBI, a mí me ordenan, además, muchos o quizás todos están contra la EBI. Y de cuando en cuando siempre nos preguntaba si por sí acaso tenemos alguna grabadora escondida, les respondíamos que no, entonces se tranquilizaba; pero también nos preguntaba si en alguna parte de nuestro informe salía su nombre, a los que les respondíamos que no. Entonces, seguía la conversación franca: la EBI no es bueno para los niños porque ellos deben aprender a escribir en castellano, quizás cuando ya sean mayores aprendan también a escribir el aimara correctamente, esto sería una buena solución.

No hacemos la transcripción de la entrevista por las razones antes señaladas, sólo extraemos de la memoria de nuestro cuaderno de campo. Si así se expresa un profesor que ha sido capacitado para desarrollar la EBI, qué podemos esperar de sus resultados. Otro profesor nos dice: la mayoría de los profesores que trabajan en EBI sólo hacen para cumplir, sólo es por ganar plata. Así hay muchos más quienes se expresan de esa manera, pero si le aplicásemos una encuesta, estamos seguros que gran parte se adecuarían a las circunstancias y responderían positivamente de la EBI.

Pero no todos los docentes de nuestro ámbito tienen esas actitudes, excepcionalmente también hay algunos que cumplen con sus responsabilidades y más que eso, están identificados con el programa y también tienen identidad cultural. Es el caso de la Escuela N° 70630 de Callapani<sup>1</sup>, aquí el maestro destina dos días a la semana al uso de la lengua

---

<sup>1</sup>El Profesor de la Escuela de Callapani ha recibido sólo una capacitación en EBI, a diferencia de otros que tienen más número de capacitaciones. Sin embargo, es el docente que con más eficacia y responsabilidad aplica el programa en su escuela. Fruto de ello es que una de sus alumnas ha

aimara, son los martes y jueves. Desde un comienzo les habla a los niños en el idioma nativo, el martes desarrollan el área Lógico Matemática. El maestro expone; los niños siguen su libro el cual están desarrollando, también anota en la pizarra. Entonces comienza el diálogo, el maestro pregunta y los niños en coro responden y generalmente aciertan. Más o menos, esa es la dinámica principal, toda la comunicación siempre se realiza en el idioma aimara, los niños entienden perfectamente y se sienten más comunicativos con su profesor, tienden más a la participación, no se excluyen.

Uno de los Aspectos para tomar como muestra a la escuela EBI 70630 de Callapani surge a raíz de una entrevista con el especialista de Educación Bilingüe Intercultural de la UGEL Huancané con quién en un diálogo muy cercano y horizontal nos manifestó, que la escuela 70630 de Callapani era de los que venía aplicando con esmero el programa, es mas, esto se constató en los informes y demás documentos elevados a la UGEL Huancané , además nos motivó para tomar mayor interés en observar el desarrollo de sesiones, in situ, en la comunidad de Callapani, incluso se constató que muy a pesar que Este I. E. jurisdiccionalmente pertenece al distrito de Huancané sin embargo para el desarrollo de EBI, y estar en permanente actualización debido a que pertenece a la red de distrito Vilquechico II, cuyo docente del Programa muestra el interés que tiene para con el Programa EBI es decir el docente si cumple los requerimientos necesarios, como es, compromiso con la lengua, aplica la metodología, tiene

---

ganado el concurso de redacción en lengua aimara (cuento), en la ciudad de Puno. Lo que demuestra la importancia de la identificación y el compromiso con la EBI.

identidad andina además el ser de extracción campesina, su L 1 es el aimara por tanto esta situación es digno de emular. Este docente cumple la regla de la excepción, para nuestro estudio, en todo caso y estas características deben ser tomadas para próximos concursos de capacitación en EBI.

Sin embargo esta actitud no es nueva en el magisterio regional a pesar de la falta de interés del estado, La escuela de Utawilaya de Manuel Z. Camacho , Un ensayo de escuela nueva en el Perú de José Antonio Encinas o María Asunción Galindo, Telésforo Catacora entre otros, cada uno en su oportunidad han desarrollado un pensamiento nuevo, creativo e acorde a la situación socio cultural de nuestra región.

En lo referente a la capacidad de persuasión el profesor en mención a logrado que los padres de familia no rechacen a la EBI por el contrario se comprometen en brindarles apoyo a sus hijos, y no solamente ello, si no la comunidad en pleno le respalda con su apoyo, por tanto la EBI en sus manos es un logro.

Posteriormente, revisamos los cuadernos de algunos niños de esta escuela, pudimos constatar que escriben correctamente el aimara, también el castellano. De lo que podemos deducir entonces que el factor profesor es determinante para la aplicación de la EBI. Pero este factor no solo se limita a los aspectos profesionales de pedagogía, metodología y otros conocimientos

adyacentes, lo más importante es su compromiso con este tipo de educación que requiere a su vez de poseer una identidad cultural andina. Estas demostraciones prácticas invalidan contundentemente todas aquellas argumentaciones negativas que realizan muchos maestros.

### **3.2. ACTITUD DE LOS PADRES DE FAMILIA HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.**

En el medio rural, y particularmente en el ámbito donde nos ha tocado realizar la investigación, lo más saltante que se observa a primera vista es la relación estrecha entre la escuela y la comunidad. Los padres de familia se interesan por lo que sucede en el centro educativo, en la mayoría o quizá todos los padres han intervenido directamente en la construcción escolar en diferentes formas. Para saber sus actitudes hacia la EBI escogimos cinco escuelas donde funcionan este tipo de programas; estos cuestionarios están preparados en forma de ítems en la escala de Likert de cinco puntos. La técnica de cómo se ha aplicado este instrumento, ha sido teniendo en cuenta los componentes de las actitudes, el cognitivo, conductual y afectivo. No se han hecho interrogatorios, sino se ha extraído opiniones, reacciones y sentimientos, generalmente de una conversación informal, sin mostrar papel alguno. Una vez terminado la conversación, se procedió inmediatamente a poner los puntos en las respectivas categorías de los ítems. Además, se ha reducido el número de ítems al mínimo, estrictamente lo necesario, por cuanto los padres de familia en algunas ocasiones no resisten largas conversaciones y en otras se encuentran

ocupados, por lo que, rechazan este tipo de entrevistas.

El primer ítem formulado es, "necesitamos la EBI para nuestra comunidad". De manera general, sumado las cinco escuelas que son 50 padres de familia nos dan el siguiente resultado: la mayor parte está en desacuerdo, el 46% y el 8%, este último en la categoría "muy en desacuerdo", abonado a ello la categoría "en duda" con el 14%. Los que están de acuerdo con el ítem son el 24% agregado a ello la categoría "muy desacuerdo" con el 8%. Esta es la tendencia general, pero hay que hacer algunas observaciones, cuatro escuelas llevan la tendencia general (escuelas: uno, dos, tres y cinco). Pero hay una que lleva una ligera diferencia, es decir, en favor de la EBI es la escuela número 4, esta tendencia se va a mantener en todos los demás cuadros. Para explicar la escuela en mención, tenemos que decir que en esa escuela el profesor es bueno, este calificativo refiere al que cumple con sus funciones y los alumnos demuestran sus aprendizajes, el padre de familia juzga por los resultados antes que complicadas explicaciones.

**CUADRO N° 18**

**ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL ÁMBITO UGEL  
HUANCANÉ: NECESITAMOS LA E.B.I. PARA NUESTRA COMUNIDAD**

| CATEGORÍA         | Escuela N°<br>70628 de<br>Quenajani | Escuela N°<br>70400 de<br>Solitario | Escuela N°<br>72561 de<br>Tarucani | Escuela N°<br>70630 de<br>Callapani | Escuela N°<br>72259 de<br>Toquepani | Total |     |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------|-----|
|                   |                                     |                                     |                                    |                                     |                                     | N°    | %   |
| Muy en desacuerdo | 1                                   | 0                                   | 2                                  | 0                                   | 1                                   | 4     | 8   |
| En desacuerdo     | 5                                   | 4                                   | 4                                  | 6                                   | 6                                   | 25    | 50  |
| En duda           | 2                                   | 3                                   | 1                                  | 0                                   | 1                                   | 7     | 14  |
| De acuerdo        | 2                                   | 2                                   | 2                                  | 3                                   | 2                                   | 11    | 22  |
| Muy de acuerdo    | 0                                   | 1                                   | 1                                  | 1                                   | 0                                   | 3     | 6   |
| Total             | 10                                  | 10                                  | 10                                 | 10                                  | 10                                  | 50    | 100 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

En su generalidad, los padres de familia mantienen los mismos argumentos en contra de la EBI, que el aimara ya lo saben, ellos quieren el castellano para que sus hijos puedan acceder a los centros superiores de estudio, como también para buscar empleo en condiciones ventajosas en las ciudades. Como se ve, esto no es la EBI, es decir, no están informados sobre esta forma de pedagogía. Cuando se les explican detenidamente las bondades de este programa ellos aceptan. Pero, su mayor aceptación es cuando ven los resultados positivos en sus hijos, tal como hemos mencionado al profesor de

segundo grado de la escuela número 4, que sobresale nítidamente de sus demás colegas.

La característica en el medio rural del ámbito de nuestro estudio, los padres de familia se desinteresan por la educación de sus hijos, tienen opiniones muy particulares al respecto que los podemos resumir de la siguiente manera:

- La educación de los hijos es tarea del profesor y no de ellos, los padres sólo tienen la responsabilidad de criarlos, darle de comer, vestirlos y un techo donde cobijarlos. La situación del grado de instrucción de los padres es variada, pero en general se puede decir, los varones tienen mayores niveles de instrucción que las mujeres, pero esto sólo alcanza hasta el nivel primaria, sin concluir y concluido. Las madres tienen menores niveles de instrucción que sus esposos, excepcionalmente hay algunas que sí saben leer y escribir. Esto por un prejuicio del pasado, en el que sólo el varón debía saber leer y escribir para la mujer no era necesario, puesto que ella estaba destinada para las labores domésticas. Esta situación de bajos niveles de instrucción hace que no puedan colaborar eficazmente en las tareas del niño, por lo que, se lo atribuyen exclusivamente al maestro de la escuela.

- Los padres están informados de los problemas de la escuela, pero fundamentalmente de los aspectos materiales, llámese

infraestructura, turnos para cocina escolar, aniversarios y otros similares. Pero, no están informados acerca de los contenidos curriculares, tampoco quieren tocar esos puntos, el maestro de la escuela cuatro, les ha instado a que los padres de familia intervengan en la diversificación curricular, pero este llamado no ha tenido acogida.

- Los padres entienden casi por consenso que alfabetización es sinónimo de castellanización y les cuesta mucho aceptar la alfabetización en aimara, sólo cuando observan los progresos del niño.

En el cuadro que sigue, los padres muestran sus actitudes ante el ítem: "la EBI es buena para nuestros hijos". En la apreciación general, la mayor parte está en desacuerdo con el 52% sumado a este porcentaje la categoría, "muy en desacuerdo" con el 4% y una especie de inseguridad expresado en la categoría, "en duda" con el 24% y los que están "de acuerdo" sólo son el 20%.

**CUADRO N° 19**

**ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL ÁMBITO UGEL  
HUANCANÉ: LA E.B.I. ES BUENA PARA NUESTROS HIJOS**

| CATEGORÍA         | Escuela N°<br>70628 de<br>Quenajani | Escuela N°<br>70400 de<br>Solitario | Escuela N°<br>72561 de<br>Tarucani | Escuela N°<br>70630 de<br>Callapani | Escuela N°<br>72259 de<br>Toquepani | Total     |            |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------|------------|
|                   |                                     |                                     |                                    |                                     |                                     | N°        | %          |
| Muy en desacuerdo | 1                                   | 0                                   | 0                                  | 1                                   | 0                                   | 2         | 4          |
| En desacuerdo     | 6                                   | 5                                   | 6                                  | 3                                   | 6                                   | 26        | 52         |
| En duda           | 1                                   | 3                                   | 3                                  | 2                                   | 3                                   | 12        | 24         |
| De acuerdo        | 2                                   | 2                                   | 1                                  | 4                                   | 1                                   | 10        | 20         |
| Muy de acuerdo    | 0                                   | 0                                   | 0                                  | 0                                   | 0                                   | 0         | 0          |
| <b>Total</b>      | <b>10</b>                           | <b>10</b>                           | <b>10</b>                          | <b>10</b>                           | <b>10</b>                           | <b>50</b> | <b>100</b> |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

Los padres que están en desacuerdo con la EBI para sus hijos, esgrimen los mismos argumentos antes señalados por falta de información adecuada acerca de las bondades de la educación intercultural bilingüe, como también por la responsabilidad y eficiencia del profesor que ejecuta este programa. También se puede observar una buena cantidad en la categoría “en duda”, no están tan seguros si el programa puede ser eficiente o por otra parte, puede ser lo contrario, es decir, negativo para la educación de sus hijos. Eso está expresando también a nuestro favor, la información necesaria del padre de familia para que acepte este programa, la duda muestra la falta de información.

Sin embargo, los que están de acuerdo es porque de alguna u otra forma están informados acerca de las bondades de la EBI. También intervienen factores de identidad con la lengua y la cultura, obviamente el factor profesor, tal como se puede observar en la Escuela N° 70630 de Callapani donde los que están de acuerdo supera a las demás escuelas. Confirmándose una vez más lo dicho, en esa escuela el profesor es más responsable y eficiente, por lo que los padres de familia se identifican con la escuela y también con el programa.

En el siguiente ítem se formula una afirmación lo contrario del anterior, "no queremos la EBI porque no necesitamos el aimara, eso ya sabemos", están de acuerdo en el 64%, aumentado todavía con la categoría "muy desacuerdo" en el 6%. En tanto los que se muestran en desacuerdo, sólo el 20% sumado a ello la categoría "muy en desacuerdo" con el 2% y los que se ubican en la categoría "en duda" el 8%.

## CUADRO N° 20

**ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL ÁMBITO UGEL  
HUANCANÉ: NO QUEREMOS LA E.B.I., PORQUE NO NECESITAMOS EL  
AIMARA, ESO YA SABEMOS**

| CATEGORÍA         | Escuela N°<br>70628 de<br>Quenajani | Escuela N°<br>70400 de<br>Solitario | Escuela N°<br>72561 de<br>Tarucani | Escuela N°<br>70630 de<br>Callapani | Escuela N°<br>72259 de<br>Toquepani | Total |     |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------|-----|
|                   |                                     |                                     |                                    |                                     |                                     | N°    | %   |
| Muy en desacuerdo | 0                                   | 0                                   | 0                                  | 1                                   | 0                                   | 1     | 2   |
| En desacuerdo     | 2                                   | 1                                   | 2                                  | 2                                   | 3                                   | 10    | 20  |
| En duda           | 0                                   | 1                                   | 1                                  | 2                                   | 0                                   | 4     | 8   |
| De acuerdo        | 6                                   | 7                                   | 7                                  | 5                                   | 7                                   | 32    | 64  |
| Muy de acuerdo    | 2                                   | 1                                   | 0                                  | 0                                   | 0                                   | 3     | 6   |
| Total             | 10                                  | 10                                  | 10                                 | 10                                  | 10                                  | 50    | 100 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

Ratifica aún más la explicación del cuadro 19, es decir, la falta de información adecuada a los padres de familia sobre este tipo de programa educativo, hay una falsa percepción, se cree que la EBI es para enseñar aimara. Como se sabe, esto no es así la lengua nativa se utiliza para alfabetizar a niños que tienen su primera lengua el aimara, como también para desarrollar contenidos más adelante acordes con su medio cultural; sin que ello signifique que sólo se tenga que realizar este aspecto. Se tiene que insertar también al niño en la otra

lengua, el castellano y también los conocimientos de la otra cultura, por ello la educación intercultural. Estos aspectos básicos no están presentes en el conocimiento de los padres de familia. El reto es desarrollar una amplia campaña de difusión de la EBI a los padres de familia, esto tiene que ser una política de estado y no algo aislado, como hasta la fecha se viene haciendo.

También significa desarrollar la revaloración cultural andina, la afirmación de la identidad, despojarse de los prejuicios, la alienación. Significa en todo caso intelectualizar la lengua aimara, esto se viene realizando aunque sea en pequeño. Sólo así el hablante nativo se sentirá orgulloso de su lengua y su cultura.

Los padres de familia tienen buenos propósitos para su hijo, quieren lo mejor, saben que hoy en día es importante el conocimiento, la preparación, la eficiencia. Hacen sus exigencias en cuanto a las responsabilidades de los docentes, velan de su cumplimiento, colaboran con la infraestructura escolar. Pero no están imbuidos de lo más importante, los contenidos, las metodologías pedagógicas, en fin. Es así, que frente al ítem, "la EBI garantiza una buena educación para nuestros hijos" la mayoría respondió como actitud negativa, de ahí que se encuentren en la categoría "en desacuerdo" el 54% más el 6% de "muy en desacuerdo", como también la categoría "en duda" abona a ese respecto con el 14%. Mientras que, los que están de acuerdo con el ítem sólo es el 26%, pero este índice aún cuando sea menor es significativo, por cuanto existen ya ciertos padres de familia que están convencidos de las ventajas de

la EBI, eso es una buena señal ya que nunca se empieza con éxito, sino poco a poco. En ese entender, el programa ya ha ganado un espacio en el contexto de la sociedad.

### CUADRO N° 21

#### ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL ÁMBITO UGEL HUANCANÉ: LA E.B.I. GARANTIZA UNA BUENA EDUCACIÓN PARA NUESTROS HIJOS

| CATEGORÍA         | Escuela N°<br>70628 de<br>Quenajani | Escuela N°<br>70400 de<br>Solitario | Escuela N°<br>72561 de<br>Tarucani | Escuela N°<br>70630 de<br>Callapani | Escuela N°<br>72259 de<br>Toquepani | Total |     |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------|-----|
|                   |                                     |                                     |                                    |                                     |                                     | N°    | %   |
| Muy en desacuerdo | 0                                   | 1                                   | 0                                  | 0                                   | 2                                   | 3     | 6   |
| En desacuerdo     | 5                                   | 6                                   | 6                                  | 3                                   | 7                                   | 27    | 54  |
| En duda           | 2                                   | 1                                   | 3                                  | 1                                   | 0                                   | 7     | 14  |
| De acuerdo        | 3                                   | 2                                   | 1                                  | 6                                   | 1                                   | 13    | 26  |
| Muy de acuerdo    | 0                                   | 0                                   | 0                                  | 0                                   | 0                                   | 0     | 0   |
| Total             | 10                                  | 10                                  | 10                                 | 10                                  | 10                                  | 50    | 100 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

Del cuadro anterior la que más destaca en la aceptación de la EBI es la Escuela N° 70630 de Callapani ya que la mayoría (6) acepta el ítem, ya hemos dicho que en esta escuela hay mayor responsabilidad en hacer las cosas,

especialmente el profesor correspondiente, destaca sobre los demás en el ámbito.

En cuanto al ítem siguiente, "los padres de familia tenemos resistencia a incorporar en nuestra comunidad a la EBI". Los índices nos muestran lo siguiente: los que están de acuerdo en la afirmación, representan el 44% (aunque son la mayoría, pero es menos de la mitad), seguido por quienes están "en duda" el 20%, a continuación en la categoría "en desacuerdo" en el 18% y "muy en desacuerdo" en 10%.

### CUADRO N° 22

#### LOS PADRES DE FAMILIA TENEMOS RESISTENCIA A INCORPORAR EN NUESTRA COMUNIDAD A LA E.B.I.

| CATEGORÍA         | Escuela N° 70628 de Quenajani | Escuela N° 70400 de Solitario | Escuela N° 72561 de Tarucani | Escuela N° 70630 de Callapani | Escuela N° 72259 de Toquepani | Total |     |
|-------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------|-----|
|                   |                               |                               |                              |                               |                               | N°    | %   |
| Muy en desacuerdo | 1                             | 1                             | 0                            | 3                             | 0                             | 5     | 10  |
| En desacuerdo     | 2                             | 1                             | 2                            | 3                             | 1                             | 9     | 18  |
| En duda           | 2                             | 3                             | 2                            | 2                             | 1                             | 10    | 20  |
| De acuerdo        | 5                             | 4                             | 5                            | 2                             | 6                             | 22    | 44  |
| Muy de acuerdo    | 0                             | 1                             | 1                            | 0                             | 2                             | 4     | 8   |
| Total             | 10                            | 10                            | 10                           | 10                            | 10                            | 50    | 100 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

La resistencia a incorporar a la EBI a la comunidad tiene varios sustentos, una de ellas proviene de los mismos profesores, quienes no desean que este programa funcione en la comunidad por las razones que ya hemos expuesto arriba. Los mismos padres de familia lo han dicho en ese sentido: "hay que rechazar a la EBI porque eso es malo para los niños, sólo se van a quedar con el aimara,... ustedes tienen que decir así cuando vengan los capacitadores o cualquier autoridad educativa... así nos han dicho... nosotros hemos pensado así debe ser" (entrevista a padre de familia).

Por otra parte, la actitud negativa proviene del mismo campesino al tener la creencia que para ascender de posición social hay que insertarse a la modernidad, para lo cual se debe hablar castellano, de ahí la resistencia a la EBI. Esta es una opinión de los padres de familia, pero en el fondo es una tesis errónea, por eso es necesario aclarar, a los mismos Padres de Familia que existe todo un correlato desde cuando la Educación peruana ha venido tomando una postura, diferente, es de indicar que lo aimaras y luego los incas habían desarrollado una educación productiva, forestal y ecológica.

En la colonia la sociedad se dividió en 2 elementos " La republica de los Españoles" " la republica de los Indios" también con dos sistemas educativos distintos, para los primeros existían los colegios y la Universidades, donde se impartía la educación formal de la cultura occidental fundamentalmente " Bellas Artes" y para los que eran de la republica de los Indios se impuso la

educación no escolarizada conducido por curas y doctrineros que les enseñaba el trabajo forzado. En la época republicana luego de la independencia del Perú y América, los criollos al asumir el poder político para sus propios intereses y en contra de los indígenas, haciendo que la educación continué siendo dogmática, libresca, clasista, racista principalmente desvinculado a nuestra realidad, Este tipo de Educación a hecho que nuestra población pierda la identidad y tenga preferencia por la Educación accidentalizada todavía se observa, es decir desgraciadamente hasta ahora sigue primando la perspectiva del vencedor y no del vencido, es decir, se sigue valorando la tesis de los élites dominantes y, eso es lo que muestran aun los docentes e incluso algunos intelectuales de extracción campesina que por orfandad ideológica caen en las tentaciones de esas teorías interpretativas exógenas urbano occidentales, hispano criollos, que so pretexto de modernidad contribuyen en la extinción de nuestras lenguas nativas. Estas Tesis en las que deben hacer conocer los maestros de EBI como parte de la aplicación de la metodología de EBI y no solamente ello, si no en la escuela de padres.

Sin embargo, nuevos vientos corren a favor del nacionalismo como producto de una serie de investigaciones arqueológicas cuyos resultados tienen como fuente de contenido ideológico, como diría Henry Favre "...el indio es el guardián de los valores nacionalizados. Solo cuando los latinoamericanos acepten reconocerse en el y lo incorporen como una parte esencial de si mismo, accederán a la nacionalidad" (H. Favre 2002:27).

Esta tendencia viene mejorando en estos últimos tiempos, pues ello, en la práctica no ha habido resistencias determinantes, han aceptado aunque sin la consulta las disposiciones del Ministerio de Educación y los profesores son quienes aplican tal mandato.

También está presente en las opiniones de los padres de familia la idea que sus hijos no van a poder aprender el castellano si van a estar con la EBI y congruentemente tampoco podrán ingresar a centros de estudios superiores, como son las universidades. Igualmente tienen la idea que sólo con el aimara no se es posible acceder a un empleo en las ciudades. Por cuanto está en la cabeza de los padres que sus hijos, cuando crezcan cuando ya sean jóvenes necesariamente tienen que migrar a la ciudad en busca de empleo, para lo cual se tiene que saber hablar el castellano. En esa dinámica, expresa el cuadro 6 con el ítem: "no queremos la EBI porque con el aimara nuestros hijos no van a poder ingresar a la universidad ni conseguir un buen trabajo en las ciudades". De acuerdo con el cuadro a continuación, están "de acuerdo" más de la mitad, el 58%, además, se agrega los que están en la categoría "muy de acuerdo" con el 6%. Esto de por sí muestra una percepción de la utilidad de la EBI para con los niños, percepción bastante internalizada por parte de los padres de familia. En índices menores hay quienes se mantienen al margen de la opinión en la categoría "en duda" representado con el 12% y los que están en desacuerdo con tal afirmación son el 20%, estos aún son minoría pero aceptan las

bondades de la EBI y todavía agregado los de la categoría, "muy en desacuerdo" con el 4%.

### CUADRO N° 23

**ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL ÁMBITO UGEL  
HUANCANÉ: NO QUEREMOS LA E.B.I. PORQUE CON EL AIMARA  
NUESTROS HIJOS NO VAN A PODER INGRESAR A LA UNIVERSIDAD NI  
CONSEGUIR UN BUEN TRABAJO EN LAS CIUDADES**

| CATEGORÍA         | Escuela N°<br>70628 de<br>Quenajani | Escuela N°<br>70400 de<br>Solitario | Escuela N°<br>72561 de<br>Tarucani | Escuela N°<br>70630 de<br>Callapani | Escuela N°<br>72259 de<br>Toquepani | Total |     |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------|-----|
|                   |                                     |                                     |                                    |                                     |                                     | N°    | %   |
| Muy en desacuerdo | 0                                   | 1                                   | 0                                  | 1                                   | 0                                   | 2     | 4   |
| En desacuerdo     | 2                                   | 2                                   | 1                                  | 4                                   | 1                                   | 10    | 20  |
| En duda           | 0                                   | 1                                   | 2                                  | 1                                   | 2                                   | 6     | 12  |
| De acuerdo        | 7                                   | 6                                   | 6                                  | 4                                   | 6                                   | 29    | 58  |
| Muy de acuerdo    | 1                                   | 0                                   | 1                                  | 0                                   | 1                                   | 3     | 6   |
| Total             | 10                                  | 10                                  | 10                                 | 10                                  | 10                                  | 50    | 100 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

Cuando el padre de familia expresa su rechazo a la EBI, está expresando también la situación asimétrica en el que se encuentran la lengua y la cultural andina en el contexto de la sociedad. Una relación asimétrica que desfavorece a lo nativo. Saben que para escalar en la posición social uno de los

mecanismos es saber hablar el castellano, como también incorporarse a las nuevas costumbres de la modernidad. Ellos parten de la premisa que la EBI representa sólo la enseñanza en el aimara, no saben que también el proceso de enseñanza aprendizaje tiene que darse también en la otra lengua, lo mismo que en la otra cultura. Hay un error de percepción que es necesario dilucidarlo con amplias campañas de información.

Un claro ejemplo de cómo se da actitudes de rechazo a una educación propia de nuestro medio lo muestra el alcalde de Vilquechico (Antonio Condori CH. 2004 – 2006) quien en una entrevista nos manifestó que no estaban de acuerdo las comunidades campesinas de Vilquechico para el funcionamiento del I.S. Tecnológico Público de Vilquechico muy a pesar que tenía reconocimiento oficial y por que la tendencia es migrar a buscar mejores horizontes para sus hijos.

Hacemos referencia que en los centros superiores de estudio hay un gran número de estudiantes provenientes del medio rural en condición de bilingües, hablantes de un idioma nativo y el castellano. Esto sería apenas una pequeña prueba de que el dominio de una de las lenguas nativas no es ningún impedimento para poder desenvolverse académicamente en estos centros superiores, que obviamente se dan en el castellano. Hoy en día en éste mundo globalizado donde se privilegia el conocimiento es muy necesario saber una lengua más, porque no sólo abre los horizontes del conocimiento sino también la posibilidad misma del acceso al empleo. Se sabe fehacientemente, por

ejemplo, en el campo de las ciencias sociales, es tan necesario el dominio de una de las lenguas nativas, esto lo saben los jóvenes profesionales, que muchas veces increpan a sus padres por no haberles enseñado su lengua nativa.

Además, esta tendencia del dominio de varias lenguas no sólo es una preocupación de nuestro país, ni siquiera de Latinoamérica sino es una preocupación mundial. Los países denominados desarrollados, hacen esfuerzos por recuperar o desarrollar las lenguas de las minorías nacionales; pero en nuestro caso el quechua y el aimara no son de minorías, al contrario son de mayorías nacionales. El problema está en que el colonialismo español ha dejado sus raíces del prejuicio étnico cultural, que a estas alturas no resiste el menor análisis científico. De acuerdo con el panorama mundial hay avances en lo académico por desarrollar la lengua y cultura andinas, no sólo por investigadores nacionales, sino aún más por los académicos extranjeros, especialmente provenientes de los países desarrollados. Esto en sí es una paradoja, mientras que los hablantes originarios tienen ciertos prejuicios ante su propia lengua, mientras otros hacen esfuerzos por aprender estas lenguas con propósitos académicos. Se maravillan de sus desarrollos, de su historia, de sus conocimientos.

### 3.2.1. La aceptación de la EBI por sus resultados

El rechazo de la EBI por los padres de familia es muy relativo, ya hemos dicho que existen dos factores al respecto: la falta de información y la demostración por sus resultados. En el ámbito de nuestro estudio hemos observado de cómo en una escuela la EBI ha tenido más resultados que los otros, ¿por qué?, simplemente es el factor profesor. Éste, elementalmente cumple con su trabajo, es puntual, responsable, disciplinado y lo más fundamental es eficiente como pedagogo. Así en esa comunidad, los padres de familia no se resisten tanto a la EBI como en las otras escuelas, porque el padre de familia ve que su hijo hace progresos en su aprendizaje. Conversando con algunos padres de familia en esta comunidad 4, manifiestan estar de acuerdo con la EBI porque sus hijos saben hablar bien el castellano, como también correctamente el aimara, igualmente en la forma escrituraria.

De acuerdo con la escala de actitudes Likert al que venimos siguiendo en este estudio, los padres de familia respondieron al ítem planteado: "si mi hijo me demuestra que va a aprender muy bien, entonces estoy de acuerdo con la EBI", se ubican en la categoría, "de acuerdo" con el 72%, sumando a ello el 2% de los que están en la categoría muy de acuerdo y un índice muy bajo de los que tuvieron como actitud en la categoría "en desacuerdo" el 8%, también agrupando a ello el 4% de la categoría "muy en desacuerdo" y "en duda" el 14%.

**CUADRO N° 24**

**ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL ÁMBITO UGEL  
HUANCANÉ: SI MI HIJO ME DEMUESTRA QUE VA A APRENDER MUY  
BIEN, ENTONCES ESTOY DE ACUERDO CON LA E.B.I.**

| CATEGORÍA         | Escuela N°<br>70628 de<br>Quenajani | Escuela N°<br>70400 de<br>Solitario | Escuela N°<br>72561 de<br>Tarucani | Escuela N°<br>70630 de<br>Callapani | Escuela N°<br>72259 de<br>Toquepani | Total     |            |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------|------------|
|                   |                                     |                                     |                                    |                                     |                                     | N°        | %          |
| Muy en desacuerdo | 0                                   | 0                                   | 1                                  | 0                                   | 1                                   | 2         | 4          |
| En desacuerdo     | 1                                   | 1                                   | 1                                  | 0                                   | 1                                   | 4         | 8          |
| En duda           | 2                                   | 1                                   | 1                                  | 1                                   | 2                                   | 7         | 14         |
| De acuerdo        | 7                                   | 8                                   | 6                                  | 9                                   | 6                                   | 36        | 72         |
| Muy de acuerdo    | 0                                   | 0                                   | 1                                  | 0                                   | 0                                   | 1         | 2          |
| <b>Total</b>      | <b>10</b>                           | <b>10</b>                           | <b>10</b>                          | <b>10</b>                           | <b>10</b>                           | <b>50</b> | <b>100</b> |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

Este cuadro es contundente, para decir que el padre de familia no se opone cerradamente a la EBI. Cambia de parecer cuando en la práctica, en los hechos, por los resultados ve la eficacia de este programa, y eso está bien, por cuanto a aplicar la pedagogía en EBI significa un reto para el profesor, de su identificación, su profesionalismo y su responsabilidad ante los niños y ante los padres de familia.

Las mismas respuestas se han obtenido en otras latitudes, tanto en el ámbito regional como nacional e incluso internacional. Podemos aventurar entonces una primera conclusión que el factor profesor es determinante para los resultados óptimos de la educación bilingüe intercultural. Toda irresponsabilidad, falta de preparación, conocimientos y aspectos concomitantes del profesor serán identificadas como ineficacia de la EBI, cuando en realidad no es eso, no radica por ahí el problema sino por quienes lo aplican sobre todo la falta de responsabilidad profesional.

Sabemos de las limitaciones del maestro en nuestro país y particularmente en esta región, especialmente el aspecto económico. También por otra parte, la situación en que se desenvuelve el niño campesino, su falta de nutrición adecuada, falta de recursos materiales para su educación, las limitaciones de conocimiento por parte de los padres de familia. Las condiciones medioambientales y sociales en el que tiene que desenvolverse el escolar, estos son factores que obstaculizan el desarrollo de la calidad educativa. Pero, se olvida los aspectos positivos que presentan los niños, especialmente su fuerza de voluntad por aprender, su sacrificio para asistir a la escuela (muchos tienen que caminar muchos kilómetros para llegar al local escolar). Sin embargo, en el profesor no todo es factor económico, no se puede hacer la ecuación de que a más sueldo habrá mayor rendimiento; eso no sucederá. La eficiencia la responsabilidad depende del compromiso ante la misma profesión, es decir, hay un factor de ética profesional, eso no depende de si ese docente ejerce la EBI o no, eso está al margen. Esos aspectos son reconocidos por la

comunidad, lo malo es que a veces se identifica lo negativo con la EBI, pensando que esas faltas están en los mismos fundamentos de este programa, pues los padres de familia así lo perciben.

Hay pocos trabajos de investigación sobre la práctica docente en el medio rural, estos pocos muestran aspectos negativos del ejercicio personal de la docencia, prácticas que se vuelven en costumbres y hasta en reglas. Por ejemplo, el poco tiempo dedicado al proceso de enseñanza aprendizaje de los niños en el aula, a comparación de las escuelas del mismo nivel en el medio urbano. En el medio rural se pierde mucho tiempo, en muchas escuelas el profesor no llega a tiempo, a veces arriba después de un día, también se va antes de la hora, igualmente a veces un día antes. Hay las prácticas de la escuela rural de dedicarle un día (generalmente los jueves) a "paseo", como también realizar campeonatos deportivos entre profesores, restándoles horas académicas a los niños, los aniversarios, las celebraciones, en fin una serie de acontecimientos que menguan el tiempo necesario para el aprendizaje de los estudiantes.

Con esto no queremos decir que el escolar debe estar que dedicado exclusivamente a sus tareas escolares, ni haga la dinámica correspondiente para el reconocimiento de su contexto, de su desarrollo corporal físico, todo lo contrario; sino que debe realizarse las actividades planificadamente. Todo ello sirve a la necesidad de desterrar prácticas negativas que se dan en la escuela rural, debe buscarse el desarrollo de la calidad educativa que tiene su asidero

en el profesor como factor fundamental. Esta calidad necesariamente implica la pertinencia cultural que conlleva, en este caso, la EBI.

### **3.2.2. Actitudes lingüísticas**

La lengua de los hablantes del ámbito de estudio es el aimara, en sus variaciones dialectales tiene algunas diferencias con el aimara hablado en la zona sur del Departamento, de las provincias del Collao y Chucuito; los hablantes se comunican sin ninguna restricción entre estas variantes. Hacen uso de su lengua en forma generalizada, aunque con más intensidad en los contextos informales y cerrados que los contextos formales. También, podemos decir que la mayor parte de estos hablantes son bilingües, pero también hay características en el uso relacionadas a las variables de, edad y sexo. Los de mayor edad, predomina el uso del idioma nativo antes que el castellano, también existen ancianos, aunque excepcionalmente, monolingües del aimara. Por otra parte, mayor uso de parte del sexo femenino antes que los varones y más monolingües de señoras ancianas que sólo entienden el idioma ancestral del aimara.

En la población joven adulta que a la vez es padre o madre de familia, hay un bilingüismo del castellano y el idioma aimara, también se puede observar que las generaciones últimas tienden al monolingüismo del español. Dentro de este panorama los padres de familia tienen determinadas actitudes ante su lengua. De acuerdo al cuadro 8, en el ítem: "no tenemos vergüenza de hablar en

aimara ante cualquiera, porque nos representa a nosotros", la mayoría se identifica con este ítem con la categoría "de acuerdo" en un 72%, aumentado a eso con la categoría "muy de acuerdo" en el 8%. Los que mostraron una actitud negativa frente a tal afirmación son minoría, ellos están representados por la categoría "en desacuerdo" con el 16%, más la categoría "muy en desacuerdo" con el 4%.

### CUADRO N° 25

#### ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL ÁMBITO UGEL HUANCANÉ: NO TENEMOS VERGÜENZA DE HABLAR EN AIMARA ANTE CUALQUIERA, PORQUE NOS REPRESENTA A NOSOTROS

| CATEGORÍA         | Escuela N°<br>70628 de<br>Quenajani | Escuela N°<br>70400 de<br>Solitario | Escuela N°<br>72561 de<br>Tarucani | Escuela N°<br>70630 de<br>Callapani | Escuela N°<br>72259 de<br>Toquepani | Total |     |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------|-----|
|                   |                                     |                                     |                                    |                                     |                                     | N°    | %   |
| Muy en desacuerdo | 0                                   | 1                                   | 0                                  | 0                                   | 1                                   | 2     | 4   |
| En desacuerdo     | 2                                   | 1                                   | 2                                  | 1                                   | 2                                   | 8     | 16  |
| En duda           | 0                                   | 0                                   | 0                                  | 0                                   | 0                                   | 0     | 0   |
| De acuerdo        | 7                                   | 6                                   | 8                                  | 9                                   | 6                                   | 36    | 72  |
| Muy de acuerdo    | 1                                   | 2                                   | 0                                  | 0                                   | 1                                   | 4     | 8   |
| Total             | 10                                  | 10                                  | 10                                 | 10                                  | 10                                  | 50    | 100 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

La población se siente identificada con su lengua y por derivación también con su cultura, es común ver a los aimaras hacer uso de su idioma en los contextos abiertos, como es en las ciudades, en los mercados y otros. A diferencia de los hablantes del quechua, quienes restringen el idioma a contextos familiares o informales. Sin embargo, esta identificación no se refleja a la aceptación de la EBI, esa es una paradoja que tiene su explicación en el desenvolvimiento de los actores de la educación, en este caso, principalmente el profesor. También refleja la situación de relaciones de interculturalidad dentro de la sociedad, en el que las lenguas andinas son dominadas. La aspiración del padre de familia es escalar dentro del status social, en el que el castellano tiene mejores condiciones.

La identificación con la lengua es un factor positivo para incorporar a la implementación de la educación bilingüe intercultural. Este aspecto debe ser tomado en cuenta por el profesor, para que éste incorpore positivamente a los actores de la educación dentro de los cuales ésta el padre de familia. Esto es tan necesario para el desarrollo de los contenidos, porque ellos son portadores de los conocimientos ancestrales que tienen vigencia y sirven de fundamento a su cultura. Así por ejemplo, tenemos a los "sabios" de la comunidad que pueden comentar sobre muchas enfermedades y las formas de sanación. Es decir, es un elemento indispensable en la elaboración de la diversificación curricular.

La actitud positiva de los padres de familia hacia su lengua aimara, demuestra también que hay una lealtad lingüística. Esto es importante porque la lengua y la cultura se siguen reproduciendo en nuevas condiciones. En otras zonas, se ha visto que los niños de padres aimaras bilingües, los menores han nacido al castellano, pero posteriormente los mismos padres les han enseñado el aimara. Es decir, el niño tiene como primera lengua el español y como segunda lengua el aimara; esto es una parte de las formas de la lealtad lingüística.

En contextos multilingües como al que hacemos referencia en el ámbito de nuestro estudio, el uso de las lenguas tiene diferentes comportamientos, a ello se denomina en Sociolingüística, "contextos de uso", a pesar de que los hablantes tienen lealtad hacia su lengua, sin embargo, ésta no funciona en todos los contextos. Una lengua para un contexto y otra para otro contexto. Eso no significa necesariamente un desprecio por su lengua, sino que son exigencias sociales a las que debe dar su curso. Así el aimara se usa más en contextos de familia, entre paisanos, en situaciones informales. Pero, para exigencias formales como es por ejemplo, hablar con el ingeniero de la irrigación u otro profesional, se recurre al uso del castellano. Lo mismo que, para tramitar documentos ante las instituciones oficiales se tiene que escribir en la lengua española. De ahí que la preferencia del castellano en contextos urbanos, tal como presentamos a continuación: Ante el ítem "yo prefiero hablar el castellano en la ciudad", la mayor parte se ubica en la categoría "de acuerdo" con el 48%, también le sumamos a este índice la categoría "muy de acuerdo", con el 2%. Los que se muestran en "desacuerdo" son el 22%, más la categoría

"muy en desacuerdo" con el 6%. Hay relativamente un alto porcentaje de los que se mantienen "en duda", con el 22%.

### CUADRO N° 26

#### ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL ÁMBITO UGEL HUANCANÉ: YO PREFIERO HABLAR EL CASTELLANO EN LA CIUDAD

| CATEGORÍA         | Escuela N°<br>70628 de<br>Quenajani | Escuela N°<br>70400 de<br>Solitario | Escuela N°<br>72561 de<br>Tarucani | Escuela N°<br>70630 de<br>Callapani | Escuela N°<br>72259 de<br>Toquepani | Total |     |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------|-----|
|                   |                                     |                                     |                                    |                                     |                                     | N°    | %   |
| Muy en desacuerdo | 0                                   | 1                                   | 0                                  | 1                                   | 1                                   | 3     | 6   |
| En desacuerdo     | 2                                   | 1                                   | 2                                  | 4                                   | 2                                   | 11    | 22  |
| En duda           | 2                                   | 3                                   | 2                                  | 2                                   | 2                                   | 11    | 22  |
| De acuerdo        | 5                                   | 5                                   | 6                                  | 3                                   | 5                                   | 24    | 48  |
| Muy de acuerdo    | 1                                   | 0                                   | 0                                  | 0                                   | 0                                   | 1     | 2   |
| Total             | 10                                  | 10                                  | 10                                 | 10                                  | 10                                  | 50    | 100 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

Generalmente, los que prefieren hacer uso de la lengua nativa de esta forma, son los padres de familia de una edad relativamente joven, además, interviene la variable sexo, en este caso los varones antes que las mujeres.

### **3.2.3. Percepción de la eficacia de la lengua aimara como instrumento pedagógico para el proceso de enseñanza aprendizaje con los niños**

Los padres, a pesar de tener lealtad lingüística, sin embargo, no ocurre lo mismo en cuanto a la percepción de la lengua aimara como instrumento educativo para los niños. Tienen la creencia que para ese propósito, mejor es el castellano. Esta forma de pensar se expresa en el siguiente cuadro: ante el ítem "mi hijo aprende más utilizando el aimara en la escuela", la mayoría se ubica en las categorías "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo", con el 48% y el 10% respectivamente. Mientras que, los que están de acuerdo sólo son el 24%.

**CUADRO N° 27**

**ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL ÁMBITO UGEL  
HUANCANÉ: MI HIJO APRENDE MÁS UTILIZANDO EL AIMARA EN LA  
ESCUELA**

| CATEGORÍA         | Escuela N°<br>70628 de<br>Quenajani | Escuela N°<br>70400 de<br>Solitario | Escuela N°<br>72561 de<br>Tarucani | Escuela N°<br>70630 de<br>Callapani | Escuela N°<br>72259 de<br>Toquepani | Total |     |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------|-----|
|                   |                                     |                                     |                                    |                                     |                                     | N°    | %   |
| Muy en desacuerdo | 2                                   | 1                                   | 0                                  | 0                                   | 2                                   | 5     | 10  |
| En desacuerdo     | 6                                   | 5                                   | 5                                  | 3                                   | 5                                   | 24    | 48  |
| En duda           | 0                                   | 2                                   | 3                                  | 2                                   | 2                                   | 9     | 18  |
| De acuerdo        | 2                                   | 2                                   | 2                                  | 5                                   | 1                                   | 12    | 24  |
| Muy de acuerdo    | 0                                   | 0                                   | 0                                  | 0                                   | 0                                   | 0     | 0   |
| Total             | 10                                  | 10                                  | 10                                 | 10                                  | 10                                  | 50    | 100 |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

Esta opinión está enraizada en la población, no es de ahora, tiene sus fundamentos en el pasado histórico. El aprendizaje del castellano significa para el campesino también una forma de liberación, puesto que el hablar sobre el idioma nativo era ubicarse en el lugar despreciado por las élites sociales del dominio. Igualmente el saber leer y escribir el español constituyó para ellos una forma de reivindicación social. Hay una larga trayectoria de lucha por la educación, que se convirtió en una forma de reivindicación ante el

gamonalismo terrateniente en el departamento de Puno, pero el saber leer y escribir necesariamente tenía que darse en el castellano. Esto constituyó un mecanismo de ascenso social, pero a la vez una forma de menguar la lengua y cultura andina.

Pero, en estos últimos tiempos la interculturalidad no sólo se da como moda sino también es una necesidad. Así en contextos como el nuestro, multilingüe y pluricultural, el idioma nativo es tan necesario para una educación de calidad. El idioma nativo no excluye a la otra lengua como es el castellano, muy al contrario permite la buena performance de ambas lenguas, evita el motoseo (confusión de vocales de una y otra lengua), los errores en la sintaxis tanto en la producción oral como en la producción escrita. La buena producción de las lenguas no sólo es en el aspecto lingüístico, incide también en el aspecto social, el niño o la persona que hablan mal el castellano es objeto de burla, mientras que una buena producción le permite al niño una mayor autoestima. Esa percepción equivocada que tienen los padres de familia acerca de la eficacia del aimara en los procesos educativos, se puede desterrarlos básicamente por dos vías: por un lado, la explicación, la aclaración, la información de las bondades del programa. De otra, exponer resultados, es decir, que los niños demuestren la eficacia de la EBI, pero para ello, como ya hemos dicho anteriormente, requiere de la responsabilidad, la eficiencia, el conocimiento de parte del maestro. Si el padre de familia ve que su hijo avanza en su rendimiento, no le queda otra alternativa que aceptar de buen agrado esa

forma de pedagogía educativa, tal como ya se ha demostrado con una de las escuelas, donde el profesor reúne los requisitos que se exigen.

Los índices del cuadro también demuestran, la poca o nula intervención de los padres de familia en el diseño de los contenidos curriculares de la escuela. Ya hemos dicho que ellos intervienen en la escuela pero, principalmente, en el aspecto material sobre todo en cuanto a construcciones de infraestructura, arreglos y otros similares; pero no así en cuanto a los lineamientos temáticos. Eso lo dan por sobreentendido como tarea exclusiva del profesor, ellos creen que la EBI es para enseñar el idioma nativo aimara a los niños. Como se puede apreciar falta la información correspondiente. Pero, si ellos intervinieran en el diseño curricular, que como se sabe, es una de las características de la diversificación curricular en la educación bilingüe intercultural, los padres despejarían sus dudas y apreciarían directamente la eficacia de los fundamentos del programa, que son coherentes para una población escolar como la que se tiene en el lugar.

La percepción equivocada que el programa de EBI es para enseñar el aimara, genera las siguientes apreciaciones respecto a la relación entre lengua nativa y educación. Esto se ratifica en el siguiente cuadro con el ítem: "yo no quiero que mi hijo hable el aimara porque eso es atraso". La mayor parte se ubica en la categoría "de acuerdo" con el 56%, sumado a ese índice el 8% en la categoría "muy de acuerdo". En tanto, hay un tercio de los entrevistados que se muestran en desacuerdo con esa afirmación, "en desacuerdo" con el 24%, "muy en

desacuerdo" el 4% y los que se ubican en la categoría "en duda" son el 8%.

Estos resultados de opinión se observa en el ( cuadro N°. 28 ) donde existe cierto desprecio por el aimara como medio de comunicación. El fenómeno de la migración permanente de la zona aimara norte de Puno que dicho sea de paso es la jurisdicción de la UGEL Huancané hacia la ciudad de Lima, Arequipa, la Paz Bolivia y principalmente a la ciudad de Juliaca que se ve como una panacea para los pobladores de áreas rurales del interior del Departamento de la región Puno.

Un aspecto singular y patético ocurre con los migrantes asentados en la ciudad de Juliaca, concretamente los moradores principalmente del cono noreste ( salida Huancané) de Juliaca, denominan a sus calles y jirones con nombres propios de sus lugares, ejemplo Av. Huancané, Jr. Chirihuanos , Jr. Tilali, Jr. Vilquechico, Urbanización Centro Social Moho, e incluso sus centros educativos adoptan estas denominaciones ejemplo: Centro Educativo Primario "Huancané", Colegio Nocturno Comercial "Vicente Mendoza Díaz" etc. Es más, son evidentes los centros sociales de Huancané, Vilquechico, Moho, Conima, Rosaspata en la ciudad de Juliaca, y hasta los intelectuales hartos de la estrechez de Centros educativos superiores buscan la oportunidad de un porvenir en la ciudad de Juliaca, ( Leoncio Mamani 1998- 123- 124)

Estos migrantes al retornar a sus lugares de Origen, principalmente en las fiestas patronales hacen gala del fenómeno del "achoramiento" ( metáfora de

moda ) el mismo que se difunde en las comunidades muy rápidamente y sirve de motivación y medio imposición de la cultura occidental, imposición de costumbres, religión , lengua y vestido y mayor carga occidental, con razón el historiador Jorge Basadre decía “ el nuevo mundo está pleno de imitaciones no sin razón es el continente del mono y del loro” Por eso la juventud de las áreas rurales prefieren la ciudad antes que la identidad.

Otro aspecto que corrobora en la actitud de los padres de familia respecto al atraso que significa el hablar aimara (cuadro N° 28) es que ellos, no participan en la programación curricular, porque si lo hicieran tendrían otro concepto de la EBI y es que además los nuevos docentes desconocen el proceso de planificación curricular participativo (PEI, PCI, Unidades Didácticas) y si conocen lo hacen desde la perspectiva conductivista es decir por objetivos, sin reconocer las capacidades de los padres y niños.

## CUADRO N° 28

**ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL ÁMBITO UGEL  
HUANCANÉ: YO NO QUIERO QUE MI HIJO HABLE EL AIMARA PORQUE  
ESO ES ATRASO**

| CATEGORÍA         | Escuela N°<br>70628 de<br>Quenajani | Escuela N°<br>70400 de<br>Solitario | Escuela N°<br>72561 de<br>Tarucani | Escuela N°<br>70630 de<br>Callapani | Escuela N°<br>72259 de<br>Toquepani | Total     |            |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------|------------|
|                   |                                     |                                     |                                    |                                     |                                     | N°        | %          |
| Muy en desacuerdo | 0                                   | 0                                   | 1                                  | 1                                   | 0                                   | 2         | 4          |
| En desacuerdo     | 2                                   | 1                                   | 2                                  | 5                                   | 2                                   | 12        | 24         |
| En duda           | 1                                   | 2                                   | 0                                  | 1                                   | 0                                   | 4         | 8          |
| De acuerdo        | 6                                   | 7                                   | 5                                  | 3                                   | 7                                   | 28        | 56         |
| Muy de acuerdo    | 1                                   | 0                                   | 2                                  | 0                                   | 1                                   | 4         | 8          |
| <b>Total</b>      | <b>10</b>                           | <b>10</b>                           | <b>10</b>                          | <b>10</b>                           | <b>10</b>                           | <b>50</b> | <b>100</b> |

FUENTE: Elaboración propia en base al cuestionario de actitudes de los docentes. Escala Likert.

Aquí los padres de familia expresan de cómo se desarrolla la escuela EBI, si los docentes muestran irresponsabilidades o faltos de preparación pedagógica, ellos atribuyen a que la EBI tiene esa característica. Esto como se puede observar no es la falla del programa, sino de quienes lo aplican y la corrección estaría más bien en esos aspectos. Pero hay que admitir también que la educación escolar está identificada como un proceso de castellanización, o por lo menos el empleo de esta lengua como instrumento educativo para el

proceso de enseñanza aprendizaje. La única forma de cambiar las percepciones negativas de los padres de familia en la relación lengua y educación es mostrarles resultados concretos con la buena preparación de los niños.

#### **3.2.4. Actitudes de los padres de familia hacia la EBI utilizando la entrevista individual**

Las entrevistas que hemos sostenido en las cinco comunidades, que a su vez son cinco escuelas, en todos ellos recogimos la misma tendencia, el mismo parecer de los padres de familia hacia la educación bilingüe intercultural. En lo medular, sostienen que la enseñanza en el idioma nativo aimara para sus hijos, no les favorece por cuanto ellos ya saben este idioma y no es necesario que otra vez un profesor les enseñe la lengua que ya saben. Por otra parte, manifiestan que el idioma que se necesita para ascender socialmente, esto es, ingresar a la universidad, trabajar en las ciudades, especialmente en las grandes urbes como Lima, Arequipa, Tacna, Cusco y otros, es el castellano.

Como se podrá apreciar, estos argumentos de los padres de familia se repiten continuamente en toda la región e incluso, podemos decir, en el ámbito nacional e internacional (Bolivia). La pregunta es, ¿qué hay detrás de esos argumentos?. Vamos a tratar de dar respuesta a esas versiones de los padres de familia. Una primer impresión es que el padre de familia tiene razón, en la medida en que se desenvuelve dentro de un contexto social determinado, en el

que la cultura dominante es el castellano como expresión de la cultura globalizada occidental. En ese entender, la lengua y cultura aimara ocupa un lugar asimétrico (dominado). Sin embargo, no tiene la idea exacta de lo que es la educación bilingüe intercultural, por cuanto ésta no trata de enseñar el aimara a los niños aimara hablantes, sino desarrollar conocimientos en el idioma y cultura que ellos dominan. Es más, a cualquier niño del mundo que tiene una primera lengua determinada, se le alfabetiza en su lengua materna y no en una lengua de la cual no tiene competencia. Es decir, para abordar la calidad de la educación en el medio rural se tiene que empezar con la pertinencia cultural, lo que implica, alfabetizar en la lengua materna de los niños y no con el castellano del cual todavía no tienen dominio.

Cuando rechazan su propia lengua los padres de familia, aparentemente se expresaría la falta de lealtad lingüística y también la falta de identidad con su cultura, esto no es necesariamente así, tal como hemos visto anteriormente. Esta forma de actitud frente a la EBI por los padres de familia, no expresa automáticamente su total rechazo, sino más bien su falta de información acerca de esta pedagogía. Responsabilidad esta que corre a cargo del gobierno central (de sus políticas educativas), los poderes intermedios (gobierno regional, la DREP y las UGEL), como también las entidades encargadas de aplicar este tipo de modalidad. Por que hemos observado que cuando el padre de familia se informa adecuadamente sobre ello, acepta de buena gana el programa. Pero, mucho más importante que eso aún es la eficacia del profesor con los niños, es decir, los padres de familia juzgan por los resultados. Si ve

que su hijo demuestra progresos en sus conocimientos, el padre de familia no tiene ninguna objeción al programa EBI, eso es lo que hemos podido observar en la Escuela N° 70630 de Callapani, donde el profesor que aplica el programa es eficiente y se puede comprobar con el progreso de los niños. Damos cuenta de la conversación sostenida con un padre de familia:

- ¿Kamsasmas uka yatichañjata iwi sata waliw sasmati jumaxa uka aski sartañampi uka karta yatichañampi ?
- ¿Cuál es tu opinión de la escuela EBI?, ¿crees tú que tu hijo está rindiendo bien con esta forma de enseñanza del profesor?
- Uñjma aski jaqi , nayaxa janiw kijasti amawtxata , jupaxa yatiskiwa , yuqajax yatiwa uka jakhuyanaksa askiw apsu, qilqaña yatirakiwa , kartanaksa kastillanu arusa askirakiw yati , ukhamarusa wali jaqikiw , kunatakiraki k'ariskaja yuqajaxa kimsa marankiw , maymaraxa amawt'axa yaqha jaqirawa , yatichawirusa janiw yatirikiti, mirkulisaki purisinki , ukhamasa yuqajaxa anatarikiw saraski , janiw kuna aski katukapas utjkiti (arsuyapxi Lusiyanu Mamani)
- Mire usted señor, yo no me quejo del profesor por que es bueno nomás, mi hijo sabe sacar mis cuentas muy bien, también sabe escribir cartas, también habla bien el castellano y es respetuoso nomás, para que voy a mentir. Mi hijo está en tercer grado, más bien el profesor del año pasado era malo, era faltón, a veces

llegaba los martes, a veces los miércoles y mi hijo iba a la escuela a jugar nomás, no aprovechaba nada. Pero este profesor es bueno nomá, para qué". (Entrevista a Luciano Mamani)

Como se ve, el factor profesor es muy importante sea con cualquiera de las modalidades educativas, es decir, con EBI o sin EBI. Obviamente no se aprovechará nada en la educación bilingüe intercultural con un profesor que no cumple con sus responsabilidades, además, no tiene identidad con el programa educativo, pese a que es miembro de la cultura.

El otro argumento de los padres de familia es que, el aimara no le sirve para el ascenso social y sólo el castellano es bueno, hay algunas versiones al respecto:

- Janiw aymaranpi mantkaspati uniwersiraru sata, janirakiw aymarampixa sarnaqañaniti ufisinanakana , janiw sulisitursa, juwisan ukarusa lurkasmati aymaraxa, khitisa lurixa uka? Janiw khitisa ¿janiw chiqapakiti? Waliskiwa kastillanu aru yatiñapa, arusiñataki, ukawa munasi jiwasanataki, ukasti aymararipuniwa aski arusixa walikiskiwa (tariyu wawamullu)
- "con el aimara no se ingresa a la universidad, ni tampoco se hacen trámites en las oficinas en aimara, ¿acaso una solicitud ante el juez se hace en aimara?, ¿quién hace eso?, nadie ¿no cierto?....., pero está bien que aprenda a hablar bien el castellano, eso es lo que nos interesa

a nosotros, pero sí habla bien el aimara más, está bien nomás pues"  
(Entrevista a Tadeo Huahuamullo)

El padre de familia en cuestión, tiene la razón por la siguiente explicación: el idioma aimara realmente es una lengua dominada frente al castellano, el idioma de uso formal es el español, el uso del aimara tiene determinados contextos básicamente remitidos al círculo familiar, a los miembros de la cultura y para usos informales. El aimara para que gane un status social, requiere de su intelectualización; aún cuando en este aspecto se ha avanzado un trecho considerable, pero no lo necesario. Es decir, del éxito de la educación bilingüe intercultural no sólo depende de los maestros que lo aplican, sino del conjunto de toda la sociedad. En un sistema de relaciones de interculturalidad de desigualdad, los aimara hablantes prefieren al castellano antes que a su propia lengua, por ello mismo, no quieren este tipo de programa para sus hijos. Pero, el padre no tiene prejuicios cuando el profesor le demuestra que se puede ser eficiente con el programa, hablando las dos lenguas correctamente.

También se ha podido observar otra variante en la negación a la EBI por el padre de familia, muchos manifiestan que no son ellos los que se oponen, si no que el profesor le dice que no acepten esta modalidad educativa. Los argumentos que les dan estos maestros, dicen que ya no necesitan el aimara, por que eso ya saben hablar, les dicen, además, que no van a poder ingresar a la universidad ni menos trabajar en Lima o Arequipa. Veamos en la siguiente entrevista:

- Amawt'anakaxa saphituwa kamachirinakaxa jutapxani ukasti saphañatanwa, janiw munapti uka paya uru , wawanakasaxa janiw kunsaxa yatipxaniti, janiw munapti uka, saphañaniwa , ukhamaruw iyaw sayapstu, ukatsti janirakiwa uka wiraxuchasa jutkarakiti , janiw yatipti khitipunischi ukaxa (arsutapa Juliyan kunturi)
- "Los profesores nos han dicho, que cuando vengan las autoridades, debemos decir no queremos educación bilingüe porque nuestros hijos no van a aprender nada, no queremos eso le van a decir, así nos han convencido. Pero tampoco ha venido ese señor, no sabemos quién será" (Entrevista a Julián Condori).

Estos hallazgos merecen una mayor observación sostenida en el campo a los profesores, buscar las razones causales por las cuales se oponen a la educación bilingüe intercultural. Esas informaciones también los hemos recibido en otras latitudes que culpan a los docentes. En fin, el padre de familia es más flexible en sus actitudes frente al programa, acepta cuando le explican las bondades de esta modalidad. Pero, sobre todo cuando ve resultados positivos en sus hijos.

Sin embargo, siempre hay un grueso sector de la población que se opone a la educación bilingüe, por prejuicio ante su propia lengua y cultura. Ellos manifiestan que esta forma de reaccionar lo han aprendido de sus mismos paisanos migrantes a las grandes ciudades. Este aspecto de los migrantes

merece una especial consideración, en tanto tienen bastante influencia en su comunidad de origen. Ellos han emigrado a las ciudades como, Lima, Arequipa o Tacna o tan sólo a las ciudades más próximas como Juliaca o Puno. Eso se denomina en el campo de las ciencias sociales como alienación o también aculturación, un proceso de despersonalización influido básicamente por el contexto globalizante de la modernidad. Esto es asumido rápidamente en las ciudades por los jóvenes migrantes de origen rural, sin mayores niveles culturales o conocimientos elementales sobre identidad y otros elementos de resistencia cultural.

#### **3.2.4.1. Opiniones de los padres de familia respecto a la calidad de enseñanza y el rendimiento escolar**

Los padres de familia se muestran disconformes con los resultados de la calidad de enseñanza impartida por los docentes, como también por el nivel de rendimiento de sus hijos, con excepción de una escuela (Escuela N° 70630 de Callapani), allí como se mencionó, el profesor tiene un nivel de rendimiento aceptable. Las deficiencias del nivel de rendimiento de los alumnos, lo atribuyen al programa EBI. Piensan que los maestros por enseñar en aimara los niños no obtienen buenos rendimientos. Así, una madre de familia expresa lo siguiente:

- Nayan yuqajaxa janiw yatkiti amawt'apaxa yatichis aymaraxa sintió kipti, mayampi sitix, amawt'axa yatichaspaxa kastillanu sapaki , nayana

yuqajaxa walikiskapunispawa, jiwanakasa yatiptanwa aymaru uka  
yatichawinaka yatiqañapawa kastillanu aru(Mijilina Mamani)

- "Mi hijo no aprende porque el profesor a veces le enseña en aimara,  
mucho se confunde,... si el profesor le enseñaría sólo en castellano, mi  
hijo yo creo que estaría mejor... nosotros ya sabemos el aimara, en la  
escuela debe aprender castellano" (Miguelina Mamani)

La deficiencia no sólo es en la escuela EBI, sino también aquellas escuelas que  
no están insertas en este programa, no se puede atribuir entonces los bajos  
rendimientos a la naturaleza del programa, sino a estrategias pedagógicas y  
metodológicas que se implementan y más importante aún a responsabilidades  
individuales.

Los padres de familia tampoco salvan a los profesores, ellos dicen que  
enseñan mal, que enseñan hablando el aimara. Creen que cuando el profesor  
habla el idioma nativo es porque no sabe bien el castellano. Nos informan que  
muchos piensan en trasladar a sus hijos a la ciudad donde enseñan sólo en  
castellano, hay algunos que efectivamente así lo han hecho. Están  
preocupados por la educación de sus hijos, quieren el desarrollo para ellos  
pero se cree que eso es una educación en la lengua castellana.

Tienen la idea que en la escuela hispana que se encuentra en las ciudades los  
rendimientos de los alumnos son mejores, en comparación con rendimientos de  
los niños de la escuela EBI, tienen la firme percepción que con este programa

sólo es para enseñar en aimara, porque así les han dicho. Esta versión que circula en el medio es negativa para la aplicación del programa, tiene que realizarse una fuerte campaña para desterrar esas versiones.

La mayoría de los padres de familia creen que la escuela hispana es mejor que la EBI. Pero, como se sabe, este tipo de escuela también tienen sus deficiencias. Los niveles de rendimiento alcanzado por los alumnos tampoco son los ideales. Para ello contribuyen una amplia gama de factores, siendo el principal el factor profesor, en tanto su identificación y compromiso.

#### **3.2.4.2. Percepción de los padres de familia acerca del desempeño del docente**

Los padres de familia valoran mucho a un buen profesor, ellos tienen su opinión acerca de este tipo de docente con ciertas características: Enseñan bien a los alumnos, estos tienen buenos rendimientos, se interesa por los problemas de la comunidad, aconsejan a los padres de familia, moralmente son buenos. En un medio reducido como es la comunidad, generalmente se sabe todo lo que hace el profesor, por eso es que inmediatamente le dan una calificación al maestro si es bueno o malo, sobre todo por su responsabilidad ante su trabajo. Cuando ven que el profesor incumple con sus obligaciones, los padres inmediatamente creen que los niños tienen malos rendimientos. Atribuyen no sólo en los rendimientos académicos, sino también en los comportamientos individuales de los niños, dicen "son malcriados",

"desobedientes", "aprenden a hablar malas palabras", todo ello atribuyen al mal desempeño del profesor.

Como se puede observar, la tarea de la formación de la personalidad del alumno responsabilizan enteramente al profesor, el padre de familia se excluye de ello. Sabemos que en la educación del menor no es responsabilidad exclusiva del profesor, la mayor parte es de los padres de familia, sobre todo en la primera etapa de la vida.

Muchos padres y madres se quejan del desempeño del profesor, sobre todo en cuanto a las tardanzas y las asistencias. Dicen que el profesor llega tarde los lunes y se van antes de tiempo, los viernes, también de aquellos que inasisten los viernes o también que abandonan la escuela un día antes de la semana escolar. Lo negativo es que identifican estas irresponsabilidades con los docentes que trabajan en el programa EBI. Como sabemos esto no es una característica del programa, sino una responsabilidad individual del profesor. Veamos una de estas percepciones del padre familia:

- Uka jiwasa amawt'asaxa janiw khusakiti, maymar amawt'axa khusanawa, jichhasti janiy wali jalstu, kamacharakiñani , jichhasti jiwasa wawanakasa anatañarukiw uchasipxi , janiw kunsá yatiqapkiti, amawt'axa janirakiw jutkiti lunisakiw purisinki , juparu jinchunchapta, ukhaja saphituwa tantachawiruwa jaqwsapjitu sakiw saski (Marcilino kiski)

- "Aquí nuestro profesor no es bueno, el año pasado si era bueno, pero ahora nos ha tocado mal, que vamos a hacer... nuestros hijos se dedican a jugar nomás no aprenden nada. El profesor llega tarde los lunes, hay veces llega los martes, cuando le llamamos la atención nos dice que le han citado a reunión..." (Marcelino Quispe)

Los padres tienen sus ideas peculiares respecto a un buen profesor, por ejemplo, en la relación maestro-alumno, tienen la opinión que el docente debe hacerse respetar, califican de malo cuando los alumnos están en bullicio dicen que el maestro debe imponer orden y disciplina. Esta idea, en realidad no tiene mucho asidero, por cuanto el buen maestro debe buscar más bien la participación del alumno y no su silencio.

A veces los padres de familia manifiestan sus críticas a los profesores en las asambleas, exponen sus ideas también sus alternativas. En estas reuniones se puede observar que la mayor participación corresponde a los padres y no tanto así a las madres. Las intervenciones se realizan utilizando el idioma castellano, excepcionalmente también lo hacen en el idioma aimara, sobre todo las señoras.

Los padres observan seriamente a los profesores irresponsables, hay incluso aquellos que se embriagan en la comunidad; pero a veces los padres de familia simplemente se quedan callados no lo manifiestan, pero también hay ocasiones de hacerlo sobre todo en las asambleas. Entonces el profesor se

justifica y se compromete a no cometer el error más adelante, pero esto no siempre se cumple.

Si bien es cierto que los padres atribuyen la responsabilidad de la educación de sus hijos casi exclusivamente al profesor, pero también ellos incumplen con sus responsabilidades en la educación de sus menores hijos. Por ejemplo, hay la práctica de hacer faltar a las labores escolares en períodos cuando requieren de la ayuda de sus menores, este fenómeno se produce generalmente en épocas de cosecha, de sembrío y otras actividades adyacentes a la actividad agrícola; pero también por alguna fiesta que se produce en la comunidad. Algunos padres son conscientes de ello y manifiestan que no se pueden quejar del profesor por cuanto son ellos mismos quienes hacen inasistir a sus hijos en días de labores.

Por otra parte, los padres manifiestan que los profesores no toman en cuenta sus sugerencias o sus quejas, sobre todo en cuanto a las responsabilidades del docente. De ello podemos desprender, la falta de la realización de talleres entre profesores y padres de familia para recoger las opiniones y alternativas que tienen ellos con respecto a la educación, especialmente en cuanto a la aplicación de la educación bilingüe intercultural.

En suma, la comunidad o los padres de familia tienen buen aprecio por aquel profesor responsable y comprometido con su profesión, no así de aquellos profesores irresponsables y que muestran ineficiencia en su desempeño

docente. También se puede concluir en esta parte, que el tiempo dedicado exclusivamente al desarrollo de las actividades académicas con los niños es menor que en las ciudades, el denominador común es que se pierde mucho tiempo en diferentes actividades o justificaciones.

### **3.2.4.3. Actitudes de los padres de familia sobre el uso del aimara en la enseñanza de los niños**

Como ya hemos venido señalando, los padres tienen la percepción que la EBI es la enseñanza exclusiva en el idioma nativo aimara, esa es una falsa percepción. Aceptan la EBI cuando les informan sobre los fundamentos y las bondades de este programa, sobre todo cuando se convencen que la EBI es la enseñanza en dos lenguas. Tienen mayores preferencias para la enseñanza en el castellano antes que en su propio idioma nativo. Esta situación se puede revertir siempre y cuando se demuestre eficacia en el desarrollo del aprendizaje de los niños, tal como viene ocurriendo en la Escuela N° 70630 de Callapani.

Los argumentos que ellos dan para que la enseñanza se realice en el castellano y no en el aimara, son variados y tienen su fuerza de razón. Manifiestan que sus ancestros fueron discriminados, humillados, engañados por no saber hablar el castellano, hay muchas historias y anécdotas al respecto. La lucha por la educación fue una reivindicación importante para el campesinado puneño, pero la educación siempre ha estado asociado a la

castellanización. Ese recuerdo les hace afirmar que deben aprender el castellano y no tanto así su idioma nativo el aimara. Esto tiene su asidero, porque efectivamente la historia ha sucedido de esa manera, para ellos el castellano también es una reivindicación. Estos argumentos merecen ser tomados en cuenta por la EBI.

Cuando hablamos con algunos padres de familia y les explicamos que las ideas que ellos tienen acerca de la EBI no corresponden a las características del programa y les dijimos que esta modalidad más bien busca la eficiencia lingüística del alumno tanto en el castellano como en el aimara, ellos se convencen y aceptan el programa. Veamos la expresión de uno de ellos:

- Nayaxa amuyatanwa uka IWI sata , uka wawajaxa yatixpxa uka aymara , amawt'axa aymara sapaki yatichani, navaja amuyatanwajanija yatipchiniti kastillanu satanawa, ukasti, pantjasiskatawa , uka amawt'asti janiw akch'asa ukhamaspawa sas sasirikiti Kamisati jumax sista ukha siskituti sitix, wawajaxa khusa kastillanu arusuiki ukhajaxa waliw chiqaw sapunijawa.
- "Yo pensaba que la EBI era para que mi hijo aprenda el aimara, el profesor sólo le va a enseñar en aimara... yo pensaba que no va a aprender el castellano, ¿entonces estaba equivocado?... pero el profesor nunca me ha explicado eso, así como usted me está hablando. Si mi hijo va hablar bien castellano entonces estoy de acuerdo pues"

Aquí nuevamente la tarea de información a los padres de familia, pero esto no sólo es cuestión de una vez, sino hacerlo reiteradamente empleando para ello diferentes mecanismos, como es la utilización de los medios masivos de comunicación que deben asumirla las instituciones estatales correspondientes, incluido los talleres de información en la misma comunidad.

Las irresponsabilidades del factor docente hacen mucho daño al desarrollo de la educación de calidad con este programa, porque los padres atribuyen que estos aspectos negativos se deben a la característica de la EBI.

Los padres también tienen una clara percepción de los contextos de uso de las lenguas, manifiestan que el aimara sirve para comunicarse entre ellos, en la comunidad, en la familia, a veces también en las ciudades pero limitado a ciertos niveles sociales, como es para hablar con los comerciantes que hablan aimara. Pero, no así para comunicarse con niveles sociales altos, como son los profesionales, las autoridades y otros. Para esos casos, dicen, que se emplea necesariamente el castellano, tienen razón al afirmar esto. Efectivamente las relaciones sociales formales u oficiales se realizan en el idioma castellano, y quienes tienen que insertarse en ese tejido social tienen que saber hablar el castellano. Esto justifica su preocupación para que sus hijos sepan a hablar bien el castellano. A decir verdad, eso es una realidad, lo que busca la EBI justamente es la eficiencia lingüística del niño nativo hablante, que no sea objeto de burla ni marginación social.

Todos los padres y madres con quienes hemos conversado y les hemos hecho ver las ventajas de este programa, aceptan las dos lenguas como instrumento de aprendizaje, nadie en ningún caso ha planteado la ventaja de sólo saber el aimara. En ése entender, aceptan la educación bilingüe. También falta mucho por desarrollar en la EBI la parte de la interculturalidad, las capacitaciones han incidido más en el aspecto de la lengua, sobre todo el idioma nativo. Falta mucho aún desarrollar la pedagogía de la interculturalidad, que en sí es el desarrollo de contenidos de la cultura propia, pero también de la otra cultura, es decir, la modernidad. La comunidad está informada de eso, pues tienen los artefactos relacionados a ello, muchas comunidades ya tienen energía eléctrica, ven imágenes en la televisión, todos poseen el artefacto radio. No están aislados del mundo moderno, escuchan y ven. Falta el desarrollo de la pedagogía de la interculturalidad pero para contextos concretos. La lengua no se descarta por esta relación intercultural, al contrario se hace necesario el tratamiento de las dos lenguas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños.

En estos tiempos ante los avances de la modernidad, hay una tendencia al despoblamiento de las comunidades campesinas. La población joven migra necesariamente, aunque sea temporalmente, a las ciudades, en este caso, a las ciudades de Juliaca y Puno; en otras a ciudades fuera del departamento de Puno como son, Arequipa, Tacna, Moquegua, Cusco o Lima. Unos migran por motivos de estudios y otros en busca de algún empleo, pero los jóvenes no quieren quedarse en su comunidad. Este es un factor también de las

preferencias por el castellano, saben que en esas ciudades tienen que relacionarse necesariamente empleando el idioma español. Los migrantes que retornan a su comunidad influyen en las actitudes de sus paisanos, y ello siempre es favorable hacia el castellano y en perjuicio del aimara.

Hay muchas anécdotas de estos migrantes que retornan a su comunidad, sobre todo de aquellos que estuvieron bastante tiempo en ciudades grandes, especialmente en Lima. Tienen actitudes de desprecio y burla hacia su propia lengua, pero también muchos de la comunidad les han respondido a ellos y les motejan con adjetivos satíricos en la lengua nativa.

Pero, en general el uso del castellano está caracterizado para situaciones formales, para contextos de las ciudades. Por ello, los padres enfatizan la necesidad del aprendizaje del español en la escuela, ésta está claramente identificado como el centro de la castellanización. Tradicionalmente esto siempre ha sido así de esa manera, pero ahora con el programa EBI se cambian las cosas, no es que se trata de desterrar el uso del castellano para los propósitos pedagógicos, sino que se hace uso también el idioma nativo para los mismos objetivos, orientado siempre a la búsqueda de la calidad educativa en el medio rural. Para ello, ya se han desarrollado las metodologías correspondientes para su enseñanza en la lengua materna de los niños, especialmente en su producción escrita. Muchos padres y madres tienen la idea que el aimara no tiene su propia estructura alfabética, igualmente está bastante arraigado la idea que la escritura de este idioma nativo debe ser de

acuerdo a la estructura gramatical del castellano. Pero los niños no tienen dificultades en el aprendizaje de la escritura del aimara, sólo requieren de una buena orientación y la práctica correspondiente.

### **3.3. ACTITUDES DE LOS NIÑOS HACIA LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL**

A los niños no hemos aplicado un cuestionario de actitudes, por que limitaba la obtención de la información, en tanto no se puede cuantificar con exactitud sus comportamientos frente a este tipo de programa. Era más pertinente dialogar con ellos, observarlos dentro y fuera del aula, para lo cual preparamos unas guías para este propósito. Elegimos cinco escuelas los cuales nos sirvieron a su vez para trabajar con los padres de familia.

Una primera impresión que podemos ofrecer es en cuanto a la edad, ellos frisan entre los seis y ocho años, es decir, cursan el primer, segundo y tercer grado de primaria; excepcionalmente hay niños con un poco más de edad, pero en general son uniformes. Luego podemos dar cuenta en cuanto a la lengua que hablan, todos son bilingües, excepcionalmente hay monolingües del aimara, esto correspondiente al primer grado. No se puede decir entonces que los niños vengan a la escuela en calidad de monolingües vernáculo hablantes, tienen ya conocimiento del castellano por que sus padres son bilingües, con mayor ventaja del padre antes que la madre. Esta es una situación especial que hay que considerar en la EBI, pero en el medio se habla comúnmente el

aimara. Los niños entre ellos alternan códigos permanentemente entre el aimara y el español, éste último es utilizado para hablar con el profesor al ingresar al aula, pero fuera de ella hablan en su idioma nativo, pero también el castellano.

El local escolar queda en el centro de la comunidad o en el lugar más aparente, cada comunidad para que sea considerada como tal necesariamente tiene que tener su escuela, aún cuando entre una y otra sean muy cercanas tienen que tener su local escolar, esta es una característica en estas comunidades. Los niños asisten diariamente a recibir las enseñanzas del profesor, algunos viven cerca de la escuela, pero hay de los otros que viven lejos y tienen que caminar largos trechos para llegar a su centro escolar. Su alimentación es muy sencilla, un caldo en la mañana consistente en productos de la zona, papas, chuño, habas, con un poco de carne salada y algunos condimentos, también se agrega a ello el té o algún mate con hierbas. Para el recreo llevan algunos productos cocidos, cancha, quinua preparada que le llaman "kispiño", esto suple al almuerzo de mediodía, porque la siguiente ingestión de alimentos sólo será en la tarde. Éste panorama nos muestra la deficiencia en la alimentación de los niños, aún cuando el Ministerio de Educación les provee algunos alimentos nutritivos que menguan la desnutrición.

También observamos su reserva, su desconfianza hacia los desconocidos, pero rápidamente se resuelve ese problema de comunicación cuando se empieza a dialogar en su idioma nativo con ellos. Aquí es donde ellos se

sueltan y conversan con más confianza con nosotros. En general se puede decir que tienen muy buena dosis de voluntad para estudiar, tanto así que quieren que le escribamos alguna muestra en su cuaderno para que ellos puedan repetir o imitar eso. Luego hacen preguntas de todo tipo, son inquietos como todo niño, dentro de sus referentes culturales.

### **3.3.1 Opiniones de los escolares respecto a la educación intercultural bilingüe**

Es necesario tener presente la edad de los niños, entablamos conversación con los más mayorcitos, es decir, con aquellos que tienen la edad entre ocho y nueve años, que a su vez cursan el segundo grado y tercer grado. El primer obstáculo que había que salvar en la investigación es romper su desconfianza, porque a diferencia de la comunicación con los padres y madres de familia, los menores respondían muy poco, especialmente en el castellano. A veces se limitaban simplemente en sus respuestas a monosílabos como, "sí" o "no" y en el mejor de los casos a oraciones o frases cortas. Se tenía que buscar las estrategias más adecuadas para acercarnos a ellos y así de esta manera poder conversar. Tal como mencionáramos arriba, ellos se sueltan más cuando se les habla en su idioma, el aimara; pero, siempre con las restricciones del caso.

Respecto al uso del aimara por el profesor en la enseñanza de ellos, algunos dicen estar de acuerdo pero otros manifiestan también su desacuerdo; pero lo que se puede percibir es que ellos aceptan lo que diga el profesor. Pudimos

extraer de estas conversaciones que el docente no desarrolla regularmente los contenidos con el auxilio del idioma nativo, la mayor parte de tiempo lo hace con el idioma castellano. En la Escuela N° 70630 de Callapani los niños avanzaron más en la escritura con la lengua nativa, estos escolares no tienen muchas dificultades, como que sí lo tienen los adultos. Pero en las demás escuelas no se practica regularmente la EBI, especialmente en el uso del idioma nativo.

Pero, de todas maneras, manifiestan su preferencia por el castellano, porque dicen que quieren ser como sus mayores, cada niño tiene sus paradigmas de personajes, para algunos es su hermano mayor que trabaja en la ciudad, para otros, sus profesores, en fin. Se podría decir similarmente, en la generalidad de los casos, con excepción de algunos niños de la Escuela N° 70630 de Callapani, que poseen un pobre léxico del castellano, eso se ve reflejado en las mismas respuestas que nos ofrecen, con monosílabos o frases cortas; pero en el fondo son también respuestas concretas. Muchos manifiestan que otros niños de otras escuelas se burlan de ellos porque hablan el aimara y por ello mismo manifiestan tener vergüenza de hablar en otros lugares, como también con desconocidos.

Podemos constatar en estos niños que no se encuentran aislados de la modernidad, su contexto inmediato es bilingüe, nos hablan de las cosas que han visto en la televisión, conocen de muchos aspectos de la modernidad, por lo mismo que para ellos lo más importante es saber castellano. Por eso, no

manifiestan mucho apego a la EBI, especialmente a la enseñanza en el aimara; pero estas preferencias no se manifiestan nítidamente, ya que cuando el profesor les ordena a ellos están prestos a realizar las actividades que él los demanda. Sin embargo, hicimos algunas preguntas para que respondieran, como es por ejemplo, ¿en cual lengua se aprende más?, manifiestan la mayoría en la lengua castellana, pero también dicen que ellos no se oponen cuando tienen que aprender en aimara.

Una apreciación general de los niños se puede decir, que sus actitudes no están predeterminadas, como si ocurre con los padres de familia y los maestros. El aprendizaje de ellos con esta modalidad depende básicamente del maestro. Los niños realizan actividades, tareas, ejercicios y otros, lo que su profesor les indica que hagan aquello. Con un buen profesor en EBI, se logran buenos resultados en el rendimiento de los niños, se cumple los postulados de la EBI.

### **3.3.2. Apreciación de los niños sobre el desempeño docente.**

Para poder medir los niveles de satisfacción de los niños respecto al desempeño docente, primeramente nos hemos visto en la necesidad de utilizar la entrevista espontánea e indirecta es decir hemos utilizado como correa de transmisión a otros docentes y personas de su entorno o comunidad por otro lado la percepción que tienen los padres de familia destacando las siguientes características:

- los profesores casi siempre llegan tarde, por que no radican ahí.
- los profesores se van en sus unidades móviles u otras a sus lugares de origen luego del horario de clases.
- no cumplen con el horario que tienen programado, es decir la improvisación es inminente.
- No los pasan lista en forma permanente
- Se sabe también mediante los niños, que el gasto, que realiza el docente en materiales didácticos no existe o en defecto estos son muy limitados (laminas y carteles y léxico).
- Las dinámicas grupales o de trabajo en equipo, no es observable.
- Por otro lado la pizarra, continua siendo el medio mas importante del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Todos estos aspectos observables señalados por los niños nos hacen ver que los docentes todavía están utilizando la metodología tradicional del conductivismo salvo uno que otro profesor que aprovechando las reuniones de RED, a si como el apoyo y aporte de la UGEL Huancané han realizado actividades de sensibilización y de proyección a la comunidad como en participación en desfiles escolares con temas alusivos a la EBI., charlas en redes educativas, concurso de poesías de leyenda aimara como por ejemplo se puede editar el libro editado por la UGEL Huancane en el I Festival de Producción de textos denominada “ YATIQUIRI MARKA ” el cual hemos tenido la oportunidad de prologar donde se deja notar poemas de docentes y alumnos,

que vienen revalorando nuestra identidad cultural y que desde luego están apostando por nuestra cultura local.

### **3.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Las actitudes hacia la educación bilingüe intercultural por parte de los profesores, de los padres de familia y de los mismos alumnos, tienen diferentes connotaciones y también una problemática compleja, no es aislada, está relacionada con otros factores. De acuerdo con el ámbito que hemos escogido (30 escuelas para la escala de Likert) y cinco escuelas para nuestra observación directa, para las entrevistas tanto de los maestros como de los padres familia, así mismo de los alumnos. De estos tres agentes de la educación, cada uno tiene sus particularidades en cuanto a la información que nos proporciona para nuestra investigación. Felizmente ya estuvimos avisados sobre otras investigaciones, en donde se cumple todo el ritual en la aplicación de los instrumentos. Los resultados siempre son los mismos, es decir, los profesores manifiestan a las encuestas que todo va bien, no hay problemas. Sin embargo, en la realidad se sabe que la educación rural tiene pobres rendimientos en el aprendizaje académico de los niños, por eso escogimos técnicas de la metodología cuantitativa, en la utilización de la escala de Likert, como también la metodología cualitativa. Tuvimos también el cuidado especial de no portar en ningún momento un papel, porque esto de por sí crea recelos, especialmente los profesores rápidamente se adaptan a la situación, nuestra

técnica fue conversar con ellos informalmente, y de ahí cuando termina la entrevista inmediatamente poner los puntos donde corresponde en la escala.

Similarmente procedimos con los padres de familia, pero al mismo tiempo, conversamos largos trechos de tiempo sobre la problemática de la educación rural en la zona, particularmente de la escuela, estos diálogos fueron anotados en nuestras guías de entrevista, también nuestras observaciones en el respectivo cuaderno de campo. Con los niños escolares, tuvimos que tener todavía un período de acercamiento, porque inicialmente nos mostraron su desconfianza y no querían dialogar con nosotros. Empleamos las dos lenguas para la conversación, obviamente la comunicación tiene que ser muy informal a fin de no guardar distancias con los menores, y así de esa manera pudiésemos obtener los datos más fidedignos.

Para hacer una primera aproximación del análisis de las actitudes que muestran estos tres agentes de la educación, en lo posible hacemos uso de las teorías que hemos desarrollado en la primera parte del trabajo.

1. Las actitudes no vienen por naturaleza al ser humano, son construidas en el proceso social, en un determinado contexto y también en un determinado proceso histórico. En tal razón entonces, las actitudes hacia la EBI están condicionadas por muchos factores. Estos podemos señalar, entre otros, el factor cultural; esto es expresado en las relaciones de interculturalidad, en donde la lengua y cultura andina son dominadas, mientras que la lengua y cultura son dominantes. En esta

relación, las personas o grupos sociales viven en ambas culturas, no son excluyentes, un mismo individuo conlleva características de ambas. En determinados momentos y en ciertos contextos prefiere la modernidad, eso hace que la actitud hacia la lengua y cultura andina sea negativa, pero eso no es permanente puede cambiar de acuerdo a las circunstancias.

Hay que tener en cuenta que un profesor no por ser andino automáticamente va a tener identidad andina, eso no es así, como también podría serlo, pero eso no es ley. Los contextos y las circunstancias de tiempo influyen. De nuestra observación podemos deducir, que las informaciones más reales los obtuvimos en situaciones muy informales (viajando en ómnibus, tomando alguna bebida, etc.). Es evidente que cualquier persona siempre tiene un grado de defensa, no expresa rápidamente lo que realmente siente, en el caso de los profesores se adaptan, si se trata de la EBI hay que adaptarse y decir que es bueno.

Se debe advertir, de acuerdo a la teoría, las actitudes tienen tres componentes: el componente cognitivo, afectivo y conductual. En el componente cognitivo la persona piensa y emite una opinión, pero esta ya es pensada si se trata de adaptar se adapta. En cuanto componente afectivo, que es más interior a la persona, emocional, lo puede hablar pero expresa lo que realmente siente acerca de la EBI. En el

componente conductual el profesor por más que argumente que está a favor de la EBI, sin embargo, sus acciones demuestran lo contrario o también puede ser viceversa.

2. La mayor parte de los profesores de nuestro ámbito de estudio, muestran una actitud negativa hacia la educación bilingüe intercultural, de acuerdo a nuestra escala de Likert que aplicamos, como también de acuerdo a las entrevistas sostenidas con muchos de ellos. La causa por la cual muestran esa actitud ante este programa son varios, pero tratamos de buscar el principal o los principales. Por una parte, es la situación intercultural que existe en nuestro país, en donde la lengua y cultura andina se encuentran en una situación de dominada. El contexto de la sociedad abona más en favor de la cultura dominante, especialmente con la propaganda envolvente que emiten los medios masivos de comunicación, esta es una pendiente por la que las personas son arrastradas sin que uno pueda tener tiempo y los recursos necesarios como para poder reflexionar y optar por una identidad. Aún cuando la mayoría o un buen sector de ellos, casi en forma natural o bajo los recursos del inconsciente mantienen su identidad cultural. De otra, tiene que ver con el grado de interiorización de los fundamentos de la EBI. La pregunta que surge inmediatamente es ¿qué grado de conocimiento tienen los profesores sobre los fundamentos de la EBI?, pero para responder a dicha pregunta tenemos que hacernos otra interrogante, ¿dónde aprendieron EBI estos maestros?, la totalidad de

los maestros de nuestro ámbito de estudio que son 30, han logrado sus conocimientos acerca este programa en las capacitaciones propiciadas por el Ministerio de Educación, bajo la denominación: Plan Nacional de Capacitación de Docentes en Educación Bilingüe Intercultural (PLANCAD - EBI). Esta forma de preparar a los maestros para que se desenvuelvan en el medio rural con la característica de calidad educativa, se lleva a cabo en los meses de marzo o abril, luego a medio año agosto o septiembre. Esto es bajo la responsabilidad directa del "ente ejecutor" que ha ganado en concurso ante el Ministerio de Educación con su propuesta técnica y financiera, últimamente están invitando a las universidades y también a los institutos superiores pedagógicos.

Estas capacitaciones tienen un contenido eminentemente práctico, porque se trata de preparar en tiempos cortos al maestro. Los dos períodos de capacitación al año no pasar de 20 días. Pero, también hay que aclarar que muchos docentes ya tienen dos o tres capacitaciones, excepcionalmente algunos más. Para cada capacitado los grupos son de veinticinco a treinta maestros, quien es el que hace el seguimiento durante todo el período escolar, con las estrategias de monitoreo, y grupos de ínter aprendizaje. En el monitoreo, el capacitador está obligado a hacer dos visitas mínimamente a la escuela con la finalidad de observar como se desenvuelve el maestro en la pedagogía EBI, pide algunos informes sobre los avances de los niños, cuáles son los

problemas más saltantes en la implementación del programa, tiene la misión de apoyarlo académica y técnicamente.

En cuanto a los grupos de interaprendizaje, estos son llevados a cabo en una escuela próxima a varios profesores que pueden ser 4,5 o 6. Allí deben actualizarse los conocimientos en EBI, pero sobre todo exponer los principales problemas para desarrollar este programa, en conjunto con la presencia del capacitador se debe resolver los problemas.

Cabe resaltar que la parte principal de este proceso de capacitación, son la realización de los talleres en los meses de abril y el otro en septiembre, tal como hemos mencionado arriba. De acuerdo con los informes de los "entes", cada taller se realizó durante cinco días, en forma continuada, se abarca casi todos los campos de la EBI, las áreas de conocimiento del currículo, prácticas intensivas de escritura del idioma nativo, representaciones de dinámicas de grupos como si fueran los niños, etc.. La pregunta es, ¿la capacitación cubre la preparación de profesor como para poder desarrollar la pedagogía en EBI? Por los resultados, se puede ver a simple vista que no llega a cumplir los objetivos trazados, que no supera a la escuela sin EBI en el medio rural aquel que sí está inserta en el programa, y muchos otros casos más.

Además, gran parte de los maestros, quizá mayoría, manifiestan no estar de acuerdo con el programa, que han sido impuestos por el Ministerio en forma vertical, entonces tenemos el panorama más o

menos completo. El maestro en EBI, no tiene la competencia necesaria para desarrollar este tipo de programa en el medio rural, salvo excepciones. Se requiere entonces la formación de una nueva generación de maestros que hayan tenido una preparación de toda una carrera (universidades o ISP), que escojan la carrera por vocación. Pero tampoco se puede descartar lo avanzado, tiene que hacerse las correcciones necesarias, pero se tiene que pensar en grande y a largo plazo, sólo así se puede pensar en una educación de calidad para el medio rural.

3. La problemática o el perfil de los maestros en EBI, afecta directamente al desarrollo correcto del programa. Pero los problemas que conllevan los maestros de la EBI, tampoco son exclusivos de ellos, sino que esto se da en forma generalizada a escala nacional y también internacional con países que tenemos similitudes. Ya hemos visto en esta problemática de la EBI el factor decisivo y hasta determinante es el factor profesor. Pero esta aseveración no sólo alcanza a este programa, también lo es para los que no están con este tipo de escuela. Hemos visto en la Escuela N° 70630 de Callapani, los alumnos tienen mejores rendimientos y demuestran la eficiencia de la EBI, porque el profesor reúne un solo requisito quizás: la ética.

Hay la creencia generalizada, que circula en forma soterrada en los maestros, que trabajar en el campo es fácil, no hay mucho control, se

puede faltar, llegar tarde, etc.. Todas estas prácticas negativas mellan a la EBI, pero no por esto tenga que descartarse sus fundamentos, el problema es otro, es de carácter social. Estas consideraciones hacen de los maestros estas actitudes negativas frente al programa.

Pero también hay de los otros, son minoría, manifiestan sus actitudes positivas a la EBI, tratan de ser responsables, un mínimo de compromiso con la educación de los niños, identidad cultural. Este sector de maestros es importante para impulsar la calidad de la educación en el medio rural. También hay un buen sector de docentes que no quieren ganarse el pleito con nadie y por ello su actitud siempre es en la categoría "en duda". Estos finalmente también se ubican en el lado de la actitud negativa hacia la EBI.

Por otra parte, los maestros adolecen de la parte más importante de este programa, que es conocer acerca de la EBI. En estas conversaciones con diferentes maestros hicimos la pregunta elemental: ¿qué es para ti la EBI?, las respuestas fueron estas: "la EBI es para que los niños no olviden su idioma aimara", "la EBI es para enseñar en aimara, porque ésta es la lengua de los niños", "la EBI es para enseñar a los escolares en el campo", "la EBI es para no perder nuestras costumbres, nuestras tradiciones; porque los jóvenes ya no quieren hablar su aimara", "la EBI está destinada para los niños campesinos, porque ellos hablan su

lengua", "la EBI se ha hecho para los maestros que saben hablar el aimara o quechua, no para los que saben hablar sólo castellano....."

Como se ve, nadie atina a definir aunque sea elementalmente a la EBI, la enseñanza en dos lenguas y en dos culturas, la búsqueda de la calidad educativa para los niños del medio rural que tienen como lengua el aimara. La situación es clamorosa, los maestros tienen un conocimiento superficial del programa.

4. En lo que respecta a los padres de familia, no es tanto el problema como se le quiere atribuir, especialmente los docentes, en el sentido que ellos se oponen radicalmente a la EBI. Efectivamente esto es así, pero en lo fundamental hay un error de percepción que se puede resolver. Estos errores lo resumirnos de la siguiente manera:

- A. Los padres y las madres están convencidos que la EBI es para enseñar en aimara o aimara a sus menores hijos, ellos reclaman el castellano para sus hijos, exponen varias razones, como son, que el castellano se requiere para poder ingresar a las universidades, para ocupar un empleo, para tramitar documentos ante las instituciones y otros más. Como se puede observar esto no es el planteamiento de la EBI, porque éste busca más bien que él escolar sepa manejar correctamente las dos lenguas en forma oral y escrita. Todo lo contrario de lo que hace la escuela sin EBI, donde los niños con lengua nativa aprenden el castellano sin

ningún sistema resultándoles traumático para ellos, y dan como resultado las deficiencias en la producción de castellano, tal como se puede constatar a diario y en todas partes, quienes son objeto de burla. Pero no sólo eso, la EBI muestra una larga cadena de ventajas para niños en una situación con lengua nativa como el nuestro.

Por ello mismo, cuando el padre de familia se le explica paciente y razonablemente, ellos aceptan porque aclaran su duda respecto al castellano. Pero este aspecto quizá sea necesario trabajar más, trazar estrategias de información y lo más importante que el gobierno adopte como política educativa la EBI y lance grandes campañas de información para el medio rural.

- B.** por otra parte los padres sólo se convencen cuando ven resultados, en ese sentido son pragmáticos. Cuando ven que su hijo ha hecho progresos en su aprendizaje, sabe elementalmente escribir, sabe realizar operaciones matemáticas, entonces el padre de familia no ofrece resistencias al programa. Aquí el cuello de botella está más bien en el lado del profesor, si este no es eficiente con sus alumnos, los padres atribuyen que la EBI en general es malo y alrededor de ello especulan una serie de conjeturas, por ejemplo, porque los profesores enseñan en aimara por eso fracasan los escolares y otros argumentos más.

- C. La relación entre el padre de familia y la escuela, tiene la característica fundamental siguiente: los padres y las madres están enteramente relacionados con la escuela, pero esta relación predominantemente es material, es decir, ellos intervienen en aspectos de infraestructura escolar, llámese construcción, refacción, arreglos y otros similares. También intervienen en algunas quejas u observaciones a los profesores, sea por su inasistencia, por tardanzas o algunos abusos a los escolares, también podemos agregar cuotas, etc.. Pero, en el aspecto fundamental, los padres no están relacionados con la escuela, esto es, no intervienen en el diseño de la diversificación curricular, tan necesaria para la EBI. Eso trae consigo el desconocimiento de este programa o por lo menos un conocimiento superficial y hasta equivocado como es el caso de la mayoría.

En resumidas cuentas, los padres familia necesitan una amplia y sostenida información acerca de la EBI, si este requisito no se resuelve continuará las reticencias al programa.

5. En cuanto a la metodología, básicamente sigue practicándose la denominada metodología tradicional, consistente en que el elemento principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el profesor y no el niño. Hay poca participación creativa de los niños, no construyen conocimientos. La enseñanza y la evaluación tienen referentes

estandarizados, no se hace un seguimiento individual de los alumnos, de sus potencialidades y debilidades. El maestro tiene la falsa creencia que es suficiente enseñar en el idioma nativo aimara para justificar la EBI. Esto está lejos de la verdad, porque implica el uso sistemático y metodológico de las dos lenguas, pero, además, dentro de la pedagogía de la construcción de conocimientos.

6. El otro componente olvidado es el de la interculturalidad, también existe la falsa creencia que la EBI sólo privilegia a la cultura nativa del niño. Eso es una parte, pero el otro gran componente es la relación con la otra cultura, es decir, el aprendizaje de los conocimientos de la otra cultura, desde el punto de vista de relaciones de igualdad. Este aspecto, ni siquiera es correctamente abordado en las capacitaciones. Tal como hemos podido verificar en los planes para la ejecución de los talleres de capacitación. Además, la teoría y los conocimientos no están suficientemente desarrollados, recién se está en ese proceso. Son problemas a los cuales tiene que enfrentar este programa, pero no por ello se tiene que retroceder a la pedagogía tradicional que oprime a los escolares del medio rural.

## CONCLUSIONES

En las actitudes de los agentes educativos de la educación bilingüe intercultural del ámbito de la UGEL Huancané, hacia este tipo de pedagogía, intervienen diferentes factores que la condicionan para cada uno de ellos.

1. Las actitudes de los profesores que laboran en este tipo de pedagogía, hacia la educación bilingüe intercultural, nos indica claramente una tendencia negativa hacia el programa en un 66.7%. Esto está respaldado por una serie de ítems a las que han mostrado su actitud el maestro del ámbito estudiado; pero en lo principal se puede decir, la falta de identificación con la lengua y cultura andinas, igualmente falta de preparación pedagógica en este tipo de educación.
2. Hay una actitud negativa de parte de los padres de familia hacia la educación bilingüe intercultural (64%), pero con ciertas características, que hacen que esto no sea una valla insalvable, sino más bien, cuestión de adoptar medidas específicas para su solución. El problema consiste en que los padres de familia no están informados acerca de lo que es educación bilingüe intercultural, ellos tienen la percepción que este tipo de educación es para que sus hijos aprendan el idioma nativo aimara.

Los padres buscan el ascenso social para sus hijos, y ven claramente que para ello es indispensable aprender el castellano.

3. Por otra parte, la causa por la cual los padres de familia no aceptan la EBI, es porque ellos evalúan las bondades de un proyecto sólo por los resultados. Si sus hijos no progresan con este tipo de programa no están convencidos que sea bueno para sus hijos, prefieren el sistema tradicional empleando sólo el castellano como instrumento de educación. Aquí gran parte tiene la responsabilidad el profesor, si éste no es eficiente y responsable en su trabajo, los padres y madres identifican que el programa es así, por ello es malo. Pero, en cambio si los hijos demuestran progresos en su aprendizaje los padres no escatiman esfuerzos en aceptar la EBI en su comunidad, tal como ha sido demostrado con la escuela N° 70630 de la comunidad de Callapani. La actitud negativa de los padres familia, entonces, es aparente, no es definitiva, está condicionada a la información y a los buenos resultados que los alumnos obtengan en este tipo de pedagogía.
4. Los padres de familia tienen una percepción muy particular acerca de la enseñanza de sus hijos en la lengua aimara. Históricamente han luchado por la educación para sus hijos, para que ya no sean oprimidos por los dominantes, los explotadores, los latifundistas. La reivindicación para ellos ha significado el funcionamiento de la escuela en la comunidad, el

saber leer y escribir; pero la escolarización la entienden como la castellanización. El español como mecanismo de ascenso social.

5. Los niños escolares del ámbito de estudio, muestran una actitud positiva hacia la educación bilingüe intercultural, pero esto está condicionado al factor profesor, si éste aplica eficientemente la pedagogía EBI, los niños no tienen ningún reparo en aceptar de buen agrado o algo similar, aceptan plenamente y el aprendizaje es más ventajoso a diferencia de la escuela sin EBI, escriben fluidamente el idioma nativo, de igual manera en cuanto a su lectura. Pero, si el docente no se esfuerza en su didáctica, en la metodología de enseñanza aprendizaje, los niños tampoco hacen progresos en su aprendizaje.
  
6. De los tres agentes educativos, el principal factor para el éxito o fracaso de la EBI es el profesor, depende de las actitudes que adopte él. El profesor influye sobre los demás, si se desenvuelve con responsabilidad y eficiencia, es posible que los padres de familia acepten de buen agrado este tipo de programa, igualmente los alumnos esperan de lo que diga su profesor.

## RECOMENDACIONES

1. Es imprescindible adoptar una política por parte del estado peruano, a través de los órganos intermedios del Ministerio de Educación, una gran campaña de difusión sobre la importancia de la educación bilingüe intercultural, sus bondades, sus ventajas; programa para escolares con lengua nativa (aimara), dentro del concepto de lo que es calidad educativa en el medio rural. Las actitudes negativas de parte de los padres de familia, también de un sector del magisterio y a veces hasta los propios escolares, provienen por la falta de información de lo que significa la EBI. Se debe hacer conocer a la sociedad, para un país o una región como el nuestro, multilingüe y pluricultural, la educación de calidad tiene que tener pertinencia cultural.
2. recomendar al Ministerio de Educación y sus órganos intermedios que como política educativa se adopte que los docentes que laboran en áreas rurales tengan como requisito mínimo formación académica y/o en especialización en EBI como mínimo 2 años de estudios y conocimientos de lengua autóctona pertinente.
3. La necesidad de desarrollar investigaciones concretas acerca de la educación rural y particularmente de la práctica de la EBI, para proponer alternativas de solución a la educación de baja calidad,

especialmente en el medio rural. Estas investigaciones deben ser requisitos obligatorios para los estudiantes de las facultades de educación de las universidades, como también de los institutos superiores pedagógicos.

4. Debe tomarse en serio el desarrollo de la calidad educativa en nuestro país, para lo cual la única forma es aplicar un tipo de educación con pertinencia cultural, que responda a las características ya señaladas, multilingüe y pluricultural. El factor profesor es determinante, no basta capacitar, la investigación nos demuestra que deben ser formados, esto significa toda una carrera profesional, sea en universidad o instituto superior pedagógico. Además, el que elija esta pedagogía debe hacerlo por vocación, lo cual implica desarrollar eficiencia y compromiso cultural.
5. Invocar al estado a través del Ministerio de Educación adopte el 50% de los contenidos curriculares que tenga pertinencia cultural así de corroborar en equidad a una educación intercultural es decir aceptarse unos a otros desde sus identidades distintas pero iguales es decir esa sería una actitud ideal.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amadio, Massimo y Luis E. López 1993 Educación Bilingüe Intercultural en América Latina. La Paz. CIPCA-UNICEF
- Amadio, Massimo 1989 "La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina", en Pueblos Indios. Estados y Educación. Lima: Luis Enrique López y Ruth Moya. pp.. 425-439.
- Andrade, Rolando 1996 "La obra de Piaget y la educación", en Revista Pedagógica Palabra de Maestro N° 23. Lima: Derrama Magisterial.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. 1992 Investigación Educativa: Fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor.
- Ayala Loayza, Juan Luis 1988 Diccionario Español – Aymara / Aymara Español : Edit. Juan Mejía Baca
- Briggs, Luey Therina 1993 El idioma Aimara: Variantes regionales y sociales: La Paz ILCA
- Calero Pérez, Mavilo 1997 Constructivismo: un reto de innovación pedagógica. Lima: UNMSM.
- Cárdenas, Víctor Hugo 1993 "La educación bilingüe en Bolivia 1980-1999: balances y perspectivas". En Pedagogía Intercultural Bilingüe, experiencias de la Región Andina. Quito: Abya Yala. Pág. 219-249.
- Cerrón Palomino, Rodolfo 1988 Balance y perspectiva de la lingüística Andina. En López,

- Luís Enrique: en pesquisas en lingüística andina. Lima Grafica Bellido. Pág. 17 – 36
- C.N.E 2006 Proyecto Educativo Nacional al 2021. EDIMAL –Arequipa.
- D'emilio, Lucía 1993 "Dos años de educación intercultural bilingüe en Bolivia: avances y dificultades". En Pedagogía Intercultural Bilingüe, experiencias de la Región Andina. Quito: Abya Yala. Pp.. 251-271.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. 1995 Métodos y Técnicas Cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.
- DINEBI-MINEDU 2001 La Educación Bilingüe Intercultural en el Perú. Procesos actuales y perspectivas; Lima.
- Escobar Alberto 1978 Variaciones sociolingüística del castellano del país
- Esterman Josef 1998 Filosofía andina. Quito. Aaya yala
- Flores Ledesma, Katia. Et. Al. 1995 Construyendo el aprendizaje. Lima: Dugrafis.
- Flores Ochoa, Rafael 1994 Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Gottret, Gustavo s/f Procesos de enseñanza-aprendizaje, La Paz: fotocopia.
- Heise, Maria (compilación) 2001 Interculturalidad: creación y un concepto de desarrollo de una actitud. Lima s/e.
- Hornberger, Nancy 1989 HAKU YACHAYWASIMAN: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno. Lima-Puno: PEEB-P. UNAP.

- Huaranga Ross, Oscar 1997 Articulación y aprendizaje constructivista, Lima: San Marcos.
- Informe Final de Capacitación Docente en EBI. 2004 control de prevención de la cultura y literatura aymara quechua CEPCLA Puno ITEM Huancané.
- Jung, Ingrid y Luis Enrique López 1989 Las lenguas en la educación bilingüe: El caso de Puno. Lima: GTZ.
- Jung, I., Urban C., y SERRANO J. 1989 APRENDIENDO A MIRAR: Una investigación de lingüística aplicada y educación. Lima-Puno: PEEB-P. UNAP.
- Mamani Coaquira, Leoncio F. 1998 el Pueblo aimara y los conflictos con el poder.
- López, Luis Enrique 1988 ALa escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico (1900-1970)@. En Pesquisas en Lingüística Andina. Lima: GTZ - UNA.
- Montaluiza Ch., Luis 1993 Comunidad, escuela y currículo. La Paz: Massimo Amadio y Anna Lucía D=Emilio.
- Montoya, Rodrigo 1990 Por una educación bilingüe en el Perú: Reflexiones sobre cultura y socialismo. Lima: CEPES
- Muñoz, Héctor 2001 Interculturalidad en Educación, Multiculturalismo en la sociedad, )paralelos o convergentes?. Internet: <http://interbilingüe.ajusco.upn.mx>
- Padron de Instituciones Educativas 2004 UGEL – HUANCANE
- Portugal, J. 1988 El Niño Indígena, Lima: Artex.
- Raffo Benavides, Luis 1996 Autoconcepto del niño escolar. Lima: UNMSM.

- Rockwell, Elsie y otros 1989 Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio de escuelas primarias andinas. Lima-Puno: PEEB-P.
- Sánchez Garrafa, R. 2003 Inventario de las experiencias en E.B.I. desarrolladas en el Perú. Lima: UNICEF – Perú.
- UNEBI 2000 La interculturalidad en los lineamientos de política de educación bilingüe intercultural. En: Boletín UNEBI N° 4. Junio 2000. Lima: MED. pp. 10-11.
- Vries De, Lucie 1989 “Política Lingüística y Educación Bilingüe en los países andinos relativas a los quechuahablantes”, en Pueblos Indios. Estados y Educación. Lima: Luis Enrique López y Ruth Moya. Pp.. 27-43.
- Yáñez Cossío, Consuelo 1993 “Investigación educativa: situación y perspectiva”, en Investigación Pedagógica Intercultural Bilingüe. Quito: Abya Yala. Pp.. 7- 21.
- Zúñiga C., Madeleine 1993 Educación Bilingüe. La Paz: Massimo Amadio y Anna Lucía D’Emilio.

# **ANEXOS**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**  
**ESCUELA DE POST GRADO**  
**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN**

**QUESTIONARIO DE ACTITUDES DE LOS DOCENTES - ESCALA DE LIKERT**

| ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA E.B.I.   | 1.<br>Tot<br>alm<br>ente<br>en<br>des<br>acu<br>erd<br>o | 2.<br>En<br>Des<br>acu<br>erd<br>o | 3.<br>En<br>Du<br>da | 4.<br>De<br>Acu<br>erd<br>o | 5.<br>Tot<br>alm<br>ente<br>de<br>Acu<br>erd<br>o |
|---|--|------------------------------------|----------------------|-----------------------------|---|
| 1. La teoría de la EBI es adecuada para la calidad educativa de la escuela rural  |  |                                    |                      |                             |   |
| 2. Las relaciones con el alumno en la escuela EBI es satisfactoria  |  |                                    |                      |                             |   |
| 3. Me siento satisfecho trabajando en la escuela EBI  |  |                                    |                      |                             |   |
| 4. Me gusta la capacitación en EBI  |  |                                    |                      |                             |   |
| 5. Tengo vocación por la pedagogía en la EBI  |  |                                    |                      |                             |   |
| 6. Tengo expectativas de la EBI, puede dar la calidad educativa en el medio rural   |  |                                    |                      |                             |   |
| 7. Estoy satisfecho con mi remuneración   |  |                                    |                      |                             |   |
| 8. Durante mi capacitación en EBI, la calidad de la enseñanza recibida fue buena  |  |                                    |                      |                             |   |
| 9. Los docentes necesitamos actualizarnos permanentemente en EBI  |  |                                    |                      |                             |   |
| 10. Es necesario que los docentes en EBI busquemos información a través de nuevas tecnologías   |  |                                    |                      |                             |   |
| 11. Los docentes tenemos resistencia a incorporar en nuestra labor a la EBI   |  |                                    |                      |                             |   |
| 12. Los docentes tenemos la misma posibilidad de eficiencia usando el aimara o empleando sólo el castellano en el proceso de enseñanza - aprendizaje con los niños. |  |                                    |                      |                             |   |
| 13. Trabajar enseñando en EBI es mi vocación  |  |                                    |                      |                             |   |
| 14. Si tuviera la oportunidad de escoger el tipo de docencia, elegiría ser maestro en EBI   |  |                                    |                      |                             |   |
| 15. Me siento a gusto con mi desempeño docente en EBI   |  |                                    |                      |                             |   |
| 16. Me desagrada mi labor como docente en EBI   |  |                                    |                      |                             |   |
| 17. Con la EBI hay trabajo creativo e inventivo en cuanto a pertinencia cultural aimara   |  |                                    |                      |                             |   |
| 18. Con la EBI hay trabajo útil para los niños  |  |                                    |                      |                             |   |
| 19. Con la EBI hay trabajo favorable para el maestro andino   |  |                                    |                      |                             |   |
| 20. Con la EBI hago mi trabajo con recursos didácticos de la comunidad  |  |                                    |                      |                             |   |
| 21. Con la EBI hay trabajo eficiente con resultados   |  |                                    |                      |                             |   |
| 22. Me desagrada la labor docente que realizo En EBI  |  |                                    |                      |                             |   |
| 23. Cualquier profesión es mejor que la docencia en EBI   |  |                                    |                      |                             |   |
| 24. Con la capacitación en EBI, la educación en el país no mejorará   |  |                                    |                      |                             |   |
|   |  |                                    |                      |                             |   |

## UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POST GRADO

### MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

Cuestionario de actitudes para los padres de familia - escala de Likert

| ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA HACIA LA E.B.I.  | 1.<br>Total<br>ment<br>e en<br>desa<br>cuer<br>do | 2.<br>En<br>Des<br>acu<br>erd<br>o | 3.<br>En<br>Du<br>da | 4.<br>De<br>Acu<br>erd<br>o | 5.<br>Tot<br>alm<br>ente<br>de<br>Acu<br>erd<br>o |
|---|---|------------------------------------|----------------------|-----------------------------|---|
| 1. La EBI es buena para nuestros hijos  |   |                                    |                      |                             |   |
| 2. No queremos la EBI, porque no necesitamos el aimara, eso ya sabemos  |   |                                    |                      |                             |   |
| 3. La EBI garantiza una buena educación para nuestros hijos   |   |                                    |                      |                             |   |
| 4. Los padres de familia tenemos resistencia a incorporar en nuestra comunidad a la EBI   |   |                                    |                      |                             |   |
| 5. No queremos la EBI porque con el aimara nuestros hijos no van a poder ingresar a la universidad ni conseguir un buen trabajo en las ciudades |   |                                    |                      |                             |   |
| 6. Si mi hijo me demuestra que va a aprender muy bien, entonces estoy de acuerdo con la EBI   |   |                                    |                      |                             |   |
| 7. No tenemos vergüenza de hablar en aimara ante cualquiera, porque nos representa a nosotros   |   |                                    |                      |                             |   |
| 8. Yo prefiero hablar el castellano en la ciudad  |   |                                    |                      |                             |   |
| 9. Mi hijo aprende más utilizando el aimara en la escuela   |   |                                    |                      |                             |   |
| 10. Yo no quiero que mi hijo hable el aimara porque eso es atraso   |   |                                    |                      |                             |   |
|   |   |                                    |                      |                             |   |

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**  
 ESCUELA DE POST GRADO  
**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN**

**GUÍA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA HABLANTES DEL  
 AIMARA**

**Lengua y relaciones socio-económicas**

1. Domicilio..... 2. Edad:.....
3. Procedencia: .....
4. Grado de instrucción:
  - Analfabeto ( ) - Prim. Incompleta ( )
  - Prim. Completa ( ) - Sec. Incompleta ( )
  - Sec. Completa( )
  - Sup. Incompleta ( ) Especialidad: .....
  - Sup. Completa ( ) Especialidad: .....
5. Idioma:
  - Castellano ( )
  - Aimara ( )
  - Castellano-Aimara ( )
6. Estado Civil: .....
7. Magnitud del hogar:
  - Nº de personas: .....
  - ¿Quiénes conforman el hogar? .....
  - .....
  - Hijos: ..... edad de cada uno de ellos .....
  - .....
  - Hijas: ..... edad de cada una de ellas .....
  - .....
8. Sostén de la familia:
  - Esposo ( ) ¿En qué trabaja? .....
  - Esposa ( ) ¿En qué trabaja? .....
  - Otro ( ) Especificar: ..... ¿En qué trabaja?
  - .....

**Diferenciación social**

- Ocupación del encuestado
- Ingresos económicos

**Monolingüismo y bilingüismo**

¿Cómo evalúa usted su manejo de la L1 y la L2?

L1: .....

L2: .....

**Contextos de uso lingüístico**

4.1. Uso de las lenguas en contextos formales

4.2. Uso de las lenguas en contextos informales

¿Qué lengua prefiere hablar en la casa?

¿Qué lengua es más fácil para:

su madre? .....

su padre? .....

sus hijos? .....

sus hijas? .....

sus hermanos? .....

sus hermanas? .....

otros que comparten vivienda? .....

¿Qué lengua usa usted más en:

su centro de trabajo? .....

la calle? .....

la asamblea? .....

el mercado? .....

otros centros? .....

**La lengua materna y la segunda lengua**

¿Cuál es su lengua materna? .....

¿Cuál es su segunda lengua? .....

¿En qué edad empezó a aprender la segunda lengua? .....

¿Dónde lo aprendió? .....

Si habla o entiende el Aimara, ¿Alguna vez ha querido saber leer?

¿Cuándo ha querido saber leer el aimara?

.....

**Migración y lengua**

¿Es migrante?

En caso de si, ¿De dónde proviene usted? .....

En su lugar de origen, ¿qué lenguas hablaban? .....

¿Por qué emigró usted? .....

**Actitudes frente a la lengua:**

## 3. Valoración de la lengua Aimara y Castellano

A Para tener identidad aimara, ¿es necesario hablar también el aimara?

A En esta comunidad, ¿cuántos cree usted que han dejado de hablar el aimara?

.....

A ¿Le parece que la gente que ha dejado de hablar aimara sigue siendo indígena?

.....

A A usted, ¿le parece que es necesario hablar aimara?

¿Por qué? .....

A ¿Cree que es necesario escribir el aimara?

¿Por qué?

A ¿Qué tipo de escuela quiere usted para sus hijos?

- Monolingüe castellano

- Bilingüe C/Q

- Otro .....

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

**FICHA DE LA COMUNIDAD**

**Socialización y cultura en relación a la lengua**

**1. Características sociolingüísticas en la comunidad**

- 1.1. Uso lingüístico y socialización en el trabajo
- 1.2. Uso lingüístico y socialización por sexo
- 1.3. Uso lingüístico en las expresiones culturales propias
- 1.4. Lengua y medios masivos de comunicación

**FICHA DE LA COMUNIDAD**

**1. DATOS GENERALES**

Nombre de la comunidad: .....

Ubicación: .....

Altitud : .....

Población :

A Número de familias .....

A Habitantes .....

**2. HABLANTES DEL AIMARA DE LA POBLACIÓN:**

|         | Muy pocos | Pocos | La mitad | Muchos | Todos |
|---------|-----------|-------|----------|--------|-------|
| Hombres |           |       |          |        |       |
| Mujeres |           |       |          |        |       |
| Niños   |           |       |          |        |       |

**3. CERCANÍA A:**

|                   | TIEMPO | DISTANCIA |
|-------------------|--------|-----------|
| Lago, mina, ..... |        |           |
| Carretera         |        |           |
| Ciudad de .....   |        |           |

## 4. ACTIVIDAD ECONÓMICAS PRINCIPALES:

1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5.  
 .....

## 5. TENDENCIAS MIGRATORIAS :

|               |                 |                |         |
|---------------|-----------------|----------------|---------|
| Permanente    | ¿A dónde? ..... |                |         |
| Estacionarias | ¿A dónde?       | ¿En qué época? | ¿A qué? |

## UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POST GRADO  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

### FICHA DE ESCUELA

#### Características sociolingüísticas en la escuela

##### ASPECTO FÍSICO:

Localización (en relación con la comunidad)

.....

Horarios: ideales..... Reales .....

Distribución del espacio:

Nº de aulas .....

Cocina ..... Bodega ..... Oficina ..... Cancha .....

Patios ..... Huertos ..... Otros .....

Servicios:

agua ..... Luz ..... Letrina ..... Otros .....

Adecuación del espacio:

|             | SI | NO |
|-------------|----|----|
| Comodidad   |    |    |
| Amplitud    |    |    |
| Ventilación |    |    |

Materiales (describir que hay y su utilización)

.....

##### ACTIVIDADES EN LA ESCUELA:

Descripción

Desarrollo de clase

.....

Relación profesor-alumno

.....

Relación alumno-alumno

.....

Relación comunidad - escuela

.....

Conocimiento y uso de lenguas

¿Hay relación entre el grado de escolaridad y el uso del aimara y del castellano?

.....

Otros comentarios

.....

## DATOS GENERALES DE LA ESCUELA

Nombre: .....

Años de existencia: .....

¿Qué referencias de la educación bilingüe?

.....

Número de alumnos por grado, género y edad

| Años    | 1 |   | 2 |   | 3 |   | 4 |   | 5 |   | 6 |   |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|         | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M |
| - 5     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 6 - 7   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 8 - 9   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 10 - 11 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 12 - 13 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 14 - 15 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 16 +    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

¿Qué organizaciones / instituciones trabajan en esta escuela?

Religiosas ..... Educativas ..... Militares .....

Voluntarias ..... Otras

¿cuántos profesores trabajan aquí?

.....

¿Qué lengua es la que más se usa para hablar con los niños?

Aimara                      Castellano                      Ambas

## 2.1. Uso de lenguas por alumnos y profesores

## RECURSOS Y MATERIAL EDUCATIVO:

-¿Qué recursos materiales de la comunidad se emplean como materiales educativos?

-¿Qué recursos materiales educativos tienen de parte del estado?

-Los recursos materiales educativos existentes en la escuela ¿son suficientes?

SI NO En caso de no, ¿qué falta?

## UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN

### ENTREVISTA A DOCENTES

Lengua materna .....

¿Qué lengua usa dentro del aula?

- Exclusivamente
- Con frecuencia
- Algunas veces
- Poco
- Nunca

¿Vive en la comunidad?      SI              NO

¿Sino vive en la comunidad dónde vive? .....

¿Por qué? .....

¿Qué escuela quiere usted para sus hijos?

- Sólo en castellano
- Bilingüe Q/C
- Sólo Q
- Otro

¿Por qué? .....

¿Qué lengua hablan sus hijos? .....

¿Piensa usted que la EBI apoya el aprendizaje de los niños?

¿Qué lengua utiliza para explicar/ trabajar Matemáticas?

¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

En escuelas rurales .....

En escuelas urbanas .....

¿Cuál es el nivel de manejo del aimara? .....

#### 2.2. Uso lingüístico en el aula (Ya)

##### 2.5.1. Conocimiento y/o experiencias sobre educación bilingüe

- ¿Tiene usted conocimiento acerca de la EBI?
- En caso de si, ¿qué significa para usted la EBI?

##### 2.5.3. Actitud de los docentes para implemtar la educación bilingüe

- Para ser aimara, ¿es necesario también el idioma?    SI    NO    NR
- A usted le parece que es necesario hablar el aimara?    SI    NO

¿Por qué? .....

-¿Cree que es necesario escribir el aimara?    SI    NO    NR

¿Por qué? .....

-¿Cree usted que se debe aplicar la EBI?      SI              NO

¿Por qué? .....

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**

ESCUELA DE POST GRADO

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN**

**GUÍA DE OBSERVACIÓN A LOS NIÑOS**

**OBSERVACIÓN A LOS NIÑOS:**

2.3. Problemas psicolingüísticos de los niños aimara-hablantes, de los primeros grados.

- Dificultades comunicativas
- Reacciones afectivas (sentimientos, emociones)

2.4. Procesos cognoscitivos y el uso de las lenguas en los alumnos.

Observación:

- La formación de conceptos y uso de la lengua (monolingües aimaras, monolingües castellanos, bilingües) 5 - + años de edad

- ¿Cómo distribuye los objetos en la construcción de formas?
- ¿Cómo utiliza el lenguaje en la comunicación?
- ¿Cómo reacciona frente a un problema?

2.5. Didáctica escolar y lengua

- El profesor ¿cómo emplea las experiencias previas del alumno?
- El aprendizaje, ¿es por repetición o por construcciones conceptuales significativas?
- ¿El alumno descubre conocimientos?
- En el aprendizaje, ¿se toma en cuenta el conocimiento, como parte de un proceso de desarrollo mental?
- ¿La evaluación es estandarizada o individual?
- Los materiales educativos, ¿refieren a la realidad sociocultural del alumno?

**REVISIÓN DE FUENTES DOCUMENTALES**

-Revisión de fuentes documentales (Archivos, ficha de padre de familia, etc.)