



VOCES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA EN LA CARRERA DE LAEL

Marbin Mosquera Coca¹
Silvana Campanini Tejerina²

Cómo citar: Mosquera Coca, M., & Campanini Tejerina, S. (2012). Voces en torno a la enseñanza del quechua en la Carrera de LAEL. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 101-125. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10324310>

RESUMEN

El presente artículo muestra una reflexión crítica a propósito de la enseñanza del quechua en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la UMSS, a partir de las voces de los estudiantes y docentes de esta materia. Los autores resaltan las transformaciones políticas, sociales y educativas que han impulsado un contexto legal favorable para las lenguas indígenas y que han redefinido su rol en la educación superior.

Sin embargo, los resultados muestran la persistencia de la relación diglósica entre el quechua y otras lenguas de mayor prestigio. Los testimonios evidencian que, en el imaginario de los estudiantes, el prestigio social y la utilidad laboral de esta lengua indígena se ven disminuidos frente a lo que simboliza el castellano y las lenguas extranjeras, lo cual incide de manera inmediata en la baja motivación para su aprendizaje.

Asimismo, los resultados de esta investigación plantean que, en el plano metodológico y pese al contexto favorable del que goza el quechua, su enseñanza aún está centrada en la gramática y no en el desarrollo de competencias comunicativas (orales y escritas).

¹ Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Investigador del Instituto de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS, Cochabamba. Correo electrónico: marbinm@hotmail.com.

² Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, UMSS, Cochabamba. Correo electrónico: silcampanini@gmail.com.

Finalmente, los autores señalan que, si bien la enseñanza del quechua en la Carrera de LAEL requiere repensar los aspectos metodológicos que la guían, también es vital afrontar una formación que rompa con los paradigmas occidentales de negación de la diversidad, con miras a afrontar los retos que la nueva coyuntura plantea para la educación superior.

Palabras claves: enseñanza del quechua, diversidad, identidad, prestigio social, metodología

ABSTRACT

This article shows a critical thought on Quechua teaching in the major of Applied Linguistics to Language Teaching (LAEL, for its acronym in Spanish) at UMSS, from the course students' and professors' opinions. The authors highlight the political, social, and educational transformations which have stimulated a favorable legal context for indigenous languages, and have redefined their roles in college education.

However, the results show the persistence of the diglossic relationship among Quechua and other languages with higher prestige. Testimonies show that, in the students' consciousness, the indigenous languages' social prestige and its use in the work field are diminished compared with what Spanish and foreign languages symbolize, which immediately causes low motivation for its learning.

Likewise, the results of this research establish that Quechua teaching is still focused on grammar and not on the development of communicative competences (oral and written), in spite of the favorable context that it has.

Finally, the authors show that, although Quechua teaching in the LAEL major requires rethinking of its methodological aspects, it is also vital to confront an education which will break western paradigms of negativity toward diversity, with an outlook on confronting the challenges that the new situation poses for higher education.

Keywords: Quechua teaching, diversity, identity, social prestige, methodology

Introducción

Bolivia es un país multicultural y plurilingüe, ya que se reconoce 36 pueblos indígenas y 33 diferentes idiomas (Sichra, 2001). Este reconocimiento lleva a la educación boliviana a reestructurar el sistema educativo que a lo largo de su historia fue castellanizante y homogeneizador de los pueblos supuestamente no “civilizados”, para que, a través del aprendizaje de la lectura y escritura en castellano, puedan ser insertados a una sociedad civilizada castellano hablante.

Por otro lado, la realidad migratoria muestra que cada año existe mayor despoblamiento de las zonas rurales y un acrecentamiento y expansión urbana. Por ejemplo, en 1950, de la población global del departamento de Cochabamba, 76.67% residía en el área rural y solo el 23.33% en el área urbana, en tanto que en el año 2001 la población urbana alcanzó a 58.83% y la rural, a 41.17% (INE, 2001).

Los procesos de contacto de lenguas han generado una creciente desvalorización de las lenguas minoritarias, cuyo efecto en sus hablantes lleva a una constante migración hacia el idioma castellano, problema que en la actualidad sigue siendo un tema conflictivo y no resuelto. El crecimiento poblacional de las áreas urbanas por migraciones constantes del indígena ha llevado a un desplazamiento lingüístico, que generalmente afecta a la nueva generación de hablantes (niños y jóvenes), es decir que existe una ruptura en el proceso de transmisión generacional de la lengua.

Esta realidad multilingüe y pluricultural se ve reflejada en la población estudiantil de la educación superior, pues en las aulas podemos encontrar estudiantes provenientes tanto de diferentes contextos como de grupos culturales. Así, el contexto universitario en la coyuntura política y lingüística actual ya no puede negar esta conformación diversa.

Por esta razón, las políticas lingüísticas asumidas desde el sistema educativo, como la Ley 1565 y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez evidencian la importancia de llevar adelante procesos educativos bilingües que respondan a la realidad social pluricultural y plurilingüe. De este modo, se

establece que “la educación es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 1995). A pesar de estos postulados, la aplicación de una educación bilingüe se ha centralizado en el primer ciclo de aprendizajes básicos y solamente en áreas rurales, relegando su implementación tanto en secundaria como en la educación superior.

Asimismo, la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez mantiene entre sus postulados el carácter intercultural y bilingüe, pero además manifiesta, en sus Bases y Fines, una educación intracultural y descolonizadora en todo el sistema educativo (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2010). Si bien estos planteamientos involucran a todo el sistema educativo, aún no han trascendido en la educación superior, aunque estén incorporados dentro de la nueva Constitución Política del Estado (artículo 91, inciso II), donde se manifiesta que “la educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional [...]”. Por otro lado, se encomienda a las universidades la responsabilidad de “crear y sostener centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural, de recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (artículo 96, inciso I.).

A pesar de este referente legal, en la práctica, la enseñanza del quechua en la educación superior aún no se ha trabajado debidamente (Sichra, 2001). Las experiencias de enseñanza del quechua en el contexto universitario, por ejemplo en la Universidad Mayor de San Simón, se limitan a la introducción de la materia quechua en diferentes carreras, como Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL), Medicina, Pedagogía, Psicología, entre otras. Aunque podemos decir que es un avance cuantitativo, por el número de carreras que proponen en su currículo la enseñanza del quechua, cualitativamente existen dificultades en el desarrollo de habilidades orales comunicativas, así como en los aspectos técnico-pedagógicos para su enseñanza.

En el caso particular de LAEL, aunque en su malla curricular se introdujo en sus reformas (de 1994 en adelante) la enseñanza del quechua desde quinto semestre hasta octavo, con una carga horaria de 20 horas por semana (80 horas mensuales), el nivel de manejo oral que desarrollan los estudiantes no responde al perfil profesional que demanda el sistema educativo, teniendo en cuenta que el mercado de trabajo se focaliza en los procesos de enseñanza de la lengua, donde el uso de la misma es un requisito fundamental para promover el aprendizaje de la lengua en los estudiantes de los diferentes establecimientos educativos.

Por otro lado, en la educación superior existen problemas en el desarrollo curricular del quechua, puesto que los aspectos metodológicos establecidos en los planes globales priorizan la enseñanza de la parte formal de la lengua y no así la función. Ejemplos de ello son las exposiciones, ejercicios de escritura, sopa de letras, conjugación de verbos, formación de palabras, apareamiento de palabras, grupos de estudio, análisis y síntesis tanto en la expresión oral como en la lectura y escritura, análisis y síntesis del uso de “M”, “N”, “Q”, presentación de textos para el análisis de sufijos, análisis y sistematización de los sustantivos con los sufijos dentro de la oración o de textos cortos, etc. No obstante, en algunos casos se propone técnicas como diálogos, sociodramas, descripción de láminas y el juego de roles que, de alguna manera, promueven el uso de la lengua, sin embargo, en la práctica, su aplicación es limitada.

Si bien la enseñanza de la gramática se considera importante, su dominio no debe ser el fin en la enseñanza de la segunda lengua, porque, al comprender la esencia del lenguaje y su realización, la lengua, como el medio a través del cual nos comunicamos y transmitimos significados, no puede reducirse al mero código formal, ya que solamente la enseñanza de la gramática no garantiza el uso eficiente del idioma en situaciones reales de comunicación.

Ahora bien, las transformaciones sociales y políticas que han obligado a repensar el rol de las lenguas indígenas en diferentes ámbitos también han tenido una fuerte repercusión en la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, donde se está llevando a cabo un proceso de

transformación curricular que tiene como condición de éxito la reflexión sobre el lugar que ocupa la lengua quechua en la malla curricular y cuáles son las perspectivas metodológicas que permitirán que los estudiantes desarrollen un nivel apropiado de competencia comunicativa, con miras a responder a las nuevas demandas sociales. Existen, por tanto, diversas voces que se levantan en torno a la lengua quechua y a los procesos de enseñanza de la misma en la Carrera de LAEL. Estas múltiples voces permitirán visibilizar aquellos elementos políticos y sociales en los que se inserta la enseñanza de la lengua, pero también implica indagar sobre cómo se está dando este proceso desde la mirada interna de los propios actores, es decir, docentes y estudiantes.

1. Diseño metodológico

El abordaje de la presente investigación fue realizado desde el enfoque cualitativo pues “su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos” (Cook y Reichardt, 1995:20). Por las características manifestadas, este enfoque de estudio es pertinente en tanto trata de describir las percepciones que se tienen sobre la enseñanza y aprendizaje del quechua como L2 a nivel oral. Por tanto, su aproximación es inductiva, dado que no se trata de influir ni cambiar la realidad de los sujetos de estudio. Al pretender obtener información sobre la enseñanza del quechua como L2 en la Carrera de LAEL se establecerá contacto con los actores involucrados a fin de construir los datos a partir de sus palabras y de su conducta (Ibíd.).

Asimismo, en vista de no tener información específica referente a las percepciones sobre la situación de enseñanza y aprendizaje del quechua como L2 en la Carrera de LAEL, la investigación es de carácter exploratorio pues se busca familiarizarse “con el problema de investigación para deducir (a partir de la información reunida) qué aspectos requieren un análisis pormenorizado en indagaciones posteriores” (Cea D’Ancona, 1999:108). La investigación exploratoria permite indagar la situación actual en la que se encuentra la enseñanza y aprendizaje del quechua. Aunque existe material bibliográfico amplio sobre la enseñanza de segundas lenguas, no se cuenta

con datos relativos a la particularidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del quechua.

La población con la que se trabajó está conformada por la comunidad de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, con restricción especial en los docentes y estudiantes que participan en el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje del quechua como segunda lengua, lo que quiere decir que se asume desde el quinto hasta el octavo semestre, teniendo en cuenta que en el currículo se establecen cuatro semestres para la enseñanza de dicho idioma.

Todos los docentes y estudiantes implicados en la enseñanza y aprendizaje del quechua como segunda lengua forman parte de la población general que asciende a tres docentes y a aproximadamente trescientos estudiantes.

Se trabajó a partir de entrevistas en profundidad y grupos focales, a fin de recabar información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del quechua como L2, así como las percepciones de los actores educativos en torno a esta lengua.

2. Aspectos teóricos

Las transformaciones teóricas y metodológicas en la enseñanza de lenguas vienen ligadas a los paradigmas científicos de investigación. Así, paradigma puede ser entendido como “una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real [...]. Los paradigmas son también normativos; señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas” (Patton, 1978: 203 citado por Cook y Reichardt, 1995:28).

Los momentos de estudio de la lengua y la configuración de la lingüística como ciencia que estudia el lenguaje pasaron por diferentes marcos conceptuales y procedimientos metodológicos en función a las investigaciones y creencias de los propios investigadores. En este sentido, el paradigma positivista en investigación social es el que prevaleció durante mucho tiempo, cuya concepción epistémica “implica aquí una postura

particular concerniente al científico social como *observador* de la realidad social; y que el producto final de las investigaciones [...] puede formularse en términos paralelos a los de la ciencia natural” (Cohen y Manion, 1990:36). Desde esta aproximación, la tarea del investigador es encontrar los métodos adecuados para descubrir el conocimiento dentro de esa realidad observable; notemos que el sujeto trabaja independientemente del objeto.

Esta aproximación sobre la concepción de la realidad separada del sujeto tiene directa implicancia sobre la concepción del lenguaje y, por tanto, sobre cómo se lo enseña. Dentro de esta perspectiva, podemos situar la vertiente de la lingüística formal que prevaleció desde finales del siglo XIX hasta casi finales de la década de los 70, en cuyas corrientes se destacan el estructuralismo, el generativismo transformacional e, incluso, el semanticismo, concebidas y desarrolladas por Saussure, Chomsky y Wallace Chafe respectivamente, cuya preocupación es el sistema lingüístico en tanto organización abstracta, homogénea e invariable, que subyace a todo tipo de construcción lingüística, con independencia de las circunstancias socio - contextuales que median la producción e interpretación (Richard y Rodgers, 1998). Asimismo, Romaine (1996) argumenta que desde la lingüística moderna se ha insistido en la ausencia de vínculos entre gramática y vida social de los usuarios.

Por tanto, existiría una dicotomía entre lengua y sujetos quienes la usan (lengua/habla y competencia/actuación), concepción proveniente del paradigma positivista. Esta postura implica considerar a la lengua como homogénea, abstracta y estática; en consecuencia, para la enseñanza de lenguas, es parte constitutiva del proceso priorizar la estructura de la lengua.

Desde esta aproximación a la naturaleza del lenguaje, surgen los enfoques de gramática y traducción para la enseñanza de lenguas, donde el aprendizaje de la misma debería estar sustentado en la gramática como medio para llegar al manejo de la lengua meta. Así, por ejemplo, se debía aprender el vocabulario a través de la memorización de listas de palabras en la L1 y su equivalente en la L2; asimismo, se debía aprender la gramática de la L2 en función a la L1 (Jung y López, 2003). La L1 se convertía en el eje central sobre el cual el aprendiz de la lengua meta debía observar y

comparar para lograr su aprendizaje. Como resultado de su aplicación, los estudiantes no llegaban a ser verdaderos hablantes del nuevo idioma, aunque lograban, en el mejor de los casos, buenos puntajes en gramática, traducían con dificultad y leían con dudosa comprensión.

Contrariamente al paradigma positivista, emerge un movimiento antipositivista, representado por las escuelas de pensamiento fenomenológico, la etnometodología y el interaccionismo simbólico, posturas que rechazan aquella creencia de separación entre el sujeto y el objeto, arguyendo que el investigador se compromete en la construcción de datos, como observador *desde dentro* para poder entender el comportamiento del individuo (Cohen y Manion, 1990).

El surgimiento del paradigma naturalista (antipositivista) conllevó un fuerte énfasis en el carácter social del lenguaje y, por tanto, en el estudio de la lengua. Como consecuencia de su aparición, empezaron a cuestionarse los fundamentos estructuralistas de la lengua, resultando así un acercamiento al funcionalismo; al respecto, Areiza, Cisneros y Tabares (2009) mencionan: “[...] surge la reclamación válida que se hacía dentro del ámbito de la ciencia lingüística, de un hablante y oyente real que vive circunstancias y que es influido por otros sistemas como el ideológico, político, económico, el cultural, etc. Y que además entra en relación con otros actores que son usuarios, a su vez, del sistema de la lengua y de esos otros sistemas”. Desde esta corriente y acercamiento al estudio la lengua, se manifiesta un alto interés en el hecho social, por lo tanto, la importancia que se le da al uso permitiría lograr inferencias respecto a modos de concebir la realidad, actitudes frente a la vida, formas de vida, formas de pensar, relativismos, etc.

Estas nuevas consideraciones en función al estudio de la lengua llevan a reorientar la enseñanza de lenguas tomando en cuenta que la lengua no estaría separada del sujeto ni del contexto donde se desarrolla la comunicación. Es a mediados del siglo XIX que se vislumbra los aportes teóricos y prácticos respecto a la enseñanza de lenguas, cuyos principales precursores fueron Marcel, Prendergast y Gouin. El primero introdujo la importancia del significado en el aprendizaje, al mismo tiempo, propuso que la lectura fuera enseñada antes que otras destrezas lingüísticas e intentó

conectar la enseñanza de una lengua dentro de un modelo educativo más amplio. El segundo introdujo la situación y el contexto para interpretar enunciados, esto a partir de observaciones que realizó a niños, donde detalla que ellos se basan en frases memorizadas y en rutinas al hablar como medio de interpretación de la situación. El último autor creía que se facilitaba el aprendizaje de la lengua cuando esta se usaba para conseguir una secuencia de acciones relacionadas; su método usaba situaciones y temas con el fin de organizar y presentar la lengua oral. De esta forma, los principales aportes estuvieron centrados en presentar los nuevos elementos de enseñanza en un contexto que haga más claro su significado; además del uso de gestos y acciones que apoyen la comprensión de los enunciados.

En este sentido, la enseñanza y aprendizaje de lenguas pasó de la forma a la función, principalmente a partir del movimiento reformista, cuyo sustento fue desarrollado desde los estudios fonéticos —el análisis científico y la descripción del sistema de sonidos de una lengua—, disciplina que abrió nuevas perspectivas en el estudio de los procesos del habla, relevando su importancia más que la forma escrita, al entender que el habla es la forma primaria de la lengua (Richard y Rodgers, 1998).

Los aportes teóricos fundamentados en la filosofía hermenéutica, en cuanto a la enseñanza de lenguas, proponen desarrollar los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas, cuya principal característica se centra en la esencia del proceso comunicativo de la lengua, es decir que la lengua en el contexto social nos confiere la posibilidad de negociar significados, y la enseñanza de una lengua debe sustentarse bajo este supuesto.

En todo caso, lo descrito devela, por un lado, la reconfiguración del rol de las lenguas indígenas dentro del contexto nacional y educativo, lo que implica que profesionales de la educación superior, en este caso de la Carrera de LAEL, atiendan las problemáticas sociales y lingüísticas a través de la formación de recursos humanos que respondan a los nuevos desafíos en la enseñanza de lenguas, los cuales no pueden estar al margen de los avances teóricos y metodológicos.

3. Resultados

3.1. Prestigio de la lengua quechua y su enseñanza en LAEL

Los procesos históricos como la colonización, los movimientos migratorios y los aspectos económicos han incidido en la clasificación de las sociedades, llegando a configurar una estratificación social por las relaciones de poder entre los grupos culturales. Estas relaciones de poder tienen directa incidencia en las lenguas que coexisten en un determinado territorio, es decir que aquellas lenguas que tienen mayor prestigio, como el castellano, son utilizadas por la clase dominante, en cambio, las lenguas minoritarias como el quechua son estigmatizadas como de menor prestigio, justamente por pertenecer a un grupo indígena.

Estas relaciones asimétricas de estatus de las lenguas determinan su enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, las percepciones de los sujetos frente a las lenguas determinadas como de prestigio o minoritarias implican la razón instrumental de su aprendizaje o, en su defecto, la falta de necesidad de su aprendizaje.

Así, por ejemplo, esta situación relacional de las lenguas se visibiliza en la enseñanza del quechua, puesto que dentro del contexto actual no goza de prestigio social, razón por la cual los estudiantes de LAEL aún rechazan su aprendizaje. En esta línea, la docente del área de quechua establece:

Con el tiempo fui descubriendo que no solo es cuestión del manejo de la lengua, en los anteriores niveles, sino que iba muy ligado a la identidad, muy ligado a las actitudes de los estudiantes hacia esta lengua. Por supuesto, una especie de un rechazo muy solapado, una discriminación todavía así escondida. (Participantes A. mayo /3/ 2011)

Más allá de solamente entender el aprendizaje de una lengua indígena como el quechua a nivel de habilidades lingüísticas, este fenómeno implica también tomar en cuenta el carácter social que subyace en la necesidad de su enseñanza y aprendizaje. En el imaginario del estudiante de LAEL aún se manifiesta un rechazo hacia la lengua quechua que identifica al mundo

indígena y, por tanto, no es una lengua que promueve alternativas de mejoramiento económico y social.

Desde esta perspectiva, la importancia de enseñanza y aprendizaje del quechua es relativa, como menciona el docente de área:

Es importante en la medida en que los estudiantes de LAEL, que en mi criterio, no deben estar todos interesados en enseñar quechua, y es legítimo que así sea; por qué obligarles a todos de LAEL que estudien quechua. Deberían estudiar aquellos que vean alguna utilidad, por último, de enseñar o simplemente de aprender. Entonces, enseñarles a estudiantes universitarios quechua pasa porque sientan alguna necesidad en sus vidas. (Participantes A. Mayo /3/ 2011)

La realidad de la enseñanza del quechua en el contexto de educación superior muestra la falta de necesidad en su aprendizaje, evidencia los intereses personales de los propios estudiantes influidos por las estigmatizaciones sociales y lingüísticas hacia la lengua, de ahí que, si bien existen algunos estudiantes que tienen interés de aprender el quechua, muchos de ellos prefieren el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés o el francés. Pero, aunque esta sea una realidad subjetiva, se hace visible en las actitudes negativas de aprendizaje de los estudiantes frente a la lengua minoritaria.

Ante esta realidad subjetiva, la institución como tal en su currículo establece que la materia de quechua no es electiva, razón por la cual todos deben pasarla en los semestres respectivos; no se deja elección a motivaciones personales para elegir una u otra lengua.

Desde los datos recuperados en las entrevistas a estudiantes, esta situación social de prestigio de la lengua quechua es un factor determinante para promover una razón instrumental de su aprendizaje.

Los alumnos no quieren aprender quechua, no, no muestran, la mayoría al menos no muestran el interés por aprender quechua, más que por el inglés o francés, y, otro porque tal vez el mismo docente no incentiva a que se hable en quechua, no se valora mucho. (Participantes B. Mayo /4/2011)

Los datos obtenidos tanto de los docentes como de los estudiantes muestran una falta de aceptación del quechua dentro del contexto social y educativo. La situación de prestigio que manifiesta el quechua en relación al castellano y/o a lenguas extranjeras puede ser entendida desde la configuración de contextos sociolingüísticos diglósicos, comprendiendo la diglosia como una situación que hace referencia a “comunidades bilingües en las que una gran parte de los hablantes dominan las dos lenguas y en la que las dos están diferenciadas funcionalmente en términos de variedad alta y baja” (Apple y Muysken, 1996: 43). En todo caso, puesto que el quechua es empleado para funciones bajas como las situaciones de comunicación familiar y comunal, y no así para funciones altas de prestigio como en la educación, se genera una falta de interés de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Por otro lado, el carácter identitario del quechua relativo a una sociedad indígena que no goza de prestigio social y que es blanco de situaciones discriminatorias provoca la manifestación de actitudes de rechazo de los estudiantes hacia la enseñanza y aprendizaje de dicho idioma porque vienen cargados de estigmatizaciones subjetivas negativas hacia la lengua y el grupo cultural al que pertenece. Así, “el hecho de que las lenguas no son solo instrumentos objetivos y socialmente neutros que transmiten un significado, sino que están relacionadas con las identidades de los grupos sociales o étnicos, tiene consecuencias para la evaluación social de las lenguas y para las actitudes que estas provocan” (Íbid.:29).

Por tanto, para que la enseñanza del quechua tenga una aceptación en la población estudiantil, no solamente habrá que trabajar el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas, sino, también, se tendrá que trabajar el aspecto social y simbólico que conlleva el aprendizaje de dicha lengua. En este sentido, dentro del marco de políticas lingüísticas se ha dado avances tanto en la nueva Constitución Política del Estado como en las reformas educativas, donde se releva la importancia, por un lado, del reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país y, por otro lado, de la necesidad de recuperación y revitalización de las lenguas minoritarias, como es el caso del quechua.

3.2. Políticas lingüísticas favorables para la enseñanza del quechua en LAEL

Los hechos históricos por los que ha atravesado nuestro país en las últimas décadas han estado marcados de manera evidente por las reivindicaciones de los pueblos indígenas. De esta forma, en la reforma constitucional del año 1994, se reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad boliviana, cuyo efecto tuvo directa incidencia en el ámbito educativo, con la implementación de la educación intercultural bilingüe, base para la ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez que promueve una educación intercultural, intracultural y plurilingüe para todo el sistema educativo (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2010).

En este marco, la atención a las lenguas originarias en la enseñanza está estrictamente relacionada con el desarrollo de la interculturalidad y la intraculturalidad, como base de la transformación de la sociedad hacia una interacción en la diversidad, el fortalecimiento identitario y el desarrollo de la alteridad epistémica. Esto se refleja en el carácter obligatorio que esta ley confiere al aprendizaje de una lengua originaria como L2 en poblaciones donde la lengua predominante es el castellano (artículo 7, inciso 2). A su vez, ya en la nueva Constitución Política del Estado, se reconoce el carácter oficial de todas las lenguas de Bolivia (artículo 5, inciso I), lo cual supone un paso significativo, considerando que la historia de nuestro país está caracterizada por la negación de la diversidad lingüística y cultural.

Este marco de políticas lingüísticas promovió la introducción de lenguas originarias en el sistema educativo nacional del que forma también parte la educación superior. Así, la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez plantea como uno de los objetivos de la educación superior: “Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas” (artículo 29, inciso 5). Entonces, una de las vías que permitiría el logro de este objetivo es, sin duda, la enseñanza de lenguas originarias. En tal sentido, la Universidad, a través de sus diferentes carreras, ha generado una apertura en su currículo a la enseñanza del quechua. En el caso de la Carrera de LAEL, los procesos políticos, sociales y lingüísticos por los que se atraviesa en nuestro contexto han fortalecido la importancia de la enseñanza y aprendizaje del quechua. Así lo menciona la docente del área:

Pero afortunadamente en los últimos dos, tres años, hay un apoyo bastante digamos, importante de las direcciones de Carrera para fortalecer la presencia del quechua en la Carrera. Entonces hay desdoble de grupos, incremento de horas. (Participantes A. Mayo /3/ 2011)

La apertura de la Universidad hacia la enseñanza del quechua significa un avance cualitativo hacia la interculturalización de la educación superior, pero aún la aplicación de una real educación bilingüe con lengua indígena está lejana, ya que ello supondría no solo la introducción de la lengua como materia sino el desarrollo de contenidos en ella (Mead, s.a.)³.

Esta situación se evidencia en el siguiente dato:

Pero sigue siendo esa la estructura, es una materia para desarrollar, para enseñar el quechua, y dadas las circunstancias de que realmente el aprendizaje del quechua sea casi masificado en el contexto de Cochabamba, inclusive ha llegado al sistema educativo, parecería por el momento que el más indicado para hacer esa tarea es el egresado de lingüística. (Participantes A. Mayo /3/ 2011)

Al parecer, aún no se toma conciencia sobre la responsabilidad que tienen los profesionales de lingüística respecto a la enseñanza del quechua, puesto que en la actualidad no se puede negar la configuración multicultural y plurilingüe de nuestra sociedad, y su incidencia en el sistema educativo demanda la formación de recursos humanos que puedan afrontar tal realidad. En todo caso, la enseñanza y aprendizaje del quechua en LAEL sigue lineamientos estructurales fundados en creencias negativas sobre las lenguas indígenas, aunque desde las políticas lingüísticas se ha logrado una apertura de la Universidad para con la lengua quechua.

3.3. Realidad educativa que enfrenta el egresado de LAEL

La Constitución Política del Estado reconoce el carácter pluricultural y multilingüe de nuestra sociedad, de ahí que se establece al Estado como

³ Mead, George. **The Internet of Encyclopedia of Philosophy**. En línea: www.encyclopediaofphilosophy.com. (Consulta: 10 de agosto de 2011).

plurinacional. Esta nueva denominación encuentra uno de sus fundamentos principales en el carácter cotidiano de la interacción con hablantes de lenguas originarias, así como en el reconocimiento de la existencia de identidades “otras”.

La educación, al ser la institución que acoge a estudiantes de diversas culturas, enfrenta contextos sociolingüísticos donde se hablan más de tres lenguas, por ejemplo, el municipio de Tapacarí; incluso en las zonas urbanas y periurbanas se encuentra a usuarios de lenguas indígenas. Por esta razón, el contexto social demanda profesionales que atiendan las problemáticas emergentes en el tratamiento y metodologías para la enseñanza de lenguas. Si bien la Carrera de LAEL asume esta realidad educativa cuando manifiesta como objeto de estudio la lengua, sea esta: Lengua madre: castellano / quechua, segunda lengua: castellano / quechua, lengua nativa: quechua, lengua extranjera: inglés / francés, al parecer, esta realidad no se refleja en la lectura que hacen los estudiantes.

Precisamente para que los jóvenes se den cuenta de la importancia que tiene el manejo, el conocimiento de esta lengua para su trabajo profesional futuro, cuando ellos tengan que enfrentar, por ejemplo, procesos de lectoescritura o dificultades de enseñanza aprendizaje en niños bilingües de su contexto, contexto muy general en nuestro contexto de niños bilingües.(Participantes A. Mayo /3/ 2011)

El contexto social no se reduce a las lenguas de prestigio, es más, el mercado de trabajo se encuentra saturado de profesionales que atienden la enseñanza de lenguas extranjeras, y, en los últimos años, la materia de francés que se dictaba en muchos colegios progresivamente ha sido remplazada por el quechua. Esta realidad educativa aún no es tomada en cuenta por los estudiantes:

La enseñanza del quechua para qué, es decir si se utiliza en las comunidades o zonas rurales, pero en la ciudad no, aquí nadie utiliza y no es necesario, entonces ¿para qué el quechua? (Participantes B. Junio / 28/2011)

Desde la percepción del estudiante, aunque no es generalizable, la enseñanza del quechua no tiene ninguna relevancia, porque es una lengua

que identifica la ruralidad y, por tanto, no repercute en absoluto en los procesos educativos dentro de las ciudades. Pero las orientaciones políticas profundizan cada vez más la recuperación y valoración de las lenguas indígenas, lo cual se puede evidenciar, por ejemplo, en las propuestas de descolonización, intra e interculturalidad. Entonces, se puede afirmar que mientras la realidad educativa exige la profundización de la educación bilingüe a partir de la lengua indígena, aún continúan las percepciones negativas hacia la enseñanza y aprendizaje del quechua.

3.4. Importancia del quechua en la educación superior

Respecto a la importancia del quechua en la educación superior, las perspectivas de los estudiantes y docentes son divergentes. Desde los estudiantes, el aprendizaje del quechua está vinculado a la situación social del país y a la realidad multicultural que configura el ámbito educativo.

Yo creo que, como nuestro Presidente es indígena, ahora es plurinacional, supuestamente debemos saber muchos idiomas, pero el que es, el que es más importante ahoritita es el quechua ¿no?, al menos en nuestro contexto. Entonces, si uno tiene que aprender porque lamentablemente hay personas del campo que vienen donde los doctores y si no saben la lengua cómo les van a atender, entonces sí tiene que saber. Igual en nuestra Carrera más, más sobre todo en nuestra Carrera porque en los colegios vienen, al menos en los alrededores, vienen muchos niños que son de habla quechua y que están aprendiendo el castellano y si el profesor no habla quechua cómo va a poder enseñar a esos niños. Entonces sí, sí es importante. (Participantes B. Junio /6/ 2011)

Al considerar el carácter multilingüe que se constata en las aulas, la necesidad de aprender el quechua para los estudiantes se orienta a un sentido de trabajo profesional, pues el no manejar esa lengua limitaría su desenvolvimiento laboral. Por otro lado, el aprendizaje de la lengua quechua está determinado por intereses personales, es decir, se opta de manera individual por una especialización en el área; en cambio, para los que deciden tomar otras elecciones temáticas, su pertinencia alude principalmente al aprendizaje en una forma básica:

Sí nos sirve como parte esencial, como forma básica, tal vez, si un lingüista se dedica en este campo del quechua ha de ser esencial, estudiar con sumo detalle el quechua, pero en general a los alumnos que se van graduando, veo que normalmente, o hasta lo olvidan el quechua, no lo ven necesario en el nivel superior. (Participantes C. Mayo /15/ 2011)

En esta línea, los docentes también mencionan que el aprendizaje del quechua no debe ser impuesto en la Universidad a todos los estudiantes, sino que se debería dejar libertad de decisión, puesto que muchos de ellos no necesariamente ejercerán su profesión en esta área.

En mi criterio, no deben ser todos interesados en enseñar quechua y es legítimo que así sea, por qué obligarles a todos de LAEL que estudien quechua. Yo creo que deberían estudiar aquellos que vean alguna utilidad, por último, de enseñar o simplemente de aprender, entonces enseñarles a estudiantes universitarios quechua pasa porque sientan alguna necesidad en sus vidas. (Participantes A: Mayo /3/ 2011)

No es posible obligar a todos los estudiantes a optar por la enseñanza de la lengua quechua porque sus intereses son diversos y no están directamente relacionados con la lengua indígena. En este sentido, queda establecido que la importancia que le asignan a la lengua está directamente relacionada a una elección individual. Pero, como mencionan los estudiantes —en directa relación con el objeto de estudio de la Carrera de LAEL— el área de quechua es una opción más a ser considerada en el campo laboral, y su aprendizaje no se reduce únicamente al manejo de la lengua, sino que evidencia una profunda relación con la conciencia social sobre la realidad multicultural en la que vivimos.

El nuevo contexto educativo, determinado por la coyuntura política y social de nuestro país, sitúa al quechua en un lugar determinante en la formación del estudiante. No obstante, esto implica no necesariamente formar “quechuólogos”, sino que alude principalmente a la valoración de la cultura que subyace en ella. Respecto a las habilidades lingüísticas, la enseñanza de esta lengua implica cimentar las bases funcionales y estructurales, es decir que el estudiante pueda comunicarse en la lengua a nivel oral y escrito

en situaciones comunicativas determinadas, lo cual no supone una estricta especialización en su manejo.

3.5. Enseñanza del quechua en LAEL: enfoques

Los enfoques son entendidos como la base teórica conceptual sobre la que se fundamentan las actividades y prácticas didácticas. La enseñanza de lenguas se ha constituido, a lo largo de su desarrollo, a partir de diversas concepciones sobre la lengua y su enseñanza, pero en la actualidad se contraponen dos enfoques: conductista y constructivista. El primero tiene como finalidad desarrollar las destrezas lingüísticas, mientras que el segundo focaliza su atención en la comunicación.

Respecto a este punto, los docentes mencionaron:

Entonces, me he abocado a trabajar muy fuertemente metodología para la enseñanza del quechua donde está lo didáctico, lo metodológico y hoy estoy desarrollando un..., digamos una propuesta mía..., yo le llamo un modelo integrado en el que trabajo desde lo lingüístico, lo textual, lo comunicativo y lo cultural... Por motivos importantes, el texto es digamos la organización mínima del habla, y además sabemos que todo el tiempo andamos produciendo textos, palabras sueltas, palabras aisladas..., vocablos, etc. No nos sirven si no van dentro de un contexto. (Participantes A. Mayo /3/ 2011)

Otro docente afirma que implementa diferentes enfoques:

Distintas [metodologías], soy libre pensante, como pedagogo que soy no me aferro a un método, me río cuando la gente dice eres conductista, no hay lío, yo creo que soy libre pensante y sí confieso que soy conductista, muchas de las oportunidades a ver por dos puntos, tres, cuatro, y llego hasta 10. A veces algunos ya me conocen, entonces esperan que llegue a un cinco, a seis, y bueno me dan la respuesta correcta. (Participantes A. Mayo/3/ 2011)

En ambos casos, los participantes entrevistados hacen hincapié en la implementación de distintas metodologías y en que no se adscriben a ninguna metodología particular en el desarrollo de sus clases. En el primer

caso, un enfoque integrado entre lo lingüístico, textual, comunicativo y cultural, implica proponer metodologías que vayan al trabajo gramatical, es decir, la forma de la lengua; lo comunicativo, al significado y lo cultural, a la parte valorativa de la cultura misma que representa el quechua. En el segundo caso, aunque al principio establece que es “libre pensante”, también reconoce aplicar un modelo conductista.

Los posicionamientos eclécticos a nivel de enfoque de enseñanza de lenguas son totalmente vinculables al momento de proponer actividades en aula; es posible trabajar la enseñanza de la L2 desde ambas perspectivas. Ahora bien, desde la perspectiva de los estudiantes, continúa un proceso centrado en el modelo conductista.

Con [uno de los docentes] hacíamos un poco de redacción, más que todo oraciones, oraciones cortas, y con [otra docente], en los últimos ya, al menos en los exámenes nos hizo hacer como resúmenes de unos cuentos que ella nos había dado anteriormente. (Participantes B. Junio / 28/2011)

El enfoque conductista se caracteriza por segmentar la realidad, así, en el proceso de enseñanza de una lengua, se parte por la decodificación para continuar con la redacción de palabras, textos cortos y finalmente textos amplios. Que los ejercicios partan de oraciones cortas para llegar a resúmenes es un claro ejemplo de trabajo metodológico establecido en el enfoque conductista. Sin embargo, si bien de ninguna manera se trata de relegar el aprendizaje de las formas lingüísticas, estas no deben constituirse en el eje central del aprendizaje de la segunda lengua.

En este marco, si bien existe el conocimiento de los docentes respecto a los enfoques de enseñanza de lenguas, en la práctica, existe una tendencia metodológica al modelo conductista más que al constructivista. Esto puede ser comprendido por los propios procesos de aprendizaje de lengua por los que atravesaron los docentes, aspecto que determina una adscripción paradigmática hacia un modelo de enseñanza que operativiza su accionar en aula. El pasar a otro enfoque de enseñanza de lenguas queda determinado por sus propias creencias.

3.6. Uso de las lenguas en el aula

Otro de los aspectos metodológicos en la enseñanza de la lengua quechua dentro de la Carrera de LAEL es el uso de las lenguas. Como estrategia de enseñanza se acude principalmente al castellano para explicar aspectos gramaticales del quechua, mientras que el uso del quechua se reduce a la presentación de ejemplos o a la realización de ejercicios gramaticales donde se construyen oraciones desde la utilización de verbos, adjetivos, sustantivos y sufijos.

En las clases, licenciado, todo el tiempo utilizamos el castellano, hasta el docente, cuando nos explica, siempre es en castellano, todo es en castellano. El quechua solamente usamos para dar ejemplos o en el saludo, o cuando hacemos algunos ejercicios. (Participantes B. Junio /28/ 2011)

Aunque se trata de la materia de quechua, las actividades son desarrolladas en castellano; las interacciones en clases son mediadas por el uso frecuente del castellano, mientras que el quechua es restringido a ejercicios gramaticales. Esta situación más que promover el aprendizaje de la segunda lengua favorece la mecanización de la misma desde la decodificación de grafías que, en la mayoría de los casos, lleva a interpretaciones erróneas por la falta de significado que tienen las actividades para los estudiantes.

Como plantean Galdames y Walqui (2003), para lograr el desarrollo del lenguaje oral en segunda lengua es necesario hacer uso de la misma, y estar expuestos a situaciones de participación directa en la lengua, es decir, no se trata nada más de una exposición a la lengua meta, sino de estar implicado activamente en el acto comunicativo. En este sentido, el uso constante del castellano en desmedro del quechua en la clase de quechua no promueve ni la comprensión ni la expresión en la L2.

Al indagar este aspecto, los docentes mencionaron:

Al inicio, trato de que los estudiantes se vayan acostumbrando al ritmo de las clases, por lo que el castellano es el eje central de las actividades, y progresivamente se introduce el quechua, esto por la falta de comprensión que tienen los estudiantes en la lengua. (Participantes A: Mayo /3/ 2011)

El justificativo de los docentes para el uso del castellano en la clase de quechua es la falta de comprensión del idioma por parte de los estudiantes. Aunque esta posibilidad puede ser positiva en el primer nivel, la repuesta de los estudiantes pone en evidencia que es una práctica generalizada desde el primer curso de quechua hasta el último.

Las prácticas didácticas mediadas por el uso prioritario del castellano no demandan a los estudiantes mayores esfuerzos por comprender y producir en la segunda lengua. La información que se transmite es proporcionada en la lengua que manejan, por lo que tampoco demanda innovaciones de parte del docente para promover procesos inferenciales en la L2 sin hacer uso de la primera lengua.

Conclusiones

Las voces que emergen en referencia a la enseñanza del quechua en LAEL ponen en evidencia que la situación diglósica que enfrenta esta lengua en relación al castellano genera actitudes negativas hacia el aprendizaje de la lengua minoritaria. Considerar el estatus institucional que representa la educación superior vinculado a la lengua de prestigio reduce la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del quechua. Desde esa perspectiva, el contexto académico es un espacio que no brinda razones instrumentales para el aprendizaje de la lengua vernácula.

Para la enseñanza de la lengua minoritaria de manera efectiva, es necesario trabajar no solamente el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, sino también relevar los aspectos simbólicos e identitarios que subyacen en esta, tomando en cuenta que, al ser un elemento que manifiesta la identidad indígena, despierta constructos sociales discriminatorios en el imaginario de los estudiantes.

Por otro lado, la asociación del quechua al contexto rural reduce su aceptación en las áreas urbanas. Sin embargo, existe una apertura creciente en la educación superior hacia la enseñanza y aprendizaje del quechua impulsada desde la nueva coyuntura de políticas lingüísticas que reivindican el carácter plural de la sociedad boliviana. Asimismo, la realidad educativa

multicultural y plurilingüe que deben afrontar los estudiantes en el desempeño profesional es disminuida por las perspectivas laborales que representan las lenguas extranjeras en comparación a la lengua quechua.

Por último, toda discusión sobre la lengua quechua y su enseñanza en LAEL debe traspasar los límites de lo metodológico, considerando que esta Carrera se encuentra en un proceso de transformación curricular que exigirá nuevos fundamentos para el tratamiento de las lenguas indígenas. Ello supone, a su vez, trabajar en la sensibilización de los actores educativos respecto a la diversidad lingüística y en la eliminación de esos resabios conservadores que insisten en guiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

Apple, René y Pieter Muysken

1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel, S.A.

Areiza, Rafael, Mireya Cisneros y Luis Enrique Tabares

2004 **Hacia una nueva visión sociolingüística**. Colombia: ECOE.

Barrantes, Rodrigo

2003 **Un camino al conocimiento**. Costa Rica: EUNED.

Bolivia

2008 **Nueva constitución Política del Estado**.

Cea D'Ancona, Ma. Ángeles

1999 **Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social**. Madrid: Síntesis.

Censo Nacional de Población y Vivienda

2001 **Cochabamba: Resultados departamentales**. La Paz: Instituto Nacional de Estadística.

Cohen, Louis y Lawrence Manion

1990 **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla, S.A.

Cook, T. D. y CH. S. Reichardt

1995 **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata.

Galdames, Viviana y Aida Walqui

2003 **Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua**. Cochabamba: Terra Nova.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López

2003 **Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos**. Cochabamba: MORATA.

Mead, George

s.a. **The Internet of Encyclopedia of Philosophy**. En línea: www.encyclopediaofphilosophy.com. (Consultado el 10 de agosto de 2011).

Ministerio de Educación Cultura y Deportes

1995 **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: ISBN.

2010 **Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.** La Paz: ISBN.

Richard, Jack y Theodore S. Rodgers

1998 **Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas.** Cambridge: Cambridge University.

Romaine, Suzanne

1996 **El lenguaje en la sociedad.** Barcelona: Ariel, S.A.

Sichra, Inge

2001 **Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad, ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en colegios particulares de Cochabamba.** Cochabamba: PROEIB Andes.