

# Cuando la educación familiar andina se interrumpe en la educación inicial: los PRONOEIS (Programas no Escolarizados de Educación Inicial) en la sierra de Ancash (Perú)

When Andean Family Education is Interrupted by Initial Education: the PRONOEIS (Programas no Escolarizados de Educación Inicial) in the Sierra de Ancash (Peru)

**Leonel Menacho López**

Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo (UNASAM), Huaraz, Perú  
*lealexander5@yahoo.es*

**Cristina Villari**

Freie Universität Berlin, Alemania  
*cristina.villari@gmail.com*

**Resumen:** Desde hace algunas décadas se realiza en las comunidades de Perú un proyecto de educación inicial para niños de 3 a 5 años de edad llamado PRONOEIS (Programas no Escolarizados de Educación Inicial). Si bien los PRONOEIS están muy difundidos en las comunidades andinas de Ancash, se los menciona poco en la literatura sobre educación en Perú. El presente artículo relata una experiencia de aula en un PRONOEI de una comunidad andina quechua-hablante en Ancash y subraya la importancia de las clases demostrativas en lengua quechua. Una mejor capacitación de los promotores contribuiría a sensibilizarlos sobre las ventajas lingüísticas, psicológicas y cognitivas del uso de la primera lengua para el desarrollo de los niños. De esta manera, los promotores estarían más inclinados a usar el quechua en el aula y a compartir la importancia de este idioma con los padres de familia.

**Palabras-clave:** educación inicial; educación bilingüe; PRONOEI; quechua; Perú; Ancash; siglo XXI.

**Abstract:** In Peru, initial education programs named PRONOEIS (Non-School Programs of Initial Education) for children aged 3 to 5 have been rolled out to the communities over the last decades. They are still widespread in the Andean communities of Ancash, but are little known in the literature on education in Peru.

The present article relates a classroom experience in a PRONOEI of an Andean Quechua language community in Ancash and emphasizes the importance of demonstration classes in Quechua. It argues that improved levels of training provided to the promoters would include informing them about the linguistic, psychological and cognitive advantages of using the first language for the development of children. Thus, the promoters would be more inclined to use Quechua in the classroom and to share the importance of this language with parents.

**Keywords:** initial education; bilingual education; PRONOEI; Quechua; Peru; Ancash; 21<sup>st</sup> century.

Recibido: 13 de febrero de 2017; aceptado: 14 de agosto de 2018



INDIANA 36.1 (2019): 141-154

ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v36i1.141-154

© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

## Introducción

Situado en la parte centro-occidental del Perú, el Departamento de Ancash comprende territorios en las regiones geográficas Costa y Sierra. En el presente artículo, presentamos algunas generalidades de la Sierra, lugar de nuestra investigación.

Las zonas montañosas ocupan el 72 % del territorio regional y comprenden las cordilleras Blanca y Negra, cuyos picos superan los 6000 m s. n. m. Estos accidentes geográficos dan origen a ríos, como el Santa y el Marañón, en los que se practica la pesca artesanal e industrial. Los comuneros de los pueblos andinos se dedican principalmente a los cultivos de papa, trigo y cebada, así como a la ganadería especialmente vacuna y ovina. Otras actividades económicas son la producción textil y de artesanías.

El territorio andino de Ancash cuenta con grandes extensiones de bosques de eucaliptos y pinos cuya madera es usada en artesanías de madera labrada, así como para la construcción de viviendas y la industria minera. Dos importantes empresas mineras operan en la región: Barrick Mishquichilca y Antamina, extractivas respectivamente de oro y de cobre. La presencia de las mineras ha desencadenado cambios sociales importantes, como el desplazamiento de numerosos trabajadores (Villari 2016), la redistribución desigual de las reservas de agua potable (Neuburger *et al.* 2012), y frecuentes medidas de lucha de los comuneros ante la falta de agua y la indebida explotación de recursos territoriales (OLCA 2018). Junto a la minería, también el turismo es un factor importante de transformaciones socio-culturales en la región. Gracias a su ubicación geográfica, la sierra de Ancash y en particular el Callejón de Huaylas, asiento de la ciudad de Huaraz, atrae a visitantes nacionales e internacionales que practican tanto el turismo cultural como el de aventura.

Tanto el turismo como la minería, entre otros factores socio-económicos, contribuyen a la difusión del castellano y a la generalización de su uso. Por lo general, el quechua posee en la ciudad menos espacios y funciones que el castellano. Su valor práctico en la ciudad y en los trabajos ligados al turismo y a la minería es muy limitado. Los medios de comunicación, la administración pública, la iglesia y la escuela son ámbitos de actividad en que predomina el castellano. A medida que uno sube a las zonas altas rurales andinas, el uso y la importancia del castellano disminuyen respecto al quechua (Julca 2009a; Villari 2016).

De acuerdo al censo de 2007, el 10.5 % de la población de Huaraz es analfabeta (INEI 2008: 89). Este porcentaje no dista del porcentaje a nivel regional. En la región la tasa de analfabetismo de la población censada de 15 y más años de edad corresponde al 12.4 % (INEI 2008: 89). El área de residencia incide enormemente: mientras en Ancash el 26.2 % de la población del área rural es analfabeta, en el área urbana lo es solamente un 5.6 % (INEI 2008: 88). Por otra parte se registra una tasa de analfabetismo en las mujeres mucho mayor que la entre los hombres: 18.6 % vs. 6.1 % respectivamente (INEI 2008: 87).

En el distrito de Huaraz la mayoría de las personas analfabetas que viven en zonas rurales son quechua-hablantes. Ello determina, con otros factores, la vigencia de una

imagen estereotipada del quechua-hablante como campesino analfabeto. El escaso prestigio del quechua respecto al castellano está muy extendido tanto en la ciudad como en la zona rural. Como observa Gleich (1987: 94), “la discriminación cultural de un grupo étnico a menudo conlleva a que la imagen que la mayoría tiene de la minoría, sea adoptada por esa misma minoría como una autoimagen negativa”.<sup>1</sup> Así es que los castellano-hablantes discriminan a los quechua-hablantes y esta imagen negativa es adoptada por los mismos quechua-hablantes. Por esta razón, muchos padres de familia bilingües que viven en áreas rurales relativamente cercanas a la ciudad ya no transmiten el quechua a sus hijos. Como anota Julca (2009b: 88):

Actualmente, para muchos pobladores del Callejón de Huaylas, la comunidad local, la lengua Quechua, lo serrano, las costumbres tradicionales, entre otros, aún constituyen parte del subdesarrollo y el atraso. Mundo del que se busca salir mediante la escuela, para tener acceso al mundo hispano-occidental, identificándose con el castellano, la costa, la urbanidad y las costumbres occidentales.

De hecho, en muchas comunidades de la zona rural del distrito de Huaraz, los padres monolingües, especialmente las mujeres, consideran la escuela como la única posibilidad de rescate de sus niños de una situación de inferioridad. La idea generalizada es que una escuela castellanizadora es necesaria para que sus hijos entren en un mundo andino cada vez más hispanizado. Esta idea también está difundida en la comunidad de Jancu.

### **Descripción de una experiencia didáctica en un PRONOEI (Programa no escolarizado de Educación Inicial) de la sierra de Ancash**

#### **La comunidad de Jancu**

La comunidad de Jancu está situada a una altitud de 3600 m s. n. m. Desde sus cerros se aprecian los imponentes nevados de la Cordillera Blanca, cuyos desaguaderos forman quebradas angostas como el Shallap y el Quillcayhuanca. Su entorno se caracteriza por pastizales de ichu y bosques de quenuales. Un camino de herradura y una carretera unen esta comunidad con la ciudad de Huaraz, que dista 12 km. Sin embargo, no existe un servicio automotor permanente ni regular. Las ‘combis’ o microbuses que salen diariamente desde Huaraz llegan solo hasta Paquisqa, a media hora de camino de Jancu. Solo eventualmente llegan las combis hasta Jancu, por lo que es normal que los campesinos se trasladen a pie. Las actividades principales de los campesinos de Jancu son los cultivos de papa, *olluco*, oca, *mashua*, cebada, quinua y habas. Hasta la reforma agraria bajo el gobierno de Velasco (Ley promulgada en 1972), Jancu había sido una hacienda. Hoy es una población dispersa y sin calles. Los campesinos viven en chozas en familias extensas que incluyen a padres, hijos y abuelos.

1 “The cultural discrimination of an ethnic group often has the result that the majority’s image of the minority is adopted by that minority as a negative image of itself”.

Su posición geográfica y su difícil acceso a la ciudad contribuyeron a que Jancu se mantuviese como comunidad quechua-hablante. Los campesinos se comunican entre sí en quechua. A diferencia de muchas comunidades del distrito de Huaraz donde se está perdiendo la transferencia generacional de este idioma (Villari 2016), en Jancu los padres de familia siguen hablando con sus hijos en quechua. Si bien la lengua de la comunidad es el quechua, hay campesinos varones bilingües que hablan quechua y castellano. Algunos de ellos han terminado la educación primaria y solo unos pocos la secundaria. Los que han llegado a ser profesionales ya no viven en la comunidad, pues se han mudado a Huaraz. Otros son albañiles u obreros y viajan diariamente a Huaraz para trabajar en las obras de construcción públicas y privadas. Por su parte, muchas mujeres son analfabetas.

Hoy en día en la comunidad ya no se hace distinción entre niñas, a las que se les niega, y varones, a los que se les facilita el acceso a la educación inicial y primaria. La alfabetización se ha generalizado en las generaciones más jóvenes.

### **Los niños al empezar el programa PRONOEI**

En sus primeros años de vida los niños pasan la mayor parte del tiempo con sus familiares quechua-hablantes, y las pocas palabras que conocen en castellano las aprenden mayormente de los adultos varones que trabajan en la ciudad. En consecuencia, la lengua de los niños de Jancu al empezar el programa de educación inicial es el quechua.

A través de tareas familiares y comunales practicadas según formas cooperativas de trabajo, entre otras, los niños desarrollan sus capacidades sociales. El proceso de aprendizaje en la educación doméstica de los niños de las comunidades andinas se vincula estrechamente con las diferencias de género. De hecho, padres y madres realizan diferentes tareas cotidianas y poseen distintos saberes dentro de la familia. Estos conocimientos los transmiten a niños y niñas respectivamente (véase también Bolin 2006 sobre el caso de la comunidad de Chillihuani en Cuzco, Perú). A menudo el padre confecciona juguetes que son herramientas en miniatura, para que los niños aprendan por ejemplo a arar con la yunta. Así, mientras el padre siembra la chacra, los niños varones juegan a sembrar cerca de él. Por otro lado, las niñas aprenden a cuidar de los hermanos menores, a preparar la comida, a tejer, pastorear y lavar la ropa, entre otras tareas. Las diferencias de género en las actividades se hacen visibles en los juegos de roles de los niños. Como anota Julca (2009b: 84), cuando se les pregunta “cómo aprendieron tal o cual cosa, ellos frecuentemente responden: ‘mirando, mirando nomás he aprendido [...]’, ‘haciendo nomás he aprendido [...]’, ‘jugando, pukllando nomás he aprendido’” [...] “Además no existe un espacio y tiempo exclusivos para aprender, se aprende en todo momento y en todo lugar”.<sup>2</sup>

2 La forma *pukllando* viene de la raíz quechua *puklla-* (jugar).

El patrón educativo del niño que aprende jugando, reproduciendo el trabajo de los padres, ya se encuentra en Guaman Poma (1993 [1615]: 157), quien apunta lo siguiente: “niños que juegan que se dice pucllacoc uamracona; estos servían a sus madres y a sus padres en lo que podían”.

Los padres están convencidos de que los niños poco a poco se hacen competentes en las tareas observando lo que hacen los adultos y repitiendo la acción. A medida que desarrollan sus competencias, los niños realizan tareas cada vez más complejas.

También los abuelos juegan un papel importante en la transferencia de saberes. Los niños aprenden de ellos la historia de su pueblo y su familia, así como también gran variedad de historias y relatos. Además, el quechua hablado por los abuelos es una rica fuente de raíces y de sufijos que compensa en algo la pérdida creciente de estos en la comunicación entre los niños y la generación de sus padres (Villari 2016). El hecho de que en la comunidad de Jancu todavía subsistan formas antiguas de convivencia que incluyen a los abuelos, facilita la transferencia de saberes culturales y comportamientos lingüísticos.

Los saberes de los niños de Jancu abarcan distintos campos y deberían ser considerados dentro de un contexto más amplio del saber andino. De esta manera se puede entender la cita de Julca (2009b: 83) según la cual el saber andino “tiene poco que a ver con operaciones mentales de abstracción, análisis y síntesis, sino mucho con la capacidad de solucionar las necesidades inmediatas”. Por ejemplo, en el ámbito de la medicina tradicional los niños conocen las propiedades curativas de muchas plantas medicinales como la muña, la escorzonera, el toronjil, la *huamanripa*, el *anqush* y otras.<sup>3</sup> En el campo de las matemáticas, los niños incorporan tempranamente el concepto de número a partir de sus experiencias familiares al agrupar y contar los animales en el pastoreo. También en lo que se podría llamar ‘educación ambiental’, aprenden los niños la importancia de respetar la naturaleza y cuidarla de manera comunitaria. La limpieza de los canales de irrigación, el *siqya aruy*, por ejemplo, es un evento anual importante en Jancu en el que participan todos los miembros de la comunidad: niños, adultos y ancianos. Durante este día, los niños acompañan a los adultos y juegan a limpiar un pequeño canal que han construido para la ocasión.

Éstos son solo algunos de los conocimientos que los niños de Jancu adquieren en la educación familiar y comunitaria en sus primeros años de vida.

Monolingües en quechua y conocedores de saberes estrechamente ligados a su entorno natural, al empezar el programa de atención inicial los niños viven una brusca interrupción en su patrón educativo. El PRONOEI que les atiende es castellanizador tanto en la lengua como en los conceptos culturales que imparte.

3 Leonel Menacho recuerda cómo un niño de la comunidad de Máchac (también en la Cordillera Blanca) le ayudó a superar un cólico, para lo cual el pequeño le recomendó beber agua de culén.

### El PRONOEI de Jancu

El PRONOEI de Jancu “Plumita de Oro” se encuentra próximo a las nieves perpetuas de la Cordillera Blanca. En un local que alberga también a la escuela unidocente para el nivel primario, diez niños de entre cuatro y cinco años de edad participan en las actividades del programa. De este grupo de seis niñas y cuatro niños, la mayoría son hijos de quechua-hablantes analfabetas. La atención es en las horas de la mañana de 9.00 a 12.00. Los niños caminan hasta media hora para llegar a la escuela, solos o acompañados por sus padres.

Antes de narrar la experiencia de aula en este PRONOEI, queremos presentar las posiciones hacia el programa por parte de tres actores fundamentales de la educación inicial de Jancu: los padres de familia, el promotor del programa y el director de la escuela.

Los padres de familia de Jancu están a favor del programa PRONOEI y envían a sus hijos a la escuela. Sin embargo, esta actitud positiva está estrechamente ligada a la figura del promotor actual<sup>4</sup> y a su uso del castellano en el aula. Cuando visitamos la comunidad, preguntamos a uno de los padres “*¿Imapaqtaq escuelaman wamraykita apanki?*” (‘¿Para qué envías a tu hijo a la escuela?’), a lo que él contestó: “*Castellanuta yachakunanpaq, chakrallachaw mana kawanampaq*” (‘Para que aprenda el castellano y no se quede en la chacra’). Esta frase sintetiza el pensamiento de muchos padres de familia en Jancu. El aprendizaje del castellano es lo que más desean los padres cuando envían a los niños a la escuela.<sup>5</sup> Muchos de ellos están convencidos de la necesidad de una renovación lingüística y cultural de sus hijos para rescatarlos de su condición de inferioridad. El castellano es considerado el medio para salir de la condición de campesino y acceder a un mejor estatus. El quechua, inversamente, es visto como un obstáculo dentro de este proceso.

El promotor del PRONOEI de Jancu cuando realizamos nuestro trabajo de campo<sup>6</sup> era un joven bilingüe quechua-castellano originario de la misma comunidad. Como en el caso de muchos otros promotores, su capacitación profesional había sido en castellano. Las actividades que desarrollaba en el aula estaban concebidas para que los niños aprendieran castellano. Su trabajo con los niños consistía, entre otras tareas, en hacerles dibujar las letras y en hacerles repetir los nombres de las letras y de los números en castellano. Si bien hay normas legales que disponen que se trabaje en la lengua materna de los niños, este promotor trabajaba, como muchos otros promotores y maestros de primaria en las comunidades de la sierra de Ancash, puramente en castellano. El promotor mismo advertía, sin embargo, la falta de comprensión de los niños al escuchar las narraciones,

4 La experiencia se realizó en el año 2013.

5 Esta actitud contraria al programa EIB por parte de los padres de familia se ha extendido por muchas comunidades del distrito de Huaraz (comunicación personal de la especialista de educación inicial de la UGEL [Unidad de Gestión Educativa Local] de Huaraz).

6 Los promotores de los PRONOEIS cambian cada año. Al momento de la publicación de este artículo, desconocemos la situación actual.

así como su timidez y sus dificultades para interactuar en castellano. Pero en línea con muchos actores de la educación peruana, el promotor estaba convencido de que el bajo rendimiento de los niños se debía a que éstos hablaban quechua, lengua supuestamente inadecuada para la educación.

El director de la escuela de Jancu dirigía el PRONOEI y también trabajaba como docente de educación primaria. Aquí atendía en calidad de unidocente a doce niños: cinco del primer grado, tres del segundo, tres del tercero y uno del cuarto. Durante la entrevista con nosotros negó ser quechua-hablante aunque había crecido en una familia quechua-hablante. Opinaba que los logros limitados de sus alumnos de primaria se debían sobre todo al hecho de ser mayoritariamente hijos de quechua-hablantes analfabetos. También la escasa asistencia a la escuela en épocas de cosecha y siembra influía según él en el bajo rendimiento.<sup>7</sup> De manera similar al promotor, el director afirmó que “los niños leen, pero no comprenden” los textos en castellano. Sin embargo, como el promotor, solo manejaba el castellano en el aula, convencido de que el quechua es la causa del atraso de los niños y de toda la comunidad. Consecuentemente manifestó que no creía en los beneficios del programa EIB en la educación.

### **Experiencia de aula**

En octubre y noviembre del 2013 se realizaron respectivamente una visita y una clase demostrativa en quechua en el PRONOEI de Jancu.<sup>8</sup>

Durante la primera visita, los niños se mostraron tímidos y hasta temerosos ante los visitantes que les hablaban en quechua. Al comienzo de la clase los niños no respondían a las preguntas. En castellano, el promotor mostró los cuadernos de los niños con el trazado de letras y de números y con los dibujos que en su momento el promotor les había indicado realizar. Además pidió a los niños que cantaran la siguiente canción en castellano:

#### **Un Elefante**

Un elefante se balanceaba en la tela de una araña,  
y como veía que no se caía fue a avisar a otro elefante.  
Dos elefantes se balanceaban en la tela de una araña,  
y como veían que no se caían fueron a avisar a otro elefante,  
tres elefantes se balanceaban en la tela de una araña,  
como veían que no se caían fueron a avisar a otro elefante.

7 Los padres de familia nos informaron que la misma asistencia del director era irregular.

8 La visita y la clase demostrativa en quechua fueron realizadas por Leonel Menacho López y Ana Julca, profesora de educación inicial en programas EIB.

Principalmente fue el promotor quien cantó, pues los niños tenían dificultades para pronunciar las palabras castellanas y cantaban con inseguridad. Al conversar con los visitantes, el promotor manifestó darse cuenta de la falta de comprensión del castellano por parte de los niños. Estaba no obstante convencido de que la solución a este problema era seguir hablando castellano con los niños hasta que éstos lo aprendieran. A diferencia del director de la escuela, el promotor se mostró interesado en conocer las ventajas lingüísticas, psicológicas y cognitivas de utilizar la primera lengua de los niños. Así fue que pidió una clase demostrativa en quechua, la que tuvo lugar en noviembre de 2013.

Allí se inició la sesión conversando con los niños en quechua sobre los alimentos. A la pregunta inicial “¿*Imatataq mikuntsik wayintsikchaw?*” (‘¿Qué comemos en nuestras casas?’), los niños contestaron activamente respondiendo con una lista de los alimentos que conocían, entre otros “*papatata, mutita, aysata*” (‘papas, mote, carne’). La profesora escogió la respuesta del mote para iniciar una conversación sobre este alimento: “¿*Imananawtaq rurantsik? ¿Pikunataq mutita rurayan?*” (‘¿Cómo se prepara? ¿Quiénes lo preparan?’) Luego presentó una lámina con la siguiente canción sobre el mote<sup>9</sup> El texto estaba pensado para que niños y niñas cantaran separadamente una parte de la estrofa,<sup>10</sup> personificando respectivamente al varón y a su mamá. A su vez, la parte de la fuga debían cantarla todos juntos.

**MAMA, MAMA**

***Chaki churay***<sup>11</sup>

U: ¡*Mama, mama! Imata munanki?*  
 ¡*Mama, mama! Imata munanki?*  
 W: ¡*Mashi, Mashi, mutita mashtamuy!*  
 ¡*Mashi, Mashi, mutita mashtamuy!*  
 U: ¡*Mama, mama, mishki mutillaari!*  
 ¡*Mama, mama, mishki mutillaari!*  
 W: ¡*Mashi, Mashi, mikupaarillayri!*

***Chaki lutsKay***

*Trigu mutita llushturishun*  
*kushi, kushi mikunapaq.*  
*Mutintsikta mashtarinshun*  
*mikur, mikur mastarishun.*

**MAMÁ, MAMÁ**

**Estrofa**

V: ¡Madre, madre! ¿Qué quieres?  
 ¡Madre, madre! ¿Qué quieres?  
 M: ¡Marcelino, Marcelino, extiende el mote!  
 ¡Marcelino, Marcelino, extiende el mote!  
 V: ¡Madre, madre, convidame el rico mote!  
 ¡Madre, madre, convidame el rico mote!  
 M: ¡Marcelino, Marcelino, cómelo nomás!

**Fuga**

Preparemos mote de trigo  
 Para comer alegres.  
 Extendamos el mote,  
 Hagámoslo comiendo, comiendo.

9 Letra y música de Leonel Menacho L. y Víctor Paredes E..

10 En la versión quechua U= *ullqu* y W= *warmi*. En castellano V= varón y M= mujer.

11 *Chaki churay* (poner los pies) y *chaki lutsKay* (hacer resbalar los pies) corresponden a los dos momentos del baile al ritmo del huayno. El primero es un movimiento lento, el segundo corresponde al zapateo.



La participación de los niños al cantar en quechua fue totalmente diferente a su participación en la canción en castellano. Demostraron conocer el ritmo del huayno, aplaudiendo, bailando y cantando, y pidieron aprender más canciones en quechua. En seguida se trabajó la comprensión del texto cantado. Los niños respondieron con mucha seguridad a preguntas en quechua sobre el contenido de la canción. El promotor se mostró muy sorprendido por la participación tan activa de los niños. Sus palabras fueron: “No pensé que se podía trabajar en quechua”. Su capacitación había sido en castellano y desconocía las ventajas de la aplicación del programa EIB.

Al despedirse de los profesores, el promotor expresó su voluntad de empezar a trabajar en quechua.<sup>12</sup> Ignoramos si efectivamente pudo hacerlo. Su intención probablemente chocaría con dificultades prácticas como por ejemplo la falta de materiales didácticos y la actitud de rechazo del quechua por parte del director de la escuela y de los padres de familia. De todos modos, consideramos que la clase demostrativa seguramente habrá ayudado a divulgarla siguiente idea: se puede construir el aprendizaje de los niños mucho mejor si se parte de sus conocimientos lingüísticos y culturales.

### **Los PRONOEIS dentro de la educación inicial en la sierra de Ancash**

La educación inicial en la zona rural se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada. La primera cuenta con escuelas polidocentes y unidocentes a las que acuden niños de entre los tres y los cinco años de edad. La segunda cuenta con los PRONOEIS y otros programas destinados a niños de seis meses hasta tres años de edad.

Los PRONOEIS han sido pensados como alternativa educativa para la población infantil de los caseríos más alejados de las zonas urbanas. El objetivo de estos programas es ampliar la cobertura de la educación inicial en la zona rural y urbano-marginal. Los niños atendidos tienen entre tres y cinco años de edad. La mayoría de ellos han pasado los primeros años de su vida en la familia, especialmente con sus madres y hermanos. Solo algunos han recibido atención en una guardería infantil o “cuna” pública a partir de los seis meses o a través de otros programas como el PIETBAF (Programa Integral de Atención Temprana con Base en la Familia). En esos programas los promotores visitan a los niños en sus propias viviendas. Por lo general en cada comunidad hay instalado un PRONOEI al que acuden unos diez niños. En los casos de zonas muy alejadas y de difícil acceso, el número de niños por programa es probablemente menor.

Cuando en la década de 1990<sup>13</sup> los PRONOEIS empezaron a funcionar, no se contaba con un lugar dedicado exclusivamente al aprendizaje, sino más bien los promotores,

12 Para motivarle en el uso del quechua, Ana Julca y Leonel Menacho López le regalaron su cancionero junto a un CD de canciones en quechua (Julca & Menacho López 2005).

13 En esos tiempos, el autor del presente artículo, Leonel Menacho López, trabajaba como coordinador en el distrito de Pamparomás y Moro (Ancash).

dirigidos por un coordinador pedagógico, visitaban personalmente los hogares con niños. Capacitados durante diez días, los promotores vivían en las comunidades y visitaban los hogares donde había niños. Su trabajo consistía en jugar con los niños en sus hogares. El objetivo era estimular las habilidades motrices y cognitivas de los niños. Contaban con materiales como juguetes, materiales para colorear y pintar, y cuadernos. La lengua utilizada era el quechua.

Hoy en día los promotores ya no visitan los hogares, sino atienden a los niños en un local de la comunidad. Por lo general, como en el caso de Jancu, el local está ubicado junto a la escuela primaria dentro de una misma construcción. En muchos casos la construcción es relativamente nueva y su perímetro está cercado, lo que favorece la impresión de que se trata de un cuerpo extraño a la comunidad. Las aulas destinadas al PRONOEI normalmente son pequeñas y están organizadas en áreas pedagógicas de comunicación, matemática y personal social. Cada área cuenta con materiales como láminas, juguetes y mesitas y con un espacio pequeño para jugar.

Desde los comienzos del programa en los años 90, los promotores son asesorados por un coordinador. Éste es un docente con título profesional en educación inicial. En el caso de Huaraz, dicho título se obtiene estudiando cinco años en el Instituto Superior Pedagógico. Cada coordinador tiene a su cargo ocho a seis PRONOEIS, dependiendo de la ubicación geográfica y de la demanda de atención. Su tarea consiste en organizar, supervisar y evaluar dichos programas, así como capacitar a los promotores.

A diferencia de los coordinadores, los promotores son jóvenes que poseen solamente el título de educación secundaria. A veces son miembros de la comunidad misma. En ese caso, las autoridades convocan a una asamblea organizada con el objetivo de elegir a uno de los jóvenes que haya terminado la educación secundaria para que se desempeñe como promotor durante el año. Una vez elegido, el promotor es propuesto a la UGEL para ser contratado. Antes de empezar a trabajar en marzo en el PRONOEI, el promotor recibe una capacitación de una semana en la sede de la UGEL en Huaraz y, eventualmente, otra capacitación durante el programa. Las capacitaciones consisten en estrategias metodológicas para trabajar con los niños en castellano. Aunque es la norma recomendar a los promotores que utilicen el programa EIB y la lengua quechua, raramente se les ofrece clases demostrativas en quechua.

A pesar de los bajos rendimientos de muchos niños en las zonas rurales, la mayoría de los miembros de la comunidad y los promotores coinciden en no valorar su propia lengua materna. Como en el caso de la comunidad de Jancu, la lengua mayormente utilizada y preferida por promotores, profesores y padres de familia en zonas rurales es el castellano. Esto vale no solo para los PRONOEIS, sino también para las escuelas primarias de la zona rural de Ancash. Si bien en el Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú se afirma que en Ancash existen “2120 Instituciones educativas de Educación Bilingüe Intercultural” y que “de ellas 1943 utilizan el quechua como lengua materna

(L1) y 177 la usan como segunda lengua (L2)” (MINEDU 2013: 81), nuestra experiencia de campo indica que esas cantidades están sobredimensionadas. En los hechos fueron muy pocas las escuelas visitadas de la zona rural del distrito de Huaraz en las que efectivamente se aplicaba el programa EIB.

Especialmente los padres de familia monolingües en quechua quieren que sus hijos aprendan castellano en las escuelas. Esta motivación se escucha principalmente de las mujeres, con frecuencia analfabetas. Es interesante destacar que Büttner (1993: 287) en su encuesta sociolingüística realizada en Ecuador concluía que eran mujeres la mayoría de las personas encuestadas que preferían una escuela monolingüe castellana.

Se han dado casos incluso en que las comunidades de la sierra de Ancash acuerdan no proponer a uno de sus jóvenes como promotor del PRONOEI porque prefieren a personas extrañas que realicen el trabajo. A menudo eligen a una persona castellano-hablante de la ciudad que no hable quechua. La actitud negativa hacia el quechua halla una explicación también en diferentes motivaciones psicológicas que han sido analizadas en Villari (2016) y Villari & Menacho López (2017). Entre otras, señalamos la discriminación que padecen muchos campesinos por ser quechua-hablantes.

La falta de aplicación del programa EIB es particularmente problemática en la educación inicial. En la mayoría de los casos, los niños que ingresan al jardín de infantes han pasado sus tres primeros años de vida con sus familiares quechua-hablantes, apoyándoles en sus actividades diarias en la casa y en la chacra. Los conceptos y los significados que estos niños poseen están contruidos en la lengua quechua. Al empezar una educación inicial de lengua y cultura exclusivamente castellanas se interrumpen bruscamente los patrones culturales de crianza así como los conocimientos adquiridos en sus primeros años de vida en la familia.

Lo cierto es que el programa EIB para la educación inicial en la zona rural ha sido adecuadamente diseñado por el Ministerio de Educación del Perú. Se apoya en un enfoque pedagógico según el cual los promotores deberían trabajar de acuerdo a la cultura y la lengua de los niños, afianzando la identidad de estos. El programa EIB promueve por ejemplo actividades para la interacción con los padres de familia y actividades basadas en el calendario agrícola. Sin embargo, su aplicación es muy escasa. Muchos promotores, profesores de primaria y directores de escuela no están convencidos de esta forma de trabajo, por lo que utilizan solo el castellano en el aula. Una consecuencia de esta actitud y de la forma de enseñanza predominante, basada en la mera repetición, son los escasos logros de aprendizaje de los niños en zonas rurales. En el caso de Jancu, por ejemplo, al terminar los cuatro años de Educación Primaria, los niños presentan limitaciones importantes en la lectura, escritura y matemática básica.

Además, los pocos promotores que sí trabajan en quechua tienen serias dificultades a causa de la escasa capacitación<sup>14</sup> y la falta de materiales educativos en lengua quechua.

14 En el año 1997 se realizó la campaña nacional de capacitación para profesores de escuela primaria del programa EIB. En esa asistieron profesores de educación inicial que no habían tenido formación específica para inicial EIB. Esta campaña fue apoyada por la cooperación internacional.

De hecho no se utiliza ni se ha reimpresso lo poco que se elaboró en los años 90 en el Ministerio de Educación, como las cartillas interactivas de EBI temprana quechua (MINEDU 2001), que incluían numerosas actividades sobre el contexto andino.

### **Reflexiones finales**

La observación del proceso educativo realizado en los PRONOEIS en el área rural del distrito de Huaraz muestra una inconveniente ruptura brusca con las formas familiares en el proceso de aprendizaje de los niños. Los conocimientos adquiridos en la familia y en la comunidad, estrechamente ligados al entorno natural y social, son socavados total o parcialmente en su validez por la brusca interrupción del proceso de aprendizaje que se opera cuando los niños comienzan la educación inicial en los PRONOEIS: los conocimientos lingüísticos y culturales ya aprendidos son muy poco considerados y valorados. Pese a que la política lingüística subyacente es favorable a conservar las lenguas originarias, en la práctica a nivel de lengua y de cultura el programa educativo está orientado a la castellanización/occidentalización.

Los gestores principales en este proceso son a menudo los promotores quechua-hablantes. Como en el caso de la experiencia de aula descrita, abundan en la zona rural del distrito de Huaraz las situaciones paradójicas en las que un promotor lugareño trabaja con los niños de su comunidad quechua-hablante exclusivamente en castellano. Sin embargo, sería errado responsabilizar por esta error educativa a los promotores. Su actitud halla diferentes explicaciones dentro de un complejo trasfondo sociocultural característico de la región de Ancash y en particular del distrito de Huaraz.

En primer lugar, el rechazo del quechua es el reflejo de la experiencia de vida de muchos actores educativos: ellos repiten en su trabajo el mismo proceso de castellanización que vivieron antes. Al mismo tiempo, tanto profesores de la escuela como padres de familia están convencidos de que el quechua ayuda poco en el proceso educativo, por lo que no lo consideran adecuado para ser usado en el aula. Aunque todos los actores involucrados en la educación de los niños consideran que el desconocimiento del castellano es una de las dificultades para realizar exitosamente el programa escolar, la mayoría de ellos son contrarios al uso del quechua en el aula.

Junto a esta estimación falsa difundida según la cual el quechua no es adecuado para la educación escolar, es necesario considerar las motivaciones psicológicas de los actores involucrados. Por ejemplo, algunos padres y profesores han sufrido discriminación justamente por ser quechua-hablantes, y desean evitar que los niños también padezcan esa discriminación (Villari 2016).

También la falta de materiales escolares en lengua quechua dificulta que los promotores trabajen en quechua en el aula. El material producido a nivel ministerial en los años 90 es poco conocido, y la divulgación de los nuevos textos producidos se demora.

Un factor importante en el rechazo del quechua en el aula lo constituye el tipo de capacitación que reciben los promotores. Ésta es en muchos casos en castellano. De hecho, es muy raro que los promotores reciban clases demostrativas en quechua durante su formación y su capacitación. El proceso de enseñanza en la educación inicial y primaria consiste mayormente en repetir enunciados, copiar muestras y ejecutar trazos carentes de significado para los niños.

Nuestra experiencia en el PRONOEI de Jancu mostró que el promotor consideraba adecuado utilizar una canción europea cuyo texto en castellano tenía como personaje principal a un elefante, animal ajeno por completo al entorno natural del niño andino. Los conocimientos lingüísticos y culturales de los niños al empezar el programa PRONOEI son prácticamente ignorados y con ello devaluados. Como consecuencia, el rendimiento escolar de los niños andinos es inferior al de los niños castellano-hablantes de las zonas urbanas. Y es por supuesto el niño, actor del proceso educativo, quien más se perjudica.

La experiencia de aula en Jancu revela la gran importancia de las clases demostrativas en quechua. Un mayor desempeño a nivel de planificación y capacitación de los promotores ayudaría a difundir mejor el uso del quechua en los PRONOEIS de las comunidades. Un promotor informado y sensibilizado sobre las ventajas lingüísticas, psicológicas y cognitivas del uso de la primera lengua para el desarrollo de los niños, estará más inclinado a usar el quechua en el aula y a compartir la importancia de este idioma con los padres de familia.

A veces es útil la visita de unos actores externos a la comunidad para convencer a los padres de familia y profesores de la importancia del quechua para el aprendizaje de los niños. También sería beneficiosa una mayor participación de los coordinadores de los PRONOEIS en las mismas comunidades.

Por lo general, todos los actores involucrados en la educación deberían apoyar y cumplir su respectivo rol para ofrecer una educación de calidad y pertinente a cada uno de los niños en su respectiva lengua y cultura. La identidad lingüística y cultural de los niños debe ser respetada y considerada como ventaja para su desarrollo. El uso del quechua en los PRONOEIS de comunidades quechua-hablantes debería ser obligatorio. A partir de los conocimientos previos que poseen, los niños pueden llegar a ser competentes en diferentes capacidades, incluidas las lingüísticas. No se trata de suplir en los niños lo aprendido en la casa, sino de usar sus conocimientos y enriquecerlos progresivamente a través de un accionar interdependiente entre el promotor y los niños.

El desafío que se presenta es construir un modelo educativo adecuado a las características socioculturales de los niños cuya implementación fortalezca sus conocimientos previos. Un primer paso sería la cooperación entre la investigación sociocultural de los contextos andinos y el Ministerio de Educación.

**Referencias bibliográficas**

- Bolin, Inge  
2006 *Growing up in a culture of respect. Child rearing in highland Peru*. Austin: University of Texas Press.
- Büttner, Thomas  
1993 *Uso del quichua y del castellano en la sierra ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala/Proyecto EBI.
- Gleich, Utta von  
1987 *Latin American approaches to bilingual/bicultural primary education. Theory and practice*. IDS Research Reports. Education Report, 35. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Guaman Poma de Ayala, Felipe  
1993 [1615] *Nueva corónica y buen gobierno*, I. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)  
2008 *Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). <[https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1136/libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1136/libro.pdf)> (20.02.2019).
- Julca Guerrero, Félix  
2009a Una mirada socio-lingüística a la enseñanza de lenguas. *Paqarina* 2(1): 27-54.  
2009b *Lengua y sociedad andina*. Lima: Uripichallay.
- Julca, Ana & Menacho López, Leonel  
2005 *Wamrakunawan qutsukushun*. Lima: Ministerio de Educación (MINEDU).
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)  
2001 *Cartillas Interactiva de EBI temprana-quechua*. Lima. Andrea.  
2013 *Documento Nacional de Lenguas originarias del Perú*. Lima: MINEDU.
- Neuburger, Martina, Georg Kaser, David Bregulla & Wolfgang Gurgiser  
2012 Peasant vulnerability, glacier mass decline and water availability: Case study concerning the effects of changing runoff regimes in the Cordillera Blanca, Peru. *Kieler Geographische Schriften* 123: 77-93.
- Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales (OLCA).  
2018 Seguimiento y apoyo a comunidades en conflicto <<http://olca.cl/oca/portada.php?mc=92&ci-p=02034800&ix=73>> (01.08.2018).
- Villari, Cristina  
2016 Observaciones sobre la situación sociolingüística de Huaraz (Ancash, Perú). *Indiana* 33(1): 91-107. <<https://dx.doi.org/10.18441/ind.v33i1.91-107>>
- Villari, Cristina & Leonel Menacho López  
2017 La situación lingüística actual en Ancash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú. *Indiana* 34(1), 129-147. <<https://dx.doi.org/10.18441/ind.v34i1.129-147>>.