

LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA

México - Guatemala - Ecuador

Perú - Bolivia

TOMO II



LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA.

México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia.

Chiodi, Francesco (*Compilador*)

Chiodi, Francesco - Citarella, Luca - Amadio, Massimo - Zúñiga, M. (*autores*)

Quito-Ecuador, P. EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala, 1990

Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, 1990

960 pp. aprox.: mapas, datos estadísticos, esquemas.

Bibliografía:

1. PEDAGOGIA BILINGUE INTERCULTURAL
2. HISTORIA EDUCACION BILINGUE
3. POLITICAS ESTATALES
4. BOLIVIA
5. ECUADOR
6. GUATEMALA
7. MEXICO
8. PERU

La realización de esta investigación cuenta con la contribución voluntaria de los Gobiernos de España e Italia a la UNESCO, de la GTZ, de UNICEF y del Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia.

Levantamiento, diagramación

e impresión de texto: Ediciones ABYA-YALA

Quito- ECUADOR

Impreso con papel donado por CODE (Canadá)

LA EDUCACION INDIGENA EN AMERICA LATINA

**Mexico - Guatemala - Ecuador
Perú - Bolivia**

Francesco Chiodi
(*Compilador*)

*Luca Citarella - Massimo Amadio - Madeleine Zuñiga
Francesco Chiodi*

TOMO II

**P. EBI (MEC-GTZ) & ABYA-YALA
Quito Ecuador**

**UNESCO/OREALC
Santiago-Chile**

1990

* Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe (OREALC)
Santiago-CHILE

* Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, P. EBI
(Ministerio de Educación y Cultura - ECUADOR)
y Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH
Cooperación Técnica - República Federal de Alemania - GTZ
Casilla 17-03-896
Quito-ECUADOR

* Ediciones ABYA-YALA
12 de Octubre 14-30
Casilla 17-08-8513
Telf. 562-633
Quito-ECUADOR

INDICE GENERAL

TOMO I

INTRODUCCION	3
CAPITULO I MEXICO	
<i>Luca Citarella</i>	9
CAPITULO II GUATEMALA	
<i>Francesco Chiodi</i>	157
CAPITULO III ECUADOR	
<i>Francesco Chiodi</i>	329

TOMO II

CAPITULO IV PERU	
<i>Luca Citarella</i>	7
CAPITULO V BOLIVIA	
<i>Massino Amadio y Madeleine Zúñiga</i>	227

CAPITULO VI

EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL

La cuestión de la planificación de un nuevo
proceso político, social y educativo

Luca Citarella 319

CAPITULO VII

**AVANCES, PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA
PEDAGOGIA BILINGUE INTERCULTURAL**

Francesco Chiodi 399

CAPITULO IV

PERU

Luca Citarella



CONTENIDO

1. Contexto histórico de la Educación Bilingüe.
 - 1.1 *Nacimiento y desarrollo de la corriente indigenista peruana.*
 - 1.1.1 Primeras experiencias de Educación Indígena Rural.
 - 1.2 *La década del 50 - 60, expansión del estado y el desarrollo del indigenismo.*
 - 1.2.1 Las experiencias de Educación Bilingüe. El caso del Instituto Lingüístico de Verano.
 - 1.2.2 El Plan de Alfabetización y Castellanización de Quinua.
 - 1.3 *La década del 70: La Reforma Educativa y la Ley de Oficialización del Quechua.*
 - 1.4 *Lenguas y Culturas Nativas.*
2. La Educación Bilingüe Intercultural en el Perú actual.
 - 2.1 *La década de los 80: la crisis del Estado.*
 - 2.2 *El nuevo marco político y legal de la Educación Bilingüe.*
 - 2.3 *Avances de la Educación Bilingüe Intercultural.*
 - 2.4 *La creación de la DIBEBIL.*
 - 2.4.1 Política y organigrama.
 - 2.4.2 Estrategia de expansión.
 - 2.4.3 Actividades de la DIBEBIL.
 - 2.4.4 El programa curricular.
3. Breve panorama de la Educación en Perú.
4. Proyectos de Educación Bilingüe Intercultural.
Area Andina:

4.1 Proyecto de Educación Experimental Bilingüe.

- 4.1.1 Antecedentes.
- 4.1.2 Concepción de la Educación Bilingüe.
- 4.1.3 Cobertura del programa.
- 4.1.4 Actividades llevadas a cabo.
- 4.1.5 Elaboración de material didáctico y currículum.
- 4.1.6 Metodología didáctica bilingüe.
- 4.1.7 Capacitación personal docente.
- 4.1.8 Difusión y supervisión.
- 4.1.9 Dificultades principales encontradas.
- 4.1.10 Exitos y perspectivas.

4.2. Programa de Educación Bilingüe Quechua - Castellano Ayacucho.

- 4.2.1 Objetivos.
- 4.2.2 Antecedentes y contexto.
- 4.2.3 Concepción y estrategias.
- 4.2.4 Atención educativa.
- 4.2.5 Programas curriculares.
- 4.2.6 Formación docente.
- 4.2.7 Materiales didácticos.

Area amazónica: Introducción

4.3 El programa de profesionalización de maestros bilingües del ILV.

4.4 El Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana.

- 4.4.1 Características generales del currículum.
- 4.4.2 Objetivos del Programa.

4.5 El programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo.

- 4.5.1 Pueblo.
- 4.5.2 Antecedentes del Programa.
- 4.5.3 Qué es el PEBIAN y cómo desarrolla su trabajo.
- 4.5.4 Contenido y metodología.
- 4.5.5 Formación de profesores.
- 4.5.6 Producción de materiales educativos y didácticos.
- 4.5.7 ¿Qué entendemos hoy por Educación Bilingüe e Intercultural?!
- 4.5.8 Análisis y reflexión sobre la experiencia.
- 4.5.9 Prospectiva.

4.6 Programa Experimental de Educación Bilingüe Intercultural para los Ashaninka del Río Tambo.

4.6.1 Antecedentes y contexto.

4.6.2 Concepción y estrategias.

4.6.3 Atención educativa.

4.6.4 Programas curriculares: Plan y Programa de Estudio y Metodología.

4.6.5 Formación docente.

4.6.6 Materiales educativos.

4.6.7 Seguimiento y evaluación.

4.6.8 Propuestas y nuevas estrategias.

4.6.9 Balance de la experiencia.

5. Conclusiones.

6. Anexo.

7. Notas.

8. Bibliografía.

1. CONTEXTO HISTORICO DE LA EDUCACION BILINGÜE

1.1. Nacimiento y desarrollo de la corriente indigenista peruana

José Matos Mar, en un artículo que marca un período de estudios y reflexiones sobre la realidad peruana,¹ identifica dos grandes épocas macrohistóricas que caracterizan la evolución de este país: la primera, de casi diez mil años, anterior a la llegada de los Españoles, caracterizada "por una evolución autónoma y aislada, sujeta a su propia creatividad"; tal etapa de desarrollo, definida como "**independiente**", comprende desde la primigenia ocupación del espacio andino hasta la Conquista Española de 1532. La segunda etapa denominada "**dependiente**" se inaugura a partir de la Conquista y prosigue durante cuatro siglos y medio hasta la actualidad: en tal etapa la evolución del país se cumple en función de los intereses de las sociedades dominantes, que dominan las reglas económicas internacionales. Consideramos esta interpretación, todavía hoy en día, como sustancialmente correcta y naturalmente aplicables a otras realidades coloniales latinoamericanas. No nos ocuparemos en este contexto de reconstruir la globalidad de este proceso. Sin embargo, este cambio de un régimen autónomo de desarrollo a otro de dependencia, caracteriza bien la realidad histórica del Perú de hoy; asimismo, tipifica la evolución histórica del país desde el régimen colonial, a lo largo de la etapa de "independencia republicana", hasta la más reciente introducción en el mercado económico capitalista internacional.

"La Conquista y colonización española quebraron su desarrollo

independiente y al universalizarlo lo relacionaron con el desarrollo de la cultura occidental en condiciones de dominio. Desde entonces mantiene tal estatus."²

Como en el caso de los otros países latinoamericanos tratados en este estudio, en la primera etapa la dominación colonial impuso la organización del espacio y de la economía nacional en función de los intereses de la metrópoli colonial, interesada en la utilización económica de los recursos naturales del país (principalmente minerales), y luego en la explotación agrícola.

La red administrativa del Estado fue organizada para el control de la sociedad y, sobre todo, de la gran masa de población autóctona que había resultado diezmada, oprimida y privada de la tierra a consecuencia de estos hechos. El sistema colonial dividió la población en dos grupos, radicalmente separados: el primero compuesto por los criollos o los habitantes urbanos y de la costa, conjunto minoritario que detentaba el poder; el segundo, integrado por el resto de la población, largamente mayoritario, pero sin embargo pobre y dominado.

La etapa republicana mantiene inalterado tal esquema sociopolítico; ella, "lejos de constituir una liberación auténtica no fue sino una transferencia del poder entre los que se ubicaban en la cúspide de la pirámide social, al margen y por encima de los intereses del contingente verdaderamente nacional, es decir, la masa indígena."³ El proceso de independencia aparece en este contexto inscrito al interior de una modificación de las relaciones de poder entre las naciones dominantes europeas: a consecuencia de la nueva situación, España perdió definitivamente su hegemonía en el continente latinoamericano y en éste se implantó un nuevo sistema de hegemonía mercantil y financiero regido por Inglaterra, la potencia económica mundial del siglo XIX.

El Perú independiente no modificó las estructuras principales del Estado dejando intactas las bases del ordenamiento colonial: el mensaje ideológico de la nueva élite en el poder no tuvo la fuerza, ni el vigor para moldear una verdadera conciencia nacional; tampoco para acoger en su interior las múltiples facetas socioculturales de la nación. La educación se confirmó como un instrumento para la reproducción de las estructuras jerárquicas y verticales de la sociedad, de las cuales eran excluidas las poblaciones vernáculas y los campesinos; el sistema judicial se estableció como un instrumento de las clases en el poder para perpetuar el saqueo económico (recursos minerales, tierra), en detrimento de las

comunidades campesinas. La red de autoridades centrales y locales era usada como la mejor herramienta para suplantar la originaria estructura organizativa de la sociedad indígena (con sus reglas de reciprocidad y redistribución) y la imposición del control externo de la metrópoli. Algunas medidas socioeconómicas, como la que establecía la libre compra-venta de la tierra, implicaron por el contrario el crecimiento del latifundio y una mayor expropiación de las tierras de las comunidades indígenas.

Después de un primer período "militarista", en el cuál se despliega la lucha interna de las diferentes facciones de la élites políticas, reunidas en torno a diferentes "cabecillas" militares, y que acentúa la dependencia económica y financiera del país con Inglaterra, Perú alcanza un relativa estabilidad a partir de la década de 1850 con la explotación del "guano". Sin embargo, las élites locales no aprovechan de esta extraordinaria oportunidad económica para crear mecanismos de inversión de la riqueza, y de expansión del mercado interno sino acentúan su dependencia económica con la metrópoli económica y financiera. La crisis financiera de la década de 1870 y las consecuencias de la derrota en la Guerra del Pacífico, llevan al país al borde del colapso: se manifiesta en este período, en su plenitud, la debilidad de las estructuras del Estado y la inexistencia de una nación integrada.

La última década del siglo pasado se caracteriza por un intento de recuperación de la economía nacional, condicionada siempre al apoyo de los capitales ingleses. No obstante, es en esta época que se fortalecen los grupos capitalistas urbanos y en menor medida también algunos rurales. Nuevas contingencias económicas, como el boom del caucho y del algodón, favorecieron desarrollos regionales restringidos. Una vez entrados en este siglo, las consecuencias de la modificación del equilibrio económico y político mundial (a consecuencia de la Primera Guerra Mundial), que llevan a Estados Unidos a transformarse en el nuevo árbitro de las reglas económicas internacionales, producen claros efectos en la economía nacional: ésta se reorienta hacia un nuevo tipo de inserción en el mercado económico internacional, de manera funcional a estos nuevos intereses.

Desde 1920-30, de manera más clara, la influencia norteamericana sustituirá la inglesa: esta influencia seguirá ininterrumpida hasta nuestros días, en los cuales complejos mecanismos financieros (difícilmente atribuibles a una sola metrópoli), regulan y condicionan en una forma incluso más evidente que en

otras épocas históricas, el desarrollo interno del Perú (ver fenómeno de la deuda externa). Las élites al poder confirman y mantienen la condición periférica y dominada de la nación, en la medida en que tal condición y el estatus quo económico le permite reproducir y transformar al interior del país su condición de **dominados**, en condición de **dominantes** de una masa de población oprimida y sin tierra. En las áreas rurales de la sierra andina, los "gamonales" locales completaron el proceso de expropiación y expulsión de las tierras cultivadas de los campesinos indígenas, que se había ya acelerado durante el siglo pasado, imponiendo su propio Estado y su propia justicia social.

Matos Mar nos proporciona una convincente interpretación de la evolución de las estructuras de dominación en la sociedad peruana: "Los tres momentos de dependencia: el colonial español, el inglés y el norteamericano representan sucesivamente la concentración de los intereses económicos en diferentes sectores de los recursos nacionales. Según la necesidad de los mercados metropolitanos, el énfasis de la explotación se ha venido desplazando en el Perú de la minería, oro y plata, hacia la explotación pecuaria, lanas y cueros; de estas al guano y salitre, y finalmente al azúcar, algodón minerales estratégicos y harina de pescado. Estos desplazamientos han determinado un ritmo de expansión y retroacción ajenos por completo a las posibilidades de control de los intereses financieros estrictamente nacionales. En términos de espacios sociales y económicos ha venido conduciendo a desarrollos anárquicos que se expresan en aceleraciones y estancamientos repentinos que se mueven de una a otra región sin una lógica de autopromoción que parezca vincularlos entre sí. Cada uno de estos desarrollos regionales representó en su momento, un enclave de modernidad, cristalizado al ser abandonado por sus promotores extranjeros, arcaizándose de manera progresiva en el contraste con la dinamicidad de los nuevos enclaves sucesores. El fenómeno de la dependencia condujo inevitablemente a la generación de estructuras de dominación interna que operan en su representación. Estas, al desplazar sus intereses de manera holgada de una a otra área del país, dan lugar al surgimiento de desarrollos regionales desiguales y acentúan el pluralismo social y cultural."⁴

Frente a esta situación socioeconómica, ¿cómo se gesta en la sociedad peruana el nacimiento de un movimiento social e intelectual favorable al rescate de la población indígena campesina de su condición de dominación interna y externa?

Hay que aclarar, en primera instancia, que el indigenismo peruano nace en forma sustancialmente diferente a otros movimientos similares en el continente como el mexicano. A pesar de la constante conflictualidad expresada por los sectores campesinos de la nación (y que se expresa en una serie continua de rebeliones en el curso de este siglo) no hay una revolución, que moldee la corriente intelectual, desarrollándola y transformándola en movimiento social; más aún, tal corriente no se relaciona con la constitución de las nuevas estructuras de un estado, que debe representar los grupos sociales que han tomado el poder a consecuencia de una ruptura radical de la evolución histórica. Tampoco el movimiento desarrollará, por lo menos a nivel nacional, (a parte del caso de algunas figuras específicas como la de Mariategui) una acción de orientación, liderazgo y absorción de las luchas económicas y políticas de las masas campesina e indígenas. El indigenismo peruano nace y se desarrolla, aún más claramente, como un fenómeno artístico e intelectual más al margen de las voces oficiales del estado y de la sociedad. Fruto de grupos de intelectuales, y de un movimiento artístico que giraba alrededor de algunos personajes centrales como José Carlos Mariategui, Luis Varcarcel, Julio Tello.

Tal grupo no pudo o no quiso transformarse en voz del Estado, además porque las líneas de desarrollo de la sociedad habían tomado rumbos diferentes de la mexicana: no había habido una revolución que pretendiera representar a las masas indígenas y campesina de la nación e involucrarlas en un nuevo proyecto de sociedad y de estado. Una revolución que, por lo tanto, necesitaba un aparato ideológico de justificación y de apoyo. Al contrario, la sociedad peruana seguía evolucionando lentamente en una solución de continuidad con el precedente siglo. Es así que, al contrario del caso mexicano donde el debate indigenista encaró inmediatamente la problemática educativa, como medio fundamental de la integración del indio al naciente estado revolucionario; en Perú el debate ideológico de la corriente indigenista se quedó en una fase inicial al margen de tal problemática. Por otro lado, el carácter peculiar que asumió la corriente indigenista peruana puede ser considerado la causa con menor responsabilidad histórica que este movimiento intelectual tuvo en el engendramiento de una ideología científica y antropológica que respaldara las actitudes integracionistas y homogeneizadoras del Estado nacional frente a la población indígena.

Para confirmar este carácter mayormente "intelectual" del indigenismo peruano, es necesario indagar en sus orígenes. Estos remontan a los primeros albores del siglo, en el período llamado de la "reconstrucción", que sigue a la

guerra del Pacífico. Tal periodo motivó una serie de reflexiones sobre las razones de la derrota a la luz de la composición sociocultural del nuevo país que se iba construyendo. Se empezó a tomar conciencia del estado de dualismo que caracterizaba la sociedad peruana. En esta fase histórica, fue novedosa la postura de Manuel Gonzales Prada que por primera vez en el país, puso énfasis sobre la existencia de una población nativa mayoritaria, no asimilada a las pautas sociales y culturales de la nación; en relación a esta situación Prada impulsó una ruptura con la tesis que dominaba en aquel entonces la sociedad nacional, y que postulaba la inferioridad del indio y el desprecio a su cultura.

A principios del presente siglo, aparece un movimiento intelectual que se aglutinó en torno a la "Asociación Pro-indígena", una institución que se abocó, dentro de una óptica pequeño burguesa y de corte humanitario, a la defensa de la población indígena, y a iniciativas de sensibilización y denuncias sobre las condiciones de explotación y maltrato en la cual se encontraban los grupos étnicos del país. Esto a través de su órgano "El deber Pro-indígena", y la realización de una serie de conferencias y debates en la sede capitalina de la organización, en Lima. Las acciones de la Asociación sirvieron para que se comenzara a tomar conciencia en algunos sectores intelectuales del país de la problemática indígena, como también para iniciativas legislativas de protección del derecho tutelar de los campesinos (entre las cuales un logro importante fue el reconocimiento de la figura jurídica y social de la "comunidad campesina", así como la proclamación del "respeto a la raza indígena" en la Constitución de 1920).

Por otro lado es indudable que los esfuerzos de la Asociación contribuyeron a crear las condiciones para que en esta época se desarrollara una generación de estudiosos de diferentes tendencias políticas, que empezaron a encarar más directamente la cuestión indígena como una de las problemáticas sobresalientes del país. Tal generación contribuirá conjuntamente a un re-análisis de la historia de la sociedad peruana ejercitando una notable influencia en el orientamiento del pensamiento colectivo de la nación: vale la pena mencionar por un lado a José de la Riva Agüero y Victor A. Belaúnde, que dan origen a la corriente del "hispanismo", y por otro lado Julio C. Tello, verdadero precursor de una corriente cultural indigenista.⁵

Riva Agüero y Belaunde pertenecen ambos a la aristocracia criolla peruana. El movimiento intelectual hispanista que tuvo en ellos los representante

más destacados y algunos posteriores seguidores, como el histórico Raúl Porras Barrechenea, en los años '40-50, se caracterizaba por la afirmación de la superioridad de la cultura hispánica y de su predominio social y cultural con respecto al indio. Destacan también en tal visión, la valorización de los elementos indígenas, en sus expresiones raciales y culturales mestizas y la exaltación de la grandeza del imperio incaico, sin que se instituyera relación entre tal civilización y sus descendientes en las actuales comunidades indígenas. Estos estudiosos, a pesar del carácter conservador de su ideología política, contribuyeron igualmente y quizás inconscientemente al progreso del debate intelectual en el país. Su reconocimiento de la grandeza del Imperio precolombino y de los valores culturales mestizos representaban un paso adelante en la ideología de la época.

El arqueólogo Julio C. Tello, por el contrario, se puede considerar como el primer gran intelectual peruano que echó sólidas bases a la reflexión nacional sobre la cuestión indígena. Tello dedicó su vida al descubrimiento y la divulgación de las vestigias arqueológicas difundidas en todo el territorio peruano. Por esta razón, compartió con los anteriores estudiosos, la admiración por el glorioso pasado de la nación encarnado en el Imperio Incaico. Sin embargo, este reconocimiento se acompaña en el caso de Tello con un indiscutible compromiso a favor de la causa indígena en la actualidad, que lleva al intelectual a proclamarse "indio" con un orgullo aparentemente sincero. Hay que considerar que en esta fase histórica y particularmente con el gobierno de Leguía, presidente autodenominado "Protector de la Raza Indígena", se empezó a crear una atmósfera políticamente más propicia (aunque en un ámbito puramente demagógico y populista) para el desarrollo de postulados indigenistas en la sociedad. La línea de Prada y de Tello es recogida y profundizada por Jose Carlos Mariátegui, que enfoca la problemática indígena desde un punto de vista ideológico estrictamente marxista. Mariátegui estaba vinculado con todo el movimiento político de izquierda que se estaba desarrollando en el país (entre otras cosas participa en la fundación del Partido Socialista Peruano, y de la organización de la Confederación General del Trabajo del Perú). En 1926 inicia la publicación de la Revista "Amauta", que tuvo una amplia influencia en el debate intelectual del período; en ella se admitieron muchas de las voces significativas de la época y se impulsaron la creatividad y la calidad estética de jóvenes poetas y escritores peruanos. En 1928 Mariátegui publica su obra más conocida "Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana", recogiendo varios ensayos breves publicados anteriormente.

Mariátegui no poseía un conocimiento directo de la realidad de la cultura indígena, ni de su historia, ni de sus reglas de funcionamiento interno. Sin embargo, aplica a esta realidad nuevas categorías de interpretación ligadas a la teoría marxista. El señala una línea de continuidad entre el período de dominación colonial, caracterizado por una economía de ocupación de tipo feudal-esclavístico y la era republicana. La Independencia, según él, marca el inicio de la etapa burguesa del país pero no el término de tal dominación. Dentro del país no se desarrolla una revolución burguesa, sino una alianza entre la aristocracia feudal y una burguesía comercial al servicio de los intereses de los centros económicos externos (en particular el capital británico). Esta alianza se basa sobre el aplastamiento y la dominación de la gran masa campesina e indígena del país. El problema del indio en este sentido es asumido por Mariátegui como central para entender la sociedad peruana en su evolución histórica y en su realidad actual. En esto el autor es sumamente claro: " Todas las tesis sobre el problema indígena que ignoran o eluden a este como problema económico social no han servido sino para ocultar o desfigurar la realidad del problema. La crítica socialista lo descubre y lo aclarece porque busca sus causas en la economía del país y no en un mecanismo administrativo, jurídico o eclesiástico, ni en su dualidad o pluralidad de razas, ni en sus condiciones culturales y morales. La cuestión indígena arranca de nuestra economía. Tiene sus raíces en el régimen de propiedad de la tierra. Cualquier intento de resolverla con medidas de administración o de policía, como métodos de enseñanza, o con obras de vialidad constituye un trabajo superficial o adjetivo mientras subsiste la feudalidad de los gamonales."⁶

De esta manera, el problema del indio se convierte en problema de la "tierra", es decir, de la recuperación de las bases económicas de su sustentamiento y de "liquidación de la feudalidad" en el Perú. Mariátegui tuvo el gran mérito de encarar la problemática indígena bajo una nueva perspectiva: ésta indudablemente liberaba el campo del debate de todas aquellas interpretaciones filantrópicas o de corte humanitario de la realidad indígena que caracterizaban el indigenismo retórico gubernamental de la época, haciendo dar un salto fundamental a la naciente corriente indigenista peruana. Sin embargo, la rigidez de aplicación de la teoría marxista limita los resultados del análisis del gran intelectual peruano. Mariátegui encara el problema indígena únicamente al interior de la dinámica de las clases; nunca logra considerar los indios como nacionalidad separada, ni reflexionar sobre el indígena como poseedor de un mundo cultural y de un patrimonio de tradiciones que no necesariamente se

ajustan con las categorías de análisis de la cultura occidental y que necesitan ser investigados autónomamente. Sin embargo, su influencia y su contribución al desarrollo del debate ideológico sobre la problemática indígena en el Perú fue seguramente decisiva.

En este período de la década de los '20 se difunden en el Perú una serie de movimientos indígenas regionales (entre los cuales los más relevantes se ubicaron en el área del Sur andino en Cuzco y Puno). Algunos grupos intelectuales concentrados como en el caso del Cuzco en torno a la revista "Resurgimiento", y en el caso de Puno a la revista "Orkopata", lograron cierta relevancia, en cuanto abastecieron de apoyo a las reivindicaciones campesinas locales ante el avance incontrarrestable de la hacienda y el despojo de tierras. Cabe señalar que la escuela figuraba entre las reivindicaciones de tales movimientos indigenistas, a partir también de algunas experiencias de educación rural que se iban desarrollando en esta época en particular en el área puneña.⁷ La crudeza de la situación de represión en la cual se encontraban los sectores campesinos de la zona motivó la difusión, en algunos casos, de planteamientos radicales que se conectaron al sustrato milenarístico de la cultura andina. Sin embargo, tales movimientos, a causa de la situación de aislamiento e incomunicación en las cuales los gamonales mantenían algunas zonas del país, de la natural dificultad de comunicación que caracterizaban algunas áreas geográficas y, finalmente, de la cruda represión de la cual fueron objeto, no lograron tener una repercusión de carácter nacional que les permitiera mayor alcance y perspectivas.

En contacto con el grupo Resurgimiento estuvo una figura decisiva del indigenismo peruano: Luis E. Valcarcel. Con la muerte prematura de Mariategui, él se transformó en la más representativa figura del "indigenismo" peruano en las siguientes décadas. Profesor de la Universidad de San Marcos en los años '30, en los años '40 llega a ser Ministro de Educación del gobierno de Bustamante (1945-48) y primer director del Instituto de Etnología de la Universidad de San Marcos. Como señalan varios autores⁸ en su larga vida de estudioso se pueden identificar dos períodos bastante definidos: el primero, definido como período "cuzqueño" caracterizado por un planteamiento indigenista radical, y el segundo, "limeño", que se caracteriza por la moderación de los tonos, un enfoque más realista y desarrollista y el estudio de la etnohistoria peruana.

El punto de partida de Valcarcel (que en cierto sentido cubre un vacío

ideológico dejado por Mariátegui), es la asunción de la existencia de dos nacionalidades en el Perú, la indígena y la criolla y de un conflicto secular no resuelto entre las mismas: el fenómeno del mestizaje no había ofrecido una alternativa viable en este sentido, encarnando por el contrario la política de asimilación del indio que se inició con la independencia. La salvación del indio (e indirectamente de la nación) viene, según el Valcarcel "Cuzqueño", del regreso a su origen ancestral, representado por el Cuzco y l'avvento (llegada) mesiánico de una nueva era que apoyará el renacimiento indígena. Valcarcel, junto con el "Grupo Resurgimiento" (en el cuál trabajaban Mariátegui y otros intelectuales destacados de la época), hacen en esta época un planteamiento extremadamente radical sobre la situación del indio, predicando el nacimiento de una quinta raza, un nuevo indio, una nueva edad que restaurará la cultura andina original en el territorio peruano.

En una segunda fase, correspondiente a los años '40, Valcarcel modera sus anteriores posturas. Se entra así en una nueva época de la corriente indigenista peruana. En esta etapa, llamada "indigenismo de realizaciones", que pretende alejarse de las utopías, las panaceas anteriores, algunos planteamientos parecen acercarse al desarrollo ideológico que se estaba dando en el indigenismo mexicano. Según Marzal "ese alejamiento puede ser resultado de la evolución personal propia de la madurez, pero es también fruto de la variación del contexto social. A raíz de la segunda guerra mundial se inicia una etapa modernista y modernizadora que busca integrar las poblaciones marginales e incorporarlas al mercado nacional".⁹ No es casual, que en este momento histórico la temática indigenista se acerque directamente a la educación, empezando a cuestionar el rol de la escuela en el contexto rural del país.

Ya en los años '30 durante el gobierno de Benavides, siguiendo el modelo mexicano de las misiones culturales, se organizaron las "Brigadas de Culturización Indígena" que sin embargo no tuvieron reales repercusiones en el contexto rural a causa de la impopularidad de este gobierno en el país. Una iniciativa más relevante fue seguramente la que emprendió el gobierno de Manuel Prado con la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, en la cuál se declaró la educación primaria (organizada en primaria urbana y primaria rural) obligatoria y gratuita para toda la población del país. En la misma Ley se planteaba la necesidad de alfabetización de adultos fortaleciendo las "Brigadas de Culturización Indígena" (ver próxima sección) iniciadas con el régimen de gobierno anterior.

Como lo señala López,¹⁰ algunos artículos de esta Ley hacían explícita referencia al problema de la atención educativa de la población indígena, aunque desde una perspectiva civilizadora, y naturalmente, castellanizadora. Más específicamente en los artículos 123, 124, 125, 126, 127, 128 se reconoce la necesidad del uso de la lengua vernácula para fines educativos y de alfabetización. Así, se consideraba que "las lenguas indígenas debían ser usadas como medio de iniciación a la cultura (art. 123) y que en aquellos casos en los que la mayoría de los educandos fuera monolingüe de habla vernácula la enseñanza sería dada en su lengua materna procediéndose por medios pedagógicos a la más pronta castellanización del aborígen." (art.124).¹¹ La misma Constitución de 1933 incluye diversos artículos que hacen explícita referencia a la temática indígena como cuando se establece que: "El estado dictará la legislación civil, penal, económica, educacional y administrativa que las peculiares condiciones de los indígenas exigen".¹²

Sin embargo, fue solo con los gobiernos sucesivos (Bustamante-Rivero y Odría) que la cuestión de la educación indígena se planteó con mayor fuerza y conciencia histórica. Valcarcel (que mientras tanto había sido nombrado, Ministro de Educación del Perú) echa a andar en 1945, junto con su colega Ministro Boliviano, el Proyecto de Núcleos Escolares Campesinos, un proyecto que tendrá mucha influencia en los futuros desarrollos de la Educación Bilingüe en el país (ver sección sucesiva). Puede ser de interés mencionar un segmento de la declaración conjunta que sirve como base ideológica del proyecto: "El problema del indígena es un problema del **Estado** (subrayado nuestro) de carácter social, económico, sanitario, vial, educacional, jurídico... El indio no debe ser incorporado a la vida civilizada, sino que es la civilización occidental que debe incorporarse a la vida de este grupo humano que ha contribuido con brillo a la cultura universal"¹³

Casi para sancionar el nacimiento del verdadero "indigenismo" peruano (por lo menos si por **indigenismo** se entiende el desarrollo de una política de atención educativa socioeconómica y cultural del Estado hacia la población indígena a fin de su incorporación a la vida de la sociedad dominante) en 1947 se constituye el Instituto Indigenista Peruano, del cual fue primer director, justamente Luis Valcarcel. Es evidente que existe en este momento en la sociedad intelectual peruana, y en Valcarcel en particular, la convicción que para desarrollar una política indigenista "de realizaciones" existía la necesidad de

involucrar los servicios sociales y administrativos del estado y no era ya posible quedarse al margen de la estructura social. Sin embargo, en esta década de los '40, tal intento no pudo alejarse mucho de sus buenas intenciones iniciales, y no logró el impacto social y ideológico que tuvo en otro contexto la política indigenista mexicana.

A modo de ejemplo de lo dicho, sirva el mismo caso del Instituto Indigenista Peruano: este, luego de su creación, (que se debió más a los compromisos de orden internacional que había generado la Reunión de Paztucaro en 1940 que a una real necesidad interna nacional) se constituyó en una organización de tipo académico e intelectual que no pudo nunca disponer de los recursos suficientes para desarrollar una verdadera promoción de la población indígena, como por el contrario acontecía (de acuerdo naturalmente con las teorías asimilacionistas del época) en el caso de la correspondiente institución mexicana.

1.1.1. Primeras Experiencias de Educación Indígena Rural

Como ya hemos señalado, a parte de algunas esporádicas iniciativas, en toda la primera fase del indigenismo peruano, la problemática educativa de la población nativa queda bastante al margen del discurso indigenista. Sin embargo, algunas importantes iniciativas de educación rural indígena, de carácter regional, se desarrollan en Puno en las primeras décadas del siglo. Tales intentos locales lograrán tener una cierta influencia sobre las políticas educativas nacionales y programas de mayor alcance y envergadura, como el caso de los Núcleos Escolares Campesino que se impulsaran en una época posterior.

Como López señala, desde el comienzo de este siglo hasta la implementación de los Núcleos Escolares Campesinos, se desarrollan una serie de iniciativas, cuya preocupación no se limita simplemente al aspecto técnico-pedagógico, "sino también y principalmente a la búsqueda de una solución al problema indígena a través de la educación".¹⁴ Entre otras, parece importante referirse a las siguientes:

- a) el movimiento de Manuel Z. Camacho y de las escuelas indígenas adventistas;
- b) los planteamientos de la Escuela Nueva de Jose Antonio Encinas;

c) las acciones de las Brigadas de Culturalización Indígena.

En lo que concierne al primer punto. En 1902, a consecuencia de la solicitud de los comuneros de Utawilaya, el maestro Manuel Z. Camacho fundó la "Escuela particular de Indígenas de la parcialidad de Platería", en una época en que la escuela occidental se encontraba todavía lejos de penetrar en las áreas indígenas del altiplano. La finalidad de la escuela era la enseñanza de la lecto escritura en castellano y la capacitación en técnicas de cultivos y de salud. Si bien el objetivo de la escuela era la enseñanza del castellano, al parecer, para lograr un mejor rendimiento en la escuela, se hacía uso también del aymara en forma instrumental. Esto bastó para que la escuela fuera clausurada a causa de la reacción de los gamonales locales que la acusaron de incitar a la rebelión indígena. Sin embargo, Camacho, a través del apoyo de la Asociación Proindígena y de la Misión Adventista, logró reabrir su escuela en Utawilaya y posteriormente establecer en Platería una escuela más grande y de mayor cobertura.

El programa de estudio de las escuelas adventistas incluía el aprendizaje de la lectoescritura en castellano, además de elementos de aritmética, higiene, técnicas de cultivos etc. La preocupación religiosa y misionera se reflejaba en la enseñanza de la Biblia en las clases y de la religión cristiana. Sin embargo, una aspiración fundamental de la experiencia era el intento de revalorización del mundo campesino e indígena a través de la enseñanza escolar. Las escuelas, a pesar de la oposición de los gamonales y de la burguesía regional, que acusaron hasta de "herejes" a los maestros que la atendían, siguieron aumentando llegando en 1916 a 19 unidades (atendiendo a una población escolar de 2200 alumnos de las riberas sur del lago) y luego a una población escolar de 3.619 alumnos con 73 maestros indígenas. Según anota Llanque: "las escuelas campesinas establecidas por los adventistas tuvieron un efecto positivo entre el campesinado, pues los líderes campesinos ya habían sido alfabetizados y concientizados de su dignidad y de sus derechos. Es así como se enfrentaron a sus dominadores para demandar justicia."¹⁵

La enseñanza del Español se tornó en una de las reivindicaciones fundamentales de esta escuela, en una fase histórica en la cuál tal enseñanza era todavía interpretada como una amenaza al poder feudal de los gamonales que se servían del monolingüismo vernáculo como el medio a través del cuál garantizar el manejo exclusivo de las leyes y la explotación del campesinado indígena.

La segunda experiencia que vale la pena mencionar es la de la "Escuela Nueva" de José Antonio Encinas, que nace en un período caracterizado en la zona por el fervor de las iniciativas en pos de los derechos de la población indígena, como las que se agruparon en torno al grupo Orkopata. José Antonio Encinas fue, entre los indigenistas puneños, el que más se preocupó de la temática educativa. A pesar de que sus actividades se concentraron únicamente en la enseñanza a hispano parlantes del área urbana de Puno, sus planteamientos ideológicos tuvieron gran significancia y alcance. En el diseño de su nueva escuela, Encinas propuso una reforma del régimen de enseñanza, de los métodos y contenidos y del rol que debía cumplir el maestro. Finalidad de la escuela rural debía ser no solo la enseñanza de la lecto escritura en castellano, sino también infundir en el campesino la confianza en sí mismo y en su medio social, y el arraigamiento del indígena a su medio ambiente. El rol del maestro en este sentido era el de orientador y guía de los educandos. Los contenidos culturales de la nueva escuela debían ser congruentes con el entorno sociocultural de los alumnos que participaban de la experiencia escolar y, naturalmente, de las actividades económicas y sociales principales que se desarrollaban en las comunidades indígenas. Ligando el aprendizaje de la lecto escritura al quehacer cotidiano del campesino y a sus intereses se lo podría capacitar mejor para que asumiera su defensa y desarrollo. También se profundiza la relación entre enseñanza escolar y concientización de la población campesina en una perspectiva de cambio y revolucionaria. "Encinas creía importante el diálogo acerca de la historia social, económica y religiosa de las comunidades campesinas con el fin de generar en los campesinos la reflexión y el cuestionamiento de su estado actual de marginación y de los elementos que disponen para cobrar su libertad perdida."¹⁶ Finalmente, entre Encinas y sus discípulos, se plantean interrogantes sobre la cuestión de la lengua instrumental de la educación: Chukiwanka Ayulo y Juan Palacio Rios elaboran en 1914 una alfabeto para el Quechua y el Aymara que sería funcional a la instrumentalización de las dos lenguas en el proceso educativo. La preocupación para la utilización de las lenguas vernáculas en el proceso educativo fue compartida por Mac Knight, quien era Inspector Educativo de la zona, y que planteó la posibilidad de uso de las lenguas indígenas en la implementación de un sistema bilingüe de enseñanza en el área puneña. Tales planteamientos extremadamente avanzados y novedosos para la época no fueron efectivos. A pesar de esto, la influencia del pensamiento de Encinas fue fundamental en todas las experiencias indigenistas de la época no solo en el ámbito de la educación, sino en la salud, la literatura, la administración de la justicia etc..

Los planteamientos de estos últimos autores sobre el uso de las lenguas vernáculas en el proceso educativo, fueron seguidos por algunas iniciativas a nivel político de senadores puneños entre los años '10 y '20 del siglo; fueron presentados varios proyectos de ley que apuntaban a la introducción de las lenguas vernáculas en la educación. Sin embargo, fue solo en la década de los '30, cuando se dio inicio a experimentos de alfabetización en lengua aymara y castellanización; tal fue el caso de elaboración de textos didácticos en una escuela en Juli y en otras escuelas del departamento de Arequipa. Las ya mencionadas Brigadas de Culturización Indígena fueron el intento más relevante de utilización de las lenguas vernáculas en el contexto rural indígena. Fueron organizadas y implementadas durante el gobierno de Benavides en los años '30 con el fin de proporcionar en las lenguas vernáculas de los campesinos indígenas conocimientos básicos sobre cultura cívica, económica, rural, salud, higiene etc.. en la mayor parte de los departamentos indígenas del país. Se miraba naturalmente a la integración del indígena a la "civilización" a través de programas socioeconómicos y de apoyo.

Como lo señala Galindo: "El trabajo desplegado por las Brigadas se constituyó en un dinamizador de las lenguas vernáculas y su instauración en Puno implicó el desarrollo de actividades diversas tales como el diseño de un alfabeto quechua - en base a el elaborado por Chukiwanka Ayulo en 1914 - la elaboración de un diccionario Quechua Castellano y de volantes y cartillas bilingües, así como de la creación de la Academia Quechua-Aymara."¹⁷

A raíz del trabajo de las Brigadas, se desarrollaron en el área de Puno algunos ensayos de alfabetización bilingüe, en particular en la escuela de Ojherani donde una habilidosa maestra experimentó un método para enseñar a leer y escribir en las dos lenguas (aymara y castellano). El trabajo desarrollado en la escuela fue reconocido por el Gobierno, cuando el Ministerio de Educación, en cumplimiento también de la Ley Orgánica de Educación que decretaba el uso de las lenguas vernáculas en los primeros grados de la primaria, oficializó el funcionamiento de la escuela de Ojherani, denominándola Escuela de Experimentación Educacional. La escuela, además, empezó a trabajar en la educación de adultos indígenas. No obstante el eco que suscitó y los resultados positivos que generó en términos de rendimiento pedagógico, el experimento no fue apoyado ni generalizado por parte de las autoridades gubernamentales, quedando como una isla en el panorama educativo nacional y regional.

Todos estos ensayos de educación bilingüe en cierta medida preparan el terreno para que en la década de los '40 (aunque el progreso real de la experiencia pertenece más a la segunda mitad de siglo) se desarrollen los ya citados **Núcleos Escolares Campesinos**. Tal experiencia es impulsada por Luis Varcarel, en el momento en que la supremacía intelectual del "indigenismo de realizaciones" intenta emprender una serie de acciones de mejoría de los servicios estatales de atención de la población indígena. Hasta entonces, las polémicas y el debate intelectual indigenista había tenido poca influencia sobre la orientación de la política educativa nacional, que había seguido conformándose a una estricta interpretación de la ideología dominante; la cual postulaba la asimilación forzada y la homogeneización lingüística y cultural de la población indígena. Las iniciativas de reforma impulsadas por el Estado se concentraron principalmente en la región surandina, por ser esta la zona de mayor concentración de la población nativa.

La Conferencia que lanza el proyecto se realiza en Warisata con la participación de los Ministros de Educación de Bolivia y de Perú aprobando un Plan de Acción que se basa en los siguientes propósitos:

- a) elevar la vida del aborígen hacia un nivel superior, poniendo a su alcance los beneficios de la civilización;
- b) enseñarles prácticas agropecuarias que les permitan una mejor explotación de la naturaleza;
- c) difundir las prácticas higiénicas, a fin de preservar la salud colectiva y fomentar el vigor físico y espiritual de la raza;
- d) estimular y mejorar las industrias caseras rurales;
- e) difundir el idioma castellano.

Asimismo el Convenio firmado en Arequipa en 1945 determinaba que la atención de ambos gobiernos debía dedicarse prioritariamente a la "atención inmediata del aspecto educativo a través del incremento de las escuelas rurales, las mismas que deberían procurar por todos los medios posibles arraigar el campesino en su medio ambiente en evolución, impartándole una educación e instrucción orientada a dicho fin para evitar el desplazamiento del campo y la

congestión demográfica de las ciudades."¹⁸

Es posible establecer una referencia entre la orientación pedagógica de los núcleos educativos campesinos, el trabajo de las escuelas adventistas de Camacho y las otras experiencias ya mencionadas de educación rural en Puno, particularmente en lo que se refiere al enfoque rural y productivo con el cual se concebían las actividades didácticas, a la adecuación del calendario escolar (para que coincidiera con el calendario agrícola y productivo), a la organización "nuclear" de las escuelas. Una medida fundamental del Plan de Acción de los núcleos educativos campesinos era agrupar las escuelas de la zona de trabajo en núcleos con una escuela central y 20 seccionales que dependían de la central y tenían a ésta como modelo. Las primeras zonas de trabajo fueron el área del lago Titicaca en la cual se instalaron doce núcleos y la cuenca del río Vilcanota con cuatro núcleos. El plan preveía la capacitación de maestros, supervisores y la preparación de nuevo material didáctico adaptado para la experiencia. Con relación al uso de las lenguas a pesar de que el objetivo del programa fuese la "castellanización" se opinó que "el método más racional para enseñarle al niño aborígen a hablar y leer en castellano sería enseñarle primero a leer en su propio idioma fuese quechua o aymara; y, luego cuando tuviese suficiente vocabulario en castellano, iniciarlo en la lectura de esta lengua extranjera para él."¹⁹ Con este fin se elaboraron cartillas de alfabetización en lengua materna quechua y aymara. Las cartillas Yateqanani y Yachasunchis fueron utilizadas en la fase inicial de funcionamiento de los núcleos, fase caracterizada por el entusiasmo que habían suscitados los experimentos de utilización de las lenguas vernáculas en el contexto nativo (ie. el de la escuela de Ojherani). Es evidente como el uso de la lengua materna indígena fue concebido solo con fines instrumentales para un mejor paso al castellano: se utilizaron por lo tanto los nuevos métodos de lectura en quechua y en aymara pero simplemente con "el fin de conseguir la pronta asimilación del campesinado a la lengua oficial de nuestro país".²⁰

Es así que, en el Reglamento estipulado en Warisata, se afirmaba que una de las finalidades de los núcleos consistía en lograr que la población campesina adquiriera el castellano, como elemento de unidad nacional y vehículo de cultura. Por otro lado, el decreto supremo del gobierno peruano de Abril de 1946 (aunque no concordara con el reglamento peruano boliviano de los núcleos) si bien menciona "la necesidad de lograr el dominio de la lectura y la posesión del castellano por parte de la población campesina", decretaba también que la educación de los niños campesinos debía impartirse recurriendo a su lengua materna.

De todas maneras, la actitud negativa de los padres de familia hacia el uso de la lengua vernácula contribuyó a acentuar el carácter transitorio de este uso. Las autoridades modificaron rápidamente la orientación inicial del programa afirmando que los maestros emplearían : "la lengua nativa solo como medio transitorio de enseñarle el Castellano, prescindiendo de ella tan pronto como deje de ser necesaria para hacerse comprender por el niño"²¹ El programa representó en todo caso una experiencia positiva en el campo de la educación para población indígena, concentrándose sus acciones principalmente en el aspecto laboral y productivo y en la educación para el trabajo. Los núcleos ofrecieron en este sentido una serie de servicios relacionados con la actividad educativa: campañas de vacunación, almuerzos escolares, transporte gratuito etc.

Diez años después, la fundación de los núcleos el servicio se había extendido a 66 núcleos, 726 escuelas involucradas, 1089 maestros y 59.000 niños que participaban en las escuelas del programa. En cierto sentido la gran expansión del programa, junto con la falta de un adecuado apoyo técnico y financiero, limitó la posibilidad de supervisión y control de la experiencia. Según Pozzi Escot: "Los núcleos escolares campesinos fueron un ensayo de educación rural concebida como cualitativamente igual a la educación dirigida a la población aborígen. No fue calificada de Educación Bilingüe aunque lo fue en la medida en que intervenían en el proceso educativo, en mayor o menor grado dos lenguas y que estaba dirigidas a una población de habla vernácula."²² Sin embargo, cabe señalar que el nacimiento y desarrollo del Proyecto experimental, así como posteriormente acontecerá con muchas experiencias similares de Educación Bilingüe, quedó condicionado al soporte económico y administrativo del "Servicio Cooperativo Peruano Norte-Americano". Una vez desaparecido este apoyo el Programa perdió su impulso inicial y cayó en la rutina de un puro servicio asistencial.

1.2. La década del '50-60: Expansión del Estado y desarrollo del indigenismo

En las décadas de los años '50-60, con el avance del desarrollo económico y la mayor inserción de la economía peruana en el sistema económico mundial, se plantea de una forma más radical el problema de la integración social y étnica del Perú y de la construcción de una identidad nacional. La dinámica de los procesos de cambio se ve acelerada por un fenómeno que entre las décadas '40-60 de este siglo adquiere nuevas proporciones: el de la migración rural urbana y de

la urbanización de los sectores campesinos indígenas de la nación. La explosión demográfica contribuye a agravar este fenómeno y a crear un mecanismo de comunicación entre dos realidades, (la indígena y la criolla; la costa y la sierra) que por siglos habían seguido ignorándose a pesar de formar parte de un único conjunto nacional. Como lo afirma Matos Mar: "lo rural se hace presente en lo urbano; la provincia en las capitales; la concentración urbana es intensa y acelerada...Cada vez a mayor ritmo las expectativas se multiplican, la educación aparece como el gran canal de ascenso y mejora de niveles de vida, la población campesina y el proletariado buscan nuevas posiciones. Hay pues un creciente despertar del país; pero al mismo tiempo y en todos los casos los cambios se enfrentan a la rigidez de la organización nacional. No hay suficiente trabajo, la capacidad de consumo es limitada, la industrialización es incipiente, la sociedad campesina esta en crisis o en proceso de descomposición. La tierra no está al alcance de los campesinos; grandes sectores no alcanzan el derecho al sufragio, los instrumentos de trabajo pertenecen a los grupos de poder. La dominación aparece así como imbatible. Las reformas se distorsionan, debilitan o esfuman. La distancia entre grupos, en vez de acortarse se agrandan, porque los contrastes se acentúan y agudizan y la sociedad crece de manera inarmónica."²³

Esta situación no sufrirá modificaciones sustanciales hasta la década de los años '70 y el intento revolucionario del gobierno de Velasco Alvarado; mientras tanto, el grupo socioeconómico dominante a pesar de la nueva dinámica que se va produciendo en la sociedad nacional, sigue imponiendo la dominación a través de un modelo rígido, de corte autoritario y homogeneizante que sustancialmente rechaza cualquier adaptación de las estructuras sociales y políticas a la nueva realidad nacional pluricultural que se estaba gestando. Sin embargo, es preciso destacar el nuevo rol que viene asumiendo el Estado en esta nueva situación de dinamismo social: los procesos de movilidad y cambio que se están gestando, requieren de una nueva forma de integración de las clases sociales oprimidas (en particular el campesinado y los indígenas) a la sociedad, puesto que el orden feudal de los "gamonales" ya no asegura el estatus quo. Es por este motivo que asistimos en esta fase a una expansión general de las estructuras del Estado (administrativas, judiciales, servicios) hacia las áreas rurales del país, y a la creación de nuevas instituciones y centros de poder regionales.

La escuela, en este contexto, representó uno de los aparatos estatales que se expandió con mayor velocidad: entre 1950 y 1975, la mayor parte de las

comunidades indígenas del país aprendieron a familiarizarse con esta nueva institución de la sociedad dominante; de hecho la escuela se convirtió en uno de los instrumentos fundamentales para la concretización de la política lingüística de castellanización forzada de la población indígena. Tal política era entonces presentada como la condición sine qua non que podía permitir el desarrollo capitalista del país. La educación, en estos nuevos contextos, significó la introducción de un mecanismo muy importante para la movilidad social, la adopción de nuevos patrones socioculturales y lingüísticos, la recepción de nuevos patrones de interacción social. Para la aplicación de esta política de "cholización" de la población indígena, el Estado peruano diseña algunas acciones específicas (que quedaron de todas maneras bastante aisladas del panorama nacional) tales como el **Plan Nacional de Integración** y el **Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen** en 1959 o el más tardío **Proyecto de Desarrollo e Integración de la Población Indígena** en 1966, que naturalmente se mueven en la óptica desarrollista e integracionista de la época. Otros programas similares, impulsados a través la colaboración de agencias internacionales, fueron el **Programa "Puno-Tambopata"** y el **"Proyecto Vicos"**.

Por otro lado el desarrollo del capitalismo nacional provoca el aumento de la conflictualidad social en el campo y en el área urbana. Se producen en esta época las primeras señales del desborde popular que parece suplantar las bases económico políticas del Estado. En los años '60, a las huelgas en los sectores urbanos e industriales de la costa y en las fincas algodoneras y azucareras, se suman los intentos de recuperación de tierras y los enfrentamientos con los grandes terratenientes por parte de las comunidades indígenas en toda la zona del Centro-Sur Andino. Desde Cerro de Pasco hasta Puno, la movilización campesina reclama el retorno de aquella tierras que lentamente las comunidades campesinas habían ido perdiendo con la penetración de la sociedad dominante en las áreas de la sierra y del altiplano. Finalmente algunas primeras acciones guerrilleras empiezan a difundirse a cosecuencia del fracaso de la experiencia populista del gobierno de Belaunde Terry y del aumento de la tensión social y política en el país.

El sector intelectual indigenista dentro de este proceso histórico concurre a participar en el debate ideológico y a testimoniar la necesidad urgente de una "patria total" que involucre los diferentes sectores étnicos y culturales de la naciones. Sin embargo, las respuestas a tales planteamiento no son homogéneas.

En el Perú siguen sucediéndose al poder, después del breve rebrote indigenista de la década de los años '40, gobiernos que tienen muy poco en cuenta la globalidad de la problemática indígena. Las voces que se levantan en defensa de la tradición y del patrimonio sociocultural autóctono del país lo hacen desde una perspectiva de cambio radical de las estructuras políticas que forman la base de la sociedad y del Estado.

El pensamiento indigenista de Víctor Raúl Haya de la Torre representa en este contexto y en esta nueva fase histórica, una de las alternativas que son planteadas al sistema de dominación y explotación del indígena puesto en acción por la sociedad criolla. Esto por la influencia que tuvo su personalidad intelectual en el país y que la tuvo también el partido del cual él fue fundador, el APRA, (Alianza Popular Revolucionaria Americana) en el panorama político peruano. Haya de la Torre crece en una época histórica profundamente influenciada por la obra "gonzalespradista" y, en una primera fase, al igual que Mariategui encara el problema del indio peruano desde una perspectiva marxista: clara es la coincidencia entre ambos autores en puntos fundamentales como el papel del latifundio, el carácter socioeconómico y no racial del problema indígena y la relación entre el problema agrario y la lucha antimperialista. Sin embargo, en una segunda fase que sigue a la separación con Mariategui y conduce a Haya de la Torre a la formación en 1930 del APRA, los dos autores comienzan a seguir líneas divergentes que se profundizaran con la institucionalización del APRA como partido del cuadro político peruano. Como Escobar señala "desde 1931 el planteo relativo a la necesidad de liquidar el latifundio se transforma en una medida gradualista, y la reivindicación de los indios es concebida a través de instrumentos legales de protección y mediante alternativas de educación práctica. A partir de 1945 a '48 y de 1956 a 1968, los problemas del indigenismo, en el pensamiento de Haya y en los postulados políticos del APRA, adoptan una formulación más inclinada a exaltar los símbolos legados por el Antiguo Perú que a resolver el viejo problema de la tierra y del agro."²⁴

En la línea gradualista y reformista se coloca también el pensamiento de Víctor Andrés Belaúnde que desde otra perspectiva a la de Haya llega a concluir igualmente sobre la necesidad de elevar la condición del indio en la sociedad peruana, a través de la implementación de una Reforma agraria (gradual) que impulsará la pequeña propiedad y la propiedad comunal y una serie de medidas de carácter político que contemplarán la transformación de las estructuras del

Estado en favor de la población indígena (mayor atención educativa, social y religiosa).

Es importante señalar que en ambos autores, como también en el mismo Mariategui, no surge todavía el planteamiento relativo a la población indígena, como grupo socioculturalmente y étnicamente no asimilable al proyecto de sociedad que se iba gestando en el país, como "nacionalidad oprimida"; por otro lado la problemática educativa de la población indígena no es todavía asumida por el indigenismo peruano como central para poner en marcha un proyecto de asimilación de las etnias indígenas a la sociedad contemporánea.

A este vacío dio una sufrida pero original respuesta un gran figura de intelectual americano e indigenista, José María Arguedas.

En su obra científico social y de ficción se condensan muchas de las trayectorias culturales que acabamos de considerar, enriquecidas por una sensibilidad intelectual y humana que es menester destacar. Natural de Andahuaylas, tiene la oportunidad en su infancia de entrar en un contacto profundo con el mundo indígena de la sierra y de lograr identificarse plenamente con él. Posteriormente lleva a cabo sus estudios en la Universidad San Marcos de Lima donde entra en contacto con Mariategui y las corrientes intelectuales relacionadas con "Amauta". Es el mismo Arguedas que clarifica la influencia que ejerció el pensamiento de Mariategui en una ya famosa cita: "Fui leyendo a Mariategui y después a Lenin que encontré un orden permanente en las cosas; la teoría socialista no solo dio un cauce a todo el porvenir sino a lo que había en mí de energía, le dio un destino y lo cargó aún más de fuerza por el mismo hecho de encauzarlo. ¿Hasta donde entendí el socialismo? No lo sé bien. Pero no mató en mí lo mágico. No pretendí jamás ser un político, ni me creí con aptitudes para practicar la disciplina de un partido, pero fue la ideología socialista y el estar cerca de los movimientos socialistas lo que dio dirección a la energía que sentí desencadenarse durante mi juventud".²⁵

El indigenismo de Arguedas, por lo tanto, es un indigenismo humanista y literario en el cual la adhesión a los principios socialistas no elimina el pensamiento mágico religioso, la cosmovisión que es consustancial a las sociedades indígenas andinas. Arguedas, al contrario de Mariategui, de Valcarcel, de Tello, tiene un conocimiento una vivencia directa de la vida comunitaria y logra "re-contar" esta vivencia en su obra artística e intelectual. Su figura no es

una figura aislada en el panorama cultural peruano; a partir de la segunda mitad de este siglo aparecen en el país una serie de personalidades literarias como las de Ciro Alegria, Jorge Icaza, Manuel Scorza, que dan vida a una corriente literaria indigenista. Tal corriente desarrollada entre las décadas del '40 y del '70 contribuyó más que cualquier otra postura ideológica a construir a través de los instrumentos de la ficción, una nueva imagen del indio en la nación peruana: de su tradición y su patrimonio cultural; de su condición de explotación, servidumbre, y alienación cultural.

La literatura indigenista peruana demuestra la falsedad de la imagen del indio como ser inferior y degenerado que no tiene otro destino que ser explotado. Ella posee el mérito de haber producido no solo testimonios de acusación, sino también retratos reales de las situaciones de vida de las comunidades indígenas del país, y de sus posibilidades artísticas y culturales. Para lograr estos objetivos, tal literatura no podía limitarse a describir la situación del indio como tal, sino tenía que comprender el contexto social y global en el cual el indio se mueve. El indigenismo literario describe por lo tanto el indio campesino, explotado y sin tierra en relación al "gamonal", al terrateniente, al criollo que detenta el poder en su ambiente social; introduce asimismo la figura clave del "cholo" o mestizo, individuo socialmente intermedio, que generalmente está aliado con el poder social. De esta manera se transforma en el mejor instrumento descriptivo de la sociedad peruana, en la globalidad de sus relaciones: de sus tensiones internas y contradicciones. El carácter marginal de tal corriente es el origen de la menor influencia que tuvo en la globalidad de las estructuras del Estado. Sin embargo, la literatura indigenista peruana alcanzó una audiencia pública y una influencia en la sociedad, hasta la fecha inimaginable, dando un nuevo impulso a las corrientes de estudio de la sociedad andina.

Puede parecer quizás forzado establecer un paralelo entre el desarrollo ideológico del indigenismo peruano, el impacto de la literatura indigenista en la sociedad y las características que tuvo el desarrollo de la Educación Bilingüe en el país. Sin embargo, existe desde nuestro punto de vista más de un contacto en la relación entre tales movimientos que crearon las bases de una concepción y un tratamiento diferente del indio en la sociedad peruana y la difusión de las experiencias específicas bilingües en el territorio peruano. Más aún, en muchos sentidos las características específicas de la corriente indigenista peruana, pueden proporcionar una justificación a las características peculiares que asumió la educación bilingüe en el Perú.

Dentro de este contexto sociopolítico e ideológico ¿cómo se desarrollan los planteamientos relativos a la atención educativa de la población indígena?

Como ya sabemos, es esta la época histórica en la cual asistimos a la difusión de la escolarización masiva y a la penetración de las estructuras del Estado en las áreas rurales; la escuela se propaga con un claro objetivo político cultural (común por otro lado a la mayor parte de los casos nacionales latinoamericanos): la homogeneización e integración del mosaico de diferentes situaciones étnico-culturales al modelo dominante vigente en el país. Sin embargo, el tipo de desarrollo histórico que se había ido produciendo en el Perú produce algunas situaciones de carácter peculiar: no había en el país una clase dominante de la sociedad que pretendiese involucrar en un proyecto histórico de nación los intereses de los diferenciados sectores de la población; tampoco se logró crear y difundir (como en el caso de México) la imagen de un Estado representante de los intereses colectivos. Es así que las estructuras ideológicas del estado, como la educación, reprodujeron fielmente, sin ningún cuestionamiento interno, las formas culturales y el modelo pedagógico de las clases dominantes urbanas; con la única diferencia que los servicios escolares proporcionados en el medio rural e indígena se caracterizaban por ser cualitativamente peores que aquellos urbanos.

El Estado no reconoce y no asume explícitamente la necesidad de una atención específica y diferenciada de los variados grupos étnicos de los cuales se compone el país. Es así que en el ámbito educativo, las limitadas experiencias de uso de la lengua vernácula, aunque para fines de castellanización, se desarrollan en estas décadas dentro de un marco experimental o extra estatal. El Estado peruano, en algunos casos, se limitó simplemente al permitir la abertura de espacios institucionales separados del sistema educativo nacional en los cuales organismos no gubernamentales nacionales o internacionales e instituciones religiosas sustentaron la difusión de las primeras experiencias de educación bilingüe en el Perú.

1.2.1. Las experiencias de educación bilingüe: el caso del ILV

El ejemplo más claro e indicativo de esta orientación de delegación que tuvo el Estado peruano en lo que concierne a la atención educativa de la población indígena (que más bien corresponde a una postura de desentendimiento y "ausencia"), se puede considerar la implementación y desarrollo del **Programa**

de Educación Bilingüe de la Selva, con el cual desde 1952 el Instituto Lingüístico de Verano empezó a operar bajo convenio con el Ministerio de Educación (Resolución Suprema 2420) para la atención educativa de las poblaciones nativas de la Selva peruana.

Hasta esta fecha, poco o nada se había hecho para la atención educativa de este sector de la población: en Junio de 1945 el ILV firmó su primer convenio con el Estado peruano comprometiéndose a llevar a cabo una serie de estudios e investigaciones sobre las lenguas y culturas nativas del "oriente" peruano. Este trabajo se enmarcaba en una serie de planeamientos relacionados con la implementación de la Ley Orgánica de Educación de 1941, a través de la cual el gobierno de Manuel Prado, pretendía proporcionar respuestas concretas para la atención educativa de la población nativa y la castellanización. El Estado peruano no disponía de un equipo técnico, ni de la voluntad política y de la mística de trabajo capaces de resolver los problemas que, en términos de requerimientos técnico pedagógicos y de infraestructura, se presentaban para cumplir con los mandatos fundamentales planteados en la Ley de Educación.

De allí, las razones que justificaron el mencionado acuerdo con el ILV, al cual fue de hecho "cedido el derecho" de la atención educativa de la población indígena de la Amazonía y la tarea de su "integración" a la sociedad civil contemporánea. Se puede afirmar que desde su comienzo la orientación de este programa se encauzó claramente hacia la actividad evangelizadora, de corrección de la moral y las conductas (obviamente desde el punto de vista de los responsables del ILV), la traducción de la Biblias en las lenguas propias de las poblaciones nativas; el trabajo educativo y de capacitación docente se desarrolló como reflejo de esta preocupación prioritaria que guiaba la cúpula dirigente y el personal técnico del ILV: es así que solamente en 1952 se echó a andar el primer curso de capacitación de maestros bilingües de la Selva; la elaboración de cartillas de alfabetización fue aún más tardía. Esta preocupación prioritaria era reflejada en los mismos planteamientos que el fundador del ILV, William Townsend hacia en la época: "Anotaba, él, que la preocupación por la utilización de las lenguas vernáculas en la educación en el país, hasta el momento de su llegada, había puesto demasiadas énfasis en lo pedagógico y pensaba que ya a través de la construcción de caminos se estaba logrando disminuir el aislamiento en el que vivían las poblaciones indígenas, la tarea que entonces había que abordar era la de sacar, a través de la lengua castellana, a toda la población indígena de la soledad espiritual en la cual vivía."²⁶

A pesar de que el ILV empezó a actuar formalmente bajo la supervisión, en primera instancia de la Dirección de Educación Rural del Ministerio de Educación y luego de la Dirección de Educación Primaria y de Adultos , el Programa desde sus tempranos inicios se caracterizó por constituir un espacio separado y cerrado al externo; los criterios utilizados para la selección del personal y los equipos técnicos tenían como base fundamental, la conversión a la fe religiosa, y en segunda instancia el conocimiento de la lengua vernácula y la preparación académica de los aspirantes. Con el transcurrir del tiempo, el ILV se hizo responsable no solo de la formación de los maestros involucrados en el trabajo educativo, sino también de su reentrenamiento y supervisión, así como de la elaboración del material didáctico que se utilizaba en sus centros educativos; el ILV creó así, con la complicidad de las autoridades gubernamentales, una suerte de monopolio incontrolado de la atención educativa de la población nativa selvícola.

Para poder describir las características principales del programa educativo implementado por el ILV, es necesario hacer hincapié en los objetivos principales de la labor de esta institución en el Perú, que por otro lado son comunes al tipo de actividad que ha conducido en otros países latinoamericanos.²⁷ Si se quiere, estos se pueden básicamente resumir en este axioma: la educación bilingüe constituye para el ILV, el canal a través del cual instrumentar su trabajo evangelizador, de conversión de la fe cristiana y de civilización de las poblaciones indígenas. El uso de las lenguas y culturas vernáculas en la educación no constituye un fin en si mismo, ni lo es el proceso de revitalización de las culturas y identidades étnicas; el fin principal de la labor de los miembros de esta institución es la difusión de la palabra de Dios, contenida en la Biblia y la superación del atraso, en el cual ellos aseguran se encuentran las culturas indígenas del continente.

Desde un punto de vista técnico, según el ILV, existían tres requisitos para poner en marcha el programa:

- 1) Las lenguas agrafas de los nativos debían transformarse en lenguas escritas;
- 2) debían prepararse cartillas elementales y libros de textos en estas lenguas;
- 3) nativos de cada grupo lingüístico debían capacitarse como maestros.

En lo que concierne a este último punto desde 1953, como se ha dicho, se organizaron cursos de verano, posteriormente divididos en seis niveles, que pretendían ofrecer una preparación completa a los aspirantes a maestros, que por lo general no habían completado ni la primaria, y ofrecerle una adecuada capacitación pedagógica. En una segunda fase los cursos fueron también separados para candidatos a maestros y docentes en servicio. La preparación del maestro y el curriculum de formación debía ceñirse al principio que la educación bilingüe se impartiría inicialmente en lengua materna, considerando ésta como un mejor puente para la enseñanza del castellano. El programa didáctico enfatizaba por lo tanto la alfabetización en la lengua materna y un mejor aprendizaje del castellano como requisitos básicos de la formación. El currículum incluía asimismo nociones básicas de salud e higiene y naturalmente principios de religión. La capacitación de los maestros seguía, por otro lado, el principio multiplicativo por el cual los maestros fueron capacitados para capacitar a otros que desde luego se encargaban paulatinamente de la supervisión y la preparación de los materiales educativos.

En el ámbito escolar el enfoque pedagógico de las escuelas del programa se basaba sobre los siguientes principios generales:

1. Seguir el programa oficial adaptándolo al ambiente de la Selva.
2. Preparar al niño indígena para entrar en las escuelas primarias para hispano parlantes al término del segundo año escolar bilingüe.
3. Elaborar textos didácticos que sirvan como guías para los maestros.
4. Uso de la lengua vernácula como puente para la castellanización.

Después la alfabetización en lengua materna y la transferencia de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma, el programa del ILV preveía desde el tercer grado el uso casi exclusivo del Castellano como lengua de enseñanza, según una interpretación estricta del modelo bilingüe de "transición". El programa curricular contemplaba en los primeros años el aprendizaje de habilidades matemáticas y de cálculo. Por lo que se relaciona con las otras asignaturas, el ILV simplemente ignora los saberes que cada pueblo indígena posee en términos de clasificaciones naturales, conocimientos medicinales, instituciones sociales nativas, concepciones espaciales; se presenta al contrario

en los textos didácticos un mundo de conocimientos ajeno al contexto indígena, de tipo memorístico y formal, correspondiente por lo general a una imagen idealizada de la sociedad urbana occidental y al mundo del progreso al cuál supuestamente el niño vernáculo tenía que conformarse. Finalmente se impartía en las escuelas la asignatura de religión (15 minutos diarios).

Las escuelas bilingüe y los programas de capacitación constituyeron con el pasar del tiempo el sistema de educación bilingüe de la Selva centralizado en las Oficinas del Ministerio de Educación, diseminadas en el corazón de la Amazonía. El centro de capacitación docente en Yarinaocha concentró desde luego todas las actividades de preparación docente necesaria para la ampliación y generalización del sistema. La infraestructura física de este plantel se amplió desde un salón de clase con techo de palmera y piso de barro (como era en 1953) en una de las más modernas instalaciones, con salones de clase, oficinas, comedor, dormitorio etc. capaces de alojar a más de 150 personas a la vez. Los cursos se llevaban a cabo durante las vacaciones de verano, desde enero a marzo de cada año escolar. El número de candidatos que han atendido los cursos, ha ido aumentando desde el primer año a lo largo de los ciclos escolares; en 1962 se había ya llegado a la cifra de 115 aspirantes a maestros. El director del Centro y los profesores del Curso de capacitación fueron elegidos, nombrados y pagados por el Ministerio de Educación. El Coordinador del programa de Educación Bilingüe y sus subalternos eran responsables del Programa frente al Director de Educación Básica Regular; sin embargo esta coordinación y control se daba simplemente a nivel formal y en la práctica el ILV constituyó un sistema educativo paralelo en el área, que utilizaba para sus propios fines y objetivos.

Así como en otros casos nacionales, no se da noticia de alguna actividad de evaluación externa que haya sido llevada a cabo para medir los resultados y la calidad de los servicios educativos implementados por el ILV en más de tres décadas de trabajo. Existe un único texto publicado por esta institución que puede aclarar, desde el punto de vista de la misma óptica de sus responsables, cuáles han sido los principios básicos y las estrategias que han guiado el trabajo pedagógico de los técnicos del ILV en el campo.²⁸ Los autores de este texto, por lo que concierne al uso y las funciones que atribuyen a las dos lenguas (la vernácula y la dominante) en la educación bilingüe y en la sociedad, optan por una alternativa muy clara: "el empleo del idioma vernáculo en los primeros grados de estudio para preparar el camino para el aprendizaje de la lengua de prestigio que se empleara en los años más avanzados (y por supuesto en el

contexto socioeconómico y político nacional n.d.r.)".²⁹ En el texto se describe además el tipo de labor que los técnicos del Instituto han ido conduciendo a lo largo de treinta años en la capacitación de maestros, elaboración de textos en lengua vernácula, enseñanza del castellano, relaciones con las comunidades nativas etc..

Entre otros aspectos, se aclara también el tipo de apoyo espiritual que los miembros del ILV consideran necesario proporcionar a través de su trabajo en el proceso escolar y las actividades de capacitación. Se reconoce el carácter "altamente espiritual" de las culturas nativas señalando también que los valores religiosos tradicionales no son más: "adecuados para cubrir todas las necesidades nuevas de una sociedad en contacto con el mundo exterior".³⁰ Esta consideración lleva a los autores a afirmar que: "sería erróneo no reconocer la necesidad que los grupos indígenas sienten de tener el auxilio de lo espiritual al encarar la dificultosa vida del siglo XX. La enseñanza del Evangelio puede reemplazar la **base de miedo común en sus religiones** (subrayado nuestro) con la seguridad del amor de Dios, que da esperanza al hombre y lo motiva a sentir y demostrar ese mismo amor hacia su prójimo."³¹ El proceso de disgregación del contexto socioeconómico nativo plantea la necesidad de adopción por parte de los nativos de una nueva "ética moral" (de la cuál por supuesto los miembros del ILV se sienten portadores), basada sobre: "el amor fraternal que enseña el evangelio, ahora traducido a la lengua capanahua, lo que produce júbilo, diligencia, amor mutuo, perdón y hermandad".³² La enseñanza del Evangelio puede ser por lo tanto el instrumento a través del cual superar "los rasgos perjudiciales de la cultura nativa" y "brindar la estabilidad necesaria frente a los problemas y presiones del cambio cultural".³³

Creemos que estas palabras, por si solas, sin mayores comentarios, dan cuenta del tipo de trato reservado a las culturas nativas en el Programa del ILV y de las funciones asignadas a la educación bilingüe en este contexto.

Desde este punto de vista, si bien se puede reconocer la labor, en algunos casos pionera, llevada a cabo por el ILV en el ámbito del estudio de las lenguas vernáculas, no se puede dejar de lado la actitud paternalista y "civilizadora", cuando no explícitamente destructora, que esta institución ha conducido en las décadas del '50-60 en el contexto amazónico peruano (y que desafortunadamente sigue desempeñando a la fecha en la cual se escribe). "La educación civilizadora

por la cual ha dotado el ILV parece considerar que el único aspecto de su cultura que maneja el niño indígena al ingresar a la escuela es el idioma; por lo demás es una tabula rasa que deberá ser llenada de conocimientos."³⁴

A partir de 1972, a raíz de la implementación de las iniciativas de reforma del Gobierno Velasco Alvarado, el ILV tuvo que reorganizar toda su estructura de intervención, adaptándola a la nueva conformación descentralizada de la educación por núcleos escolares. El ILV sigue apoyando actualmente a las escuelas bilingües, atendiendo a los requerimientos que se solicitan a través de las Direcciones Zonales (actuales U.S.E.S.: Unidades de Servicio Educativo); continúa por otro lado su labor de investigación sobre las lenguas nativas, el trabajo de capacitación de maestros, persistiendo por otro lado con sus posturas de divisionismo étnico lingüístico y separación de la población nativa. A este último propósito, el ILV sigue alimentando en el Perú, así como en otros países latinoamericanos, la llamada "guerra de los alfabetos": esto, obstaculizando sistemáticamente los esfuerzos para la elaboración de alfabetos unificados, es decir de instrumentos en grado de servir como instrumentos de comunicación entre las diferentes étnias de un contexto nacional. En el caso de Perú, el ILV además de propugnar la elaboración de alfabetos para cada variante regional de las lenguas indígenas de la Selva (en defensa del material escrito ya producido por la institución según sus propios criterios en muchos casos como sabemos, Biblias), sigue fomentando la pelea histórica sobre las tres o cinco vocales del Quechua y el Aymara. Esto, a pesar de que un alfabeto oficial, que opta definitivamente por las tres vocales, haya sido oficialmente aprobado en 1985 recibiendo el apoyo de la gran mayoría de lingüistas nacionales e internacionales. Más allá de la polémica específica sobre las vocales (sobre la cual, repetimos, ya existe una resolución oficial del Estado que pensamos deberá ser decididamente respaldada) vale la pena señalar el tipo de influencia negativa que esta institución sigue ejerciendo en el contexto peruano; lo que podría vislumbrar la necesidad de un control, por parte del Estado, de las acciones que sigue desempeñando en el territorio nacional.

En la segunda mitad de los años '60, el ILV incursionó brevemente en un área geográfica diferente de la Amazónica, intentando implementar un programa bilingüe para quechua parlantes de la zona de Ayacucho que habría servido como instrumento de "integración" de la población monolingüe o bilingüe incipiente nativa a la sociedad regional y nacional. El currículum de tal programa no difería mayormente del de las escuelas bilingües amazónicas, aunque en este caso el

modelo de castellano básico que se pretendía enseñar al niño (el uso de la lengua vernácula era subordinado también a una mejor consecución de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma) era explícitamente indicado como "el limeño". Se elaboraron también en este caso materiales didácticos y se organizó una capacitación adecuada de maestros que pudiese servir para la instrumentalización del proceso didáctico. El programa, sin embargo, tuvo una influencia limitada no alcanzando (a nivel formal, y en su fase de máxima expansión) más de 25 escuelas de la zona y fue luego abandonado.

1.2.2. Las experiencias de educación bilingüe: el caso del Plan de Alfabetización y Castellanización de Quinua

En la década de los '60 empieza a gestarse en la sociedad peruana una serie de condiciones de orden socioeconómico e ideológico que encontrarán en el estallido revolucionario de 1968 su punto de expresión terminal. La toma de conciencia sobre la situación de explotación y marginalización en la cuál se encuentra el indio peruano lleva también una nueva generación de estudiosos al reconocimiento de la problemática lingüística y cultural nacional. La problemática educativa de la población indígena emerge más claramente, también a causa de las primeras evidencias del fracaso cualitativo del proceso de escolarización masiva de las masas indígenas y campesinas de la nación: bajo rendimiento cualitativo, analfabetismo total y funcional, deserción escolar etc.. Todos estos fenómenos comienzan a tipificar el sistema educativo peruano desde entonces. La primera mesa redonda sobre "Bilingüismo y Educación" se lleva a cabo en 1963 y ve la participación de la mayor parte de los intelectuales que posteriormente estarán involucrados en las más avanzadas iniciativas del gobierno militar de Velasco Alvarado. En todo caso, en el ámbito de una concepción ideológica que tenía como meta final la castellanización de la población indígena, destaca una serie de planteamientos novedosos: a) la importancia de la lengua materna como instrumento fundamental del proceso didáctico; b) la necesidad de su uso en la alfabetización de los niños indígenas.

La mayor parte de las iniciativas emprendidas en estas décadas en el campo de la Educación Bilingüe tuvieron como escenario el área del Sur Andino siendo esta la zona de mayor concentración de la población de habla vernácula de todo el país. En la zona de Ayacucho a mediados de los años '60, la Universidad Mayor de San Marcos en convenio con la Universidad Cornell de Estados Unidos, comenzó a aplicar un programa experimental de castellanización

y alfabetización a niños quechuas parlantes. El lugar escogido para la implementación del programa fue la comunidad campesina de Quinua. El "Programa Experimental de Quinua" era parte del Plan de Fomento Lingüístico, que incluía varias unidades de trabajo en el país y era parte de una nueva corriente de estudios e investigaciones que se estaba gestando en el Perú en aquella época. Tal corriente que impulsaba en particular para la revitalización de los estudios lingüísticos, en particular sobre el Quechua, tuvo una influencia decisiva en el desarrollo de la Educación Bilingüe en el área ayacuchana y en el país en general.

El diseño del Programa de Quinua preveía la enseñanza del castellano oral y dos estrategias de alfabetización: una en castellano y otra en quechua. Básicamente se puede afirmar que las líneas de trabajo eran fundamentadas sobre tres principios generales:

1) la prioridad de la lengua oral sobre la lengua escrita: lo que significaba que no se podía violar el orden natural del aprendizaje y alfabetizar a un niño Quechua en castellano sin que tuviese una introducción y un conocimiento previo del castellano oral (*principio pedagógico generalmente aceptado hoy en día pero que comportaba un cambio radical de actitud en aquella época*)

2) la distinción entre alfabetización y castellanización, como dos fases del aprendizaje que podían (y debían) realizarse independientemente

3) la distinción entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, proceso que comportaba el diseño de material específico, y que no podía basarse sobre los textos didácticos para niños hispano-parlantes.

El Programa tuvo por su misma impostación metodológica un carácter piloto. Se empezó a trabajar en 1964 con un grupo experimental y uno control, a cargo cada uno de dos maestras del Ministerio de Educación. En 1965 fue oficializado y articulado con el núcleo y las autoridades educativas. Se formaron tres grupos: dos experimentales, y uno control que seguía el sistema tradicional. De los dos experimentales, el primero seguía un estrategia de alfabetización en castellano, previa introducción del castellano oral y el segundo de alfabetización en quechua y de posterior gradual introducción del castellano oral y escrito. El fin era naturalmente medir los resultados obtenidos a través de las diferentes

estrategias pedagógicas. El programa se enfrentó con una serie de factores que distorsionaron las actividades de los grupos, como el ausentismo de algunos miembros del personal técnico. Sin embargo, como lo señala Pozzi Escot (1985) en los resultados finales de las pruebas tomadas a los alumnos de las dos secciones del Primer año, la sección que había sido alfabetizada en castellano tenía resultados levemente superiores a la correspondiente quechua (que por otro lado preveía la introducción al castellano escrito al término del primer grado de enseñanza). Las dos alternativas no pudieron de todas maneras ser evaluadas suficientemente, dada la actitud negativa que tomaron los padres de familia frente al uso de la lengua vernácula en educación; tal actitud motivó el rechazo de este experimento en 1968.

En los años siguientes se mantuvieron en otras escuelas de las zonas, grupos control y experimentales, pero en una diversidad de condiciones sociolingüísticas que dificultaban la medición y equiparabilidad.

Más allá del impacto efectivo que tuvo y de la orientación pedagógica (que en el fondo buscaba encontrar la mejor vía para la "castellanización" del niño indígena), el Programa de Quinua logró tener una influencia notable en el ámbito de las experiencias de Educación Bilingüe en el país; esto sea por ser el fruto del naciente interés que se andaba gestando hacia el patrimonio lingüístico y cultural del país y (por al mismo tiempo motivar y impulsar nuevos esfuerzos en este sentido); sea por la tradición de trabajo que este programa generó en el área y que desembocó, entre varios vaivenes en el Programa Experimental de Ayacucho de los años '70-80.

A manera de conclusión de esta sección, haciendo un balance de las experiencias de uso para fines educativos de la lengua vernácula en las décadas '50-60, debe reconocerse el carácter limitado y aislado que tuvieron tales experiencias en el contexto peruano. Básicamente, no se habían creado aún en la sociedad las condiciones de cambio y ruptura para que un discurso pedagógico sobre los grupos étnicos indígenas empezase a formar parte de un horizonte ideológico más amplio y de una propuesta política que mirara a la superación de la situación de discriminación en la cual se encontraban tales grupos en el país.

Todas las experiencias citadas de Educación Bilingüe, además, se mantuvieron no solo en el ámbito de una concepción homogeneizadora y castellanizadora de esta modalidad educativa, sino también extremadamente

marginalizadas del sistema educativo nacional. Si bien es cierto que la cuestión indígena en el Perú, así como en otros países latinoamericanos, se concibió a lo largo de toda esta década como un problema de incorporación del campesinado rural a la sociedad dominante nacional, es también incuestionable que el Estado peruano no fue capaz de desarrollar una política indigenista consecuente con la ideología asimilacionista que lo inspiraba. Es así que paulatinamente, sin solución de continuidad, la sociedad peruana fue progresando hacia el terremoto político y social que significó la instauración de la dictadura militar. Una mirada más profunda al panorama político y económico de la sociedad peruana en los años '70 contribuye en aclarar las condiciones históricas que permitieron un mayor desarrollo de esta modalidad educativa en el país.

1.3. La década del '70: La reforma educativa y la Ley de oficialización del quechua

El período que corresponde a la primera fase del gobierno militar de Velasco Alvarado (1968-75) es seguramente un periodo de innovaciones trascendentales, no solo en el aspecto político sino también en el campo educativo y lingüístico.

El punto ideológico de partida del nuevo gobierno es por un lado la identificación de la situación multilingüe pluricultural que caracteriza al Perú como sociedad histórica y como nación contemporánea; por otro lado, el reconocimiento de la clara situación de marginalización y opresión en la cual se encuentran los hablantes vernáculos del país, a consecuencia de la política de colonización promulgada de la cual han sido objeto; finalmente, en términos sociolingüísticos, el establecimiento del carácter diglósico que caracteriza la relación entre lenguas en el contexto peruano. De aquí la necesidad que se advierte de revertir el proceso histórico de dominación que ha caracterizado la nación: desde este punto de vista la implementación de una nueva política lingüística y cultural del Estado peruano se concibe como una medida que está destinada a favorecer un proyecto tendiente a la reestructuración de la actual sociedad peruana. "Con él, se pretende reorientar, en concurrencia con otros cambios estructurales, hacia un modelo igualitario que acabe con los desequilibrios internos y busque conformar una nación social y culturalmente integrada en todos sus niveles."³⁵

Por otro lado, y en apoyo a las nuevas posturas políticas del gobierno

peruano, se difunden en el Perú de los años '70 los planteamientos ideológicos de la "nueva antropología" (que hemos tratado detenidamente en el capítulo sobre México) que replantea no solo los métodos sino la meta misma del indigenismo. Se condena duramente el rol de apoyo a la política integracionista del Estado que la antropología había desempeñado (en particular en México) en el curso del presente siglo, proponiendo como nuevo horizonte ideológico y político la denuncia de la situación de opresión y marginalización de las culturas indígenas. En el Perú, Stefano Varese publica en 1971 sus "Consideraciones de antropología utópica" donde sostiene: "Proponemos simplemente la inversión del postulado integracionista: negamos que el camino de la integración (eufemismo que esconde una verdadera fagocitación social, cultural, y económica) sea el de la detribalización y de la aculturación; afirmamos que solo apoyando, consolidando y reforzando a la tribu, a cada comunidad local, se puede aspirar al logro de esa unidad en la variedad, esa unión y cohesión alrededor de objetivos comunes de toda la nación. Un gobierno formado voluntariamente por los miembros de las tribus confederadas no se opone en nada al desarrollo económico, ni a los valores nacionales."³⁶

Como consecuencia de esta nueva situación política e ideológica, en Enero del '72 se realiza en Lima el **Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe**, en el cual participan especialistas peruanos y observadores extranjeros, así como un número considerable de docentes de diferentes regiones del país. A raíz de este evento, un grupo de expertos se encarga de formular una Política Nacional de Educación Bilingüe que fue publicada en Junio del mismo año. La **Ley General de Educación** había sido promulgada mientras tanto en Marzo del '72. Esta, retomando el enfoque ya planteado en el Informe General de 1970 sobre el estado de la Educación Peruana, planteaba la necesidad de la cancelación de la marginalidad de los grupos vernáculos hablantes en el país y "la necesidad de superar la actual castellanización violenta y el menosprecio de las lenguas aborígenes mediante el sistema de alfabetización bilingüe como proceso a una fácil, segura y permanente castellanización y la comprensión y revalorización de los patrones culturales de cada grupo étnico."³⁷ La Ley General además replantea los alcances de la educación bilingüe, al reconocer como parte integral de esta modalidad educativa no solo el aspecto lingüístico, sino además el aspecto cultural.

La implementación de la Reforma Educativa se concibe en estrecha relación con la institucionalización de la Reforma Agraria: en la concepción del

gobierno peruano ambas eran parte de un Plan específicamente diseñado para atender a las necesidades de las poblaciones indígenas rurales, cuya participación en la sociedad peruana se veía seriamente afectada a causa de los problemas seculares del analfabetismo y de la falta de tierras. Por este mismo motivo su orientación general estaba dirigida a la renovación de los contenidos escolares para que éstos se acercaran más directamente al contexto sociocultural del educando y a una educación para el trabajo.

Varios artículos de la Ley General de Educación (12, 98, 246, 301) hacen referencia explícita al contexto de la Educación Bilingüe, estableciendo el compromiso formal del gobierno con la realidad plurilingüe-pluricultural del país. El artículo 12 establece: "La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medio de comunicación y expresión de la cultura y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación." Sin embargo, en el artículo 246 se precisa que: "**..en los casos que sea necesario**, (subrayado nuestro) se utilizará la respectiva lengua vernácula para facilitar el proceso de alfabetización y de castellanización y para la conservación y comunicación de los auténticos valores de la cultura local." Finalmente, el artículo 301 sostiene: "los programas de formación magisterial incluirán obligatoriamente el aprendizaje de una lengua vernácula peruana."

Se vislumbra en estos artículos cierta incertidumbre de los documentos oficiales sobre el rol que se quiere asignar a la lengua vernácula en el proceso educativo; ésta es concebida por un lado ("en los casos que sea necesario") como instrumento para la alfabetización y la castellanización (en este caso su uso sería puramente transitorio) y por otro lado como instrumento para la preservación y el desarrollo de la identidad cultural (en tal caso no se especifican la modalidades de su uso en el proceso escolar).

La Política Nacional de Educación Bilingüe representa al contrario un esfuerzo más específico y meditado para elaborar una política oficial de Educación Bilingüe del Estado. La importancia de este documento fue histórica, representando un hito fundamental en la historia de la Educación Bilingüe en el Perú. El documento se compone de dos partes: la Política Nacional y el Plan de Acción para su implementación. En las "Bases Doctrinarias" de la

primera parte se aclara el marco ideológico de la Educación Bilingüe y algunos conceptos fundamentales como lo de "bilingüismo, bidialectalismo, pluralismo lingüístico y cultural". En los "Lineamientos de Política" en el punto 3 se afirma: ".En consecuencia la Educación Bilingüe se dirigirá a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural del país en términos de igualdad." Igualmente en el punto 5 se sostiene: "Las lenguas vernáculas se usarán para la educación en las áreas respectivas. La intensidad de su empleo y la selección de los procedimientos metodológicos se adecuarán a la condición de sus hablantes: monolingües de habla vernácula, bilingüe subordinados y bilingües coordinados. Se tomarán en cuenta igualmente las expectativas de cada comunidad y los casos de diferenciación dialectal por interferencia de normas socialmente discriminadas." Finalmente el documento establece una serie de acciones a ser emprendidas para concretizar los lineamientos y los objetivos políticos generales de la Educación Bilingüe. Estas contemplaban ya en el mismo 1972 la elaboración de Planes operativos y de supervisión, la readecuación del curriculum, el entrenamiento del personal, la orientación del personal directivo, la coordinación de la implementación del bilingüismo con el proceso de descentralización y nuclearización. El carácter irreal de tales objetivos contribuyó a que, a la larga, quedasen como letras muertas en los escritorios del Ministerio. Sin embargo, en un principio representaron un verdadero terremoto en las esclerotizadas dependencias del sistema educativo.

En 1973 se promulga también el **Reglamento de Educación Bilingüe**: según éste en los Núcleos Educativos Comunales con población monolingüe o bilingüe incipiente deberían abrirse Centros de Educación Bilingüe, así como funcionar programas no escolarizados dedicados a esta población y una serie de otras reglas destinadas a garantizar el desarrollo de un curriculum apropiado, de una capacitación docente, de material didáctico y a satisfacer las necesidades de propagación de la Educación Bilingüe. En este mismo año se constituye la Unidad de Educación Bilingüe que habría debido ser el organismo oficial del sistema encargado de implementar y coordinar las iniciativas en el campo.

El Decreto Ley n. 21156 de Oficialización del Quechua, junto con la resolución ministerial que aprueba el Alfabeto Básico general con 16 signos consonánticos y 5 signos vocálicos, se promulga solo en el 1975, con cierto atraso lógico respecto a la Reforma Educativa y a la legislación bilingüe.

Las consideraciones preliminares de la Ley reconocían que el Quechua constituía un legado ancestral de la cultura peruana y señalaban que "al no tener acceso directo al conocimiento de las leyes y no apersonarse ante los organismos y reparticiones del sector público nacional por razones de idioma, vastos sectores de la población desconocen sus obligaciones y están limitados en el ejercicio de sus derechos, con menoscabo del principio de igualdad frente a la Ley". Las consideraciones que figuraban en el decreto de Ley revelaban que las iniciativas de rescate de las lenguas vernáculas se concebían a través de un enfoque eminentemente social. La medida de oficialización del Quechua tenía que ser considerada en el marco de una decisión de política cultural estrechamente relacionada con las otras iniciativas destinadas a fomentar la reestructuración de la sociedad peruana, reorientándola, como se ha dicho, hacia un modelo mayormente igualitario (en particular la Reforma Agraria). En términos resolutivos mediante el decreto Ley se reconocía el Quechua como lengua oficial de la nación, junto con el castellano (art.1); se dictaban disposiciones para su enseñanza en todos los niveles educativo a partir del año 1976 (art.2); para su uso en el Poder Judicial a partir de 1977 (cuando las parte involucradas en un juicio fueran solo de habla quechua) art.3; se encomendaba al Ministerio de Educación la preparación de material didáctico, diccionarios, textos etc..

Es importante señalar que solo el Quechua, entre las lenguas vernáculas, adquiría el estatus de lengua oficial. Las demás lenguas vernáculas de la nación, al contrario, eran prácticamente ignorada por el decreto.

Como lo señalan varios autores³⁸ es indudable que esta medida representaba un paso más, hacia la implementación de una política oficial bilingüe del Estado, traduciéndose en una ruptura con la tradición de la sociedad peruana. No obstante, varias señales, como el carácter bastante irreal de algunas de las medidas que se consideraba necesario implementar en el marco tanto de esta Ley, como de la Reforma Educativa y de la Política Nacional de Educación Bilingüe (como la que preveía la oficialización del Quechua y la enseñanza bilingüe para todo el país sin mayores consideraciones de carácter regional), dejan translucir un enfoque de corte populista y demagógico que carecía de fundamentos científicos y sobre todo de bases realistas de apoyo. La oficialización del Quechua y la enseñanza bilingüe se preveían para todo el Perú, sin una seria consideración de las diferencias regionales: tanto para una comunidad campesina de la sierra, como para los barrios medio burgueses de la metrópoli urbana; en contextos monolingüe o bilingüe incipientemente

vernáculos y en contextos de monolingüismo castellano. La capacitación de los docentes era concebida en forma masiva y generalizada sin que se dispusiese de los recursos técnicos y financieros para su implementación, ni de un Plan nacional que tuviera carácter operativo. La falta de los materiales educativos no se concebía como un serio obstáculo a la concretización de una práctica pedagógica bilingüe. Más aún, varias tareas fundamentales como las concerniente al proceso de planificación lingüística, la normativización, estandarización y elaboración de las lenguas vernáculos, como lo señala Ingrid Jung,³⁹ eran concebidas en forma ingenua y con cierta superficialidad.

Por otro lado hay que reconocer que la escasez de resultados concretos fue también fruto del cambio político general y del diferente rumbo que tomó el gobierno militar en su segunda fase (1975-1980). De hecho, el nuevo gobierno militar acabó con la postura populístico-indigenista de la junta precedida por Velasco Alvarado y la mayor parte de las medidas que hemos tomado en consideración quedaron inefectivas al poco tiempo de haberse iniciado su implementación. La mayor parte de las iniciativas previstas se vieron neutralizadas y de hecho la educación bilingüe entró en el país en una fase de estancamiento. El proceso de descentralización iniciado en 1972 con la Ley General de educación y la constitución de los Núcleos educativos, aunque en teoría positivo (porque pretendía involucrar la población campesina e indígena en la planificación y gestión del sistema educativo), en la práctica implicó el deterioro de las experiencias bilingües en cuanto aisló a muchos centros educativos, sin facilitarles el necesario asesoramiento técnico y administrativo. Este fue el caso del Sistema Bilingüe en la Amazonía donde,³⁹ al formarse las seis regiones educativas, compuestas de sus respectivos distritos y núcleos educativos sin una planificación adecuada, se determinó una situación en la cual varios centros educativos bilingües se encontraron aislados en NECs donde constituían la absoluta minoría frente a centros educativos monolingües castellano parlantes; y viceversa, varios centros educativos con población de un mismo grupo étnico, fueron dispersados en diferentes NECs con el consecuente desperdicio de actividades y experiencias.

Sin embargo un juicio histórico sereno, no puede dejar de tomar en cuenta y valorar el considerable y positivo impacto que dejaron las iniciativas de reforma en la sociedad peruana. Como justamente lo señalan Escobar, Alberti, Matos Mar, (quizás con un énfasis un poco excesivo) "sería imposible hallar antecedentes de esta ley en la legislación de América Latina. Su trascendencia

rebasaba el campo puramente lingüístico a pesar de que propone un planeamiento lingüístico. Por su intención, sus alcances y la complejidad de su implementación merece figurar entre las medidas más audaces y creativas generadas en la historia social del continente.."40 Es así que encontraremos sus huellas en todas las experiencias de educación bilingüe de la década de los '80.

1.4. Lenguas y culturas nativas

La incorporación del antiguo Perú al dominio colonial español, en el siglo XVI determinó que el castellano desplazara al Quechua en la función de transmitir las normas de gobierno y canalizar todas las actividades socialmente importantes de la vida comunitaria. La mayoría de los autores coinciden que en la época precolombina las lenguas más importantes y difundidas eran el Quechua, el Aymara y el Puquina. Sin embargo, el hecho que este idioma fuese asociado con la casta dominante incaica permitió que el Quechua lograra, en la fase histórica precedente a la llegada de los Españoles, un mayor dominio y extensión. Generalmente se les reconoce a los Incas una visión muy abierta en cuanto a la planificación lingüística y cultural del Imperio. "Los Incas reconocieron el potencial de incomunicación y desarticulación que la variedad de lenguas y culturas representaba y atendieron a la solución de conflictos mediante el fomento de la lengua común con todo el bagaje cultural que ella transmitía, cuidando no destruir lenguas y culturas locales".41

Esta situación se modificó sustancialmente con la instauración de la Colonia, la imposición del Castellano y el impacto de una tradición cultural (escrita) que desde entonces pretendió ser única y dominante. Sin embargo, en una primera fase la actividad de evangelización y de "extirpación de la idolatría", conducida a través de la Iglesia Católica, paradójicamente favoreció el estudio y el uso de los idiomas vernáculos, en particular del Quechua, (declarado "lengua general" del Perú en 1613); tales idiomas eran utilizados como instrumento para una más rápida y pronta conversión a la religión cristiana. La Iglesia de entonces "no tenía la concepción que la destrucción de la cultura indígena tuviese que pasar por la destrucción de la lengua, sino que se podría cambiar el contenido cultural dentro de la misma lengua" 42 (y de este modo lograr la conversión del indio a los principios de la religión católica).

Las reacciones en contra de esta política inicial de la Iglesia Católica se produjeron rápidamente en el seno de la misma estructura eclesiástica. Se

sostenía que los idiomas "paganos, en cuanto bárbaros", no podían servir como instrumentos de la religión cristiana. Las rebeliones campesinas del siglo XVIII interrumpieron definitivamente este proceso de acercamiento y estudio de las lenguas nativas: desde entonces el uso y difusión del idioma vernáculo fue estrictamente prohibido en todas las esferas del estado colonial, y en las mismas haciendas y comunidades indígenas.

El proceso de independencia republicana representó, en cierto sentido, un agravamiento de las barreras lingüísticas y culturales de la sociedad peruana y una aceleración del proceso de homogeneización lingüística y cultural. Esto debido a las necesidades de integración nacional que planteaba la creación de un nuevo estado independiente. El principio que se adoptó respecto a la forma de lograr la unidad nacional, fue el de un estado, una nación. Naturalmente ambos tenían que corresponder al grupo socioeconómico y cultural dominante criollo. La política idiomática que el estado peruano adoptó fue, por lo tanto, una política rígidamente asimilacionista. Sin embargo, el desarrollo político y económico en el país no tuvo hasta mediados de este siglo un carácter homogéneo. Junto a "islas de progreso", que reflejaban el descoordinado desarrollo al cual se hacía referencia en el precedente párrafo (ubicadas en particular en las regiones costeñas o en la sierra norte), subsistían zonas rurales de bajo desarrollo social en las cuales predominaba un fenómeno que algunos autores han definido de "refeudalización". Estas áreas estaban caracterizadas por la expansión del latifundio, el reforzamiento del poder político de los gamonales, el recrudescimiento de las relaciones de servidumbre y explotación feudal.

La diferenciación del proceso socioeconómico tuvo claros efectos lingüísticos-culturales: en las zonas donde las relaciones sociales adquirieron un carácter mayormente dinámico y el estado capitalista burgués logró penetrar con mayor profundidad, los procesos de disgregación de la identidad étnica se vieron acelerados. Por el contrario, en las áreas mayormente aisladas, dominadas por el fenómeno del gamonalismo (como fue el sur andino peruano), el ambiente fuertemente cerrado de las relaciones económicas basadas en el régimen de hacienda, favoreció la adaptación de las manifestaciones socioculturales autóctonas a esta nueva realidad. También favoreció el mantenimiento de los rasgos lingüísticos culturales de los campesinos explotados; ellos, de hecho, para cumplir sus cotidianas tareas laborales no necesitaban hablar el castellano y podían usar su propia lengua vernácula. Ingrid Jung nos explica con gran claridad este fenómeno: "Pero para repetir ese punto central, hay que insistir en que la

sobrevivencia del idioma quechua (y del aymara) en la sierra sur se debe al relativo aislamiento en que permaneció esta región durante siglos de aislamiento producido a través de las formas coloniales y feudales de dominación social y económica, que implicaban una vinculación solamente indirecta con la clase y la región dominante, el sector de exportación y la costa, a través de una clase local en el primer momento hasta la República- los "curacas", después, los "gamonales". Durante este tiempo hasta los años '50 no habían formas de política lingüística, porque por razones obvias ni la oligarquía, ni los gamonales necesitaban crear un Estado burgués con todo lo que eso implica en cuanto a integración y participación."⁴³

Sin embargo, en términos generales hay que resaltar el hecho que en una sociedad con una mayoría indígena, los derechos más elementales del individuo se ejercían únicamente (y se ejercen hoy en día) a través de la lengua oficial: el castellano. La única alternativa que estos sectores de población tuvieron y tienen para acceder a la sociedad dominante y lograr un mayor grado de integración a la sociedad nacional fue, y es, la de la castellanización. El proceso de castellanización se incrementó notoriamente a partir de mediados del siglo con la paulatina modernización del país. La rápida evolución de las estructuras económicas de la sociedad requería de una nueva forma de integración del indígena al estado; esto también en las áreas que hasta entonces habían quedado al margen del progreso. Nuevas instituciones de control, de carácter burocrático, sustituyeron el poder de los gamonales. Entre éstas se encuentra naturalmente la escuela. Sin embargo, hasta hace algunas décadas (y todavía en la actualidad) el proceso de castellanización no ha logrado una armónica compenetración de la población vernácula con la sociedad dominante; ni de una armónica difusión de servicios del aparato público tal como la escuela. La castellanización no se caracterizaba como una política lingüística conciente del Estado frente a la pluralidad étnica de la nación; fruto de una elaboración de objetivos determinados y de un plan para ponerlos en práctica. La castellanización seguía dándose, por el contrario, como un proceso que afectaba a los indígenas por razones de sobrevivencia; como un proceso de lenta "conquista", de adquisición forzada de una lengua en condiciones manifiestamente desigualitarias y desfavorables.

Las iniciativas políticas y legislativas emprendidas en el curso de la década pasada representaron un cambio sustancial con esta larga tradición de desprecio por las lenguas vernáculas (Ley de Oficialización del Quechua, Ley de

Educación Nacional). A pesar de las grandes expectativas que suscitaron, no tuvieron el alcance esperado, quedando un poco en el rango de las buenas intenciones. Finalmente fueron sustituidas por nuevas acciones legislativas que de alguna manera representaron un paso atrás respecto de la legislación precedente.

Pese a este proyecto histórico que apuntó a la construcción de una nación monolingüe y monocultural, el Perú hoy en día presenta una situación de marcado multilingüismo, pues en su territorio se hablan además del castellano, cincuenta o más lenguas vernáculas que representan las lenguas originarias del país. Las lenguas y culturas en el Perú actual, luego de una serie de desplazamientos y migraciones de las poblaciones nativas, se presentan en tres principales horizontes socioculturales que corresponden a las tres áreas ecológicas del país: el andino, el amazónico y el criollo. Esto en una situación sociolingüística de tipo claramente diglósico en la cual a una lengua dominante, el castellano, se oponen varios idiomas vernáculos dominados pertenecientes a las otras dos áreas principales del país. En este sentido se puede afirmar que si bien el castellano afirma su predominio nacional en el horizonte urbano occidental, los idiomas nativos conservan su fuerza y potencia en espacios mayormente restringidos, y en condición de desigualdad con la lengua dominante.

Hoy en día el castellano es el idioma oficial del país, junto con el Quechua y el Aymara "en las zonas en que la Ley establece" y los demás idiomas vernáculos "patrimonio cultural de la nación".⁴⁴ El castellano es la lengua que representa fundamentalmente el sector criollo mayoritario de la población ubicado en su mayoría en las regiones costeras. Esta lengua, a pesar de que generalmente no se enfatice este aspecto, presenta en el Perú, claras diferenciaciones dialectales, pudiéndose distinguir dos grandes grupos: el castellano andino y el castellano ribereño (o costero). Además de las variantes que se dan en el ámbito geográfico, se pueden identificar variantes de tipo social (variantes de clase alta, de sector medio urbano, y rural campesino), como también combinaciones de las dos. Una de las variantes más difundidas, a causa del fuerte fenómeno de migración rural-urbano, es la que surge de la interferencia o de la fusión de la lengua nativa con una de las variedades del castellano en Perú. Lo que conlleva a destacar un fenómeno lingüístico que podría ser definido como una suerte de "indigenización" de la lengua dominante. Es posible por lo tanto prever en el futuro próximo, por un lado un fuerte aumento del fenómeno

de variación dialectal de la lengua dominante, y por otro la disminución de su identificación como lengua exclusiva de la "nación criolla".

El porcentaje de población que habla castellano se encuentra concentrado en las zonas urbanas del país, en la costa y la sierra norte, mientras que los porcentajes mayores de población vernácula están ubicados en las áreas rurales andinas y en la selva. Este cuadro relativamente claro hasta hace algunas décadas, está sufriendo modificaciones sustanciales frente al fenómeno siempre más generalizado de migración interna de la sierra hacia los centros urbanos de la costa, y en particular la gran megalópoli de Lima. Por lo tanto, se puede afirmar que a consecuencia de éste, también en estos centros ha aumentado el porcentaje de población que tiene como lengua materna una lengua vernácula. A nivel estadístico, las cifras correspondientes al último Censo de Población de 1981 son las siguientes :

TOTAL	Monolingües Hispanos	Monolingües Quechuas
14.570.881.	10.633.146 (72.9%)	1.113.410 (7.7%)
	Monolingües Aymaras	Monolingües lenguas selvícolas
	122.523 (0.8%)	49.386 (0.3%)
	Bilingües Quechua-Cast.	Bilingües Aymara- Cast.
	2.071.012 (14.2%)	236.340 (1.62%)

Como se puede observar un porcentaje relevante de la población se declara monolingüe hispano parlante, mientras que los monolingües vernáculos al parecer se limitan a un 8% de la población, y los bilingües vernáculos (el porcentaje de individuos de habla hispana que aprende la lengua vernácula es bajo) al 16%. Es interesante comparar estas cifras con las de Censos de

Población anteriores, como indican los siguientes cuadros:⁴⁵

En base al Censo de 1940, sobre una población total de 5 años de edad y más teníamos:

46.73% monolingües en castellano
34.99% monolingües vernáculos
16.56% bilingües vernáculos

En base al Censo de 1961 sobre una población total de 5 años de edad y más, de 8.235.220 teníamos aproximadamente:

60% monolingües en Castellano
20% monolingües vernáculos
20% bilingües vernáculos

El cuadro 1 presenta un resumen de la situación.

A pesar del criterio diverso usado en la recolección de datos para los Censos de Población, se manifiesta como particularmente clara en el Perú la tendencia a la reducción del monolingüismo vernáculo y el aumento del monolingüismo castellano. La categoría de los bilingües no ha aumentado desde 1941 hasta 1981 en términos porcentuales; por el contrario los datos muestran una leve reducción en el período de 1961 a 1981, hecho que de alguna forma contrasta con las tendencias relevadas en otros países latinoamericanos, y que ha llevado a algunos autores a concebir el bilingüismo como la vía de acceso al monolingüismo hispano. Es muy importante señalar que tales porcentajes cambian radicalmente en algunas áreas regionales, como en el citado "trapecio andino", (Departamentos de Puno, Cuzco, Ayacucho, Huancavelica, Apurímac) donde los hablantes de lenguas vernáculos se encuentran largamente mayoritarios. En tales áreas los porcentajes de población que tienen como lengua materna un idioma vernáculo oscilan entre el 80 y el 90% de la población total.

De todas maneras, como ya se ha señalado en otras ocasiones, el grado de confiabilidad y rigurosidad de los datos estadísticos proporcionado por los censos oficiales, es relativamente limitado. Esto a causa de varias razones: la debilidad de algunas categorías utilizadas en las encuestas (como la de bilingüe); las modalidades a través de las cuales eran y son formuladas las preguntas (que

Cuadro 1
CUADRO RESUMEN
LENGUAS EN LA POBLACION DE 5 AÑOS Y MAS

AÑO	TOTAL		MONOLINGUES:						BILINGUES:			
			Hispano hablantes		Quechua hablantes		Aimara-hablantes		Aimara y Castellano		Quechua y Castellano	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1940	5'228,352	100	2'443,390*	46.73	1'625,156	31.08	184,743	3.53	47,022	0.89	816,967	15.62
1961	8'235,220	100	4'939,340	59.98	1'389,195	16.87	162,175	1.97	125.702	1.53	1'293,322	15.70
1981	14'570,881	100	10'633,146	72.98	1'113,410	7.64	122,523	0.84	236,340	1.62	2'071,012	14.21

(*) Esta cifra se refiere a población que tiene el castellano como lengua materna.

Nota: Agradesco a Lourdes López y, de manera especial, a Odette Smith Uldall, su generosa labor de obtención y verificación de datos en el Instituto Nacional de Estadística.

Tomado de Pozzi Escot, 1987. *Allpanchis* Nº 29-30.

toman poco en consideración elementos de orden psicológico y social); la modificación sobre todo de los criterios y las categorías a través de los cuales han sido llevados a cabo los censos. Muchos de los que, hoy en día, se declaran "hispano parlantes" son en realidad parlantes de lenguas nativas, que, una vez conseguido al precio de enormes esfuerzos, un aceptable manejo de la lengua de prestigio (sobre todo en las áreas urbanas), ocultan su condición bilingüe, por una suerte de vergüenza étnica y de autonegación cultural. Igualmente, muchas de las personas que se declaran bilingües son en realidad parlantes de lengua vernácula con un nivel de manejo muy incipiente de la lengua dominante (pero suficiente para responder a las preguntas mal orientadas del censo), y que prefieren por una cuestión de prestigio personal, amplificar sus conocimientos en la segunda lengua. Existen además carencias evidentes en la recolección de datos sociolingüísticos de tipo mayormente cualitativos sobre tipos de bilingüismo, el nivel de manejo y las actitudes hacia las lenguas; tales datos serían por el contrario, particularmente útiles, para disponer de una idea más clara sobre la situación lingüística del país, así como para la puesta en marcha de una seria planificación lingüística y educativa.

El cuadro 2 representa la situación de difusión de los idiomas vernáculos en el territorio peruano.

Entre los idiomas vernáculos, el quechua es sin lugar a duda el idioma que goza de mayor prestigio y difusión. Esto tanto por ser un idioma hablado por alrededor de 8 millones de personas en el continente latinoamericano, como por el glorioso pasado histórico y cultural que lo caracteriza. Hoy en día el quechua, así como otras lenguas vernáculos de la región, es una lengua caracterizada por una fuerte diferenciación dialectal. A fin de clasificar las diferentes variantes dialectales se suele señalar tres grandes grupos: el primero comprende las variantes habladas en la sierra centro-norte (Ancash, Huanuco, Cerro de Pasco, Junin); el segundo las variantes habladas en la región de Ayacucho y Huancavelica; el tercero las variantes habladas en los Departamentos de Cuzco y Puno. El Quechua por ser una lengua dominada en un contexto nacional claramente diglósico, muestra una cierta tendencia a la disgregación y la atrofización: ello se manifiesta en la pérdida de rasgos propios, en el empobrecimiento del vocabulario original, y la frecuente incorporación de términos provenientes del castellano, en particular en las áreas semánticas que corresponden a elementos de la vida moderna-urbana y en la esfera de la tecnología. No obstante, existe también una tendencia contraria en la sociedad

peruana que empuja hacia la supervivencia y el desarrollo de la lengua vernácula y su mayor uso en el campo de la política, de los medios de comunicación de masas, en la educación. Más aún, persiste entre los parlantes vernáculos una clara valoración afectiva de su propia lengua, su glorioso pasado cultural etc..

El aymara es la segunda lengua vernácula mayormente difundida en el Perú (3% de la población total del país). Las variantes dialectales del Aymara no son tan difundidas y diferenciadas como en el caso del Quechua; esto, por ser el Aymara un idioma de un grupo de población relativamente concentrado alrededor de las orillas del Lago Titicaca y del altiplano peruano-boliviano. Sin embargo, se pueden identificar claras diferencias regionales en esta lengua, si se toman en cuenta los territorios contiguos de Perú y Bolivia. El dialecto hablado en las zonas urbanas de La Paz o en sus cercanías difiere de la variedad en uso en las zonas rurales altiplánicas más apartadas de los dos países.⁴⁶ El cuadro 3 nos proporciona una visión de conjunto de las familias lingüísticas de los andes centrales.

En las áreas amazónicas peruanas existen más de cincuenta grupos étnico-lingüísticos, muchos de los cuales se hallan en franco proceso de extinción. Antes de la Conquista española existía una complementación armónica entre los distintos grupos de la selva; y entre éstos y las étnias serranas y altiplánicas. Posteriormente, la llegada de los Españoles trajo la violencia armada, las enfermedades, la manipulación ideológico-religiosa y, finalmente, la desestructuración socio-económica y cultural. Paulatinamente, durante el curso de este siglo los grupos selvícolas fueron expulsados hacia las zonas más aisladas de la selva, perdiendo sus vínculos e identidad cultural. En algunos casos, sin embargo, algunos grupos han logrado organizarse para una defensa activa frente a la invasión de sus propios territorios y la amenaza de desaparición de sus culturas. Los grupos étnicos amazónicos tienen naturalmente sus respectivas lenguas pertenecientes por lo menos a once familias lingüísticas diferentes: arahuaca, cahuapana, harakmbet, huitoto, jibaro, pano, peba-yagua, tacana, tucano, tupi-guaraní y zaparo.

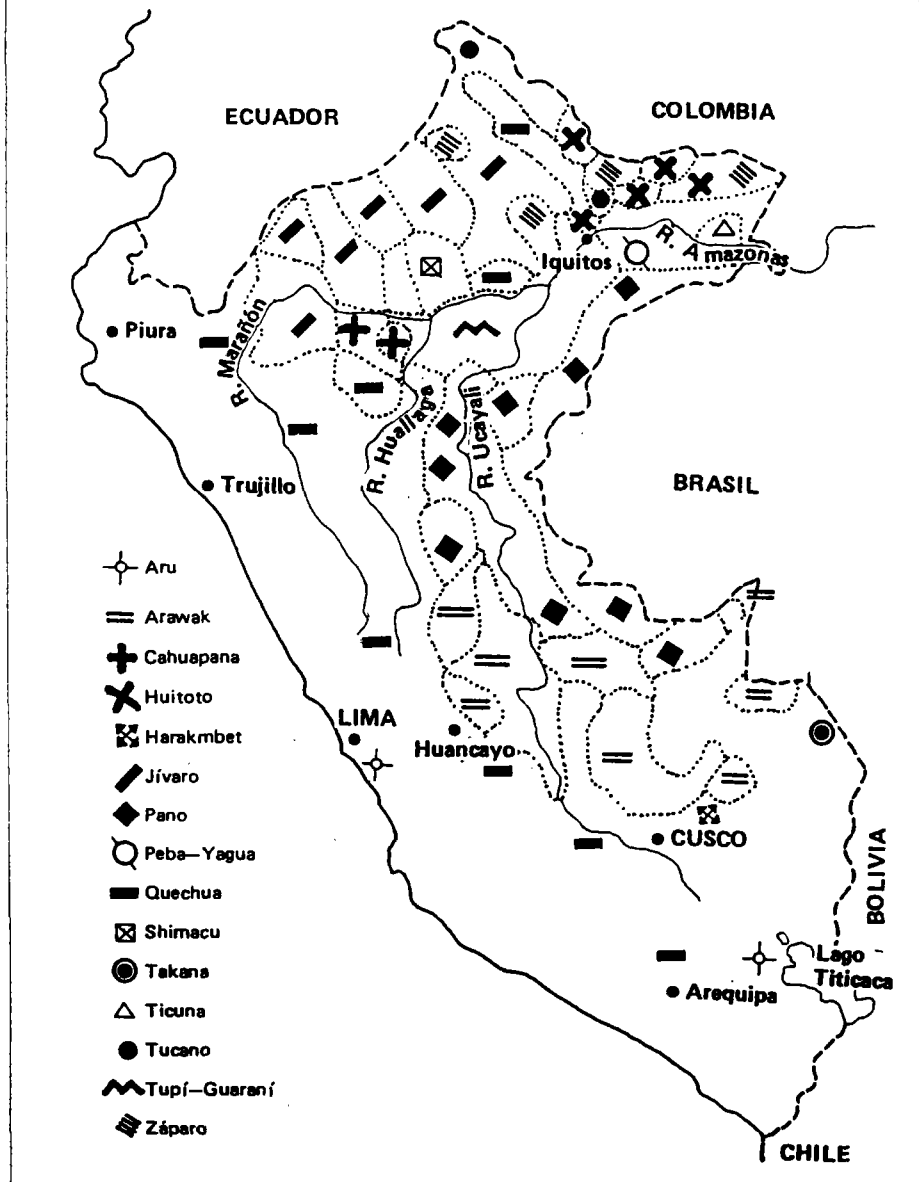
En el cuadro 4 se proporcionan datos más detallados sobre su ubicación geográfica y el número de parlantes de cada lengua.

A pesar de la clara realidad multilingüe que aún caracteriza el Perú actual, el castellano sigue siendo el único idioma utilizado en la administración pública,

Cuadro 2

FAMILIAS LINGÜÍSTICAS INDÍGENAS DEL PERÚ

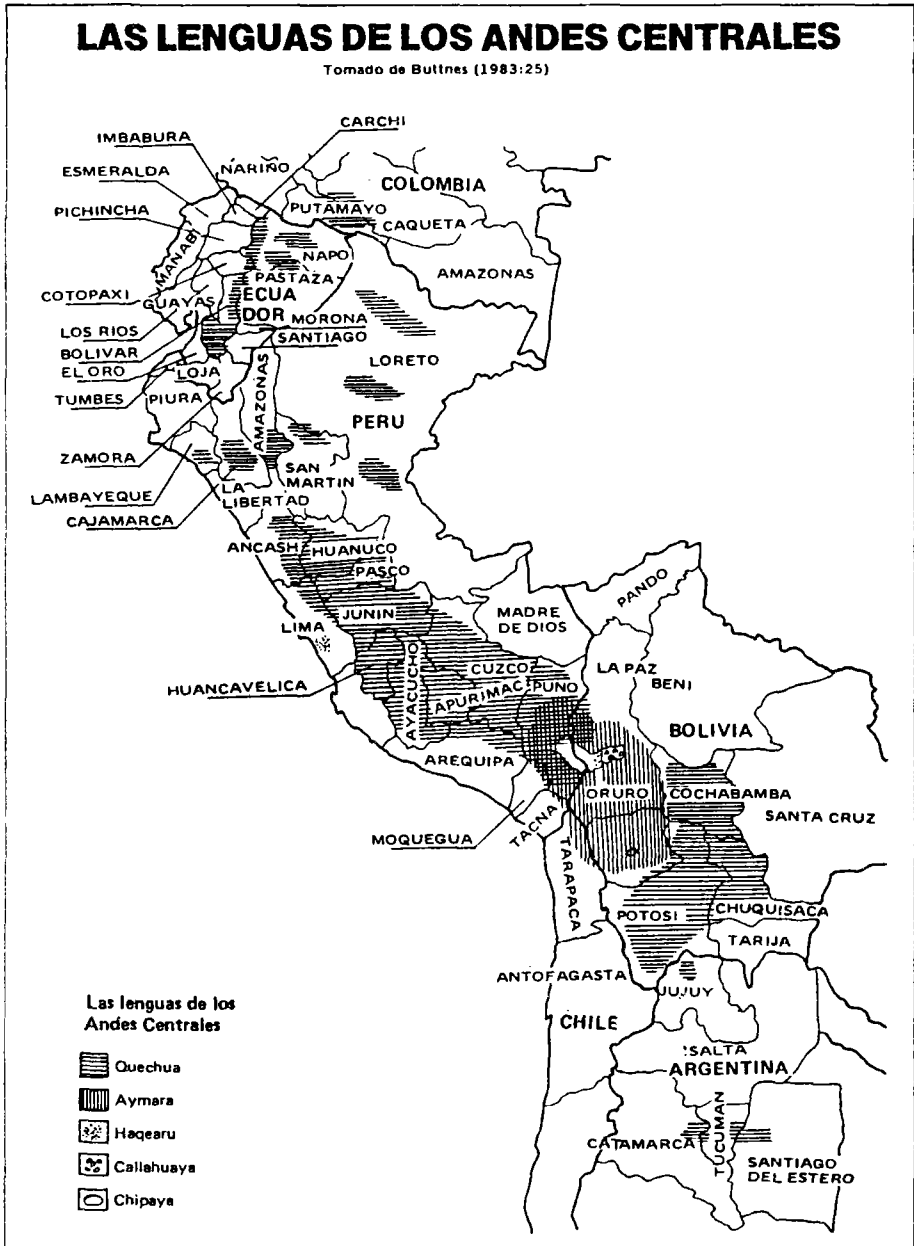
(Sobre la base de S. Varese 1983)



Cuadro 3

LAS LENGUAS DE LOS ANDES CENTRALES

Tomado de Buttines (1983:25)



Tomado de: Lingüística y Gramática Runasimi - Chauka (Solis-Chacón 1989). UNESCO - ANFUND

Cuadro 4

FAMILIAS LINGUISTICAS	GRUPOS ETNO-LINGUISTICOS	UBICACION	POBLACION ESTIMADA	
JIBARO	1. Aguaruna	Alto Maraón y afluentes, Provincia Bagua, Alto Potro, Mayo, Apaga	(18.000)	
	2. Huambisa	Morona y Santiago	(5.000)	
	3. Achual	Morona, Pastaza, Tigre (cabeceras)	(5.000)	
	4. Jíbaro	Corrientes	(3.000)	
CANDOA	5. Candoshi (Shapra)	Morona, Pastaza y afluentes	(5.200)	
	6. Murato	Alto Pastaza y Morona	(*ND)	
CAHUAPANA	7. Chayahuita	Huallaga, Shanusi, Cahuapana	(6.000)	
	8. Jebero	Yurimaguas	(3.000)	
	*9. Paranapura	---	(ND)	
HUITOTO	*10. Balsapuertinos	---	(ND)	
	11. Ocaína	Amazonas, Putumayo (Zona Pebas)	(500)	
	12. Bora	Ampiyacu, Yaguasyacu	(1.500)	
	13. Huitoto Muinane	Amazonas, Putumayo (Pebas)	(600)	
	14. Huitoto Murui	Boca Nanay, Napo	(400)	
ARAWAK a) Arawuaca Pre-Andina	15. Amuesha	Pozuzo, Palcazu, Chuchurras	(5.000)	
	16. Campa	Asháninca	Apurímac, Ene, Perené	
	17. Campa	Nomatsiguenga	Mazamari, Anapati	(45.000)
	18. Machiguenga	Alto Urubamba y Madre de Dios	(12.000)	
	19. Piro	Urubamba y Madre de Dios	(5.000)	
	20. Amarakaeri	Colorado, Madre de Dios	(1.500)	
	b) Arawuaca Arawana PANO	21. Culina	Yurua, Purús	(1.500)
22. Cashibo		Aguaytía, S. Alejandro	(2.000)	
23. Shipibo-Conibo		Ucayali medio y afluentes	(20.000)	
24. Amahuaca		Curanja, Inuya, Sepahua	(4.000)	
25. Sharanahua		Purús	(1.000)	
26. Cashinahua		Curanja	(2.000)	
27. Capanahua		Buncuya, Tapiche	(2.000)	
28. Yaminahua		Cuenca Curijua y Río Piedras	(2.000)	
29. Mayoruna		Yaquerena y Blanco	(1.500)	
30. Marinahua		Curanja	(1.500)	
31. Remo		Aprox. Cabeceras Blanco y Yaquerena	(ND)	
32. Pishquibo		Pisqui	(ND)	
33. Chandinahua		Curanja	(ND)	
34. Mastanahua	Curanja	(1.000)		
TUCANO	35. Piojé	Napo, Aguarico	(300)	
	36. Angoteros	Alto Napo	(200)	
	37. Orejón, Koto	Napo, Algodón, Ampicuya	(500)	

FAMILIAS LINGUISTICAS	GRUPOS ETNO-LINGUISTICOS	UBICACION	POBLACION ESTIMADA
TUPI-GUARANI	38. Cocama, Cocamilla	Bajo Ucayali, Maraón, Huallaga	(20.000)
ZAPARO	39. Arabela (incl. Vacacocha)	Arabela	(300)
	40. Iquito	Alto Nanay	(600)
	41. Andoa	Pastaza	(50)
PEBA-YAGUA	42. Yagua	Amazonas (desde Nanay hasta Atacuari)	(3.000)
QUECHUA (Río Napo)	43. Quechua (Río Napo)	Napo, Bajo Tigre	(10.000)
	44. Lamistas	Lamas, Bajo Huallaga	(15.000)
SHIMACU	45. Urarina	Chambira	
Sin clasificar o clasificación dudosa	46. <i>Ticuna</i>	Cushillococha	(5.000)
	47. Chamicuro	Pampa Hermosa	(ND)
	48. Huachipaire	Alto Madre de Dios	(1.500)
	49. Arasaire	Madre de Dios	(600)
	50. Tuyuneiri	Alto Madre de Dios	(400)
	*51. Maneteneiri	---	(200)
	*52. Sirineiri	---	(400)
	*53. Huarayo	---	(2.100)
	*54. Ñapari	---	(500)

*ND. No determinado

(Tomado de Varese 1983: 145-147)

Tomado de "Lengua Cultura y Región" A.A.V.V. Centro de Estudios, Rurales Andinos. Bartolome de Las Casas. 1987

los medios de comunicación de masas y la educación. Su característica de lengua escrita, con larga tradición literaria, con un alto rango de comunicación mundial, contribuyen a elevar su prestigio y su dominio. Los parlantes de lenguas vernáculas se encuentran frente una situación en la cuál se ven imposibilitados de utilizar su lengua para acceder a cualquier esfera económica y laboral del Estado y de la sociedad. Esta imposibilidad se manifiesta frente a la imposibilidad de escribir sus propias lenguas; frente a la presencia de una clara fragmentación de sus idiomas y la dificultad de definir una variedad estándar, así como reglas ortográficas normativas; frente a la imposibilidad de designar con vocablos originales las realidades y los conceptos pertenecientes a la vida contemporánea; frente a la continua incorporación de términos lingüísticos provenientes del Español; frente a un grupo dominante en la sociedad identificado plenamente con el idioma castellano y que considera su código de comunicación como el código de comunicación nacional. Como sabemos, todos estos fenómenos indican una situación de empobrecimiento y atrofización que no es intrínseca a las lenguas vernáculas, sino consecuencia del proceso de dominación y marginalización al cuál han sido sometidos sus parlantes desde siglos. Sin embargo, tales fenómenos producen un claro efecto negativo sobre las actitudes de los parlantes nativos, su conceptualización de la realidad cultural, su mundo valórico y sus aspiraciones.

"En breve dichas informaciones implican que si bien es falaz o inexacto que todos los quechuas hablantes monolingües o bilingües sienten vergüenza de usar su lengua materna, tampoco refleja la realidad sostener que todos se sientan identificados y orgullosos de conocerlas y estén dispuestos a usarla libremente. Podría señalarse una gama de circunstancias que combina situaciones sociales e individuales, útiles para establecer una tipología. Sin embargo, lo que a nuestro juicio queda como lección de este fenómeno estriba en el hecho psicológico y social que esta coyuntura nos revela. Es decir que, a causa del estado de marginación y como corolario de una política de marginalización prolongada, grupos de hombres y mujeres quechua, o monolingües, o bilingües, han quedado en una suerte de tierra de nadie, alejados de su lengua materna e inhabilitados para expresarse en la lengua oficial. El yugulamiento de la capacidad expresiva en el propio idioma por temor a la discriminación, o a revelar el estigma es la causa de una **escuela del silencio** (subrayado nuestro) y de una personalidad a veces solo individual, a veces también colectiva que pierde la conciencia de su identidad cultural. Que así haya ocurrido no llama la atención; es un fenómeno comprobable en muchísimos lugares del mundo, en los que por factores extra-lingüísticos una lengua y su correspondiente cultura, fueron proscritas y

estigmatizadas y por ende sus parlantes no solamente sintieron la marginalización de la cual eran objeto, sino que muchas veces la asumieron y legitimaron calladamente."⁴⁷

Esta larga cita nos proporciona un cuadro real de la situación de "incomunicación verbal",⁴⁸ en la cual se encuentra la mayor parte de la población peruana. También nos proporciona una representación de las actitudes que los parlantes nativos pueden desarrollar hacia su propia lengua; indirectamente de la relación que tengan con la lengua dominante, el Español. En varios de ellos lo que queda (y lo que ha permitido la supervivencia de su lengua hasta la actualidad) es el vínculo afectivo con la lengua materna indígena, mientras que el manejo adecuado de la segunda lengua es concebido como funcional al alcance de un mejor nivel de vida y una mejor inserción en la vida de la sociedad. Sin embargo, este vínculo afectivo no conlleva automáticamente la conciencia de pertenecer a una comunidad lingüística y cultural particular, sino es expresado como vínculo con la comunidad, con la familia específica y por último, con la variante dialectal (en varios casos) que estos mundos restringidos manejan. Por otra parte los parlantes nativos, a causa también de la falta de reforzamiento de su código lingüístico, no logran acceder en muchos casos a un manejo adecuado del Español; el logro de tal manejo, conseguido a menudo a precio de la pérdida de la identidad étnica, no le permite finalmente el acceso a las esferas superiores de poder de la sociedad.

Este cuadro negativo es parcialmente matizado por las recientes iniciativas que se están desarrollando sobre la instrumentalización de las lenguas vernáculas en varios ámbitos comunicativos de la sociedad, como radios, folletos y periódicos regionales, proyectos experimentales de educación, etc. Existe seguramente en el presente una nueva corriente que está impulsando hacia la utilización de las lenguas vernáculas en dominios que hasta la fecha les habían sido vedados. No obstante, tales iniciativas no han logrado todavía tener la amplitud y el impacto necesario en el tejido social, para revertir el proceso histórico que ha desfavorecido las lenguas nativas en el contexto nacional.

2. LA EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL EN EL PERU ACTUAL

2.1. La década de los '80: la crisis del Estado

Como hemos señalados en las secciones anteriores, las expectativas que se habían generado en el ámbito de la Educación Indígena en los años '70, quedan frustradas a raíz del fracaso de la experiencia revolucionaria del Gobierno de Velasco Alvarado y el rumbo diferente que toma la dictadura militar en los siguientes años. La década de los '80 se abre con el retorno oficial a la democracia y la vuelta al poder de Belaúnde Terry, es decir, el retorno de las antiguas élites políticas y económicas que habían dominado al país.

Sin embargo, este retorno al poder se inserta en un contexto socioeconómico que se ha modificado profundamente; por un lado la situación económica internacional va hundiendo lentamente al país en una crisis que asume características estructurales, (la manifestación más visible de esta crisis se fijará en el fenómeno de la deuda externa); por otro lado el retorno a la democracia favorece la predominante emergencia en la sociedad de nuevos sectores populares, de nuevas mayorías que ejercen una presión siempre más evidente para una mayor participación en los asuntos nacionales y el desarrollo de la sociedad.

La necesidad de integración de las "mayorías marginadas" (desde los agentes urbanos de la llamada "economía informal" hasta los campesinos de las zonas más aisladas y deprimidas del país), el salto espectacular de la población y la aceleración de los fenómenos masivos de urbanización, se tornan en esta época como algunos de los hechos fundamentales que justificarían la reformulación de las bases económico-sociales del Estado y la democratización de la sociedad en función de su nueva distribución sociogeográfica.⁴⁹

Frente a esta nueva situación, las estructuras del Estado se revelan, al contrario, rígidas y obsoletas. Como lo afirma Matos Mar "...en el manejo de esta crisis la clase gobernante limita sus aspiraciones al uso de la institucionalidad en su propio beneficio y a la consolidación del estatus quo, sin plantearse un proyecto nacional que responda al proceso de transformación en marcha."⁵⁰

Es así el orden social y político en esta década se va lentamente deteriorando: por un lado en las metrópolis urbanas se señala la expansión masiva de la llamada "economía informal" : nuevas figuras sociales empiezan a ocupar los espacios físicos de los mercados, las calles, los centros urbanos, provocando un nuevo fenómeno que ha sido calificado de "desborde popular"⁵¹; por el otro lado la violencia social y política se manifiesta como nueva realidad de la sociedad peruana: en el marco de esta situación, no se puede dejar de mencionar la difusión de movimientos terroristas políticos como Sendero Luminoso; movimientos que no logran encontrar acceso a nuevos proyectos de sociedad civil y política, y que contribuyen al contrario a la destrucción de las bases de la convivencia civil del país en todos sus niveles.

2.2. El nuevo marco político y legal de la Educación Bilingüe

La Constitución promulgada en Julio 1979, y actualmente vigente, abre la década de los '80, proporcionando un nuevo marco político y legal para la educación bilingüe. La Constitución reconoce los derechos fundamentales de la persona humana que fundamentan la necesidad de educación bilingüe intercultural. En el artículo 2 se declara que toda persona tiene derecho:

2. "A la igualdad ante la Ley, sin discriminación alguna por razones de sexo, raza, religión, opinión o idioma .
6. "A la libertad de creación intelectual, artística y científica. El Estado propicia el acceso a la cultura y la difusión de ésta".

El artículo 21 además establece:

21. "El derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana".

Varios artículos de la nueva constitución se refieren explícitamente a la cuestión indígena:

34. "El Estado preserva y estimula las manifestaciones de las culturas nativas.."
35. "El Estado promueve el estudio y el conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua y aymara y

demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua."

83. "El castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aymara en la zona y la forma que la Ley establece. Las demás lenguas aborígenes integran el patrimonio cultural de la nación."
24. "Corresponde al Estado formular planes y programas y dirigir y supervisar la Educación, con el fin de asegurar su calidad y eficiencia según las características regionales y otorgar igualdad de oportunidades. El régimen administrativo en materia educacional es descentralizado."

Además, en el capítulo VIII del Título 3 se reafirma la existencia legal y personería jurídica de las comunidades campesinas de la nación, y el carácter inalienable de las tierras que le pertenecen: a este propósito el art.161 concluye afirmando que "El Estado respeta y protege las tradiciones de las comunidades campesinas y nativas."

A pesar de todos estos reconocimientos formales, no puede haber duda que el espíritu de esta nueva Constitución refleja el término de una década histórica para Perú y sus poblaciones indígenas (la del '70). Según Pozzi Escot:" lo primero que salta a la vista en una comparación de los documentos que constituyen el marco legal de la Educación Bilingüe dentro de los años de la primera fase de la Revolución es que entre el Informe general y los Reglamentos de Educación Bilingüe y de Educación Básica, hay una pérdida de la perspectiva global de la educación como variable dependiente, inserta en una concepción del desarrollo entendido como cambio estructural dirigido a la creación de un nuevo orden socioeconómico. En ambos reglamentos no aparecen las palabras "desarrollo", ni "socioeconómico", pese a la severa advertencia del documento de Política Nacional de Educación Bilingüe respecto a que toda alfabetización y castellanización "entendidas como un proceso pedagógico al margen del enfoque socioeconómico, son improductivas e indeseables. Desde el punto de vista del propósito revolucionario de crear un nuevo modelo de sociedad esta ausencia es sintomática."⁵²

Es indudable que este cambio de perspectiva refleja la radical

modificación de orientación política que caracteriza el primer y el segundo período de la dictadura militar.

La implementación y desarrollo de la Educación Bilingüe, en la década de los '80, se dan por lo tanto en un nuevo contexto político que reduce los espacios de cambio que el gobierno de Velasco Alvarado, en términos formales, había abierto con respecto a las lenguas y culturas indígenas. El regreso a la democracia política en el país en 1980, se realiza en una forma congruente con los intereses de las antiguas élites dominantes que, a consecuencia del estallido revolucionario de 1968, habían temporalmente abandonado el poder. No obstante, es también acertado afirmar que la década de los '70 deja una herencia de conquistas sociales y culturales que no podrán ser borradas del contexto político peruano: la revalorización de las lenguas y culturas nativas representa uno de estos hechos que, por lo menos a nivel ideológico, no podrá desde entonces ser proclamados como constitutivos de la sociedad peruana, por parte de los gobiernos al poder. Es así que la Constitución de 1979 reconoce las lenguas vernáculas como lenguas oficiales del país.

Sin embargo, para un mayor esclarecimiento de la situación que se va gestando en el país en este último período histórico, es conveniente analizar en detalle la nueva **Ley General de Educación** n.23384 promulgada en 1982 por el Gobierno de Belaúnde Terry. Esta Ley sigue a la promulgada en 1972 y es la que actualmente rige en el país. Los primeros artículos de la Ley hacen referencia a sus principios básicos:

Art.1 " La educación es un proceso permanente que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad. Se inspira en los principios de la democracia social.."

Entre sus objetivos se señalan:

Art.3 "c) El conocimiento cabal y la profunda afirmación del carácter nacional, teniendo en cuenta la particularidad de las culturas regionales, la integración cultural latinoamericana y el ámbito universal en el cual se desarrolla la sociedad contemporánea".

En cuanto a sus normas básicas, además de excluir cualquier discriminación por raza e idiomas, la Ley reivindica:

Art.4 "d) La atención preferente a los sectores marginados, las zonas de fronteras, las áreas rurales, las concentraciones en que predominan las lenguas aborígenes y otras situaciones análogas".

Corresponde al Estado:

Art.5 "Estimular la valorización plena del patrimonio cultural del país, preservarlo y acrecentarlo... Fomentar la cooperación y el intercambio con la cultura universal, especialmente la latinoamericana, manteniendo la autonomía e identidad nacional y estimulando el conocimiento de los idiomas vivos correspondientes."

En lo que se refiere a la Educación Primaria:

Art.40 "En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización a fin de consolidar en el educado sus características socioculturales con las que son propias de la sociedad moderna".

Y con respecto a la alfabetización:

Art.45 "La alfabetización se cumplirá en forma selectiva y progresiva. Es impartida, **preferentemente**, (subrayado nuestro) en la lengua materna en las comunidades de lengua vernácula, integrada en un proceso de castellanización".

La ambigüedad del nuevo marco político-legal de la educación para poblaciones indígenas es relativamente evidente. Expresiones como "culturas regionales", "cultura nacional", "ámbito universal" no son aclaradas, ni contextualizadas a las realidades nativas. Además, las prescripciones de uso de la lengua vernácula en la alfabetización parecen tener un carácter genérico y escasamente "operativo". Se prevee el uso de la lengua vernácula pero solamente en el ámbito de una perspectiva castellanizadora de tipo sustractivo; tampoco se prescribe el tipo de destino que se reserva a la lengua vernácula una vez que el educando haya progresado en el dominio del castellano; finalmente la necesidad de considerar el aspecto sociocultural del niño vernáculo en el proceso educativo, introduciendo en el curriculum contenidos significativo y propios de su entorno, es completamente desatendida por la Ley.

En todo caso, para averiguar las limitadas consecuencias que tuvo esta Ley, en el ámbito de la educación indígena, bastaría averiguar lo poco que se ha podido realizar en toda la primera parte de la década de los '80. Todas las iniciativas que se gestan en esta época se enmarcan en un contexto no gubernamental, ligado a instituciones particulares o a la esfera de la cooperación internacional. El Estado queda por lo general al margen de las nuevas experiencias, limitándose en el mejor de los casos a facilitar la apertura de espacios institucionales favorables a la EBI, pero bien lejos de apoyar sustantivamente el desarrollo de la educación indígena en el país.

Se puede por tanto afirmar que el nuevo cuadro político y legal que se presenta en los '80 para la Educación Bilingüe Intercultural representa un "paso atrás" con respecto a él propuesto por el gobierno de Velasco Alvarado en la década anterior. Esto naturalmente a raíz de los diferentes contextos políticos a la base de las dos legislaturas. Sin embargo la educación indígena desde el punto de vista técnico no queda estancada: al contrario, una serie de experiencias académicas y de estudio acumuladas en épocas anteriores, encuentran su plena maduración en la década de los '80, por cuanto en un ámbito experimental y extragubernamental, ligado al aporte financiero de la cooperación internacional.

2.3. Avances de la Educación Bilingüe Intercultural

A pesar de la situación desfavorable que se perfila desde el punto de vista institucional, es seguramente en la década de los '80 que la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) cobra consistencia como discurso técnico.

Desde el comienzo de la década, a raíz también de la convulsión político-cultural ocurrida en el período de Velasco Alvarado, se vienen desplegando en el Perú una serie de proyectos de educación bilingüe que, a pesar de la escasa vinculación con el aparato educativo institucional y de su carácter experimental, colocan al Perú en la vanguardia respecto de los modelos educativos para países multiétnicos. Queremos mencionar aquí:

- el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (Convenio Perú-RFA), a cargo de la Dirección Departamental de Educación de Puno, del INIDE, y de la Sociedad Alemana de Cooperación (GTZ),
- el Programa de Educación Bilingüe Intercultural Quechua- Castellano de

Ayacucho, a cargo del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), de la Universidad Mayor de San Marcos, y de la Dirección Departamental de Educación de Ayacucho,

- el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural Ashaninka (Río Tambo), a cargo del Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica,
- el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (grupo Quichua), coordinado por la Iglesia Católica local,
- el Proyecto de Educación Bilingüe Candoshi, a cargo de la asociación de cooperación italiana "Terranuova",
- el Programa de Formación de Maestros Bilingüe de la Amazonía Peruana, a cargo del Instituto Superior Pedagógico de Loreto y de AIDSESP, con la cooperación de "Terranuova",
- el programa de Educación Bilingüe para la Selva Peruana, a cargo del Departamento de Educación de Pucalpa y del ILV.

Como se puede observar, la gran mayoría de estos proyectos fueron respaldados en la fase piloto o experimental, desde el punto de vista técnico y financiero, por instituciones privadas o particulares y, en particular, por agencias gubernamentales y no gubernamentales de cooperación internacional.

Hecha la salvedad del Programa de la Selva (del ILV), del cual hemos ya mencionado los desarrollos en épocas anteriores, los demás proyectos han adherido a un modelo educativo bilingüe de mantenimiento,⁵³ como resultado de un proceso de maduración interna, así como de los desarrollos político-culturales ocurridos en los años '70. Ambos hechos han llevado a los proyectos a ampliar los marcos conceptuales y técnicos de la educación bilingüe, y por otro lado a incluir la "interculturalidad" como un elemento imprescindible de la modalidad bilingüe de enseñanza.

Otro elemento que hay que señalar es que mucha de la tradición académica y de estudios (en particular los estudios lingüísticos) que se había gestado en los años '60-'70 confluye en las experiencias de educación bilingüe de esta década, determinando la orientación técnica y pedagógica de tales

programas. De hecho la Educación Bilingüe Intercultural se desarrolla con el apoyo fundamental de algunos especialistas que, ya en la época de Velasco Alvarado, habían protagonizado el nuevo impulso político, cultural y educativo de aquel gobierno, y que en esta fase, gracias a las experiencias acumuladas, lideran la expansión de los nuevos proyectos experimentales.

A nivel general (trataremos la labor específica que los proyectos han desempeñado en la próxima sección) son múltiples los logros atribuibles a los programas de EBI en esta década, sobre todo en lo que atañe a la labor lingüística aplicada a las lenguas vernáculas y a la fundamentación científica de la EBI. Por primera vez las lenguas nativas son empleadas como instrumento de enseñanza formal; esto en una perspectiva (aunque meramente teórica) de pleno desarrollo de las mismas y no de uso instrumental para la castellanización. En este período se obtienen resultados alentadores en cuanto a la adecuación terminológica y desarrollo léxico de las mismas lenguas; asimismo, el uso de las lenguas vernáculas en el proceso educativo hace avanzar el proceso de normalización y modernización de las lenguas nativas en tanto sistemas escritos. Notables son también los progresos relativos a las bases técnico-pedagógicas de la EBI en su desarrollo metodológico, y si bien en menor medida, a la innovación curricular con miras a una formación integral del alumnado en contextos interculturales. Los estudiantes inscritos en proyectos de la EBI han mostrado durante la década resultados superiores a los del sistema tradicional. Su aprendizaje del castellano es superior en términos de eficiencia y eficacia. Se viene logrando también un aprendizaje más creativo, crítico y constructivo y que es más aprovechable en el entorno inmediato del niño vernáculo parlante.

Bajo otra perspectiva, los proyectos EBI en el Perú han contribuido enormemente a la revalorización de las culturas indígenas, ya sea entre los sectores hispano parlantes o los propios indígenas. Con respecto a los últimos, tal vez el alcance más significativo radica en la reanudación de las capacidades creadoras de las culturas étnicas, en especial mediante la emergencia de una intelectualidad nativa, y en los pasos dados para la creación de una incipiente literatura vernácula. Se vislumbran en este contexto actitudes nuevas, positivas, signo de que los actores étnicos están recobrando la confianza en sus posibilidades como culturas nacionales.

No se puede dejar de mencionar la abundante producción de materiales didácticos, de destacable calidad técnica, así como los adelantos alcanzados en la

configuración de estructuras y programas curriculares innovativos para la formación de profesionales bilingües.

Cabe precisar que las metas y logros conseguidos por los proyectos EBI en esta década se encuadran, sin embargo, en un proceso apenas iniciado. Si por un lado es cierto que en los proyectos para los primeros grados escolares se ha concretado un modelo educativo que busca salvaguardar y enriquecer las peculiaridades lingüístico-culturales del mundo nativo, elevando también a través de ello la calidad de la enseñanza del castellano y de las materias tradicionales. Por otro es también cierto que en la práctica nos encontramos aún frente a un embrión de Educación Bilingüe Intercultural, cuyo desarrollo requerirá de muchos años de trabajo y de un compromiso mayor por parte del estado.

Junto con el desarrollo de estos proyectos, una serie de importantes eventos tienen lugar en el campo de la Educación Bilingüe en la primera parte de los años '80 .

El primero es la realización del **1er. Taller de escritura en lengua Quechua y Aymara** en 1983 en Lima. El propósito del Taller, que se convoca con el auspicio de la Universidad Mayor de San Marcos y de la Universidad San Cristóbal de Huamanga, es en el caso del Quechua, evaluar el uso y la funcionalidad del alfabeto general aprobado en 1975; en el caso del Aymara, es llegar a un acuerdo para la elaboración de un alfabeto único para esta lengua vernácula. Los dos objetivos eran funcionales a la difusión del uso de estas dos lenguas en contextos educativos de programas bilingües. En el evento participaron 42 personas entre lingüistas, Quechuas parlantes, representantes del Ministerio de Educación y de varios Departamentos del Ministerio y profesores y representantes de los Programas Bilingües del país.

Otras temáticas centrales del evento fueron el establecimiento de normas frente a los préstamos, criterios de ortografía y puntuación, tratamiento léxico, y desarrollo estilístico de las lenguas vernáculas. Un punto particularmente árduo del Taller resultó ser el problema de las tres o cinco vocales del Quechua y del Aymara, sobre la cual los participantes optaron por una resolución que respetara los criterios fonéticos y fonológicos de ambas lenguas (y por lo tanto optando por las tres vocales). Como resultado final del Taller, se elaboró un Panalfabeto (quechua) que comprendía 34 grafías, y que permitía escribir todas las diferentes variantes de la lengua Quechua con un criterio unificado (recordemos por el

contrario, el alfabeto precedente, aprobado en 1975, no había logrado esta meta en cuanto proponía en realidad cinco alfabetos diferentes para cada variante principal del Quechua).

Las recomendaciones y resoluciones del Taller, por lo que guarda relación con las otras temáticas centrales, proporcionaron criterios suficientemente claros que miraban al mantenimiento y rescate de la pureza de las lenguas vernáculas. Se recomendó una política de recuperación de arcaísmos, acuñación de neologismos y desarrollo estilístico de las lenguas; por otra parte, a consecuencia de esta postura se rechazaron algunas grafías, no congruentes con la fonología Quechua como "b,d,f,g" etc.. En particular sobre la cuestión de los préstamos: "Se acordó aceptar préstamos lingüísticos en el Quechua y en el Aymara, solo en el caso de que no existiesen equivalencias del término prestado en ninguna de las variedades de la lengua en cuestión y se hayan agotado las posibilidades de rescate y creación, de acuerdo a las normas internas de las lenguas. En todo caso, los préstamos deberán ser escritos según las normas de la ortografía nativa, tomando en cuenta lo que hacen de estos vocablos los monolingües Quechuas y Aymara parlantes de las diversas regiones."⁵⁴

Finalmente la Asamblea designó una Comisión para que gestionara frente a las autoridades competentes el reconocimiento oficial de las Resoluciones, entre las cuales estaba, naturalmente, el nuevo Panalfabeto. Tales gestiones tuvieron resultado positivo: en 1985 fue oficializado, con la Resolución Ministerial N.1218-85-ED, el **Panalfabeto Quechua**, el **alfabeto Aymara** y las reglas de ortografía, puntuación y escritura de préstamos. Hay que señalar que el alfabeto Quechua aprobado posee características similares al oficializado en Bolivia en 1984. A su vez, las conclusiones del Taller fueron luego respaldadas en el Seminario sobre Currículum y Material Didáctico llevado a cabo en Buenos Aires, bajo los auspicios de la UNESCO, que recomendó su adopción para escribir todas las variedades Quechuas de Sudamérica. Sin embargo, la difusión y uso de los nuevos alfabetos en el contexto nacional se limitaron al ámbito de las instituciones que habían promovido el evento y a los programas de Educación Bilingüe. Por un lado, el Estado no apoyó, ni difundió con la necesaria energía el uso de tales alfabetos en todas las instancias gubernamentales y no gubernamentales; por otro lado, y a pesar de la existencia de una resolución oficial, empezó pronto a desarrollarse una resistencia oculta al Panalfabeto por parte de instituciones cuyo fin parece no ajustarse mucho con los intentos de revitalización de las lenguas y culturas indígenas, y que aspiran más bien

defender sus espacios de interés e influencia (ver Instituto Lingüístico de Verano o Academia de la Lengua Quechua del Cuzco). Todo esto ha provocado en estos últimos tiempos el resurgimiento de presiones internas para nuevos cambios y reajustes de los alfabetos (que asombrosamente aún se concentran sobre el "problema" de las vocales). Tales presiones naturalmente conllevan un grave daño para una efectiva difusión de las lenguas vernáculas escritas entre sus parlantes y en la sociedad.⁵⁵

Otro hito fundamental para el desarrollo de la Educación Bilingüe en esta década es la realización del Seminario Subregional sobre **Políticas y estrategias educativas culturales con poblaciones indígenas**, llevado a cabo en Noviembre 1985, organizado por las Oficina Regionales de Educación y de Cultura de la UNESCO (OREALC, ORCALC), en coordinación con el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Cultura del Perú y el Instituto Indigenista Interamericano.

Los objetivos del Seminario eran:

- Analizar las principales experiencias educativas culturales con grupos indígenas en los países de la subregión andina
- Apoyar los nuevos esfuerzos del gobierno peruano, en relación con su político educativo-cultural en áreas indígenas
- Formular propuestas con respecto a estrategias alternativa de tipo educativo y cultural para grupos étnicos mayoritarios y para grupos minoritarios en el Perú y los otros países de la subregión

El Seminario representó un momento importante para la Educación Bilingüe en el Perú, entre otras cosas, porque sancionó la existencia de una línea de trabajo y cooperación entre los países latinoamericanos, en este caso andinos, y la Oficina Regional de Educación de la Unesco (OREALC) en relación con las experiencias educativas bilingüe interculturales. (Eventos similares se habían ya realizado en México (Oaxaca) y luego en Centro América con la participación de los mas destacados especialistas del área). Esta línea de trabajo y cooperación dió nuevos frutos en los años posteriores, cuando la UNESCO asesoró técnicamente numerosas actividades del Ministerio de Educación peruano, para el fortalecimiento y la difusión de la Educación Bilingüe Intercultural en el territorio.

El Seminario de Lima se realizó además en una circunstancia política de relevancia en el Perú, a pocos meses de la asunción al poder del Gobierno Aprista de Alan García que, en un primer momento mostró un profundo interés en abrir nuevas perspectivas de cambio político educativo por lo que concernía a las poblaciones indígenas del país.

En este sentido el esfuerzo de los participantes en el Seminario (destacados especialistas internacionales y nacionales) fue proporcionar alternativas técnicas viables para la definición de una nueva política educativa cultural del gobierno peruano. En las "Conclusiones" del evento se pueden encontrar al propósito una serie de recomendaciones, concebidas como condiciones estructurales mínimas para la implementación de esta nueva política; entre otras:

- Concebir la descentralización como voluntad política de fortalecimiento del poder regional que solo será tal en la medida en que represente y exprese el protagonismo de los sectores populares o instituciones básicas de cada región.
- El Estado deberá acoger y resolver en el plazo inmediato y de manera justa el secular reclamo de las comunidades campesinas y nativas por la posesión reconocidas de sus territorios y establecer los mecanismos que garanticen el ejercicio del dominio sobre los mismos.
- La concepción del pluriculturalismo en educación es válida no solo, ni exclusivamente para las poblaciones indígenas sino que, como política nacional, debe expresarse en el conjunto de los sistemas educativos y culturales para lograr nuevas actitudes y pautas de comportamiento en la sociedad global.
- Todo grupo social dispone de sistemas de educación formal y no formal practicados anteriormente por los pueblos indígenas, cuyas características deben ser recuperadas e integradas a cualquier propuesta educativa de carácter nacional.
- Las poblaciones indígenas de las zonas andinas y amazónicas se caracterizan por su pertenencia a sociedades de tipo oral. Por tanto debe tenerse en cuenta que el acceso a la escritura implica un complejo proceso de transformación de esquemas de pensamiento, de adquisición y uso de

nuevos códigos e comunicación y el establecimiento de nuevos tipos de relaciones culturales.

- Es necesario hacer un balance crítico de la política nacional de educación bilingüe desarrollada en el curso de la pasada década y de sistematizar las principales experiencias nacionales de educación intercultural bilingüe actualmente en curso, con mira a su generalización y adaptación.

Como a menudo acontece, las expectativas puestas en el Seminario encontraron solo una parcial acogida en las iniciativas posteriores del gobierno (que por otro lado empezó a enfrentar una de las mayores crisis económicas del país a lo largo de todo el siglo).

Sin embargo, un evento importante contribuye a dar un nuevo curso y orientación a la EBI: la creación de la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL) como órgano responsable dentro del Ministerio de Educación de implementar esta modalidad educativa en el país.

En la próxima sección nos dedicaremos a un breve análisis de la constitución de esta institución; esto, no tanto por el impacto técnico que la DIGEBIL tuvo en el desarrollo de la EBI, (que fue en realidad mínimo) sino por la importancia que, a nuestro juicio, implicó su creación para el reconocimiento político institucional de la Educación Bilingüe en el Perú.

2.4. La creación de la Dirección General de Educación Bilingüe

2.4.1. Política y organigrama

La creación de la Dirección General de Educación Bilingüe en Diciembre 1987 (Decreto Supremo 014-87-ED), representa una medida que el gobierno Aprista toma con el fin de impulsar la institucionalización de esta modalidad educativa en las estructuras oficiales del sistema educativo. La DIGEBIL debería ser el órgano de carácter técnico-pedagógico, encargado de normar, orientar, coordinar, supervisar y evaluar el desarrollo de la Educación Bilingüe. Hay que señalar que, a raíz de las iniciativas implementadas en la década del '70 existía en el Ministerio de Educación una Unidad de Educación Bilingüe (1973) que, luego de su creación, había quedado como una estructura obsoleta del sistema que poseía poco peso y nula operatividad.

La creación de una Dirección General representa el reconocimiento oficial y la apertura de un espacio político para la modalidad Bilingüe en el sistema educativo peruano; un espacio que los programas de Educación Bilingüe en la década de los '80 habían largamente gestionado a nivel experimental y extraoficial. La institucionalización de la Educación Bilingüe Intercultural encuentra su justificación legal y política en la Constitución de la República y en los principios, fines y objetivos de la Educación Peruana expresados en la Ley General de Educación de 1982. Por otro lado, el bajo rendimiento y eficiencia de la educación peruana en las áreas rurales e indígenas del país, expresado en las altas cifras de analfabetismo total y funcional, de repitencias y abandonos, motivan en esta época una reflexión sobre la necesidad de un cambio de la educación para poblaciones de lengua y cultura nativa.

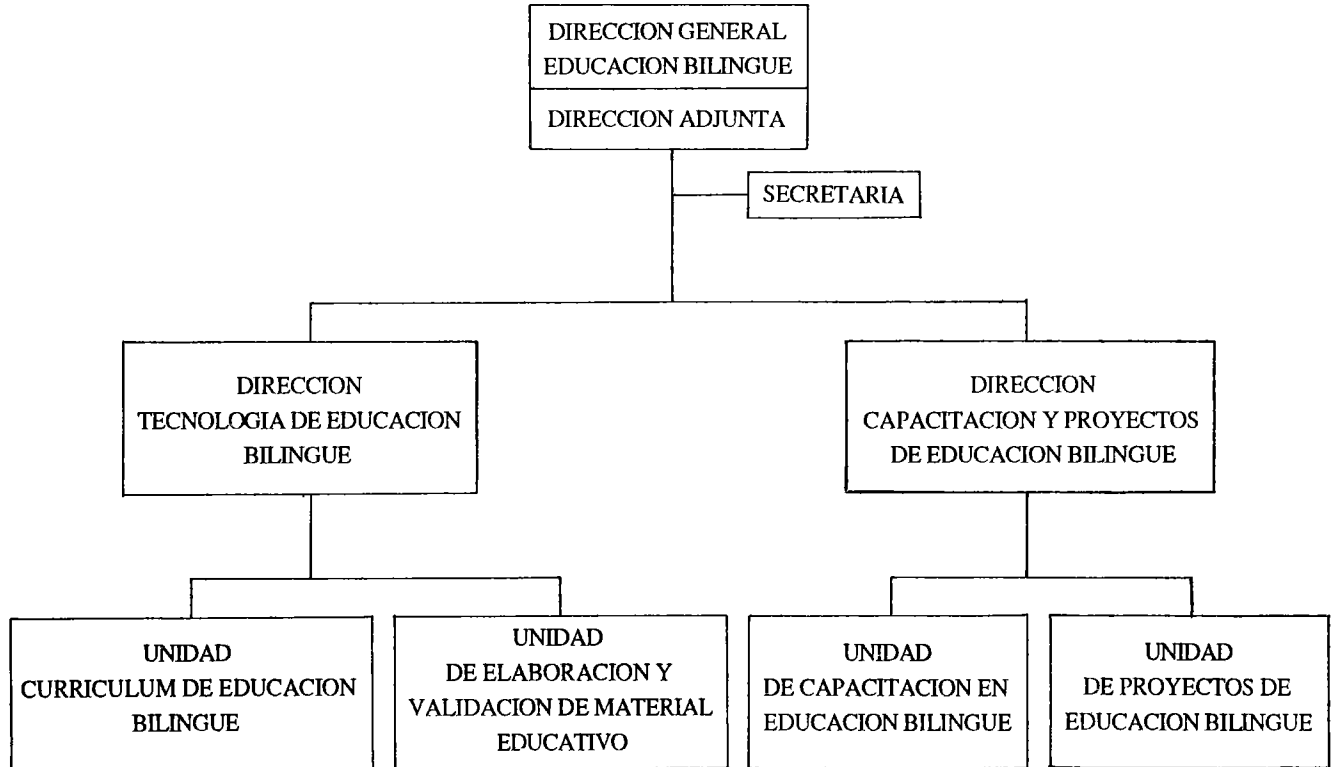
En un primer momento la estructura orgánica de la DIGEBIL se compone de una Dirección General y dos Subdirecciones: la primera de Castellano e Idioma Extranjeros; la segunda de Lenguas Vernáculos. Sin embargo, este primer cuadro orgánico, manifestamente inadecuado, ya ha sido modificado en 1988 por el siguiente (gráfico 1).

El nuevo organigrama de la DIGEBIL conforma todavía una estructura ideal. En la práctica, a la fecha en la cual se escribe, la Directora de la DIGEBIL trabaja directamente con los especialistas de los programas, sin poder disponer de un real cuerpo técnico de apoyo. A nivel regional no existen unidades bilingües sino unidades técnicas que trabajan en los Departamentos de Educación.

En Agosto de 1988, la DIGEBIL lleva a cabo un Diagnóstico sobre la Educación Bilingüe. Con este fin fueron invitados a un Seminario representantes de la mayor parte de los Departamentos Educativos del país con relevante población indígena, así como especialistas de los proyectos experimentales. El resultado de este encuentro fue la elaboración del documento **Política de Educación Bilingüe Intercultural**. En la concepción de la DIGEBIL, así como se aclara en el documento, la Educación Bilingüe Intercultural "se concibe como aquella que además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita el conocimiento sobre otras culturas minoritarias y mayoritarias. Y en base a una actitud de respeto y reflexión permite al educando discernir respecto a los elementos de las otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento

Gráfico 1

ORGANIGRAMA DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BILINGUE



cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad enriqueciendo así su propia cultura."⁵⁶

Son objetivos generales de la Educación Bilingüe Intercultural, según la DIGEBIL:

- a) coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad;
- b) contribuir al rescate, revalorización y desarrollo de las lenguas y culturas autóctonas, evitando su deterioro y desaparición;
- c) formar sujetos bilingües con una óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano como segunda lengua. Esto implica el manejo oral y escrito de habilidades receptivas y productivas en las dos lenguas;
- d) posibilitar la comunicación y entendimiento entre todos los peruanos a través del castellano como lengua común y la comprensión de los códigos culturales diferentes a los de la propia cultura;
- e) desarrollar en el poblador de habla vernácula un sentimiento de autoestima que posibilita su seguridad en sí mismo para contribuir en la construcción de una sociedad libre, justa y solidaria.

En los "Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe Intercultural" se subraya que el espacio de acción de la EBI no se limita a la Educación Primaria, sino que abarca además las esferas de la:

Educación Inicial: donde se sostiene que "en las zonas en las cuales la lengua de uso predominante es la lengua vernácula, el idioma materno deberá utilizarse como lengua instrumental de la Educación a nivel oral".

Alfabetización y Educación primarias de Menores y Adultos: donde "se procurará ofrecer asignaturas de lenguas vernáculas para fomentar su cultivo y desarrollo en su forma oral y escrita.....y la asignatura del Castellano se enseñara sistemáticamente con metodología de segunda lengua."

Centros de Formación Magisterial y Profesionalización Docente: que a) incluirán cursos sobre Fundamentos y Tecnología de la Educación Bilingüe para los futuros maestros bilingüe; b) formarán profesores especializados en enseñanza de las lenguas vernáculas y el Castellano como segunda lengua.

Educación Secundaria donde, en las zonas de uso predominante de la lengua vernácula, se procurará ofrecer asignaturas para fomentar su desarrollo en forma oral y escrita.

El documento concluye afirmando además la necesidad de: a) apoyar la enseñanza de lenguas vernáculas como segundo idioma a las poblaciones de habla hispana; b) de producir material educativo para implementar la educación bilingüe intercultural; c) fomentar la actualización de docentes en servicio y d) apoyar los proyectos experimentales de Educación Bilingüe Intercultural y el desarrollo de la investigación.

La fundamentación de la Educación Bilingüe Intercultural contenida en el documento producido por la DIGEBIL parece relativamente frágil. Esta debilidad refleja naturalmente las dificultades que inicialmente han caracterizado al proceso de institucionalización de la DIGEBIL dentro del sistema educativo y en el territorio. En realidad la DIGEBIL se creó, como estructura orgánica formal, sin que se dispusiera, ni del cuerpo técnico y de especialistas, ni de las bases políticas e ideológicas, ni tampoco de las metas y objetivos de las cuales se tenía necesidad para dar carácter operativo a una estructura de esta naturaleza. En el primer año de su funcionamiento la DIGEBIL no dispuso siquiera de una infraestructura física para su plantel central. Fue solo después aproximadamente un año de su fundación, y luego de un cambio en la Dirección (con la asunción al poder del actual Director), que la institución empezó a operar en el territorio.

En 1988 la DIGEBIL elaboró también un Plan Operativo, y un primer esbozo de Programa Curricular Experimental para 1er. y 2do. grado, realizando algunas limitadas actividades públicas. Sin embargo, en esta etapa las relaciones entre el órgano educativo oficial y los proyectos experimentales se caracterizaron por ser particularmente precarias a causa del débil compromiso que todavía movía a las autoridades educativas hacia la promoción de la Educación Bilingüe. Además existía (y existe aún hoy en día) una dificultad objetiva en trasladar las experiencias que habían gozado hasta la fecha de la flexibilidad característica de los programas experimentales (y de una cierta forma de autonomía política), a las

arcaicas y controladas estructuras administrativa del Estado. Finalmente hay que tomar en cuenta los recelos de orden personal y académico, y las dificultades de carácter político que se oponían a una pacífica transferencia de los poderes directivos, desde los proyectos hacia los nuevos responsables de la educación bilingüe, a nivel central y regional.

2.4.2. Estrategia de expansión de la DIGEBIL

No cabe duda que la DIGEBIL, luego de su creación, quedó en primera instancia como una institución puramente formal del Estado, sin poder desempeñar ninguna de las funciones para las cuales había sido creada; esta situación se ha ido modificando más recientemente, en virtud del nombramiento de un nuevo director y de la constitución de un organigrama más apropiado a las tareas que la institución debería desempeñar.

Desde finales de 1988, la DIGEBIL pone en marcha un plan de actividades que intenta enfocar las necesidades prioritarias para el desarrollo de la modalidad bilingüe en el sistema educativo nacional; se elabora un **Plan de Desarrollo de la Educación Bilingüe** y un **Plan Operativo** para 1989. El Plan de Desarrollo, además de proporcionar una caracterización de la problemática educativa bilingüe, define las prioridades educativas de la modalidad, una estrategia de expansión de la Educación Bilingüe y una programación de acciones para 1989. El documento facilita una serie de informaciones estadísticas, acerca de la cobertura del servicio educativo bilingüe. Sobre la base de la información manejada por la DIGEBIL, se aprecia una atención educativa en 28 lenguas autóctonas a través de 1479 centros y programas educativos; así mismo la existencia de 3 Centros magisteriales para la formación docente.

En términos de recursos, se aclara que la Dirección de Tecnología de Educación Bilingüe y la Dirección de Capacitación y Proyectos de Educación Bilingüe que componen la DIGEBIL están todavía en proceso de implementación. Se reconoce asimismo que en las Direcciones Departamentales de Educación o en las Secretarías Regionales de Educación, aún no se ha nombrado el número de especialistas que la implementación de la Educación Bilingüe requiere; en lo que concierne a los docentes de Educación, se sostiene que de un promedio de 1350 que trabajan en el nivel de educación primaria, la mayoría no tiene una formación profesional en Educación Bilingüe y que se

precisa de una capacitación sistemática para garantizar la calidad de los servicios. De la misma manera se sostiene que, habiéndose elaborado una Política de Educación Bilingüe Intercultural, esta política llega al conocimiento de un número extremadamente reducido de técnicos del servicio educativo nacional, retardando su implementación en las áreas regionales; en cuanto al curriculum, se admite que aún no se ha definido un programa curricular específico que oriente las acciones de los centros educativos bilingües; por último se reconoce la falta de una serie de iniciativas en el ámbito de la creación, difusión y reproducción de materiales didácticos, investigación curricular, programación, implementación, ejecución y evaluación de programas bilingües.

En breve, la DIGEBIL reconoce que la institucionalización de la Educación Bilingüe, lejos de ser una realidad concreta del sistema, representa un proceso incipiente y en curso que requiere de múltiples iniciativas futuras y de un decidido compromiso por parte del Estado.

El estado de la modalidad bilingüe, tal como se presenta en el documento, habría sugerido la aplicación de una estrategia de expansión progresiva, basada sobre focos de irradiación, ubicados en los centros educativos experimentales de los programas. Al contrario, la estrategia de expansión que la DIGEBIL propone a partir de esta situación parece no concordar con esta situación claramente deficitaria. La DIGEBIL prevee tres etapas sucesivas de aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural:

- a) Aplicación Experimental en centro educativos seleccionados,
- b) expansión de la Educación Bilingüe en centros educativos seleccionados y
- c) generalización en todos los centros educativos que requieran de Educación Bilingüe Intercultural.

Esto sobre la base de una definición del territorio de interés en dos macroáreas: la Andina y la Amazónica, a su vez divididas en sub-áreas lingüísticas y culturales. En 1989, sobre las bases de la Directiva n.01 de la DIBEBIL, se planificaba la implementación contemporánea de estas tres etapas, en una forma congruente con las situaciones regionales (entrevistas realizadas con los responsables de la DIGEBIL han confirmado tal estrategia). Algunas

regiones que no habían beneficiado de experiencias experimentales (como el caso de Lambayeque o de Moquegua, Huancavelica, Arequipa, Apurímac, Junín, Cerro de Pasco, Huanuco y Cajamarca) contemplaban la aplicación experimental de la EBI en centros educativos seleccionados.⁵⁷ Según revelan los responsables de la DIGEBIL (entrevista) en Lambayeque, por ejemplo, en 1989 se habían oficializado 35 Centros Educativos Bilingües. Tales centros disponían de prototipos para la enseñanza en lengua materna y la DIGEBIL les proporcionaba asistencia técnica. En otros Departamentos donde, al contrario, se disponía de trayectoria y experiencia en el campo, se preveía la implementación de la fase de expansión. Una expansión que de alguna forma era concebida como una inmediata generalización dado que en el caso de Puno, por ejemplo, se planificaba para el año 1989, la difusión de la modalidad bilingüe, desde 40 escuelas (que fueron en las cuales trabajó el Proyecto PEEB) a 1400 (!) centros educativos que representan alrededor del 70-80% de las escuelas del área.

El carácter manifiestamente irreal de los objetivos identificados por la DIGEBIL, frente a la situación de atraso antes mencionada; el débil marco institucional de la EBI (en este momento no se ha definido aún, por ejemplo cuando y como un centro educativo se torna "bilingüe"), y sobre todo la escasez de recursos de los cuales dispone la DIGEBIL, nos hacen reflexionar sobre los reales objetivos que se persiguen a través del apoyo a esta institución en el país. Aunque no se tengan evidencias, la creación de la DIGEBIL parece ligada a la voluntad de reglamentar los proyectos existentes y de afirmar una presencia del estado más directa en los mismos; por otro lado existe un claro intento de aprovechamiento político de la cuestión de la Educación Indígena por parte de algunos sectores del partido gubernamental. En este sentido, más que comprometerse en acciones concretas y realistas, se apunta en este campo al cumplimiento de una serie de objetivos "de apariencia", a través de los cuales se pueda transmitir una imagen políticamente favorable y rentable para el gobierno.

2.4.3. Actividades de la DIGEBIL en 1989

No obstante lo señalado en la sección anterior, es también indudable que la DIGEBIL está abriendo un importante espacio político e institucional para la Educación Indígena. El Plan Operativo 1989 diseñaba un ambicioso plan de acciones y actividades, de las cuales solo algunas pudieron ser efectivamente llevadas a cabo.

En el campo de la **capacitación** (que representa sin lugar a duda la área de mayor atraso de la Educación Bilingüe) se han realizado las siguientes actividades:

- **Curso Taller sobre Educación Bilingüe Intercultural** para todos los estudiantes del X ciclo de los Institutos Superiores Pedagógicos 1989.

La finalidad del Taller, que tenía una duración intermedia de 3 días, era establecer pautas para la formación de los futuros profesores bilingüe y la familiarización del profesorado nacional con la temática de la Educación Bilingüe Intercultural. Cada Instituto Pedagógico Superior era responsable de la organización del curso correspondiente y de proporcionar a la DIGEBIL información sobre el evento; la DIGEBIL a nivel central se ocupaba de establecer pautas comunes para el desarrollo de los Seminarios y de organizar la distribución de una serie de materiales didácticos y de apoyo (producidos por la Oficina Regional de la Educación de la UNESCO). Al parecer, en muchos Institutos Pedagógicos los talleres se realizaron eficientemente. No se tiene conocimiento que la DIGEBIL haya recopilado datos sistemáticos sobre la calidad técnica de los eventos realizados. Considerando el escaso apoyo del cual pudieron disponer los Instituto Pedagógicos, la escasa coordinación que existe entre la DIGEBIL y la Dirección de Educación Superior y la limitada cantidad de tiempo disponible, es fácil imaginar que no se hayan logrado resultados de gran envergadura.

- **Realización de Cursos de Capacitación para Docentes Bilingües.**

Se ha tenido noticia de una serie de actividades de capacitación realizadas en el área surandina, bajo la coordinación técnica del equipo del Proyecto de Puno, en las escuelas de "expansión" de la DIGEBIL de la zona. El equipo móvil del proyecto ha ofrecido cursos de capacitación de aproximadamente una semana, concentrándose en la alfabetización en lengua materna y algunos elementos de metodología del castellano como segunda lengua. Cabe señalar que esta representa la única acción generalizada de capacitación docente sobre la metodología bilingüe realizada en la DIGEBIL durante 1989.

Por último se ha financiado, a través de becas, la participación de 6 profesores de varios departamentos en los Cursos del programa de Postgrado sobre "Lingüística Andina y Educación" de la Universidad del Altiplano en Puno.

A nivel curricular:

Se señala la realización de 2 **Seminarios Talleres sobre Curriculum de Educación Bilingüe Intercultural** (uno para el área andina del 20 al 28 de Febrero, otro para el área amazónica del 27 al 31 de Marzo), cuyo fin era capacitar a los especialistas de las Direcciones Departamentales sobre aspectos relacionados con el curriculum bilingüe intercultural y la elaboración y producción de Material Educativo Bilingüe Intercultural de carácter regional. Por lo que se refiere al área amazónica, participaron 36 personas de las cuales 8 eran representantes de Departamentos Educativos, 6 de la DIGEBIL y 22 eran especialistas invitados. En el área andina el Taller, que fue auspiciado por la UNESCO, se realizó con la participación de 20 especialistas de las Departamentales de Educación, dos representantes el INIDE y 8 profesionales del Ministerio de Educación.

En el campo curricular otra iniciativa de importancia fue la celebración del Taller Técnico Pedagógico de Educación Bilingüe Intercultural, del 12 de Junio al 21 de Julio 1989, que tenía como objetivo :

- a) intercambiar experiencias técnico pedagógicas en la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural,
- b) elaborar los Programas curriculares experimentales de Educación Bilingüe Intercultural, correspondientes al 2do., 3er., y 4to. grado de Educación Primaria de Menores,
- c) asegurar la continuidad en la ejecución de acciones educativas correspondientes a la modalidad.

El Taller que ha contado con la participación de especialistas de las Direcciones Departamentales de Educación, de los equipos de proyectos de la Asociación Interétnica de la Selva (AIDSESP) y de varias dependencias del Ministerio de Educación, ha representado quizás la iniciativa de mayor relevancia de la DIGEBIL, en el curso del 1989. Efectivamente, a través de la celebración de este evento, así como de los otros talleres regionales se ha cumplido un primer paso hacia la elaboración de Programas Curriculares nacionales y regionales. Cabe señalar que a raíz de esta iniciativa se ha producido y editado el programa de 1er. grado, y que se prevee la pronta publicación de los otros grados para finales de 1989.

Materiales didácticos

Es en el área de la producción de materiales didácticos que la DIGEBIL ha producido un esfuerzo particular y donde más recientemente se ha empezado a crear un espacio de trabajo común con los proyectos experimentales. Desde 1989, la institución está apoyando un proceso de reedición, reimpresión y readecuación de textos didácticos elaborados por proyectos experimentales del área andina y amazónica, con el fin de utilizarlos en el proceso de expansión de la educación bilingüe intercultural.

En el caso del Proyecto PEEB de Puno se han reimpreso en el número de 2.500 copias los materiales para la enseñanza de la lecto escritura en lengua aymara y quechua (Katita y Kusi), el texto de iniciación al castellano (Sapito) y el texto de Matemática (Yupasun). Este proceso se está realizando en el marco de las actividades del Proyecto Perú-BIRF, que prevee la producción y difusión de textos para la primaria rural. En el caso del Proyecto de Ayacucho se ha reeditado, hasta la fecha, el texto Nanniy, libro de iniciación del niño Quechua hablante a la lectoescritura paralela en la primera y segunda lengua. Finalmente se ha reimprimido el texto "Kushi Kanchi" del programa Alto Napo, libro de lectoescritura en lengua materna para niños del 1er. grado.

Castellano como segunda lengua

Se ha realizado en Puno en Octubre 1989 un **Taller para la elaboración de material educativo para la enseñanza del Castellano como segunda lengua**, (de un mes de duración) cuyo objetivo era la elaboración de un texto de castellano como segunda lengua para el 4to. grado de la EBI. El Taller enmarcado dentro del Programa de Postgrado de la Universidad del Altiplano, ha contado con la participación de los estudiantes becarios de la DIGEBIL y de otros estudiantes del curso de postgrado.

2.4.4. El programa curricular

El **Programa curricular experimental** para 1er. grado de la DIGEBIL⁵⁸ que representa el único documento producido hasta la fecha sobre aspectos curriculares, hace hincapié sobre los principios y las características generales del **programa curricular nacional**. Este último se compone de "Líneas de Acción Educativa " (lenguaje, matemática etc.), cada una con sus

propios objetivos de desarrollo. El curriculum se articula en 3 niveles de programación curricular:

Nacional: el Ministerio de Educación elabora perfiles educativos, objetivos nacionales de la Educación y los objetivos por línea de acción educativa,

Regional: depende de la Dirección Departamental de Educación (DDE) que se ocupa de compatibilizar los objetivos y los contenidos de cada línea de acción educativa, en base a las características, necesidades y recursos de la región. El análisis de la realidad regional permite obtener los contenidos que pueden ser incorporados al curriculum nacional; en la elaboración de tales contenidos deberían participar no solo las DDE sino también las organizaciones de base a nivel regional.

Microrregional: en este nivel se elaboran las Unidades de Aprendizaje Integrado, a través de las cuales se desarrolla el Programa Curricular adecuado a la región. La U.A.I. constituye un conjunto de experiencias significativas de aprendizaje organizadas en torno a un tema, eje o problema de la comunidad.

El Programa Curricular Básico de Primaria y Secundaria contiene también un "Modelo básico de Educación Bilingüe Intercultural" en el cual se sostiene: "La estructura curricular básica de Educación Primaria tiene validez como documento normativo general, que debe ser adaptado a nivel regional para que responda a las características y necesidades reales de las escuelas donde ha de aplicarse. Para tal adaptación, en el caso del alumnado vernáculo-hablante, monolingüe o bilingüe incipiente, es necesario plantear una orientación específica, en tanto sus características lingüísticas y socioculturales exigen que la aplicación de esta estructura curricular sea hecha con criterios y procedimientos especiales". Por este motivo se propone el modelo básico de Educación Bilingüe Intercultural que, a pesar de estar insertado en el programa curricular nacional, abre un específico espacio de enseñanza-aprendizaje para las poblaciones indígenas.

Así como en muchos casos similares, tales planteamientos teóricos quedan en el papel y no se han concretado en la práctica pedagógica. A pesar de que no se haya medido o evaluado el grado de aplicación de la nueva propuesta curricular, dudamos que la programación por niveles curriculares se esté actualmente aplicando en el país, tal como se norma en los documentos formales.

Sin embargo el planteamiento curricular bilingüe se inserta en este nuevo cuadro que se acaba de presentar.

El Programa Curricular para 1er. grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural se abre con una etapa de aprestamiento dedicada al desarrollo psicomotor, a la socialización escolar, a la identificación corporal, al desarrollo de las capacidades perceptiva, receptiva, visual, a la clasificación y organización de objetos comunes. La lengua materna es en esta fase el instrumento principal, capaz de garantizar el desarrollo de tales habilidades. El programa se desarrolla luego sobre las orientaciones por Línea de Acción Educativa (asignaturas) .

Por lo que guarda relación con la **enseñanza de la lengua materna** el énfasis naturalmente recae sobre el aprendizaje de la lectoescritura basado sobre 5 líneas generales: desarrollo de la comprensión auditiva; desarrollo de la expresión oral; enseñanza lectura y comprensión; enseñanza y escritura; desarrollo de la competencia gramatical. La metodología que se propone para la enseñanza de la lectoescritura de lenguas autóctonas (para la cual se preveen 3 etapas: aprestamiento, iniciación, afianzamiento) se encuadra dentro del procedimiento global- silábico de oraciones, aconsejables no solo por sus bondades pedagógicas, sino porque permite ver desde muy temprano el funcionamiento de los sufijos tan importante en las lenguas vernáculos. A propósito del aprestamiento para la lectoescritura se señala que : "El aprestamiento que el niño del medio rural indígena necesita para la escritura es mayor porque por lo general no tiene facilidad de manipular en casa objetos e instrumentos que sirvan para escribir".⁵⁹ Por otro lado se recomienda el uso espontáneo de la lengua oral y el afianzamiento del vocabulario, como condiciones básicas para el aprendizaje y el desarrollo de la lengua materna.

Por lo que se refiere el área de Matemática, se recomienda además del estudio de los conocimientos occidentales, la inclusión de elementos de "etnomatemática", es decir de los sistemas de numeración, medidas y longitud que son propios de cada grupo nativo; asimismo de los instrumentos de cálculo, de medición en actual uso en las comunidades nativas, cuyo rescate se considere valioso por su vigencia (tal como la yupana, tabla de calcular utilizada por los contadores del Imperio Incaico). Igualmente por el área de Naturaleza y Comunidad se aconseja identificar la experiencia significativa del niño vernáculo, y los conocimientos (etnociencia) que el ya posee sobre su entorno natural y comunitario para incluirlos en el curriculum escolar. A partir de este

reconocimiento se indican una serie de objetivos específicos y de contenidos para ser tratados en el curso del 1er. año del proceso escolar. Otras áreas, como Educación Artística, Educación Religiosa, Educación Física son igualmente mencionadas en el documento.

A pesar de que el Programa contenga indicaciones teóricas, en cuanto la DIGEBIL de hecho no ejerce todavía una función normativa sobre la actividad de los proyectos, (por lo que a estructura curricular se refiere) es igualmente indicativo que la organización curricular radique sobre la tradicional división por asignaturas. Ni siquiera los planteamiento oficiales sobre niveles curriculares, unidades de aprendizaje integrado etc..., son tomados en consideración como factores que podrían favorecer proposiciones innovativas. Se confía por lo tanto que en el futuro la DIGEBIL considere la necesidad de una mayor reflexión sobre el aspecto intercultural del curriculum y la necesidad de hacer corresponder a las características específicas del conocimiento nativo, una congruente organización curricular y didáctica.

3. BREVE PANORAMA DE LA SITUACION EDUCATIVA EN EL PERU

Un breve análisis de la evolución del sistema educativo en el Perú deja translucir una situación compleja y delicada. Así como el caso de otros países latinoamericanos, el efecto de la "crisis" a nivel socioeconómico ha producido una profunda huella en la educación peruana. A pesar del intenso esfuerzo realizado por la sociedad para el desarrollo educativo, existen evidentes síntomas de ineficiencia, distorsión y fracaso en la educación del país.

En términos **demográficos** la situación del país sigue siendo explosiva: el último censo de 1981 registraba una población de 19.700.000 personas. Proyecciones indican que esta cifra aumentaría en un 50% en 15 años y que redoblaría en 30. Según datos oficiales proporcionados por el Ministerio de Educación, la escolaridad promedio de la población ha pasado desde 4.4 grados escolares a 6.2 entre 1980 y 1988. Si se comparan los niveles educativos entre 1981 y 1988 se obtiene el siguiente cuadro estadístico:

Cuadro 1

	1981	1988
Sin nivel	16.9	9.7
Primaria	52.6	48.5
Secundaria	23.0	29.7
Superior	6.8	11.6

Es obvio señalar que el crecimiento poblacional ha planteado y planteará un enorme esfuerzo adicional para la educación peruana: " Con el crecimiento explosivo de la población tenemos entonces abiertas las siguientes posibilidades: si decae el esfuerzo, o sencillamente solo se mantiene al nivel actual, los logros alcanzados hasta 1988 descenderán significativamente. Los logros en términos porcentuales solo se mantendrán si en los siguientes treinta años se duplica la cobertura de los servicios; y si nos planteamos una meta de desarrollo de la tasa de escolaridad de la población en logros habría, por lo menos, que **cuadruplicar** los esfuerzos actuales. Y hablamos aquí de esfuerzos en términos puramente cuantitativos y económicos. No nos referimos todavía a los problemas que plantea la calidad de la enseñanza."⁶⁰

El **marco político y legal** de la educación en la actualidad se rige en términos generales en la Constitución de la República de 1979 y en términos específicos sobre la **Ley general de Educación n.23384**, sobre la cual hemos ya hecho algunos comentarios sustanciales. Los primeros 5 artículos esquematizan los principios conceptuales y sus finalidades básicas. Estas son abreviadamente: a) la formación integral del educando, capacitándolo en sus deberes y derechos; b) la superación del pueblo erradicando el **analfabetismo**; c) la afirmación del carácter nacional en el marco de las culturas regionales, latinoamericana y universal; d) contribuir a la **vigencia democrática**; e) lograr un alto nivel cultural, humanista y científico. Así como hemos señalado anteriormente, en la Ley destaca la genericidad de los fines estipulados para la Educación; asimismo su carácter abstracto frente a las inmediatas y puntuales exigencias que el sistema educativo tendría que cumplir en una sociedad

multilingüe-pluricultural y fuertemente afectada por un rápido proceso de cambio y transformación, como es el Perú actual.

En lo que se refiere al financiamiento de la educación, el gasto público para este sector, a pesar de haber aumentado enormemente de 1970 a 1988, por el efecto de la inflación, ha tenido una disminución drástica en términos reales. En 1988 el gasto real por alumno era de diez céntimos de dólar anual, mientras que en 1975 llegó a ser de un dólar y once céntimos (Datos Oficiales proporcionados por el Ministerio de Educación 1988). Según datos proporcionados por la UNESCO, en 1986 la participación del sector educación en el PIB era del 2.9 % y en el presupuesto nacional del 14.2%. Vale la pena señalar que alrededor del 30 % de este presupuesto es asignado para la educación básica.⁶¹

En términos de **personal docente**, el cuadro n.2 nos presenta la evolución en este decenio del número de profesores del sistema; mientras el cuadro n. 3 nos proporciona algunos datos sobre la calificación pedagógica del personal docente.

De estos datos estadísticos se desprende que la expansión numérica del magisterio ha seguido en este decenio el ritmo de crecimiento de la población escolar. No obstante, tal expansión numérica no ha ido de la mano a una mejoría cualitativa de los servicios de formación, capacitación y actualización docente y con una estabilidad y mejoría del nivel salarial. Al contrario ambos indicadores parecen haber caído bruscamente en estos últimos años con graves consecuencias para la educación peruana.

Otro elemento relevante, es el alto porcentaje de maestros sin títulos que operan en el servicio educativo peruano, por lo general en las zonas rurales y marginadas del país. EL SIRI (Sistema Regional de Información de la Unesco) nos informa que en el caso de la educación preescolar y primaria, el porcentaje de los maestros sin títulos llega respectivamente al 38.7% y al 43.2%. El maestro se forma en Centros Superiores Pedagógicos que han aumentado de 40 en 1981 (8349 alumnos y 448 profesores) a 76 en 1988 (43.000 alumnos, 2243 profesores). En las Universidades se formaban en 1988, 50.987 futuros maestros, que, por lo general, pasarán a formar parte del próximo magisterio para la educación secundaria.

La organización y administración del sistema educativo, a pesar de las

Cuadro 2

EL MAESTRO: NUMERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO

	1981		1985		1988		% Estatal
	Total	Estat.	Total	Estat.	Total	Estat.	
Total Nac.	181589	144982	223816	182387	271345	221528	81.64
E. Inicial	7222	5035	7870	7870	18852	17258	91.54
E. Primaria	89501	76195	91572	91572	126117	109528	86.85
E. Secundaria	54989	43924	56837	56837	80273	65793	81.96
E. Superior	4935	2857	4618	4618	9929	7154	72.05
E. Universitaria	15944	11943	15205	15205	24811	17148	69.11

FUENTE: INIDE: "Variables e Indicadores Dem., Ed. y Econ." Ministerio de Educación. Lima, 1987.

Cuadro 3

EL MAESTRO: CALIFICACION PEDAGOGICA 1987

Calificación	Total	Estatal	No Estatal	% Est.
Con Título Pedagógico	140813	117757	23056	83.6
Con Título Pedagógico	13627	7476	6151	54.9
Sin Título	72914	61681	10997	84.6
Total Magisterio	227118	186914	40204	82.3

FUENTE: INIDE: "Variables e Indicadores Dem., Ed. y Econ".
Ministerio de Educación. Lima, 1987.

varias iniciativas desconcentradoras puestas en marcha desde la décadas de los años '70, sigue siendo centralizada. Resulta obvio subrayar que tal organización no se ajusta a las diferentes condiciones socioeconómicas, geográficas y culturales de los Departamentos, así como tampoco a las disparidades de situaciones educacionales del país.⁶² Esta situación desigual y deficitaria que se refleja en las diferencias de las tasas de analfabetismo, eficiencia interna, relación maestro-alumno, profesores con o sin título, se produce por un lado en el marco de una expansión relevante de los servicios (que en la próximas décadas deberá seguir a un ritmo probablemente mayor) y por otro en el marco de una crisis económica estructural que demanda el acceso a fuentes de recursos alternativos y locales.

El presente gobierno peruano, por lo tanto, ha dado un nuevo impulso al proceso de desconcentración administrativa y regionalización del aparato estatal y educativo en búsqueda de una mayor eficiencia y pertinencia de la educación con su "sustrato material". El peligro intrínseco, sin embargo, a estas iniciativas, en la medida en que no logran traducirse en acciones globales y coherentes (efectivamente llevadas a cabo), es el de la superposición de estructuras en el aparato educativo y público, cada uno respondiente a una lógica de administración y de gobierno diferente, con las consecuencias de confusión y desorientación que fácilmente se pueden imaginar.

En términos de **rendimiento** se pueden registrar en esta década logros parciales, acompañados por situaciones claramente deficitarias. En términos generales, no cabe duda que el sistema educativo peruano presenta todavía una baja eficiencia interna: " De cada mil alumnos matriculados en el 1er. grado, solo terminan su primaria, sin repetir ninguna vez, 189 alumnos(18.9%) y repitiendo una o más veces 365 (36.5%) lo que significa que el 44.6% no culmina la educación primaria, es decir, casi la mitad! En educación secundaria de cada 1000 alumnos matriculados, 342 (34.2%) se promueven sin repetir, y repitiendo una o más veces, 341 (34.1%). Abandonan la secundaria el 31.7 de los alumnos matriculados. Es pues un tercio el que fracasa."^{63f}

La tasa de analfabetismo (total) según estadísticas oficiales ha bajado desde 18.5% de la población total mayores de 15 años al 13.1.% Sin embargo, un análisis en profundidad de este dato nos hace descubrir diferencias entre Lima, donde se registra la mínima 3% y Apurímac, donde llega al 44%; así mismo entre el dato urbano (6.2%) y el dato rural (31.1%). Esto sin entrar en detalle sobre la validez estadísticas de los datos oficiales registrados. Otro dato interesante es el del impacto de la educación sobre el empleo, es decir sobre la utilización productiva del saber. Al parecer, estudios llevados a cabo han demostrado que la influencia de esta variable es solo del 13%, mientras que otros factores adquieren, por el contrario, mayor importancia: edad (25.9%), sexo (34.1%), estado civil (36.6%), migración (37.2%), grupo ocupacional (43%) etc..

Otro dato importante es el que concierne las tasas de repetición y deserción escolar que en el Perú siguen altas, particularmente en las áreas rurales y marginales. El cuadro n.4 nos presenta una situación de los indicadores de eficiencia educativa.

Como se puede observar, si se considera solo el 1er. grado, una tercera parte de la población educativa (entre repitencia y deserción) experimenta un fracaso educativo, ya sea a través de la repitencia, ya sea a través del prematuro abandono del sistema. Un análisis de los datos por regiones geográficas y socioculturales se presenta aún más revelador. En la costa fracasa "solo" el 25.4% de los alumnos mientras en la sierra y la selva (que representan las áreas de asentamientos indígenas del país) los datos correspondientes son del 45.4 y 49.9 (!). En general, se puede afirmar que en la mayor parte de los casos la validez de las cifras oficiales se limita a los casos de las escuelas de áreas urbanas; por lo que concierne al contrario, los índices reales de las áreas rurales ellos revelan un

panorama sensiblemente más negativo del manejado por el Ministerio de Educación. Es así que varios trabajos de investigaciones⁶⁴ realizados en diferentes contextos rurales de los Andes peruanos en los Departamentos de Ayacucho, Puno, Apurímac registran preocupantes índices de deserción y repitencia de la escuela primaria que en varias comunidades llegan hasta el 80% de los alumnos.

Indudablemente, el breve panorama presentado nos revela una situación educativa que necesita a la brevedad de cambios estructurales en la organización administrativa, en la dimensión curricular, en los contenidos didácticos de la educación, que les permitan enfrentar los múltiples retos del mañana (crecimiento demográfico, elevación de la calidad de la educación, pertinencia del proceso didáctico con el contexto sociocultural, etc...).

4. PROYECTOS DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

En esta sección, procederemos a una presentación de las experiencias más significativas de Educación Bilingüe, llevadas a cabo en esta última década en el Perú. La metodología de presentación de la información ha debido ajustarse a las necesidades de economía de la publicación. Dada cuenta de la naturaleza de nuestro trabajo, nos limitaremos a un perfil sintético de tales experiencias, remitiendo a los lectores a la abundante bibliografía que se adjunta al capítulo para una información más profundizada y detallada sobre el argumento.

AREA ANDINA

4.1. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural- Puno (PEEB)

4.1.1. Antecedentes

Experiencias de educación bilingüe en el área sur andina se desarrollaron, como hemos visto, ya desde las décadas '20-30 de este siglo. Vale la pena además mencionar los ensayos llevados a cabo por el ILV en la zona de Ayacucho y, entre 1960 y '66, otras iniciativas que fueron emprendidas en el Cuzco por parte del Instituto Indigenista Peruano y la Universidad Nacional del Cuzco. Es, sin embargo, solo a partir del contexto político favorable de los años '70 que una tradición de estudios y de investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales y lingüísticas aplicada a la Educación Bilingüe, logra concretizarse en una serie de

proyectos educativos específicos, (como los de Puno y Ayacucho); tales proyectos marcarían un hito en la política educativa peruana de la época.

El área del Sur andino y en particular el Departamento de Puno, representan una de las zonas de mayor concentración de la población indígena del país. El Departamento de Puno cubre una extensión de 72.382 km², situados en el área altiplánica, a 3.880 m.s.n.m. En la región puneña confluyen tres lenguas principales: quechua, aymara y castellano. El grado de urbanización del Dpto. era en 1981 del 32%, en comparación con el promedio nacional donde ese dato ascendía al 66%. El cuadro n.1 nos proporciona un breve resumen de la situación sociolingüística:

El Dpto. de Puno tiene el 17% del total de los vernáculo- parlantes en el país; el 90% de su población tiene el vernáculo como su lengua materna: de estos el 50% es quechua y el 40% es aymara. La cobertura del sistema educativo en el Dpto. sufrió un considerable incremento entre 1950 y 1970, así como en todas las otras áreas rurales indígenas del país. Sin embargo, el cuadro n.2 nos revela una clara situación de deficiencia cualitativa del sistema en sus indicadores claves .

Según muestran los datos el índice de personas que no ingresaron en el sistema educativo en 1981 sobrepasa 1/4 de la población total, mientras 2/3 de la población no lograban completar la primaria, estando por lo tanto entre la categorías de analfabetos funcionales y totales. Para completar este panorama claramente negativo los cuadros n.3 y 4 nos ofrece el porcentaje de desertores y repitentes del sistema.

A pesar de que la mayoría de los niños en las comunidades puneñas llegan a la escuela con solo el conocimiento de su lengua materna o con un nivel de manejo del Español muy incipiente, la lengua de instrucción ha siempre sido, y todavía es, el Español.

En estas condiciones en 1975, durante la ola de iniciativas educativas y socioculturales innovativas, emprendidas por el gobierno de Velasco Alvarado, se firma un convenio de cooperación técnica entre el gobierno de Perú y la RFA (República Federal de Alemania) para la puesta en marcha de un proyecto educativo piloto bilingüe que proporcionará soluciones viables a la situación deficitaria que acabamos de mencionar. Varios factores (entre los cuales

Cuadro 1

Población total de 5 años y más por idioma que hablan actualmente, según área urbana, rural y sexo, en el departamento de Puno

TOTAL			SOLO QUECH. %	SOLO AYMAR. %	SOLO CASTE. %	CAST. QUECH. %	CAST. AYMAR. %	CASTELL. QUE.AYM. %	ABORIG. Y OTROS %	VERNACU. HABLANTES %
Total	1752663	(100%)	18.56	15.56	9.62	30.63	22.52	2.35	0.62	
Urbana	243576		9.24	1.99	20.16	43.74	19.18	4.62	0.76	79
Rural	509087		23.05	22.05	4.58	24.36	24.12	1.26	0.56	95
Hombres	368941		12.17	10.64	11.04	35.60	26.74	2.97	0.66	
Urbana	126488		5.08	0.83	21.06	45.78	20.97	4.97	0.87	78
Rural	242453		15.88	15.76	5.82	30.28	29.75	1.93	0.55	95
Mujeres	383722		24.73	20.29	8.25	25.86	18.46	1.75	0.59	
Urbana	117088		13.72	3.23	19.20	41.25	17.25	4.25	0.64	80
Rural	266634		29.57	27.77	3.44	18.98	19.00	0.66	0.57	96

FUENTE: Censo Nacional de Población de 1981.

Cuadro 2**Niveles de educación de la población de 5 años y más del departamento de Puno**

NIVEL EDUCATIVO	Nº	%
* Sin nivel	191,673	25.47
* Primaria incompleta	307,487	40.85
* Primaria completa	93,352	12.40
* Secundaria incompleta	62,949	8.36
* Secundaria completa	24,332	8.36
* Superior no universitaria incompleta	3,326	3.23
* Superior no universitaria completa	4,553	0.60
* Superior universitaria incompleta	7,423	0.99
* Superior universitaria completa	6,860	0.91
TOTAL	752,663	100.00

FUENTE: Oficina Regional de Planificación de Puno, Censo de 1981.

Cuadro 3**Desertores en cifras absolutas y relativas de los niveles de educación primaria y educación secundaria común y técnica en el departamento de Puno**

NIVEL	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Nº	%	Nº	%
1977	23,473	13.59	4,215	13.40
1978	21,502	12.43	6,025	17.23
1979	19,376	11.03	6,108	16.37
1980	13,852	7.73	7,006	17.42
1981	19,631	10.76	6,097	13.98

FUENTE: Oficina de Planeamiento de la Dirección Departamental de Educación de Puno.

Cuadro 4

Desertores y repitentes en cifras absolutas y relativas, de los cuatro primeros grados de educación primaria, en el departamento de Puno, en 1980.

GRADOS	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Desertores	4651	11.61	1685	8.22	2167	8.09	1778	7.41
Repitentes	9766	24.39	4540	16.76	4504	17.30	3455	14.40

FUENTE: Oficina de Planeamiento de la Dirección Departamental de Educación de Puno.

seguramente el cambio de gobierno en 1975) contribuyen a retrasar el comienzo de las actividades del proyecto. Solo en 1977 se realizan las investigaciones relacionadas con el Diagnóstico Sociolingüístico de base, a cargo de la GTZ (Sociedad Alemana de cooperación técnica), el INIDE (Instituto Nacional de Investigación de la Educación) y la Dirección Departamental de Educación de Puno (DDE-P) que fueron las entidades que se encargaron del desarrollo y la conducción del proyecto.

4.1.2. Concepción de la Educación Bilingüe del PEEB

En términos de la filosofía del programa,⁶⁵ el PEEB concibe a la Educación Bilingüe como "un sistema educativo alternativo que pone al educando, a sus creencias, valores y costumbres, a su situación socioeconómica y cultural en el centro mismo del proceso educativo y que por lo tanto recurre tanto a la lengua materna del educando, como a una segunda lengua, para el desarrollo del proceso didáctico y diseña un nuevo curriculum escolar integrando, de manera armónica, contenidos culturales ancestrales y aquellos (como el castellano n.d.r.) que provenientes de otras configuraciones culturales han sido asumidos por la sociedad andina actual para asumir el reto de su supervivencia."⁶⁶ Es importante señalar que desde un comienzo las actividades del proyecto apuntaron a una integración con el aparato administrativo de la educación y no a la creación de un sistema paralelo de educación que compitiese con el oficial. Esto, a pesar de que el compromiso real de las autoridades

educativas en favor del proyecto, con el desmontaje progresivo de las iniciativas reformistas, vino reduciéndose siempre más claramente, creando obstáculos y dificultades.

El objetivo general del proyecto era el desarrollo en las escuelas involucradas (y posteriormente en el Departamento) de un modelo bilingüe intercultural de "mantenimiento"; es decir, de una educación, (desde la primaria hasta los niveles superiores de la educación) en dos lenguas y dos culturas; esto en el marco de los planteamientos sociopolíticos que sostenía el gobierno de Velasco Alvarado, con relación a la población indígena. En este contexto se pretendía:

- propiciar una imagen positiva a los educandos de su identidad étnica
- utilizar la lengua materna como base fundamental del proceso educativo y contribuir a su elaboración y desarrollo
- elaborar programas curriculares adecuados para todos los grados de la educación primaria bilingüe
- capacitar y promover la formación de recursos humanos que garantizaran la expansión y consolidación de la educación bilingüe en Puno
- realizar estudios de investigación para la elaboración y validación de una tecnología para el funcionamiento adecuado de un programa bilingüe.
- elaborar y experimentar módulos de material educativo para todos los grados de Educación Primaria Bilingüe

Para el logro de tales objetivos se preveía el desarrollo de las siguientes estrategias metodológicas:

- Investigaciones
- Elaboración y producción de material educativo
- Capacitación y perfeccionamiento docente

- Supervisión
- Difusión

Desde este punto de vista del carácter **bilingüe** del proyecto radicaba en el hecho: a) de hacer un uso instrumental de las dos lenguas en el proceso didáctico; b) de adoptar una metodología para la enseñanza del castellano como segunda lengua y favorecer el desarrollo de las capacidades expresivas en lengua materna.

El carácter **intercultural**, al contrario se desprendía de su voluntad: a) de configurar un currículum adecuado a las particularidades socioculturales de los educandos b) de adoptar y adecuar las metodologías de la educación formal al proceso de socialización primaria del niño vernáculo.

A medida que el proyecto PEEB se fue desarrollando resultó más claro que no se concebía la educación bilingüe como una modalidad compensatoria que se aplicaba para garantizar un armónico acceso de la población monolingüe vernácula a las estructuras sociales del sistema regional y nacional, sino como un sistema de "doble vía": vale decir un sistema que abocaba por una educación bilingüe tanto para el educando vernáculo parlante, como para aquel de origen urbana e hispana, que vive en un contexto en el cual la lengua vernácula representa un elemento fundamental del contexto sociocultural. Solo de esta forma se pensaba posible revertir la situación de asimetría diglósica que regía la relación entre lenguas en el contexto regional y nacional.

Obviamente el rol que le toque cumplir a cada una de las dos lenguas en el proceso didáctico será diferente entre la modalidad urbana y la rural, dado el diferente nivel de manejo que tendrán los educandos de las dos lenguas al momento de llegar a la escuela y el diferente uso que harán de ellas en el contexto social.

4.1.3. Cobertura del Programa

En términos de **cobertura** el Proyecto, en primera instancia pretendía cubrir alrededor de 100 escuelas el Departamento. La selección de los núcleos educativos comunales y de los docentes se realizó en 1978-79. La aplicación experimental en aula de la EBI empezó en 1980. A raíz de las dificultades que se

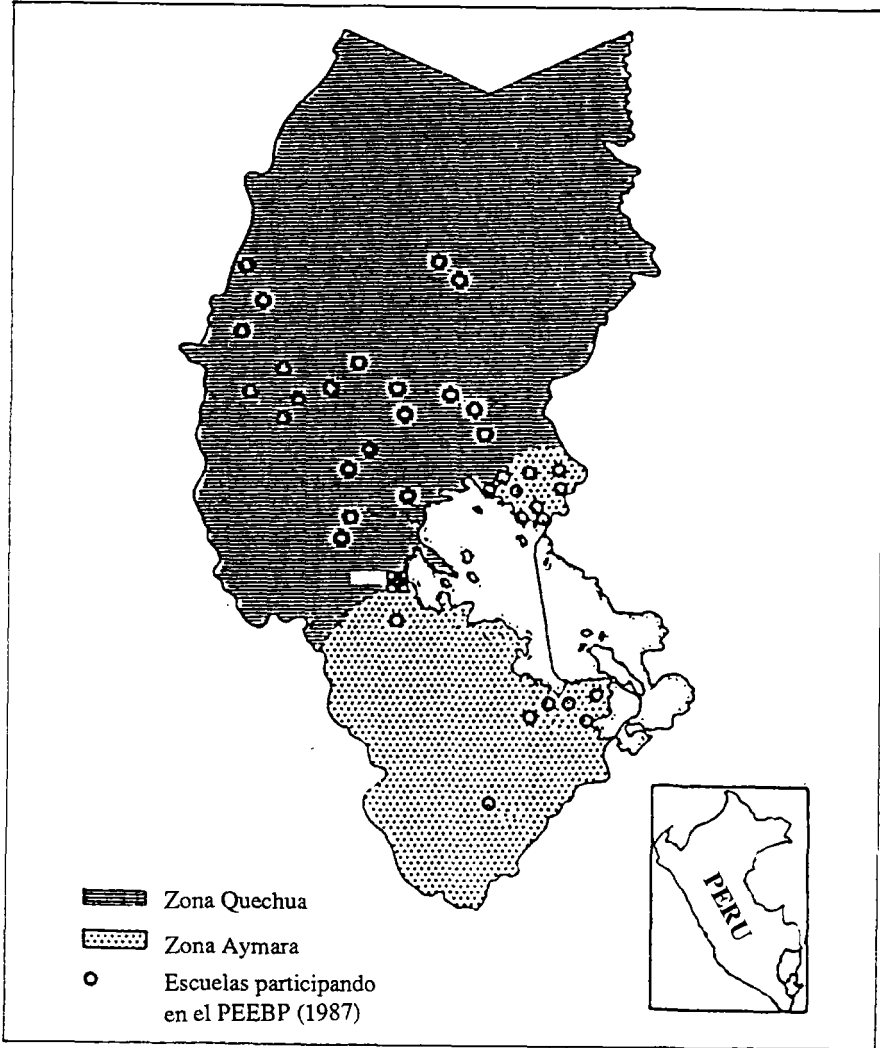
encontraron para atender adecuadamente a tales escuelas, a la falta de cooperación de las autoridades educativas regionales y nacionales, a las turbulencias políticas de fines de los años '70, al proceso de reestructuración que afectó una de las instituciones responsables del proyecto (el INIDE), el número se redujo gradualmente a 40 centros educativos. Desde aproximadamente 1983, el Proyecto de desarrolla en 24 comunidades quechuas y 16 comunidades aymaras de las zonas: lacustre, altiplánicas y de altura, con una población escolar que en su 51% es de lengua quechua y en su 49% de lengua aymara. (ver cuadro n.5).

Los estudiantes atendidos son en su gran mayoría niños monolingües vernáculos, aunque en algunas escuelas más cercanas a centros comerciales se halle un discreto porcentaje de niños bilingües incipientes. Actualmente el proyecto trabaja en 35 escuelas: 21 de estas funcionan con los 6 grados, 7 con 5 grados, y 7 con 4 grados; 162 docentes brindan servicio a 6150 alumnos. La tercera parte de las escuelas tienen un docente por cada grado, mientras que los 2/3 restantes son escuelas unidocentes, con un número de 2 a 4 maestros por centro educativo. Según informa López, en términos globales el PEEB atiende solo a un 3.09% de la población vernácula de la zona.

Pese a la vigencia de la identidad lingüística, en Puno, así como en la mayor parte de las comunidades andinas de la sierra y del altiplano, la realidad sociocultural de la población no es uniforme y "para describirla habría que pensar a una suerte de gradiente que se va de lo más tradicional a lo más occidental. Las comunidades de altura estarían ubicadas más hacia el polo tradicional de la gradiente mientras que las de la zona circumlacustre, situadas en las cercanías de los pueblos y de las carreteras, estarían más cercanas a su polo occidental."⁶⁷ De todas maneras a diferencia de lo que ocurre con muchas comunidades amazónicas, las áreas de asentamiento indígena andino, son áreas que desde hace casi cinco siglos están en relativo contacto con la población hispano parlante. Las relaciones socioeconómicas de orden asimétrico en esta últimas décadas se han difundido altamente provocando una disintegración de la lealtad étnico lingüística de la población indígena que empieza a ceder el paso siempre más claramente a la adopción forzada de patrones ligados a la tradición occidental; a través de estos se espera poder acceder a mejores niveles de vida.

Los resultados del diagnóstico sociolingüístico⁶⁸ conducido entre 1977-78 proporcionaron indicaciones valiosas sobre factores considerados

Cuadro 5



Departamento de Puno

Repartición de las escuelas del PEEB/P en 1987 en las áreas de habla quechua y aimara

FUENTE: Marie M. Châtry-Komarek: Libros de Lectura para niños de lengua vernácula. Eschborn 1987, p. 206.

imprescindibles para el comienzo de la didáctica pedagógica y la elaboración de material educativo. Entre otras cosas, el estudio profundizaba los niveles de monolingüismo y bilingüismo del área puneña; la situación de selección y uso de las lenguas; el universo vocabular y las actividades económicas; los grupos sociales y el uso del vocabulario; el nivel del dominio de las lenguas por parte de alumnos y profesores; las condiciones psicolingüísticas de los alumnos etc.. Las investigaciones sociolingüísticas revelaron que el Quechua en la zona altiplánica gozaba todavía de una alta estimación, sobre todo "afectiva" por parte de la población vernácula.

Al ser interpelado específicamente sobre la Educación Bilingüe, el 68% de los padres de familia y el 86% de los maestros aprobó la introducción de la escuela bilingüe en las escuelas. (Sin embargo esto no impidió el surgimiento de muchos problemas de aceptación de la modalidad educativa en las fases posteriores del proyecto). Las investigaciones revelaron también la escasez de material didáctico que afectaba la zona puneña y, por lo que guardaba relación con el universo vocabular de los niños, la asimilación de las reglas morfosintácticas de las dos lenguas vernáculas y la frecuencia de préstamos del castellano. El análisis del universo vocabulario contribuyó a la salida en 1979 en forma impresa de los primeros materiales didácticos en quechua y en castellano para el 1er. grado escolar.

4.1.4. Actividades llevadas a cabo por el proyecto hasta la fecha

Investigación:

Las investigaciones realizadas desde 1978 son:

a) Los estudios relacionados con los antecedentes del proyecto y la elaboración de módulos de materiales de lenguaje: **Diagnóstico Sociolingüístico, Estudio de Universo Vocabular de los niños.**

El cuadro n.6 nos proporciona un resumen de las actividades conducidas en este marco, de sus responsables y principales resultados.

b) los estudios relacionados con el desarrollo de las asignaturas de Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje, respectivamente que comprenden entre otras las obras de Teresa Valiente Catter **Las Ciencias**

ANEXO I

Investigaciones realizadas en el Proyecto de Educación Bilingüe - Puno

A. Estudios de base

- . Diagnóstico sociolingüístico del área quechua (1977-78)*.
- . Diagnóstico sociolingüístico del área aymara (1978).
- . El universo vocabular del niño quechua-hablante (1978).
- . El universo vocabular del niño aymara-hablante (1979).
- . Elaboración de un diccionario aymara-castellano (1980-1984).
- . Estudio para implementar la asignatura de Matemática (1981).
- . Estudio para implementar la asignatura de Ciencias Naturales (1982-83).
- . Estudio para implementar la asignatura de Ciencias Sociales (1983-84).

B. Estudios evaluativos

- . Validación de los módulos de aprestamiento *Pukllasun* y *Anatañani* (1980-81).
- . Validación del módulo de lecto-escritura en lengua materna quechua *Haku Kusiwan*** (1980-81).
- . Validación del módulo de lecto-escritura en lengua materna aymara *Markaja*** (1980-81).
- . Validación del módulo de castellano oral "Ya"*** (1982).
- . Validación del módulo de matemática para el primer grado (1983).
- . Validación del módulo de castellano como segunda lengua "Nosotros" para el segundo grado (1983).
- . Validación de los módulos de lengua materna en quechua y aymara para el segundo grado. *Ayllunchis* y *Sarnaqañasa*. (1983).
- . Evaluación integral del proyecto: Primera etapa de la evaluación (1982-1983).

(*) Con informe publicado por el INIDE.

(**) Informe en prensa.

(***) Informe final en preparación.

Históricas sociales en la Educación Bilingüe: el caso de Puno PEEB-GTZ, Puno 1988; Anne Dietschy-Schieiterle Las Ciencias Naturales en la Educación Bilingüe: el caso de Puno PEEB-GTZ, Puno 1989; Luis Enrique López, Ingrid Jung Las lenguas en la Educación Bilingüe PEEB-GTZ, Lima 1988; los estudios de Martha Villavicencio sobre el área de matemática, entre los cuales recordamos: Numeración, algoritmos y aplicación de relaciones numéricas y geométricas en las comunidades rurales de Puno Puno-INIDE Lima 1983.

c) los estudios relacionados con las actividades de evaluación de la metodología de enseñanza del proyecto, de los materiales educativos, y de su rendimiento interno. Al parecer, tales estudios nos muestran que comparativamente los logros de los niños de las escuelas en que se aplica el Proyecto son cualitativamente mejores de los niños que cursan las escuelas que tienen como única lengua de enseñanza el castellano.

El anexo n. 1 de este capítulo nos ofrece un resumen de las publicaciones y documentos mecanografiados del PEEB, entre las cuales las numerosas investigaciones conducidas en el curso de los 10 años de actividad del proyecto en relación con la evaluación, la elaboración de materiales didácticos, la investigación lingüística y antropológica.

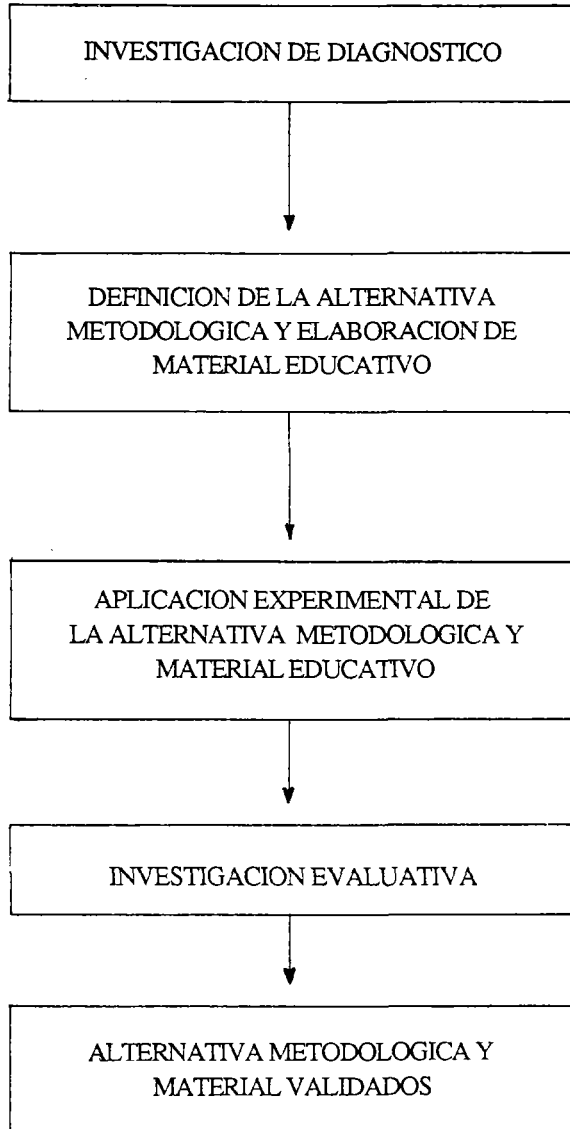
Se puede, sin lugar a duda afirmar que el Proyecto experimental de Puno ha sido uno de los programas en América Latina que mayormente ha estimulado el desarrollo de actividades investigativas paralelas al trabajo pedagógico, de capacitación docente y desarrollo curricular.

4.1.5. Elaboración de material didáctico y currículum

La producción de material didáctico es una de las áreas en la cual el Proyecto de Puno ha invertido mayor trabajo y energía en el curso de más de 10 años de actividades; por este motivo pensamos sea útil y provechoso informaciones detalladas sobre ella.

El proyecto ha producido materiales para todas las principales asignaturas del currículum en los diferentes grados de la primaria, adecuándolo a la realidad sociolingüística y cultural de las comunidades del PEEB. El proceso de elaboración de los materiales ha venido siguiendo básicamente las etapas que son definidas en el cuadro n.7, que se proporciona a continuación:

Cuadro 7



De "Villavicencio". 1988

Hay que subrayar el particular cuidado con el cual el proyecto condujo las etapas de investigaciones preliminares que caracterizaban la elaboración del texto escolar. "El equipo llevó a cabo una cuidadosa investigación del universo vocabulario del niño quechua para que le sirviera de base a los materiales. Paralelamente a la grabación de relatos, entrevistas, historias, etc., se les pidió a los niños que realizaran dibujos libres. El análisis lingüístico, a la par con el análisis de la expresión gráfica del niño puneño ha permitido a los autores elaborar un texto acorde con la realidad sociocultural del altiplano."⁶⁹

Un elemento que destaca en la casi totalidad de los textos escolares elaborados es la importancia dada al elemento visual, al dibujo, como elemento propio y característico de la cultura andina del altiplano y, a raíz de esta atención, la calidad de las ilustraciones presentes en los textos. Esta calidad no fue solo el producto de la bondad técnica de los profesionales involucrados en el trabajo sino también fruto de un cuidadoso criterio de selección de las imágenes, basado sobre los siguientes principios:

Cuadro 8

1. Criterios de selección

- 1.1. Contenidos (personajes y paisaje) y colores adaptados al medio de Puno.
- 1.2. Caras expresivas (no caricaturas).
- 1.3. Dentro del marco semántico del texto motor, aprovechar la riqueza de elementos disponibles.
- 1.4. Buena disposición de planos.
- 1.5. Vitalidad de los dibujos.
- 1.6. Evitar una excesiva estilización y estereotipización.
- 1.7. Fácil percepción de los elementos componentes.
- 1.8. Evitar la proliferación de elementos puramente decorativos.
- 1.9. Flexibilidad y riqueza de estilo.
- 1.10. Elementos estimulantes para la imaginación del niño.
- 1.11. Capacidad de crear elementos humorísticos y líricos de acuerdo al texto motor.
- 1.12. Alto nivel artístico y creativo.
- 1.13. Experiencia con reproducciones a colores y proceso de impresión.

El equipo de personal técnico que se ha dedicado desde 1978 a la tarea de elaboración de los materiales didácticos ha sido compuesto de expertos de la DDE Puno de la INIDE y de la GTZ.

El cuadro n.9 nos proporciona el conjunto de los materiales producidos hasta Marzo de 1988.

A éstos hay que agregar algunos otros textos producidos en este último lapso de tiempo, que son los materiales de 5º y 6º grado para lengua quechua y aymara de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La mayor parte de estos materiales (aparte los de última producción) han sido, o están siendo validados en las escuelas experimentales del proyecto. A pesar de la imposibilidad de proporcionar una información específica sobre los resultados de estas evaluaciones, la mayor parte de los textos tuvieron una acogida muy positiva entre los docentes, los alumnos, los padres de familias de las escuelas involucradas en el proyecto.

Vale quizás la pena citar en relación a este tema, una elocuente descripción de una visita a una clase hecha por la lingüista norteamericana, Nancy Hornenberger, durante una investigación sobre la actividad pedagógica del Proyecto PEEB: "Durante las entrevistas a los alumnos en las escuelas que no formaban parte del PEEB (escuelas tradicionales monolingües n.d.r.) se entregó a algunos de ellos, como parte de la entrevista, los textos escolares Kusi y Ayllunchis, elaborados por el PEEB. Luego de las entrevistas, los alumnos de todos los grados comenzaron a pedir prestados los libros. Ocurrió entonces un fenómeno muy interesante. Los niños se sentaron en grupo en torno a los libros el mayor tiempo posible, incluso hasta una hora, turnándose para leer en voz alta. Leían con fluidez, pese a que muchos de ellos no habían leído nunca en Quechua. Leían entendiendo, se reían en los momentos adecuados, comentando y resumiendo a sus compañeros lo que habían leído. Eran los mismos niños que a duras penas podían descifrar una oración de su libro de lectura español y que por lo general no tenían ni idea de lo que leían."⁷⁰

Es importante recordar que el Proyecto PEEB eligió trabajar sobre la base de la estructura curricular tradicional, válida para todo el territorio nacional, ajustándola a la realidad sociocultural del contexto andino puneño. Esto significó naturalmente que se produjeron textos para cada asignatura del currículum, respetando una organización del conocimiento que, como sabemos, poco se

Cuadro 9

I. MATERIAL ESCOLAR

PRIMER	APRESTAMIENTO (1)	LENGUA MATERNA CC. NN. CC. SS. (2)	SEGUNDA LENGUA (2)	MATEMATICAS (2)
GRADO	Guía y cuadernos: - ANATAÑANI (Aymara) - PUKLLASUN (Quechua)	- Guía, libros y cuadernos - KAILIA (Aymara) - KUSI	Guía y libros: - SAPITO	- Guía y Cuadernos: - JAKHUÑANI 1(A) - YUPASUN 1 (Q)

SEGUNDO	LENGUA MATERNA (2)	SEGUNDA LENGUA (2)	CC. NN. (2)	CC.SS.(3)	MATEMATICAS (2)
GRADO	- Guía y libros - SARNAQAÑASA - AYLLUNCHIS	- NOSOTROS - (Guía y libro)	- KAWSAYNINCHIS - (Guía Quechua-Castellano). - YATIÑANAKASA (Guía Ay. -C)	- Guía JAKAWI SA TA (aimara)	- Guía y cuadernos: - JAKHUÑANI 2 (A-C) - YUPASUN (Q-C)

TERCER	LENGUA MATERNA (1)	SEGUNDA LENGUA (1)	CC.NN. (1)	CC. SS. (4)	MATEMATICAS (1)
GRADO	- Guía y libros - UKHAMAWA (A) - SUYUNCHIS (Q)	- ZAMPOÑA (Guía y libro)	- KAWSAYNINCHIS (Guía Quechua-castellano) - YATIÑANAKASA (Guía Ay.-C)	Guía	- Guía y cuadernos: - JAKHUÑANI 3 (A-C) - YUPASUN (Q-C)

CUARTO	LENGUA MATERNA (1)	SEGUNDA LENGUA (4)	CC.NN. (1)	CC. SS. (4)	MATEMATICAS (1)
GRADO	Guía y libros . ARUSKIPAÑANI . QHAWANA	- COMETA (Guía y libro)	(Guía y libro)	Guía y libro	- Guía y cuadernos . JAKHUÑANI 4 (A-C) . YUPASUN 4 (Q-C)

QUINTO	LENGUA MATERNA (4)	SEGUNDA LENGUA (5)	CC.NN. (1)	CC. SS. (5)	MATEMATICAS (5)
GRADO	Guía y Libros . MAYPIPI (Que- chua) . TAQIWJANA (aimara)				

- (1) Edición Experimental
- (2) Edición Validada
- (3) Edición Validada en prensa
- (4) Edición Experimental en prensa
- (5) Edición en preparación

Cuadro 9 (continuación)

II. MATERIAL POST-ESCOLAR Y DE REFERENCIA

Lengua Naturaleza	QUECHUA	AIMARA
Libro de Cuentos	. UNAY PACHAS I . UNAY PACHAS II	WIÑAY PACHA MAYNIRJALJATA
Libro de Lectura	. YANAMAYU AYLLU I (Con temas sobre medicina tradicional y moderna). . YANAMAYU AYLLU I (Con temas sobre el agua y la irrigación).	
Diccionario		Aimara -Castellano
Libro de Can- ciones tradicionales		QALA CHUYMA

adapta a las características del saber indígena.

El proyecto PEEB ha elaborado y editado un programa curricular adaptado para 1er. y 2do. grado de la primaria (esta última en prensa) que debería servir como guía y orientación para la actividad docente de los profesores en el campo. En las premisas ideológicas del programa curricular de 1er. grado se sostiene que tarea de la educación bilingüe en los contextos vernáculos, es la reversión del proceso de desculturización del cual la escuela se ha hecho instrumento hasta la fecha. Tal situación "exige al sector educacional **formular** y **adecuar** los contenidos curriculares que respondan a las características económico sociales y culturales de Puno y permitan superar la situaciones negativas en las que se conduce la educación."⁷¹

El programa, por ser también de 1er. grado, profundiza en forma detallada los aspectos relacionados con el aprestamiento, el área del lenguaje (L1

y L2) y la enseñanza de la lecto escritura, temáticas que profundizamos en la sección "metodología de enseñanza bilingüe".

A este propósito cabe precisar que si bien en los primeros años del proyecto el énfasis del trabajo recayó sobre el aspecto lingüístico y pedagógico de la Educación Bilingüe, en épocas más recientes se ha dado un proceso de revisión teórica en el PEEB, cuyo principal resultado ha sido el intento de reformular la propuesta curricular en el sentido de ajustarla, ya sea a las necesidades e intereses de las comunidades indígenas, ya sea a su peculiar cosmovisión. El caso más explícito de este intento es el carácter integrado con el cual se comienza a encarar algunas temáticas en los textos didácticos.

En lo que guarda relación con las asignaturas de **Ciencias Histórico Sociales**, en la fundamentación del programa curricular se afirma que más que concentrarse en la memorización de acontecimientos, héroes, fechas y personajes extraños a la realidad sociocultural del niño vernáculo, en el 1er. y 2do. grado de primaria bilingüe se apunta, en primera instancia, al conocimiento de su entorno social y geográfico.

Teresa Valiente en una investigación conducida con el fin de elaborar material didáctico en la asignatura, retoma y amplía estos conceptos ya esbozados en el programa curricular. Finalidad de las Ciencias Histórico Sociales es entonces "apoyar el desarrollo de universos autónomos dentro de una sociedad plurilingüe y pluricultural."⁷² Esto implica que el proceso escolar bilingüe debe facilitar el reconocimiento y manejo progresivo por parte del niño vernáculo de los espacios sociales significativos en el desarrollo de su ciclo vital: desde el espacio familiar, primera cuna en la cual comienza a formarse el proceso de socialización, hasta el espacio comunal y intercomunal. Paulatinamente el niño indígena aprende a reconocer y a reflexionar sobre la relación/contradicción entre la realidad nacional y la percepción local de tal realidad, la percepción del tiempo y del espacio en un ámbito occidental y en un ámbito comunitario. La apropiación del concepto de identidad nacional (que es indicada en el programa curricular nacional como una de las finalidades principales de la asignatura) se concibe entonces como un proceso de concientización sobre la realidad multicultural que caracteriza la nación y no como un valor extraño que se tiene que inculcar en los niños a través de metodologías impositivas.

Cabe señalar el hecho que el desarrollo de esta asignatura (así como en el

caso de Ciencias Naturales) se haya realizado en los textos del PEEB a través de la utilización de la lengua vernácula (quechua o aymara): esto también en los grados superiores de la primaria, en los cuales comúnmente el niño indígena en las escuelas bilingües hace uso únicamente del Castellano.

En el caso de las **Ciencias Naturales** el discurso se basa sobre algunos conceptos similares a los de Ciencias Histórico Sociales (por el hecho mismo que tales formalizaciones no resultan pertinentes en el caso de la organización del conocimiento indígena). En el programa curricular se afirma que tarea de la educación bilingüe la profundización de "la sabiduría y la tecnologías tradicionales, de profundas raíces científicas (elaboración de chuño, charqui y adobe, construcción de andenes y camellones, complementación y rotación de cultivos), las interpretaciones animísticas de los fenómenos naturales, los mitos sobre plantas y animales, los ritos que expresan la religión de igualdad entre el hombre y la naturaleza, y por otro lado el aprendizaje de las explicaciones racionales de estos fenómenos, así como de los métodos científicos occidentales que todavía no han sido aplicados sistemáticamente en el contexto rural puneño." En este caso, también es necesario que en el proceso didáctico los niños indígenas conozcan y reflexionen sobre estas diferentes interpretaciones de la realidad natural, sin aplicar juicios de valor innecesarios y poniendo de lado la metodología memorística de presentación de los contenidos didácticos. Annette Dietschy Scheiterle ha explorado y ampliado la temática de esta asignatura contribuyendo a la elaboración de los materiales didácticos para todos los grados de la primaria.⁷³ Los cuadros n.10 y 11 nos proporcionan un ejemplo de una Unidad didáctica en esta asignatura.

Los textos didácticos producidos por el Proyecto PEEB en estas dos áreas son de indiscutible valor técnico: el lenguaje seleccionado, la calidad de las imágenes, la encuadernación, la diagramación, los contenidos presentados, rebasa la de cualquier otro material didáctico para educación bilingüe producido en América Latina. Más aún, si se considera el carácter pionero de la experiencia del PEEB, que ha trabajado en un contexto nacional en el cual nunca se había intentado la elaboración de materiales didácticos bilingües para poblaciones indígenas, a amplia escala y para grados escolares superiores.

Por otro lado es también posible notar que el acatamiento a la organización didáctica por asignatura y al programa curricular nacional, en parte limita los resultados cualitativos de los textos didácticos. A pesar del indudable

esfuerzo y progreso que representan, evaluaciones externas al proyecto han encontrado en los materiales de Puno un problema ya señalado para otros proyectos bilingües; a saber, una relativa sobrecarga de los contenidos que se pretenden transmitir a través del proceso didáctico. Más allá de esto, la organización de los mismos está establecida de acuerdo con un modelo cognoscitivo que no en todos los casos, acata la idiosincrasia cultural de las poblaciones quechuas y aymara (no estando tampoco siempre funcionalizado en ofrecer respuestas adecuadas a los problemas de la realidad que se presentan en una comunidad indígena del altiplano).

Se opta así, en algunos casos, por una presentación formal y abstracta de algunos contenidos didácticos. Algunos ejemplos de esta situación se pueden encontrar en el texto de Ciencias Naturales de 6º grado "Jakawisata" (aymara) en las unidades "El ojo", "La circulación de la sangre" "la Respiración" etc..(ver gráfico n.12)

Tales problemas han sido analizados en el curso del Taller de Evaluación final del Proyecto, llevado a cabo en Junio de 1988 con la participación de lo más destacados especialistas nacionales e internacionales de Educación Bilingüe. En este sentido parece necesario (y el Taller recomendó) una profundización de la difícil tarea investigativa sobre el conocimiento indígena: las relaciones funcionales e integradas que establece entre los elementos de la realidad, las categorías de clasificación que ordenan los varios componentes de la naturaleza y del universo. Esto, con el fin de la transformación de este conocimiento en contenido didáctico y, por otro lado, de reforzar la organización didáctica y curricular sobre la base de las necesidades y problemas, los ciclos laborales y agrícolas de la comunidad.

Una serie de elementos como el término del "contexto adverso" al cual anteriormente hacíamos referencia, la abertura de un espacio institucional para la EBI (con la creación de a DIGEBIL), la reforma curricular que se pretende llevar a cabo podrán facilitar la realización de tales actividades que parecen necesaria para el afianzamiento de los textos didácticos del PEEB.

El proyecto PEEB ha producido además una serie de textos valiosos para la enseñanza de la **Matemática** en 4 grados de la Primaria. En esta área cabe señalar el óptimo trabajo realizado por un equipo del PEEB y el INIDE: este trabajo por un lado ha permitido la enseñanza de la matemática formal a través de

Cuadro 10



CHUMPA QHATUNA

Julyaka qhatunx mamananakax p'itat isinak alxapxi.

Mã chuyman mamaxa, t'awr qapu. ch'ankh juñiri. ukat t'axsarasax ayru saphanakampi. jan ukax panqaranakampiw tiñirixa. Qhipat layisaw chumpanak p'iti. Ukachumpanakx irxatatarurakiw alxasi.

Mayni tawaqpach mamax chump p'itarakiwa, jupax phiwra t'awratak p'iti. Uka chumpanakax iraqatar churatas janikiw alanikiti.

Uka pä mamax akham qhatun parlasipxi:

- Marta: Mama Wisinta ¿kunjamarak jumast ukataq alxtasti?
Nãn chumpanakajx janirakis khitis muntkitixã, ukhamarus nayax iraqatarukiw churasktxa, ch'ankhak jan tiñkti.
- Wisinta: Jisa, ch'ankha tiñiñax ch'amawa, ukat ukhamarjamarakiw qullqx jalaqt'ayastxa T'awrat lurat isix wali sumawa.
- Marta: Jisa, p'itirinakax janirakiw amparamp qaput ch'ankhamp p'itaiñ munapkiti. Janiw mã khuskh qaputãkiti, p'itatas sum mistkiti, sapxiwa.
- Wisinta: T'awrat lurat isix wal thay jark'asixa. Jichhax taqiniw p'itat is uskusipxixa.
- Marta: Mama Wisinta ¿jumasti, kawkitarak t'awrst qapuñatak kattasti? Nayarux janirakis t'awrs qaput ch'ankhs alxan munapkitutixã. Ukhamarus janiw qullamp ch'ankha tiñiñ yatki.
- Wisinta: Chumpa p'itirinakax t'awr alasiñatakixa, taqin mã tantachãw utt'ayasiñãspawa. ukhamat t'awr jaksnaxa, uka kikparak taqinis t'awr pampa qullanakamp tiñiñ yatiqañasaxa.

Jiskt'anaka

1. ¿Khitmakax parlasipxi?
2. ¿Khatxas uka mamananakax parlasipxi?
3. ¿Uka pä alxir mamat kawkitaris jilpach qullq jalaqt'ayasi?
4. ¿Jumax tiñiñ quranak uñ'tati?
5. Utan tatam mamamar pampa qullanakamp t'awra tiñiñxat jiskt'ma, ukat qillqaniwasin apanma.

De: "Jakawisata" Ciencias Naturales: 5to Grado Aymara.

Cuadro II

¿KUNANAKAS CH'ANKHA TIÑIÑATAK MUNASI?



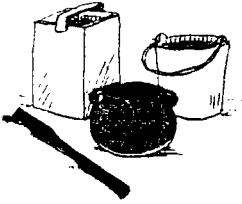
Quranaka



Uma



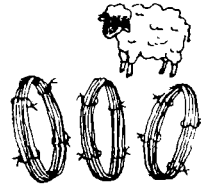
Nina



Phuku, Lata



Katuyimaka



Ch'ankha



Kukaliku
laphinaka



Salwiy
laphinaka



Saphi



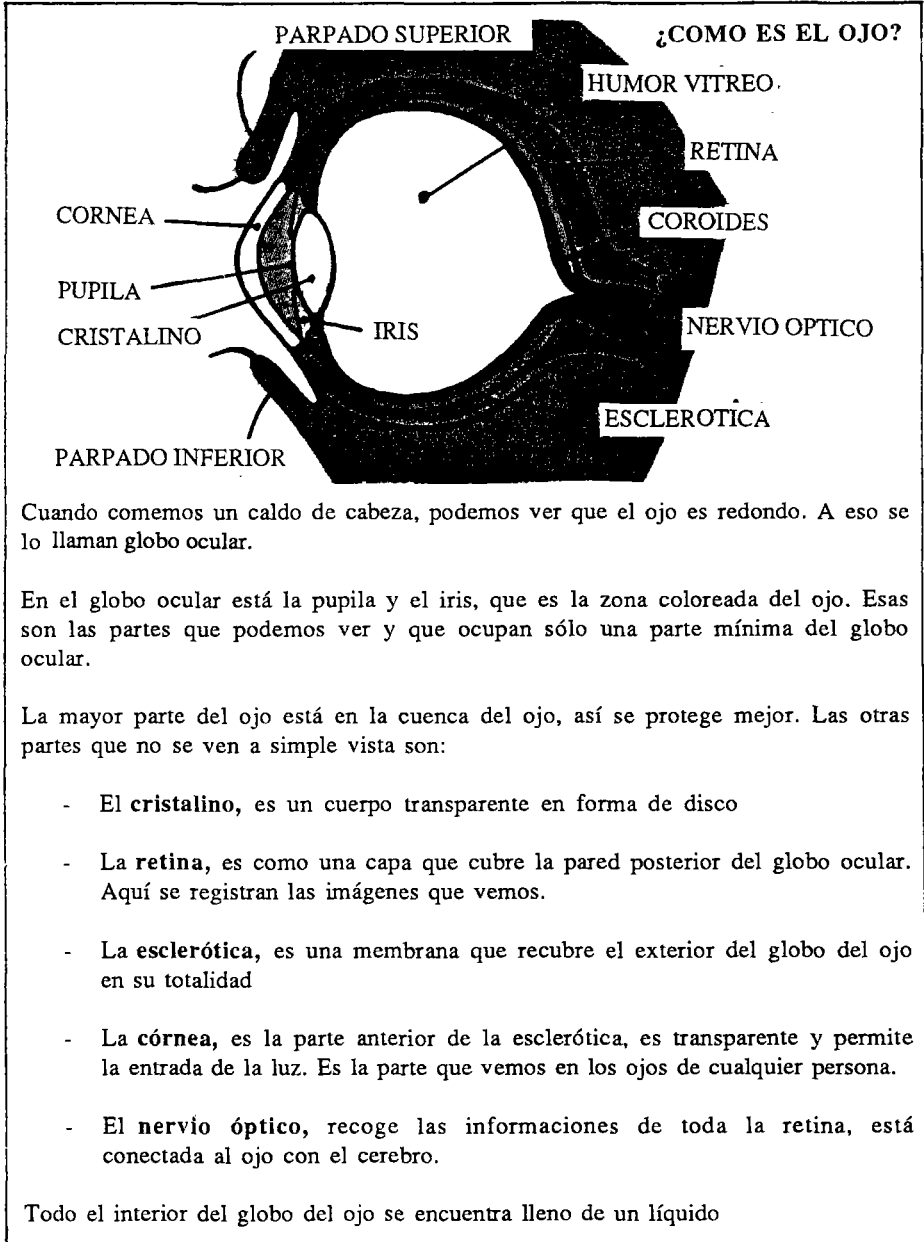
Ch'ankha tiñiñatakix nayraqatax akanakaw
apthapiña: quranakan achupa, panqarapa,
laphinakapa, saphinakap kuna.

Quranakax janir panqarkipanw apthapiña, ukhaw
juk'amp umanixa, ukat tiñiñatakix aski khusawa.

* Janiw jita jil apthapiñakti.

* Janirakiw mä chiqat mayak apthapiñakti.

Cuadro 12



Cuando comemos un caldo de cabeza, podemos ver que el ojo es redondo. A eso se lo llaman globo ocular.

En el globo ocular está la pupila y el iris, que es la zona coloreada del ojo. Esas son las partes que podemos ver y que ocupan sólo una parte mínima del globo ocular.

La mayor parte del ojo está en la cuenca del ojo, así se protege mejor. Las otras partes que no se ven a simple vista son:

- El **crystalino**, es un cuerpo transparente en forma de disco
- La **retina**, es como una capa que cubre la pared posterior del globo ocular. Aquí se registran las imágenes que vemos.
- La **esclerótica**, es una membrana que recubre el exterior del globo del ojo en su totalidad
- La **córnea**, es la parte anterior de la esclerótica, es transparente y permite la entrada de la luz. Es la parte que vemos en los ojos de cualquier persona.
- El **nervio óptico**, recoge las informaciones de toda la retina, está conectada al ojo con el cerebro.

Todo el interior del globo del ojo se encuentra lleno de un líquido

la lengua materna (estandarización y acuñación de nuevos términos, recuperación de palabras en desuso) y por otro la introducción en la enseñanza de la Matemática de los procedimientos de cálculos y de las medidas utilizadas tradicionalmente en las comunidades indígenas para resolver los problema de actividad laboral, artesanal (pensamos en la elaboración de los tejidos), etc.. En el área de la Matemática se viene además experimentando y validando la aplicación de la "yupana" (ábaco tradicional peruano), como material de apoyo para la enseñanza de la asignatura, en los primeros 4 grados de la Educación Bilingüe.

En términos generales se puede afirmar que, al usar las lenguas vernáculas como lenguas instrumentales de los materiales didácticos y del proceso de enseñanza-aprendizaje, el Proyecto PEEB ha logrado algunos objetivos fundamentales, no solo para el Proyecto, sino más generalmente para el destino de las lenguas vernáculas en el país:

- a) el de demostrar que es posible el uso de las lenguas nativas en todas las esferas del ámbito didáctico
- b) el de contribuir a la concretización de un lenguaje pedagógico en lenguas vernáculas
- c) el de contribuir a través de la escuela al proceso de revitalización y enriquecimiento de las lenguas indígenas en la escuela y en la sociedad.

En todos estos aspectos el Proyecto PEEB ha realmente contribuido a dar un aporte fundamental que puede ser tomado como ejemplo del esfuerzo que deberán producir en el futuro los programas de Educación Bilingüe: se ha avanzado en la creación de un metalenguaje, y de un nuevo léxico de las lenguas indígenas, capaz de conducir el discurso pedagógico en las demás asignaturas; en la creación de "registros" lingüísticos, de nuevos contextos de uso de la lengua vernácula, primer paso hacia la apropiación de aquellas esferas del saber y del conocimiento que hasta ahora habían sido vedadas a tales lenguas en la escuela, así como en la sociedad.

Con el fin ya sea de potenciar este proceso, ya sea de estimular la conciencia lingüística de los educandos, el proyecto PEEB ha dedicado un esfuerzo especial a limitar los préstamos castellanos en los textos didácticos y a estimular la participación de los niños en la creación de nuevos términos a través

de la reflexión y de juegos didácticos. En el caso del recurso al préstamo, se ha elegido como principio el de la fonologización de los términos eventualmente adoptados, en cuanto a nombres propios, topónimos, etc.

4.1.6. Metodología didáctica bilingüe

La adopción de un área del lenguaje, dividida en dos asignaturas (Lengua materna y segunda lengua) ha constituido el pilar a través del cual se ha desarrollado el proyecto PEEB. La importancia del área del Lenguaje reside según el programa curricular del PEEB, adaptado del programa curricular nacional, en los roles que le toca cumplir. A saber:

- Un rol socializador, ya que al facilitarle al educando el desarrollo y perfeccionamiento de sus medios de expresión, le estará permitiendo relacionarse e integrarse de manera más eficiente con otros miembros del grupo social al cual pertenece.
- Un rol formativo, por cuanto la adquisición y desarrollo de habilidades, destrezas, estrategias verbales, y de procesamiento de formación contribuirán al desarrollo intelectual del educando; y,
- Un rol propedéutico, puesto que asistirá al educando en el proceso educativo, al proveerlo de técnicas y procedimientos para la adquisición de nuevos conocimientos.⁷⁴

En el caso del programa experimental, esta propuesta didáctica que enfatiza en el desarrollo del lenguaje, se enmarca naturalmente dentro de un contexto bilingüe de "mantenimiento". El objetivo fundamental de este modelo es el logro de las habilidades principales de la lecto escritura (hablar escuchar, leer, escribir) y de la competencia gramatical y lingüística, en las dos lenguas que participan en el proceso didáctico. Según los responsables del proyecto PEEB, la adopción de un área común de lenguaje tiene varias ventajas. Entre otras:

1. Asegura una direccionalidad común a las dos lenguas, puesto que el propósito fundamental de las dos es el desarrollo de la competencia comunicativa del educando.
2. Asegura la enseñanza de la lengua materna, garantizando el perfec-

cionamiento y desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión que el niño lleva a la escuela y garantizando también el acceso a la lectura y la escritura.

3. Asegura la enseñanza sistemática y planificada de la segunda lengua aplicando un programa adecuado a la situación lingüística y empleando una metodología adecuada.
4. Establece con mayor claridad qué es qué se persigue en cada asignatura, así como el momento en que deberá lograr las diversas habilidades y su respectiva secuencia.
5. Establece un relación dinámica entre las dos lenguas, favoreciendo la transferencia y consolidación de las habilidades adquiridas.⁷⁵

Por lo que está en relación específicamente con la **lengua materna**, es necesario subrayar que, así como en la mayoría de los programas bilingües latinoamericanos, la propuesta del PEEB pone mayor atención en el uso creativo y reflexivo del lenguaje que en aspectos mecánicos y formales. De esta manera, se pretende reactivar en el niño indígena la confianza en su creatividad lingüística y en la riqueza de su lengua materna, contribuyendo así a la estimulación del proceso de revitalización y desarrollo del idioma vernáculo. El contenido de la asignatura se puede dividir en contenido temático y lingüístico.

En la elaboración de los **contenidos temáticos** el PEEB ha partido de un elemento fundamental: el reconocimiento de la relación de interacción y conflicto que existe entre la realidad local y externa, y de la importancia de esta relación en el desarrollo de la vida socio-económica de la comunidad y del niño. En este sentido en el desarrollo del estudio de la lengua materna se trata de partir del entorno inmediato del niño para, a través de un enfoque intercultural, abarcar también los aspectos que no corresponden directamente a su mundo comunitario, pero con los cuales entra en contacto desde su temprana edad. En el marco de este enfoque se han seleccionados temáticas relacionadas con las vivencias cotidianas de los niños vernáculos y con todos los elementos que contradistinguen su peculiar proceso de socialización ligado a la familia, al trabajo, al mercado, la fiesta comunitaria etc.. (ver gráfico 13)

Anatir phisi

Aka phisix
wali anatiriwa.

Phisix phalampiw anati.

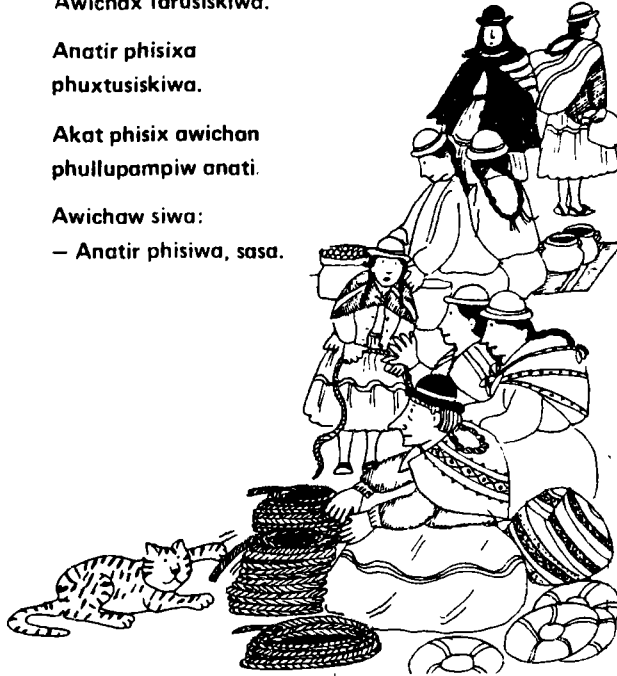
Awichax larusiskiwa.

Anatir phisixa
phuxtusiskiwa.

Akat phisix awichan
phullupampiw anati.

Awichaw siwa:

– Anatir phisiwa, sasa.



Ruminkuna

Rumink urux
marka rikuwanxa
walja jaqinakaw utji.

Jasintan taykapax
phala alxañ apanitayra.



phala

pha - la

pha




En lo que concierne al **contenido lingüístico** de la asignatura, este se concibe relacionado con los objetivos lingüísticos del área del lenguaje y por lo tanto con las actividades de enseñanza de la lecto escritura, y de desarrollo de la competencia gramatical en la lengua materna. La estrategia metodológica privilegia, en primera instancia, el aspecto comunicativo oral de la lengua. Esto, por ser la lengua oral el espacio natural para la producción y transmisión de conocimientos en las sociedades ágrafas andinas. Un aspecto importante al cual el proyecto ha intentado dar atención, es el problema del tránsito entre cultura oral y cultura escrita que está implícito en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura de los niños indígenas. Esto enfatizando en los textos y en las guías didácticas para los maestros las actividades de aprestamiento para la alfabetización, la reflexión sobre las características del saber oral y escrito y sobre todo la promoción de la oralidad en el ámbito escolar (narraciones, incorporación de los ancianos en el proceso didáctico, etc.).

De hecho, por trabajar en un medio eminentemente oral y en el cual la oralidad cumple toda la diversidad de funciones relacionadas con la transmisión de técnicas y saberes, el niño vernáculo llega a la escuela con una serie de habilidades de expresión oral que el proceso didáctico tiene que aprovechar para su afianzamiento y desarrollo.

Otra peculiaridad del Proyecto PEEB, es el énfasis que se pretende poner sobre el aspecto lúdico como punto constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje: "Tanto en la enseñanza de la gramática, como en la redacción y la ortografía, el juego permite al alumno manipular su lengua en una forma relativamente desligada de la comunicación cotidiana y de esta manera genera conciencia acerca de su potencialidad. El juego permite también al educando realizar actividades con sus compañeros en forma autónoma bajo la guía y la orientación del profesor. Por tener su propia dinámica, el juego de por sí independiza a los niños del profesor, tanto en lo que se refiere a la actividad intelectual misma como a la relación afectiva que se genera entre los jugadores."⁷⁶ El cuadro n. 14 nos muestra como en una guía de aprestamiento se sugiere al maestro realizar actividades de juego para estimular el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños.

Por otro lado se sostiene también la necesidad de basar el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los conocimientos de que ya disponen los alumnos que ingresan a la escuela.

Cuadro 14
Anatañani, guía didáctica de aprestamiento

	JUEGO No. 1	
OBJETIVOS 3 - 7	TU NOMBRE ES	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SECUENCIA DE ACCIONES	MATERIALES
<p>7.3 integrarse al contexto social de la vida escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificando por su nombre a sus compañeros. <p>3.4 Demostrar el control de la dirección y la presión al realizar actividades con manos y dedos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - al ejecutar movimientos y recepciones. - al realizar trazos de líneas. 	<p>Los niños se ubican en grupos de cinco, sentados en el suelo.</p> <p>Un grupo juega, otros miran.</p> <p>El profesor pasa la pelota a un niño, rodándola por el suelo y diciendo:</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>"Yo me llamo Lucho. ¿Y tú?"</i> <i>"Luchuwa, nayan sutijajja. ¿Jumansti?"</i></p> <p>El niño contesta, por ejm.:</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>"Yo me llamo Juan. ¿Y tú?"</i> <i>"Juwansuwa, nayan sutijajja. ¿Jumansti?"</i></p> <p>y pasa la pelota a otro niño que también pregunta.</p> <p>Se repite el juego con otro grupo.</p> <p>Al finalizar deben estar jugando simultáneamente todos los grupos.</p> <p>Variante</p> <p>De la misma forma que el juego anterior, la oración es:</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>"Tú te llamas Juan".</i> <i>"Juman sutimajja Juwansuwa"</i></p>	<p>Pelotas</p>
		

La alfabetización en lengua vernácula se basa sobre un método mixto definido como "global silábico". Este combina procedimientos del método global de oraciones y del método de palabras normales con análisis silábico. Por un lado, este método, tomando la oración como base del análisis, facilita al niño la comprensión de la relación entre escritura y significado; el proceso de lectura se presenta así como una actividad que permite descubrir el significado que el texto encierra y que por lo general está referido a la vida cotidiana de los niños campesinos. Por otro lado, el análisis de la palabra (con el método de palabras normales) permite al niño descubrir la relación entre fonema y grafema, fundamental para comprender cualquier escritura alfabética. Finalmente, una última fase de síntesis permite al niño llegar nuevamente a la lectura de oraciones y de unidades de significados más amplios.

Como Jung y López lo señalan,⁷⁷ cada unidad de los libros de iniciación a la lectura ("Katita" en Aymara y "Kusi" en Quechua) se basa sobre los siguientes pasos:

- a) el diálogo a partir de la lámina motivadora;
- b) la lectura el texto motor y la manipulación de las palabras que lo componen para formar nuevas oraciones;
- c) la lectura de la palabra generadora y su descomposición silábica;
- d) la presentación de la familia silábica correspondiente y la generación de nuevas palabras;
- e) la lectura de nuevas oraciones en las que aparecen de manera reiteradas palabras que el niño ya sabe descifrar o analizar.

La etapa de iniciación y apropiación de la lecto escritura en lengua materna se cumple en los primeros dos grados de la primaria. En el segundo grado se presentan las grafías complejas del Quechua y del Aymara, así como los sonidos aspirados o glotalizados de menor frecuencia. En los grados superiores la lectura se torna instrumento para la expansión del vocabulario en lengua materna, el desarrollo de la expresión oral, y del análisis gramatical. Por otro lado, se pretende afianzar en el niño las estrategias de procesamiento del significado de la información escrita, la captación de significados no

directamente explicitados en los textos, los comentarios, las preguntas, la discusión (todo esto en lengua materna). También se inicia al niño a la lectura silenciosa, la lectura con entonación adecuada y gradualmente a la comprensión de textos de mayor complejidad.

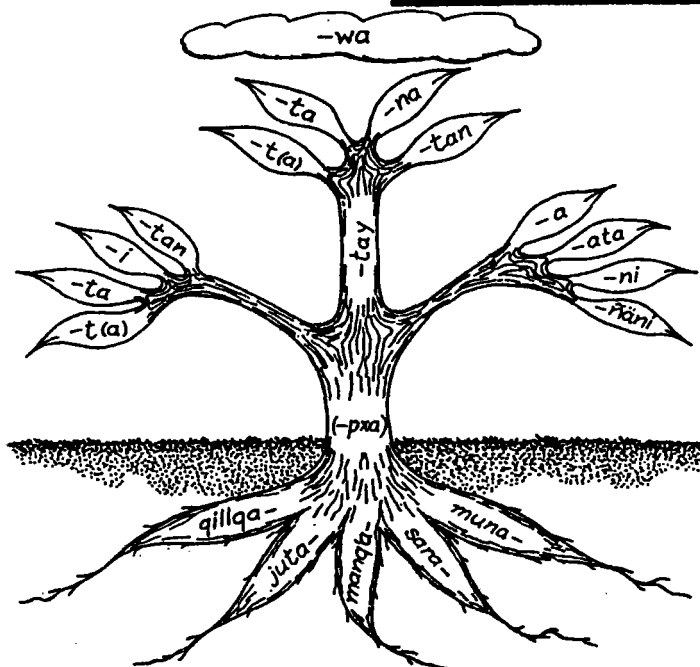
En los grados superiores se desarrolla también la reflexión gramatical sobre la lengua vernácula. Esta representa una etapa fundamental del desarrollo personal del niño en cuanto le permite un primer manejo de categorías conceptuales más abstractas y de nuevas herramientas cognitivas. Representa también una etapa fundamental del desarrollo de la lengua vernácula que debe recurrir a nuevos términos, provenientes de su propio repertorio lingüístico para describir sus estructuras, para crear su propio metalenguaje.

El cuadro n. 15 nos muestra un ejemplo de como se presentan en los textos didácticos tales temáticas. Jung y Lopez nos señalan algunos principios que guían esta "exploración gramatical" de las lenguas vernáculas:

- a) el niño, al comunicarse, aplica ya las reglas de su lengua materna, por lo cual no tiene sentido memorizar definiciones;
- b) el niño llega a elaborar las categorías de su gramática a partir de la sistematización de su experiencias a través de ejemplos;
- c) es necesario acostumbrar al niño a hacerse las preguntas pertinentes que le permitan descubrir las categorías e su gramática. Este tipo de análisis le permite además descubrir la función comunicativa de la categoría en cuestión;
- d) en el caso de los niños vernáculo parlantes, el trabajo gramatical pasa también por la aplicación y manejo de una terminología específica en su propia lengua;
- e) si bien la reflexión gramatical puede desarrollarse desde el comienzo de la escolaridad, el proceso debe ser graduado atendiendo a la edad y nivel de abstracción y conocimientos que tenga el niño. Esto no quiere decir que se tengan que distribuir los contenidos gramaticales según grado, sino más bien establecer diferentes niveles de análisis por grado, aún para un contenido del mismo tipo.⁷⁸

"Parliri" arut aruskipañani

Aymar aru manqha



Aka alix saphini, tununi, kimsa laymini, tunkapayan laphin kunawa. Saphipanx phisqa parlir arunakaw utji. Tunupax mā saphi phuqachiriniwa, ukax parlirin walljaptayiripawa. Taypi laymipax mā saphi phuqachirinirakiwa, ukax parlirin nayra pachap ufacht'ayl. Laphinakax walja saphi phuqachirinirakikiwa, ukanakaxa: kunapachasa, khitis kuns luri uk yatiyistu.

Jichhax mā amuyt'aw lurafatakix mā saphi ajll'añani. Ukatx tununkir saphi phuqachirimpirak lip'katayañani. Ukarux laymi saphi phuqachirimpirak yapkatarakiñani. Ukarurak mā laphinkir saphi phuqachirimpirak yap'arakifiñani. Tukuyafatakix qinayankir saphi phuqachirimp phuqachañani.

Akhamax:

saphi	:	qillqa	=	qillqa
tunu	:	-pxa-	=	qillqapxa
laymi	:	-tay-	=	qillqapxatay
laphi	:	-na	=	qillqapxatayna
qinaya	:	-wa	=	qillqapxataynawa.

Cabe señalar que para el desarrollo correcto de cada una de las etapas de esta asignatura se han elaborado guías didácticas dirigidas al maestro para todos los textos escolares de la primaria.

Por lo que concierne a la enseñanza del **Castellano como segunda lengua**, el Proyecto PEEB ha considerado la existencia de una finalidad social para la enseñanza de esta lengua que permita al alumno "una apropiación efectiva y eficiente de la segunda lengua, pero a partir de su autoafirmación individual y colectiva, vía la revalorización y revitalización de su lengua materna y del uso que se tiene de ella";⁷⁹ y de una finalidad **educacional** que consiste en desarrollar el castellano como lengua instrumental de aprendizaje que apoye el desarrollo cognitivo del educando campesino. La variedad de castellano elegida para la enseñanza es la variante estándar nacional, debido a la discriminación que aún estigmatiza las variedades locales, (y que en el caso del niño vernáculo se agregaría al estigma de hablar una lengua vernácula) y a que los materiales didácticos, especialmente para los grados superiores, son escritos con esta variante estándar nacional. Sin embargo, se opta por presentar en el curso del proceso didáctico las formas diferentes de uso del castellano, que se presentan en el contexto regional.

El procedimiento de enseñanza de la segunda lengua se basa sobre una fundamental distinción entre lengua oral y escrita: los niños vernáculos necesitan una etapa de familiarización con la segunda lengua a nivel oral para poder transferir, en un segundo momento, las habilidades adquiridas (en su lengua materna) sobre la lecto escritura en Castellano. En el cuadro n. 16 son indicados los objetivos por grados de la asignatura que se organizan bajo la usual estructura por habilidades.

Como se puede observar, el PEEB ha optado por una estrategia de desarrollo de la asignatura que combina:

- el aspecto **funcional**, actividades para las cuales el Castellano sirve como medio: describir, argumentar, explicar, y que en los textos son presentadas en los contexto generales de uso de esta lengua para los niños-adultos vernáculos: mercados, actividades comerciales, la escuela, los viajes, visita a la ciudad.

- y el aspecto **estructural**, en el cual se inicia el alumno vernáculo en primera instancia a la lecto escritura y luego a la gramática de la lengua a partir

Cuadro 16

Castellano (Segunda lengua) Estructura curricular - Educación Primaria						
áreas	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto Grado	Quinto grado	Sexto grado
ESUCH	<p>Mostrar, mediante respuestas verbales o fácticas, su comprensión de preguntas que le son formuladas u órdenes que les son impartidas.</p>	<p>Mostrar comprensión de breves relatos o descripciones que se apoyan en objetos reales, ilustraciones o mímica, respondiendo a preguntas sobre el contenido explícito.</p>	<p>Mostrar comprensión de breves relatos o descripciones, respondiendo a preguntas sobre el contenido explícito e implícito.</p>	<p>Mostrar comprensión de relatos y descripciones, relacionando el contenido de los mismos con la experiencia personal.</p>	<p>Mostrar comprensión de relatos y descripciones, relacionando el contenido de los mismos con la experiencia personal.</p> <p>Participar en diálogos y discusiones grupales demostrando comprensión de lo que sus interlocutores dicen.</p> <p>Detectar y extraer las ideas principales de un texto que escuchan.</p>	
HABAR	<p>Manipular frases, oraciones y expresiones que expresen su experiencia personal; decir las con entonación adecuada, pronunciación suficientemente correcta, empleando un repertorio básico de estructuras oracionales para ejercer funciones lingüísticas determinadas. (Ver repertorio aparte.)</p>		<p>Participar en diálogos cortos y comunicar sus ideas a través de enunciados construidos por ellos mismos, preferentemente en respuesta a preguntas que les son formuladas.</p>	<p>Comunicar sus experiencias también mediante breves relatos o descripciones.</p>	<p>Comunicar espontáneamente sus experiencias e ideas tanto en diálogos como en exposiciones breves, participando en discusiones grupales y diálogos; hacerlo con entonación y pronunciación adecuada.</p>	

L
E
E
R
E
R
E
R
E
R
E
R
E
R

Con pronunciación y entonación adecuadas, leer oraciones construidas sólo con el repertorio de grafías común a la vernácula y al castellano.

Con pronunciación y entonación adecuadas, leer textos breves, demostrando conocimientos de todas las grafías del castellano en sus combinaciones más frecuentes.

(En ambos grados se considerará logrado el objetivo si los educandos dan prueba de su comprensión respondiendo a preguntas sobre contenidos explícitos.)

Leer con pronunciación adecuada textos de varios párrafos, demostrando conocimiento de todas las combinaciones silábicas del castellano.

(En este grado se considerará logrado el objetivo si los educandos responden sobre contenido implícito.)

Leer textos, tanto ficticios como objetivos, formados por varios párrafos, demostrando su comprensión mediante respuestas a preguntas que le son formuladas.

(La graduación de este objetivo será dada por la complejidad de los textos.)

(En ambos se considerará logrado el objetivo si los educandos dan prueba de que pueden relacionar el contenido del texto con su experiencia personal y pueden resumir el texto incluyendo las ideas principales que éste contiene.)

E
S
C
R
I
B
I
R

Copiar oraciones construidas sólo con el repertorio de grafías comunes a la vernácula y al castellano.

Copiar o escribir al dictado frases y oraciones construidas con todas las grafías del castellano en sus combinaciones más frecuentes.

Escribir párrafos que les son dictados empleando todas las combinaciones silábicas del castellano. Escribir oraciones en respuestas a estímulos verbales o visuales.

Escribir textos de un solo párrafo referente a su experiencia, haciéndolo con ortografía suficientemente correcta.

Escribir textos de más de un párrafo, tanto de tipo objetivo como ficticio y referentes a su experiencia personal, siguiendo las normas de ortografía y puntuación del castellano.

de un método contrastivo con la lengua materna.

En cuanto a la lecto escritura, en una primera fase se refuerza el proceso ya iniciado con la lengua materna, para luego presentar las grafías que son características del Castellano y la estructura silábica de esta lengua.

Por lo que concierne el léxico, los materiales didácticos se orientan a la introducción de palabras de uso y de interés regional, apuntando a que el niño manipule un repertorio básico de vocabulario que le permita afianzar su comprensión de la lengua. De la misma manera, en el caso de la **sintaxis** se pretende proceder de manera gradual, evitando en los primeros grados el uso de estructuras subordinadas (que no son muy comunes en las lenguas vernáculas), de oraciones con sujeto no expresado optando por oraciones simples con sujeto explícito.

El hecho de que la gran mayoría de los docentes posean un escaso dominio de las estructuras gramaticales de la segunda lengua y que la casi totalidad de ellos no haya recibido una adecuada capacitación para la enseñanza del castellano con criterios de segunda lengua, ha justificado la elaboración de guías didácticas por cada grado. El fin fundamental de tales guías es proporcionar al maestro rural un apoyo para el desarrollo de la actividad didáctica según las indicaciones contenidas en los textos escolares. Las guías de castellano comprenden dos partes claramente diferenciables: la primera, en la cual se proporciona una serie de sugerencias generales, con relación a la enseñanza de una segunda lengua; la segunda, que contiene indicaciones ya específicas sobre cómo conducir la actividad didáctica por cada unidad del texto escolar: las hojas de la guía aparecen intercaladas con las hojas del texto escolar, de manera de facilitar la comprensión por parte del maestro, y contienen las soluciones de los ejercicios incluidos en los textos de los alumnos.

A modo de conclusión se puede afirmar que dos consideraciones generales guían la estrategia del PEEB para el desarrollo del área de lenguaje:

a) Existe una estrecha relación entre los objetivos de la lengua materna y los de la segunda. Los progresos logrado en la adquisición de la lengua materna, por ejemplo en la lectoescritura, determinan la posibilidad de transferencia de las habilidades en la segunda lengua. Retrasar el dominio de la primera, significa comprometer en este sentido el afianzamiento de la segunda.

b) La estrategia didáctica pone un mayor énfasis en el aspecto comunicativo y creativo del lenguaje, que en el estudio y manejo de estructuras gramaticales decontextualizadas. Pese a esto en los grados superiores se procede a una etapa de análisis gramatical tanto de la primera como de la segunda lengua.

4.1.7. Capacitación del Personal Docente

A final de 1988, el PEEB contaba con 126 profesores que tenían a su cargo la conducción de la actividad didáctica en las escuelas del proyecto; de éstos, 58 trabajaban en el sector aymara y 68 en el Quechua. Desde 1980 se viene capacitando a los docentes de los centros educativos bilingües, a través de cursos de capacitación, cuya duración ha variado desde una a tres semanas.

Se han producido materiales didácticos específicos para estos cursos relacionados con la asignaturas de lenguaje (Ingrid Jung), Matemáticas (Martha Villavicencio), Ciencias Histórico Sociales (Teresa Valiente), etc. El proyecto ha conducido una actividad continúa de supervisión y actualización de los docentes de las escuelas bilingües. Cabe señalar que para los maestros que trabajaban en las escuelas experimentales del proyecto no se abrió una titularidad específica. Estos docentes por el contrario pertenecían a todos los efectos al cuerpo magisterial nacional, sin ninguna diferenciación.

Desde 1985, el Proyecto ha ido trabajando con el Instituto Pedagógico de Puno para formar a personal docente bilingüe. El Instituto Superior Pedagógico fue autorizado por el Ministerio de Educación a modificar sus planes de estudio para proporcionar a todos los maestros la formación necesaria que les permitiera desempeñarse, **también**, (subrayado nuestro) en una educación bilingüe. Esto significa que en los Institutos no se abrió un espacio o una carrera específica para la EBI, sino que se introdujeron en el espacio curricular tradicional asignaturas relacionadas con la modalidad bilingüe. Asimismo, los Institutos Superiores han recibido instrucciones en 1986 para adecuar el programa de estudio de los cursos de profesionalización docente en función de una difusión masiva de los principios metodológicos de la Educación Bilingüe.

Finalmente, es importante mencionar el **Curso de Postgrado en Lingüística Andina y Educación** que fue promovido a partir de 1985 por los responsables técnicos del proyecto PEEB y auspiciado por la GTZ, la misma institución que ha financiado el proyecto PEEB. El curso ubicado en la

Universidad Nacional del Altiplano en Puno se divide en una Segunda Especialización (un año) y un curso de Maestría de dos años. El fin del programa es naturalmente la formación de personal técnico local, capaz de asesorar el desarrollo de la educación bilingüe en el área y en el país; esto una vez que se aproximan las fechas de término del Convenio de Cooperación entre la GTZ y el Gobierno peruano, representado por el INIDE. En el programa de especialización y de maestría han participado profesionales puneños y destacados técnicos del programa bilingüe; más recientemente, becarios de la DIGEBIL, y por el lado docente, destacados académicos de varias universidades nacionales. Los cursos enfatizan el aspecto lingüístico, (Lingüística Teórica, Lingüística Aplicada, Sociolingüística, Lingüística Andina, etc.) incluyendo también otras asignaturas consideradas fundamentales para la enseñanza Bilingüe Intercultural como Antropología e Investigación.

El curso se encuentra en la actualidad formando su segunda generación de alumnos. La mayor parte de los alumnos de la primera, se hallan ya trabajando como técnicos capacitadores bilingües o como profesores del Instituto Superior Pedagógico. Graves dificultades de orden financiero amenazan seriamente el desarrollo regular de las actividades didácticas de este programa, un programa que destaca, al contrario, por su importancia y su carácter único. De aquí la urgencia de una intervención del Estado que garantice su continuidad y supervivencia.

4.1.8. Difusión y Supervisión

La supervisión, fue concebida como un servicio que los técnicos responsables del programa PEEB proporcionaban constantemente durante sus visitas en las escuelas del proyecto y el seguimiento de la aplicación de la filosofía del programa. Por lo que concierne a la difusión de la experiencia, con el propósito de conseguir el apoyo de los padres de familia, (objetivo que en una primera fase se tornó en un "sine qua non" para el desarrollo y la expansión de la experiencia) se realizó una serie de actividades que variaron de la participación en asambleas comunitarias, o reuniones sindicales, a la realización de programas de difusión a través de la radio, prensa local etc. En general, la actividad de difusión y sensibilización sobre la problemática bilingüe representó un esfuerzo que el PEEB tuvo que tomar a cargo con mucha seriedad, a causa de la oposición que en muchos casos los padres de familia manifestaron en contra del uso de la lengua vernácula en la educación.

Tomando en cuenta que la mayor parte de las familias indígenas del altiplano disponen de una radio, ya desde la primera etapa del proyecto, el equipo técnico decidió transmitir en la Radio Comercial Collao de Juliaca en las mañanas, una radio novela de media hora de duración, en quechua y aymara acerca de los objetivos del Proyecto PEEB. Según informa Villavicencio,⁸⁰ en 1980 se difundieron programas radiales sobre los objetivos de la educación bilingüe en los cuales participaron padres de familias y autoridades comunitarias. Programas radiales, similares se emitieron también en 1982-'85 y '86. En este período, el PEEB abrió su propio estudio de producción radial produciendo alrededor de 213 programas en quechua y aymara que fueron transmitidos a través de 6 emisoras del Departamento de Puno obteniendo un notable éxito. Por otro lado durante los 10 años de actividad del proyecto se efectuaron numerosas acciones de difusión del material producido: exposiciones de material educativo que tuvieron lugar en Juliaca y en forma permanente desde 192 en la semana jubilar de Puno. Asimismo se ha difundido la temática de la educación bilingüe a través de la serie de boletines impresos "Willanakuy" en quechua y "Arusa" en aymara, materiales que eran fundamentalmente dirigidos a los padres de familia y a los docentes que trabajaban en el PEEB.

Con el mismo tipo de finalidad se han producidos afiches, calendarios del proyecto; así mismo se ha realizado una película "Cien escuelas para dos lenguas", y se han financiados artículos en periódicos regionales y nacionales.

Pese al indudable esfuerzo desplegado por el PEEB, es evidente la necesidad de un trabajo más sistemático y generalizado de difusión de la temática bilingüe e indígena en el área puneña, un trabajo que apunte en particular a estimular la participación de la población vernácula beneficiaria de la EBI, en la elaboración de los objetivos culturales y pedagógicos de esta modalidad educativa. Esto más aún si se considera que el actual proceso de expansión de la educación bilingüe puesto en marcha con la constitución de la DIGEBIL en estos últimos años deberá hacer hincapié sobre los recursos locales para tener un real impacto en el ámbito educativo.

4.1.9. Principales Dificultades Encontradas

Luis Enrique López, principal responsable del proyecto PEEB identifica como dificultad fundamental del programa el hecho de haber trabajado en un "contexto adverso". Si bien esta dificultad puede ser considerada característica de

la mayor parte de las experiencias experimentales de Educación Bilingüe en el país y en el continente latinoamericano, en el caso de Puno ha tenido características peculiares.

Puno, hoy en día, es una región que atraviesa un rápido proceso estructural de cambio, tanto en su colocación con respecto al mercado económico nacional, como a sus estructuras sociales internas, y entre éstas la comunidad indígena. Esta institución social que por siglos ha constituido el elemento fundamental de resistencia a la penetración de la dominación externa, vive una fase de clara disgregación; la actitud de los grupos sociales indígenas hacia su propia tradición cultural está profundamente condicionada por estos factores de cambio del orden social. En el caso específico de la Educación Bilingüe y del Proyecto PEEB, esta situación ha implicado desarrollar un trabajo que ha ido en "contra de la corriente"; esto ha significado combatir las actitudes de muchos padres de familia, profesores y autoridades que de una manera u otra "han hecho suyos los prejuicios de la sociedad dominante respecto de las lenguas quechuas y aymaras".⁸¹

En este sentido "si bien en nuestros años hemos podido apreciar un cambio gradual hacia una percepción más positiva de las vernáculos que se traduce en un número cada vez mayor de comunidades que quieren participar en la experiencia y en una receptividad igualmente mayor en la capital departamental, el contexto en el cual se debe desarrollar la educación bilingüe resulta todavía adverso."⁸²

La contradicción substancial en la cual se ha movido en estos años el PEEB, es la de impulsar un propuesta pedagógica de recuperación de las lenguas y culturas vernáculos en un ambiente en el cual los mismos usuarios de las lenguas, expresaban actitudes negativas hacia este proceso. No hace falta señalar, una vez más, que este problema representa el fruto por un lado de la marginalización histórica a la cual han sido sometidas las lenguas vernáculos durante cinco siglos; por otro lado, el tipo de conceptualización que ha adquirido la escuela en los ámbitos campesinos indígenas, (en particular en aquellos donde existe una interacción continua entre el contexto económico indígena y el occidental, como el de Puno) como instrumento fundamental que posibilitaría la movilidad social y el acceso a fuentes mejores de ingreso, dificulta el desarrollo de experiencias de recuperación de las lenguas y culturas vernáculos.

De hecho, en la óptica que se maneja, el aprendizaje del castellano y con él, de todos aquellos elementos ideológico-culturales considerados "modernos" representa el fin principal del proceso didáctico; los cuestionamientos de este modelo, (como la modalidad bilingüe de enseñanza) son al contrario considerados amenazas potenciales para el logro de este objetivo fundamental del sistema escolarizado. Como ya se ha mencionado, este tipo de dificultad es común a cualquier intento o experiencia escolar de tipo innovativo. Lo que, sin embargo, ha representado un especificidad del Proyecto-PEEB, es el moverse en un contexto de esta naturaleza, frente a una situación de desarrollo técnico, que, sobre todo por lo que guarda relación con la difusión de materiales didácticos y la metodología de enseñanza bilingüe, ponía el proyecto PEEB entre los proyecto más avanzados que existen a nivel latinoamericano.

Desde este punto de vista (y pese probablemente a los intentos de los responsables del programa) existe seguramente una discrepancia entre el alto nivel del material didáctico producido por el proyecto y la capacidad real de utilización de tal material, por parte de los profesores bilingües involucrados en las actividades didácticas. Así mismo se puede notar una mayor discrepancia entre el alto nivel del discurso técnico e ideológico y el bajo grado de aceptación que por un largo tiempo logró obtener la educación bilingüe en los contextos sociales de desarrollo del programa.

En términos más específicos uno de los principales problemas del proyecto ha sido el de la disponibilidad de un cuerpo magisterial en condición de fomentar la práctica pedagógica bilingüe en las escuelas y de hacer uso apropiado de los materiales didácticos producidos. Esto tanto a causa de la escasa preparación de base que caracterizaba los docentes bilingües (las 2-3 semanas de capacitación que recibían no les permitía en algunos casos ni alfabetizarse en su lengua materna), como a causa de la constante movilidad de los docentes en los centros educativos del proyecto, que ha frustrado todos los positivos intentos del proyecto PEEB.

En este sentido, el hecho de no haber podido formar una generación de maestros o promotores provenientes de las mismas comunidades donde se encontraban ubicadas las escuelas del proyecto, y el bajo grado de identificación de los docentes rurales con las comunidades de trabajo, ha comprometido seriamente el desarrollo de la práctica pedagógica del PEEB en el territorio. De aquí el bajo nivel de compromiso de los docentes bilingües con los objetivos de

la modalidad educativa. En una entrevista conducida en 1989, uno de los responsables actuales del equipo de capacitación de los docentes del PEEB, sostenía que solo el 20-25% de los profesores actualmente en servicio en el PEEB mostraban una activa participación y compromiso con las finalidades del programa, mientras que la mayor parte lo utilizaban para fines personales o de otro orden. (viáticos de los cursos, viajes a las ciudades, etc.).

Otra dificultad o limitación que encaró el Proyecto, concierne la actividad pedagógica que (a raíz también de la escasa preparación docente) se inclinó más hacia un modelo de transición en los primeros grados que al mantenimiento y cultivo de la L1 en la primaria. Los múltiples obstáculos que enfrentó el Proyecto en su intento de implementación de la modalidad bilingüe y la novedad del planteamiento educativo del PEEB, justifican esta situación. Como en cualquier situación de cambio, los procesos de asimilación y reelaboración de la propuesta por parte de los alumnos, padres de familia y sobre todo de los docentes, suelen no ser inmediatos y completos y necesitan de plazos más largos de los cuales dispuso el Proyecto PEEB para la implementación de la modalidad educativa bilingüe. Igualmente, a raíz de la información proporcionada por los estudios evaluativos del Proyecto, la enseñanza del Castellano en muchos casos no se ha conformado a los criterios metodológicos diseñados en los materiales didácticos del PEEB, siguiendo al contrario un método de progresiva inmersión en una comunicación creciente en la segunda lengua, exento de preocupaciones sobre el como enseñar una segunda lengua en un contexto vernáculo.

4.1.10. Exitos y perspectivas

Desde luego, el éxito principal del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, ha sido el haber demostrado, en un contexto nacional y regional aún desfavorable, que es posible educar en lengua y cultura indígena, revertir el proceso de marginalización diglósica que ha confinado los idiomas vernáculos siempre en más restringidas esferas de uso, y contribuir a través del desarrollo de la modalidad bilingüe, al forjamiento de una sociedad plurilingüe multicultural.

A nivel *pedagógico*, los estudios evaluativos señalan los resultados positivos del Proyecto en la práctica pedagógica, el nivel de competencias en las dos lenguas (L1 y L2) las habilidades de cálculo y matemáticas, el nivel de participación y de rendimiento de los alumnos. Esto, si bien los resultados de la

evaluación comparativa entre escuelas bilingüe del PEEB y escuelas monolingües no hayan siempre detectado diferencias muy definidas y relevantes, en algunas variables esperadas como el nivel de manejo de la L2, la comprensión global de los contenidos curriculares, etc. Por otro lado las investigaciones conducidas en el aula revelan que: los niños que participan en la enseñanza bilingüe muestran un mayor grado de seguridad y, sobre todo, de participación en el proceso didáctico; también un mejor manejo y control de su idioma materno; en términos generales, un rendimiento levemente mejor en la segunda lengua.

Un segundo punto, de extrema importancia, concierne a los *materiales didácticos*; hoy en día después de 10 años de funcionamiento del proyecto, se dispone de texto escolar de valiosa calidad (en Quechua y Aymara) para la mayor parte de las asignaturas y de los grados de la primaria. Tales textos representan un patrimonio del cual la entera región podrá disponer, si se consideran los planes de ampliación de la educación bilingüe en Puno, en el marco del Proyecto de "Desarrollo de la Educación Primaria" (INIDE- Banco Mundial) y del proceso de institucionalización de la Educación Bilingüe que se está llevando a cabo con la creación de la DIGEBIL.

Un tercer logro está relacionado con el diseño de *una metodología de enseñanza bilingüe* que garantiza un adecuado desarrollo para la lengua vernácula y para el Español a lo largo de todo el ciclo de la primaria. Pese a que esta metodología se haya realizado más como discurso teórico que como práctica pedagógica, el intento del PEEB representa el primer esfuerzo completo del género en el país.

La disponibilidad de personal capaz (si bien no en el número esperado) de sostener el reto de la continuidad y de la expansión de la educación bilingüe representa otro elemento positivo conseguido por el PEEB; esto, una vez que se aproxima el término del Convenio con la GTZ y en el marco del plan de expansión y generalización de la Educación Bilingüe que se prevee para el área. A parte de los docentes que siguen trabajando en las escuelas del proyecto, recordamos que en 1989 se debiera contar con las primeras promociones de maestros egresados de los Institutos Superiores Pedagógicos, con los nuevos planes de estudios; y también con los técnicos especializados del Postgrado en Lingüística y Educación de la Universidad del Altiplano que están empezando a egresar de los primeros ciclos de estudios. Es indudable que estos profesionales

podrán jugar un rol decisivo en la implementación de la educación bilingüe en el país y en el Departamento.

A *nivel social*, vale la pena mencionar, en cuanto a logros, el lento proceso de "conquista" del cuerpo social puneño a la causa, la metodología, los objetivos de la educación bilingüe. Si bien hay todavía mucho que recorrer, se constata hoy en día una mayor aceptación por parte de padres de familias, maestros, autoridades educativas de la modalidad bilingüe de enseñanza y un cambio general de actitud en relación a la utilización de las lenguas vernáculas en actividades de capacitación y desarrollo social. Cabe recordar, a este propósito, el desarrollo de una literatura escrita en lengua vernácula, hecha de periódicos murales, publicaciones, revistas, material escolar y post-escolar etc. La difusión del uso de la lengua vernácula de esta forma está generando un cambio sustancial en la región con respecto a la valoración de las lenguas vernáculas y la ampliación del contexto de uso de estas mismas.

Por último es importante subrayar que los avances obtenidos por el Proyecto PEEB en Puno han contribuido grandemente al mayor reconocimiento de la Educación Bilingüe en la sociedad peruana y la abertura del espacio institucional representado por la DIGEBIL. De hecho es en la perspectiva del respaldo a este proceso de insitucionalización (con todo el peso de la experiencia técnica acumulada en estos años) que se vislumbran las nuevas contribuciones que el Proyecto PEEB podrá aportar al desarrollo de la Educación Bilingüe y de las poblaciones indígenas en el país.

4.2. Programa de educación bilingüe Quechua-Castellano-Ayacucho

4.2.1. Objetivos

- Propugnar dentro de la comunidad y la escuela el uso del quechua y del castellano sin discriminación alguna:
- Lograr que los niños aprendan a leer y escribir simultáneamente en quechua y en castellano.
- Implementar los recursos humanos, medios técnico-pedagógico y materiales necesarios para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

4.2.2. *Antecedentes y contextos*

Ayacucho, región habitada por la cultura quechua debe su fama última a los sangrientos episodios de la confrontación entre el grupo Sendero Luminoso y la lucha antisubversiva. Históricamente, los labores de la guerra senderista encuentran un terreno fértil precisamente en esta región socavada por una crónica depresión socioeconómica. La población es mayoritariamente rural y desde tiempos inmemoriales sigue arraigada a un estilo de vida arcaico al margen de las grandes corrientes -urbanas y costeñas- de la modernización nacional, ya por el aislamiento, ya por la marginación, ya por ambos a la vez. De la escena ayacuchena, sin embargo, de ninguna manera sale a relucir una situación estática y homogénea. Todo lo contrario, la rápida e inorgánica evolución regional forma de capitalismo dependiente, con una burguesía comercial y agraria más apegada al concepto de lucro que al de inversión, arrojan a la vez la desestabilización de los ya precarios equilibrios internos de las comunidades, la agudización de los tradicionales desniveles socioeconómicos. Los quechuas participan entonces en los procesos de cambio pero, sometidos al juego de intereses ajenos, en su rol ha de ser la emigración hacia los polos urbanos de atracción (principalmente Ayacucho, Lima) o la adaptación a un estándar de vida cada vez más drástico. Conviene tener presente que la situación de atraso y pobreza que sufre la región adscrita también al marco de una red comunicativa ineficaz y poco preocupada del desarrollo interno. Al empujar los movimientos comerciales hacia los centros costeños de Pisco, Nazca y Lima, el sistema vial departamental ha dejado arrinconadas a las provincias norteñas de Ayacucho -donde se observa la mayor concentración quechua y campesina- fructuando además la unidad regional por la intervención de rutas distintas a través de las cuales las provincias sureñas de Ayacucho acceden separadamente a la Costa.⁸³

La economía ayacucho se caracteriza desde tiempos históricos como básicamente agrícola, complementada por pequeñas actividades artesanales y comerciales los campesinos proveen su propio sustento mediante circuitos semicerrados de producción-reproducción de bienes y a la vez buscan recursos adicionales articulándose en posición subordinada con la agroindustria, el comercio y el trabajo dependiente. Frente a la situación de estancamiento estructural por la que atraviesa la economía regional los campesinos acuden cada vez con más frecuencia a la emigración. A lo mismo ha contribuido también, más recientemente, la explosión de violencia que convulsiona a la región. Teniendo por referencia al Censo de 1972, el 32% de los nativos ayacuchanos vivían desplazados fuera de su región.

Ayacucho es el departamento del Perú que registra la más alta proporción de población quechua hablante, llegando en 1981 a un 88,43% del total departamental. Aunque los bilingües quechua-castellano vayan creciendo de número, esto no conlleva una tendencia hacia el monolingüismo en castellano. En el lapso de tiempo 1972-1981 no hay variación sensible en cuanto a la proporción de quechua hablantes (89% y 88% respectivamente), mientras que los monolingües hispanohablantes aumentan apenas en 1,6%. No podemos interpretar todavía estos datos en torno a la persistencia del quechua teniendo en cuenta principalmente que la equivalencia histórica quechua-pobreza y postergación entrafia, por lo normal el desplazamiento de la lengua vernácula. Sin embargo, es verosímil que la población nativa mantenga en alto su sentido de lealtad lingüística debido también a la funcionalidad social del quechua, como lo comprobaría el hecho de que esta lengua continua siendo en forma estable la lengua mayoritaria de la región. Los Hispanohablantes se encuentran ubicados mayoritariamente en los centros urbanos, en tanto que los quechuas pueblan las zonas rurales. Los contextos de aprendizaje del castellano corresponde a la situación de contacto con la lengua nacional: la emigración y las interacciones esporádicas o sistemáticas con sectores hispanohablantes (comercio, trabajo independiente, relaciones con el ejército, etc) en primer lugar, y la escuela en el segundo. Aunque no se disponga de datos para clasificar el tipo de bilingüismo que se produce en la región, es fácil de observar que "el grueso de los bilingües ayacuchenos no maneja el castellano como lengua predominante al quechua"⁸⁴ Puesto que el manejo de la lengua dominante es cada vez más una necesidad para los campesinos quechua, estos intentan por todos los medios alcanzar el castellano. No obstante el auxilio de métodos didácticos y fuertemente influenciados por su idioma de origen, lo que más logran es hablar en mayor o menor medida un castellano que oculta quechuismo fonológicos y sintácticos.(*)

Esta situación de precariedad, por otra parte, es corroborada también en la educación escolar. Además, la incidencia de la escuela sobre el bilingüismo debe ser bastante modesta si se piensa en los bajos índices regionales de escolarización (**)

* Cabe recordar que en la región ayacuhana predominan variedades no standar del castellano incluso entre las pequeñas islas hispanohablantes.

** En 1981, según el Censo Nacional del mismo año, el 75% de la población en edad escolar se encontraba desatendido o asistía a algún grado de la escuela primaria.

rendimiento escolar, los que adquiere dimensiones más preocupantes (***) . Más, es indudable que la escuela constituye un factor importante para el incremento de los bilingües (****), aunque por no contemplar este propósito en los planes y metodologías didácticos, no logra evitar la sugerencia de un bilingüismo deficitario y desequilibrado.

En conclusión, independientemente de las vías de acceso al castellano las inmensas mayorías de los quechua hablantes quedan excluidos de un conocimiento orgánico y funcional del castellano, su bajo grado de competencia en esta lengua los desfavorece así en las interacciones con la sociedad dominante, demostrando una vez más que los problemas de índole lingüístico no son sino una faceta particular de la compleja problemática socioeconómica que afecta a los grupos vernáculos.

A partir del cuadro contextual descrito anteriormente en 1964, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UBNSM), a través de su Plan de Fomento Lingüístico, empieza a experimentar en Quinua un programa educativo para mejorar la enseñanza del castellano destinado a niños quechuas(*) El Programa Experimental de Quinua, auspiciado por la Fundación Ford, se desarrolla entre 1964 y 1968 y merece destacar el dato cronológico porque rompiendo con un esquema aparentemente incuestionado en ese entonces, la UNMSM plantea con claridad que el quechua no representaba un en sí mismo, sino que los hablantes de esta lengua se veían desfavorecidos por un sistema educativo y social que apenas toleraba su diversidad lingüística.

Con estos supuestos, el programa de Quinua realiza un ensayo de lingüística

*** El analfabetismo en 1981 (Censo Nacional) alcanzaría al 45%. Estos datos, sin embargo, no son de mucha confiabilidad: la provincia de La Mar, por ejemplo, registra un 56% de analfabetos contra el 63.52% de monolingües quechuas (Cf. Zúñiga, 1985: 21).

**** En 1975 en las escuelas de las cinco provincias norteñas del departamento se cesan como bilingües el 58.73% de los alumnos de primer grado, en tanto que en sexto grado este porcentaje asciende a 90.34% (Fuente: Ministerio de Educación, de Zúñiga, 1985: 23).

* Este plan, junto con el Programa Experimental de Quinua constituyen los antecedentes directos del Proyecto de Ayacucho que se implementará a partir de 1977.

aplicada a la educación cuyo propósito será poner a prueba un método didáctico sustentado en criterios pedagógico-lingüísticos y que posibilite éxitos efectivos en la enseñanza-aprendizaje del castellano. El centro de interés, entonces, es el castellano como segunda lengua, mientras que el quechua aparece como vehículo de alfabetización. Como hemos ya señalado, en una perspectiva histórica el programa de Quichua conforma una etapa incipiente de la educación bilingüe: desde entonces, se han venido desarrollando en el Perú nuevos programas que se establecerán en torno al denominado modelo de mantenimiento, gestado por primera vez en el programa de Quinua. El programa se articuló en una etapa experimental (1964-65) y en una etapa experimental (1965-68), probándose en estas etapas dos estrategias metodológicas: la primera consiste en la alfabetización en quechua acompañada simultáneamente por la enseñanza oral del castellano con el método audio-oral; la segunda, en cambio, emplea solo el castellano pero en forma oral, como etapa previa a la lecto-escritura.

Pese a que el programa pudo contar con condiciones relativamente favorables (financiamiento de la Fundación Ford, aprobación del Ministerio de Educación, un equipo de lingüistas de la UNMSM y personal técnico que aseguró asesoramiento constante a los maestros, materiales didácticos, entre otras) la intervención de factores imprevistos y otros circunstanciales posibilitó el cumplimiento solo parcial de las metas fijadas. Prima entre esos factores el rotundo rechazo de las comunidades de Quinua por la alfabetización en quechua. No obstante el programa previera limitarse a un solo año esta modalidad, para preparar la transferencia al castellano de las habilidades de la lecto-escritura ya en el segundo año escolar, los padres de familia "manifestaron que permitían la continuación del programa siempre y cuando se enseñase todo en castellano, ya que ellos no 'necesitaban aprender quechua'".⁸⁵ Esta estrategia, por tanto, fue abandonada entre 1967 y 1968, circunscribiéndose el aspecto innovativo de la experimentación al Método audio-oral para la enseñanza del castellano.

Al cabo de cinco años de duración, mediante la aplicación de pruebas de rendimiento escolar el programa podía argumentar que el Método audio-oral, comparado con el método tradicional de enseñanza al castellano, lograba resultados sensibles superiores. La alfabetización en quechua mostraba, en cambio, una ligera desventaja debido a la actitud negativa de los padres de familia y su repercusión sobre las motivaciones de sus hijos.⁸⁶ Sin invalidar los fundamentos lingüísticos y pedagógicos de la estrategia bilingüe, los obstáculos que enfrentó el programa dejaban en claro la importancia de considerar elementos aparentemente extraños al contexto educativo en todo el proceso de planificación y desarrollo de alternativas de

educación. Dos conclusiones más del Programa de Quinua justifican ser mencionadas: la primera se refiere a los maestros, quienes aún siendo apoyados con asesorías constantes y cursillo de capacitación, no pudieron alcanzar el grado de preparación requerido para llevar a cabo la experimentación pedagógica; la segunda, ligada a la anterior, atañe al papel de la institución educativa oficial, cuyo nivel de atención al programa no fue suficiente para garantizar la coperación administrativa (continuidad de los maestros a cargo de las escuelas experimentales) y política (reconocimiento y apoyo de la estructura institucional) que la UNMSM precisaba.⁸⁷

Ambos problemas conservaron plena actualidad al proseguir la Universidad su labor en la educación en la zona de Ayacucho.

Luego de la conclusión del Proyecto Quinua en dos nuevas etapas de trabajo - 1969-71 y 1972-76, la Universidad vuelve a intentar la introducción del quechua, por lo menos en el plano oral, pero entendiendo a las exigencias e intereses de los padres de familia, el equipo a cargo del programa se aboca fundamentalmente a profundizar la metodología y los materiales didácticos para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Los resultados obtenidos en esta línea de trabajo fueron bastante fructíferos, al lograrse: a) una mayor confianza en sí mismo por parte de los maestros; b) una actitud más favorable de las comunidades hacia el programa.

En 1977, el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (ex Plan de Fomento Lingüístico) de la UNMSM elabora un nuevo diseño experimental que marca el inicio del Programa Experimental de Educación Bilingüe Quechua-Castellano y que, pasando por varias etapas, llegará hasta nuestros días. El área de trabajo abarcó también nuevas comunidades del departamento de Ayacucho.

4.2.3. Concepción y estrategias

De acuerdo con su carácter universitario, o sea, trabajo de investigación en el campo de la lingüística aplicada, el programa de Ayacucho pretende experimentar y validar un método de enseñanza bilingüe. Indisociable de esta preocupación, hay otra de orden más general, pero no por ello menos importante, y que inserta la labor del CILA* en las estrategias dirigidas no solo a mejorar la atención educativa a los vernáculos hablantes sino también a alentar un proceso de reactivación del patrimonio lingüístico y cultural de la etnia nativa. Queda bastante claro sobre todo para el equipo

* (Centro de Investigación de Lingüística-Aplicada)

del CILA, que estos propósitos no gozan del sustento de los campesinos quechuas, por lo menos en un nivel explícito y organizado. Sin embargo, son precisamente las consideraciones que dan cuenta de la subestimación con la que se mira el quechua, y que consecuentemente, explican su falta de consenso a la educación bilingüe, las que justifican la aparente paradoja de trabajar en función de cambios que los presuntos beneficiarios no desean. De allí que uno de los retos del Programa ha sido y continua siendo hacer aflorar en su conciencia los motivos ideológicos que empujan a los quechuas a la renuncia paulatina de su lengua y cultura. En este contexto, se busca demostrar que la exigencia del campesinado quechua por acceder rápida y eficazmente a los códigos culturales de la sociedad dominantes son compatibles con la defensa y práctica revalorativa de los códigos culturales propios; reto éste, que el Programa enfrenta en un plano y un terreno específico: la relación entre el quechua y el castellano en el proceso educativo.

Desde los antecedentes más lejanos del Programa de Quinua hasta la fecha, la premisa conceptual constante de la labor universitaria será juzgar como injusta e irracional, aún solo desde el punto de vista pedagógico, una educación que se desentiende de la idiosincracia lingüística-cultural de los niños vernáculo hablantes. En este marco, el Programa de Ayacucho rescata al quechua asignándole el papel de lengua instrumental de instrucción, al lado del castellano que es enseñado teniendo presente un análisis contractivo de las dos lenguas además de criterios gramaticales y funcionales que se precisarán más adelante. Asimismo, se plantea la alfabetización paralela en quechua y castellano proporcionando preliminarmente al niño un saber oral de la segunda lengua, como codición necesaria y suficiente para acceder al código escrito.

Es preciso aclarar que la elección de alfabetizar en forma paralela en quechua y castellano no se fundamenta en razones de índole pedagógico, sino refleja el compromiso con los padres de familia indígena, quienes manifiestan su interés prioritario por la enseñanza de la lengua dominante. En reconocimiento del mayor prestigio y funcionalidad del castellano standar nacional, el Programa opta por el uso de esta variedad a nivel oral y escrito para los dos primeros grados de educación primaria, en tanto que los maestros empiezan a utilizar la variedad standar ayacuhana como lengua de instrucción y comunicación a partir del tercer grado. En esta misma líneas se busca lograr una correcta pronunciación castellana corrigiendo las interferencias fonológicas del quechua. El uso planificado y coordinado del quechua y castellano desde los primeros pasos del proceso educativo apunta a convertir a los niños bilingües del tipo funcional. Coherentemente con esta concepción de

educación bilingüe, se aplica una metodología audio-oral y audio-visual ubicada en la perspectiva de priorizar el conocimiento oral de la segunda lengua, a la vez que hábitos lingüísticos prácticos y eficaces en los contextos comunicativos interculturales.

Con respecto a las temáticas educativas, se procura seleccionar contenidos enmarcados en el ambiente quechua para articularlos paulatinamente con contenido provenientes del contexto nacional urbano-occidental. Finalmente, cabe señalar que si bien a lo largo de la trayectoria seguida por el Programa se hicieron palpables las dificultades de usar el quechua (lengua ágrafa y empobrecida) como lengua de educación, no se decidió emprender tareas relativas a la modernización y estandarización del vernáculo. Esto fue debido a la falta del ambiente necesario-integrado no solo por educadores sino también y sobre todo por los quechua parlantes, para dar cabida a problemas de esta magnitud y trascendencia.

A la luz de las enseñanzas derivadas de las experiencias, el CILA diseñó, una estrategia operativa centrado en los puntos de fuerza (o vulnerabilidad) de todo proyecto educativo bilingüe; el maestro, y la metodología y materiales didácticos que el mismo maestro debiera aplicar; nos detendremos sobre estos puntos en los apartados correspondientes pero es importante destacar que más que la aplicación de un curriculum, el programa de Ayacucho enfatizó en la formación del docente bilingüe. Desafortunadamente, algunos de los factores que condujeron hacia esta alternativa -la inestabilidad administrativo-laboral de los maestros por una parte- la dramática situación política de la zona por otra, fueron los mismos que afectaron negativamente el cumplimiento de la estrategia establecida.

En estrecha relación con lo anterior, debe también mencionarse la preocupación constante de la Universidad por traspasar sus funciones al Estado, concediéndose el aporte de académicos e investigadores como una asesoría a una tarea que corresponde principalmente a la institución pública. Finalmente, cabe señalar que en conformidad con su visión político-cultural de la educación bilingüe, el Programa de Ayacucho adoptó a partir de 1986 el nuevo alfabeto unificado quechua (oficializando en 1985) y del cual los lingüistas del CILA estuvieron entre los principales promotores. A través de esta decisión, el Programa de Ayacucho hace un importante aporte a los esfuerzos dirigidos a revitalizar la cultura quechua salvaguardandola, a partir de su identidad lingüística.

4.2.4. Atención educativa

El programa de Ayacucho puede diferenciarse en varias etapas, de acuerdo con los aspectos a los que se otorgó mayor relevancia en diversos períodos. En general, su radio de acción se mantuvo siempre bastante reducido debido al carácter experimental y universitario del programa.

Las actividades empezaron en 1977 con una Fase Piloto, seguida por una Fase Experimental de 1978 a 1981, que debía abarcar en orden sucesiva los primeros cuatro grados de educación primaria en cinco escuelas rurales. Las escuelas se encuentran ubicadas en comunidades bilingües de la provincia Huamanga (Socos, Muruncancha, Allpachaka, Belén, Bellavista y La Viñaca y de Huanta (Huamanguilla). Se trabajó con 8 profesores (1981) y con un número no precisado de niños, todos en un grado de bilingüismo incipiente (sobre todo nivel productivo) al ingresar a la escuela. La Fase Experimental dio resultados sumamente alentadores, tanto que los maestros rurales solicitaron la oficialización del programa en 28 escuelas de 6 Núcleos Educativos Comunales y la creación de una plaza de Promotor en Educación Bilingüe en la Dirección Departamental de Educación de Ayacucho. La gestión de los maestros abrió el paso en 1982 a la Fase de Difusión Oficial del Programa en 26 escuelas de 6 zona rurales. Se atendieron 851 alumnos con 26 maestros bilingües. Paralelamente, el CILA-UNMSM pasó a ser asesor técnico-pedagógico pero su presencia se fue reduciendo poco a poco. Además, a partir de 1983 la situación de violencia se agudizó a tal punto hasta convertir "al campo ayacuchano, y en él a las escuelas rurales, en un campo minado para niños y maestros".⁸⁸ Las visitas a las escuelas fueron por lo tanto suspendidas y los mismos maestros estuvieron en serio peligro de sus vidas: solo 7 de ellos entre los 26 iniciales, terminaron el año escolar, ya sea por traslados o por razones de seguridad. Algunas escuelas incluso desaparecieron.

En el año 1984-85 se decidió suspender el trabajo en las escuelas experimentales debido a la inestabilidad de los maestros, al escaso compromiso de las autoridades educativas de la zona y a las difíciles condiciones de trabajo. Mientras tanto, el CILA ofreció cursillo de capacitación, materiales y asesoría a los maestros que así lo solicitaban. Se realizó también una evaluación sobre la metodología y resultados de la enseñanza en castellano como segunda lengua.

En 1986 se puso nuevamente en vigencia al convenio con la Departamental de Educación de Ayacucho, lo cual permitió contar durante un año con un especialista

nombrado por la contraparte oficial. Participaron 856 alumnos aproximadamente y 26 profesores bilingüe de primer grado. La mitad de ellos continuaron en 1987 la aplicación del programa -la otra mitad fue trasladada- en tanto que ingresaron 13 nuevos profesores, atendiéndose un total de 839 alumnos. Cabe señalar que muchos maestros al trabajar en escuelas unidocentes o multigrados decidieron utilizar también la metodología bilingüe en grados más avanzados de la educación primaria.

En 1988 el CILA modificó su estrategia en función de la capacitación docente debido a que son constantes cambios de los profesores no garantiza las condiciones de continuidad para la aplicación del programa. En lo que concierne a la aplicación del programa, los datos son los siguientes: 26 docentes en 26 secciones en primer grado y 20 docentes para 20 secciones de segundo grado (la atención al segundo grado empieza en). Se calcula una participación aproximada de 1200 a 1300 alumnos.

4.2.5. Programas curriculares

El programa de Ayacucho no ha elaborado un currículum propio, salvo para aquellos aspectos concernientes a la enseñanza quechua y del castellano como segunda lengua. La alfabetización es simultánea en quechua y castellano, otorgándose prioridad al uno oral y escrito de la lengua materna en los dos primeros grados; en tanto que ambas lenguas vienen siendo instrumentales de educación en los grados posteriores. No se han verificado inconvenientes para alfabetizar en quechua y castellano al mismo tiempo, ya que las dos lenguas presentaban un sistema fonológico parecido y sus estructuras silábicas son coincidentes. De todas maneras, como comentado anteriormente, esta dirección metodológica se impuso arreglo a las exigencias de las comunidades indígenas.

Para la enseñanza del castellano se combinan el criterio gramatical (graduación de las dificultades) con el funcional (significatividad del léxico presentado), cuidándose especialmente el desarrollo de la capacidad productiva oral en la nueva lengua. Es por ellos que el currículum bilingüe atribuye un papel central a aquellas técnicas didácticas -juegos de dramatización, dibujo, conversación en torno a temas con una alta carga emotiva, etc.- que suscitan la expresión oral dentro de interacciones dinámicas entre alumnos y entre éstos y los docentes.

En cuanto a la lengua quechua materna, el programa se ha preocupado al igual que para la enseñanza del castellano, se acentuara la comunicación oral. En particular

interesa que los contenidos cognoscitivos sean desarrollados en la lengua materna de los alumnos. La escritura en cambio, es limitada a las habilidades básicas para codificar y decodificar oraciones cortas y sencillas. En resumen, si bien es cierto que el Programa impulsa ideológicamente el empleo cabal del quechua en la educación, esta perspectiva curricular se concretiza solo en los primeros dos grados del ciclo básico y en niveles elementales de la lengua oral y escrita. Una mayor definición curricular sobre los futuros avances, en lo que respecta al uso escolar del quechua, representa así uno de los próximos retos para los especialistas del CILA.

Conclusiones análogas pueden anticiparse en relación con el tratamiento educativo de la cultura quechua. Aparte del área de "Lenguaje", las demás asignaturas no han sufrido modificaciones curriculares sustanciales, aunque los maestros que siguen las orientaciones del Programa en los grados sugeridos de la primaria, reciben entrenamiento para poder tratar temáticas vinculadas al mundo quechua (historia, ciencia, etc.). Sin embargo, una de las tareas todavía pendientes del Programa es precisamente la puesta en línea curricular del componente educativo intercultural. Existe plena conciencia de parte del equipo del CILA sobre la urgencia de llenar esta laguna.

4.2.6. Formación docente

Como ya se mencionó la formación docente ha sido el principal eje operativo del Programa de Ayacucho (*). Desde el primer curso de 1977 sobre Educación Bilingüe, el CILA ofreció cursos básicos durante seis años consecutivos a 20-30 profesores bilingüe seleccionados, en general, por la misma Universidad. A partir de

* En una comunicación personal de la Prof. Madeleine Zúñiga, responsable del programa para el CILA, explica: "Nuestro énfasis en la capacitación docente se fundamente en que toda innovación en el sistema educativo depende en mucho de la preparación del maestro de aula. De aquí que, más que trabajar con escuelas, preferimos contar con docentes, sea cual fuere la escuela en que estén. Si tenemos en cuenta que la concepción de una educación bilingüe intercultural exige su internalización gradual, paralela al cambio y afianzamiento de una actitud altamente positiva hacia las lengua y culturas involucradas en el proceso educativo, es necesario un trabajo de concientización del maestro al margen del centro educativo donde labore, sea éste urbano o rural".

1982, la capacitación se articula por cada año electivo en tres fases distintas, con el propósito de favorecer un mayor contacto con los profesores y atender sus problemas y avances.

Los Cursos Básicos totalizan aproximadamente 30 días y abordan los siguientes temas:

- Educación bilingüe intercultural: fundamentos, alternativas y modelos.
- Bases legales de la educación bilingüe (a partir de 1982).
- Enseñanza del quechua (práctica de la lecto-escritura, comunicación oral y dictado de clases modelo).
- Enseñanza del castellano oral como segunda lengua (práctica en base a dictado de clases modelo).
- Enseñanza de la lecto-escritura en quechua y castellano.
- La planificación de una enseñanza bilingüe intercultural.
- Iniciación en la gramática del quechua: aspectos morfológicos; análisis comparativo con el castellano.
- Enseñanza de las matemáticas en quechua (este tópico fue incorporado recientemente).

Excepto la gramática quechua, que tiene fin formativo, los demás temas son tratados en relación a la aplicación de los materiales didácticos y del programa de primer grado fundamental, aunque son frecuentes las proyecciones metodológicas a los otros grados de la escuela primaria.

En 1988 se inició en forma experimental un curso intermedio destinado a profesores con experiencia en la aplicación del programa, y referidos principalmente al segundo grado de primaria. Las temáticas son:

- Educación bilingüe intercultural: fundamentos, objetivos, estrategias y nuevas bases legales.

- Bilingüismo social e individual con referencia al Departamento de Ayacucho.
- Introducción a la lingüística quechua.
- Bases antropológicas para una educación bilingüe intercultural.
- Enseñanza en quechua a nivel oral y escrito.
- Enseñanza integral del castellano como segunda lengua.
- Enseñanza de matemáticas en quechua.
- Planificación de la enseñanza bilingüe intercultural.

En ambos cursos, se asumen como ejes dinamizadores los materiales didácticos para explicar y ensayar la metodología de la educación bilingüe. Este procedimiento se ha revelado como sumamente provechoso, lo mismo que la práctica de lecto-escritura quechua en la que se ejercitan los profesores. La planificación de la educación bilingüe intercultural también se organiza en torno a los materiales y se pone especial énfasis en la posibilidad y necesidad de una enseñanza integral de contenidos referidos a las cuatro áreas básicas del conocimiento: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencia histórico-sociales. Los cursos son impartidos en su mayor parte por académicos del CILA, participando también personal de la Departamental de Educación y, dependiendo de las temáticas a tratarse, por antropólogos, lingüistas y pedagogos. Como en el resto del país, el Programa de Ayacucho no dispone de instrumentos didácticos diseñados especialmente para la formación del docente bilingüe. En los cursos, por o tanto, se acudió a varios textos y documentos atinentes a la materia a tratarse, además de los mismos materiales educativos para los alumnos. A partir del último semestre de 1988, sin embargo, el Programa de Ayacucho, adoptó la serie de materiales de apoyo la formación docente en educación intercultural producidos por la OREALC. Estos textos constituyen una introducción básica sobre los siguientes temas: lengua, educación bilingüe y currículum-escuela-comunidad.

Para terminar esta sección, conviene referirse acerca de algunos problemas que emergieron en las actividades de capacitación.

Gran parte de lo esfuerzos debieron concentrarse en modificar la desconfianza

y el escepticismo que marca la actitud de los maestros bilingües frente a alternativas educativas que recuperan la lengua y cultura quechua, en función pedagógica. Por esta razón, se decidió dedicar un espacio importante a la reflexión conjunta sobre la problemática quechua y, más en particular, sobre las propiedades expresivas de la lengua con la finalidad de que los maestros "tomaran conciencia de lo que significaba educar a niños de lengua y cultura quechua en términos no únicamente técnico-pedagógicos, sino especialmente en términos culturales". 89

4.2.7. Materiales didácticos

El corpus de recursos didácticos del Programa de Ayacucho está constituido por los siguientes materiales:

- Para la enseñanza oral del quechua:
 - Láminas individuales y láminas en secuencia para la expresión oral.
 - Fichas de trabajo para apreto (trabajo individual)
 - Juegos de color y juegos de forma (juego autodidácticos para trabajo grupal).

- Para la enseñanza del castellano como segunda lengua
 - "Vamos a hablar..." Guía para el maestro
 - "Manual de pronunciación castellana para niños quechua hablantes"
 - Juego de láminas para trabajo grupal e individual que complementan la guía del maestro.
 - Lecciones integrales del castellano como segunda lengua: Guía del maestro y Libro del alumno.

- Para la enseñanza de la lecto-escritura en quechua y castellano:
 - Láminas del alfabeto quechua
 - "Ñanniy, mi camino" (libro de lectura para primer grado)
 - Cuaderno de Evaluación de Lecto-escritura (CELE)
 - "Yanapanakuy", "Mis animales" y "Willaway" (libros de lectura de quechua y castellano para segundo grado; el texto "Willaway" es usado también en tercer grado)

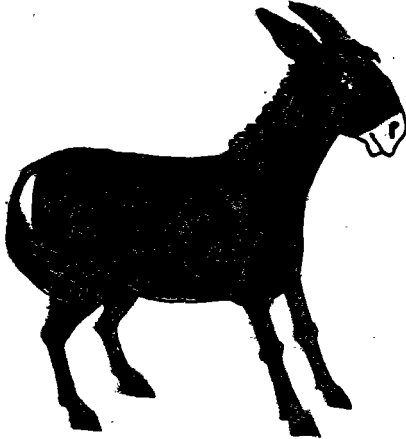
- Para la enseñanza de matemáticas:
 - Se emplean los textos "Yupasun" 1 y 2 elaborados por el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (ver apartado correspondiente).

En la elaboración de los materiales didácticos se dio especial énfasis en que su empleo abriera a la comunicación oral en ambas lenguas y a dinámicas interactiva entre los actores del salón de clase. Las láminas y juego didácticos el particular responde a esta orientación metodológica y, a la vez, pretenden familiarizar a los niños quechuas con el lenguaje gráfico, mediante ejercicios de reconocimiento y manejo de dibujos que representan desde escenas de la vida cotidiana hasta figuras geométricas y letras. Las láminas y los juegos sirven además con estímulo de las habilidades visual auditiva, de memorización y lingüística, al ofrecer un soporte para la reflexión sobre una amplia gama de temáticas (economía, sociedad, vocabulario, etc).

En general, todo los materiales didácticos son diseñados como auxiliares para maestros y alumnos en el marco de una estrategia educativa que asigna prioridad a la comprensión y producción del lenguaje oral. Lo anterior tiene mayor relevancia en el caso del castellano oral como segunda lengua, asignatura propedéutica y complementaria de a lecto-escritura bilingüe, y para la cual se desarrollan las 20 lecciones del libro "Vamos a hablar, Guía del maestro", acompañado de láminas y tarjetas. Se hace amplio uso de juegos, cantos, diálogos, así como de descripciones de figuras geométricas, animales y cualidades de objetos en función del desarrollo cognositivo de los niños. El libro de pautas y ejemplares concretos del maestro para iniciar a los niños en el uso de estructuras básicas del castellano estandar (limeño), de manera que puedan comenzar a desenvolverse en la segunda lengua en situaciones comunicativas sencillas (saludos, órdenes, preguntas y respuestas, etc.). Con arreglo a este fin en la enseñanza oral del castellano, se mezclan el criterio funcional con el gramatical. El maestro cuenta también con un "Manual" de pronunciación castellana, aspecto al cual se atribuye mucha importancia con miras a prevenir las discriminaciones que lo niños quechua podrían sufrir a raíz de un castellano impregnada de quechuismos. En cuanto a la lecto-escritura bilingüe, se está usando el libro "Ñanniy" con sus textos de lectura y cuaderno de autoevaluación. Los materiales son muy sencillos y con ilustraciones destacada. Se presentan primero las vocales en cuanto sonidos iniciales de palabras significativas, luego las consonantes en sílabas según el mismo procedimiento a partir de oraciones sencillas. Se introducen gradualmente resultantes de la combinación de los elementos ya conocido. Para los grados superiores del ciclo primario hay materiales de apoyo, pero el mayor peso recae sobre el entrenamiento que reciben los maestros sobre metodología y contenidos de las asignaturas ya mencionadas. Los cuadros que se presentan a continuación se refieren a estos dos últimos textos dictados, utilizados en el programa Ayacucho ("Ñanniy, Mi camino"; "Vamos a hablar...").

Cuadro 1

lana	lava	lata	luna
mula	palo	pelo	mala
paloma	ropa	pelota	



Es una mula.

No es un pollito.
Es una paloma.



Elena lava mi ropa.
Ana lava la lana.

li	la	lu
utulu	lapi	latapa
titala	alalaw	

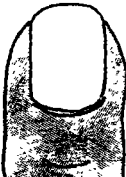

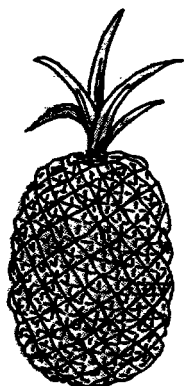
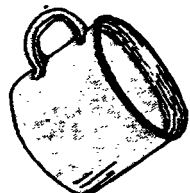
Utulupa uman.
 Utulupa titalan.
 Utulupa umanpi mitu.



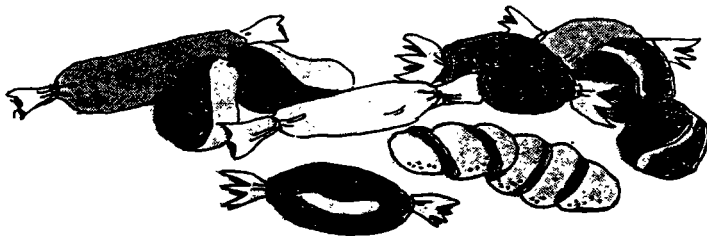
¿lma mati?
 ¿lma tipa?
 ¿lma utulu?



Cuadro 2

piña	uña	niño	aquí
puño	quiero		niñita
			
una uña	un puño		
<p>- No quiero maíz. Quiero una piña.</p> <p>- Aquí está.</p>			
<p>- No quiero chicha. Quiero leche.</p> <p>- Aquí está.</p>			

ñu	ñi		ña
ñaña	aña	ñuti	ñati
ñutu	chuñu		puñuna



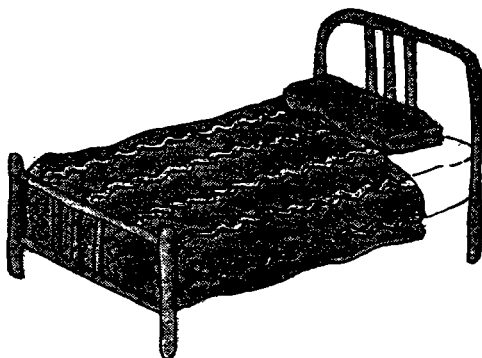
Manañam munanichu añata.



Tutañam.

Puñunayñam.

Chay puñunapim
puñuni.



PRIMER DIA**PRONUNCIACION**

- **Manual**, pág. 57, ie-e, 2 l (a), (b), (c).

9A DESCRIPCION DE ACCIONES: ACTIVIDADES DE LA MAÑANA

Objetivo: Presentar la estructura **Sujeto – verbo – objeto directo** en tercera persona singular. Ejemplo: **El papá corta la leña.**

MOTIVACION

Conversar con los niños en quechua sobre las diferentes actividades que pueden realizar sus familiares al levantarse, temprano en la mañana.

Pida a los niños que hagan la mímica de las acciones que se han mencionado en la conversación anterior, por ejemplo: cocinar o traer agua.

PRESENTACION

Muestre la lámina “La familia....” Con los niños, decidan darle un apellido a la familia que aparece en la lámina.

Haga que los niños interpreten con sus propias palabras y en quechua, lo que aparece en la lámina.

Diga el siguiente texto en castellano, señalando la figura correspondiente.

Maestro: En la mañana,
el papá corta la leña,
la mamá prepara la comida,
la niña ordeña la vaca y
el niño trae agua.

PRACTICA

- Repetición: clase, grupo, individualmente.

SEGUNDO DIA

- **Manual**, pág. 57, 2 l (a), (b), (c).

9A PRESENTACION (Continuación)

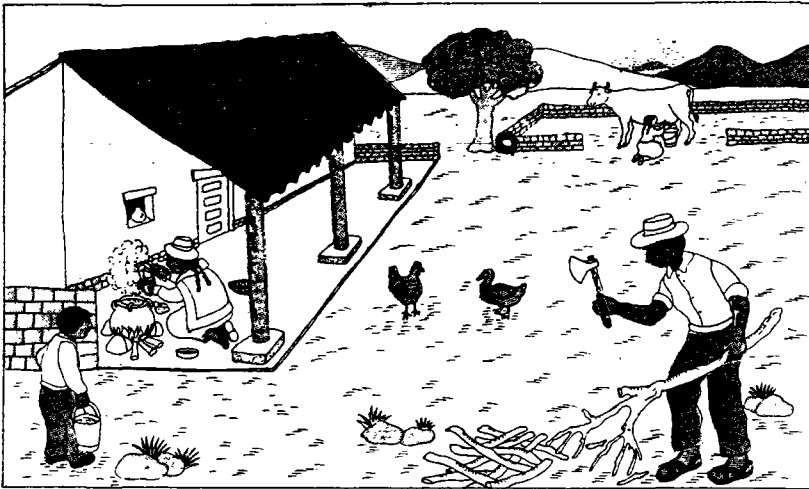
Haga la presentación con la lámina "La familia. . ." un par de veces.

PRACTICA

- Repetición: clase, grupo, individualmente.
- Diálogo maestro-niños. Dé dos ejemplos.
Maestro: ¿Qué hace la mamá?
La mamá prepara la comida.
¿Qué hace el niño?
El niño trae agua.

En la práctica, no es necesario dar respuestas completas. Basta con contestar: prepara la comida, ordeña la vaca, etc.

Trabaje con toda la clase, por grupos e individualmente.



Lección 9 A

TERCER DIA

PRONUNCIACION

- Manual, pág. 46-47, ue-o, 1(a), (b), (c).

9A PRACTICA (Continuación)

- Diálogo entre niños en base a la lámina "La familia. . ."
¿Qué hace el papá? (la mamá, el niño, etc.)
(El papá) Corta la leña.

Cuadro 4

3.1 Descripción del Material

“Vamos a Hablar...” consta de:

- Una guía didáctica para el maestro.
- 29 láminas tamaño oficio para usar en grupo.
- 42 láminas tamaño 16 x 21 cms. para usar en grupo e individualmente.
- 64 tarjetas para uso individual.

El curso es de veinte (20) lecciones programadas para desarrollar una lección por semana, aproximadamente. La Guía Didáctica contiene las veinte lecciones y pautas para su desarrollo día por día.

Cada lección consta de tres partes: A - B - C, que serán desarrolladas en cinco días (una semana de clases). Al inicio de cada parte se especifica el objetivo que se persigue con las actividades propuestas.

Ejemplo:

Lección 1

I A Identificación Personal

Objetivo: Que los niños aprendan a:

- Preguntar por el nombre
- Dar su nombre.

I B Saludos

Objetivo: Que los niños aprendan a saludar según el momento del día.

I C Ordenes

Objetivo: Que los niños aprendan algunas órdenes en castellano que se usan constantemente en la escuela.

Las actividades para lograr estos tres objetivos se distribuyen durante cinco días de clases, teniendo en cuenta que cada día se dedicarán 60' máximo a la enseñanza de castellano oral como segunda lengua.

A medida que se avanza en el desarrollo de las lecciones, se advertirá que se ha programado un repaso y afianzamiento periódico de los temas presentados y practicados en lecciones anteriores.

3.2 Pasos en la Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua

La enseñanza de castellano oral es un proceso que involucra diferentes pasos. En el cuadro que sigue se resumen los pasos básicos que se presentan a través de las lecciones de “Vamos a Hablar...” para enseñar CL2.

CUADRO No. 4

PASOS BASICOS EN LA ENSEÑANZA DE CASTELLANO ORAL

PASOS	QUE SE HACE	OBJETIVO
PRESENTACION	Maestro habla. Niños escuchan.	Que los niños entiendan el significado de lo que van a aprender a decir.
PRACTICA	<p>A. Iniciación en la práctica Técnicas:</p> <p>1o. Repetición Maestro da el modelo. Niños repiten (clase – grupo – individuo).</p> <p>2o. Diálogo maestro-niños Maestro da el estímulo. Niños responden (clase – grupo – individuos) y también viceversa.</p> <p>3o. Diálogo entre niños (En cadena, dirigido, toda la clase en parejas, etc.)</p>	<p>Que los niños comiencen a hablar imitando al profesor.</p> <p>Que los niños inicien una interacción en castellano y fijen la forma y el uso gramatical del tema presentado.</p> <p>Que los niños continúen interactuando en castellano acercándose cada vez más a un diálogo libre.</p>
	<p>B. Repaso y corrección Empleando las técnicas de repetición y diálogos, intercalar en la práctica de cualquier tema, ejercicios de repaso y corrección de temas presentados con anterioridad.</p>	<p>Que los niños corrijan lo que sea necesario y afiancen las formas gramaticales conocidas, sin perder el sentido de lo que dicen.</p>
USO	El maestro promueve la utilización del castellano aprendido en actividades diversas dentro y fuera de la escuela.	Que los niños usen el castellano para estudiar y para comunicarse dentro y fuera de la clase.

AREA AMAZONICA

Introducción

La población nativa de la selva peruana ha sido históricamente menos integrada al curso de la historia nacional que la población vernácula quechua y aymara, cuyo proceso de "encuentro" y de articulación con la sociedad occidental remonta ya a varios siglos. Mientras las étnias indígenas andinas ajustaban su compleja organización socioeconómica a la realidad de la "Conquista" y a la dominación del mundo cultural hispano, (conservando formas más o menos "subterráneas" de resistencia a dicha aculturación) la población nativa silvícola, gracias a esa situación de relativo aislamiento, conservó, hasta época reciente, su fisionomía original relativamente intacta. Sin embargo, a partir del comienzo de este siglo, (con el boom del caucho y la apertura de la "frontera" económica amazónica) y con mayor virulencia en las últimas décadas, las étnias silvícolas han sido objeto de todo género de despojos abiertos y explotación.

De acuerdo con el avance del proceso de colonización, los antiguos grupos nómadas se han concentrado en núcleos sedentarios, abandonando rápidamente sus patrones económicos, sociales y culturales. Lo que había constituido hasta hace pocas décadas un reducto inaccesible y poco ambicionado, al cabo de procesos compulsivos de penetración colonizadora, se ha vuelto para estas etnias en un espacio siempre más reducido y alienable. Al hacerse imposible la continuidad o adecuación del esquema sociocultural edificado durante siglos por las tribus amazónicas, frente a la avasalladora imposición de un modelo económico incompatible con ellos, las culturas nativas han sufrido rápidos procesos devastadores, convirtiéndose en grupos cada vez más marginales y desculturados, amenazados en su supervivencia cultural.

La política de "Conquista" del territorio amazónico se manifiesta en la apropiación y conversión de territorios que anteriormente pertenecían a las tribus amazónicas, en tierras agrícolas aptas para el consumo nacional y en la explotación (irracional) de los recursos naturales de la selva. Con el fin de posibilitar esta reconversión, el primer Gobierno Belaúnde (1963-68) arma el proyecto de "colonización vial" que comprendía la realización de la Carretera marginal y, para la "Selva Alta", de carreteras transversales, que conectarían las

áreas principales de la Amazonía peruana. Sin embargo, la política de conquista económica y de ampliación de la red de comunicaciones no significó un impacto muy positivo para las poblaciones locales. Por un lado no se alivió la pobreza y el atraso, en cuanto se trasladó la estructura socioeconómica y política de la sociedad dominante a la Selva, reproduciendo la misma situación de distribución desigual de la riqueza, pobreza y emigración. Por otro lado, el "mito de la fertilidad amazónica" impuso un modelo de explotación incompatible con las características ecogeográficas del ambiente amazónico, cuyo equilibrio y disponibilidad se basaban precisamente en el recurso que este modelo destruía: el bosque.

En lo que se refiere al discurso educativo, a nivel general ya se ha mencionado el hecho que la educación para la población indígena en la Amazonía peruana ha sido un espacio que el gobierno peruano entregó formalmente al Instituto Lingüístico de Verano (ILV) desde 1945, cuando fue firmado el convenio entre esta institución y el gobierno de Bustamante. Desde entonces, el ILV se ocupó de organizar un sistema de atención educativa de la población indígena y de formación de maestros, cuyas características ya hemos diseñado en una sección anterior. Muy pocas instituciones a lo largo de estas décadas pusieron en peligro la hegemonía que de esta forma se fue creando en el territorio. La década de los años '70, desde este punto de vista, replantea globalmente el marco teórico y los objetivos de la Educación Bilingüe. A pesar que las iniciativas de reformas no generaron cambios inmediatos en el sistema educativo amazónico, es indudable que representaron un gran avance en términos ideológicos, frente al reducido horizonte que hasta entonces había tenido la educación bilingüe en las limitadas concepciones del ILV. Se abrió la posibilidad de desarrollar una educación para las poblaciones nativas, en la cual las lenguas y culturas indígenas no fuesen solo consideradas instrumentos para la castellanización, sino valoradas en cuanto expresión inalienable de la identidad lingüística y cultural de cada pueblo.

Es a partir de esta nueva realidad que empiezan a surgir en el área una serie de nuevos programas que pretenden ofrecer una alternativa, por un lado a una realidad educativa caracterizada por el fracaso escolar, la deserción, el bajo rendimiento de los alumnos y, por otro, a la óptica integracionista y castellanizadora con la cual el ILV concebía a la Educación Bilingüe. Esto tomando en cuenta también el hecho que el Programa de Educación Bilingüe de la Selva del ILV había logrado cubrir solo el 20% de las comunidades nativas

que disponían de escuela. A parte de la difusión de programas experimentales auspiciados por organismos internacionales y nacionales, (de los cuales trataremos específicamente en las próximas secciones) cabe destacar la emergencia en esta época de programas de educación bilingüe canalizados por las mismas organizaciones indígenas en coordinación con el Ministerio. Tal fue el caso por ejemplo del Programa Amuesha que se vino implementando desde 1980 en la Selva Central, y de aquel que fue implementando a través del Consejo Aguaruna y Huambiza. En general, se puede afirmar que tales iniciativas fueron uno de los indicios principales que demostraban el buen nivel de aceptación que la EBI comenzaba a tener entre las comunidades nativas amazónicas: estas en muchos casos (al contrario de cuanto acontecía en el area andina) hicieron propia la causa y los objetivos de la Educación Bilingüe adoptándolos entre las reivindicaciones principales de sus organizaciones representativas y participando directamente en la elaboración, desarrollo y evaluación de los programas implementados.

4.3. El programa de profesionalización de maestros bilingües del ILV

Es frente al nuevo curso ideológico y político que iba tomando la Educación Bilingüe en el area Amazónica, y a los efectos de la descentralización educativa de los años '70, que el ILV intenta retomar la iniciativa política perdida presentando en 1980 un proyecto para la creación y funcionamiento del Instituto Pedagógico Nacional de Educación Bilingüe: tal Instituto asumiría la profesionalización y formación de docentes de educación primaria para el área amazónica. El proyecto es aprobado tres años más tarde, pero substancialmente redimensionado como Programa Experimental. Resulta evidente que este marco privaba el ILV de su ambición de recuperar el monopolio de la formación de maestros que había detentado por varias décadas en el area amazónica.

El programa tenía como principales objetivos:

Objetivo General

- Formar profesionales de la educación de los diferentes grupos idiomáticos para cubrir necesidades educativas en el ámbito local, regional y nacional.

Objetivos específicos

- Proporcionar una formación académica y profesional de carácter humanista, científico, y tecnológico.
- Fomentar el espíritu reflexivo y la capacidad de investigación en los campos de las humanidades, la ciencia y la tecnología.
- Capacitar al futuro profesional bilingüe, para su participación activa en la solución de los problemas de carácter socioeconómico y cultural de las comunidades nativas.
- Afianzar un auténtico espíritu de peruanidad para la reafirmación de la soberanía y la defensa del país.
- Reafirmar los valores culturales y etnolingüísticos en el educador bilingüe.
- Promover la transferencia tecnológica de la educación bilingüe.

El análisis de tales objetivos revela, en cuanto a la fundamentación antropológica que sustenta el proyecto, la ambigüedad de las perspectivas que se persiguen.

El programa estaba dirigido por un lado a los maestros y jóvenes vernáculo parlantes que habían alcanzado secundaria completa en el área amazónica, con el fin de otorgarles una posibilidad de formación magisterial más apropiada a las características etnolingüísticas de la zona. El programa de formación magisterial se desarrollaba de acuerdo al Reglamento Nacional de los Institutos Pedagógicos Superiores. La propuesta curricular retomaba substancialmente las características del currículum magisterial nacional con la introducción de algunas nuevas asignaturas como "Gramática y composición en lengua vernácula, Enseñanza del Castellano como segunda lengua, Antropología Aplicada etc.." necesarias para el desarrollo de la modalidad bilingüe. Por otro lado, a través del proyecto se pretendía proporcionar una posibilidad de profesionalización (a través de un curso de nueve semestres de los cuales cinco eran escolarizados) a los docentes bilingües no titulados (que en muchos casos se habían formado en los cursos de capacitación del ILV) sobre la base de una formación que básicamente seguía las mismas peculiaridades del programa regular.

4.4. Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana

En 1984 el Instituto Superior Pedagógico de Loreto presenta ante la Dirección General de Educación Superior, un documento de proyecto (que será posteriormente aprobado) en el cuál fundamenta la necesidad de crear una especialización en Educación Bilingüe Intercultural para docentes de primaria. Tal documento contenía un diagnóstico general de la situación de la Educación Bilingüe en la Amazonía, los objetivos del programa, los perfiles profesionales y un primer esbozo de una propuesta curricular para la cual se hacia necesario una investigación que se desarrollaría en cooperación con el CIAAP (Centro de Investigación de Antropología de la Amazonía Peruana) entre las comunidades indígenas de la zona. Entre 1986 y 1987 el equipo de investigación del Proyecto CIAAP realiza con el apoyo de varias federaciones nativas de la Selva (AIDSESP), el trabajo de investigación destinado a la elaboración de un curriculum alternativo para la formación de maestros bilingües de primaria. Este trabajo debía profundizar el conocimiento sobre la situación actual en la cual se encuentran las comunidades aborígenes: de los elementos de continuidad cultural y de transformación que las caracterizan, de sus necesidades básicas y de su dinámica social.

Desde luego, el trabajo investigativo detectó evidentes condiciones de cambio que afectan las sociedades indígenas del área, que ya no pertenecen más al tipo "tribal" de sociedad nativa, sino a otro tipo de organización social, ya evolucionado, y en el cual han penetrado las instituciones socioeconómicas y culturales de la sociedad envolvente nacional. Entre éstas, naturalmente, la educación; desde su difusión en las áreas amazónicas, ésta se había caracterizado por promover el desarraigo cultural de las poblaciones selvícolas y la adopción acrítica de los modelos culturales y existenciales de la cultura dominante. El papel del educador era el de sustentar un monólogo en el aula, en el cual al indígena se le inculcaban contenidos y valores culturales decontextualizados de su ambiente étnico. Principal tarea de una nueva propuesta pedagógica debía ser el propiciar el desarrollo de un nuevo proceso educativo en el cual, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica del educado, se permitiera el aprendizaje crítico y creativo de otras categorías referenciales y de nuevos valores y conocimientos necesarios para la relación con el mundo externo y la realidad nacional. El elemento fundamental que posibilitaría afianzar una propuesta pedagógica similar era el disponer de un cuerpo docente preparado, proveniente

del contexto comunitario que se pretendía atender, enraizados con este y en condición de instrumentar metodológicamente una nueva pedagogía bilingüe intercultural. De aquí la elección de este campo privilegiado de trabajo para el proyecto.

En el documento de fundamentación del proyecto⁹⁰ se señala también la crítica situación en la cual se encuentra la educación en el área amazónica, expresada en los altos niveles de repitencia y deserción escolar, la baja preparación del personal docente, los fenómenos de migración y abandono de las comunidades nativas, el carácter inadecuado del régimen escolar en relación con el calendario productivo y agrícola de algunas comunidades nativas; en síntesis, la inviabilidad del régimen educativo imperante en las comunidades nativas. En cuanto a estrategias, para la capacitación de maestros, el Instituto Pedagógico Superior contemplaba un proyecto similar al previsto por el ILV: la combinación de modalidades escolarizadas y no escolarizadas de educación, en el curso de un programa que preveía seis años de duración. Esto también por la dificultad que implicaría para los alumnos del programa la permanencia en Iquitos durante toda la duración del curso. Sin embargo, en el ámbito de la educación a distancia, se preveía una constante supervisión y asesoría del maestro a fin de evaluar el progreso y los resultados del aprendizaje.

El resultado fundamental de la actividad investigativa llevada a cabo fue, sin embargo, la elaboración de los "Lineamientos curriculares para la Formación del Maestro de Primaria especializado en Educación Bilingüe Intercultural", en los cuales se definían:

4.4.1. Las características generales del currículum

En éstas se subrayaba la imposibilidad de adaptación del currículum oficial nacional para formación de profesores, a las necesidades básicas y a los objetivos específicos de una enseñanza bilingüe intercultural. La adopción de un régimen mixto de enseñanza (escolarizado y no escolarizado) estaba, por el contrario directamente relacionado con la elaboración del currículum alternativo que proponía sustituir la antigua organización por asignaturas en siete áreas de formación que incluían contenidos de asignaturas afines. Las siete áreas estaban a su vez articuladas entre sí, con el fin de reforzar a nivel global los aprendizajes previstos. Ellas eran: Antropología, Lingüística, Ecología, Matemáticas, Historia y Geografía, Arte y Educación. En la organización vertical o diacrónica de los

contenidos se contemplaba un año de aproximación a la temática de cada área, que serviría al alumno como introducción al marco básico conceptual de ésta. El estudio de estas áreas sería aplicado para la investigación de la zona de proveniencia del alumno y un mayor conocimiento de la misma. Más específicamente los ciclos no escolarizados del primer año serían utilizados para desarrollar algunos primeros trabajos de investigación con la asesoría de los responsables del programa. En el segundo año se profundizaría el estudio de cada área, así como el estudio de cada una de las sociedades indígenas presentes en el programa.

Durante el tercer año, en los primeros dos ciclos los alumnos desarrollarían los ámbitos de Historia y Geografía, Educación, Arte y Matemáticas del programa. En el tercer ciclo, los alumnos canalizarían los conocimientos acumulados en las diferentes áreas además de todos los datos recogidos a través de las investigaciones de campo: estos últimos, debidamente sistematizados para la elaboración de curricula para la educación primaria bilingüe intercultural, adecuados a los contextos socioculturales y a las necesidades básicas de las comunidades nativas. La experiencia se llevaría a cabo con la colaboración de alumnos-docentes y el equipo técnico formador. Tal curriculum será enriquecido y validado durante el cuarto, quinto, y sexto año de estudios a distancia, cuando los alumnos deberán directamente asumir la enseñanza en centros experimentales seleccionados por las Direcciones Departamentales de Educación, en colaboración con las Asociaciones Indígenas de la zona.

En esta etapa, los formadores del Instituto trabajarán con los nuevos docentes los aspectos de programación curricular, desarrollo de metodologías y aplicación del material didáctico. Durante el ciclo escolarizado del sexto año se realizará una síntesis de los conocimientos acumulados en el área de Antropología Lingüística, Ecología y Matemáticas, y se terminará el estudio de las otras áreas.

Uno de los principios básicos del programa curricular propuesto por el proyecto, es la combinación del trabajo teórico con el trabajo práctico relacionado con las comunidades de proveniencia de los alumnos. La propuesta curricular pretende de esta forma también llevar a cabo una evaluación constante de la funcionalidad de los conocimientos tecnológicos tradicionales para combinarlos con aquellos elementos de la cultura dominante que pueden ser

efectivamente útiles para el progreso de las sociedades nativas. Desde otro punto de vista, en el área pedagógica, se hace también referencia, si bien en una forma bastante genérica, a la metodología de enseñanza de una segunda lengua; se considera la posibilidad que ésta sea tanto el castellano como también una lengua nativa, en los contextos sociolingüísticos de fuerte desplazamiento de la lengua materna. Vale la pena señalar también que en las nuevas áreas de estudio se planifica la enseñanza de contenidos didácticos más funcionales a la realidad y a las necesidades básicas de las poblaciones indígenas como: elementos de educación sanitaria, antropología aplicada, talleres de expresión artística, talleres productivos etc..

4.4.2. Objetivos generales del programa

1) Formar un maestro con actitud crítica y creativa, con aptitud científica, que sea capaz de analizar e interpretar su realidad en relación con el contexto regional, nacional, latinoamericano y mundial, a fin de tener los elementos necesarios para promover y dirigir el desarrollo de la educación bilingüe intercultural, orientada a la formación de jóvenes capaces de desenvolverse en su medio y realizarse personal y socialmente.

2) Formar maestros capaces de implementar los instrumentos técnicos-pedagógicos y evaluarlos permanentemente a fin de lograr que éstos respondan a las necesidades educativas de la población nativa.

Además, en el documento de fundamentación, se indican detalladamente los contenidos de los ciclos escolarizados y no escolarizados por áreas de formación, así como los temas de investigación y trabajos prácticos a ser realizados durante los ciclos no escolarizados. Esto para los seis años de duración del ciclo de formación del maestro.⁹¹

Desde 1987 el convenio entre el ISP el AIDSESEP, se amplió a la organización de cooperación internacional TERRANUOVA, que entró a formar parte del Programa de Cooperación, aportando una notable contribución financiero. El Instituto Pedagógico de Loreto pretende cubrir un área de la Selva que comprende numerosos grupos étnicos. Hasta final de 1988 el equipo técnico dirigido por los responsables del proyecto comprendía los siguientes participantes:

GRUPO ETNICO	MAESTROS	ESPECIALISTA
Ashaninka	4	1
Shipibo	7	1
Huitoto	4	1
Boras	2	1
Aguaruna	4	1
Huambisa	3	1
Cocanilla	1	1

En 1989 se preveía el ingreso de otros maestros y especialistas para cuatro nuevos grupos étnicos: Yagua, Candoshi, Chayahuita, Achuaros. El equipo docente del programa comprende antropólogos, lingüistas, ecólogos, historiadores y matemáticos; el equipo directivo está formado por el director técnico pedagógico, el director de AIDSESP y el director responsable del programa.

No cabe duda que el Programa AIDSESP-ISP-TERRANUOVA identificó, desde sus inicios, uno de los problemas centrales, la capacitación de maestros, que obstaculizaban los intentos de desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas en el área amazónica, como la de la educación bilingüe. Así mismo no cabe duda que el programa despertó entre los proyectos bilingües del área y los expertos regionales y nacionales una gran expectativa e interés, que correspondían a su ambición de representar, en el ámbito de la capacitación de maestros, un centro irradiador que lentamente involucrara y apoyara todas las áreas necesitadas y las demás experiencias bilingües de la zona.

El Programa se encuentra todavía en una fase temprana de desarrollo, por lo que parece difícil y prematuro entrar en consideraciones detalladas sobre sus actividades. Cabe destacar una evaluación realizada en Septiembre de 1989, por algunos reconocidos especialistas nacionales e internacionales, que a pesar de subrayar la bondad del trabajo conducido hasta la fecha, han identificado algunas fallas en lo que concierne a los aspectos lingüísticos y de metodología del programa curricular y, en particular, en la coordinación entre el Proyecto y las diferentes realidades y experiencias bilingüe del área amazónica.

No se ha podido acceder a los documentos oficiales de tal evaluación, razón que nos impide proporcionar indicaciones completas al respecto; pero si se considera que el Proyecto representa una de las primeras experiencias (no solo a nivel nacional sino latinoamericano) en las cuales el estado acepta otorgar un espacio específico para la formación de maestros bilingües especializados, se pueden deducir por un lado su importancia; y por otro, también las dificultades a las cuales se están enfrentando para encontrar soluciones adecuadas a los desafíos que se plantean.

4.5. Programa de educación bilingüe e intercultural del Alto Napo*

POBLACION A LA QUE ATIENDE EL PROGRAMA

El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo (PEBIAN), se desarrolla en las comunidades Napurunas ubicada a orillas del río Napo, (afluente del Amazonas en la selva norte del Perú) y en una comunidad Siecoya. Las lenguas maternas de los educandos son el Kichwa y Siecoya.

4.5.1. Pueblo Napuruna

El pueblo Napuruna o Sunu, ordinariamente es llamado Kichwa del Napo por el idioma que le unifica. Este idioma es el Kechwa en su variedad Napeño inga.

Los napurunas del Perú forman 35 comunidades con una población total del 12.000 personas. (Los caseríos están muy diferentes unos de otros y los asentamientos de cada familia dentro de una misma comunidad están en una forma dispersa).

El pueblo Napureño ha sufrido la esclavitud. Los encomenderos primero y más tarde los patrones y egatobes, los explotaron disminuyendo su capacidad de organización y liderazgo.

* Esta sección ha sido elaborada por el equipo coordinador del PEBIAN, (Gabriel Ashanga, Gloria Pérez, Rosa Guanilo), revisada e incorporada en esta publicación.

Los patrones del Alto Napo constancia observaron la vida y creencia de los napurunas, calcularon su punto vulnerable y por el les acometieron: *El compadrazgo*. El compadrazgo adquirido por apadrinamiento en matrimonio o bautismo, crea un lazo familiar al que se debe permanecer fiel. De esta fidelidad usó y abusó el patrón; con el parentesco tenía un pretexto para exigir fidelidad y les podía dominar.

El patrón proporcionó trabajo de explotación de recursos naturales por un salario ínfimo a los runas, adelantándoles plata que nunca terminaban de pagar. La presencia del patrón en una comunidad napuruna ha sido una amenaza permanente. El patrón se establecía en la comunidad como un quiste que corre la pacífica convivencia.

El regaton es el comerciante de los ríos. Ofrece productos a precios elevados y con sus actitudes es otro elemento distorcionado del Pueblo.

Frente a esta situación en el año 1972 los Napurunas comenzaron a organizarse.

En la actualidad de acuerdo con la Ley de Comunidades Nativas cada comunidad tiene su autoridad propia: Apu (Jefe), promotor de salud, profesores bilingües y otros encargados de distintos servicios.

Los napuranas crean la Federación Kwichwaruna Wangurina (ORKIWAN) en 1978, con el fin de defenderse como personas y como pueblo. Hoy en día podemos decir que se han liberado totalmente de los patrones y que desde el ORKIWAN de una manera todavía incipiente están resurgiendo como Pueblo con identidad propia; en diálogo con los otros pueblos que conforman el Perú.

Como ya hemos dicho, el PEBIAN también desarrolla su trabajo en un *Comunidad Siecoya*: Resto del gran Pueblo de Encabellado, masacrados por los patrones, encomenderos y caucheros. Son hombres orgullosos de su cultura e idioma, sin complejo de inferioridad; son mentes de la libertad.

La comunidad Siecoya del Napo era más numerosa; pero hace unos diez años han pasado muchos al Ecuador. En la actualidad está formada por 07 familias. Desde 1982 tienen escuelas bilingüe atendida por el PEBIAN.

4.5.2. Antecedentes del programa

La educación regular en el Alto Napo comienza en 1964 con la creación de escuelas con profesores mestizos, en algunas comunidades. Hay buena intención en hacer llegar maestros a lugares tan apartados. Hay también una gran equivocación: la de ignorar que el Pueblo Napuruna tiene una cultura, un idioma y una manera propia de educar a sus hijos.

Con esta actitud se inicia un proceso educativo que distorsionó los ejes básicos del desarrollo del niño napuruna. Si antes era educado por sus padres dentro de los hechos de la vida diaria, a partir de este momento se le impuso una educación que pretendía enseñarle creando situaciones artificiales o irreales para él. El niño napuruna que había aprendido haciendo, empezó a aprender memorizando palabras que no entendía.

Pronto los profesores llegados de afuera, se colocaron al lado de los patrones que estaban explotando al Pueblo. El idioma Kichwa, según ellos, debería ser erradicado. Así día tras día, se sembró en lo niños el desprecio a lo suyo, la idea que debía olvidar para aprender solo lo que se les traía de fuera. El fruto de esta educación al margen de las características lingüístico cultural del Pueblo. Napuruna derivó en serios problemas de aprendizaje, falta de promoción, escasa presencia del alumnado femenino, analfabetismo e infravalorización de la propia cultura.

Simultáneamente desde 1971 el P. Juan Marcos Mercier y otros profesionales venían trabajando en la zona en el análisis de la realidad, la investigación lingüística y la recopilación de mitos e historia del P. napuruna. Todos estos datos fueron decisivos a la hora de enfrentar una alternativa a la problemática, en el campo de la educación.

A partir de 1973 se comenzaron a producir materiales didácticos en kichwa y a entrenar para su aplicación a maestros mestizos en servicio de la zona. Luego de dos años de trabajo, se decidió a *petición de la mismas comunidades*, preparar a jóvenes nativos napurunos que habían terminado su primaria, para ser maestros de su Pueblo. Es así como en 1975 se inicia el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo, en dependencia directa del Ministerio de Educación y con el apoyo inicial del Vicariato de Iquitos "San José del Amazonas".

4.5.3. ¿Qué es el PEBIAN y cómo desarrolla su trabajo?

Finalidad del Programa

El PEBIAN a través de su trabajo educativo tienen como finalidad desde su creación en 1975:

1. "Formar hombres críticos y libres, que valoran su propia cultura y sean capaces de comunicarse y dialogar con otras culturas sin perder su propia identidad". (Doc. de función del PEBIAN. Iquitos 1975)
2. Ayudar al cambio estructural necesario para terminar con la marginación del indígena (Art. 6º R.I. PEBIAN).

Objetivos de Programa

Son objetivos del PEBIAN:

1. Crear una educación abierta a la comunidad con participación e integración constante de la misma.
2. Elaborar un modelo educativo en continuidad con la educación tradicional indígena, con el fin de recuperar el dinamismo y creatividad de la propia cultura.
3. Crear las estrategias educativas que permitan al indígena dialogar con otras culturas sin perder su propia identidad.
4. Capacitar a profesores indígenas bilingües para el servicio de sus comunidades, identificados con la mística y finalidad del PEBIAN.
5. Elaborar y publicar libros de texto y folletos específicamente diseñados para el PEBIAN, en un esfuerzo constante de adaptar los contenidos curriculares.
6. Ofrecer al País una alternativa de autofinanciación a través de:
 - La utilización responsable de los recursos económicos que la comunidad local, regional y nacional destinan a la educación.

- Aporte voluntario de todos los miembros del PEBIAN como signo de solidaridad con la situación del País y para asegurar la realización y continuidad del Programa (Art. 7º R.I. PEBIAN).

4.5.4. Contenidos y Metodología

En nuestro sistema de enseñanza, a la educación-dominación se opone la educación-liberación. Desde la conciencia doméstica pretendemos llegar a la conciencia liberada.

Buscamos una educación bilingüe e intercultural que utilizando el idioma y contenido culturales nativos ayude al Pueblo a organizarse y fortalecer su identidad étnica. Al mismo tiempo, de los contenidos del currículum oficial, seleccionamos aquellos que apoyen nuestros alumnos a sentirse seguros y establecer un diálogo con el entorno, en todos sus ámbitos.

Entendemos que una escuela al servicio de un grupo étnico, hoy en América Latina, debe desarrollar un currículum diferenciado que sea impartido con una metodología y pedagogía indígena y de esta forma contribuya a eliminar la marginación de siglos.

Al respecto los profesores bilingües del PEBIAN señalan:

"Somernos acriticamente al currículum oficial aunque fuera impartido en nuestro idioma, sería caer en la trampa de somernos una vez más, y ahora voluntariamente a la dominación y explotación de los que nos siguen gobernando dentro y fuera del País." (Ponencia elaborada por los profesores bilingües del PEBIAN para el "I Encuentro de Profesores Indígenas del Amazonas en Roraima del Brasil.") Oct. 88.

4.5.5. Formación de profesores

A raíz de la petición de los padres de familia de que se preparen los jóvenes de la propia étnia para llegar a ser profesores, y por la convicción de que el indígena bien preparado es el mejor maestro de su Pueblo, el PEBIAN ha centrado gran parte de su esfuerzo en la formación de profesorado indígena.

Esta capacitación permanente se realiza a través de:

- Curso de capacitación anual (de 30 a 40 días en el verano).
- Concentración durante las vacaciones de mitad de año (de 50 a 10 días).
- Círculo de estudio en fines de semana para la evaluación y programación del trabajo, y el impulso a los estudios personales (cada mes).
- Asesoramiento personalizado a cada docente en la sede del PEBIAN o mediante las visitas que los especialistas, con una frecuencia de 03 a 05 veces al año, realizan a cada educativo.

En el proceso de capacitación y seguimiento se atiende los aspectos de:

- Implementación técnico-pedagógica.
- Asesoramiento en los estudios personales.
- Creación de una mística de grupo. De grupo que valora y potencia lo propio, que no busca ganar prestigio ni mediar. De grupo que quiere servir y potenciar a su pueblo para que el mismo sea el gestor de su propio desarrollo.

El PEBIAN trabaja en la perspectiva de que, a mediano plazo, toda la responsabilidad del Programa pueda ser llevada a cabo por los profesores bilingües. Esto obliga a una búsqueda constante de estrategias que incentivan su preparación profesional y su participación al máximo, tanto en la elaboración de materiales didácticos como en lo que guarda relación con el desarrollo del Programa.

Además de estas acciones que se realizan en el medio durante el verano, gran parte de los docentes del PEBIAN acuden a la ciudad de Iquitos para seguir los cursos de profesionalización en el Instituto Superior Pedagógico Loreto o en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

4.5.6. Producción de materiales educativos y didácticos

La investigación de la educación tradicional, la cosmovisión, la historia, la tradición oral, la lengua y los factores sociológicos condicionantes, sirven de base para la elaboración de materiales educativas específicos para las escuelas del PEBIAN.

Hasta el momento se han elaborado:

- Cuaderno de aprestamiento "Hawina"
- Libro de lecto escritura inicial en Kichwa "Ayllu Kanchi" (se dicta.)
- Segundo libro de lectura, con iniciación al castellano "Ñukapa allpa" con ilustraciones hechos por niños Napurunes.
- Libro de lectura bilingüe para los últimos grados "Napuruna rimay". Recoge en Kichwa y en castellano la cosmovisión y la historia del Pueblos Napuruna.
- Folleto para las organizaciones comunales "Imapa wankurichi".
- Guía de profesor bilingüe " Yachahci rikuchina".
- "Diwsa runawa" Libro que contiene la espiritualidad del Pueblo Napuruna.
- Lecturas "Sumaka yuyarisa", recoge creaciones de profesores y alumnos.
- Orientación para la enseñanza de la religión.
- Guía para la enseñanza del castellano como segunda lengua, con desarrollo de las unidades.
- Guía metodológica de lecto escritura.
- "Sacha hampikuna". Folleto de recopilación de plantas medicinales de la zona.
- "Takipashunchi". Libro de cantos con tonos típicos napurunas y adaptación de tonos universales.
- Libro de lecturas inicial en Kichwa "Kushi Kanchi".

Con la participación de profesores y alumnos se elaboran variedad de materiales didácticos a partir de los recursos del medio: Materiales de aprestamiento, maquetas, mapas etc.

4.5.7. ¿Qué entendemos hoy por educación bilingüe e intercultural?

Creemos que una de las características del PEBIAN en su actitud de contraste y reajuste permanente.

En este proceso fue significativa la auto-evaluación que hicimos a raíz del "Seminario sobre políticas y estrategias educativo-culturales con población indígenas" (UNESCO Lima 1985), precisamente cuando se cumplían los diez años de vida del PEBIAN.

En esa oportunidad, en diálogo y contraste con otros especialistas de América Latina, encontramos como positivo que el grupo Napuruna había recobrado la conciencia de Pueblo, se había liberado de los patrones, se había unido y organizado. La vergüenza de manifestar sus expresiones culturales ante los de afuera iba desapareciendo lentamente. Valoraban más su idioma, habían recuperado palabras perdidas e incluso habían creado otras desde su forma de pensamiento. En relación a la Escuela, los problemas que se daban con el profesor mestizo habían disminuido considerablemente.

Sin embargo en esa evaluación encontramos dos hechos que nos preocupaban:

- El desarrollo cognitivo del niño había mejorado pero no tanto como esperábamos.
- El grado de bilingüismo de los alumnos al terminar la primaria, no nos parecía del todo satisfactorio.

El análisis de estos hechos *nos llevó* a planificar algunas investigaciones, ya en curso, sobre: "Estilos cognitivos, diferencias culturales y educación en el Pueblo Napuruna de la Amazonía Peruana" y sobre " la formación del concepto en el Napuruna.

Por otra parte se acercó el momento de cuestionar nuestro concepto de Educación Bilingüe e Intercultural planteando una nueva alternativa, a partir de los siguientes objetivos básicos:

"Transmitir durante la educación primaria todos los contenidos de las diferentes áreas en el idioma materno, y respetando las formas propias de pensamiento.

Impartir enseñanza del castellano como segunda lengua, dedicándole el tiempo necesario para que el alumno termine la primaria con un bilingüismo satisfactorio".

Después de haber experimentado durante tres años este nuevo enfoque de Educación Bilingüe, podemos decir que los resultados son bastante satisfactorios en relación a los hechos que nos preocupaban. Esto nos está

suponiendo un gran esfuerzo de elaboración de nuevos materiales y de acunación de términos en lengua vernácula.

4.5.8. Análisis y reflexión sobre la experiencia

Logros más significativos del Programa

Logros en relación a la participación de las comunidades en el desarrollo del PEBIAN

- Los padres de familia se encargaron de la construcción del centro educativo, del mobiliario y de la casa del profesor.
- Los padres de familia y alumnos a lo largo del año confeccionan artesanías que se venden en la ciudad de Iquitos y con el importe se compran útiles escolares. Esto supone autonomía económica del centro educativo y revitalización de la expresión artística del Pueblo.
- El PEBIAN es asumido por la Organización Kichwaruna Wangurina "ORKIWAN" como el servicio educativo más adecuado a las comunidades napurunas. Dicha organización participa de modo definitivo en las decisiones fundamentales del PEBIAN.

Logros en relación a la capacitación y compromiso de los docentes indígenas

- Después de catorce años de trabajo vemos como un acierto que el PEBIAN ha logrado mantener en los profesores nativos la motivación para superarse en los estudios personales, en la preparación técnico-pedagógica y en la actitud de servicio a su Pueblo. El PEBIAN evalúa el trabajo del profesor dentro y fuera del aula.
- Consideramos muy positivo que el Programa desde su inicio haya tendido a la autofinanciación económica a través del aporte voluntario de un porcentaje de los haberes (actualmente es el 20%) de todos los docentes que tenemos nombramiento oficial y de la utilización responsable de los recursos económicos que la comunidad local, regional y nacional destinan a la educación. Esta fórmula ha garantizado en todo momento la continuidad del Programa.

Cada año la Asamblea anual del PEBIAN elige democráticamente al equipo de profesores bilingües responsables de la economía del Programa.

- Es idea original del PEBIAN lo que llamamos "Profesores Auxiliar". Durante un período de dos a tres años el joven que aspira a ser profesor bilingüe tiene la oportunidad de trabajar junto a un profesor ya nombrado en una escuela del Programa. De este modo el PEBIAN puede evaluar sus capacidades y actitudes para la tarea docente, al mismo tiempo que lo prepara para proponer su nombramiento oficial.

El profesor auxiliar que ingresa en el Programa recibe un sueldo procedente del aporte económico de los nombrados.

- Las personas no indígenas que aún estamos en el Programa vivimos en una de las comunidades nativas de la zona, compartiendo nuestra vida y sueldo. El acompañamiento a los profesores es continuo. Como ya hemos dicho, trabajamos con la prospectiva de que a mediano plazo todo el Programa sea asumido por los profesores indígenas. En la actualidad, dos profesores nativos forman parte ya del equipo coordinador con nombramiento oficial.

- Es preocupación constante del PEBIAN de que los profesores nos mantengamos en una actitud de solidaridad con el País y abiertos al diálogo crítico con otras culturas. En este sentido es significativo que:

- En los cursos de capacitación invitamos a especialistas competentes para que nos ayuden a reflexionar y a tomar postura frente a la problemática nacional.

- Cada profesor estamos suscritos a KANATARI, periódico semanal que aborda temáticas de concientización y denuncia.

- En 1986 con nuestros ahorros, 23 profesores del Programa viajamos a la sierra del Perú para hacer una experiencia de intercambio cultural con los indígenas de la provincia de Anta de la ciudad del Cusco.

- A pesar de las dificultades geográficos y económicas, el PEBIAN procura estar presente en eventos regionales, nacionales e

internacionales referentes a educación bilingüe y a la defensa de la causa indígena. En el mes de octubre del año en curso, un profesor nativo del PEBIAN en solicitud del CIMI ha presentado la experiencia del PEBIAN, en un encuentro de profesores bilingües en Manaus (Brasil).

Dificultades que repercuten en el trabajo del Programa

La problemática que hemos tenido que afrontar, se ha ido formulado con mayor nitidez a lo largo de los catorce años de esta experiencia.

Creemos que el principal eje de esta problemática gira en torno a la **identidad**. Los pueblos napurunas y siecoya poseen una fuerte cohesión social y una clara identidad; son pueblos que se saben distintos. En efecto la historia de opresión y el rechazo y marginación que vienen soportando no les ha impedido transmitir su cultura de generación en generación mediante su idioma y costumbres.

El problema no está en la falta de identidad sino en la negación, en el no reconocimiento de su identidad por parte de la sociedad envolvente. Sociedad que arrastra desde tiempo atrás desconocimiento y prejuicios acerca de los Pueblos nativos no reconociéndoles un espacio en el ámbito global, ni intuyendo lo que, estos pueblos desde su modo de ser, pueden aportarle.

Esta realidad Nacional, crea en los padres de familia e incluso en algunos profesores sentimientos de inseguridad y desconfianza respecto al Programa. Se ha dado el caso de que alguna comunidad después de haber solicitado educación bilingüe la ha rechazado antes de haberse iniciado el trabajo, por la influencia de ciertos comerciantes y funcionarios.

Otros de los ejes de la problemática está relacionado con la carencia de un marco legal definido, de Educación Bilingüe en el Perú. La Dirección General de Educación Bilingüe, solo recientemente ha definido su política oficial.

Es por esta razón que, a pesar de tener el reconocimiento legal desde 1975, el PEBIAN sigue soportando la falta de comprensión y las continuas trabas de parte de algunas autoridades educativas, que se mueven con los esquemas de

la educación nacional diferenciada y que identifican currículo alternativo con empobrecimiento.

Durante el verano bastantes profesores del PEBIAN siguen cursos de profesionalización en Iquitos. Sin embargo la falta de una profesionalización especializada en el área bilingüe en el departamento, dificulta el trabajo. No ayuda a fortalecer la identidad de los docentes nativos, y más bien contribuye a reforzar el Sistema, al no ofrecer un modelo de escuela diferenciado que sirva a la liberación de los Pueblos indígenas.

4.5.9. Prospectiva

Frente a la complejidad e indiscutible interés de la problemática bilingüe, pensamos en una prospectiva de doble dimensión:

- Desde el trabajo del PEBIAN, vemos la urgencia de reforzar la seguridad de la comunidades y de los profesores, para que sean más concientes de las trampas en las cuales la sociedad envolvente los pone, orientándolos hacia el abandono de la identidad y el desconocimiento de sus intereses.

- En lo que atañe a la sociedad nacional reivindicamos el derecho de los Pueblos indígenas a ser reconocidos y respetados como ciudadanos íntegros, en la teoría y en la práctica, y que no se les obligue a renunciar a su propia identidad.

Desde aquí hacemos un llamado político, investigadores y educadores a una reflexión seria sobre la realidad multilingüe y pluricultural del País y sobre la necesidad de elaborar un modelo educativo que conduzca a una identidad nacional, en la que tengan cabida igualitaria todas las culturas del Perú.

En este modelo educativo consideramos urgente propiciar los currículos diferenciados que reconocen la variedad de las culturas vernáculas. Al mismo tiempo entendemos que el currículo actual en la sociedad envolvente debe ser rectificado, en el sentido de corregir su racismo y enfoque parcial respecto a la realidad plural del país.

Consideramos también que los medios de comunicación social tienen gran responsabilidad en la tarea de erradicar el racismo en el Perú, ya que ellos influyen poderosamente sobre el Pueblo.

Creemos haya llegado el momento en que el encuentro de culturas no se resuelva más, como tanta veces lo ha sido en la historia, mediante una cómoda y aplastante absorción.

Nuestro modelo de educación bilingüe e intercultural se propone contribuir y acompañar al proceso de mantenimiento, desarrollo y diálogo de todas las culturas. La tarea no es fácil, la educación bilingüe e intercultural no puede enfrentar el reto aisladamente; la educación bilingüe es obra de todos los sectores públicos y privados; es obra de todos y cada uno de los que optamos por un Perú unido en su multietnicidad.

(El equipo del PEBIAN, 1988)

4.6. Programa experimental de educación bilingüe y bicultural para los Asháninkas del río Tambo

4.6.1. Antecedentes y contexto

El Programa se desarrolla en las comunidades Asháninka, distribuidas en las orillas de los ríos Ene y Tambo, provincia de Satipo, Departamento de Junín.

Los Asháninka, más conocidos como Camap, son una de las principales etnias de la Amazonía Peruana, con una población de 19.000 personas aproximadamente. Junto con los grupos Machinguenga, Nomatsiguenga, Amarakaeris, Piro y Amuesha, los Asháninka están afiliados a la familia lingüística Arawaks. A pesar del reducido número de sus miembros, registran una cantidad no precisada de variaciones dialectales cuya existencia probablemente se origina en la confluencia de diversos segmentos Asháninkas arrojados por la violencia penetración colonización hacia los linderos del Río Tambo, formado por la unión del río Ene con el río Perené). En esta zona, advierte María Heise, los Asháninkas han encontrado su última "zona de refugio",⁹² debiendo modificar su patrón de sentimientos de nómada a sedentario.

Pero aún aquí, su libertad y sobrevivencia están cuestionadas por el asedio al que comerciantes y colonos los someten, introduciendo formas de economía mercantiles y capitalistas que convierten a los nativos fáciles presas de la explotación y despojo.

Según los datos proporcionados por los responsables del Proyecto, habría segmentos de la etnias también en el Pajonal, en Puerto Bermude y en el Perené. Esta situación de dispersión, desde luego, es una limitante de todo proyecto de educación bilingüe, debido, entre otras cosas, a que la falta de estudios sobre dialectología Asháninka no posibilita planificar la unificación idiomática. De acuerdo con observaciones empíricas, sin embargo, habría cierto grado de inteligencia entre las variantes dialectales y no es de excluir que a ello contribuyan las interferencias lexicales y morfosintácticas del castellano y el quechua.

La organización social de los Asháninka gira en tornos a la familia externa, centro de la cooperación intergrupal y de los mecanismos tradicionales de reciprocidad e intercambio de los bienes. La residencia es matrilocal, aunque hay una progresiva tendencia a la opción relocal. Las fuertes presiones aculturativas a las que están sometidos los Asháninkas llevan a una paulatina desintegración o pérdida de eficacia de los caminos tradicionales de cohesión social. La presión demográfica sobre el territorio, aunada a la creciente explotación de los recursos en condiciones tecnológicas inadecuadas, empujan a muchos nativos a abandonar sus tierras. Fenómeno éste, que redundo en un acentuado debilitamiento de la familia y del potencial productivo.

La economía tradicional está basada en actividades de saca, pesca, recolección y cultivo orientadas al autoconsumo y estrechamente relacionadas con las representaciones colectivas. Es en este sentido que la capacidad étnica de refuncionalización frente a la paulatina acción desestabilizadora de agentes externos decidirá sobre las posibilidades de evitar el colapso cultural. Hoy en día la Selva sigue siendo aliada de los Asháninkas. En la temporada de lluvias los niveles del Río Tambo suben interrumpiendo casi las comunicaciones exteriores. Pero dos proyectos -la construcción de una carretera y un plan de colonización masiva- hacen peligrar esta última barrera de un habitat con el que los Asháninkas han aprendido a coexistir admirablemente.

Una búsqueda de respuesta a a situación amenazante que significa el ingreso de colonos y comerciante en la zona vienen precisamente de la educación bilingüe.

Los Asháninkas son mayormente monolingües (entre 80 y 90%, según Heise), lo cual los pone en una posición de franca desventaja para poder interactuar (defenderse) eficazmente con (de) los agentes externos. Es por eso que en 1982 la asociación nativa Central Asháninka del Río Tambo (CART), solicita al Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), la organización de un proyecto de desarrollo educativo.

De acuerdo con el diagnóstico que el CAAAP efectuó en 1982, en los pequeños núcleos asháninkas deseminados a lo largo del Río Tambo existían 20 Centros Educativos (escuelas). Las condiciones de trabajo eran y continúan siendo excepcionalmente difíciles, dado que solo la vía fluvial comunica una comunidad con otra y, en la época de las lluvias, la navegación del río se vuelve casi prohibitiva. A partir de 1985 una carretera permite acceder al río Perené, lo que ha moderado la situación de aislamiento del grupo nativo.

Las escuelas asháninkas han sido tradicionalmente descuidadas por la Dirección Zonal de Educación y la Zona de Supervisión. La mayoría de ellas son unidocentes, con la población escolar de 1,078 niños entre seis y quince años, generalmente monolingües al inicio del ciclo escolar. La división virtual en 6 grados no se respeta de factor, habiéndose conformado dos grupos mayores, el primero de los cuales (1º y 2º grado) abarca a la mayoría de los niños escolarizados. Antes de que arrancara el Proyecto, los profesores ya eran casi todos bilingües con un nivel de formación sumamente precario (escuela primaria, uno o dos cursos de secundaria en el verano en el Centro del Instituto lingüístico de Verano de Yarinacocha, Pucallpa. La enseñanza se impartía solo en castellano, faltaban libros y recursos didácticos mínimos y las clases eran dejadas a la improvisación personal de los maestros.

La única presencia educativa anterior al proyecto digna de mencionarse, es la del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). El ILV construyó escuelas, dio capacitación a profesionales bilingües en la lecto-escritura, proporcionó asistencia sanitaria y otros servicios menores que se enmarcan en su conjunto en la política evangelizadora que persigue el Instituto. Una vez cumplido su peculiar propósito, los lingüistas-misioneros del ILV, se retiran de la zona. Su paso entre los Asháninkas, advierte Heise, "llevó en la mayoría de los casos a una indoctrinación religiosa e ideológico e impulsó un alejamiento de los valores tradicionalmente de la cultura nativa".⁹³

En resumen, la situación educativa que el CAAAP encontró al principiar el

Proyecto era sumamente preocupante. No sería exagerado decir que la educación era un hecho nominal más que una realidad en curso, como lo demuestran los altos índices de monolingüismo asháninka. Frente a ello el CAAP se vio en la necesidad de contribuir también al mejoramiento general de las condiciones educativas de la zona.

En mayo de 1983, sobre la base del proyecto experimental elaborado por el CAAP se firmó un convenio entre éste y la Dirección Zonal de Educación de la Merced, por el Ministerio de Educación.

4.6.2. Concepción y estrategias

Como se desprende de los objetivos, las líneas de acción del Proyecto se inscriben en la filosofía del etnodesarrollo o desarrollo endógeno. El equipo de CAAP intenta por ello, articular en forma orgánica y sistemática un trabajo conjunto con los maestros de la zona, con el fin de que el proceso de transferencia del "know how" de la educación bilingüe tenga lugar simultáneamente a la implementación y consolidación de esta práctica educativa. El apoyo brindado por el CAAAP es concebido, pues, como un etapa transitoria con miras a que la presencia externa se torne innecesaria. Todo esto se traduce en las siguientes líneas estratégicas:

- vinculación permanente con la organización nativa y las comunidades tanto para la toma de decisiones como para el desarrollo del Proyecto;
- participación de los maestros asháninka en la coordinación del Proyecto, en la elaboración de los materiales educativos y en otras acciones colaterales como la investigación;
- visitas periódicas y prolongadas del equipo del CAAAP a las comunidades y escuelas asháninkas para realizar actividades de seguimiento, asesoría y apoyo a la educación bilingüe;
- organización periódica de cursos de capacitación y formación de los maestros bilingües;
- vinculación con las instituciones departamental del sistema educativo oficial ya sea para co-responsabilizarlas de la ejecución y desarrollo del Proyecto, ya sea como forma de impulsar la institucionalización de la educación bilingüe.

Coherentemente con los propósitos del Proyecto, se ha adoptado el modelo educativo de mantenimiento, cultivo y desarrollo de la lengua y cultura asháninka. El castellano en igualdad de condiciones con la lengua vernácula. A partir de ello, se plantea también la modificación del currículo oficial para la integración escolar de contenidos culturales étnicos y de las prácticas educativas tradicionales.

En este marco de referencia, los planteamientos del Proyecto coinciden con los de las otras experiencias nacionales de educación bilingüe que adhiere al denominado modelo de mantenimiento.

Debido a la preocupación de los padres de familia asháninka por mejorar las condiciones de acceso a la lengua nacional, en su primera etapa, el Proyecto está abocado fundamentalmente a posibilitar la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y del castellano como segunda lengua, en los primeros grados escolares. Esta opción estratégica, desde luego, surge también del rol central que la asignatura del Lenguaje ocupa en los inicios de la escolarización. Además, el carácter pionero de la educación bilingüe entre los Asháninka, impone al Proyecto a concentrar los esfuerzos iniciales en tareas básicas como la elaboración de un alfabeto apropiado, la elaboración de materiales didácticos en las dos lenguas, la producción de una metodología para la enseñanza del castellano como segunda lengua, la capacitación del docente, entre otras.

No obstante ello, el proyecto pretende paralelamente dar cabida al componente bicultural de la educación, que se extendería progresivamente desde los materiales didácticos del área lingüística a los de Ciencias Histórico-Sociales, Matemáticas y Geografía.

4.6.3. Atención educativa

Según el plan de operaciones, se preveía la extensión progresiva de la cobertura tanto de los grados escolares como del número de escuela; sin embargo, a pedido de los mismos Asháninkas, desde 1984, se atienden todas las comunidades del Río Tambo, abarcándose el universo de los 23 Centros Educativos existentes.

La población escolar involucrada es de 1,078 alumnos, aproximadamente entre 6 y 15 años, concentrados en los dos primeros grados escolares, en tanto que los profesores son 33 en su mayoría bilingüe. No hay estimación del número de alumnos no captados por el sistema educativo.

De acuerdo con los materiales didácticos producidos por el proyecto, se atienden tres grados escolares y solo en las áreas de Lenguaje y Matemática. Cabe señalar que de acuerdo con el año de creación de las escuelas varía el número de grados escolares en funcionamiento.

En octubre de 1987, el CAAAP decidió suspender sus actividades por la peligrosa situación política ligada al ingreso en la zona del grupo "Sendero Luminoso". Desde entonces no se realizan visitas a las escuelas del Río Tambo, aunque continúen organizándose reuniones y cursillos de capacitación con los profesores asháninkas en la Dirección Zonal de La Merced.

4.6.4 *Programas curriculares: Plan y Programa de estudios y Metodología*

El proyecto promueve la adaptación del currículum oficial a las características socio-culturales de la etnia asháninka. Esta tarea es confiada fundamentalmente al maestro bilingüe con el respaldo de materiales didácticos elaborados para este fin. De manera similar a la mayoría de proyectos de educación indígena, el énfasis mayor recae sobre la enseñanza-aprendizaje de las dos lenguas en contacto y es en este campo que se intentan las invocaciones curriculares más significativas. Para la asignatura de Ciencias Histórico-Sociales está previsto experimentar un programa que incluye el estudio de aspectos de la cultura asháninka como la mitología, la figura del héroe Juan Santos Atahualpa(*) y la visión **propia** de la historia de la conquista, entre otros.

Cabe señalar que el proyecto no ha elaborado, aún, una propuesta curricular alternativa, aunque es probable que desemboque en esta acción en cuanto el desarrollo de las actividades y las condiciones de trabajo lo permitan.

La enseñanza de la lecto-escritura es impartida en la lengua nativa con el método sintético (alfabético) y, paralelamente, se inicia el niño a la comunicación oral en castellano. En segundo grado, el alumno aprende a leer y escribir en castellano añadiendo aquellas grafías desconocidas en su lengua materna. A partir de ahí, ambas lenguas se mantienen como lenguas de enseñanza y objeto de estudio.

* Héroe nativo que protagonizó una rebelión en 1742 contra los invasores. Juan Santos Atahualpa es una de las figuras más conocidas de la resistencia aborigen a la conquista y colonización del Perú.

El principio que orienta la metodología didáctica es la presentación de los contenidos educativos desde lo concreto y conocido hacia lo más abstracto y desconocido, de manera que el niño asháninka pueda abrirse gradual y equilibradamente al mundo externo. Del mismo modo, como ya lo señalamos, se procura recuperar la tradición cultural nativa en todo el proceso educativo.

4.6.5 *Formación docente*

Junto con los materiales didácticos y la enseñanza bilingüe, la formación docente es sin lugar a duda el área de mayor importancia del proyecto. Para la formación del profesor bilingüe se adoptaron tres modalidades:

- a) trabajo conjunto de los especialistas del proyecto y de los maestros en la elaboración, revisión y validación de los materiales didácticos;
- b) cursillos de capacitación (3 por año aproximadamente), de 4-5 días de duración;
- c) asesoría periódica presencial (2 o 3 veces al año) de los especialistas del proyecto a la labor docente.

Los cursillos realizados, en coordinación con la Zona de Educación de la Merced y la supervisión de Educación de Satipo, abordarán las siguientes temáticas:

- problemática del multilingüismo y del castellano como lengua oficial.
- metodología de la educación bilingüe.
- lingüística asháninka.
- presentación y discusión de los materiales educativos con miras a su aplicación en aula.

A partir de 1986, también se realizan anualmente en la Merced:

- un Curso de Verano de Estudios Secundarios(*) organizado por la Zona de

* Antes de esta fecha, los maestros bilingües, deprovistos por lo general de

Educación de la Merced en coordinación con el CAAAP;

- cuatro cursillos sobre educación bilingüe de 4 a 5 días en el transcurso del año escolar.

En 1989, además se ha utilizado un programa curricular y de estudios para los cursos de profesionalización(*) dirigidos al profesor bilingüe de la zona.

4.6.6. *Materiales educativos*

En los escasos 4 años de duración del proyecto, se han producido los siguientes materiales educativos:

1. Aprestamiento: juego de láminas y guía para el profesor.
2. Castellano oral: juego de láminas motivadoras y guía para el profesor.
3. Noneane: lecto-escritura en Asháninka para 1º grado.
4. Nonampi: lecto-escritura en Asháninka para 2º grado.
5. Nosháninka: lecto-escritura en Castellano para 3º grado.
6. Semillita" lecto-escritura en Castellano para 2º grado.
7. Mi Tierra; ciencias histórico-sociales para 2º, 3º y 4º grado de escuelas unitarias (edición experimental)
8. Matemáticas 1 y 2: introducción a la matemáticas para 1º grado

Para 1988-1989 se ha previsto la elaboración de los textos de Castellano (a partir del 3º grado), Matemática (a partir del 2º grado) y Ciencias Naturales.

Como ya se ha mencionado, los materiales educativos son el producto del

secundaria completa, debían acudir al único Centro de Estudios Secundarios y Profesionalización del maestro de la Selva Peruana, organizado por el ILV en Yarinacocha (Pucallpa).

esfuerzo mancomunado de los maestros bilingües y de los especialistas del CAAAP. En todos los textos se ha cuidado que la ilustración y los contenidos temáticos se acercaran al universo real de la vida asháninka. El lenguaje es claro y sencillo. Así mismo, se aprecia un estilo discursivo que busca la armonía con las modalidades privativas de la comunicación oral(*), y también la inclusión de frases o expresiones de habla asháninka. Todo el corpus de materiales didácticos es atravesado por la explícita intención de afirmar una visión positiva de la cultura y lengua asháninka.

En cuanto a los textos de lecto-escritura, al lado de un juicio sumamente positivo sobre la obra en su conjunto, deben anotarse algunos errores corregibles relativos sobre todo al orden de presentación y combinación de vocales y consonantes. Por ejemplo, en la primera lección de Novena, la vocal O es presentada con inicio de la palabra Otsiti (perro) en la que figuran la consonante digráfica ts y la t sola; en **Semillita**, la consonante (l) es introducida simultáneamente en la sílaba abierta y en la sílaba trabada de las dos palabras "el oro", pudiéndose dificultar de esta forma la distinción del sonido en objeto (ibidem, pp. 185-186).

Con relación al texto **Mi Tierra** merece subrayarse el esfuerzo desplegado por los autores por destacar el valor y la presencia de la cultura asháninka en un ámbito de expresión de la cultura oficial altamente prestigiado, como el que está representado por la enseñanza escolarizada de las Ciencias Sociales e Históricas.

El libro ha sido pensado como una interpretación de los programas oficiales acorde con el propósito señalado arriba. Está compuesto por una cuña metodológica para el maestro; el texto propiamente dicho está articulado en tres áreas temáticas que se subdividen en unidades temáticas y lecciones correspondientes según el esquema que sigue:

* En el Libro **Mi Tierra** (Unidad Temática: Nuestra Geografía, Contenido: La Selva, p. 70) por ejemplo:
Esta es la selva
La selva es como un gran monte que no termina
La selva es una parte del Perú
Aquí vivimos los asháninkas
Los asháninkas somos peruanos.

Area	Unidad Temática	Lecciones
A.. El niño consigo mismo	Mi familia Mi escuela Mi comunidad	Lectura = preguntas motivadores = actividades.
b. El niño con la realidad social	Nuestra geografía Nuestra cultura La otras regiones del Perú	
c. El niño con la historia	Nuestra historia	

4.6.7. Seguimiento y evaluación

A través de visitas periódicas a los 23 Centros Educativos del Río Tambo, el CAAAP ha tratado de asegurar un apoyo concreto y sistemático a los profesores bilingües. No se han podido realizar, en cambio, estudios de evaluación del proyecto y de las actividades de enseñanza-aprendizaje. No es posible por lo tanto, conocer los resultados obtenidos con el método alfabético ni de la enseñanza del castellano como segunda lengua, aunque Heise señala la buena recepción de los materiales educativos por parte de maestro y alumnos.

En cuanto al impacto del proyecto en la comunidades asháninkas, la misma autora advierte progresos sustantivos que se manifiestan en la reivindicación de la educación bilingüe bicultural por parte de padres de familia y maestros como un derecho y una práctica adecuada a las necesidad del mundo asháninkas.

La investigación ha sido continúa siendo una preocupación central del proyecto. En primer lugar, se realizaron investigación lingüística que abrió el paso a la elaboración de un Alfabeto fonético, de la Gramática y de un Diccionario de la lengua asháninka. Estos dos últimos textos serán publicados en 1989. En segundo lugar, el proyecto está llevando a cabo una recopilación de la literatura oral, parte de la cual se utilizó para los materiales didácticos.

4.6.8. Propuestas y Nuevas Estrategias

En el transcurso de las actividades del proyecto, se ha puesto en evidencia que los cursillos de capacitación de los maestros bilingües no logran conseguir el grado de formación profesional requerido por la educación bilingüe bicultural. Frente a este factor limitante que -dicho sea de paso- impide un funcionamiento real de la estrategia diseñada por el CAAAP, se ha propuesto la creación de un **Instituto Superior Bilingüe** en la Merced. Esta propuesta a la fecha es todavía objeto de análisis por parte de las autoridades educativas de La Merced y Junín.

4.6.9. Balance de la experiencia

Desde luego, el logro más significativo del proyecto consiste en haber sentado las bases de la educación bicultural entre los Asháninka, y de haberlo en condiciones muy difíciles, por no decir imposibles.

Una mención aparte merecen los especialistas del CAAAP y los maestros bilingües quienes, en forma desinteresada y mostrando un alto sentido de responsabilidad, han venido elaborando pese a los numerosos obstáculos encontrados en el camino. Además de los ya recordados, no puede pasar inadvertida la insuficiente cooperación que las instituciones educativas oficiales presentaron al proyecto, no obstante los reiterados esfuerzos de éste por crear un vínculo institucional que fortaleciera y consolidara las actividades que se venían desplegado. Este factor de debilidad podrá seguramente ser rebasado a medida que el proyecto muestre públicamente resultados pedagógicos alentadores, y que progrese la institucionalización de la DIGEBIL en el sistema educativo peruano. Desde otro punto de vista, un mayor acercamiento mutuo entre la experiencia del proyecto y las instituciones educativas, surgirá probablemente del interés de las propias comunidades nativas por ver reconocido e institucionalizado a este nuevo modelo educativo. Tras cuatro años de experiencia el proyecto ha alcanzado difundir entre las familias asháninkas un mayor grado de confianza y conciencia sobre el valor de la EBI. Lo mismo ocurrió con los maestros bilingües quienes en 1987 crearon la Asociación Magisterial del Río Tambo (AMART). El papel estratégico asignado al trabajo coordinado con las comunidades nativas acierta así a sus primeros resultados.

Entre otros alcances que deben resaltarse, anotamos también la producción

de materiales educativos que han abierto el paso a una incipiente literatura nativa escrita. Gracias a lo interior, además, las escuelas del Río Tambo cuentan ahora con los soportes didácticos que años atrás eran distribuidos en forma discontinua y que exhibían total indiferencia por la cultura del educando asháninka. Sin embargo, más importante aún será brindar a los maestros bilingües la formación especializada que les permita dominar eficazmente la metodología bilingüe bicultural.

En este mismo ámbito de referencia, no puede dejarse de mencionar los límites derivados de una estructura organizativa semi-espontánea, con recursos financieros y personal experto que de ninguna pueden soportar la gama de acciones cada vez más amplia y compleja que implica el natural adelanto del proyecto. Por cierto, estas reflexiones finales suponen (y desean) que pronto puedan ser superadas las condiciones de anormalidad política que motivaron la suspensión del proyecto.

5. CONCLUSIONES GENERALES

Al término de este largo recorrido que nos ha llevado a explorar los orígenes del indigenismo y de la Educación Bilingüe en el Perú, su paulatino desarrollo e institucionalización las actividades realizadas en el marco de los proyectos experimentales en esta última década, creemos necesario dedicar un breve espacio para algunas consideraciones finales al margen de este capítulo.

En el momento en que se escribe, el Perú se encuentra sumergido en una crisis de tipo político, institucional, social y económico que está sacudiendo las estructuras profundas del Estado y de la sociedad.

Consideramos que los orígenes históricos de este colapso remontan a la historia política y económica del país y se asientan en la situación de olvido y desencuentro en la cual ha vivido una parte muy grande de la población a lo largo de siglos. Hoy en día se ha llegado en el país a una dramática contraposición entre el Perú oficial y la "otra sociedad", el "zorro de arriba y el zorro de abajo".⁹⁴

Esta contraposición manifiesta, el progresivo desmoronamiento de una identidad nacional que nunca ha logrado formarse como entidad estable, referimiento histórico común, alentando al país en su desarrollo. Desde este punto de vista movimientos como el de Sendero Luminoso se pueden considerar como la punta del iceberg de esta situación: pretenden radicalizarla en búsqueda de una desintegración completa de las estructuras institucionales y políticas, y la creación de las condiciones para un cambio violento de la sociedad; desafortunadamente de esta forma logran únicamente acrecentar el nivel de destrucción y de radicalización de los conflictos sociales, sin crear las condiciones para el desarrollo de un proyecto de sociedad diferente.

Tal situación no puede dejar de reflejarse en el área educativa y en el ámbito de la educación indígena; en particular en los contextos institucionales y administrativos que deberían permitir un adecuado desarrollo de la modalidad bilingüe de enseñanza, dentro de la estructura del Estado y que operan, por el contrario, en condiciones de ineficiencia y parálisis.

El discurso sobre la Educación Bilingüe Intercultural puede y debe ser parte, por tanto, de un proceso de refundación del Estado que, a partir del reconocimiento de las características plurilingüísticas y pluriculturales de las cuales se compone el Perú como nación, utilice estas características como uno de los recursos económico, social y cultural, necesarios para la construcción de un nuevo proyecto de sociedad.

En este sentido, un elemento que sobresale en la actual situación, es que el proceso de institucionalización de la modalidad educativa bilingüe, si bien en el ámbito de las compatibilidades establecidas por el Gobierno y la institucionalidad actual, está efectivamente poniéndose en marcha en el país.

Sin poner demasiadas expectativas en el alcance que podrá tener, hay igualmente que señalar la importancia de este hecho; esto, considerando el tipo de actitud (de olvido y desentendimiento) que históricamente, el estado peruano había asumido hacia las iniciativas de atención social y educativa de la población indígena del país (pensemos en las peculiares características que asumió el indigenismo peruano y el modo en el cual se desarrollaron las primeras experiencias bilingües en la sociedad nacional).

La DIGEBIL así (si bien en forma incipiente y con una disponibilidad de recursos muy escasa) ha empezado a desempeñar aquel rol de coordinación y orientación para el cual había sido, originariamente creada. Se han puesto en marcha una serie de actividades que apuntan a la difusión y al fortalecimiento de la EBI en el país en el ámbito curricular, de capacitación, desarrollo de materiales didácticos, etc..

Por otro lado hay que señalar que el respaldo de las autoridades educativas al nuevo proyecto educativo, está teniendo un efecto positivo sobre el nivel de aceptación de la educación bilingüe entre la población indígena y no indígena. En el caso del área del Sur andino, según los responsables del Proyecto PEEB, (comunicación personal) la oficialización de la educación bilingüe está abriendo nuevos espacios de desarrollo, antes inimaginables. Más aún, la oficialización está favoreciendo grandemente una mayor aceptación de la EBI por parte de las comunidades indígenas: la educación bilingüe no aparece ya como un proyecto experimental, al margen del sistema nacional. La educación bilingüe es percibida ahora como un medio de promoción de la población nativa de la situación de incomunicación verbal y de explotación socioeconómica en la cual se encuentra garantizado por la institucionalidad vigente.

A pesar de estos elementos positivos, varios obstáculos se dejan vislumbrar antes del éxito efectivo de este camino institucional: algunos de ellos conciernen a la incierta evolución que tendrá el país en estos próximos años.

Indudablemente, la actual situación político-económica del Perú no garantiza aquellas condiciones de continuidad requeridas por la EBI, (así como por cualquier otra iniciativa que apunta a modificaciones estructurales de la sociedad) para progresar como proyecto histórico. En varios casos las condiciones de inseguridad en las cuales se desarrollan los proyectos de Educación Bilingüe en algunas áreas rurales del Perú (Puno, Ayacucho, Río Tambo) están poniendo seriamente en duda la posibilidad de seguir proporcionando los servicios educativos. La atmósfera de terror y violencia en la cual viven zonas enteras del país, no es sin duda la ideal para el éxito de un trabajo que requiere, en primer lugar, de la participación activa de la población indígena beneficiaria de los servicios.

Asimismo, parece todavía incierta la ubicación institucional de la DIGEBIL en las estructuras oficiales del estado: por un lado la DIGEBIL

representa una isla en medio de las vetustas y esclerotizadas estructuras del sistema educativo estatal; por otro lado su breve trayectoria institucional no garantiza su supervivencia en las nuevas iniciativas que tomará el próximo gobierno peruano en relación a la educación, y especialmente a la educación para poblaciones indígenas.

Finalmente, existe un peligro concreto, ya perceptible, de una utilización demagógica, con fines políticos, de la cuestión educativa indígena; en esta óptica, la Educación Bilingüe se torna en baluarte de un discurso, en el cual no hay clara conciencia de cuáles son los compromisos técnicos-financieros, ni los recursos humanos que el Estado tiene que movilizar para progresar efectivamente en el campo. Algunas iniciativas tomadas en el ámbito de la presente administración (como el plan irrealístico y "suicida" de expansión de la EBI) dejan efectivamente vislumbrar una hipótesis de este tipo; existe por tanto la necesidad de emprender medidas correctivas, para evitar que la EBI se tome pronto en un boomerang y sea rechazada por el cuerpo magisterial, las comunidades beneficiarias, y la opinión pública de las áreas en las cuales está siendo implementada.⁹⁵

Desde nuestro punto de vista tres elementos deberían ser considerados para enfrentar correctamente esta fase de irradiación de la EBI en el sistema educativo oficial peruano: a) el elevado costo que esta operación exige, b) la necesidad de concebirla en términos de etapas progresivas y, por último, c) la necesidad de llamar a las fuerzas políticas, sociales, intelectuales, y a la opinión pública en general, a realizar una amplia reflexión nacional sobre el carácter pluricultural y plurilingüe de la nación.

De la misma forma, la situación actual aconseja adoptar como estrategia básica, el establecimiento de centros de irradiación de la EBI que se localicen a partir de las experiencias existentes. La expansión de estos centros deberá ser gradual, teniendo en debida estima la posibilidad de reunir el conjunto de condiciones necesarias para el correcto desarrollo de la EBI. Entre otras, se pueden destacar en orden jerárquico: el consenso activo de las comunidades indígenas y la comprensión de éstas de los objetivos de la EBI, la formación de profesionales en la docencia bilingüe intercultural, la existencia de materiales didácticos para los 6 grados escolares de la primaria, de mecanismos de administración y supervisión, y así sucesivamente.

En este marco de referencia, en lugar de un subsistema EBI único y centralizado (coordinado a nivel nacional por la DIGEBIL), parecería más oportuno establecer mecanismos estatales de coordinación regional de los proyectos bilingües existentes (o varios programas nacionales); esto, aprovechando al máximo los recursos, la capacidad técnica y el tipo de experiencia que se ha creado a nivel regional en torno a algunos proyectos experimentales en esta década (y que se coloca a la vanguardia de las experiencias de educación bilingüe en el continente latinoamericano: Puno, Ayacucho, Iquitos, etc.).

En cuanto a la dirección y ejecución de este proceso, es de vital importancia que se concentre en las manos de los especialistas que a través de los proyectos experimentales, han plasmado en esta década las características pedagógicas de la EBI y que no caiga en las manos de políticos locales que la utilicen como instrumento para la escalada al poder.

La solución "regional" (o de varios programas nacionales) además de ajustarse más a las condiciones actuales del país, parece adecuarse mejor al proyecto de desconcentración administrativa que se está poniendo en marcha en el Perú y que apunta a la creación de espacios locales de decisión y gestión en todas las principales esferas del estado (educación, economía, salud etc.).

En lo que concierne a la DIGEBIL, es indudable que su papel técnico normativo se verá fortificado en la medida en que existan mecanismos regionales que garanticen la efectiva implementación de la Educación Bilingüe, y que esta institución no quede como una superestructura de tipo representativo, dotada de escasa funcionalidad y operatividad a nivel local.

ANEXO 1

PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS MECANOGRAFIADOS DEL PEEB-P

I. Educación bilingüe en el Perú y en el continente latinoamericano

- 1) Utta von Gleich: Informe de Educación Nr. 34. Educación Primaria Bilingüe y Bicultural en América Latina. Eschborn 1987.
- 2) G. Torres, B. Galdos Educación bilingüe. Puno 1986.
- 3) Utta von Gleich, Luis Enrique López: Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe-Bicultural. Quito, 25-29 de mayo de 1987 (GTZ Bildungsreport Nr. 42). Eschborn 1987.
- 4) Luis Enrique López: Escrituras y escolaridad en contextos bilingües. En: Nota y noticias lingüísticas. La Paz 1987.
- 5) Luis Enrique López: Balance y perspectivas de la educación bilingüe. Lima 1985, 12 pp.
- 6) Ingrid Jung: Problemática educativa y bilingüismo. Puno 1985, 15 pp. (mecanografiado).
- 7) R. Cerrón: El purismo como defensa idiomática. Puno 1986.
- 8) Martha Villavicencio y Martha López de Castilla: L'Educazio Bilingüe in Perú. En: "Programmi, Ricerche, Interventi". Revista editada por Terra Nuova. Roma, 1985.
- 9) Sybille Riedmiller: Zweisprachige Grundschulersiehung im Peruanischen Hochland. 17 pp. (manuscrito).
- 10) Luis Enrique López: Reflexión sobre el bilingüismo y el biculturalismo en el Sur Andino. Cuzco 1985, 12 pp. (manuscrito).
- 11) Helga Rothfritz: Una experiencia educativa bilingüe en Puno/Perú. En: Arinsana 3/4. Cuzco 1986.
- 12) Ingrid Jung, Luis Enrique López: Bilingüismo en 40 escuelas para quechuas y aymaras. En: La República. Lima, 11 de abril de 1987, pp. 7-8.

- 13) Luis Enrique López: La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico (1900-1970).
- 14) Luis Enrique López, Ingrid Jung, Juan Palao: Educación bilingüe en Puno (Perú): reflexiones en torno a una experiencia... ¿qué concluye? En: Pueblos Indígenas y Educación I.3 1987, pp. 63-106.
- 15) Luis Enrique López: Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno. En: Allpanchis 29/30, XIX, 1987.
- 16) Nancy H. Hornberger: Pupil Participation on Teacher Techniques: Criterio for success in a Peruvian Bilingual Education Program. Pensylvania 1986.
- 17) Martha Villavicencio: ¿Hacia una educación intercultural o bilingüe intercultural en el Perú? -P. Perú, INIDE - P. Perú BIRF II - Cusco, 1987.
- 18) Martha Villavicencio: Problemática educativa, lectura y educación en población indígenas. CEDIME- INIDE, Lima, enero 1988. Documento mecanografiado.

II. Investigación sociolingüística básica

1. Formulación temática de los objetivos

- 19) Sybille Riedmiller: Soziolinguistische Grundlangen für die implemetierung der zweisprachigen Erziehung in Hochland von Peru. Eschborn 1977.
- 20) Luis Enrique López: Sociolingüistic contexts for bilingual education. En: Journal of Multilingual Development. Londres 3/86.

2. Análisis estructurales

- 21) Thomas Büttner, Percy Otega: Diagnóstico socio-lingüístico de Areas Aymara. Puno 1978.
- 22) Sybille Riedmiller, R. Sánchez Garrafa: Diagnóstico del Area Quechua. Eschbern 1978.
- 23) Percy Ortega, Sybille Riedmiller: Diagnóstico Sociolingüístico del área quechua del departamento del Puno. INIDE, Lima 1979.
- 24) Nilda Gullén: Universo vocabular del niño quechua, 50 pp. (mecanografiado 1979).
- 25) Thomas Büttner, M. Büttner-Chatry: Universo vocabular del niño aymara transcripciones de 30 cassettes. Puno 1979.

3. Análisis generativos

- 26) Luis Enrique Lóopez, B=Domingo Llamque: Desarrollo del sistema de escritura para el aymara. En: Boletín del Instiuto de Estudios AYmara. Puno 1987.
- 27) Thomas Büttner, J. Condori: Gramática aymara. Manuscrito entregado al INIDE en 1979.

III. Problemática de la educación bilingüe en el desarrollo del material educativo

1. Idiomas

- 28) Marie M. Chatry-Komarek: Libros de lectura para niños de lengua vernácula. Eschborn 1987.
- 29) Marie M. Büttner: Lingüistische Faktoren bei der Erstellung von Scxhulfibeln in Vernakularsprachen. En: Jochen Pleines (Editor): OBST - Osnabrücker Beiträge zur Sprachentwicklung 31 (1`985), pp. 11-123.

2. Ciencias naturales

- 30) M. Minsen: Naturkunde in zweisprachigen Primarschulen im Bildung, Wissenschaft und Sport. Bildungsreport Nr. 32. Eschborn 8/1986.
- 31) Annette Dietschy-Scheiterle: Sobre la necesidad y la dificultad de modificar la enseñanza de Ciencias Naturales en países en desarrollo -El caso de Puno, Perú -Perú 1986 (mecanografiado).
- 32) Annette Dietschy-Scheiterle: Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad? En: Allpanchis N° 29/30, Cusco 1987, pags. 383-400.
- 33) Annette Dietschy-Scheiterle: Naturwissenschaftlicher Unterricht in den Anden. En: M. Minsen, o.c., Erchborn 8/1986.

3. Ciencias hitórico-sociales

- 34) Martha López de Castilla: Algunos aspectos del proceso de socialización en las áreas rurales del departamento de Puno. INIDE, Lima 1984. (mecanografiado).

- 35) Teresa Valiente: Educación bilingüe y ciencias Histórico-Sociales. Ordenamiento local del espacio social. Una experiencia en Puno. Puno 1985, 15 pp. (mecanografiado).
- 36) Teresa Valiente: Educación formal y socialización campesina. Puno 1985, 13 pp. (mecanografiado).
- 37) Teresa Valiente: Ciencias socielas en un programa de educación bilingüe -Ejemplo Puno. Lima 1985, 13 pp. (mecanografiado).
- 38) Teresa Valiente: Historia oficial, historia local y educación bilingüe. En: Allpanchis N° 29/30, Cusco 1987, págs. 401-430.

4. Matemáticas

- 39) Martha Villavicencio U.: Numeración, algoritmos y aplicación de relaciones numéricas y geométrica en las comunidades rurales de Puno. Lima 1963.
- 40) Martha Villavicencio U.: La yupana (en el PEEB-P) Revista Educación N° 17 - año XIV - INIDE - Lima, 1984.
- 41) Martha Villavicencio U.: Imlementación de una alternativa metodológica para la educación matemática de niños de las comunidades rurales de Puno, en base a su lengua y cultura. Publicado en informe del Seminario "Enseñanza de las ciencias y ambiente cultura de las américas". Panamá, diciembre 1984.
- 42) Martha Villavicencio U.: Integración del contextos socio-cultural para el mejoramiento de la enseñanza de Matemática en población indígenas. Experiencias Peruana. (Documento mecanografiado a publicarse en informe de la VII Conferencia Interamericana de Educación Matemática). Santo Domingo, República Dominicana, julio 1987.
- 43) Martha Villavicencio U.: La enseñanza de la Matemática en una educación intercultural. Revista Educando Nr. 10, Lima, noviembre.
- 44) Martha Villavicencio U.: Matemática, Etnomatemática y educación intercultural. -La Yupana. (Documento mecanografiado) Proyecto UNESCO-AGFUND, mayo 1988.

IV. Metodología y didáctica del aprendizaje bilingüe

- 45) Rufino Chuquimamani, Ingrid Jung, Luis Enrique Lóez, José Mendoza,

Juan Palao, Pedro Plaza, Christiane Urban: Programación curricular para los cursos de lenguaje. Puno 1987.

- 46) Luis Enrique López: Elemento lingüísticos en programas curriculares de educación bilingüe. Cuzo 1987, 39 pp. (mecanografiado).
- 47) Christiae Urban, Luis Enrique López: Enseñanza de y en lengua vernácula en el sistema educativo peruano: paradojas y dilemas. 34 pp. (mecanografiado).

V. Política lingüística nacional en el Perú

1. Pluralismo e identidad cultural

- 48) Helga Rothfritz, Luis Enrique López, Graciela Soldevilla Velasco: Documento de propuesta respecto a la política educativa nacional. Puno 1987.
- 49) Sylbille Riedmiller: Sprachpolitik im Vielvölkerstaat Peru. En: epd-Entwicklungspolotik 6/1979.
- 50) Sybille Riedmiller: Perú: Lengua materna a identidad cultural. En: Actividades de la GTZ, N° 6/1983.
- 51) Lui Enrique López: Conflicto nacional I. En: La República. Lima, 9 de mayo de 1987.
- 52) Luis Enrique López: Conflicto lingüístico nacional II. En: La República. Lima, 9 de mayo de 1987.
- 53) Luis Enrique López:
¿Y nuestra población de habla vernácula? En: La República Lima, 4 de marzo de 1987, p. 9.
- 54) Luis Enrique López: Atención educativa de la población aymara-hablante en el Perú: nalance y perspectiva. Arica 1987, 35 pp. (mecanografiado).
- 55) Martha Villavicencio U.: Alcances para el Proyecto de Ley de Educación: Políticas de la lenguas, culturas y educación bilingüe -Lima, mayo de 1988. (mecanografiado).

2. Educación y emancipación

- 56) Ingrid Jung: Educación como forma de emancipación social. Lima 1985, 15 pp. (mecanografiado).
- 57) Ingrid Jung, Luis Enrique López: Las dimensiones políticas de un

alfabeto; el caso del quechua en el Perú. En: Allpanchis Nr. 29/30, XIX 1987, pp. 483-510.

- 58) Ingrid Jung: Acerca de la política lingüística, bilingüismo, biculturalidad y educación. En: Allpanchis Nº 29/30, XIX 1987, PP. 65-104.

VI. Infomes evaluativos

1. Del PEEB-P

- 59) Herbert Bergmann, Olegario R. Castillo Robles, Rosa Miyashira, Luis Villacorta: Control de Desarrollo del Proyecto 70.2510.9 -Proyecto Experimental de Educación Bilingüe. Puno, Eschborn 1984.
- 60) Christiane Urban, H. Aguiler, J. Wamos: Perú: Aweisprachigkeit in Primarschulen - Gutachten. Berlin 1983.
- 61) Luis Enrique López: Informe evaluativo, Período 1977-1980. Lima 1980.
- 62) Leo van Lier: Evaluación de modelo de PEEB-PUNO 1984 (mecanografiado).
- 63) Martha Villavicencio U.: Logros, dificultades y perspectivas del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno. Lima 1985, 30 pp. (mecanografiado).

2. Investigaciones para la validación de material educativo

- 64) Eleodoro Aranda G.: Validación de material educativo de lecto escritura en quechua y aymara - primer grado de EPB 1980-1981, INIDE, Lima 1986.
- 65) Eleodoro Randa, Eduardo Rosales: Validación de material educativo de castellano oral para primer grado de EPB-1982. INIDE - Lima 1984.
- 66) Eleodoro Aranda, Gilbert Oyarce: Validación de material educativo de aprestamiento para educación bilingüe, INIDE, Lima 1983 (mecanografiado).
- 67) Eleodoro Aranda, Gilbert Ayarce: Validación de material educativo de matemática para primer grado de EPB, INIDE, Lima 1983 (mecanografiado).
- 68) Eleodoro Aranda, Eduardo Rosales: Validación de material educativo de lenguaje en lengua materna quechua y aymara, para segundo grado de EPB, INIDE, Lima 1984 (mecanografiado).

- 69) Víctor Zalazar: Validación del módulo de castellano "Nosotros:", INIDE, Lima 1985 (mecanografiado).

VII. Varios

- 70) Zorilla: Aplicaciones de la antropología social a proyectos de desarrollo UNA-Puno 1986.
- 71) Ruth Moya: Reinvidicaciones indígenas y revitalización étnica en el Ecuador. UNA-Puno 1986.

7. NOTAS

- 1 José Matos Mar: **Dominación, desarrollos desiguales y pluralismo en la sociedad peruana** en Perú problema: 5 ensayos, Instituto de Estudios Peruanos, Lima. 1968.
Esta publicación, se ha vuelto, a más de 20 años de su publicación, en un ensayo "clásico" sobre la realidad peruana, que mantiene todavía su vigencia y actualidad.
- 2 José Matos Mar, ob. cit. pág. 20.
- 3 Rodolfo C. Palomino: **Multilinguismo y política idiomática en el Perú** en "Lengua, Nación y Mundo Andino", Allpanchis N° 29-30, Instituto de Pastoral Andina, Cuzco 1987.
- 4 José Matos Mar, ob. cit. pág. 34.

- 5 Consideramos más apropiado definir el indigenismo peruano, "corriente cultural indigenista" para diferenciarlo del indigenismo mexicano que, desde nuestro punto de vista, tuvo orígenes, características y finalidades diferentes.
- 6 José Carlos Mariátegui: *Siete Ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Amauta Tomo 2, Lima 1967.
- 7 Ver a éste propósito el interesante artículo de Luis Enrique López, **La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursus histórico**, en "Pesquisas en Lingüística Andina". Luis E. López Ed. Conytec. U.N.A., Lima 1988.
- 8 Recordamos a éste propósito las obras de Manuel Marzal, **Historia de la Antropología Indigenista en México y Perú**, José María Arguedas, **Formación de una cultura nacional indioamericana**. (ver bibliografía anexa al capítulo).
- 9 Manuel Marzal: **Historia de la Antropología Indigenista en México y Perú**, Pontificia Universidad Católica, Lima 1986, pág. 474.
- 10 Luis Enrique López: *La escuela en Puno y el problema de la lengua*. ob. cit.
- 11 Luis Enrique López, ob. cit. pág. 276.
- 12 Cit. en López, ob. cit. pág. 270.
- 13 Cit. en Manuel Marzal, ob. cit. pág. 474.
- 14 Luis Enrique López: **La escuela en Puno y el problema de la lengua**, ob. cit. pág. 289.
- 15 Cit. en López, ob. cit. pág. 290.
- 16 López, ob. cit. pág. 297.
- 17 Francisco Deza Galindo, cit. en López, ob. cit. pág. 303.
- 18 Reglamentos de Warisata en López, ob. cit. pág. 311.

- 19 Díaz de Montenegro citado en Ines Pozzi Escot: **La educación Bilingüe en el Perú una mirada retrospectiva y prospectiva**, en: "Pesquisas de lingüística Andina", 1988.
- 20 Reglamento de Warisata, cit, en López, pág. 313.
- 21 Díaz de Montenegro L.: **Informe sobre los núcleos escolares**. Ministerio de Educación, Lima 1955, pág. 36.
- 22 Inés Pozzi Escot, ob. cit. pág. 45.
- 23 José Matos Mar: **Dominación, desarrollos desiguales y pluralismo en la sociedad peruana** en "Perú problema: 5 ensayos", Instituto de Estudios Peruanos, Lima 1968.
- 24 Alberto Escobar, **Arguedas o la utopía de la lengua**, Instituto de Estudios Peruanos, Lima 1984. Ver también, a este propósito Manuel Marzal, ob. cit. pág. 481-484.
- 25 En Alberto Escobar: **Arguedas o la utopía de la lengua**, ob. cit. pág. 44.
- 26 Cit. en López, **La escuela en Puno**, ob. cit. pág. 281.
- 27 Para una breve reconstrucción del nacimiento y desarrollo del ILV en el Perú, así como en el continente latinoamericano, se puede consultar: Lug Trapnell: **Veinticinco años de Educación Bilingüe en la Amazonía Peruana**, (en bibliografía).
- 28 **Educación Bilingüe: una experiencia en la Amazonía peruana**, Editor Ignacio Prado Pastor, Instituto Lingüístico de Verano, Lima 1979.
- 29 **Educación Bilingüe: una experiencia en la Amazonía peruana**, ob. cit. pág. 439.
- 30 **Educación Bilingüe: una experiencia en la amazonía peruana**, ob. cit. pág. 439-40.
- 31 Ibid. pág. 440-41.
- 32 Ibid. pág. 442.

- 33 Ibid. pág. 440.
- 34 Lug Trapnell, ob. cit. pág. 128.
- 35 Alberto Escobar, José Matos Mar, Giorgio Alberti, **Perú país bilingüe**. Instituto de Estudios Peruanos. Lima 1975. pág. 63-64.
- 36 Stefano Varese: **Consideraciones de Antropología utópica** "Revista Textual del Instituto Nacional de Cultura" Nº 1, Lima.
- 37 Ministerio de Educación 1972, en Pozzi Escot, ob. cit. pág. 56.
- 38 Inés Pozzi Escot: **La Educación Bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva y perspectiva**, Rodolfo Cerrón Palomino, Multilingüismo y Política idiomática en el Perú (en bibliografía).
- 39 Ingrid Jung: **Acerca de la política lingüística, bilingüismo, biculturalidad y educación** (en bibliografía).
- 40 Alberto Escobar, Giorgio Alberti, José Matos Mar, ob. cit. pág. 64.
- 41 Inés Pozzi Escot, **La incomunicación verbal en el Perú** en "Lengua Nación y mundo andino". Instituto de Pastoral Andina, 1987.
- 42 Ingrid Jung, **Acerca de la política lingüística bilingüismo y biculturalismo en Educación** en "Lengua, Nación y mundo andino", ob. cit. pág. 70.
- 43 Ingrid Jung, ob. cit. pág. 74.
- 44 **Constitución Oficial de la República de Perú** (1979) Art. 83.
- 45 Para mayores esclarecimientos sobre la situación lingüística y sociolingüística de la Nación peruana, sugerimos la lectura de la interesante tesis de Odette Smith, **Los fundamentos teóricos de la Educación Bilingüe en el Perú** (Tesis no publicada), Università degli Studi di Roma, Facoltà di Lettere. Anno Accademico 1986-87).

- 46 Lucy T. Briggs: **Variaciones regionales del Aymara hablado en Bolivia y Perú**, en *Pesquisas en Lingüística andina*, ob. cit. pág. 153-163.
- 47 Alberto Escobar, José Matos Mar, Giorgio Alberti, **Perú país bilingüe**. Instituto de Estudios Peruanos, 1975. Lima.
- 48 Inés Pozzi Escot, ob. cit.
- 49 Se calcula que hoy en día el 30% de la población total del país se concentra en la megalópoli limeña y que el 70% de la población vive en el área de menor recurso natural (la costa).
- 50 José Matos Mar: **Desborde popular y crisis del Estado**, José Matos Mar, Editor - Concytec 1988.
- 51 José Matos Mar, ob. cit.
- 52 Inés Pozzi Escot, **La educación bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva y prospectiva**, ob. cit. pág. 60-61.
- 53 Para un mayor esclarecimiento de los objetivos fundamentales de este modelo ver capítulo...
- 54 Medeleine Zúniga, **Sobre los alfabetos oficiales del Quechua y del Aymara**, en "Lengua, Cultura y mundo andino", ob. cit. pág. 477.
- 55 A propósito de la evolución histórica del problema de los alfabetos Quechua y Aymara consultar también el artículo de Luis Enrique López e Ingrid Jung, **Las dimensiones políticas de una escritura" el caso del Quechua en el Perú** en "Lengua, Nación y mundo andino", ob. cit. y el exhaustivo volumen de Rodolfo Cerron Palomino, **Lingüística Quechua**.
- 56 **Política de Educación Bilingüe Intercultural** (Documento de trabajo), DIGEBIL, Lima 1988, pág. 17.
- 57 Para una información más específica, remitirse a este propósito a la **Directivas N° 01 de la Dirección General de Educación Bilingüe**, 10 de Marzo de 1989.

- 58 **Programa Curricular Experimental:** primer grado de educación primaria bilingüe intercultural, DIGEBIL 1989. Representa todavía un documento de trabajo. Los autores han accedido sin embargo al nuevo programa que está en vía de publicación y complementan los nuevos elementos que ahí se presentan.
- 59 Programa Curricular de 1er. grado de Educación Bilingüe Intercultural. DIGEBIL (en prensa).
- 60 **La Educación en el Perú: estado de la cuestión.** Documento base del "III Seminario sobre análisis y perspectivas de la Educación en el Perú", Pontificia Universidad Católica de Lima, Septiembre 1989.
- 61 **Perú: Situación educativa nacional 1986-87,** Proyecto Principal de Educación, SIRI-UNESCO/OREALC 1989.
- 62 Ver a este propósito el documento **La Educación en el Perú: estado de la cuestión,** ob. cit. pág. 46-49.
- 63 **La Educación en el Perú,** ob. cit. pág. 53.
- 64 Mención de estos se puede encontrar en la tesis de Odette Smith: **Los fundamentos teóricos de la Educación Bilingüe en Perú,** ob. cit.
- 65 Para una profundización de esta temática, consultar entre otros: Luis Enrique López: **Balance y Perspectivas de la Educación Bilingüe en Puno** en "Pesquisas en Lingüística andina", ob. cit.; Martha Villavicencio, Helga Rothfriz: **Memoria de 10 años del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno** (Documento de trabajo) PEEB 1988; Nancy H. Hornberger: **Éxitos y retos en la Educación Bilingüe en Puno.** Ponencia presentada al 46 Congreso Internacional de Americanistas, julio 1988-Amsterdam; Luis Enrique López: **Hacia un modelo de Educación Bilingüe para la zona rural altiplánica de habla quechua y aymara** PEEB-GTZ (documento de trabajo) 1988.
- 66 Luis Enrique López: **Hacia un modelo de Educación Bilingüe para la zona rural altiplánica de habla quechua y aymara** PEEB-GTZ (doc. de trabajo) Puno 1988 pág. 130.

- 67 Luis Enrique López: **Balance y perspectivas de la Educación Bilingüe en Puno**, ob. cit. pág. 84.
- 68 Consultar para mayores detalles: **Diagnóstico Sociolingüístico del área quechua del departamento de Puno**. INIDE, Lima, Perú, 1979.
- 69 Nancy Homenberger citado en Martha Villavicencio, **Memoria de 10 años del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe**, ob. cit. pág. 35.
- 70 Nancy Homenberger: en Martha Villavicencio, ob. cit. pág. 40.
- 71 **Programa curricular experimental adecuado a la realidad socio-cultural y lingüística del departamento de Puno**, 1er. grado de Educación Primaria - Ministerio de Educación, Puno 1986, pág. 8.
- 72 Teresa Valiente: **Las Ciencias Histórico-Sociales en la Educación Bilingüe: el caso de Puno**. PEEB-GTZ, Puno 1988 pág. 70.
- 73 Annette Dietschy Schieterle: **Las Ciencias Naturales en la Educación Bilingüe: el caso de Puno**, PEEB-GTZ, Puno 1989.
- 74 **Programa curricular experimental adecuado a la realidad socio-cultural y lingüística del departamento de Puno**, ob. cit. pág. 21.
- 75 **Programa curricular experimental adecuado a la realidad socio-cultural y lingüística del departamento de Puno**, ob. cit. pág. 24.
- 76 Luis Enrique López, Ingrid Jung, ob. cit. pág. 97.
- 77 Luis E. López, Ingrid Jung: **Las lenguas en la Educación Bilingüe**, ob. cit. pág. 141-142.
- 78 Ingrid Jung, Luis E. López, ob. cit. pág. 172-173.
- 79 Ingrid Jung, Luis E. López, ob. cit. pág. 193.
- 80 Martha Villavicencio, Helga Rothfritz: **Memoria de 10 años del Proyecto Experimental Bilingüe-Puno** (documento de trabajo).

- 81 Luis E. López, ob. cit. pág. 95.
- 82 Ibidem pág. 95.
- 83 Zúñiga M. y Lozada M.: **Análisis evaluativo del proceso de enseñanza-aprendizaje del Castellano como segunda lengua a niños quechua hablantes de Ayacucho.** Informe presentado a AMIDEP, (no publicado) 1985 pág. 11-12.
- 84 Zúñiga M.: **La Educación en el contexto bilingüe quechua-castellano,** en "Revista Peruana de Ciencias Sociales", Vol. 1, Diciembre 1987, pág. 138.
- 85 Zúñiga M., Carrasco de Moya A.: **Programa experimental de Quinua,** informe 1964-68. CILA-UNMSM, documento de trabajo N° 39, pág. 33.
- 86 Zúñiga M., Carrasco de Moya A.: **Programa experimental de Quinua,** ob. cit. pág. 41.
- 87 Zúñiga M., Carrasco de Moya M.: ob. cit. pág. 42.
- 88 Zúñiga M.: **Educación Bilingüe quechua-castellano en Ayacucho.** CILA- UNMSM. Lima 1985, pág. 22.
- 89 Zúñiga M.: **Educación Bilingüe quechua-castellano en Ayacucho,** ob. cit. pág. 5.
- 90 **Programa de formación de maestros bilingües de la amazonía peruana.** Instituto Superior Pedagógico de Loreto. AIDESP, Iquitos 1988.
- 91 Para un estudio en profundidad de tales contenidos sugerimos consultar el estudio de fundamentación del proyecto; ob. cit. págs. 90-131, y Jurg Casché: **La fundamentación antropológica del currículo,** CIAAP-UNAP, Instituto Pedagógico de Loreto 1987.
- 92 Heise María: **Educación bilingüe-bicultural para los Ashaninka: un reto CAAAP** (informe no publicado) pág. 7.
- 93 Heise María, ob. cit. pág. 7.

- 94 Así José María Arguedas definía el tipo de realidad nacional en la cual se encontraba el Perú, hace ya dos décadas, en su novela: **El zorro de arriba y el zorro de abajo**.
- 95 Se sabe, para dar un ejemplo, que mientras el Plan de expansión de la Educación Bilingüe para el departamento de Puno prevee la expansión de la modalidad para este año a 1400 escuelas (desde 40) en el primer grado de la primaria, no se ha dado aún solución a una serie de problemas básicos, tales como:
- a) la disponibilidad de textos escolares: (los materiales impresos para el área a fines de 1989 no habían aún llegado ni a la Departamental de Educación);
 - b) la disponibilidad de personal capacitado: en este momento el único personal docente que ha recibido una escasa capacitación sobre los métodos, los objetivos, los contenidos de la EBI es el personal del proyecto PEEB, que se encuentra terminando sus actividades. Actividades de capacitación se están llevando a cabo a pedido de la DIGEBIL en varios centros educativos de la zona, pero no existe ningún plan sistemático de capacitación de personal docente de las escuelas que deberían estar aplicando la modalidad bilingüe en su práctica pedagógica. Cabe, por último, señalar que el programa de Postgrado en Lingüística andina y Educación se encuentra en una gravísima crisis de orden financiero, sin que los organismos nacionales ni regionales del Estado se estén ocupando de garantizar la continuidad de este importante Programa;
 - c) la existencia de un programa curricular definido y difundido entre los docentes;
 - d) la institucionalización de mecanismos administrativos que faciliten la retención de los docentes que han sido capacitados en educación bilingüe y que operan en centros educativos bilingües; y
 - e) la existencia de una red de supervisores que puedan orientar a los maestros en la aplicación correcta del método bilingüe de enseñanza.

8. BIBLIOGRAFIA

ALLPANCHIS

1987 **Lengua, Nación y Mundo Andino**, Nros. 29/30, Año XIX, Cuzco.

AMADIO, Massimo

1985 **Note sull' Educazione bilingue nella selva peruviana** en "L'educazione bilingue in Peru" Quaderni Monografici di Terranuova n.3, Roma.

1987 **Políticas educativo-culturales en algunos países sudamericano y México** en "Educación en poblaciones indígenas", Unesco ob.cit.

ANSION, Juan

1988 **La escuela en la comunidad campesina** Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, Lima.

ARANDA GUZMAN, E.; ROSALES CADENAS, E.

1982 **Validación de material educativo de castellano oral para 1 grado de E.P.B.** INIDE, DDE-Puno, PEEB.

ARGUEDAS, Jose Maria

1975 **Formación de una cultura nacional indoamericana Siglo XXI**, México.

BERNEX DE FALEN, N.

1988 **El niño y los andes: espacio y educacion** Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, Lima.

BRIGGS, Lucy T.

1988 **Variaciones regionales del aymara hablado en Bolivia y Perú** en López, "Pesquisas en linguística andina" ob.cit.

CARDONA, Giorgio R.

1985 **Lingua e acculturazione** en "L'educazione bilingue in Peru", Quaderni monografici di Terranuova n.3, ob. cit.

CHATRY KOMAREK, Marie M.

1987 **Libros de lectura para niños de lengua vernácula** GTZ Eschborn.

CHIRIF, Alberto

- 1985 **25 años de política de desarrollo rural en la Amazonía peruana y sus repercusiones en las sociedades indígenas de la región en** Gershe J., Arroyo J.M. "Balances Amazónicos. Enfoque antropológicos" op. cit.

COLAJANNI, Antonino

- 1985 Presentazione al libro de Terranuova, " L'educazione bilingue in Peru:programmi ricerche, interventi." , Quaderni monografici di Terranuova n.3, Roma.

D'EMILIO, Lucia

- 1985 **Il maestro indigeno nell' Amazonia peruana en "L' educazione bilingue nel Peru"**, Quaderni Monografici di Terranuova n.3 Roma.

DIAZ DE MONTENEGRO, L.

- 1955 **Informe sobre los núcleos escolares campesinos** Ministerio de Educación, Lima.

DIETSCHY SCHIETERLE, A.

- 1987 **Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad?** en "Lengua, nación y mundo andino", Allpanchis ob.cit.
- 1989 **Las Ciencias Naturales en la Educación Bilingue: el caso de Puno** GTZ, Puno.

DIGEBIL (Dirección General de Educación Bilingue)

- 1988 **Política de Educación Bilingue Intercultural**, Lima.
- 1988 **Educación Bilingue Intercultural**, Lima.
- 1989 **Plan de desarrollo de la educación bilingue**, Lima.
- 1989 **Plan operativo**, Lima.
- 1989 **Programa curricular experimental: primer grado de educación primaria bilingue intercultural.**

EDUCACION BILINGUE

- 1979 **Una experiencia en la Amazonía peruana.** Ed. Ignacio Prado Pastor 1979, ILV, Lima.

ENCINAS, J.A.

- 1986 **Un ensayo de escuela nueva en Perú** Imp. Minerva (1932) Edición facsimilar, Lima.

ESCOBAR, Alberto

- 1972 **Arguedas y la utopía de la lengua** Instituto de Estudios Peruanos, Lima 1984; **El reto del multilinguismo en el Perú** (Compilador) Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

ESCOBAR, A., MATOS MAR J., ALBERTI, G.

- 1975 **Perú País Bilingüe?** I.E.P. Lima.

FLORES GALINDO, A.

- 1987 **Identidad y utopía en los andes** Instituto de Apoyo Agrario Lima.

GERSHE, J., ARROYO, J.M.

- 1985 **Balances Amazónicos. Enfoques antropológicos** UNAP-CIAAP, Iquitos.

GODENZZI, Juan C.

- 1987 **Variantes Etnosociales del castellano en Puno** en "Lengua nación y mundo andino" Allpanchis op.cit.

GONZALES MOREYRA, R., y ALIAGA, J.

- 1972 **La formación de conceptos en niños bilingües** en Escobar A. (compilador) "El reto del multilinguismo en el Perú" op. cit.

HEISE, Maria

- 1987 **Educación Bilingüe Bicultural para los Ashaninka: un reto** CAAP 1986 (mimeo) **Proyecto de educación bilingüe-bicultural para los Ashaninka (Rio Tambo-Peru)** en "Pueblos indígenas y educación" I,1 1987 pags. 75-82; **Proyecto de educación bilingüe y bicultural en "Educación en poblaciones indígenas"** op. cit. 1987

HORNENBERGER, Nancy

- 1988 **Bilingual education and Quechua language maintenance in Highland Puno-Peru** Ann Arbor, Michigan: University Microfilm International;

- 1988 **Exitos y retos en la educacion bilingue en Puno y la política lingüística peruana** ponencia presentada en el Simposio "Educacion para poblaciones indígenas de América", 46 Congreso de Americanistas, Amsterdam.

JUNG, Ingrid

- 1987 **Acercas de la política lingüística, bilingüismo y biculturalidad y educación** en "Lengua nación y mundo andino" Allpanchis op.cit.

LOPEZ, Luis E.

- 1987 **Balance y perspectivas de la Educación Bilingue en Puno** en "Lengua, nación y mundo andino", Allpanchis op.cit.
- 1988 **La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio historico (1900-70)** en "Pesquisas en lingüística andina", ob. cit.
- 1988 **Pesquisas en lingüística andina** (Editor), CONCYTEC, Universidad Nacional del Altiplano, GTZ, Lima.

LOPEZ, Luis E., INGRID, Jung

- 1987 **Las lenguas en la educacion bilingue: el caso de Puno** GTZ, Lima 1988; **Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Peru**, en "Lengua, nación y mundo andino", Allpanchis, ob.cit.

LOPEZ, Luis E., LLANQUE D.

- 1987 **El desarrollo de un sistema de escritura para el aymara** en "Lengua, nación y mundo andino" Allpanchis ob.cit.

LOPEZ, Luis E., VALDIVIA M.

- 1982 **Enseñanza de lengua materna en un programa de educación bilingue** Lima- Puno: INIDE, DDE-Puno.

MATOS MAR, Jose

- 1986 **Dominación, desarrollos desiguales y pluralismo en la sociedad peruana** en "Peru Problema, 5 ensayos" IEP Lima 1968.
- 1986 **Desborde popular y crisis del estado**, Ed. CONCYTEC, Lima.

MARIATEGUI, José C.

- 1967 **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana** Amauta tom.2, Lima.

MARZAL, Manuel

- 1986 **Historia de la Antropología Indigenista en México y en Perú** Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, Lima.

MINISTERIO DE EDUCACION

- 1972 **Política Nacional de Educación Bilingüe**, Lima.
1972 **Ley General de Educación**, Lima.
1972 **Primer Seminario de Educación Bilingüe: algunos estudios y ponencias**, Lima.
1977 **Educación Bilingüe: marcos legales**, Lima.
Programa curricular experimental adecuado a la realidad sociocultural y lingüística del Departamento de Puno.
1988 **Curriculum de Educación primaria y secundaria**, Lima.

MONTOYA, Rodrigo

- 1985 **La antropología y el compromiso social. Reflexiones sobre la teoría y la práctica sociales en el contexto peruano de los últimos 25 años.** en Gersche y Arroyo ob.cit.

MOREYRA, Raul G.

- 1989 **La educación en el Perú: estado de la cuestión.** Documento de base presentado al "3 Seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú" Pontificia Universidad Católica del Perú, Septiembre 1989.

MOSONYI, Esteban E. (y otros)

- 1982 **Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural en Nemesio Rodríguez "Educación etnias y descolonización en America Latina" UNESCO- III, ob. cit.**

POZZI, Escot Ines

- 1972 **El castellano en Perú: norma culta versus norma culta regional** en Escobar A. (comp.) "El reto del multilingüismo en el Perú" ob. cit.
1981 **La educación bilingüe en el marco legal de la Reforma educativa**

peruana en Llanque "Acerca de la historia y del universo aymara" Lima, Centro de estudios e información.

- 1987 **La incomunicación verbal en el Perú** en "Lengua nación y mundo andino" Allpanchis ob.cit.
- 1988 **La educación Bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva y prospectiva** en "Pesquisas en lingüística andina" Luis E. López ed. ob. cit.

PALOMINO, Rodolfo C.

- 1982 **Aula Quechua** Ediciones Signo Universitario, Lima.
- 1987 **Linguística Quechua** Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas"- GTZ Cuzco.
- 1987 **Multilinguismo y política idiomática en el Perú**, en "Lengua Nación y mundo andino" ob.cit.
- 1988 **Balance y perspectivas de la lingüística andina** en "Pesquisas en lingüística andina" Luis E. Lopez Ed. ob.cit.
- 1988 **Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino** en "Pesquisas en lingüística andina" Luis E. Lopez Ed. op. cit.
- 1989 **Normalización en lenguas andinas** ponencia presentada en el "Taller sobre normalización de un lenguaje pedagógico en lenguas andinas" (UNICEF-ICI-UNESCO) Santa Cruz, Bolivia Octubre 1989.

PEEB-Puno (Programa Experimental de Educación Bilingüe, Puno)

- 1978-79 **Estudio del universo vocabulario de los niños quechuas y aymara.**
- 1979 **Diagnóstico sociolingüístico del área quechua del Departamento de Puno.**
- 1980 **Informe académico de la selección de NECS, CC.EE. y docentes del área aymara.**
- 1984 **Informe de evaluación integral del Proyecto, primera etapa de la evaluación.**
Perfil del profesor de educación primaria a prepararse en los centros de formación magisterial de Puno. (Martha Villaviencio)
- 1986 **Resultados de los estudios evaluativos de materiales de lenguaje y matemática en el segundo grado de educación primaria bilingüe.** (Ministerio de Educación, DDE-Puno, INIDE).
- 1987 **Criterios para determinar el éxito de un programa de educación bilingüe en el Perú.** (Nancy Homberger)

- 1987 **Programa curricular experimental de metodología para la enseñanza-aprendizaje de Matemática 1.**
- 1988 **Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (Martha Villavicencio).**
- 1988 **Hacia un modelo de educación bilingüe para la zona rural altiplánica de habla quechua y aymara. (Luis Enrique Lopez, Ingrid Jung).**
- 1988 **La enseñanza de Ciencias Histórico-sociales (Teresa Valiente).**
- 1988 **Evaluación del material PEEB- Puno: Conclusiones y recomendaciones.**
- 1988 **Memoria de 10 años del proyecto experimental de Educación bilingüe-Puno. (Helga Rothfritz, Martha Villavicencio).**

PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EDUCACION BILINGUE DE AYACUCHO

- 1981 **Programa experimental de Educación Bilingüe Quechua Castellano.**
- 1985 **Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje del castellano como segunda lengua en niños quechuas hablantes de Ayacucho (Madeleine Zuñiga, Minnie Lozada).**
- 1988 **Curso integral de castellano como segunda lengua.**

PROGRAMA DE FORMACION DE MAESTROS BILINGUES DE LA AMAZONIA PERUANA

- 1987 **Jorge Caschet La fundamentación antropológica del currículo. CAAAP, Instituto Pedagógico Loreto.
Proyecto de Educación Bilingüe y Bicultural para los Ashaninkas del Río Tambo -CAAP (Documento de fundamentación del Proyecto).**
- 1988 **Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana. Lineamientos Curriculares. Instituto Superior Pedagógico Loreto, AIDSESP, Iquitos.**

SIGUAN, M. y MACKEY, W.F.

- 1986 **Educación y bilingüismo Aula XXI, Madrid, Santillana-UNESCO.**

SMITH, Odette

- 1986-87 **Los fundamentos teóricos de la Educación Bilingüe en el Perú (tesis non publicada), Universita degli Studi di Roma, Facoltà di Lettere, Anno Accademico.**

SIRI (Sistema Regional de Información)

- 1989 **Perú: situación educativa nacional 1986-87.** Oficina Regional de Educación de la Unesco, UNESCO-OREALC.

SOHS, Fousecah, CHACON, S. Jorge

- 1989 **Lingüística y Gramática Runasimi Chanka** -UNESCO - AGFUND, Ministerio Educación Perú.

TAYLOR, Gerard

- 1988 **La tradición oral andina y la escritura en "Pesquisas en lingüística andina"** Luis E. Lopez Ed.ob.cit.

TORERO, Alfredo

- 1972 **El reto del multilinguismo en el Perú**, "Perú problema 9, Lima "Instituto de Estudios Peruanos".

TOWSEND, W.C.

- 1954 **Informe sobre las escuelas bilingües y la obra del ILV en el Perú** "Perú Indígena" Vol.5, n.13.

TRAPNELL, Lucy

- 1985 **25 años de Educación Bilingüe en la Amazonía peruana en** "Gershe J., Arroyo J. M. "Balances Amazónicos. Enfoques Antropológicos. UNAP-CIAAP Iquitos.
- 1987 **Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico en "Educación en poblaciones indígenas"** UNESCO ob.cit.

UNESCO

- 1983 **Educación, etnias indígenas y descolonización (2 vol)** UNESCO-I.I.I, México.
- 1987 **Educación en poblaciones indígenas**, UNESCO -Instituto Indigenista Interamericano Santiago de Chile.
- 1988 **Situación Educativa de América Latina y el Caribe.** Proyecto Principal de Educación, OREALC, Santiago de Chile.

VARESE, Stefano

- 1971 **Consideraciones de antropología utópica en "Revista Textual del Instituto Nacional de Cultura"**, n.1 Lima.

- 1982 **Notas para una discusión sobre la educación bilingüe bicultural en Latino America "América Indígena"** Vol. XLII, n.2 Abril-Junio 1982.

VALIENTE, Teresa

- 1988 **Las Ciencias Histórico Sociales en la Educación Bilingüe: el caso de Puno, GTZ, Puno.**
- 1988 **Historia Oficial, historia local y educación bilingüe en "Pesquisas en lingüística andina"** Luis E. Lopez Ed.ob.cit.

VILLAVICENCIO, M.

- 1983 **Numeración algoritmos y aplicación de relaciones numéricas y geométricas en las comunidades rurales de Puno, INIDE, Lima.**
- 1988 **Problemática educativa, lectura y educación en poblaciones indígenas, Ponencia presentada en la "2 Reunión del sistema nacional de información educacional"** Enero 1988.

VILLAVICENCIO, M., LOPEZ DE CASTILLA, M.

- 1985 **Multilingüismo, problemática educativa e istruzione bilingue in Peru en "La educazione bilingue en el Peru"** Quaderni di Terranuova n.3, Roma 1985.

WOLFANG, Wolck

- 1987 **Pequeño Breviario Quechua** Instituto de estudios Peruanos, Lima 1987.

ZUÑIGA, Madeleine

- 1977 **Diseño de un programa experimental de educación bilingüe Quechua- Castellano, Centro de Investigación de Lingüística Aplicada, Ponencia presentada al 1 Congreso de los países del Convenio "Andres Bello" celebrado en Trujillo.**
- 1978 **Manual de Pronunciación Castellana para niños Quechuas hablantes, Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (U.N.M.S.M.) Lima.**
- 1978 **Programa Experimental de Quinua (Informe de 1964-68), Centro de Investigación de Lingüística Aplicada, Lima.**
- 1985 **Educación Bilingüe Quechua- Castellano en Ayacucho** Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (U.N.M.S.M.) Lima.
- 1987 **La educación en un contexto bilingüe Quechua- Castellano, en "Revista peruana de Ciencias Sociales"** Vol.1 n.1 Diciembre.

- 1987 **Educación en Quechua y Castellano: el programa experimental de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en "Educación en poblaciones indígenas"** ob. cit.
- 1988 **La formación magisterial de los docentes de la sierra Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina**, Limza.
- 1988 **Sobre los alfabetos oficiales Quechua y Aymara**, en "Lengua Nación y Mundo andino", Allpachis, ob. cit.

CAPITULO V

BOLIVIA

*Massimo Amadio
Madeleine Zúñiga*



CONTENIDO

Introducción

Contexto y antecedentes

Síntesis de la situación lingüística y composición étnica del país
Políticas e indicadores educativos.

Principales experiencias realizadas en educación básica

Proyecto Educativo Rural I
Proyecto Educativo Integrado
Proyecto Texto Rural Bilingüe
La Educación Bilingüe en el oriente boliviano
Otras experiencias e instituciones

Avances y nuevos enfoques

Conclusiones

Un futuro factible para la EIB

Anexos

Bibliografía

INTRODUCCION

1. Durante la última década en Bolivia se han desarrollado numerosas iniciativas -tanto a nivel del sistema formal de enseñanza básica como en el campo de la alfabetización- orientadas hacia la aplicación de nuevos enfoques en el tratamiento de la problemática lingüística y cultural en la educación. Es evidente que en un país multicultural y plurilingüe como éste, se hace necesario el establecimiento de un vehículo común de comunicación para toda la población y el logro de una efectiva unidad nacional; sin embargo, en términos de políticas lingüísticas, culturales y educativas existen diferentes opciones y modelos para poder alcanzar esos objetivos, a pesar de que históricamente se haya insistido más en planteamientos y medidas de corte asimilacionista y homogeneizador.

En efecto, la enseñanza y difusión de un idioma común no tiene por qué lograrse a costa de la desaparición de otras lenguas, tal como demuestran las experiencias de muchos países que han adoptado una política de educación bilingüe y en los cuales posiblemente se han obtenido resultados comparativamente mejores. De la misma manera, la unidad nacional no requiere de una total homogeneización cultural -algo que prácticamente no se da en ningún país-, siendo que uno de los mayores obstáculos para alcanzarla, en muchos casos, no reside tanto en la diversidad cultural sino más bien en las profundas desigualdades socioeconómicas entre la población, a las cuales se suman la discriminación y la marginación que, en el contexto latinoamericano, han afectado en mayor grado a los pueblos indígenas. Superar esta situación se ha convertido en un reto urgente, sobre todo en los países con una considerable presencia indígena (México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia), y en el marco de esta dinámica ha venido paulatinamente imponiéndose una distinta valoración

de la diversidad lingüística y cultural que, por lo general, ha empezado a ser considerada ya no como un obstáculo sino como un recurso por largo tiempo desestimado.

2. Son muchos los Ministerios de Educación de la región que han decidido adoptar una modalidad de educación intercultural bilingüe, ya sea a nivel de experimentación o como línea de acción a nivel del sistema formal de enseñanza primaria, evidentemente de acuerdo a la situación específica del país, con distintos enfoques y mediante acciones y medidas de diferente naturaleza. Pese a la gran variedad de modelos ensayados, al carácter incipiente de muchas experiencias y a resultados a veces no plenamente satisfactorios, puede decirse que el enfoque pedagógico de iniciar el proceso formal de enseñanza en una lengua que los niños no conocen a través de contenidos ajenos a su medio social y cultural, no ha tenido el éxito esperado, por lo que ha recibido crecientes críticas y ha sido parcialmente dejado de lado.

En el contexto regional, Bolivia se encuentra en una etapa de singular importancia en términos de decisiones que hay que tomar con relación a la problemática que se ha brevemente esbozado. Por un lado, las experiencias de educación intercultural bilingüe conducidas a nivel del sistema educativo formal han sido muy puntuales y no han tenido la extensión y continuidad necesarias para producir cambios apreciables o para constituirse en un sólido punto de partida. Por otra parte, y especialmente a partir de 1983, se han formulado numerosas propuestas, se han incrementado las iniciativas y se han implementado o se encuentran en gestación varios proyectos, lo cual ha contribuido a crear un clima de gran expectativa y de amplia discusión a nivel de sectores sociales e institucionales directa o indirectamente involucradas con la posible implementación de una educación básica formal se refiere, es una serie de decisiones y medidas consecuentes que den un carácter operativo a los planeamientos teóricos asumidos, lo cual implica tanto una decidida voluntad política como una adecuada ponderación y consideración de todos los aspectos organizativos, técnicos y metodológicos, a fin de encontrar soluciones que permitan ofrecer una educación de calidad y pertinencia a la población con características lingüísticas y culturales propias.

3. Es de esperarse que antes de tomar una decisión que va a demandar un notable esfuerzo de renovación y un apoyo sostenido, se quiere tener un cuadro lo más completo posible acerca de lo que ya se ha hecho y de las implicaciones

metodológicas de una enseñanza en dos lenguas y de acuerdo a un enfoque intercultural. En un documento elaborado en diciembre de 1987 por el Ministerio de Educación, e incluido en el **Libro Rosado**, se destacan justamente estas exigencias, al señalarse que no hay claridad acerca de la manera de aplicar las nuevas metodologías en función de los diversos idiomas u contextos socioculturales del país, y que "falta un inventario de las experiencias y de los materiales producidos así como una evaluación que permita seleccionar materiales para su uso en una más amplia cobertura poblacional" (MEC, 1988:46).

4. El presente estudio pretende dar una respuesta a las exigencias que se acaban de mencionar, y por lo tanto, puede ser considerado como un documento de trabajo y análisis cuya utilización se espera pueda contribuir a orientar y apoyar la planificación de futuras actividades por parte de los sectores sociales e institucionales interesadas. En este sentido, se han tomado en cuenta principalmente dos aspectos. En primer lugar, la sistematización de lo hecho sobre la base de la información disponible y recabada, con el objeto de rescatar los elementos positivos de las experiencias realizadas y de señalar las deficiencias reconocidas o encontradas en relación a: el marco teórico asumido; en el nivel de cobertura; las investigaciones de apoyo realizadas, las estrategias y las metodologías adoptadas; los materiales didácticos producidos; las actividades de capacitación y formación docente; los resultados de las eventuales evaluaciones llevadas a cabo. En segundo lugar, y a partir del análisis anterior, la presentación de algunas sugerencias en términos de prioridades y acciones indispensables que sería oportuno considerar.

5. En cuanto a los criterios adoptados, se ha decidido concentrar la atención a nivel de la educación básica formal identificando las experiencias, y esto no solo con relación al nivel de cobertura alcanzado sino, y sobre todo, por haberse considerado los aspectos más importantes implícitos en cualquier intento de educación bilingüe. Al respecto, se ha tenido que hacer referencia necesariamente a las informaciones disponibles y asequibles, las cuales sin duda no son completas ni exhaustivas, limitación que posteriores trabajos que se quieran realizar podrán superar. En todo caso, a pesar de haberse localizado el análisis en el ámbito de la educación primaria, se han considerado también algunas experiencias en el campo de la alfabetización y de la educación popular, a fin de ofrecer un cuadro más amplio y articulado de las iniciativas emprendidas entre la población indígena.

6. El trabajo ha tenido que basarse fundamentalmente en el análisis de la documentación existente (documentos de proyecto, informes, materiales producidos, evaluaciones, disposiciones legales, etc.) y el estudio de la biografía pertinente al tema (artículos especializados, ensayos, sondeos sociolingüísticos, etc.), complementados con entrevistas a representantes de instituciones directa o indirectamente involucradas en los proyectos ejecutados y por realizar. El hecho de haber puesto más énfasis en el examen del contexto más inmediato -específicamente la última década- y el no haber considerado todas las experiencias implementadas, configuran los límites del presente estudio. Adicionalmente, el análisis de los materiales didácticos revisados carece de una complementación en cuanto a la observación de su uso en el aula o en el quehacer pedagógico, así como resulta difícil poder determinar los alcances de la capacitación o formación impartidas sin tener como referencia directa el desenvolvimiento de los docentes en sus clases.

7. En lo que se refiere a la estructura del documento, en la próxima sección se presentará una breve síntesis de la situación sociolingüística y de la composición étnica del país, y se hará referencia a las políticas educativas adoptadas con anterioridad a la década del 80 en cuanto a las lenguas y a las culturas indígenas, así como a los principales indicadores educativos que se registran actualmente, sobre todo en áreas rurales e indígenas. Posteriormente se analizarán las más relevantes experiencias realizadas a nivel de educación básica formal desde la segunda mitad de los años 70 hasta la actualidad, incluyendo además informaciones sobre algunas iniciativas e instituciones que de una forma u otra se encuentran vinculadas a la tarea de promoción y revaloración de las lenguas y culturas indígenas. En una tercera sección se tratarán los avances y los nuevos enfoques que han venido produciéndose, principalmente con relación a la política educativa, a las acciones más significativas y a las experiencias de gestación. En el apartado dedicado a las conclusiones se intentará definir los alcances de las actividades llevadas a cabo e identificar el conjunto de elementos que constituyen una base mínima a partir de la cual se puede implementar la educación intercultural bilingüe; finalmente en la última sección se presentarán algunas sugerencias en términos de lo que se puede rescatar de lo hecho, de las acciones que habría que considerar como indispensables, y de las prioridades que valdría la pena establecer a fin de garantizar que la modalidad de la educación intercultural bilingüe se convierta en parte del sistema educativo, para enfrentar de manera diferente la diversidad lingüística y cultural existente en el país.

CONTEXTO Y ANTECEDENTES

Síntesis de la situación lingüística y composición étnica del país

8. El multilingüismo y pluriculturalidad de Bolivia -rasgo que comparte con la mayoría de los países latinoamericanos- tiene un carácter especial debido a la marcada presencia de las culturas y lenguas más fuertes de la región sur andina, el quechua y el aymara. Estos dos, al lado del castellano, son indudablemente los idiomas más importantes del país, pero no agotan su riqueza lingüístico-cultural, pues coexisten en el territorio otros treinta grupos étnicos de número diverso, concentrados en la zona oriental y que añaden a ésta características particulares.

El trazo del perfil lingüístico de un país se apoya en datos censales que ofrecen, en primer lugar, la densidad de la población hablante de cada lengua, así como su ubicación geográfica. En naciones multilingües, la coexistencia de idiomas da lugar a poblaciones bilingües y a una especial dinámica de relaciones entre los hablantes de una y otra lengua, fenómeno que pocas veces es captado en las entrevistas censales. Tanto como saber qué lenguas son habladas, por cuántas personas y en qué departamentos o zonas, importa conocer cuál es el comportamiento de los hablantes con respecto a los idiomas: qué dominio poseen ellos, para qué los usan, cuál es su actitud hacia ellos, qué papel le otorgan en su vida diaria. De esta manera, al conocimiento meramente lingüístico se agrega el sociolingüístico, complemento necesario cuando se requiere tomar decisiones en el campo de la política y planificación lingüística y educativa en países plurilingües como el que ahora nos ocupa. De otra parte, dada la movilidad social y geográfica de los pobladores, la actualización periódica de los datos se convierte en requisito para un mejor conocimiento del contexto en que se vive y sobre el que se piensa actuar.

El resumen de la situación lingüística y de la composición étnica bolivianas que ofrecemos se basa en los datos obtenidos en el censo de 1976 y que fueron cuidadosamente analizados en la obra *Lengua y Sociedad en Bolivia, 1976* (Albó, 1980). Si bien pronto se requerirá de información más reciente, los datos que allí encontramos permiten esbozar el perfil lingüístico y etno-sociolingüístico del país para los fines que perseguimos: tomar conciencia de las raíces culturales aún vigentes y darles el tratamiento justo en pos de la consolidación y fortalecimiento de una definitiva identidad cultural.

Uno de los rasgos que llama la atención al examinar la información estadística disponible es el que el número y porcentaje de personas que hablan únicamente la lengua oficial, el castellano, es menor al de aquel que conoce algún otro idioma nacional. Según el censo de 1976, solo el 37% de la población era monolingüe en castellano, mientras que la mayoría restante eran hablantes monolingües o bilingües de otras lenguas, a más del castellano.

Cuadro 1

Porcentaje de hablantes de castellano y otras lenguas en el país 1976

HABLANTES	PORCENTAJE
Monolingües en castellano	37
Hablantes de otras lenguas, monolingües y bilingües	63
TOTAL	100

Basado en Albó, 1981: 4

Los otros grupos monolingües están conformados por los quechua-hablantes (15%), los Aymara-hablantes (7%) y un porcentaje de 0.5 que reúne a los monolingües en cualquiera de las treinta lenguas orientales conocidas. Del contacto de estas lenguas indígenas con el castellano surge una variada población bilingüe y hasta trilingüe que consignamos en el (cuadro, Nº 2).

Aunque en términos globales el porcentaje de bilingües supere al de los monolingües, lo cual implica un mayor uso del castellano a nivel nacional, quisiéramos que se reflexionara sobre el posible grado de este bilingüismo declarado al encuestador del censo, a fin de considerar si debe o no ser objeto de preocupación el manejo del castellano de parte de los hablantes que poseen un idioma indígena como lengua materna o primera lengua.

9. La ubicación geográfica de los hablantes de las lenguas nacionales mayoritarias quechua y aymara, es clara. Estos se encuentran concentrados en la llamada Bolivia colla, formada por los departamentos de Chuquisaca, La Paz,

Cuadro 2

Porcentajes de hablantes monolingües y bilingües en el país, según los idiomas que hablan-1976

HABLANTES	IDIOMAS				
	Castellano	Quechua	Aymara	Otras Lenguas	
Monolingües	37	15	7	0.5	
Bilingües	C+Q	C+A	C+Q+A	C+Q	A+Q
	20	16	2	1.5	1

Basado en Albó, 1981: 4 y 1980: 71

Cochabamba, Potosí y Oruro. Tradicional e históricamente en estos territorios los aymaras se han establecido en las serranías y los quechuas en los valles (Albó, 1981:7). Existe, además, un foco de colonización quechua en Santa Cruz, departamento de la Bolivia castellana, que se puso en evidencia en el censo del 76, el cual arrojó un 1.3% de monolingües quechua-hablantes en esta zona (Cuadro Nº 3). En cambio la persistencia de los orígenes culturales de la Bolivia colla se revelaron en el significativo porcentaje de estos monolingües en los departamentos antes mencionados. La presencia del quechua y del aymara en ellos se pondrá aún más de manifiesto cuando analicemos datos de índole sociolingüística.

Al interior del universo quechua y del aymara, estudios dialectológicos permiten distinguir pocas variedades lingüísticas las cuales son fácilmente localizadas geográficamente. Así en el quechua se encuentran dos variedades dialectales, una semejante al quechua cuzqueño y que es hablada por un quechua reducido en el norte de La Paz, en la frontera con el Perú; la otra es la variedad boliviana, manejada por la mayoría, y que a su vez distingue dos dialectos: (a) el cochabambino- hablado también en Oruro -y (b) el chuquisaqueño- potosino (Albó, 1981:5). En el aymara se diferencia la variedad hablada en La Paz y zonas aledañas de aquella que se escucha en la periferia de Oruro y Potosí.

Cuadro 3

Porcentaje de hablantes monolingües de quechua y aymara, por departamentos - 1976

DEPARTAMENTOS	IDIOMAS	
	QUECHUA	AYMARA
Chuquisaca	35.0	0.1
La Paz	1.4	20.8
Cochabamba	31.7	0.7
Potosí	35.4	1.6
Oruro	4.4	8.6
Santa Cruz	1.3	0.1

Basado en Albó, 1980: 71

Importa señalar que "(...) en todos los casos se trata de dialectos mutuamente inteligibles dentro de cada idioma" (Albó, 1981:5), lo cual facilita las posibilidades de usar los mismos medios de comunicación para toda la población quechua y aymara hablante, respectivamente.

10. Los hablantes de las lenguas indígenas minoritarias se encuentran en la parte de la Bolivia castellana, por alguna razón conocida también como de "cambas y chapacos", constituida por los departamentos de Santa Cruz, Tarija, Beni y Pando. En estos territorios se encuentran distribuidos los miembros de treinta grupos étnicos reconocidos. Cabe destacar que no obstante a nivel nacional el porcentaje de esta población sea bajo, su número es significativo y merece atención. El acceso difícil a las zonas donde se ubican estas étnias limita las posibilidades de registrar datos más o menos precisos sobre el número, de aquí que las cifras que se ofrecen sean siempre aproximaciones; en este sentido, encontramos estimados que van desde alrededor de los 100.000 (Plaza y Carvajal, 1985:14) hasta los 132.000 (Albó, 1980:74) como total de hablantes de idiomas del Oriente. Entre ellos, los grupos étnicos más numerosos son los de habla guaraní y chiquitana, con varias decenas de miles de hablantes cada uno; los demás son grupos bastante más pequeños, aunque de todas maneras

encontramos trece que cuentan entre mil y ocho mil miembros, como se advierte en el cuadro siguiente.

Cuadro 4

Grupos Etnicos con más de mil habitantes, por familia lingüística y departamento

GRUPO ETNICO	FAMILIA LINGUISTICA	Nº APROXIMADO DE HABLANTES	DEPARTAMENTO
1.- AVA E IZOCEÑO	Tupi-guaraní	50.000	Sta. Cruz
2.- CHIQUITANO	Aislada	40.000	Sta. Cruz
3.- GUARAYO	Tupi-guaraní	8.000	Sta. Cruz
4.- ITONAMA	Aislada	5.000	Beni
5.- TACANA	Tacana	5.000	La Paz
6.- BAURE	Arawakan	4.000	Beni
7.- IGNACIANO	Arawakan	4.000	Beni
8.- AYOREO	Zamuco	3.800	Sta. Cruz
9.- CHIMAN MOSETEN	Mosetén	2.500	Beni
10.- MATA COS	Matako-mak'a	2.500	Tarija
11.- MOVIMA	Aislada	2.000	Beni
12.- YURACARE	Aislada	2.000	Beni
13.- CHIPAYA	Uru-chipaya	1.800	Oruro
14.- CAVINEÑA	Tacana	1.000	Beni
15.- ESE EJA	Tacana	1.000	Beni

Basado en Plaza y Carvajal, 1985: 20-21

La provincia Cordillera en el departamento de Santa Cruz concentra el mayor número de hablantes de lenguas orientales; el Beni, en cambio, registra más riqueza étnica por la confluencia en el departamento de doce grupos distintos, aunque con escaso número de hablantes cada uno (Plaza y Carvajal, 1985: 20-21). Creemos importante señalar que -en términos de planificación educativa- estos grupos merecen un tratamiento especial dada su idiosincrasia y la distancia no solo física sino cultural que los separa de la sociedad nacional, con marcada influencia occidental.

11. El censo de 1976 se ocupó de obtener una información valiosa para el conocimiento sociolingüístico del país. En efecto, teniendo en cuenta el avance del bilingüismo con el castellano y probablemente también del trato diferencial hacia la lengua oficial, dominante y prestigiosa, y hacia las lenguas indígenas dominadas y desprestigiadas, los encuestados respondieron a dos preguntas que dan idea de su comportamiento lingüístico, más allá de declararse simplemente hablantes de una lengua determinada. Así fue posible saber qué lengua hablaban habitualmente en familia y también qué idiomas conocían, en general, sin especificar usos. El Cuadro N° 5 resume la información sobre las lenguas habladas en el ambiente familiar, hecho que revela arraigo cultural más que un uso meramente instrumental. Al comparar estos datos con los del Cuadro N° 3 comprendemos a cabalidad el por qué de la distinción entre la Bolivia colla y la castellana.

Cuadro 5

Lenguas habladas habitualmente en familia, por departamentos - 1976

	Departamentos	Castellano %	Quechua %	Aymara %	Otras Lgs. %
BOLIVIA COLLA	Chuquisaca	44.9	53.9	0.2	1.0
	La Paz	50.4	2.9	46.6	0.2
	Cochabamba	36.5	61.3	2.0	0.3
	Potosí	32.6	61.6	5.7	0.1
	Oruro	51.7	17.5	30.4	0.5
BOLIVIA CASTELLANA	Santa Cruz	90.5	5.4	0.5	3.7
	Tarija	98.0	0.9	0.2	0.8
	Beni	96.9	0.2	0.3	2.5
	Pando	80.6	0.1	0.2	19.2
TOTAL NACIONAL %		54.1	25.7	19.3	0.9

Basado en Albó, 1980:70

Observemos que en Chuquisaca, Cochabamba y Potosí es notablemente más alto el porcentaje de habitantes que emplea el quechua en familia que el que habla castellano en esa misma situación. En Oruro incluso, es significativo ese 17,5% de personas que se comunican en casa en quechua, frente al 44% de monolingües que vimos en el Cuadro N° 3. En la Paz ocurre un fenómeno semejante con respecto al aymara: es 20.8% la población monolingüe en aymara, pero el 46.6% del departamento usa la lengua indígena en familia. Este uso puede interpretarse como un rasgo de identidad étnica. Un individuo puede ser más o menos bilingüe en quechua y castellano, o en aymara y castellano, pero su acción con la lengua indígena en la esfera familiar refleja en parte sus raíces culturales. El comportamiento lingüístico en ese contexto es decididamente diferente en los departamentos de la Bolivia castellana, en los que, -con excepción de Pando- más del 90% de la población habla exclusivamente la lengua oficial en casa, mientras que en la Bolivia colla este porcentaje apenas si bordea el 50% en Chuquisaca, La Paz y Oruro.

12. El Cuadro N° 6 complementa el anterior y añade información adicional a nuestro estudio sociolingüístico de Bolivia. Las cifras expresan la expansión del bilingüismo en los departamentos andinos y una fuerte tendencia al monolingüismo castellano en el Oriente. Las dos corrientes se extienden parcialmente si se tiene en cuenta que hay más posibilidades de contacto entre grupos significativamente grandes de hablantes de castellano, quechua y aymara en los Andes, lo cual facilita el bilingüismo, en tanto que la poca densidad de la población indígena en el Oriente, unida a su aislamiento, limita los contactos y más bien refuerza el predominio del idioma castellano.

A lo largo y ancho del país el porcentaje de personas que saben castellano es alto, va del 64.9% en Potosí al 97.5% en Santa Cruz. Esto es producto de "(...) la expansión radial del castellano a partir de una red de ciudades(...) distribuidas por todo al ámbito quechua y aymara. Pero esta expansión desperdigada (...) permite a su vez el influjo de los idiomas nativos en la periferia urbana, sobre todo por el incremento migratorio" (Albó, 1981:5). Por otra parte, existen esferas de interacción como el comercio, la política, la religión y el folklore en las que el intercambio tiene una doble dirección, es decir población quechua o aymara se interna en zonas castellanas y hablantes de castellano se movilizan también hacia zonas de mayor presencia indígena. Esto contribuye a fomentar un doble bilingüismo (Albó, 1981:8): el hispano-hablante aprende quechua o aymara y los hablantes de estas lenguas hacen suyo el castellano como

Cuadro 6

Lenguas que se saben, por departamento - 1976

	Departamentos	Castellano %	Quechua %	Aymara %	Otras lgs. %
BILINGUISMO CRECIENTE	Chuquisaca	66.6	65.0	0.7	1.9
	La Paz	77.2	9.2	69.2	0.3
	Cochabamba	66.8	81.7	4.1	0.4
	Potosí	64.9	90.4	11.3	0.1
	Oruro	83.0	48.2	43.3	0.4
TENDENCIA HACIA EL MONOLING. CASTELLANO	Santa Cruz	97.5	12.4	1.8	4.9
	Tarija	99.5	6.9	1.0	1.9
	Beni	99.3	1.4	1.0	4.8
	Pando	99.4	1.6	0.6	2.3
TOTAL NACIONAL		73.3	38.4	27.9	1.1

Basado en Albó, 1980: 70

segunda lengua. De aquí que no debe extrañar el también alto porcentaje que sabe quechua en Chuquisaca (65), Cochabamba (81.7) y Potosí (90.4), ni el 69.2% de gente que conoce aymara en La Paz, paralelamente al castellano. Aunque es cierto que la mayoría de los emigrados aprenden castellano en una o dos generaciones, no es menos cierto que quienes mantienen contactos con el campo, conservan y pueden elevar el prestigio del idioma nativo ya que el quechua y el aymara reinan en el mundo rural y tradicional tanto como reina el castellano en el mundo técnico-profesional y en el oficial. Por eso se reconoce el incremento de hablantes de castellano como segunda lengua en el campo, pero en la esfera de la expresión emotiva -musical, religión, relaciones familiares- el quechua y el aymara gozan de prestigio incluso en contextos urbanos, como lo revelan las radioemisoras en estas lenguas (Albó, 1981: 5-8).

Cabe señalar que en las zonas de contacto quechua-aymara, el quechua tiene mayor prestigio, de forma que muchos aymaras aprenden quechua, a más de

castellano; el quechua hablante tiende a aprender castellano, mas no aymara. Esto se observa en Oruro y Potosí y en otras zonas de colonización quechua en Santa Cruz y Chuquisaca. El caso de Oruro trilingüe parece especialmente interesante pues aunque su creciente urbanización explica el avance del castellano, 83% lo saben, es muy significativo el porcentaje de habitantes que también conoce quechua, 48.2% y aymara, 43.3%.

La actitud de los aymaras hacia su lengua y su cultura adquiere visos muy particulares entre los que viven cerca de La Paz. El ser casi un millón y estar en la capital del país puede influir para que se geste en ellos "(...) una conciencia de identidad cultural y lingüística superior a la de cualquier sector quechua boliviano (...)"(Albó, 1981:8). Pese a la carencia de estudios sociolingüísticos recientes, es probable que esta actitud se venga afianzando, lo cual podría influir en el cariz que tomen futuras políticas lingüísticas y educativas. De todas maneras, éstas tendrán que considerar que si bien cada vez sea mayor el número de personas que hablan castellano, este proceso no implica la desaparición de al menos las principales lenguas indígenas, sino el aumento de la población bilingüe; más aún, es necesario analizar este bilingüismo, pues no siempre se manifiesta en el dominio de la lengua oficial de forma que el hablante logre una comunicación eficaz a través de ella y sin riesgo de sufrir discriminación de parte de la población monolingüe hispano-hablante.

Cuadro 7

Lenguas habladas por la población en edad escolar, a nivel nacional y en el sector rural - 1976

AMBITO	EADADES	CASTELLANO Monolingües %	QUECHUA, AYMARA Y OTRAS LGS.	
			Monolingües %	Bilingües %
Nacional	5 - 9	49.7	21.4	29.0
	10 - 14	44.9	6.7	48.4
Rural	5 - 9	30.9	34.3	34.9
	10 - 14	23.0	11.1	61.0

Basado en Albó, 1980: 76-77.

13. Para terminar, llamamos la atención sobre las lenguas habladas por la población escolar, tanto a nivel nacional como en el sector rural en particular. Las cifras que ofrece el Cuadro N° 7 indican que- a nivel nacional- es mayor el porcentaje de escolares monolingües en castellano, pues este fluctúa entre el 45 y el 50%, frente al 37% que leemos en el Cuadro N° 1.

Sin embargo, en el sector rural, el porcentaje de niños en edad escolar que hablan únicamente castellano está por debajo del promedio nacional: 23 al 31%. Esto significa que alrededor del 70% de las escuelas rurales muy probablemente sirvan a estudiantes cuya lengua materna no es el castellano, hasta el momento único instrumento de educación oficial en primaria. No obstante los datos consiguen un porcentaje significativo de niños bilingües, 61% de los que tienen entre 10 y 14 años, reiteramos la conveniencia de indagar con respecto a este supuesto bilingüismo. Es muy posible que se trate de un bilingüismo incipiente, no fluido que dista mucho del que sería necesario para coadyuvar a una relación armónica entre los miembros de las culturas indígenas en su conjunto y el sector dominante de habla hispana. El manejo deficiente de la lengua oficial generalmente permite acceder solo a ocupaciones de menor ingreso en la escala socio-económica nacional, lo cual puede conllevar a una frustración que va en desmedro de las posibilidades de realización, a nivel individual y societal, si tenemos en cuenta la densidad de la población que se encuentra en esa situación.

El ingreso a la escuela, cronológicamente, se produce cuando el niño está en pleno proceso de socialización dentro de su propia cultura, es decir, cuando está adquiriendo una determinada identidad socio-cultural. El inicio de la escolaridad puede continuar y afianzar este proceso de identificación étnica o interrumpirlo para exigir al niño un cambio de identidad, ya que los conocimientos, valores y comportamientos transmitidos por la educación oficial le son ajenos o tal vez incluso opuestos a los que él había comenzado a adquirir. Las consecuencias de esta experiencia educativa son dolorosas ya que, por un lado, se atrofia la posibilidad de adquirir una definitiva y sólida identidad propia, por otro, tampoco se logra que el niño asuma una nueva identidad cultural con la firmeza y profundidad requerida para una óptima actuación en la comunidad nacional.

Es sabido que el sector rural hablante de lenguas indígenas ve en la escuela su acceso al castellano y está en su derecho a hacerlo. La escuela tiene un peso aunque no determinante en la transformación sociolingüística y cultural

del medio, dada su baja cobertura, el alto índice de deserción y la falta de preparación de los docentes en lo que se refiere a enseñanza de primera y segunda lengua. Por esta razón, debe planificar sus acciones basándose en un conocimiento real -no solamente aproximado o superficial- del contexto en el que se inserta y una concepción clara del tipo de sociedad a la cual se aspira. Si se continúa ofreciendo un trato discriminatorio a las lenguas y culturas indígenas a favor del idioma y cultura dominantes el resultado será un progresivo avance del castellano, pero con dominio ineficiente de parte de los bilingües, acompañado de una gradual pérdida de las lenguas y culturas ancestrales que hasta ahora han probado su fuerza y cuya vigencia hace de Bolivia un país con características únicas en la región andina.

Políticas e indicadores educativos

14. Considerando el perfil lingüístico del país, que en términos generales indica que más de la mitad de la población habla otras lenguas aparte del castellano, puede causar cierta sorpresa el hecho que no se haya tomado en cuenta esta situación a nivel de política educativa y que, aún hoy, no se disponga de un conjunto de normas y orientaciones precisas acerca del uso de las lenguas indígenas en la educación, sobre todo a nivel del ciclo básico primario. Al finalizar la década de los años 70, ya se había observado que "Bolivia todavía no ha establecido una política nacional bien definida sobre el uso de las lenguas en la instrucción pública (...). Otra falta en la planificación educativa del país que afecta profundamente el diseño de acciones educativas es la definición de la meta de la educación nacional en cuanto a las lenguas del país, es decir, si la educación nacional debería llevar al monolingüismo de todo boliviano, descartando importancia en el uso de la lengua vernácula, o hacia el bilingüismo incluyendo la enseñanza de las lenguas vernáculas a la población hispano-hablante" (Encinas y Solá, 1978:89). El amplio debate y las numerosas propuestas que se han dado en torno a esta problemática, especialmente a lo largo de los últimos cinco años, no han logrado aún concretarse en respuestas claras a estas inquietudes. Sin embargo, cabe recordar que la política lingüística en la educación no consta solamente de normas explícitas, sino también de orientaciones implícitas. En este sentido, sí puede decirse que por lo general, la política oficial educativa ha tenido como meta el establecimiento de un monolingüismo en el idioma oficial a nivel de toda la población, tal como demuestra un breve análisis de la legislación anterior a la década del 80.

15. En las principales disposiciones legales que han orientado el quehacer educativo durante las últimas tres décadas, como, por ejemplo, el Código de la Educación Boliviana (D/L/03937 de enero de 1955), la Reforma Educativa organizada por Barrientos entre 1968 y 1969, y el Decreto Supremo 10704 del mes de febrero de 1973 aprobado bajo un régimen militar y denominado "Ley de la Educación Boliviana", no se encuentra previsión alguna acerca del uso de lenguas indígenas en la educación básica primaria. Una de las ideas claves más relevantes contenida en estos instrumentos normativos, es la importancia que se atribuye a la educación en función del proceso de integración nacional (Suvirats 1984: 172 - 5). El equivalente lingüístico que se deriva de este modelo de integración, es la completa castellanización de la población, mediante una enseñanza exclusivamente en el idioma oficial que supuestamente favorecerá el progresivo abandono de otras lenguas habladas y la difusión del castellano. La única excepción contemplada se refiere al ámbito de la alfabetización de la población adulta (Art. 115 del Código) estableciéndose sin embargo que se usarán las lenguas vernáculas como vehículos para el aprendizaje del español (Briggs, 1981: 1). Es sobre esta base que empezarán a producirse los primeros avances, siempre en relación con la educación de adultos. En efecto, en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1979 se señala que "Los instrumentos para una verdadera alfabetización y educación de adultos, en el marco de la educación popular, deben emerger de los mismos sujetos del proceso a partir de sus valores culturales dando prioridad a la producción de literatura bilingüe" (MEC/SENALEP, 1984: 8).

16. Dado por sentado que la educación debe haber tenido cierto grado de influencia en la dinámica lingüística del país, pareciera que tanto la vigencia de las lenguas indígenas como la difusión del bilingüismo entre la población hacen parte de un proceso en el cual la función de la escuela ha tenido un peso muy reducido, ya que, en realidad, el sistema educativo no ha estado explícitamente orientado ni planificado hacia la promoción de ninguna de las dos cosas. Es de suponer que la intensificación de las comunicaciones, la movilidad social, la migración y el establecimiento de redes comerciales estables, por ejemplo, hayan tenido una influencia comparativamente superior a la de la escuela en la difusión del idioma oficial.

17. Por otra parte, el no haber considerado variables lingüísticas y culturales en el sistema de enseñanza formal seguramente tiene su incidencia en los preocupantes indicadores educativos que en la actualidad exhibe el país, sin

querer subestimar con esto los efectos negativos que tiene la pobreza, la crisis económica y la discriminación social en términos de un adecuado aprovechamiento de la oferta pedagógica. Estadísticas oficiales indican que el 36.7% de la población mayor de 15 años es analfabeta, con una tasa real que supera el 50% si se incluye el analfabetismo funcional.

Según datos de 1984, el 82.6% de la población total que no sabe leer ni escribir se concentra en las áreas rurales y predominantemente indígenas (MEC/ SENALEP, 1984:1). De acuerdo al censo de población y vivienda de 1976, el 42.9% del total de la población indígena -estimada para aquel entonces en 2.427.457 personas- no tenía ningún tipo de instrucción (MEC/ Dirección General de Educación Rural, 1985: 6).

18. En cuanto a la educación primaria obligatoria, que comprende un ciclo básico de 5 grados para los niños del grupo de edad 6 - 10 años y un ciclo intermedio para el grupo de edad entre 11 y 13 años, resalta su escasa cobertura en el área rural. Datos proporcionados por la Dirección Nacional de Estadística Escolar para 1987 indican que solo el 50.06% de la población rural en edad correspondiente (6 - 13 años) estaba matriculada en el sistema, dejando a más de 390.000 niños y adolescentes sin atención. En 1984 únicamente el 16% de la población rural del grupo de edad 11-13 años había accedido al ciclo intermedio (MEC, 1988: 45).

El fracaso escolar tiene proporciones alarmantes especialmente en las zonas rurales donde cerca del 70% de los niños no llega al quinto grado (MEC, 1988: 45). La oferta pedagógica en el ámbito rural adolece además de notables carencias. De los 22.477 docentes que atienden los ciclos básico e intermedio, el 31.3% es interino, es decir, sin una adecuada formación pedagógica (MEC/DGRE, 1985:10). Según datos recientes elaborados por UNICEF, de 7.125 escuelas seccionales rurales del ciclo básico 4.877 ofrecen solo los primeros tres grados atendidos por un solo maestro; en el 85.2% de las escuelas rurales de ciclo básico los docentes tiene que atender a más de un grado, sin haber recibido la orientación necesaria en cuanto a técnicas de enseñanza multigrado. Finalmente, cabe señalar que en 1985 los recursos destinados al sector educación representaban solo el 37.4% de lo que se le había asignado en 1980 (MEC, 1988: 49).

19. Los indicadores que se acaban de exponer configuran la situación crítica en la cual se encuentra la educación primaria en las áreas rurales del país. Los datos existentes dejan suponer que la mayoría de los niños indígenas que hablan solo su idioma materno recibe unos cuantos años de instrucción formal, y abandona luego la escuela con un manejo muy reducido del castellano -ya que éste no se enseña con una metodología apropiada- y con un conocimiento muy rudimentario y mecánico de la lecto-escritura ya que esta se enseña en un idioma que los niños no conocen a nivel oral. Los niños indígenas que tienen cierto grado de bilingüismo probablemente pueden sacar más provecho de los pocos años que pasan en la escuela, pero también en este caso se dan dificultades en el aprendizaje y un éxito limitado, dado que los docentes carecen de la orientación apropiada para utilizar ambas lenguas a fin de favorecer el desarrollo de las capacidades intelectuales y lingüísticas de estos niños.

La incidencia de factores socioeconómicos en la salida prematura del sistema educativo, o incluso en el no acceder a él, es sin duda relevante: sin embargo, no se puede dejar de lado el escaso atractivo que ejerce una escuela donde se enseña, en un idioma que no se conoce o que se maneja a un nivel insipiente, contenidos que tienen poca relación con el contexto cultural local. Con frecuencia, el resultado de este tipo de enseñanza es la imposibilidad de aprender tanto la lengua vehículo de instrucción como los contenidos impartidos a través de ella.

20. La reflexión y la toma de conciencia acerca de esta problemática aún no han rendido los frutos que sería lícito esperarse, sobre todo en cuanto a la introducción de nuevos enfoques en la didáctica y a la implementación de acciones sostenidas tendientes a proporcionar una educación más adecuada a las características de las áreas rurales e indígenas. Sin embargo, y a pesar de no haber determinado cambios notables al interior del sistema formal de educación primaria, se han desarrollado varias experiencias que constituyen el antecedente más inmediato al actual debate sobre la educación intercultural bilingüe, y cuyos aspectos principales se presentan en la siguiente sección.

PRINCIPALES EXPERIENCIAS REALIZADAS A NIVEL DE EDUCACION BASICA

Proyecto Educativo Rural I (PER-I)

21. Este proyecto fue llevado a cabo por convenio entre el MEC y la USAID, firmado en diciembre de 1975 y fue autorizado por el D.S. 13472 del 6.5.76. Contó además con la asesoría y participación de personal de la Universidad de Nuevo México en Estados Unidos. El proyecto en si demoró en iniciar su ejecución debido a atrasos en la Constitución de los equipos de trabajo para los cuatro componentes: a) Curriculum y educación bilingüe; b) Formación y entrenamiento docente; c) Educación no formal; d) Construcciones escolares. El subcomponente de educación bilingüe se experimentó durante tres años, 1978 - 1980. El PER-I en su totalidad se terminó en abril de 1981 y el gobierno boliviano continuó financiando algunas actividades hasta 1983.

22. La educación bilingüe dentro del PER-I estuvo precedida por una investigación sociolingüística iniciada -aunque desafortunadamente no concluida- por el INEL, como parte de un proyecto anterior que incluyó también la formación de un equipo de educación bilingüe (Ulibarri, 1981: 58). El proyecto fue concebido como una investigación que intentaría probar la validez de las siguientes hipótesis:

A. Un curriculum incluyendo métodos y materiales adecuados en conjunción con un entrenamiento apropiado logrará : 1) Acelerar la castellanización. 2) Disminuir la deserción escolar. 3) Aumentar el aprovechamiento de la escuela por la comunidad rural para los niños en edad escolar. 4) Disminuir el impacto alienante de la escuela rural. 5) Mejorar el dominio de la lectura y escritura. 6) Mejorar la autoimagen del educando campesino de lengua vernácula. 7) Revitalizar las lenguas vernáculas.

B. Programas, métodos, materiales y entrenamiento ad hoc de personal en la educación de la comunidad logrará: 1) Mayor involucramiento de la comunidad en la educación formal. 2) Mejorar la preparación del educando campesino para la escuela a través de la educación que recibe en el hogar. 3) Mejoramiento de la valoración que los alumnos, padres de familia y profesores de la escuela tienen de la lengua y cultura autóctonas" (Encinas y Solá, 1978: 79-80).

Con estas hipótesis de base, la educación bilingüe, como subcomponente de Reforma Curricular y Desarrollo de Material Educativo, "fue diseñada para posibilitar la aplicación experimental de un modelo de educación bilingüe de transición en los tres primeros grados de escuelas rurales centrales y seccionales en Cochabamba" (Ulibarri, 1981: 58). El programa está "(...) dirigido primordialmente a niños quechua-hablantes monolingües y su finalidad es producir el bilingüismo socio-cultural" (Encinas y Solá, 1978:82). Para ello se decide"(...) iniciar la educación en lengua vernácula mientras simultáneamente se enseña el castellano en forma sistematizada y programada como segunda lengua" (Ibid).

23. El proyecto planeó aplicarse en 22 Núcleos Educativos Campesinos (NEC) de Cochabamba que comprendían 200 Escuelas Seccionales (Montoya, 1983: 69); sin embargo, debido a serias limitaciones en la supervisión de las escuelas, la experimentación se redujo a 6 NEC (Montoya, 1983:74). Es importante señalar que las escuelas se encontraban en comunidades cuya interacción con centros urbanos era muy reducida, ya que se pretendía trabajar con niños que iniciaban su escolaridad" (...) sin ningún conocimiento de la lengua oficial" (Ulibarri, 1981: 57).

24. Las acciones para la implementación del proyecto incluirían: a) la producción de materiales para los tres primeros grados; b) la capacitación de maestros rurales en la metodología de la educación bilingüe y en el uso de materiales especialmente preparados para alumnos monolingües quechua-hablantes; c) el seguimiento y la evaluación en el aula por un examinador externo (Ulibarri, 1981: 57). Estas acciones debían realizarse en estrecha coordinación con el equipo de Reforma Curricular y Desarrollo de Material Educativo; lamentablemente nunca hubo acuerdo entre los dos equipos en cuanto a las premisas teóricas de la educación bilingüe ni al contenido básico del curriculum, de forma que los materiales para la educación bilingüe se elaboraron sin tener un curriculum de guía (Ulibarri, 1981: 42). El continuo cambio de autoridades educativas influyó en el creciente rechazo de éstas a la educación bilingüe, especialmente de parte de los directores de NEC (Ulibarri, 1981: 43; Montoya, 1983: 75). De otro lado, en 1979, "en visitas in situ a escuelas de los NEC se descubrió que había gran confusión entre los maestros sobre qué curriculum (i.e. el bilingüe reformado o el tradicional) debían implementar" (Ulibarri, 1981: 51). Este clima sin duda debió contribuir a que la aplicación del programa tropezara

con dificultades administrativas de todo orden. La raíz de ello estuvo en la ausencia de coordinación, colaboración o diálogo entre quienes intentaban implementar la educación bilingüe y la administración educativa en particular, los responsables de la oficina del Curriculum.

25. En cuanto a la preparación del personal encargado de la implementación del proyecto, se planificó empezarla con los Supervisores Distritales a fin de que éstos participaran en la selección de las escuelas y en el levantamiento del perfil de la comunidad. Posteriormente recibirían también entrenamiento para supervisar y evaluar el experimento en su integridad. A los maestros de las escuelas experimentales se les ofrecería capacitación en 6 semanas con los técnicos del PER-I, las Direcciones Generales de Educación Rural, Curriculum, Planeamiento, entre otros, y el equipo de materiales bilingües (Encinas y Solá 1978:87). Estos planes se vieron afectados por los problemas anteriormente mencionados y en realidad solo se pudieron ofrecer cuatro Jornadas de Capacitación en el verano o a medio año, con una duración de dos a cuatro semanas. El número de maestros asistentes fue cada vez menor: I Jornada 131; II, 75; III, 32; IV, 7, con el agravante de que por la falta de coordinación entre la Oficina Distrital de Educación Rural y el proyecto pocos docentes capacitados aplicaron finalmente la educación bilingüe (Montoya, 1983: 74-75). Para subsanar este problema se organizaron Reuniones de Adiestramiento de menor duración en las que se enseñaba especialmente cómo usar los materiales. Este tema también fue central en las Jornadas o Cursos, en los que también se trató: a) La educación Bilingüe como fenómeno universal; b) Las bases teóricas de la educación bilingüe; c) Fonología y Gramática Quechua; d) Conceptos lingüísticos de la educación; e) Lengua y Cultura. Entre Jornadas y Reuniones, se informó que la capacitación se brindó a 506 maestros de aula, 45 Directores de NEC y 6 Supervisores (Ibid).

No se previó introducir educación bilingüe en el curriculum de las Escuelas Normales pero, en un intento de incorporarlas al proyecto, se escogió a la Escuela Normal de Vacas y desde 1978 se dedicó 10 días de cada año escolar a la capacitación en educación bilingüe de los alumnos egresantes (Ulibarri, 1981:61). Un total de 97 futuros docentes recibieron esa capacitación (Montoya, 1983:74).

26. Para la elaboración de los materiales se formó un equipo de 6 maestros rurales que fueron entrenados durante tres meses "(...) en lingüística general

aplicada, la utilización de la lengua vernácula en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la enseñanza del castellano como segunda lengua " (Encinas y Solá 1978: 78-88). No sabemos si este equipo se mantuvo durante la ejecución del proyecto o si sus miembros fueron cambiados; lo que sí se sabe es que personal de la Universidad de Nuevo México estuvo directamente involucrado en la preparación de los materiales, basándose en los siguientes principios: " a) los materiales deben estar escritos en quechua rural, natural, sin intentos puristas de crear un modelo artificial del quechua; b) los materiales deben corresponder a un desarrollo gradual del control de palabra y morfema, limitando el número de elementos nuevos que se aprenden en cada lección y en cada página; c) los materiales deben reflejar la cosmovisión rural quechua con una gradual introducción de elementos ajenos al ambiente del niño, principalmente a través de los textos de estudios sociales y, aún ahí tratando esos elementos desde el punto de vista rural quechua; d) en el período inicial cuando el énfasis se pone en la adquisición de las habilidades básicas de lectura y escritura, ninguna información extraña debe ser presentada que aparte al niño de un desarrollo grato de las habilidades de comprensión de lectura dentro de su propio mundo, y e) patriotismo y valores bolivianos" (Ulibarri, 1981: 60). El alfabeto quechua escogido para la redacción de los materiales fue el aprobado en 1954 por el III Congreso Indigenista Interamericano y que emplea tres vocales: i, a, u.

27. El proyecto preparó materiales para las siguientes áreas de trabajo: a) iniciación de lecto-escritura en quechua con posterior transferencia al castellano; b) enseñanza del castellano como segunda lengua; c) matemáticas y d) estudios sociales. Hubo bastante más producción para el área de lectura en quechua que en cualquiera de las otras. Para la enseñanza de matemáticas solo se preparó un Manual para el maestro con orientaciones para el uso del método Cousinet en Primer Grado. En lo que respecta a la enseñanza de castellano como segunda lengua también se elaboró únicamente un Manual de Castellano Oral-Auditivo para Primer Grado que contenía 4 grandes unidades (Montoya, 1983:71-72). No deja de llamar la atención la escasez de materiales para esta área considerando que el diseño de investigación buscaba " acelerar la castellanización" y luego de haber optado por un modelo de educación bilingüe de transición de tres años. Esto implica que durante los tres primeros grados de primaria se prepara al niño para pasar de una enseñanza bilingüe-quechua y castellano-a una monolingüe exclusivamente en la lengua oficial. Parecería que los maestros del proyecto no dispusieron de materiales didácticos necesarios par lograr esta meta.

28. Para la iniciación en la lecto-escritura en quechua se elaboraron materiales de aprestamiento tales como: a) cartillas y gráficos murales, b) un manual de modelos de escritura, c) un cuaderno de ejercicios de lectura y escritura, **Ruwananchik**. En base a las cartillas, los niños aprendieron a leer gradualmente ocho palabras claves que luego serán analizadas en el texto de lectura **Satuku** (Montoya, 1983: 70). Hemos tenido acceso a la mayoría del material de lectura producido por el proyecto y, ya que una de las finalidades de este estudio es detectar qué puede rescatarse de las experiencias conocidas, nos permitiremos hacer un análisis puntual de los mismos en lo que se refiere al método de enseñanza implícito en el contenido, la estructura y los temas tratados.

En el Primer Grado, después de la etapa de Aprestamiento, la lectura en quechua se inicia con el texto **Satuku** que, después de una breve experimentación, fue dividido en tres partes: I Lecciones 1 - 10; II, Lecciones 11-19; III, Lecciones 10 - 34. Teóricamente "Todo el proceso de la enseñanza aprendizaje de lectura abarca el año lectivo de 200 días hábiles, tiempo que los planes de estudio destinan para estas destrezas" (Montoya, 1983: 71). La experimentación demostró que en tres años los niños tuvieron 300 días efectivos de clases (Montoya, 1983: 76), de lo que se deduce que la presentación de este primer libro de lectura tomó más de un año lectivo.

29. En lo que respecta al método, aparentemente **Satuku** utiliza un método ecléctico de lectura global-silábica, según el cual los niños aprenden a leer sintéticamente una oración o palabra clave que luego se descompone en sílabas, una de las cuales contiene la vocal o consonante que es el objetivo de enseñanza de la lección. Por ejemplo, la Lección I presenta palabras aprendidas en el Aprestamiento para su análisis, como sigue:

papa	pututu	pichana
pa	pu	pi
a	u	i

(**Satuku** I, p.3)

En la lección 10 se parte de oraciones:

Pikuna	papa	Kantupi	chukukushanku
Pikuna	papa	Kantunta	Kutimushanku.

kutimushanku
Chukukushanku
sha
a

a
sha

(Satuku , I, p.20)

En coherencia con el inicio de cada lección, lo que debiera seguir es la generación de nuevas palabras y oraciones breves en base a la combinación de las sílabas que van conociendo. Esto ayuda a los niños a captar e interiorizar la naturaleza silábica de la lengua quechua. De otra parte, a medida que conocen más sílabas las posibilidades de combinación aumentan y con ellas la capacidad de crear una diversidad de palabras, oraciones y pequeños textos. En **Satuku I**, II, III, sin embargo, el análisis silábico es muy poco aprovechado, convirtiendo el libro en uno de lectura global casi pura, pues los textos de reforzamiento se dedican a reproducir las palabras presentadas globalmente en las oraciones iniciales - o texto generador - en textos con pocas variaciones con respecto al original. Por ejemplo:

papa
uchu
pichana
pututu

patapi
patapi
patapi
patapi

uchu
pichana
pututu
tipina

papa
papa

patapi
patapi

chitachu
uchu

uchuchu

pututu
pututu

patapi
patapi

tipinachu
tipina

uchuchu

(Satuku , I, p.7)

La única palabra generadora por combinación de sílabas es **patapi** y las frases con el negativo **-chu** agregado a palabras conocidas **chitachu**. De otra parte, el sentido de las oraciones que el niño lee es forzado y no creemos que pertenezcan a realidad alguna, aunque el vocabulario le sea familiar, "El ají está encima de la papa; la escoba está encima del ají; el cuerno está encima de la escoba", etc.

Los textos que siguen son mejores en cuanto a los temas que tocan, aunque en el deseo de reflejar el uso coloquial de la lengua, no se tiene en cuenta la dificultad que pueden tener los niños de Primer Grado para leer frases como:

Pikuna papa kantupi chukukushanku (**Satuku I** p.20), o
Chayta nispa, mulli urapiqa mikhuykachallasqapuni (**Satuku II**, p.51)

Para cumplir con el objetivo de reforzar la lectura de determinadas palabras a veces se llega a exagerar la repetición en textos como el de **Satuku II**, pp. 46-47, (Ver Anexo Nº 1), que podrían resultar poco atractivos para los niños que recién se inician en la lectura, aunque el tema es rural y pueda interesarles en principio.

30. El orden escogido para la presentación de las consonantes retrasa innecesariamente el conocimiento en análisis de grafías simples de sonidos frecuentes en el quechua, como *l* (Lec. 25), *ll* (Lec. 21), *j* (Lec. 24), *w* (Lec. 19). Aunque *ñ* es menos frecuente, no se la presenta sino hasta la lección 28.

De otra parte, grafías más complejas como las de las consonantes aspiradas y globalizadas se presentan en grupo en solamente 3 de las 34 lecciones: Lec. 20: *chhu*, *khu*, *phu*, *qhu*, *thu*; Lec. 22: *k'a*, *t'u*; Lec. 23: *ch'a*, *p'i*, *q'i*.

31. Las últimas lecciones de **Satuku III** presentan consonantes castellanas en préstamos cuya ortografía conserva la de la lengua originaria. Los textos generadores y los de reforzamiento mezclan las lenguas quechua y castellana de una forma poco conveniente. Además, el sentido de los textos deja un tanto que desear. Así:

"- 'Ququruqú, ququruqú! Batitasniyuq wawas waqashanku.
Barbichunta Mama Antuka bulsayuq risham" (**Satuku III**, p. 76).

Es decir: "Jojorójú, jojorójú. Los bebés con batita están llorando.
La mamá Antuka también está yendo a su barbecho con su bolsa".

"- Burrus alfa ukhupi. Mama Antukapis Kuchilluta afilarishan".
(**Satuku III**, P. 80).

Esto es: " Los burros están en el alfalfal. La mamá Antuka está afilando su cuchillo".

En el **Informe Final** presentado por la Universidad de Nuevo México se lee que "las letras castellanas no usadas en la ortografía quechua son presentadas gradualmente en contextos españoles para reforzar la pronunciación en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, así como para orientar al alumno hacia la lectura comprensiva en castellano" (Ulibarri, 1981: 61). Sin embargo, **Satuku** no sigue este principio ni tampoco el texto de transición de lectura del quechua al castellano que veremos enseguida. La lectura de reforzamiento de la Lec. 31 ya es un ejemplo de presentación de la **b** castellana en un contexto quechua (ver Anexo N° 2).

32. La transición de las habilidades de lectura en quechua al castellano se apoya en el texto **Castellanopi leeyta qallarisunchik**, cuyo objetivo es presentar las vocales y consonantes propias del castellano. Si bien los textos motivadores están en castellano, las lecturas de afianzamiento están en quechua, salpicadas de palabras castellanas, lo que da lugar a unos textos híbridos que no creemos que sean los más adecuados para hacer la transferencia de la lectura de una lengua a otra. Por ejemplo, la letra **h** se presenta con el siguiente texto.

"Espera, Felipe. He hecho pan- dijo la hermana de Hugo.
Ahorita sale del horno". (**Qallarisunchik**, p.9).

El texto de reforzamiento, sin embargo, es de lectura en quechua, no en castellano (Anexo N° 3); las únicas palabras castellanas en él son: Felipe, Hugo, higo, Hernán, repollo, leche, Rosa. Cabe preguntarse por qué en un texto en quechua se emplea hermana cuando existe el equivalente quechua **pani** que aparece reiteradamente en **Satuku**.

33. La presentación de dos grafías difíciles de dominar en una sola lección, es otra debilidad de este texto; así en la Lección 13 se presentan conjuntamente **b** y **v**; en la Lección 10, toda la familia silábica de **j** y **g**, que incluye **je**, **ji**, **ge**, **gi**, **gue**, **gui**. Esto es pedagógicamente inaceptable aún para niños cuya lengua materna es castellano, más aún si se trata de niños para quienes ésta es una lengua nueva que recién comienzan a manejar. El texto de reforzamiento de esta lección es un ejemplo más de la mezcla constante de lenguas en desmedro de ambas. Implícitamente se demuestra una supuesta pobreza lexical del quechua y

no es ésta la manera más acertada de revalorizar la lengua indígena (ver Anexo N° 4). Uno de los objetivos de la educación bilingüe es precisamente lograr probar su eficacia como instrumento de comunicación, en general, y la educación en particular. En este sentido, es importante resguardar la pureza de la lengua indígena como muestra de su capacidad expresiva. Contra este fin atenta la innecesaria utilización de palabras castellanas como hermana, gallo, cuchillo, etc., cuando existen equivalentes quechuas **pani**, **k'anka**, **kutana**, respectivamente.

Cuando finalmente encontramos textos de lectura en castellano, éstos son traducciones más o menos literales del quechua en los que el mensaje con respecto al por qué se aprende castellano no es muy positivo (ver Anexo N° 5). Por razones sociolingüísticas y pedagógicas, la estrategias de transferencia de la habilidad lectora optada en **Qallarisunchik** no es recomendable. Teniendo en cuenta la naturaleza silábica de las dos lenguas involucradas y el hecho de compartir un buen número de grafías, bien puede prepararse un texto de lectura inicial en castellano con palabras y frases compuestas con sílabas comunes al quechua y castellano, agregando tan solo las vocales e,o. Su número es suficiente para crear frases y oraciones en un castellano básico que los niños manejan a nivel oral.

34. Los temas de la lectura de **Satuku** II y III son amenos y culturalmente adecuados a niños campesinos quechua-hablantes. Si se revisa el lenguaje y se cortan las repeticiones, algunos textos pueden ser utilizados como lectura de afianzamiento en Segundo Grado. En este sentido, son especialmente recomendados los temas sobre Satuku y las tunas (Lec. 14); **Mama Antuka** y el cernidor (Lec. 15); la perdiz recién nacida que busca a su madre (Lec. 20 a 29). Así también recomendamos los dos cuentos que conforman el Libro de Lectura para Segundo Grado, **Kumpa Quiwian** y **Kumpa Atuwán**. En los dos son escasas las palabras castellanas que aparecen. Los nombres **Juancito** y **Manuel** podrían reemplazarse y también quechuizar la escritura de términos como repollo, cebolla, cera a ripullu, sibulla o siwulla, sira, empleando solo grafías quechuas, de la manera como hemos castellanizado palabras inglesas como **football** o **watchman** a fútbol y guachimán. De no ser por las ilustraciones -cuya calidad estética es notablemente inferior a los de la serie de **Satuku**-, estos cuentos podrían ser reeditados. De todas formas, los textos son rescatables.

35. Para apoyar la enseñanza de Estudios Sociales en Segundo Grado se elaboró el texto **Ajina Ilaqtanchikqa**; sobre él diremos que el contenido

cultural es apropiado, sus faltas son nuevamente de orden pedagógico y lingüístico. En primer lugar, el texto podrá ser leído por alumnos de Tercer Grado, no de Segundo. Tampoco juzgamos conveniente volver a ofrecer en castellano solo traducciones libres de textos producidos originariamente en quechua y en los que se advierte que el castellano no recibe tratamiento de segunda lengua. Dudamos que los niños conozcan suficiente castellano como para leer comprensivamente párrafos como el del Anexo N° 6; será la lectura del texto en quechua lo que los ayude a entender qué leen en castellano y esta lectura puede quedar en el nivel de la lectura mecánica. En los ejercicios inmediatos a la lectura se encuentran preguntas de comprensión en quechua; en castellano se practica únicamente la **copia** de oraciones sueltas referidas al texto en la sección Modelos de Escritura (Anexo N° 7). No sabemos si se realizaron ejercicios de expresión escrita en quechua o en castellano; ninguno de los materiales revisados los incluyen.

36. Como un auxiliar más en la transferencia de la lectura del quechua al castellano, se preparó un **Diccionario quechua-castellano, Segundo Grado** que, lamentablemente no creemos que haya cumplido su función. Si el niño que lo usa no conoce de antemano el significado de las palabras castellanas que allí se dan, se quedará sin saberlo, pues no se ofrece traducción alguna. Azúcar es azúcar, bata - bata, cena - cena, doble - doble, gallo - gallo, etc. Por otro lado, aunque se trate de usar el lenguaje cotidiano, no es posible presentar como equivalente en significado palabras castellanas como bolsa-monedero (p. 5); carro-camión (p. 6); blusa-saco (p.39). En realidad el diccionario adolece de serias fallas que sería largo enumerar. Es meritorio el haber considerado elaborar un diccionario para los niños; desafortunadamente el equipo que tuvo a su cargo prepararlo carecía de la formación lingüística y pedagógica para hacerlo (Ver Anexo N° 8).

37. El proyecto no logró contar con evaluadores externos, como originariamente se pensó pero fue de alguna manera evaluado conjuntamente por las contrapartes del Convenio MER/CORDER, USAID/B, citado por Montoya y Ulibarri. Según esta evaluación final, al término del año escolar en 1980, se evaluó el rendimiento de los alumnos que habían permanecido en el proyecto por tres años consecutivos y habían sido expuestos a la metodología y materiales de educación bilingüe. Los niños "a) Dominaban la lectura comprensiva en ambos idiomas (mejor que en quechua). b) Respondieron preguntas escritas con una

escritura legible en quechua. c) Respondían -con naturalidad- en castellano oral dentro de los parámetros de las primeras cinco unidades del Curso de Castellano Oral, y d) Demostraban un dominio aceptable de los conceptos y procesos básicos de la matemática" (Ulibarri, 1981: 67; Montoya, 1983: 76).

La evaluación que se conoce es sobre aspectos muy puntuales, aunque carece de detalles en cuanto al número de niños evaluados y de qué comunidades.

La documentación sobre el proyecto reitera los obstáculos administrativos que tuvo que salvar, derivados de la inestabilidad política del país en ese período -siete cambios de gobierno en los cinco años de duración del PER-I (Ulibarri, 1981: iv). Asimismo, todos coinciden en la marcada oposición a la educación bilingüe de parte de las autoridades educativas y, en algunos casos, de comunidades que desaprobaban la enseñanza en quechua. La evaluación de los alumnos, sin embargo, provee evidencias del trabajo de, por lo menos los docentes capacitados y convencidos de las ventajas de la educación bilingüe aunque sea en una etapa inicial de enseñanza de castellano oral como segunda lengua. Los materiales no son óptimos, como hemos visto, pero los maestros parecen haber hecho el mejor uso de ellos para alcanzar los resultados consignados en la Evaluación Final. Es muy probable que estos docentes, de haber contado con el aval de sus autoridades inmediatas, los Directores de NEC, habrían afianzado su convicción con respecto a la educación bilingüe y con ella, podrían haber ganado la aceptación de parte de sus colegas en el magisterio, otras instancias administrativas y también las comunidades.

38. Nuestra preocupación con respecto a esta experiencia educativa se centra más en el modelo experimental en sí. De la información disponible se deduce que el proyecto no fue evaluado en base a sus hipótesis de investigación ni al modelo de educación bilingüe de transición a una enseñanza exclusiva en castellano. Algunas de esas hipótesis están en contraposición al modelo: si el objetivo final es el abandono del quechua en la escuela para usar únicamente el castellano como lengua instrumental, ¿cómo "mejorar la autoimagen del educando campesino de lengua vernácula", o lograr "mayor involucramiento de la comunidad en la educación formal", o el "mejoramiento de la valoración que los alumnos, padres de familia y profesores de la escuela tienen de la lengua y cultura autóctonas"? (Encinas y Solá, 1978: 79-80). Por otro lado, con la utilización de un "quechuañol" en los textos de lectura, ¿se logrará "revitalizar las lenguas vernáculas"? Por último, en la aplicación misma del modelo, como ya

mencionáramos, se advierte cierto descuido en las acciones mismas y materiales que garanticen una óptima transición de una enseñanza bilingüe quechua-castellano a una monolingüe en castellano. Al cabo de tres años de escolaridad, los niños del PER-I en Cochabamba no creemos que estuvieran preparados para esta transición. Habían sí adquirido la habilidad de la lectura en su propia lengua y esto es apenas un paso hacia la revaloración de la misma, pero la educación en dos lenguas y en dos culturas pretende más que este primer paso; sus metas son semejantes a las planteadas como hipótesis en el PER-I y que dentro de un modelo de transición distarán mucho de alcanzarse.

El Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA)

39. El PEIA se puso en marcha por convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Banco Mundial (BIRF); finalmente fue conocido como Crédito 1404 BO. MEC/ BIRF. En la estructura del proyecto había un Departamento de Educación -más otro de Administración y uno de Infraestructura- entre cuyos objetivos se lee: "Experimentar la enseñanza bilingüe en los tres primeros grados, de todas las escuelas de enseñanza básica del Proyecto, apoyada por programas radiales y programas móviles de acción" (MEC/PEIA, 1980: 7).

A semejanza del PER-I en Cochabamba, la educación bilingüe es parte de un proyecto mayor y, por tanto, su ejecución dependerá de la coordinación y apoyo de otras instancias, tanto a nivel central como distrital. En cuanto al modelo de educación bilingüe, vemos que intenta seguir el experimentado también por el PER-I, transición hacia el castellano luego de los tres primeros grados en los que se enseña en aymara y castellano. Pero, a diferencia del proyecto de Cochabamba, el PEIA no tuvo ningún asesoramiento técnico específico de expertos en educación bilingüe -como lo fue la Universidad de Nuevo México en el PER-I-, de manera que la propuesta de educación bilingüe fue teóricamente débil desde su inicio y fue más difícil defenderla frente al abierto rechazo del gobierno.

En el rubro "Aspectos Educativos del Proyecto Nuevos Planes de estudio y materiales Didácticos" (Briggs, 1980) se propone la conformación de un grupo de ocho lingüistas y expertos en ciencias sociales por 18 meses, otro equipo de cuatro expertos -pedagogo, bilingüista, profesor de idioma y estudios sociales y profesor de matemática y ciencias- por 3 años, más la contratación de un especialista en educación bilingüe por un año para asesorar a la Unidad

Educativa y al Director de la Oficina de Proyectos en la investigación, diseño y experimentación del programa de educación bilingüe, la enseñanza de castellano como segunda lengua, la preparación de materiales, las posibilidades de uso de la radio, la implementación del currículo y en toda otra área afín a requerimiento del Director. Como era de esperar, esta propuesta no fue acogida por las autoridades y el sub-proyecto de educación bilingüe comenzó a experimentarse en 1978 sin tener de base investigación alguna ni la orientación técnico-pedagógica especializada requerida. Por esta razón, cabe destacar el esfuerzo del equipo que llevó adelante la experiencia ese año, para elaborar por primera vez materiales didácticos en aymara. En el Análisis Técnico del Programa en 1979 realizado por la lingüista americana Lucy T. Briggs, se lee: "A pesar de que los redactores del plan-informe del 25 de agosto de 1978 eran expertos en ramas de la educación, ninguno de ellos lo era en educación bilingüe. Hasta se puede decir que carecían por completo de experiencia en ese campo. Las personas que luego fueron contratadas para constituir el equipo de educación bilingüe tampoco tenían formación en la materia y desgraciadamente llamaron 'educación bilingüe' a un proceso que no correspondía en absoluto al término" (Briggs, 1980: 12). De hecho, al revisar los objetivos generales del PEIA en lo referente a educación bilingüe, se advierten sus deficiencias conceptuales como también su intención de reivindicación de los niños aymaras: "1. Conseguir el dominio de la lengua castellana por parte de los educandos mediante la adquisición de destrezas para la lecto-escritura, partiendo de la lengua materna. 2. Lograr equilibrar el prestigio socio-lingüístico de ambas lenguas (castellano y aymara) neutralizando o eliminado los elementos alienantes que sobre los alumnos de habla vernácula mantiene aún la escuela rural" (Briggs, 1980: 8). Creemos que, dada la evidente falta de formación especializada, las acciones del equipo de educación bilingüe del PEIA merecen un juicio más tolerante, desde un punto de vista técnico, y considerar su actitud decidida a experimentar una enseñanza contraria a la tradicional vigente, sin tener respaldo profesional ni político.

40. El proyecto fue aplicado en 15 escuelas de cuatro provincias del departamento de La Paz: Omasuyos, Manco Kapac, Los Andes e Ingavi. La novedad del componente de educación bilingüe consistió en ser apoyado por programas radiales que se transmitían 5 días a la semana, 1 hora diaria (MEC/PEIA, 1980). La cobertura de estos programas era mayor que la de las escuelas y, según informes orales, los niños y maestros disfrutaban de escuchar leyendas, música, canciones de la comunidad en aymara, como parte de sus actividades escolares. Desafortunadamente "no se contó con el apoyo técnico

necesario para su seguimiento y control, debido a la carencia de recursos humanos en esta especialidad" (MEC/PEIA, 1980: 14).

En cuanto a la selección de escuelas, los informes internos del MEC señalaban que se tienen como criterios el uso del aymara, el acceso fácil, el que sea una escuela lacustre o en cordillera, que sea escuela central y con influencia de los medios de comunicación social, escuelas que tengan un docente por grado o una escuela seccional con un maestro a cargo de dos grados. Se desconoce cuánto peso tuvieron los criterios indicados; en las entrevistas se obtuvo un dato complementario: primaba como criterio de selección el que el maestro y la comunidad conocieran el alfabeto aymara utilizado en los textos, debido a la controversia imperante con respecto a qué sistema de escritura era el más adecuado para esta lengua indígena. Del total de 15 escuelas, 13 eran centrales y 2 seccionales.

41. Obtuvimos informes parciales sobre el entrenamiento de los maestros responsables de la ejecución del proyecto. Tal parece ser que en 1978, 35 maestros recibieron capacitación de 2 semanas en vacaciones y luego 3 días durante el año escolar; además, cada 45 días venían a la capital para seguimiento. En 1979, en cambio, solo se realizaron dos seminarios de 5 días cada uno en los que el mayor tiempo fue dedicado a explicar los programas radiales y solo se ofrecieron 2 horas sobre lingüística aymara. Esta capacitación fue por demás insuficiente y redundaba en la inseguridad que se observó entre los docentes que fueron visitados en su centro. Estas visitas -que podrían haber servido no solo para supervisar sino también para una orientación in situ al maestro- fueron limitadas. Tres de las 15 escuelas fueron visitadas dos veces, a otras 6 se fue una vez y las 6 restantes nunca pudieron supervisarse.

42. Para el primer año de experimentación, 1979, un maestro aymara de Potosí elaboró el texto de iniciación de lectura en esta lengua para Primer Grado; los textos para Segundo y Tercer Grado se escribieron solo en castellano. Una vez más la falta de formación en la enseñanza de lenguas se pone de manifiesto al leer los objetivos de grado del método de lectura que se aplicó: "1. Realizar la lectura mecánica y comprensiva de las palabras básicas en aymara: ACHACU, YAPUSA, IMILLA, JILIKI, VIAJJA KAÑAWA, NINA y sus derivados. (Más tarde NINA fue reemplazada por la palabra castellana vino). 2. Realizar la descomposición y generalización de las palabras básicas y sus derivados para formar nuevas palabras en aymara y en castellano. 3. Pronunciar claramente las

cinco vocales en castellano y aymara, en forma oral y escrita, sus ideas en oraciones cortas, utilizando las palabras básicas" (Briggs, 1980: 8). Es evidente la confusión que existe de los niveles oral y escrito de una lengua, a más del desconocimiento de toda metodología de enseñanza de una segunda lengua. Se nos informó que la enseñanza de castellano -sin distinguir lo oral de lo escrito- se orientaba con el mismo folleto en que se explicaban los ejercicios para la lecto-escritura en aymara. A nivel escrito, intentar leer y escribir en castellano utilizando palabras aymaras no es beneficioso para ninguna de las lenguas; en este sentido, el alfabeto aymara escogido por el proyecto no fue el mejor indicado. En efecto, el autor del método de lectura aymara-castellano, cedió ante presiones y dejó a un lado el alfabeto fonémico aprobado en el Tercer Congreso de Indigenistas de La Paz en 1954 y empleó el alfabeto del CALA (Comisión de Alfabetización y Literatura Aymara) en el que priman los criterios de la escritura en castellano para escribir aymara: emplea cinco vocales (cuando fonéticamente el aymara tiene 3), las grafías **c, qu, k**, para el sonido /k/, aunque **k** también puede representar el fonema /q/.

Pese a sus deficiencias, este primer texto de lectura en aymara para niños de escuelas estatales debió tener aceptación por su novedad y lo que representaba desde un punto de vista sociolingüístico y cultural. Pero la escasa preparación de los docentes y su limitado compromiso con el proyecto, los hacía rendirse ante la desconfianza en su éxito de parte de los colegas y autoridades, así como ante los temores de los padres de familia al pensar que sus hijos no aprenderían castellano si se les enseñaba en aymara. A esto vino a sumarse la dura crítica técnica del informe Briggs, luego del cual desapareció el texto en aymara. La incomunicación entre el autor y los probablemente pocos y débiles defensores del texto y sus críticos científicos debió ser grande, de forma que no se admitieron correcciones al material. Lamentablemente, no se volvió a hacer el intento de un texto en aymara en el PEIA. La experiencia realmente bilingüe, por tanto, duró apenas un año.

43. En 1979, se conformó un equipo de maestros de base, que habían recibido tres meses de entrenamiento de técnicos del BIRF en diseño instruccional, para elaborar los nuevos materiales del proyecto todos en castellano. Los materiales de estudios sociales escritos por los especialistas sin experiencia de aula en escuela rural el año anterior, resultaron difíciles de aplicar por el castellano empleado; los textos que produjo el nuevo equipo parecían responder mejor a la idiosincracia del medio. Se prepararon tres cuadernillos de Lenguaje y uno de

Estudios Sociales para Primer Grado; uno de Lenguaje y otro de Estudios Sociales para Segundo; uno de Estudios Sociales para Tercero.

Al revisar estos textos se descubre que sus autores asimilaron los principios del diseño instruccional en el que fueron capacitados, de allí que encontramos en ellos una variedad de ejercicios sobre un mismo tema, frente a la monotonía de los materiales del PER-I. Desafortunadamente, en todos los materiales el castellano no recibe tratamiento de segunda lengua, no hay ejercicios de castellano oral ni tampoco una iniciación en la práctica de la escritura productiva o creativa. Dada la formación de base que tenían los maestros y su orfandad en cuanto a orientación en la enseñanza de primera y segunda lengua, estas carencias no deben sorprendernos. De aquí que centramos nuestra atención en los recursos didácticos empleados en los textos que juzgamos bastante atinados. En lo que respecta al lenguaje, es evidente que se tiene conciencia de escribir para niños de habla aymara y por eso se cree conveniente insertar palabras aymaras en los ejercicios (Ver Anexos N° 9 y 10). No se trata aquí de introducir palabras aymaras en medio de un texto discursivo en castellano -como se hace con el castellano en los textos quechuas de los materiales de PER-I- sino la intención es que el niño encuentre palabras que le son más familiares y que descubra también que el aymara tiene escritura. Por lo demás, las palabras aymaras se marcan con un pequeño triángulo y en ningún momento se producen los híbridos del "quechuañol" en Cochabamba.

44. En cuanto al método para la enseñanza de la lectura, se aplica consistentemente el de las palabras normales, método global-silábico que se apoya en el análisis silábico para generar nuevas palabras y oraciones. Esto posibilita que el niño practique la lectura de una diversidad de palabras, se amplía bastante rápido su repertorio de lectura y no se refuerza por largo tiempo la lectura de un número limitado de palabras, como en el método global. La estructura silábica del castellano, al igual que en quechua y en aymara posibilitan un buen uso de este método, por lo demás muy difundido entre los docentes del campo. Los niños del Primer Grado aprendieron a manejar dos materiales a la vez, y a seguir instrucciones dadas con gráficos. Así se familiarizaron con códigos gráficos como el que marca las palabras aymaras, el dibujo que indica trabajo en su cuadernillo de escritura, el que indica que piense, que lea en voz alta (Ver Anexos N° 9 y 10).

Los textos de Lenguaje para Segundo y Tercer Grado están más orientados al análisis gramatical; el lenguaje del texto de Estudios Sociales de Tercero resulta más difícil de ser comprendido incluso por niños que hablan castellano como lengua materna, por ejemplo, el de los poemas incluidos. Sin embargo, hay ejercicios que pueden ser rescatados para la enseñanza del castellano como segunda lengua, como el del tema 15 sobre artículos en el Texto de Lenguaje, Segundo Grado (Ver Anexo N° 11).

En términos generales nuestra apreciación es que los materiales desarrollados por el proyecto en 1979, pueden analizarse y seleccionar los ejercicios que sirven de ejemplo para la elaboración de nuevos materiales. En verdad, si se selecciona cuidadosamente el lenguaje (i.e. eliminar frases como "El emblema tiene cintillo", o "Tu papá es bueno. No te propases"), se estudia un mejor orden de presentación de las letras del alfabeto, se separan las lenguas aymara y castellano y se diagraman las páginas de forma que no se acumule contenido en cada una, los materiales del lenguaje podrían utilizarse para enseñar lectura en castellano a niños hispano-hablantes no solo en el campo.

La pobreza poco atractiva de la presentación de estos materiales mimeografiados en papel bulky, puede desviar nuestra atención con respecto a su contenido pedagógico que es el que, en última instancia debe primar. Hasta el momento, los textos no habían merecido un comentario, una crítica, un análisis. El colorido y las ilustraciones de los materiales de Cochabamba - PER-I- en cambio, conquistan de inmediato; nadie puede negar la calidad estética de la serie **Satuku**; la belleza unida a la novedad de ser los primeros textos en quechua para niños también distrajeron la atención y no fueron sometidos a un análisis más técnico. Los Anexos nos dan muestras de los dos materiales en igualdad de condiciones, en cuanto a su presentación en blanco y negro; el lector mismo puede apreciarlos desde un ángulo técnico-pedagógico.

45. La franca oposición de las autoridades educativas a implementar el componente educativo bilingüe del PEIA se fortaleció tal vez con el informe que elaboró la Dra. Briggs, en el que los juicios técnicos que prácticamente invalidaron el programa pesaron más que las conclusiones sobre las limitaciones administrativas y las recomendaciones de continuar con la experiencia con nuevos métodos y materiales, motivando a la comunidad y capacitando mejor a los maestros (Briggs, 1981:9-10). El proyecto de educación bilingüe fue repentinamente interrumpido y no culminó su tercer año de experimentación. La

situación política en 1980 hizo difícil que intentara continuar ya que no solamente carecía de apoyo gubernamental sino también de parte del magisterio organizado. De aquí que mucha de la documentación interna sobre esta experiencia de educación bilingüe se perdiera, contribuyendo aún más a la imposibilidad de evaluarla en su integridad. En verdad, este subcomponente del PEIA no fue evaluado. El proyecto mayor siguió por dos años más focalizado en mejoras de infraestructura, semejante al final del PER-I.

Como un epílogo cabe señalar que algunos de los maestros que participaron activamente en la elaboración de los materiales, decidieron procurar una mejor formación lingüística e ingresar a la Universidad Mayor de San Andrés a estudiar esta carrera en la especialidad de lenguas indígenas.

Proyecto Texto Rural Bilingüe (P-TRB)

46. Esta experiencia, promovida por la Comisión Episcopal de Educación y apoyada por el Ministerio de Educación -en lo que se refiere a los salarios de los docentes- se inició durante 1981 en las escuelas de ciclo básico primario en nueve comunidades aymara-hablantes en las Provincias Ingavi, Aroma, Loayza y Pacajes (Departamento de La Paz). Las escuelas fueron seleccionadas por encontrarse en áreas rurales alejadas, tener un alto porcentaje de alumnos monolingües en aymara y contar con maestros bilingües (aymara-castellano) suficientemente motivados (Goytia et al., 1987: 57-8) en cuanto a la fundamentación del proyecto se concibe "la educación bilingüe como un proceso participativo que involucra a toda la comunidad y aspira a la formación de un hombre nuevo, a través del desarrollo de todas sus capacidades creativas, en busca de su realización personal y comunitaria, dentro de su propia cultura y del país en su conjunto" (ibid., p. 2). Esta modalidad educativa se orienta hacia el logro de objetivos generales: "desarrollar la identidad propia del niño aymara como miembro de su cultura; y estimular en el niño la utilización de los instrumentos necesarios para su incorporación como sujeto activo en la solución de sus necesidades y el logro de las aspiraciones, tanto de la comunidad local como de las otras instancias a las que pertenece. Estos instrumentos son: el uso adecuado del idioma aymara hablado y escrito de acuerdo al grado de su desarrollo; el uso adecuado del idioma castellano hablado y escrito como 'segunda lengua'; y la adquisición de capacidades y destrezas que le permitan participar en la vida social comunitaria y productiva de la comunidad a la que pertenece, para poder continuar hacia niveles superiores dentro de la educación boliviana" (ibid., p. 3).

47. De acuerdo a su enfoque, el P-TRB puede ser caracterizado como el único intento de implementación de una enseñanza bilingüe a lo largo de toda la escolaridad, dado que incluye entre sus objetivos específicos "elaborar textos bilingües para materias instrumentales (lengua materna, segunda lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) para los niveles básico, intermedio y medio; elaborar textos bilingües para materias: agropecuaria, manualidades y otras para los niveles señalados (...)" (ibid. pp. 55-6). Sin embargo en 5 escuelas la experiencia tuvo que suspenderse entre uno y dos años después de haberse iniciado, principalmente debido a los frecuentes cambios de docentes y a la escasa comprensión acerca del modelo propuesto por parte de comunidades y maestros. También el equipo técnico responsable, integrado inicialmente por 7 personas (el director, un antropólogo, un lingüista y 4 docentes), tuvo que ser reducido -por falta de financiación- al director y dos docentes, quienes se encargaron de la elaboración de los cinco textos para el ciclo básico primario, tarea que culminó en 1986 (ibid., p. 59).

48. En cuanto a la realización de investigaciones para apoyar el desarrollo del proyecto, éstas se limitaron a la consulta de bibliografía pertinente al tema. "No se tomó en cuenta la necesidad de estudiar la evolución del lenguaje infantil ni del universo vocabular ni de las variaciones dialectales de las comunidades" (ibid., p. 200) y también hubo "falta de una investigación de base para sustentar el uso y desarrollo de la lengua materna" (ibid., p. 112). La capacitación de los docentes consideró sobre todo la enseñanza de la lecto-escritura y el incremento del vocabulario en la lengua materna, así como el manejo adecuado de los textos producidos (ibid., p. 79) también se adoptó como metodología realizar clases modelo a cargo de los profesores más preparados a las cuales asistían otros maestros. Sin embargo varios docentes, y en especial los que se incorporaron después de haberse iniciado el proyecto afirmaron no haber recibido una capacitación suficiente (ibid., p. 80). A esto hay que añadir "la falta de una guía didáctica que oriente en detalle los pasos necesarios para optimizar los resultados del aprendizaje (...), de una guía destinada a la práctica oral del castellano y otra guía didáctica para uso exclusivo del maestro" (ibid., pp. 106-110).

49. En lo que se refiere a los contenidos de los 5 textos elaborados para el ciclo básico, éstos fueron seleccionados en base a los programas curriculares oficiales de 1976-1980, lo cual por un lado, permitió un proceso de adecuación y ajuste pero, por otra parte, impidió la formación de objetivos curriculares específicos y la elaboración de todo currículo en consonancia con el enfoque

adoptado (ibid., pp. 67-8 y 73-4). De esta manera, a pesar de haber escogido un modelo de educación bilingüe de mantenimiento, el proyecto "no asumió una actitud coherente con estos fundamentos teóricos, coadyuvando inconscientemente a la reproducción y mantención de los esquemas dominantes, favoreciendo en algunos casos la marginación y distorsión de los valores propios de la cultura aymara" (ibid., p. 104). En estudios sociales, por ejemplo, "se ha perdido de vista el objetivo fundamental, cual es, la recuperación de los valores culturales aymara" (ibid., p.113). La enseñanza de las matemáticas ha sido tratada solo en castellano (ibid., p. 98), y se pasa de un 65% de contenidos presentados en aymara frente a un 35% en castellano en el libro de primer grado, a una proporción de 36% y 64% respectivamente, en el texto de quinto grado (ibid., p. 145). Por otra parte, en los textos " la enseñanza en cuanto a aymara, se limita a los signos de puntuación, mientras que en castellano abarca gran parte del conocimiento gramatical, especialmente en cuanto a morfología y a ortografía" (ibid., p. 98). De ahí que se puede observar que "el aspecto cultural se revela sobre todo en las ilustraciones que en gran porcentaje reproducen el entorno físico del grupo aymara, cosa que no ocurre en los contenidos (o solo en mínima parte)" (ibid., p. 93).

50. Con relación al método para la enseñanza de lecto-escritura, se nota cierta falta de claridad. En el caso del aymara, se ha usado una combinación del método de palabras normales con el fonético, adoptando el alfabeto elaborado en 1954 (el alfabeto oficial fue aprobado en 1984, después de haberse iniciado la experiencia). Para el castellano, en cambio, se ha utilizado el método de palabras generadoras (ibid., pp. 86-91). En el caso de los préstamos castellanos, se ha procedido tanto a asimilar las palabras a la estructura fonológica del aymara, como a mantenerlas de acuerdo a la fonología del español; también se han rescatado términos aymaras en desuso, pero asociándolos con el préstamo castellano correspondiente (ibid., pp. 157-8). Se nota también una dosificación inadecuada de los contenidos, sobre todo en la parte del castellano donde "muchos temas, que por su naturaleza utilizan un vocabulario técnico desconocido por los destinatarios carecen de las ayudas léxicas y semánticas que contribuyen a dar claridad y propiedad a las ideas expuestas" (ibid., p. 95) y se observa "el uso de un lenguaje excesivamente académico" (ibid., p. 140) en especial en los libros de tercer a quinto grado. La decisión acertada de incluir un glosario al final de las partes en aymara y castellano, se ha adoptado solo para los textos de primero y segundo grado.

51. En cuanto a la enseñanza oral del castellano como segunda lengua, el libro de primer grado especifica que "el objetivo de la enseñanza-aprendizaje del castellano oral es corregir los defectos de pronunciación y ampliar un poco el universo vocabular del niño" (Jiwasan Thakisa, 1982: 83). La idea es enseñar castellano ligado a una actividad-juego-que se debe desarrollar "fuera del aula". Las frases que el niño comenzará a decir en segunda lengua se relacionan con el juego. La guía del maestro explica cómo realizar el juego pero carece de toda orientación metodológica en lo que respecta a cómo es que los niños comenzarán a hablar castellano. A cada juego sigue un diálogo que el maestro debe repasar antes pero no sabemos qué hará para que los niños contesten y hablen lo que el texto indica (tómese como ejemplo el ya citado texto de primer grado, pp. 86-8).

Desafortunadamente la ausencia de una metodología para la enseñanza de segunda lengua, se refleja también con el contenido. En primer lugar, no se toma en cuenta la cultura propia de los niños para partir de ella e ir acercándoles gradualmente al mundo hispano-hablante con fuerte connotación cultural occidental. Por otro lado, no hay una selección de patrones estructurales ni de vocabulario de la segunda lengua, para presentarlos considerando su dificultad así como utilidad para los niños. En el ejemplo que hemos citado se observan evidencias de lo que se ha expuesto: hay todo tipo de estructuras, verbos regulares, irregulares, tiempo pasado, presente, condicionales, etc. La distancia cultural se advierte mejor en otra unidad del mismo texto (**Tiro al blanco**, pp. 96-9), a más de incurrir en las mismas fallas en cuanto a no seleccionar qué aspectos de la segunda lengua serán el objetivo de la enseñanza del diálogo. Cabe también señalar que la enseñanza del castellano oral se abandona en los grados siguientes, para dar énfasis a la lecto-escritura.

52. La evaluación del proyecto, que aquí se ha citado profusamente, tuvo como objetivo general "lograr una descripción crítica con carácter cualitativo" (Goytia et. al., 1987: 4), utilizando "un modelo cualitativo y una metodología descriptiva tomando como base la observación de las situaciones pedagógicas provocadas por el proyecto" (ibid., p. 8). Para tal efecto, se entrevistaron a todos los involucrados, se analizaron los documentos disponibles, se llevaron a cabo observaciones en el aula, y se aplicaron pruebas en las dos lenguas involucradas, tanto a nivel oral como escrito, y de transferencia entre las dos (ibid., pp. 10-6). De acuerdo a los contenidos curriculares de cada curso se analizaron capacidades tales como "descripción gráfica, composición, comprensión, expresión oral y escrita, y transferencia de estructuras mentales" (ibid., p. 16). Difícil saber cómo se realizó esto último.

En cuanto a las pruebas de composición en castellano aplicadas a nivel de cuarto y quinto grado, el equipo de evaluación observó que "la mayoría de los niños con escasas excepciones usa un vocabulario muy restringido, defecto atribuible al docente en parte y, también al equipo elaborador de los textos que descuidó la capacitación con respecto a las metodologías destinadas a mejorar y ampliar el vocabulario de los alumnos" (ibid., p. 154). En el caso de la escritura en castellano, la mayoría de los niños entre segundo y quinto grados presentó una serie de interferencias, debido a "la falta de dominio en el reconocimiento de los sonidos y su respectiva representación" (ibid., p. 192).

53. Aparte de los muchos defectos y limitaciones ya señalados, el equipo de evaluación registró cierta resistencia y rechazo del modelo de educación bilingüe de mantenimiento por parte de autoridades educativas, sindicatos, padres de familia y maestros por considerarlo un retroceso en el aspecto sociocultural (ibid., p. 63), de ahí que el proyecto debió formular un objetivo específico más, en el sentido de demostrar las ventajas de este modelo (ibid., p. 64). También se notó una importancia sobredimensionada asignada a la elaboración de los textos, descuidando muchos otros factores igualmente determinantes (ibid., p. 63). Por otra parte, "no se realizó un control sistemático de la experiencia porque los recursos eran insuficientes (...). Se formularon objetivos, pero no estrategias y técnicas para lograrlos y dar seguimiento a la experiencia" (ibid., p. 101). Tampoco "se planificó una supervisión sistemática y (...) no se prestó el apoyo ni se sugirieron ideas para la elaboración de materiales que pudieran despertar un mayor interés" (ibid., p. 106). Finalmente, destacan como problemas relevantes "la carga horaria normal asignada en la modalidad multigrado en la enseñanza monolingüe, lo cual era completamente insuficiente para el modelo bilingüe y la falta de prácticas en dinámicas aplicadas al aprendizaje de los niños" (ibid., p. 80).

54. Después de este impresionante listado de aspectos negativos, tal vez resulte difícil concordar con una de las conclusiones de la evaluación en la cual se define al P-TRB como "el intento más serio de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y lingüística del país" (ibid., p. 200). Ciertamente representa una de las pocas sino la única iniciativa de aplicar la educación bilingüe de mantenimiento a nivel del sistema educativo formal, pero con frecuencia la buena voluntad la entrega y el compromiso no bastan para garantizar el éxito de una experiencia. Nuestra insistencia en defectos y limitaciones no debe engañar. Se dieron también dinámicas positivas en el aula; varios maestros tomaron

conciencia de la importancia de la utilización de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y los textos producidos representan un valioso punto de partida para posteriores aplicaciones, siempre y cuando se revisen y mejoren. Mucho es lo que se puede aprender de los errores cometidos y las futuras iniciativas de la Comisión Episcopal de Educación seguramente los tendrán en cuenta. Además, hay varias enseñanzas útiles e interesantes que se pueden derivar de esta experiencia y que pueden ser aprovechables para todos. Por ejemplo, asumir a nivel teórico o de fundamentación el modelo de educación bilingüe de mantenimiento puede significar poco o nada si en la práctica no se consideran todos los componentes requeridos para su implementación. Es más se pueden despertar expectativas que van a quedar frustradas y de ahí es fácil llegar a la conclusión de que "eso no sirve". Tampoco es suficiente estar firmemente convencidos de la conveniencia e importancia de la educación bilingüe: también hay que convencer, enfrentándose a rutinas establecidas, tradiciones consolidadas, creencias arraigadas y frecuentes malentendidos, cuando no a claras tergiversaciones. Esta tarea de difusión, aclaración, motivación y explicación debe realizarse a todo nivel (padres de familia, comunidad, autoridades, docentes y sus supervisores) y debe proceder y acompañar el desarrollo de las actividades, siendo tan importante como los demás aspectos técnicos y metodológicos.

55. El currículo y la capacitación docente son otros ejemplos. La modalidad de la educación intercultural bilingüe no requiere de simples ajustes curriculares o de adaptaciones que muchas veces revelan la sobreposición de enfoques divergentes y hasta opuestos. Exige, en cambio, repensar el currículo en función de las finalidades y objetivos de enseñanza que se han establecido, de los contenidos seleccionados, de los materiales que se piensa usar, de las actividades pedagógicas que se cree oportuno realizar y de las metodologías que se van a emplear. Todo esto tiene su contrapartida en términos de capacitación y formación docente, dado que los ejes fundamentales alrededor de los cuales gira todo proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, son el maestro y los niños. Entre otros ejemplos que se podrían retomar, el de la enseñanza del castellano como segunda lengua tiene particular significación. Un modelo de educación intercultural bilingüe, junto con favorecer el mantenimiento, desarrollo y enriquecimiento del idioma materno a nivel oral y escrito, debe igualmente asegurar que los niños aprendan a hablar, entender, leer y escribir el idioma oficial; en general es en este último aspecto que se concentran las expectativas y las aspiraciones de los padres de familia con relación a la escuela a la cual asisten

sus hijos. No tener en cuenta este hecho, a veces tan obvio, y no planificar y elaborar cuidadosamente los pasos, la metodología, los materiales y las actividades para la enseñanza del castellano en los contextos donde éste representa una segunda lengua, a fin de facilitar su aprendizaje, con frecuencia significa condenar una experiencia al fracaso, debido al rechazo que este vacío inmediatamente determina entre los padres de familia. En muchos países y contextos se han dado dinámicas similares por no haber considerado este aspecto, y en este sentido Bolivia no representa una excepción. Nótese, por ejemplo, lo que relata Albó: "En una encuesta realizada en 1971 en tres zonas rurales de Cochabamba por Planeamiento Educativo, las principales motivaciones dadas por los padres de familia para mandar a sus hijos a la escuela eran aprender castellano y también a leer y escribir. Así mismo, la eficacia del profesor para enseñar estos temas apareció como uno de los principales criterios evaluativos del mismo por parte de los padres de familia" (1981: 12-3).

La educación Bilingüe en el Oriente Boliviano

56. Pocas son las informaciones que se han podido recabar al respecto. Por lo general, puede decidirse que la implementación de la educación bilingüe en esta área geográfica, ha dependido fundamentalmente de organizaciones privadas y misioneras, destacando entre ellas el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). de acuerdo a Briggs (1981: 2), fue el ILV el que introdujo la educación bilingüe en el país en 1955, con unos primeros intentos en aymara y quechua, pero se centraron después en las lenguas minoritarias del Oriente llegando a cubrir un total de 29 grupos étnicos (1980: 19). Según un informe citado por Plaza y Carvajal (1985: 17), en 1983 el ILV administraba 49 escuelas bilingües con 53 profesores entre 9 grupos étnicos ubicados en los departamentos de Beni, Pando, Oruro y Santa Cruz. No se sabe mucho acerca de estas experiencias, pero tomando en cuenta las actividades desarrolladas por el ILV en otros países, es de esperarse un interés prioritario en la traducción de la Biblia y la evangelización, más que en la implementación de la educación bilingüe. Tampoco se tiene noticia de una evaluación de las actividades llevadas a cabo y, que se sepa el ILV nunca ha pedido o ha dado a conocer una evaluación técnica conducida por entidades independientes sobre sus acciones educativas en ningún país de América Latina.

Posiblemente se hayan dado también otras iniciativas al margen de la labor evangélico-educativa desarrollada por el ILV, pero no se tuvo acceso a las

fuentes de información pertinentes y se espera que otros estudios llenen este vacío. En términos generales Riester y Zolezzi señalan que "como en otras partes del territorio nacional, en el Oriente boliviano no ha habido hasta la fecha un planteamiento y una metodología que trate el problema de las lenguas vernáculas" (1988: 16).

Otras experiencias e instituciones

57. Para completar nuestro recorrido, quisiéramos hacer referencia también a lagunas instituciones y experiencias que, pese a no estar vinculadas directamente con la temática central de este estudio, seguramente han tenido cierta relevancia en lo que a promoción y revalorización de lenguas y culturas indígenas a nivel social se refiere. En primer lugar, es oportuno indicar la función que han tenido los programas radiales en lenguas indígenas -especialmente en aymara y quechua-, tema ya tratado en un trabajo de Albó (1981) y a cuyo análisis remitimos. Entre varias observaciones, Albó señala que mediante estos programas "la radio, junto con otros factores, está ayudando a revitalizar una actitud emocional de aprecio por lo propio en los grupos culturales más oprimidos y despreciados" (pp. 39-40). Por otra parte, ha habido también una larga tradición de alfabetización y educación de adultos por medio de la radio, principalmente a través del sistema de Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL), creado en 1967 con la agrupación de varias emisoras católicas que trabajan en este campo. Baste recordar a radio San Gabriel, orientada hacia el mundo aymara, cuya labor de alfabetización empezó en 1955 llegando a tener un nivel de cobertura de casi 2.000 centros, aunque al parecer en los últimos años estas acciones han ido disminuyendo a raíz de los escasos resultados obtenidos. El sistema ERBOL se plantea, entre otras cosas, "la revitalización de la cultura popular, la revalorización del quechua y del aymara como lenguas integrantes de una nación plurilingüe, y la integración nacional, dentro de un esquema nuevo pluricultural" (Piérola, 1983:34).

58. En cuanto a otras instituciones, se puede señalar al Instituto Nacional de estudios Lingüísticos (INEL), creado en 1966 y dependiente del Instituto Boliviano de Cultura. Entre sus finalidades se incluye "la investigación de problemas lingüísticos con el propósito general de aclarar y ayudar a la solución de estos problemas (...). Este trabajo contempla como ingredientes principales: la identificación de variables lingüísticas; estudio de problemas del bilingüismo; participación en la elaboración de diccionarios bilingües; textos de enseñanza y

material en idiomas nativos; la realización de cursos y cursillos de capacitación en el medio rural, y la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas nativas" (Piérola, 1983: 14). Briggs reporta la publicación de materiales útiles para la capacitación de docentes en educación bilingüe, tales como un estudio contrastivo de las fonologías aymara y española (1981: 11). Sin embargo, los escasos recursos de que dispone ha ido limitando mucho las actividades del INEL.

59. El Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA), fundado en 1972, tiene entre sus objetivos "la dinamización de la lengua aymara; la revalorización de la cultura aymara; y la participación de la cultura aymara en el quehacer de la nación boliviana con personalidad propia" (Piérola, 1983:32). Briggs cita la publicación de materiales en aymara a partir de 1980 y distribuidos a maestros de primaria (1981: 11). La misma autora también anota la producción de materiales de bajo costo para la enseñanza de la lectura en aymara destinados a la población adulta, por parte de la Comisión de Alfabetización y Literatura Aymara (CALA), organización ligada al ILV (ibid., p. 13).

60. Por último, se puede mencionar al Centro Pedagógico y Cultural Portales que funciona en Cochabamba desde 1968, con un departamento de lingüística que "estimula y esfuerza en coordinar los trabajos, investigaciones, encuestas y experiencias en todos los terrenos que atañen a los problemas del plurilingüismo en Bolivia" (Piérola, 1983: 33). Así mismo, la Comisión episcopal de Educación, aparte del proyecto analizado anteriormente, desde 1978 lleva a cabo en el ámbito rural una experiencia de educación semiformal con jóvenes y adultos a través del Centro de Educación Técnica Humanista Agropecuaria (CETHA). Entre las muchas áreas de estudio, se contempla también como materia la lengua aymara y el uso de esta lengua así como del quechua no queda excluido del proceso educativo.

61. Este breve y sin duda incompleto panorama puede dar una idea de lo mucho que se ha hecho y se está haciendo en el país. Probablemente, todo este caudal de experiencias, iniciativas y acciones desarrolladas por instituciones organizaciones y personas ha venido paulatinamente creando un clima social más propicio y abierto a nuevos enfoques y medidas, tema que será tratado en la siguiente sección.

AVANCES Y NUEVOS ENFOQUES

62. Frente a la clara falta de propuestas, decisiones y acciones relevantes a nivel nacional que caracteriza el período anterior, la década del 80 se configura como un contexto radicalmente diferente. El año 1983 constituye, en este sentido, la culminación de un largo proceso de toma de conciencia, ya que a partir de aquí se registra un significativo cambio de perspectivas. Mediante el Decreto Supremo 19453, el 14 de marzo de 1983, el gobierno aprueba el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular "Prof. Elizardo Pérez", y diez días después, con el D.S. 19481, crea el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), organismo encargado de su ejecución. En el mes de mayo del mismo año, durante su III Ampliado Nacional, la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) aprueba el Plan Global de Reestructuración del Sistema de Educación Rural, elaborado un mes antes. Y, en 1984, el Ministerio de Educación y Cultura publica el Plan Nacional de Acción Educativa. Entre las propuestas contenidas en estos Planes, la educación intercultural bilingüe ocupa, por primera vez en el país, un lugar importante. Veamos en detalle.

63. En la propuesta técnica para la ejecución del Plan "Elizardo Pérez", elaborada por SENALEP, se señala que "es el momento de una franca revalorización de nuestras culturas y del carácter autónomo de su participación e inserción en la vida nacional" (MEC/SENALEP,1984:14). Lo que parece ser más interesante, desde el punto de vista del modelo de unidad nacional, es el de plantear no tanto la integración sino la articulación de lo diverso: "el Plan propone una estrategia que posibilite a cada etnia dinamizarse como tal sin perder de vista la voluntad de construir un modo de vivir colectivo, articulando las diversas nacionalidades" (ibid., p. 13). En cuanto a las estrategias de acción, se adopta "un enfoque intercultural y bilingüe: la utilización de la lengua materna en la comunicación oral y escrita para la población alfabetizada asegurará una mejor comprensión de los mensajes educativos. La alfabetización se realizará primeramente en la lengua materna para la población monolingüe, comenzando el aprendizaje del castellano como segunda lengua, hasta que su dominio oral asegure una alfabetización en la lengua española" (ibid., p. 16). En el caso de los grupos bilingües, "la enseñanza-aprendizaje se hará en forma simultánea, o sea, lecto-escritura en lengua materna y, paralelamente, lecto-escritura en castellano. Solo se tendrá cuidado de dar una leve prioridad a la lengua de mayor uso en el grupo" (ibid., p. 30). El plan se propondría llegar a atender al 80% de los

analfabetos nacionales entre 1984 y 1986, es decir, alfabetizar a algo más de 1.5 millones de personas (Rivera, 1984:57). Al parecer, hacia fines de 1987 se hablaba de un total aproximado de 60.000 alfabetizados, 29.000 de los cuales eran indígenas. No se sabe exactamente a qué se debe esta profunda disparidad entre propósitos y logros cuantitativos, dado que no se ha realizado una evaluación sistemática de las actividades. Rivera observa que "no haber hecho de las autoridades educativas, de las escuelas y de los maestros el eje articulador del Plan, organizativamente hablando, constituyó una piedra permanente de contradicción que le restó fuerza a la dinámica emprendida" (1987:167). A esto se puede añadir el hecho que, entre los materiales producidos hasta el momento por SENAEP, pareciera que no se ha considerado toda la parte relativa a la enseñanza oral del castellano como segunda lengua, probablemente también a nivel de la capacitación de los alfabetizadores. Este vacío puede constituir una debilidad nada despreciable, como ya se observó a propósito del P-TRB ejecutado por la Comisión Episcopal.

64. En cambio, un logro innegable de la labor de SENAEP ha sido la unificación y oficialización de los alfabetos aymara, quechua y guaraní. Dejando de lado todos los antecedentes acerca de los varios alfabetos aprobados con anterioridad -tema ya tratado por Albó (1987)-, el Decreto Supremo 20227 del 11 de junio de 1984 que oficializa los alfabetos aymara y quechua y establece la obligatoriedad de su enseñanza de acuerdo a la etnoregionalidad, representa un avance notable. En el caso del guaraní, después de un seminario convocado en febrero de 1986 por la Central de Pueblos y Comunidades Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) y de un seminario internacional llevado a cabo en junio del mismo año (Riester y Zolezzi, 1988: 31-5), se promulgó la resolución Ministerial 02419 del 7 de octubre de 1987, mediante la cual se reconoce al tupi-guaraní como idioma nacional junto al castellano, aymara y quechua; se oficializa su alfabeto unificado con obligatoriedad de uso, y se dispone incluir este idioma en forma gradual en el diseño curricular del sistema de educación formal para todos los ciclos y grados, las normales rurales y urbanas, institutos de enseñanza técnica y superior de acuerdo a la etnoregionalidad y al lugar de influencia (Moscoso, 1987).

65. Dado que los avances que se acaban de presentar se refieren básicamente al campo de la alfabetización, el Plan elaborado por el CONMERB tiene sin duda una gran significación por incluir, entre los ocho programas permanentes de educación rural propuestos, la educación intercultural bilingüe a nivel de escuela

primaria. El enfoque planteado "fundamentalmente es el mantenimiento y fortalecimiento de la lengua y cultura nativas, mediante su rescate, revalorización y desarrollo, y no de simple transición, es decir, en el caso de la lengua nativa usada solo como puente para facilitar el aprendizaje de la lengua oficial, provocando un proceso de extinción de la lengua propia" (CONMERB, 1984: 13). En términos de estrategias, se establece que "el aprendizaje de la lecto-escritura y de estructura gramatical y lingüística de la lengua oficial será simultáneo y paralelo, precediendo en todo caso al tratamiento de la lengua materna, dependiendo los modelos bilingües a aplicarse del grado de bilingüismo o monolingüismo existente en cada comunidad indígena" (ibid., p. 13). El enfoque intercultural se describe como un partir de lo propio para ir introduciendo, sobre esta base, conocimientos y valores de la cultura nacional y universal (ibid., p. 13). Además señala claramente que la implementación de esta modalidad innovadora debe ser un proceso gradual, en el cual hay que tomar en cuenta numerosos factores y realizar varias tareas, entre ellas, la capacitación masiva del personal a todo nivel (ibid., p. 14). En un documento posterior, que reúne materiales de orientación teórica y práctica para comprender el plan global, se establecen objetivos generales y se esboza el perfil del ciclo de educación primaria intercultural bilingüe (CONMERB, 1985: 114), incluyendo objetivos específicos de la enseñanza (p. 115), una descripción de los contenidos (pp. 117-8), de las metodologías de implementación (p. 118) y de la evaluación (pp. 118-9). A pesar de no haberse concretado, esta propuesta demuestra que la preocupación por incluir las lenguas y las culturas indígenas en el sistema educativo formal, ha venido paulatinamente ganando fuerza entre los maestros rurales y el sindicato que los representa, añadiendo al mismo tiempo, nuevos elementos para el debate y la reflexión.

66. Según Plaza y Albó, el Plan nacional de Acción educativa del Ministerio de Educación es "el primer documento a nivel de gobierno que plantea concretamente la educación intercultural bilingüe" (1988:14). A través de este enfoque, se busca la determinación "de una política educativa que revalorice las culturas de las nacionalidades mayoritarias (aymara quechua y guaraní) y que responda al pluralismo cultural y lingüístico del país" (MEC, 1984: 42; citado por los autores). También se busca la definición de una política lingüística educativa que tome en cuenta las culturas nativas para la elaboración de materiales, metodológicos y la preparación de los educadores bilingües (docentes y no docentes) (MEC, 1984: 35; cit. por los autores). Plaza y Albó señalan también como elementos novedosos en las políticas oficiales: el planteamiento de la

"unidad en la diversidad" manejado en los años 83-84 por el Instituto Boliviano de Cultura, que tiene correspondencia con el marco teórico del Plan "Elizardo Pérez", y la idea de la "creación cultural propia", enunciada en varias ocasiones por el Ministerio de Educación y Cultura. "El primer aspecto propone que la articulación de la nueva sociedad debe efectuarse en base al conocimiento y respeto de la diversidad lingüística y cultural. El segundo implica que la participación en el nuevo estado plurinacional, pluricultural y plurilingüístico debe efectuarse partiendo de la creación propia en lo cultural, lo lingüístico y aun lo organizativo tecnológico" (Plaza y Albó, 1988: 23).

Paralelamente a estos nuevos planteamientos oficiales, se registran además algunos pasos en términos de medidas legales. La Resolución Ministerial 795 del 7 de septiembre de 1983, resuelve incluir en el sistema educativo formal, como materia obligatoria el aprendizaje del aymara, quechua o lengua más representativa del Oriente Boliviano, según la zona geográfica correspondiente; asimismo, establece organizar una comisión técnica que inicie de inmediato los estudios pertinentes para la inclusión de las lenguas nativas en el curriculum escolar, promoviendo la formación de profesores especializados en estas lenguas. No se tiene la impresión que hubo una aplicación debida de esta Resolución. Por otro lado, la Resolución Ministerial 285 del 23 de abril de 1985 aprueba los planes y programas de formación docente para las Escuelas Normales Rurales, frutos de los Seminarios Nacionales convocados en Cochabamba (1984) y Sucre (1985). La novedad es que el plan de estudios para formación en educación inicial y ciclo básico, incluye la asignatura de educación intercultural bilingüe, que se describe como "la integración de dos o más culturas, representando sus características étnico-lingüísticas sin discriminación alguna; por otro lado, la utilización de las lenguas nativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (MEC/Dir. Gral. de Ed. Rural, 1985:172). Mediante esta asignatura se pretende "proporcionar el conocimiento sobre técnicas de enseñanza-aprendizaje bilingüe, encaminada a lograr una efectiva integración cultural nacional" (ibid., p. 6). Entre las estrategias para su implementación, se indica que "el futuro docente al egresar debe hablar y escribir correctamente un idioma nativo de acuerdo a la zona geográfica en la que se encuentra" (ibid., p. 179). Sería interesante poder analizar la manera en la cual se está impartiendo esta materia, algo que en el marco de este estudio no se ha podido verificar. Lo que se puede observar es que, por una parte, aparentemente se ha dejado de lado la "articulación de lo diverso" para regresar al enfoque de la integración; por otra, se advierte el deseo de empezar a formar maestros en educación intercultural

bilingüe a nivel de escuela primaria sin contar aún con las normas legales que autoricen y reglamenten esta modalidad al interior del sistema educativo formal.

67. En efecto, durante los últimos años, se han seguido formulando propuestas y reiterando la necesidad de implementar la educación bilingüe a nivel de escuela primaria, sin que se hayan registrado acciones concretas en este sentido. Por ejemplo, un documento redactado por la Dirección General de Planeamiento Educativo en junio de 1986, e incluido en el **Libro Rosado**, vuelve a indicar la conveniencia de "implantar" en el nivel primario la educación intercultural bilingüe, en las regiones interétnicas del país, modificando de este modo, el enfoque unidireccional de la lengua oficial. Las enormes dificultades de aprendizaje que este modelo genera en los vernáculo-hablantes, se agravan por la dualidad lingüística escuela-hogar. Para superar este problema es necesario una política lingüística en educación y adopción de metodologías bilingües, a través de currículos biculturales que toman en cuenta los elementos de las culturas autóctonas y los aportes de la cultura universal" (MEC, 1988: 28).

Como se sabe el **Libro Rosado** plantea la Reforma del Sistema Educativo. Entre las bases y estrategias de acción, se señala la necesidad de "identificar y aprovechar en la aplicación del curriculum, aspectos de la cultura local que facilitarán el aprendizaje, por ejemplo, contenidos sobre tradiciones locales, modalidades de prácticas agrícolas, artesanales, etc." (ibid., p. 117). En cuanto a la educación intercultural bilingüe, se afirma que "experiencias de países vecinos aconsejan que la enseñanza de la lecto-escritura del español se inicie con el uso de la lengua materna durante los primeros años, continuándose luego con las dos lenguas. Pedagógicamente está demostrado que comenzar a aprender en dos lenguas toma más tiempo como parte de las políticas del curriculum. Será importante estimular en la escuela el uso del lenguaje oral como base del aprendizaje de la lecto-escritura en castellano (documento de trabajo y reflexión), entre los objetivos del ciclo básico (Art. 14) se incluye el de "promover el uso correcto de la lengua castellana como vínculo indispensable de integración nacional, a partir del justo reconocimiento de la vigencia de las lenguas nativas y del castellano popular en sus diversas modalidades regionales" (ibid., p. 221). Además, el artículo 31 especifica que "la educación intercultural bilingüe es una modalidad que se ofrece a las comunidades escolares que las quieren solicitar a las autoridades competentes. Sus planes y programas se estructuran sobre el principio del aprendizaje básico en la lengua materna del educando y la incorporación paulatina del castellano como segunda lengua, a partir del tercer

grado del ciclo básico. Desde el 4o. grado en adelante se producirá un desarrollo homogéneo de planes y programas en ambas lenguas" (ibid., p. 225).

68. Hay varias observaciones que se pueden hacer con respecto a este Proyecto de Reglamento y su enfoque. Algunas son en realidad sutilezas, como usar el término lenguas nativas cuando ya debería hablarse de lenguas nacionales, de acuerdo a la R. M. 02419 de 1987; o el volver a plantear el tema de la integración nacional que contrasta con el enfoque de la articulación de lo diverso que se aplica en la alfabetización. Preocupa, en cambio, este carácter de opcionalidad que se confiere a la educación intercultural bilingüe como si se tratara de una modalidad que no tiene la importancia que, por otra parte, se le ha atribuido. Sobre todo, no se entiende el por qué de la incorporación del castellano recién a partir del tercer grado, como se lee también en otros planteamientos (por ejemplo Moscoso, 1987: 39). No hay experiencias en países vecinos que indiquen esta conveniencia -más bien, en todos los proyectos que se conocen, el castellano oral se introduce en el primer grado-; seguramente no habría acuerdo entre los padres de familia que generalmente reclaman la pronta enseñanza del castellano en la escuela; no hay evidencia de que la mayoría de los niños en las áreas rurales pasen más de 3 ó 4 años en la escuela -con lo cual se les brindará la oportunidad de aprender el idioma oficial-; y finalmente no creemos que se haya demostrado pedagógicamente que comenzar a aprender en dos lenguas toma más tiempo en términos curriculares.

69. En todo caso, aún no se han tomado decisiones a nivel oficial y el debate sigue abierto. Se tiene noticia de una "Jornada de orientación sobre políticas y estrategias de educación intercultural bilingüe en Bolivia", auspiciada por el MEC y SENALP entre el 7 y 9 de octubre de 1987; las comisiones de trabajo se dedicaron a analizar: la política vigente y los cambios necesarios para la implementación de la EIB; las investigaciones necesarias para garantizar esta implementación; y las prioridades de estrategias. Desafortunadamente, los resultados de esta jornada no se han dado a conocer. En los últimos meses otras propuestas se han sumado a la discusión, a raíz de la celebración del 1er. Congreso Nacional de Educación convocado por la Central Obrera Boliviana (COB) del 26 al 30 de septiembre de 1988. El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, por ejemplo, aboga por una educación plurinacional que "a tiempo de integrar las distintas nacionalidades en un solo Estado Boliviano, rescate valores, respete y desarrolle las características peculiares de cada una de las nacionalidades culturales coexistentes en el país" (1988: 43). Por su parte, la

Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) sostiene que uno de los objetivos de la educación plurinacional es la formación del hombre pluricultural; plantea además la necesidad de declarar el quechua, aymara, guaraní, chiquitano y mojeño como idiomas oficiales del país, a fin de que el curriculum intercultural bilingüe sea plenamente vigente (1988: 20). Finalmente, en el perfil del Proyecto Educativo Popular aprobado durante el 1er. Congreso "se adopta como modelo de tratamiento de la educación intercultural bilingüe, el del mantenimiento total y desarrollo permanente de la lengua y cultura nativas, paralelamente al aprendizaje y desarrollo de la lengua de comunicación nacional y la cultura universal. La implementación de la educación regular abarca no solo la educación regular sino toda la educación formal y no formal de adultos, no solo la educación rural, sino también la educación urbana, englobando toda la concepción y programación específicas meticulosas y una experimentación y aplicación graduales y secuentes" (COB, 1988: 44).

70. Sin embargo, la dinámica del último período no se ha limitado únicamente a formulación de propuestas y la presentación de nuevos planteamientos. El UNICEF, en colaboración con el MEC, ha comenzado a apoyar la línea de la educación intercultural bilingüe, empezando con un curso de formación celebrado en el mes de julio de 1988 y ha planificado una cooperación más sostenida para 1989. La Comisión Episcopal de Educación iniciará en 1989 otra experiencia de educación bilingüe, esta vez entre los quechuas. En la Provincia Cordillera se está gestando un plan de educación bilingüe integral que cubrirá el área guaraní. Por su parte también la CIDOB en colaboración con el grupo de Ayuda para el Campesino-Indígena del Oriente Boliviano (APCOB) está programando acciones educativas entre los guaraníes. Es de esperar que a estas iniciativas se añadan otras, y, sobre todo, que a nivel oficial se tomen finalmente las decisiones indispensables que se han venido postergando innecesariamente, si es que efectivamente se quiere enfrentar de manera diferente la problemática lingüística y cultural en la educación boliviana.

CONCLUSIONES

71. A lo largo del presente documento se ha intentado delinear el conjunto de experiencias y propuestas orientadas a propiciar un cambio de enfoque en la educación con relación a las lenguas y culturas indígenas del país. Se ha tratado de complementar la presentación y descripción de varios aspectos con observaciones y apreciaciones críticas, no tanto para desvalorar las iniciativas y los esfuerzos realizados, sino para ofrecer algunos elementos de análisis que puedan contribuir a la reflexión y permitir una adecuada planificación de futuras actividades. La implementación exitosa de la educación intercultural bilingüe requiere de una combinación de factores políticos y consideraciones técnicas. Como todo cambio que se quiera impulsar a nivel social, tiene que enfrentarse a tradiciones y actitudes no siempre favorables, lo cual determina muchas veces resultados que no corresponden a las finalidades perseguidas o a las expectativas iniciales. Como toda innovación que se quiera introducir en el sistema educativo, demanda tiempo, dedicación y esfuerzo sostenidos a muchos niveles para poder lograr una modificación de los modelos establecidos. En estudios dedicados al análisis de una dinámica tan compleja como la que se ha esbozado en las páginas anteriores, es fácil llegar a conclusiones en términos de lo que tendría que hacerse y que, sin embargo, no se ha hecho. El ámbito de las decisiones políticas es el que más se presta para ellos, y por esta razón, hemos querido abundar en el examen de cuestiones técnicas, metodológicas, y pedagógicas que con frecuencia suelen perderse de vista al momento de discutir temas que rebasan la esfera propiamente educativa.

Hay motivos para creer que durante el transcurso de la última década, en Bolivia ha empezado a producirse un proceso de toma de conciencia acerca de las raíces lingüísticas y culturales de la sociedad en que se vive. Es a partir de esta nueva forma de considerar el carácter del país que la política educativa podrá definir lo que se aspira ser en el futuro. Nos parece oportuno ofrecer a continuación un balance provisional de este proceso, específicamente en relación al argumento central del presente trabajo.

72. Por lo general, en lo que respecta a la aplicación de un enfoque intercultural bilingüe a nivel de educación primaria, hay dos etapas claramente definidas en el período considerado. La primera hasta 1983, en la que se dieron algunas experiencias puntuales a pesar de no contar con planteamientos o propuestas consistentes por parte de instituciones y sectores sociales interesados

y, por ende, en un clima poco favorable para su desarrollo y extensión. La segunda a partir de ese año, caracterizada por una dinámica casi inversa: una gran apertura en cuanto a elaboración de nuevos enfoques y estrategias acompañada por la ausencia de iniciativas concretas y sostenidas. Si se excluye la experiencia llevada a cabo por la Comisión Episcopal, salta a la vista que los proyectos desarrollados con anterioridad, la educación bilingüe era un componente bastante reducido al lado de otros de mayor significación, en términos de recursos y actividades previstas (i.e. la dotación de infraestructuras). Se tiene la impresión de lo que realmente interesaba eran justamente éstos, y que el componente de educación bilingüe se aceptó más para complacer a los organismos de cooperación externa que para impulsar un cambio de enfoque en la educación primaria formal.

Puede sorprender que las propuestas y las acciones más significativas en orden a promover una distinta consideración de la problemática lingüística y cultural de la educación, se hayan comenzado a producir alrededor del eje de alfabetización, con la aprobación del Plan "Elizardo Pérez" y la creación de la SENALEP. Esta influencia puede resultar más comprensible si se toman en cuenta dos factores: en primer lugar, la experiencia acumulada en el campo de la atención educativa a la población adulta indígena, donde hubo modo de ensayar enfoques alternativos con o sin respaldo oficial, dando vida a un largo proceso de maduración y reflexión. Por otra parte, la constitución de una nueva institución (SENALEP) en coherencia con los principios adoptados y encargada de aplicarlos, garantizó un notable dinamismo y una mayor libertad de iniciativa, dado que de esta manera no hay que enfrentarse a rutinas establecidas o emprender la difícil tarea de modificar el funcionamiento de un sistema ya consolidado, como es el aparato educativo de un país. De esta manera, nuevas ideas y concepciones han podido ser promovidas y difundidas, generando un clima de mayor interés y más propicio para la discusión o para futuras acciones.

73. En cuanto a los alcances de las experiencias realizadas, creemos útil señalar que a pesar de las limitaciones, los tropiezos, las faltas y las oposiciones, se ha podido probar que, contrariamente a creencias muy arraigadas, la enseñanza de la lecto-escritura en una lengua indígena es posible. Haciendo referencias a experiencias conducidas a otros países, podríamos añadir que si el proceso se planifica adecuadamente y si se consideran todas sus implicancias técnico-metodológicas, a la larga, la educación bilingüe resulta ser también beneficiosa, dado que el uso de la lengua materna no impide o dificulta el aprendizaje de una

segunda lengua y que la adquisición de conocimientos se desarrolla en un contexto pedagógico más estimulante y agradable.

Como se sabe, podemos aprender mucho de los errores cometidos. Tal vez la mayor enseñanza que podríamos extraer de las iniciativas analizadas en este trabajo, se refiere tanto a la manera en la cual no es conveniente implementar una educación intercultural bilingüe, como a los factores que deben tomarse en cuenta para garantizar su éxito. Además, tomadas en conjunto, estas experiencias permiten identificar una serie de problemas claves que es necesario considerar debidamente: el desfase que se produce en términos curriculares entre el enfoque tradicional y la innovación ensayada; la actitud negativa o la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas locales; la falta de técnicas adecuadas para la enseñanza del castellano como segunda lengua; el que en la mayoría de las escuelas rurales el docente tiene que atender a más de un grado; y la importancia de proporcionar una buena capacitación al maestro no solo en los aspectos técnicos, sino también en los fundamentos de esta educación para que él mismo esté convencido de la necesidad de modificar su actividad pedagógica.

74. La situación actual es bastante diferente a aquella en la cual tuvieron que desarrollarse los primeros intentos de cambio a nivel de educación primaria formal. En este sentido, existen ciertas bases mínimas sobre las cuales pueden asentarse futuros esfuerzos. Sectores sociales organizados e instituciones del Estado abogan por la necesidad de una transformación urgente en la educación, en la que se tome en cuenta el contexto lingüístico y cultural del país. Probablemente no hay coincidencia de enfoques y modelos -y sería extraño si así fuera-, pero el aspecto más significativo que conviene señalar es una exigencia percibida en múltiples niveles y con cierta difusión a nivel social, lo cual determina un contexto propicio para implementar un cambio.

Evidentemente no se cuenta con los suficientes recursos humanos preparados para emprender un esfuerzo de gran magnitud. Sin embargo, con el tiempo la situación puede mejorar. La existencia de una carrera de lingüística e idiomas nativos en la Universidad Mayor de San Andrés, por ejemplo, hace pensar que se dispondrá de más profesionales en este campo. La inclusión del aymara y del quechua en el pensum de varias carreras en algunas universidades, es también un aspecto positivo. Las Normales tienen una asignatura de EIB que podría ser debidamente aprovechada. Además, debe haber personal que tiene cierto nivel de capacitación por haber estado involucrado en las experiencias

conducidas anteriormente, y hay personal que se está formando a raíz de iniciativas recientes.

75. La existencia de alfabetos oficiales para las lenguas mayoritarias (aymara, quechua y guaraní) garantiza la uniformidad de criterios al momento de producir materiales didácticos. Sabemos que, al igual que otros países, hay inconformidades y desacuerdos, pero estos suelen fundamentarse en criterios que muy rara vez toman en cuenta exigencias pedagógicas. Con frecuencia se olvida que ninguna lengua se habla como se escribe, y que el tener una norma escrita no atenta contra su riqueza expresiva oral. Nadie soñaría pedir una reforma del alfabeto castellano porque la "ll" en Argentina suena distinta que la de México. Un peruano puede leer un libro publicado en España y un uruguayo puede gozar de una novela colombiana: esto no implica que los hispano-hablantes de estos países renuncien a sus maneras de hablar el castellano que, como es sabido, difieren entre sí. Las ventajas de tener un criterio bien establecido para escribir una lengua son muchas, y no solo en lo que respecta a la elaboración de textos escolares. En el caso de lenguas indígenas que solo en tiempos relativamente recientes han empezado a escribirse, es fácil encontrarse con una pluralidad de sistemas de escritura que, por lo general, desorientan a sus hablantes y les hacen desconfiar en la posibilidad de poderlas emplear tanto en la enseñanza como en otros ámbitos de la vida social. El uso y la difusión de los alfabetos oficiales aprobados en el país -y la escuela es uno de los canales aprovechables- puede fomentar una actitud más positiva al respecto y convertirse en un instrumento de revalorización de las lenguas indígenas nacionales por la cual tanto se aboga.

76. Finalmente, como se señaló en la anterior sección, hay otros dispositivos legales además de los que han oficializado los alfabetos. Esta normativa, en su conjunto, constituye ya una buena base legal para la implementación de la educación intercultural bilingüe. Se cuenta también con el apoyo del UNICEF para realizar una experiencia de ensayo que permitiría afinar criterios y metodologías, probar materiales y medir resultados. En definitiva, hay un futuro factible para la educación intercultural bilingüe en el país, tema con el cual queremos finalizar este trabajo.

UN FUTURO FACTIBLE PARA LA E.I.B.

77. El conocimiento del país en lo que respecta a sus lenguas y culturas y el tratamiento que hasta el momento han recibido especialmente en la educación formal a nivel primario, tanto en los programas regulares vigentes como en los proyectos experimentales analizados, permiten avizorar un rumbo posible para la educación intercultural bilingüe en Bolivia, con la firme convicción de que es esta modalidad educativa la que mejor responderá a las exigencias largamente postergadas de ofrecer una educación pertinente y de calidad a las poblaciones indígenas nacionales. No sería difícil hacer volar la imaginación y listar todas aquellas acciones que deberían efectuarse en pos de la EIB. Nuestra intención, en cambio, será esforzarnos por sugerir caminos que consideramos posibles de seguir, ya en parte están abiertos, o porque es factible construirlos a corto, mediano o largo plazo.

78. Sin duda alguna, la EIB urge de un marco legal que la legitime dentro del sistema educativo formal, por tanto, su elaboración debe ser la primera acción hacia la efectiva implementación de esta alternativa de educación. Como hemos visto, ya existe un acuerdo manifiesto sobre la necesidad de la EIB a nivel de las altas autoridades ministeriales, las principales entidades académicas la dirigencia de gremios magisteriales; cabe al Estado formular una Política Nacional sobre lenguas y culturas en la educación que sea la expresión más ecuaníme de ese consenso, a fin de lograr la mayor aceptación de su contenido. Esta política debería presentar una clara y convincente fundamentación del porqué una EIB en el país y precisar qué objetivos persigue su inserción como modalidad en el sistema de educación formal, en términos de los efectos que se espera que ella produzca en las poblaciones a quienes está destinada y en la sociedad en su conjunto. Fundamentos y objetivos revelarán un conocimiento profundo e integral de la realidad nacional y, en particular, de sus características lingüísticas y socio-culturales, así como del sistema educativo, al interior del cual se producirán los primeros cambios derivados de la Política. De cumplir con estos requisitos, la irrefutabilidad de sus expresiones sustentará la validez del marco legal y su prolongada e indefinida vigencia. Importante es señalar que una política como la esbozada se convierte en mera declaración si no va acompañada de un reglamento que garantice su plasmación en acciones concretas que son, en última instancia las que realmente conseguirán el cambio deseado. La política que reclama la EIB debe reflejar la plena conciencia de lo que la comunidad nacional es y lo que se aspira que sea, en términos lingüístico-culturales y

educativos; meta que requiere de orientaciones específicas que se encontrarán en el reglamento respectivo. Es aquí donde se precisará que debe entenderse por EIB como modalidad educativa; en qué nivel o niveles comenzará a aplicarse, cómo, qué instrumentos; en suma, el reglamento es el marco legal técnico, como tal, debe ser flexible ya que es probable que -en menor o mayor tiempo- requiera modificaciones o reajustes, según las experiencias que se realicen y los efectos que se produzcan, quizás no siempre en la dirección que se desea. El reglamento es la base inmediata de la planificación lingüístico-educativa que también complementa la política cuyo contenido será aún más específico y detallado que el del reglamento. No está demás decir que política, reglamento y planes deben ser difundidos ampliamente a fin de crear la conciencia indispensable para una participación directa o indirecta cada vez mayor de la población en las acciones que se planifique.

79. Otra acción inmediata y factible es la planificación de una experiencia de ensayo o experiencia piloto en EIB en la que se conjuguen detalladamente los aspectos organizativos, metodológicos y técnicos necesarios en su implementación, de forma que haya la mayor garantía de éxito en ella. En este sentido, cuanto más posibilidades existan de confrontar la experiencia, de seguirla paso a paso en sus diversas esferas de ejecución, más se aprenderá sobre lo que significa hacer EIB y se tomarán sin demora las medidas que coadyuven al fin propuesto.

Dada la concentración de la población escolar de habla y cultura indígena en zonas rurales y en el ciclo de educación básica, es con niños de este ciclo pertenecientes a los tres principales grupos étnicos nacionales -quechua, aymara y guaraní- que debe iniciarse la EIB planificada. Este es un camino de alguna manera ya abierto en el país y en parte recorrido en otros; el conocimiento de experiencias de educación bilingüe dentro y fuera de las fronteras nacionales, ayudará en la planificación del nuevo proyecto en cuanto no se tratará de reproducirlas, sino de evitar lo que en ellas condujo a error y seleccionar aquellos elementos que podrían ser de utilidad, una vez hecho el diagnóstico del contexto sobre el que se planea actuar. A más de los proyectos PER-I, PEIA y la experiencia de la CEE vistas en un acápite anterior, será conveniente estudiar los proyectos llevados a cabo en Perú -especialmente en Puno- y en Paraguay por incidir en poblaciones quechuas, aymaras y guaraníes. En todas ellas se han producido materiales y se han empleado estrategias que será beneficioso analizar. En lo que concierne a las experiencias nacionales, creemos que no sería difícil

ubicar a los docentes que tuvieron una actuación destacada en ellas, para el grado de compromiso con que asumieron su responsabilidad en un experimento educativo, y que pueden servir de ejemplo a la próxima generación de maestros en la educación intercultural bilingüe, o incluso volver a ser parte de la nueva experiencia.

80. En síntesis, en la planificación del proyecto piloto deben distinguirse los siguientes componentes: 1. Objetivos. 2. Acciones. 3. Evaluación. 4. Difusión. 5. Expansión. En los objetivos debe explicitarse que se pretenderá probar las ventajas de la alternativa de una educación intercultural bilingüe frente al modelo tradicional de educación monolingüe en idioma oficial. Las acciones que demandará el logro de los objetivos se detallarán con respecto a: (a) con quiénes se trabajará; (b) con qué instrumentos y recursos materiales; (c) donde; (d) etapas y tiempos requeridos. La planificación de las acciones implica tener claridad en cuanto a la metodología de trabajo. En lo que se refiere a los recursos humanos es condición **sine qua non** para asegurar el desarrollo ininterrumpido de la experiencia, la participación comprometida de las autoridades educativas a nivel central, distrital y local con quienes debe existir una permanente coordinación con respecto al currículum y otras áreas de la planificación educativa. Sobre este particular, será sumamente ventajoso contar con el sustento de una política y reglamento pertinentes; no obstante, incluso en la ausencia de esta base legal, no deberá descuidarse este aspecto en la ejecución del proyecto. Sin la coordinación con la administración educativa será difícil garantizar la continuidad en él de los docentes que reciban el entrenamiento planificado para una óptima actuación, como ha sucedido reiteradamente en experiencias pasadas.

De otro lado, la capacitación docente lo requiere a su vez de una programación pormenorizada en términos de recursos, metodología y tiempo; sugerimos considerar etapas residenciales, **in situ** y a distancia en la capacitación. Con respecto a lo último, el conocimiento de la utilización de la radio en programas de alfabetización y educación popular, puede dar luces sobre la posibilidad de servirse de ese medio de comunicación social. Creemos necesario expresar que de la preparación de los docentes que se encargarán de aplicar el programa dependerá en buena parte su éxito; por tanto, la capacitación docente debe asumirse con la máxima seriedad que el caso requiere. Allí donde fallen la coordinación con los materiales queda siempre el maestro en el aula; su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje es decisivo.

En cuanto a los materiales didácticos, señalaremos que deben reflejar: (a) una cuidadosa selección y tratamiento de temas, desde un punto de vista pedagógico y cultural; (b) la aplicación consistente de métodos y técnicas comprensibles y manejables por los maestros, así como adecuados y atractivos para los niños. Se planificará la elaboración de materiales para docentes (guías o manuales) y para alumnos, para las diversas áreas de conocimiento, según el currículo, y los diferentes grados que abarque el proyecto.

81. La planificación de evaluaciones periódicas de las acciones que se vayan realizando es necesaria para los reajustes, modificaciones o planificación de nuevas actividades que la nueva marcha del proyecto demande. Estas evaluaciones proveerán material para las acciones de difusión que deben acompañar la aplicación del proyecto desde su inicio. Es conveniente que tanto la comunidad magisterial, como los grupos sociales en cuyo beneficio se realiza el proyecto y la sociedad en general, lo conozcan, lo comprendan y sepan de sus avances. De esta manera se creará un clima favorable a la expansión de la experiencia a corto y mediano plazo. En efecto, si se cumple con las evaluaciones periódicas, no tiene porqué esperarse el término del plan piloto para recién dar paso a su aplicación en otras zonas o en un mayor número de escuelas que las seleccionadas inicialmente. Por otro lado, la expansión puede darse con referencia a una de las acciones del proyecto, no necesariamente a todas, i. e. capacitación docente en el manejo de un método específico de enseñanza de segunda lengua, o la aplicación de uno de los materiales de probada aceptación o éxito.

La multiplicidad de tareas, muchas de ellas probablemente nuevas para sus ejecutores, aconsejan iniciar un proyecto piloto en un universo pequeño dentro del sistema educativo; es decir, en un número reducido, y en consecuencia manejable, de escuelas y docentes que posibilite el acceso a la información y seguimiento directo de la experiencia. El diagnóstico previo sobre la situación, con especial estudio de los recursos financieros y humanos con que se cuenta, determinará la cobertura inicial del proyecto; las evaluaciones periódicas orientarán -realistamente- la dirección y dimensión de su expansión por etapas, más o menos demoradas. La mayor exigencia en toda planificación que apunta al éxito es el conocimiento profundo de la realidad en la que se actúa y en la que el elemento humano es clave.

82.- Una acción que también puede iniciarse en el futuro inmediato es poner en marcha una campaña destinada a que todo ciudadano boliviano conozca la riqueza cultural y lingüística de su país y, a partir de este conocimiento, reflexiones sobre su historia y sus raíces. El primer paso en la campaña debería ser dar a conocer y difundir el uso de los alfabetos oficiales del quechua, aymara y guaraní. Después de cuatro años de haberse promulgado la Resolución Suprema que oficializa los dos primeros, estos alfabetos no se conocen, por lo tanto, no se utilizan mucho, dando cabida a que se empleen otros alfabetos -en especial para el aymara- lo cual da por resultado la división de los hablantes tanto quechuas como aymaras. Una vez que el Estado toma una decisión y emite una norma -tal el significado de la R.S. 20227 y la R.M. 02419 sobre el guaraní- debe velar por su cumplimiento. Para esto, debe antes responsabilizarse por difundir el dispositivo legal en cuestión, o delegar esta responsabilidad a los organismos que crea pertinentes. De no ser así, su actitud contradirá el carácter resolutivo de sus dispositivos.

Para llevar adelante esta campaña, sugerimos recurrir a órganos estatales como el MEC o el Instituto Boliviano de Cultura, y también a ERBOL y las organizaciones no gubernamentales involucradas en programas de educación y promoción comunal, sea en el sector urbano o rural. Recuérdese que la campaña deberá llegar a tener cobertura nacional, aunque en primera etapa esté focalizada en las ciudades capitales de departamento, debido a su radio de influencia.

83. Una acción prioritaria que debe ser debidamente planificada para su ejecución a mediano y largo plazo, es la formación y capacitación especializada de docentes a todo nivel educativo, a fin de alcanzar la meta de la optimización de la enseñanza no solo en la modalidad de educación intercultural bilingüe. Sin embargo la novedad de esta modalidad puede servir de motivación para no demorar por más tiempo esta acción. En la planificación deben considerarse por lo menos tres tipos de programas: (a) capacitación en servicio; (b) formación pre-servicio; y (c) especialización post-grado. La capacitación en servicio se ofrece a través de cursos, talleres o seminarios de corta duración sobre EIB al personal del MEC en las Unidades o Direcciones que tendrán bajo su responsabilidad la coordinación del proyecto de experiencia piloto, como Curriculum y Planeamiento Educativo, Supervisiones Distritales, Direcciones de MEC. En una etapa inmediata, la capacitación será dirigida a los maestros involucrados en la expansión de la experiencia piloto. La formación en servicio se da en las Escuelas Normales Urbanas y Rurales. En el pensum de estas últimas se

encuentra la asignatura de Educación Intercultural Bilingüe, aunque su contenido no esté aún bien definido ni tampoco se encuentre con el personal debidamente calificado para ofrecerlo. Estas deficiencias necesitan ser superadas pronto, ya que está corriendo el riesgo de que los maestros actualmente en formación no tengan una idea clara y una concepción integral de lo que se debe entender por EIB y lo que esta implica en su realización.

Paralelamente a la solución de este problema, se debe comenzar a elaborar proyectos de currículos de formación en la modalidad de EIB para todas las Escuelas Normales Rurales. En ellos deben figurar cursos específicos sobre cultura, lengua, enseñanza en lengua indígena en la escuela primaria, enseñanza de castellano como segunda lengua, de lecto escritura en primera y segunda lengua, planificación curricular en un sistema bilingüe e intercultural, etc. De persistir la distinción con respecto a las Normales Urbanas, en éstas deben ofrecerse al menos cursos sobre enseñanza de castellano como segunda lengua, teniendo en cuenta la continua migración de hablantes de lengua y cultura indígena a las ciudades.

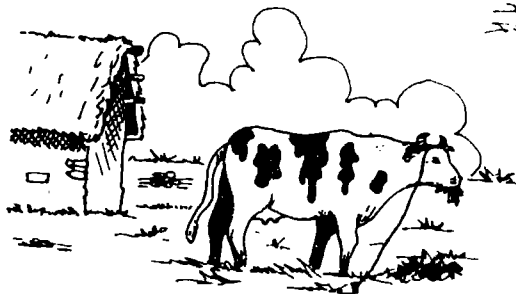
La especialización post-grado se requiere para atender la actual demanda de profesores de la asignatura de EIB en las Normales Rurales y la futura demanda, aún mayor, de docentes preparados para dictar los cursos del nuevo currículo de formación en EIB. Esta especialización puede obtenerse actualmente en la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, la única en la región que ofrece un curso de post-grado en lingüística aplicada andina, con referencia a las lenguas quechua y aymara, mientras que las universidades nacionales se aprestan a ofrecer esta especialidad. Es conveniente distinguir una especialización en lingüística cuyo énfasis está puesto en el análisis y estudio teórico del lenguaje humano en general, y al conocimiento también analítico de determinados idiomas, en particular, de una especialización en lingüística aplicada, cuyo objetivo es el estudio de una diversidad de aspectos referidos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sea lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera, incluyendo el diseño de materiales, para lo cual también se necesita tener conocimiento de las estructuras y funciones de las lenguas con las que se trabaja. La implementación de la EIB requerirá de más profesionales en el campo de la lingüística aplicada que en el de la lingüística teórica.

86. Dijimos ya que evitaríamos la enumeración de una diversidad de actividades o estudios que podrían apoyar el llevar adelante una educación en dos

lenguas y en dos culturas, la suya y la predominante en la sociedad nacional, para las poblaciones indígenas del país. Por esta razón mencionaremos tan solo tres acciones que consideramos que podrían llevarse a cabo en un futuro mediano. Para empezar es importante hacer una invocación a las universidades e institutos de investigación para que se realicen estudios antropológicos, sociolingüísticos y etnolingüísticos que puedan servir para enriquecer las asignaturas que se irán incorporando al pensum de las Escuelas Normales y los materiales didácticos que se requieren en una escuela primaria intercultural y bilingüe.

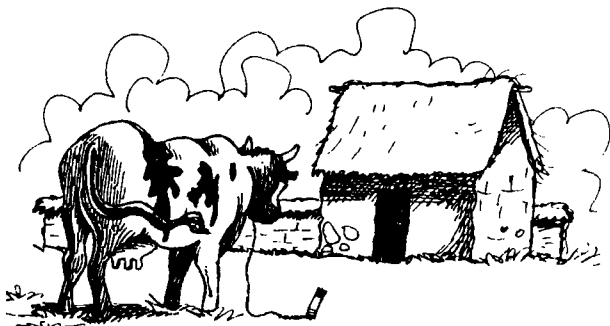
Por otra parte, si se llegara a realizar con éxito una campaña de difusión sobre la multiplicidad de lenguas y culturas, de forma que la ciudadanía se familiarice con los alfabetos de las lenguas indígenas más extendidas, se podría pensar en publicaciones en quechua y aymara para el público no necesariamente rural sino también para el urbano, quizás migrante, hace mucho, pero que conoce las lenguas. De esta manera se estaría incentivando la revaloración de las culturas indígenas no únicamente entre los miembros, sino en esferas sociales cada vez más amplias. Por último, será necesario actualizar los datos censales de que ahora se dispone para así poder elaborar planes y políticas acordes con lo que el país es desde un punto de vista socio-económico, lingüístico y cultural. Se requiere información cada vez más detallada para que los planes y programas sean realistas. La dinámica de la sociedad, la constante movilización social, el flujo migratorio continuo exigen poner al día los datos poblacionales. Será posible alcanzar la meta de una sociedad más justa si se posee un profundo conocimiento de la realidad como base para planificar las acciones que conducirán algún día a ella.

Wakin warmikunaqa
wakasninkuta
watarqanku



Wakin wakcha
warmikunaqa wasinku
wasapi wakashinkuta
watarqanku.

Wakin wakcha warmikunaqa wasinku
wasapi wakashinkuta watanawan watarqanku



Wakin wakcha
warmikunaqa wasinku
wasapi wakashinkuta
watanawan wataykuspa, wichayta wicharisqanku.

Satuku II, p. 46

Wakin wakcha
warmikunaqa wasinku
wasapi wakashinkuta
watanawan wataykuspa,
wichayta wiharirqanku
wawitasninkuwan.



Wakin wakcha
warmikunaqa wasinku
wasapi wakashinkuta
watanawan wataykuspa,
wichayta wiharirqanku
wira wawitasninkuwan.

Wakin wakcha
warmikunaqa wasinku
wasapi wakashinkuta
watanawan wataykuspa.
wichayta wiharirqanku
wira wawitasninkuwan.
Wawitasninku waqaqtintaq,
chawpi yanpi apita wakichirqanku.





-¡Ququruqú, ququruqú! Batitasniyuq
wawas waqashanku. Barbichunta Mama
Antuka bulsayuq rishan.

batita
ba
a

barbichu
bi
i

bulsa
bul
u

a
ba

i
bi

u
bu

ba | Ba
bi | Bi
bu | Bu

Chay ch'akwaku galluqa
sapa p'unchay ququruquyman
yachasqa kasqa.

—¡Ququruqú, ququruqú!—
waqaspa, —Tukuy imatapis
rikuririmá — nisqa.

—Kunanqa rikurishani
warmikunata batitasniyuq
wawasninkuwan wichayta
wicharishaqta. Chawpi yanpi
chay batitasniyuq wawas
waqashanku. Uknin kaq
wawaqa q'illu batitayuq,
iskayqa q'umir batitasniyuq,
kinsataq puka batitasniyuq
kanku.

—Mama Antukatapis
bulsantinta kay barbichu
chawpipi rikushani. Payqa
barbichunta bulsantin
rishan. Bulsantin rispaqa,
imatapis apamunqapunichá
mikhunata wakichinanpaqqa.

Satuku III, p. 77

Felipeqa yanta rishaspa,
higos sach'a patapi Hugota
rikusqa. Hugotaq Felipeta
nisqa:

— Felipe, wicharimuy,
higosta mikhurikunanchikpaq.

Felipeqa wicharinanpaqqa,
leche yuruta pampaman
churaykusqa. Iskayninkutak
manchay misk'ita higosta
mikhurikusqanku.

Higosta misk'ita
mikhurikushaqtinkutaq,
Felipeqa sumaq t'impu
wayk'unamanta yuyarikusqa.
Repollota mamanman apananmanta
yuyarikuspa, Hugota nisqa:

— Hugo, kay lechewan
chayanay tiyan doña Rosakpaman.
Phinkillasaqña.

Leche yuruntin yanta
rishaspa, Felipeqa Hugok
hermananta horno punkupi
rikusqa. Hornoman chimpaqtintaq,
Hugok hermananqa nisqa:

—Felipe, hornomanta
kunitan t'anta llusqsimunqaña.
Mikurikunki.

Jinataq Felipeqa leche
yuruta pampaman churaykuspa,
hornomanta t'anta
llusqsimunankama kakuska.
Llusqsimuktinkamataq, Hugok
hermananqa qusqa.

Chay t'anta qusqanta
mikhukushaspari, t'impupaq
repollo apananmanta
yuyarikusqa. Chantá, Hugok
hermananta nisqa:

—Kay leche yuruta doña
Rosakpaman apanay tiyan.
Phinkillasaqña nispa, ripusqa.



Getrudes contestó:

—Voy a comprar unos géneros muy bonitos y un libro con muchas páginas. ¿Y tú?

géneros	Getrudes	páginas				
ge	Ge	gi				
e	e	i				
ge	ja	je	ji	jo	ju	
gi	Ge	ge	gi			
	Gi	ga	gue	gui	go	gu

Ceciliata kutichispa,
Getrudesqa nisqa:
—Kunanqa nuqañataq jaqay
Cochabamba Canchapi
rantiykacharikusaq.
Miguelinaqa rantinqa
uk sumaq guinda pollerata.
Enriqueqa,
kerosenta, quesillota,
uk kilo quinuatawan.
Zenobiaqa,
tizata, azucarta, luzpaq
focota, uk yurutawan
pozomanta yakuta urqhunanpaq.
Ceciliaqa,
cebollata, bicicletata
ima rantinqa.
Nuqataq rantisaq,
sumaq generosta,
ashkha paginasniyuk
librotawan
Qanri,
manachu imatapis rantikunki
—nisqa puchuq ch'itita.

Castellanota sumaqta
yachakushaqtinkutaq, umankupuni
phatanayasqa, Umanku
phatanayaqtintaq, profesorqa
uk sumaq cuentitota
qhishwapi cuentasqa. Chay
cuentitowanqa manchayta
asikusqanku. Manañataq
umankupis phatanayasqañachu.

Tanto estudiaron el
castellano que ya les dolía la
cabeza. Viendo eso, el
profesor les contó un bonito
cuento en quechua que les
hizo reír mucho.

Ya no les dolía la cabeza.

Ceciliataq nisqa:

—Ay, Profesor. Chay
castellanoqa umayta
phatachinayawan. Ciertochu
yachakunaykupuni tiyan.

Profesortaq ajinata
kutichisqa:

—Ciertopuni a, Cecilia.
Ciudadpiqa radiopipis
televisionpipis castellanopi
parlamunku. Mana castellano
yachaspari, mana yachankichikchu
imatachus nisqanta.

Cecilia dijo:

— ¡Ay Profesor! Cuando estudio
castellano me duele la cabeza.
¿Tenemos que estudiar
castellano?

Entonces, el profesor
le contestó:

—Así es, Cecilia. En la
ciudad, en la televisión y
en la radio hablan en
castellano. Si no sabes
hablar castellano no vas a
saber lo que dicen.



Kunanqa, chay yachay wasiqa "Bilingüe Escuela" sutiyaq. Imaraykuchus wawasnikuqa castellano parlayta yachakunku, qhishwapi leespa, qhilqaspa ima. Chay Bilingüe Escuela manchay jatuntaq k'achitutaq, "Junta de Auxilio Escolar" nisqayaq, Directorniyuq, chunka yachachiqniyuq, pelota jayt'ana canchayaq, tukuy imayaq.

Lanchikuk wawasniqa suqta kasqanku; kinsa qharis, kinsa warmis. Tukuyinkumanta aswan kuraqninkuqa, puqusqa sipasña kasqa, Katacha sutiyaq.

Uk p'unchay, Katachaqa wasinmanta sipas masishinwan llusqisqa, tatasniqa yachasqa.

- Santa Vera Cruz Tatata fiestaman risaq —nispa.
Nitaq risqachu. Uk waynawan yachachinasqa kaspa, wak wasiman ripusqanku.

La escuela de esa comunidad es ahora una escuela bilingüe y los alumnos aprenden más rápido el castellano, leyendo y escribiendo en su lengua materna. Qué grande y qué bonita es la escuela. Tiene su director, sus profesores, su "junta de auxilio escolar" y una buena cancha de fútbol. Francisco tuvo seis hijos, tres mujeres y tres hombres. La mayor de todos es Catalina. Ya era tréca una mujer cuando pidió permiso a sus padres para ir a la fiesta de Santa Vera Cruz. Pero Catalina no fue a la fiesta, más bien, se había puesto de acuerdo con un joven para ir a formar su familia con él.

TAPUYKUNA

1. Imapaq Antukuta "Bilingüe Escuelaman" churasqanku.
2. Sumaq ch'iti kaqtin, mayta riqsichiyta munasqanku.
3. Imaynapi Antuku umanta jusk'urparikusqa.
4. Inti phawarqamuyta, imata chimpa urquq sikipi rikusqanku.
5. Mayuta pasaytawan, mayninta risqanku plazitaman chayanankukama.
6. Maypitaq piwantaq wawankuta jampichisqanku.
7. Imanasqankutaq tukuy ima apasqankuta.
8. Ranchopi maykunaman Antukuta pusasqanku riqsichinankupaq.
9. Chay Ranchopi escuela imaynataq kasqa.
10. Imaraykutaq Director Antukuman uk librotawan pinturastawan qusqa.

MODELOS DE ESCRITURA

1. Le enviaron a la escuela para aprender a leer y escribir.
2. Antonio tropezó en una piedra y cayó.
3. La plaza era una pampa con un solo árbol.
4. El sanitario le cortó el pelo y le curó la cabeza a Antonio.
5. Le llevaron a conocer la escuela del caserío.
6. Al escucharle leer bien, le obsequió un libro.

Ch'uwa

Ch'uwa cristalino, limpio.
Juturi, chuwa vakitu.
"Agua cristalina de la vertiente".

D

dictay dictar
Palabras dictaway.
"¡Dictame las palabras".

diosninchik creador
Diosninchik puquchipuwaspachichika.
"Lo que la naturaleza produce".

doble doble
Mamaytaq rantirqa doble ancho generosta.
"Y mi mamá compró género de doble ancho".

doña señora, doña
Doña Rosakpaman.
"A lo de doña Rosa".

E

empatay engañar
Manaña uktawan empatawan-kiñachu.
"Ya no me engañarás una vez más".

Enrique Enrique
(ghari suti)
Enrique Máximo ima, khuska Bilingüe Escuelaman risqanku.
"Enrique y Máximo fueron juntos a la Escuela Bilingüe".

Escuela escuela
Bilingüe Escuelapi.
"En la Escuela Bilingüe".

flavio

escuela allin purinampaq yunapaq runas junta de auxilio escolar Chay Bilingüe escuelaqa. Junta de auxilio escolar nisqayuy kasqa.
"Esa Escuela Bilingüe tiene su junta de auxilio escolar".

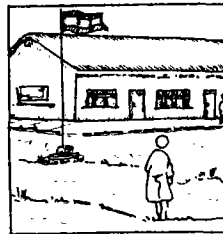
F

faltakuy faltar
Escuelaman qayna faltakusqanki.
"Faltaste ayer a la escuela".

Felipe Felipe
(ghari suti)
Felipe yanninta risharqa.
"Felipe iba por el camino".

fierro takay herrería
Wakinqa fierrota takaq kasqanku.
"Algunos se ocupaban de la herrería".

Flavio Flavio
(ghari suti)
Flaviota rikurqani.
"Vi a Flavio".



escuela

flecha

Flecha flecha
Paitaq flechata rantisharqa.
"Y él compraba flecha".

foco foco
Luzpaq focota.
"Foco para la luz".

Francisco Francisco
(ghari suti)
Franciscoqa cuentayta tukusqa.
"Terminó de contar Francisco".

G

gallo gallo
Ch'akwaku galluqa.
"El gallo bullicioso".

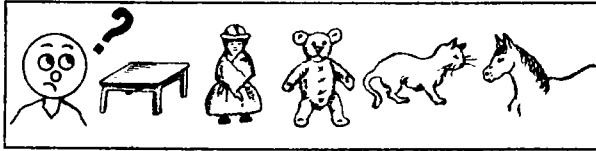
ganay ganar, vencer
Riyta munayku ganarqukuq.
"Queremos ir a ganar algo de dinero".

género género
Sumaq generosta rantikusaq.
"Me compraré géneros de calidad".

Getrudes Gertrudis
(warmi suti)
Getrudestaq rantinqa sumaq generosta.
"Y Gertrudis comprará géneros de calidad".

Gloria Gloria
(warmi suti)
Gloriataq kay jinata cucurtasqa.
"Y Gloria contó de esta manera".

mi mamá



a	e	o	i	u
ma	me	mo	mi	mu
sa	se	so	si	su

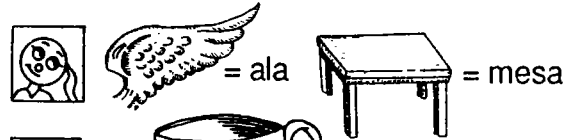
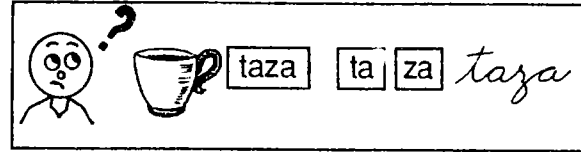
ma	sa		<i>masa</i>
me	sa		<i>mesa</i>
▲ i	si		<i>isi</i>
ma	ma		<i>mamá</i>
o	so		<i>oso</i>
mu	la		<i>mula</i>
ma	lo		<i>malo</i>

mi mamá usa su mesa



Pasa al cuadernillo

Formación de nuevas palabras



taza



taza

ta za



ta za

taza



taza

t



T

Aprendizaje de la palabra "taza"



(Escribe la palabra chapa en la pizarra)



chapa cha pa

(Lee)



chapa chapa chapa

cha cha cha _____ pa

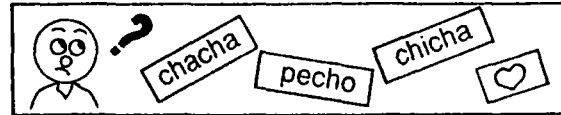
cha _____ pa pa pa



(Vuelve a la estrella)



(Pasa al cuadernillo)



cha _____ pa

a	e	o	i	u
cha	che	chi	cho	chu
pa	pe	pi	po	pu



▲ cha cha	▲ u ma	pu tu tu
▲ chi chi	▲ u su ta	po zo
▲ a cha chi	▲ i chu ma	ma te cho
chi cha	pe pe	pu ma
pe cho	pa lo	cho la




i = y

▲ chuy	ra	▲ chuyma
chai	ro	chairo
au	to	auto

uy

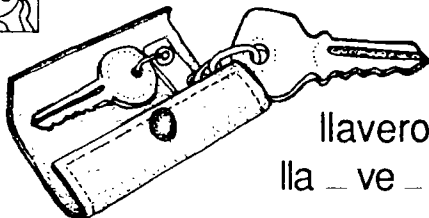
ai

au

 -Yatekawa aquir aru
: llavero



as no







llavero

lla _ ve _ ro

lla lla lla _ _ ve _ _ _ ro

lla _ _ ve ve ve _ _ _ ro

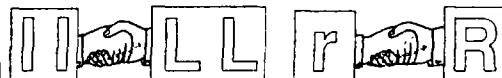
lla _ _ ve _ _ _ ro ro ro

			
lle pollera	lli aculli	llo pollo	llu lluvia

			
va vaca	vi vino	vo pavo	ve vela
			
ru aruma	re arete	ri tari	ra rama

pollera	vaca	aruma
aculli	vino	arete
pollo	pavo	tari
lluvia	vela	rama

- Mi mamá usa pollera.
- Lola lleva aretes.
- Mi tío "acullica" coca.



(Pasa al cuadernillo)

(Unir con líneas)



pelota



asta



casa



uva

(Escribir palabras)



(Unir con líneas)

La bandera



tiene tres colores



La



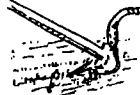
El



La



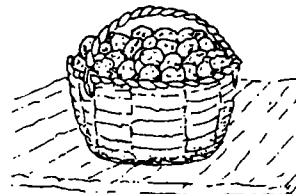
pollera



arado



pala



La canasta está llena de papas.



La llama come pasto en una loma alta.

(leer)

maya uno
paya dos
quimsa tres
pusi cuatro
tunca diez

naya yo
juma tú
jupa él
yo canto
tú cantas
él canta

loroba
jarabe
caja
cajetilla
jugaré



familia
café
tuma
cafetera
forrado



El pututu

Hoy subrayaré los artículos: el, la, los, las, para luego utilizarlos.



Recuerdo el asta del toro.



El pututu tiene un lindo sonido, que traspone las montañas sin chocar. Nosotros corremos a su llamado. ¡Ha llegado la hora de luchar!



Copio en mi cuaderno el anterior trozo de lectura y subrayo los artículos:





el, la, los, las



Comparo mi trabajo con el de mis compañeros.

Anteponer = poner antes

Los artículos se anteponen así:

el  el  el  el 

la  la  la  la 

los    los   

las    las   

Vocabulario

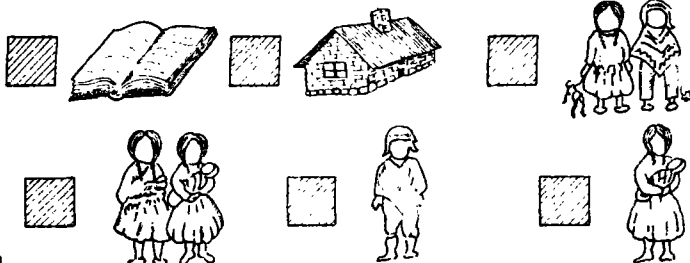
Trasponer: cambiar de lugar.

asta: cuerno.

Lenguaje, Segundo Grado PP. 42-43



Antepongo los artículos correspondientes a los nombres de estos dibujos.

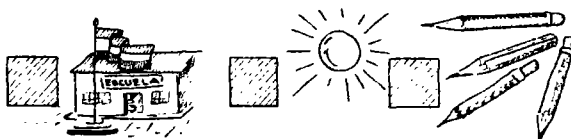


Completo con palabras que estén de acuerdo con los artículos.

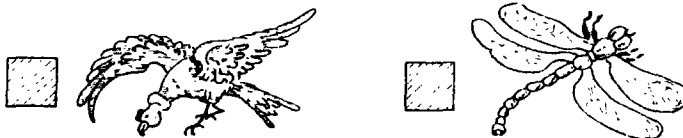
El campesino La _____ Los _____ Las _____



Antepongo los artículos apropiados a los gráficos.



Antepongo los artículos que correspondan a los siguientes dibujos.



BIBLIOGRAFIA

ALBO, Javier

- 1980 **Lengua y Sociedad en Bolivia 1976**, La Paz: Instituto Nacional de Estadística, pp. 131.
- 1981 **Idiomas escuelas y radios en Bolivia**. ACLO-UNITAS, Sucre, Bolivia, pp. 74.
- 1987 "Problemática lingüística y metalingüística en un alfabeto quechua: una reciente experiencia boliviana", en **Allpanchis**, Nros. 29/30 año XIX, pp. 431-467.

BRIGGS, Lucy Therina

- 1980 **Análisis Técnico del Programa de Educación Bilingüe del PEIA 1979**. La Paz, Mimeo, pp.34.
- 1980 **¿Qué es la educación bilingüe y qué podría ser en Bolivia?** La Paz: Mimeo, pp. 26.
- 1981 "Bilingual education in Bolivia", paper presented at the Southern Anthropological Society 16th Annual Meeting, Texas, Mimeo, pp. 17.

CENTRAL OBRERA BOLIVIANA/COMISION DE EDUCACION Y CULTURA

- 1988 **Proyecto Educativo Popular**, Primer Congreso Nacional de Educación, La Paz, Mimeo, pp. 63.

COMITE EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA

- 1988 **Lineamientos generales para una propuesta alternativa de la educación boliviana**. Documento presentado al 1er. Congreso Nacional sobre Educación, La Paz, Mimeo, pp. 44.

CONFEDERACION DE TRABAJADORES DE EDUCACION URBANA DE BOLIVIA (CTEUB)

- 1988 **Primer Congreso Nacional de Educación. La Paz, 12 al 15 de septiembre de 1988. Conclusiones**. La Paz, Mimeo, pp. 38.

CONFEDERACION NACIONAL DE MAESTROS DE EDUCACION RURAL DE BOLIVIA (CONMERB)

- 1979 **Educación Rural**, año I, N° 1, La Paz, pp. 93.

- 1984 **Plan Global de Reestructuración del Sistema de Educación Rural.** La Paz, Mimeo, pp. 32.
- 1985 **Nuevas Proyecciones de la Educación Rural Boliviana,** La Paz, Mimeo, pp 121.

DEVELOPMENT ASSOCIATES

- 1980 **Reporte Final, Evaluación y Análisis de la Educación Bilingüe en Bolivia.** La Paz, Mimeo, pp. 80 y anexos.

ENCINAS, S. Gerónimo y Donald Burns

- 1978 "Informe sobre la aplicación experimental de una modalidad de educación de tipo de transición en Cochabamba, Bolivia", en **La planificación educativa en países multilingües: un informe sobre reunión de trabajo**, Cornell University, Language Policy Research Program, Report. N° 2. Ithaca, New York, pp. 75-89.

ESTUDIO RIVERA

- 1980 **Social Soundness Analysis, Informe Final - Proyecto de Educación Bilingüe USAID/Bolivia,** La Paz, Mimeo, pp. 307 más anexos.

GOYTIA MARIN, Lilian

- 1987 **Proyecto de Evaluación del Texto Rural Bilingüe "Jiwasan Thakhisa",** La Paz, Comisión Episcopal de Educación. pp. 207 más anexos.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

- 1988 **Libro Rosado, Reforma de la Educación.** La Paz, MEC, pp. 281.
- 1988 **Sistema Nacional de Educación Normal. Diagnóstico,** La Paz, MEC, pp. 614 más anexos.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA/DIRECCION GENERAL

DE EDUCACION RURAL

- 1984 **Educación Normal Rural. Reestructuración del Sistema de Formación Docente. Documento Oficial.** Dirección Nacional de Educación Normal Rural/Proyecto Educativo Rural II/Proyecto Integrado del Altiplano, Cochabamba, 20 de febrero al 3 de marzo de

1984, La Paz, Mimeo, pp. 163.

- 1985 **Estrategias para el desarrollo de Educación Normal Rural.** Dirección Nacional de Educación Normal. Sucre, 21 al 31 de enero de 1985, La Paz, Mimeo, pp. 282.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA/DIRECCION GENERAL DE EDUCACION RURAL/DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION PRIMARIA RURAL

- 1985 **Políticas y Plan de Educación Primaria Rural Intercultural Bilingüe,** La Paz, Mimeo, pp. 33.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA/PROYECTO EDUCATIVO INTEGRADO AL ALTIPLANO

- 1980 **Análisis de la programación y de las realizaciones del PEIA,** La Paz, Mimeo, pp. 45 más anexos.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA/SENALEP

- 1984 **Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular. Prof. Elizardo Pérez". Propuesta Técnica.** La Paz, Mimeo, pp. 77.

MONTOYA MEDINACELLI, Víctor,

- 1983 "La educación bilingüe en proyectos integrados" en **Educación, etnias y descolonización en América Latina,** Vol, I, UNESCO III, México, pp. 57-82.

MOSCOSO PAREDES, Arturo

- 1987 **Políticas de Educación intercultural Bilingüe en Bolivia,** La Paz, Ministerio de Educación y Cultura, pp. 51 más anexos.

PIEROLA, Virginia

- 1983 **Aportes sobre Educación Bilingüe 1952-1982.** Serie Cuadernos Educativos Nº 3, CEBIAE. La Paz, pp. 51.

PLAZA, Pedro y ALBO, Javier

- 1988 "Educación Bilingüe y Planificación Lingüística en Bolivia", artículo de próxima publicación en **Language in Society,** pp. 32

PLAZA, Pedro y CARVAJAL, Juan

1985 **Etnias y Lenguas de Bolivia**, Instituto Boliviano de Cultura, La Paz, pp. 228.

QUIROGA Laime, José

1988 **¡Salvemos la educación!** Talleres Tipográficos UMSA, La Paz, pp. 121.

RIESTER, Jurgen y Graciela Zolezzi (eds.)

1988 **Identidad cultural y lengua. La experiencia guaraní en Bolivia**, La Paz, (en prensa), pp. 365.

RIVERA PIZARRO, Jorge

1984 "Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular de Bolivia" en **Apoyo Regional al Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular de Bolivia. Informe Final. La Paz, 10-18 de noviembre de 1983**, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, pp. 47-64.

1987 "Alfabetización y Educación Popular desde las perspectivas de las culturas nacionales (la experiencia boliviana)", en **Educación de Poblaciones Indígenas. Políticas y Estrategias en América Latina**, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC/I.I.I., pp. 157-168.

SUBIRATS FERRERES, José

1984 **Análisis de la Educación Popular en Bolivia desde 1952**. Estudios Educativos N° 19, La Paz, CEBIAE, pp. 374.

TERCER CONGRESO DE LENGUAS NACIONALES

1977 **Lingüística y Educación**. La Paz, Instituto Boliviano de Cultura, pp. 285.

ULIBARRI, Horacio et al.

1981 **Rural Education I Project-Final Report**. Cochabamba, Bolivia, Mimeo, pp. XIX más 115.

MATERIALES DIDACTICOS REVISADOS

a) "Proyecto de Desarrollo Educativo Rural" (PER-1) Componente de Educación Bilingüe, Ministerio de Educación y Cultura/USAID.

- **Satuku**, Primer Libro de Lectura-Quechua de Cochabamba, Partes Primera, Segunda y tercera. 2da. edición, 1979. pp. 87.
- **Castellano leeyta qallarisunchik**, Libro de Lectura de transición quechua- castellano. 1979. pp. 54.
- **Diccionario Quechua-castellano**, Segundo Grado s/f. pp. 53.
- **Kumpa Quwiwan, Kumpa Atuqwan**, Libro de Lectura, Segundo Grado, 1979. pp. 63.
- **Ajina Llaqtanchikqa**, Estudios Sociales, Grado II, quechua-castellano, Parte I, 1981. pp 140.
- **Manual de Modelos para la Escritura**, Grado I, 1979. pp. 57.
- **Ruwananchik**, Cuaderno de ejercicios de Lectura y Escritura, Serie: Satuku, Parte I. s/f. pp. 20.

b) "Proyecto Educativo integrado del Altiplano", Ministerio de Educación y Cultura/BIRF.

- **Lenguaje (cuadernillo)**, Primer Grado, 1979. pp. 88.
- **Lenguaje, Primer Grado**. 1979. pp. 62.
- **Lenguaje, Segundo Grado**. 1979. pp. 94.
- **Estudios Sociales, Segundo Grado**, 1979, pp. 44.
- **Estudios Sociales, Tercer Grado**, 1979. pp. 99.
- **Plan de Unidad de Clase para la enseñanza de lecto-escritura en aymara**, curso de preparación en técnicas de Educación Bilingüe, 1980. pp. 23.

c) "Proyecto Textual Rural Bilingüe" (P-TRB), de la Comisión Episcopal de Educación.

- **Jiwasan Thakhisa**, (Nuestro camino), Primer Curso Básico, 1982. pp. 120.
- **Jiwasan Thakhisa**, (Nuestro camino), Segundo Curso Básico, 1983. pp. 232.
- **Jiwasan Thakhisa**, (Nuestro camino), Tercer Curso Básico, 1984, pp. 228.

- **Jiwasan Thakhisa**, (Nuestro camino), Cuarto Curso Básico, 1985, pp. 314.
- **Jiwasan Thakhisa**, (Nuestro camino), Quinto Curso Básico, 1986, pp. 343.

d) **Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) Ministerio de Educación y Cultura.**

- **Musuq P'unchayman Rijch'arina**, 1986, pp. 96.
- **Juan Wallparimachi**, qilqayta yachananchispaq, 1984, pp. 80.
- **Markas Layku**, liyiñ qilqañ tatiqañani, 1984, pp. 96.
- **Markas Layku**, qilqañani, 1984, pp. 80.
- **Manual del Alfabetizador aymara. Guías para enseñar a leer y a escribir con la cartilla "Markas Layku"**, 1988, pp. 97.
- **El Tacú**, cartilla de Alfabetización para el Oriente boliviano, 1987. pp. 96.
- **El Moto Méndez**, Cartilla de alfabetización popular, 1984, pp. 96.
- **Leamos nuestra realidad**, cartilla de Alfabetización para barrios populares, 1984, pp. 96.
- **Manual del Alfabetizador de Barrios Populares, Guía para enseñar a leer y escribir con la cartilla "Leamos nuestra realidad"**, 1988, pp. 91.

PERSONAS ENTREVISTADAS

Walter Aillón S.

Director del "Proyecto Texto Rural Bilingüe", Comisión Episcopal de Educación (CEE).

Javier Albó

Investigador del "Centro de Investigación y Promoción del Campesino" (CIPCA).

Ana Rosa Azero de Achá

Coordinadora de Planeamiento Educativo - MEC.

Basilio Mamami

Departamento Nacional de Currículum- MEC.

Pedro Plaza

Catedrático de la carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA).

Henry Quinteros

Director General de Planeamiento Educativo - MEC.

José Quiroga L.

Asesor de la Comisión de Educación y Cultura de la Central Obrera Boliviana (COB).

Javier Reyes

Centro de Educación Técnico Humanístico Agropecuario (CETHA). Comisión Episcopal de Educación (CEE).

CAPITULO VI

EDUCACION BIBLINGUE INTERCULTURAL

La cuestión de la planificación de un nuevo proceso político, social y educativo

Luca Citarella



CONTENIDO

1. Estado, nación y cuestión indígena.
2. Desarrollos históricos y proceso de institucionalización de la EBI.
3. Funcionamiento y articulación de la EBI con los sistemas educativos nacionales.
 - 3.1. *Marco político y jurídico.*
 - 3.2. *Cobertura de los servicios y colocación institucional.*
 - 3.3. *Institucionalización de la EBI y proceso de desconcentración administrativa.*
 - 3.4 *Principales avances y dificultades de los servicios de educación indígena.*
 - 3.4.1 Requerimientos pedagógicos
4. Perspectivas futuras.
 - ¿Qué tipo de planificación para la EBI en los años '90?
5. Conclusión.
6. Notas.
7. Bibliografía

1. ESTADO, NACION Y CUESTION INDIGENA

El análisis efectuado en las secciones anteriores de este libro nos respalda en una primera consideración que puede considerarse como el punto de partida de este capítulo: los países latinoamericanos que han logrado su independencia en el siglo pasado, (en algunos casos con anterioridad a varios países europeos como Italia, Alemania etc.) están aún enfrentando el problema de la integración nacional y del asentamiento de una identidad nacional común; esto es, por un lado, de un **estado** que garantice la integración y consolidación política, representando los diferentes grupos étnicos de los cuales se compone la nación; por otro lado, de una **nación** que se reconozca sobre un sentimiento de identidad histórica, costumbres y valores comunes, sobre una cultura, en suma, compartida.

Del análisis realizado se infiere también otro hecho: a la insurgencia de la problemática de la identidad nacional ha contribuido grandemente la crisis del modelo estatal homogeneizador que, hasta hace una década, ha sido vigente en la casi totalidad de los países latinoamericanos. El origen de tal modelo remonta al proceso de formación de las nacionalidades republicanas, en el cual el sector dominante criollo de las sociedades nacionales, logra imponer el establecimiento de estructuras estatales hechas a sus propias medidas y necesidades.

Cabe señalar que en América Latina, con respecto a Europa, el proceso de construcción de una identidad nacional adquirió, desde el principio una connotación peculiar y compleja; esto a causa de los radicales contrastes étnico-culturales presentes, entre la población nativa y los descendientes de los conquistadores españoles: el llamado "trauma de la Conquista" había marcado un surco infranqueable entre los habitantes de las naciones latinoamericanas, que

desde entonces siguieron viviendo en 2 mundos separados e inconciliables.

Tarea primaria de las nacientes Repúblicas habría por tanto debido ser la recomposición de esta fractura de las sociedades nacionales.

Muy por el contrario, el pasado originario del continente latinoamericano, fue en ese entonces concebido como algo alejado de la cultura nacional, un pasado "vencido", cuyos elementos folklóricos podían al máximo ser utilizados para la diferenciación de la Madre patria, España. La tarea de las nuevas Repúblicas se concentró en hacer coincidir el concepto de estado-nación con las prácticas y los valores de la élite criolla: todas las diferencias y barreras que se oponían al logro de la "unidad nacional" debían por tanto ser eliminadas. Todos debían hablar la misma lengua, (naturalmente el castellano); todos debían manejar el mismo tipo de cultura (la occidental hispana); todos debían adecuarse a los mismos patrones socioculturales de la sociedad dominante hispana. Cada país debía ser culturalmente homogéneo "para poder ser un perfecto calco de una sociedad occidental u occidentalizada. Lo cual implica(ba) un lucha férrea y sin tregua en contra de la diversidad cultural representada por los indígenas..",¹ cuando ésta se constituía en amenaza del proyecto dominante.

Es importante señalar que los estados latinoamericanos, para conseguir estos objetivos no escogieron la implementación de una planificación lingüística y cultural racional y sistemática, diseñada con el fin de la integración de la población indígena al proyecto sociopolítico nacional; muy por el contrario, tales objetivos fueron logrados (o mejor dicho, se avanzó en esa dirección) a través de la imposición brutal de la dominación económica y social, el despojo de tierras y riquezas, la difusión del racismo étnico, el desarraigo lingüístico y cultural, etc.. Los estados dejaron en total abandono a las poblaciones indígenas, ya sea con su ausencia ya sea con su complicidad con las variadas formas de discriminación sufridas por el indio. Esto en circunstancias en que las etnias indígenas de los países representaban, en aquel entonces, no solo un componente significativo de la población, sino la gran mayoría de las sociedades nacionales.

El indigenismo, único intento verdadero de implementación de una política planificada del estado hacia las poblaciones indígenas con el fin de su integración, se desarrolló como proyecto político coherente y global solo en algunos estados, entre los cuales cabe señalar México y, en menor medida, Perú. Ambos países protagonizan la paulatina evolución del indigenismo

latinoamericano; las concepciones "asimilacionista" (incorporación forzosa de la población indígena a la sociedad dominante) e "integracionista" (incorporación que no pretende acabar con los rasgos principales de las etnias nativas), constituyen el trasfondo ideológico que enmarca las políticas indigenistas de toda la primera parte de este siglo. Dentro de ellas toman cuerpo las políticas de castellanización de la población indígena y las primeras experiencias de educación bilingüe (en particular de México).

El proyecto indigenista "asimilacionista", sin embargo, fracasa en ambos países en los años 70, a raíz de la crisis del concepto de estado y de los estallidos revolucionarios del 1968: es en esta época también que las organizaciones indígenas articulan sus reivindicaciones a un proyecto político general de transformación radical de las sociedades latinoamericanas. Insertos en los procesos de democratización de las sociedades latinoamericanas, y articulados con algunos sectores progresistas de la sociedad nacional, los nuevos movimientos indígenas tienden a apropiarse de ciertos instrumentos y contenidos de la cultura envolvente, (formas organizativas, ideologías progresistas y clasistas, educación, reivindicación de participación en la toma de decisiones) para plegarlos al servicio de los intereses étnicos, principalmente la salvaguardia de la identidad cultural y la defensa de tierras. De esta crisis, emergen en los años '70, nuevos planteamientos con respeto al rol que deben desempeñar el indigenismo y las ciencias sociales (como la Antropología) en la construcción de la sociedad. Se desarrolla así el llamado "indigenismo crítico", la corriente de la "nueva antropología", movimientos intelectuales que plantean la necesidad de una revisión profunda de los proyectos de sociedad y del papel del indio en el proceso de construcción de la identidad nacional. Tanto en México como en Perú este proceso se desarrolla a consecuencia de situaciones y momentos históricos peculiares: en México en relación con la crisis definitiva del modelo revolucionario, y el movimiento político estudiantil del 1968. En Perú, en cambio, a raíz de la experiencia militar Velasquista y de los proyectos de transformación de las bases económico-sociales del país, que intentaban promover iniciativas radicales como la Reforma Agraria, la Reforma educativa etc.

Los otros países latinoamericanos y, en particular aquellos tratados en este estudio, (Bolivia, Ecuador, Guatemala), pese al incremento de la conflictualidad interna y de la conciencia social y étnica de las poblaciones nativas, participan en menor grado de tales evoluciones ideológicas sobre el problema de las

identidades nacionales, atesorando las experiencias que se iban desarrollando, sin desempeñar un rol protagónico en la difusión de estas corrientes de ideas. A semejanza de México y Perú, mas con especificidades irreductibles al modelo de los otros países, en Ecuador los movimientos indígenas alcanzan un alto nivel organizativo. En los años '70 y con mayor claridad en los '80, conjugan un discurso de carácter clasista con la reivindicación de sus derechos como "nacionalidades" en el marco de estados plurinacionales.

En todo caso a raíz del fortalecimiento de tales movimientos en todo el continente latinoamericano, se empieza a cuestionar el modelo homogeneizador de estado-nación napoleónico y, paulatinamente, gana espacio una nueva opción política inspirada en un modelo pluralista de sociedad que reivindica el carácter pluriétnico de las naciones latinoamericanas. Hoy en día tal corriente está cobrando mayor fuerza a partir también de la renovada realidad que se está diseñando a nivel mundial. Cada vez más numerosos son los estados que, al hacer realidad el reconocimiento de las múltiples nacionalidades que los integran, adecúan sus estructuras y servicios (educacionales, sociales, laborales, etc.) en función de esta situación. Casos de este tipo se pueden encontrar en Europa (Bélgica, Yugoslavia, Suiza, Gran Bretaña, España, Italia, Unión Soviética) América del Norte (Estados Unidos, Canadá) y en numerosos estados ex-coloniales asiáticos y africanos (Malesia, Singapore, Indonesia, India, Tanzania, Algeria, Marruecos, Ghana, Tunisia, Nigeria y muchos otros.). De hecho, la realidad de la multiculturalidad, lejos de representar una excepción a una regla difundida de estados monolíticos, monolingües y monoculturales, se está afirmando al contrario como el contexto natural de las sociedades contemporáneas; asimismo, una lectura de la historia humana de los siglos pasados puede confirmar que el carácter multiétnico es una constante de la mayor parte de las civilizaciones históricas de la humanidad. Lo que conlleva a afirmar que la diversidad étnica representa un modo de ser de la sociedad humana; que "es y ha sido la condición de los desarrollos civilizatorios" (Varese 1983).

Frecuentemente este cambio de orientación es fruto de una modificación de las relaciones de poder presentes en los contextos nacionales, de la progresiva democratización de las sociedades contemporáneas. Hoy en día se acepta generalmente el hecho que en un país coexistan diferentes nacionalidades, sin considerar la pluralidad como una amenaza a la integridad territorial y sociocultural de una nación. El estado, cuando sigue un modelo federalista y descentralizado, se encarga de representar estas diferentes instancias y

dinamizarlas dentro de sus estructuras, procurando también el desarrollo de mecanismos socioeconómicos más abiertos y flexibles que beneficien, los específicos contextos étnicos regionales y la sociedad en su globalidad.

En el caso de América Latina, la revisión de la literatura especializada, de los documentos políticos y programáticos, de la legislatura de los países, realizada en los capítulos anteriores, permite afirmar que existe una clara convergencia a nivel ideológico sobre la tesis del pluralismo nacional, lo que deriva en una corriente de ideas que puede bien definirse "latinoamericana" sobre el problema indígena. Sin embargo, lo que el análisis revela también claramente, es que esta tesis no rebasa el nivel de planteamiento ideológico y de declaraciones de principio: la tesis es enunciada, pero no traducida en un proyecto político concreto y menos aún en una planificación coherente de lenguas y culturas en la sociedad .

Existe una razón fundamental que justifica el carácter aún incipiente de este proceso de democratización y apertura de las sociedades latinoamericanas contemporáneas: en América Latina al contrario de cuanto ha acontecido en otras áreas del mundo, no se ha todavía producido aquella modificación de las relaciones de poder político-económico que ha permitido en otras áreas la emergencia protagónica de nuevos sectores de la sociedad en los escenarios nacionales e internacionales. Para ejemplificar esta situación basta recordar los numerosos casos de minorías étnicas en Europa (como la Catalana, la Vasca en España, la Alemana en Italia, la Flamenca en Bélgica), que gracias a su mejor posición económica y social han sabido presionar para obtener un más justo reconocimiento en las estructuras estatales y en los servicios.

Las sociedades latinoamericanas, en cambio, siguen siendo sociedades fuertemente verticalistas y jerarquizadas, en las cuales el sector mayoritario de la población tiene una posibilidad muy escasa de acceder a las fuentes de poder económico y político y de mejorar su nivel de vida; en este contexto, los sectores indígenas de la población representan aún el último peldaño de la sociedad nacional, sin que los avances ideológicos registrados en esta última década hayan logrado cambiar en forma sustancial su histórica condición de marginalidad y dominación.

La única posibilidad concedida a estos grupos para acceder a los servicios del estado es todavía la apropiación de los patrones y formas culturales

dominantes, lo que implica la renuncia a su propia identidad étnica. A pesar de los avances legislativos (los que se evidencian solamente en las Constituciones Nacionales y las Leyes de Educación) en materia de derechos indígenas, no se han implementado políticas coherentes con el postulado del pluralismo cultural y lingüístico asumido en parte por el corpus legislativo. Ni a nivel educativo, ni en el plano lingüístico y cultural, se han tomado las necesarias medidas que podrían garantizar la modificación de la situación que se ha ido describiendo.

Hay que precisar que esta situación encuentra también su explicación en la naturaleza de la movilización indígena para exigir la puesta en marcha de dichas políticas.

Hoy en día se tiende a reconocer el nivel organizativo alcanzado por los pueblos indígenas. Es un fenómeno evidente que modifica el escenario tradicional de las relaciones interétnicas. Sin embargo, huelga considerar los límites de representatividad de las organizaciones nativas. Sería muy difícil establecer hasta donde las organizaciones representan una élite o la expresión de un movimiento indígena de amplias dimensiones. Lo cierto es que la mayoría de los grupos étnicos latinoamericanos no tiene cohesión interna y generalmente no se identifica - aun en conjunto- con el concepto de "nacionalidad" o etnia impugnado por las organizaciones indígenas o por los movimientos intelectuales que propugnan un proyecto de nación pluralista.

Siglos de dominación económica y cultural han hecho que el sentimiento de identidad étnica y de pertenencia a una unidad supracomunitaria común, se haya gradualmente restringido desde complejos sociopolíticos mayores a grupos sociales de menor entidad, que han perdido gradualmente sus mecanismos de integración y cohesión interna, hasta identificarse únicamente con su núcleo social de origen: la comunidad.

Una serie de consideraciones deben así orientar las iniciativas políticas que miran a la transformación de la situación de discriminación en la cual se encuentran los grupos étnico lingüísticos de los estados latinoamericanos:

- a) el reconocimiento de los derechos "nacionales" indígenas solo podrá darse en un marco de creciente movilización y presión indígena sobre el Estado. Tal como las lenguas se salvan por sí mismas, en la medida en que sus hablantes deseen y exijan crear las condiciones para su salvaguarda, de la

misma manera la EBI y las políticas del lenguaje obedecen fundamentalmente a la capacidad que los pueblos indígenas tienen de articular sus demandas en torno a este derecho.

- b) quizás con la excepción de Ecuador y de los grupos silvícolas peruanos, hoy día los pueblos indígenas se encuentran en una etapa incipiente de su proceso organizativo. El concepto de nacionalidad o cultura, tiene antes que todo valor ideológico y operativo en función de la re-aglutinación de los pueblos. En rigor, hoy en día, no existen nacionalidades indígenas, por cuanto generalmente no hay sentimiento de adscripción a una unidad nacional indígena. Tampoco hay unidad lingüística y territorial, condiciones insoslayables para poder hablar de naciones, en cuanto la mayor parte de los grupos étnicos latinoamericanos se encuentra fragmentada en áreas geográficas dispersas y con una limitada comunicación interna. Sin embargo, es posible sostener que los pueblos indígenas apuntan a reconstituirse como "pueblos" a través de sus organizaciones y el desarrollo de una mayor conciencia étnica. Esta línea de tendencia es presente en todos los países en medida variable, y su manifestación palpable es la organización indígena. La creciente participación de los indígenas en la EBI corrobora lo anterior. En este marco de referencia, la discusión sobre el grado de representatividad cobra una nueva dimensión. En una perspectiva histórica, el actual fenómeno organizativo, acompañado de la concientización de las masas indígenas, deja entrever la articulación de una nueva estrategia de resistencia indígena en torno a una recomposición de la "etnicidad".
- c) aún cuando es plausible que la construcción de estados multinacionales implique una etapa de conflicto y ruptura, la idea misma de pluralismo cultural y lingüístico encierra un potencial enriquecedor para las naciones multiétnicas, que deberá ser en el futuro aprovechado.

Es por tanto en esta dirección que se deberá trabajar en el futuro para garantizar no solo el desarrollo de sociedades más justas y equitativas, sino también un progreso económico y social endógeno que beneficie realmente a la gran mayoría de la población.

2. DESARROLLOS HISTORICOS Y PROCESO DE INSTITUCIONALIZACION DE LA EBI

Quizás el único campo donde la tesis del pluralismo encuentra en esta década una aplicación institucional concreta, por cuanto incipiente, es el de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI).

La escuela ha siempre sido y probablemente seguirá siendo uno de los instrumentos más eficaces para lograr la integración de los países, la transmisión de los valores socialmente reconocidos, la formación de la identidad nacional y la estructuración jerárquica de la sociedad. Es así que desde la difusión masiva de la escolarización la escuela ha fielmente propugnado y reproducido el modelo de sociedad al cual la élite dominante apuntaba: una sociedad homogénea, monolingüe y monocultural. En primera instancia, el único grupo que participaba plenamente en el sistema escolar era el grupo privilegiado de cultura hispano-occidental; por lo tanto, la escuela transmitía contenidos y valores estrictamente relacionados con el restringido grupo que asistía a ella; con la expansión masiva del sistema educativo formal la situación cambió radicalmente en sus fines y modalidades.

Desde luego la educación más que ser "para todos" debía ser "igual para todos", porque uno de sus fines principales era lograr la reducción de la pluralidad de la nación al modelo de sociedad-estado de la nacionalidad (criolla) dominante.

El fracaso de esta política educativa ha contribuido en estos años a motivar una reflexión en los responsables gubernamentales, que ha ido conjunta con nuevos avances técnico-pedagógicos en el ámbito de las experiencias bilingües experimentales y con el creciente prestigio y reconocimiento que ha ido adquiriendo la modalidad educativa bilingüe en los contextos educativos nacionales.

Como hemos visto en los capítulos anteriores, en todos los países la Educación Bilingüe se desarrolla, a lo largo de las décadas '50-'60, en el contexto de experiencias pioneras y, en la mayor parte de los casos, marginales; éstas intentan encontrar una respuesta técnico-pedagógica al problema de la "incomunicación verbal" de las poblaciones indígenas. El principio básico que

sustenta las primeras experiencias de educación bilingüe, (y que siguió fundamentándolas por largo tiempo) es que resulta mucho más fácil y efectivo transmitir al indígena el contenido educativo en su lengua que en una lengua extraña; en este enfoque, lo que cambiaba eran las técnicas de entrega de los contenidos educativos, mas no se alteraban los propósitos de la educación monolingüe castellanizadoras.

Todas estas primeras experiencias concibieron entonces a la educación bilingüe como **una modalidad de entrega de los contenidos educativos**: el uso de la lengua vernácula se concebía en una perspectiva sustractiva y reduccionista, en la cual la lengua nativa servía como instrumento para la alfabetización y la castellanización de la población monolingüe o bilingüe incipiente.

Este modelo de educación bilingüe ha sido conceptualizado en estas décadas como modelo de "transición". Si bien es cierto que la castellanización y la educación bilingüe se desarrollan como un componente de una política indigenista formulada y gestada desde el estado, sus orígenes están en todo caso ligadas a los principios rectores del indigenismo, que se iban difundiendo en el continente latinoamericano, aunque no todos los estados lo planteasen e impulsasen bajo esta denominación.

Como hemos visto en todos los 5 países abarcados por este estudio, el modelo de educación bilingüe de transición fue paulatinamente rechazado y superado, por lo menos a nivel de declaraciones ideológicas y planteamientos políticos, suscitando acalorados debates nacionales sobre sus finalidades etnocidas y asimiladoras. Debemos sin embargo adscribir algunos importantes logros a las experiencias que emanan de la primera fase de implementación de la educación bilingüe, entre las cuales, como Chiodi (1989) señala, podemos resaltar los siguientes:

- el haber roto una tradición de total descuido y falta de consideración de las lenguas indígenas en la educación, a pesar de que el modelo de transición queda inscrito en las políticas educativas e indigenistas ya comentadas

- el haber introducido en la educación la figura del maestro indígena bilingüe, a través del cual los niños nativos son atendidos por docentes que hablan sus lenguas, pertenecen a sus comunidades y tienen un mayor nivel de

conciencia, por haber vivido, los problemas que enfrentan los indígenas en la escuela. La creación de un magisterio indígena bilingüe fue importante porque en algunos casos como el de México, posibilitó una mayor participación indígena en los espacios de decisión y gestión educativa.

- no podemos ignorar que no obstante sus limitaciones, a través del modelo de transición se fue creando una situación **de facto** de educación bilingüe, dentro de la cual pudieron conocerse y enfrentarse importantes problemas técnicos (por ejemplo, el desarrollo lexical de las lenguas vernáculas) para la escritura de textos didácticos o la enseñanza del Castellano como segunda lengua etc.

- en torno a los proyectos de educación bilingüe converge (es esto, por ej., el caso de Perú) una serie de grupos muy heterogéneos (organizaciones indígenas, exponentes políticos, lingüistas, antropólogos, educadores, etc..) que encuentran en ella un campo de aplicación y expresión de sus preocupaciones profesionales e ideológicas. Más aún, la educación bilingüe alienta y mantiene vivo el debate sobre la problemática indígena más allá de la cuestión educativa, mérito, este, compartido con los otros proyectos más recientes que adhieren al modelo de mantenimiento.²

Por otro lado, en esta última década los proyectos de educación bilingüe han vivido en todos los países un proceso de maduración que, por un lado los ha llevado a ampliar y profundizar su marco conceptual y, por otro, ha ido de la mano a la difusión de los planteamientos pluralistas que hemos mencionado en la sección anterior. Hecha la salvedad de algunos proyectos menores, la mayoría de las actuales experiencias adhieren, a nivel ideológico, al llamado modelo educativo bilingüe de "mantenimiento".

Como es notorio, en este modelo el proceso educativo bilingüe pretende el mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas y la gradual articulación de éstas con la lengua y cultura dominante: la lengua materna indígena se convierte en materia de estudio y en lengua de enseñanza tanto a nivel oral como escrito, a lo largo de todo el proceso educativo y en igualdad de condiciones con el castellano. También la cultura indígena es asumida como centro del proceso didáctico, entendiéndose por ello la integración de elementos culturales nativos (cosmovisión, etnohistoria, formas de aprendizajes comunitarias) al currículo escolar. Asimismo, el modelo busca la

enseñanza de los conocimientos de la cultura nacional y universal, de manera que el educando llegue a desenvolverse creativa y equilibradamente en todos los contextos socioculturales y económicos de los cuales se compone su realidad nacional.

El "modelo de mantenimiento" surge en coincidencia con el desarrollo de una corriente de opinión profundamente crítica respecto a las políticas estatales para los pueblos indios. Coincidencia que no es solo histórica, pues este nuevo enfoque educativo se genera en el interior y como una expresión del vasto movimiento ideológico que durante los años '70 y '80 reivindica el derecho de las culturas indígenas a sobrevivir y proyectarse en el marco de estados nacionales que respeten el pluralismo cultural.

La educación bilingüe se germina así como experiencia pedagógica y se desarrolla en todos los países hasta la década del '70 (a parte el caso de México), en el ámbito de experiencias experimentales generalmente apoyadas por agencias internacionales de desarrollo o asociaciones religiosas; por una larga fase al margen del aparato educativo estatal o en una posición de precaria vinculación con él; el estado otorga un tímido respaldo a esta modalidad educativa, planificando solo ligeras correcciones a una política, cuyas metas pretenden la asimilación del indio a la cultura dominante.

Pese a estas tendencias comunes, que caracterizan la evolución ideológica de la educación bilingüe en todo el continente, en cada país el proceso de difusión de las experiencias bilingües sigue trayectorias históricas diferentes:

- En México la EBI se manifiesta como expresión y consecuencia de la política indigenista del estado apuntando, en una primera fase a la incorporación del indio a la sociedad dominante: la práctica educativa castellanizadora y, en particular, la figura del promotor bilingüe no estarán nunca desvinculadas de la acción indigenista de apoyo asistencial y desarrollo de la comunidad nativa, que México (único país latinoamericano) implementará a nivel masivo entre las décadas '20 y '60 de este siglo. Con la crisis del indigenismo, el desarrollo del gran movimiento intelectual de los años '70, y el proceso de concientización del magisterio bilingüe, se modifican sustancialmente el marco ideológico y los objetivos pedagógicos del sistema bilingüe, apuntándose ahora hacia una educación bilingüe-bicultural de tipo "descolonizador".

- En Perú la corriente indigenista tiene menor influencia, ya sea en relación con el desarrollo de la EBI, ya sea con el desarrollo socioeconómico de las comunidades indígenas. La educación bilingüe comienza a difundirse en primera instancia a través de experiencias aisladas y marginales y luego a raíz del afán científico y de la inquietud de grupos de intelectuales que trabajaban en varios proyectos experimentales en las áreas indígenas del país; cabe señalar la influencia que ejerció en este país el ILV (Instituto Lingüístico de Verano), particularmente en el ámbito de las iniciativas bilingües desarrolladas en el área silvícola. La década del '70 ofrece un nuevo marco político e ideológico en el cual la Educación Indígena parece adquirir gran fuerza y perspectivas; sin embargo, será solo en los '80 que la EBI conseguirá una real base científica y técnica, a través de la difusión de proyectos experimentales, que se colocarán en la vanguardia de las experiencias bilingües de toda la región.

- En Guatemala, la Educación Indígena crece y paulatinamente gana espacio político y técnico en el ámbito de un único proyecto, que lentamente se transforma desde Programa de Castellanización a Proyecto Experimental y, finalmente, a Programa Nacional de Educación Bilingüe; con la modificación, naturalmente, de sus enfoques y objetivos. Esta situación justifica su relativo aislamiento tanto en el sistema educativo nacional como en relación con el desarrollo sociopolítico de la nación. La Educación Bilingüe en Guatemala tiene un curso relativamente autónomo de las coyunturas históricas a causa de la debilidad en este país de los movimientos sociales y políticos y, en particular, de las organizaciones indígenas nacionales.

- En Ecuador la EBI se propaga en concomitancia con la efervescencia social de los movimientos indígenas ligada al período de las Reformas Agrarias y del retorno a la democracia. En este país dos factores inciden profundamente en su desarrollo: el Plan de Alfabetización Quichua, seguido por el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural y la fuerza y organización del movimiento indígena nacional que hará propia la causa de la Educación Bilingüe, asumiendo finalmente la responsabilidad de su dirección, a través de sus representancias institucionales.

- En Bolivia al contrario la educación queda al margen de las reivindicaciones de los movimientos indígenas nacionales difundidos a raíz de la Revolución y de la Reforma Agraria; las condiciones de permanente inestabilidad política en las cuales se mueve el país limitan el desarrollo de

proyectos de educación indígena que se difunden a partir de la década del '70. El retorno a la democracia favorece un rápido reconocimiento oficial de la necesidad de implementar en el aparato del estado esta modalidad educativa; sin embargo a este reconocimiento formal no sigue una política de acciones concretas por parte del gobierno boliviano.

Varios factores internos de orden político, social, económico condicionaron sea la forma en la cual la EBI siguió desarrollándose en los países, sea la evolución de su orientación ideológica, de sus fines y modalidades pedagógicas. Presentamos a continuación algunos cuadros (n.1, 2, 3) que visualizan las diferentes trayectorias nacionales de la EBI en el curso de estas últimas décadas. (ver cuadros)

Hacia finales de la década del '70, en el marco del modelo ideológico de "mantenimiento", una nueva tendencia comienza a manifestarse en los países que se orienta hacia el reconocimiento oficial de la EBI en los sistemas educativos nacionales.

Hoy en día el dato fundamental de la nueva política educativa de los países latinoamericanos en los '80, son los procesos avanzados de institucionalización de esta modalidad educativa, que ocurren en un evidente contexto de expansión cuantitativa y de la cobertura de los servicios: de los 5 países que hemos tomados en consideración en este estudio, el único que no ha otorgado una forma institucional específica a la EBI, es Bolivia (si bien en la actualidad en este país está en curso de implementación un importante programa del Ministerio de Educación apoyado por la UNICEF).

El primer país que otorga un carácter plenamente institucional a la EBI es México (de acuerdo con su larga tradición de apoyo en los servicios para las poblaciones indígenas) al crear en 1978, la Dirección General de Educación Indígena (D.G.E.I.); en 1984 se establece también en Guatemala el PRONEBI (Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural); a finales de 1987 se constituye en Perú la DIGEBIL (Dirección General de Educación Bilingüe); por último en 1988 se crea en Ecuador la DINEIBI.

Las diferentes causas que llevan a la aprobación oficial de la EBI en los sistemas educativos y los diferentes modos institucionales que esta modalidad educativa adquiere dentro del estado (programa nacional, dirección, proyecto

Cuadro 1

CUADRO HISTORICO

AÑO	GUATEMALA	AÑO	ECUADOR
1935	Instalación de primeras secciones de castellanización en escuelas rurales monolingües.	1952-1980	Se establece un convenio con el ILV para la atención educativa de la población vernácula en cinco grupos del Oriente Ecuatoriano.
1945	PRIMER CONGRESO DE MAESTROS DE GUATEMALA: Se plantea por primera vez el problema del desconocimiento nacional de las lenguas mayas.	1956-1970	Proyecto de " Misión Andina del Ecuador "; coordinado por agencias de Naciones Unidas: Promueve el desarrollo integral de las comunidades indígenas y reconoce la necesidad de tomar en cuenta la lengua indígena en los programas de desarrollo.
1949	PRIMER CONGRESO NACIONAL DE LINGÜISTAS Iniciativa de normalización de idiomas mayas; se aprueba Constitución de Núcleos Escolares Campesinos.	1969-1970	Pastoral indigenista y experiencias educativas de la Iglesia. - Sistema radiofónico Shuar - Escuelas radiofónicas populares
1959	Creación del primer programa mínimo básico de estudios de castellanización.	1964-1972	- Reformas Agrarias: se crean y fortalecen las organizaciones indígenas: ECUARUNARI en la sierra; CONFENAE en la selva. - Experiencias de Educación Bilingüe dirigidas por instituciones extranjeras: Cuerpo de Paz, USAD, Instituto Interamericano de Desarrollo.
1964	Creación de sección de castellanización: Se plantea por primera vez la convivencia de recurrir a maestros indígenas para la instrucción de niños de habla vernácula.	1973	Primer Seminario Nacional sobre Educación Bilingüe inspirado por el ILV.
1968	Dirección socio-educativo rural y la UNESCO organizan " Seminario sobre castellanización ".	1979	- Vuelta a la democracia política: los gobiernos progresistas de Roldos-Hurtado generan expectativas de cambio en la sociedad.
1969	Se crea la figura del Promotor Educativo Bilingüe.		
1970	Nacimiento del " Programa de castellanización ": Enfoque homogenizador.		
1972	LEY DE EDUCACION NACIONAL: Respaldo		

1979	institucional al programa de castellanización. Se crea el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe : Se comienza a cuestionar el enfoque "homogenizador".	- Es aprobada a Constitución que concede derecho de voto a los analfabetos. - Plan de Alfabetización
1984	Se institucionaliza el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) .	1980-1984 Subprograma de Alfabetización Quichua (Modelo Macac; convenio MEC-CIEI)
		1981 Oficialización de la EBI
		1985 Proyecto de Educación Primaria Bilingüe Intercultural (convenio MEC - GTZ).
		1988 Creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIBI)

Cuadro 2

AÑO	PERU	AÑO	BOLIVIA
1910-1920	Primeras experiencias de Educación Bilingüe en Puno.	1931	Implementación de los núcleos escolares campesinos en Warisata.
1929	José Carlos Monotegin publica: Siete ensayos de la realidad Peruana.	Años '50	Revolución nacionalista e implementación de la Reforma Agraria.
1945	Luis Vareacel, Ministro de Educación Peruano funda los núcleos Escolares Campesinos : Desarrollo rural y educación indígena.	1954	Convenio del Estado con el ILV para la atención educativa de la población indígena.
1952-1972	Se establece el Programa de Educación Bilingüe de la Selva dirigida por el ILV.	1955	Reforma Educativa
1963	Primera mesa redonda sobre "Bilingüismo y Educación"	Años '60	Experiencias radiofónicas bilingües: ERBOL
Años '60	Plan de Fomento lingüístico : Se desarro-	1975	Proyecto educativo rural: Convenio entre el MEC y la USAD para la implementación de un programa bilingüe con enfoque castellanizador:
		1978	Proyecto Educativo Integrado del Alti-

AÑO	PERU	AÑO	BOLIVIA
	Ila corriente de estudios lingüísticos de la Universidad Nacional de San Marcos.		
1964	Programa experimental de Quinoa: Enseñanza del castellano oral y alfabetización en Quechua.	1981	plano: Convenio entre el MEC y el Banco Mundial. Se proponía la enseñanza básica bilingüe en los tres primeros grados de la primaria. Proyecto Texto Rural Bilingüe: Esta experiencia fue promovida por el C.E.E. (Comisión Episcopal de Educación (y el MEC: Elaborar textos en todas las asignaturas para los seis grados de la primaria.
1968	Golpe Militar: Sube al poder un grupo militar-progresista bajo el mando del General Velasco Alvarado .		
Años '70	Reforma Agraria , reforma educativa: Proyecto tendiente a la reestructuración económica y política del Perú. - Indigenismo crítico y nueva antropología.	1983	- Gobierno aprueba Plan Nacional de Alfabetización y Educación popular , y crea el SENALEP: Entre sus propuestas figura la educación intercultural bilingüe. - Resolución Ministerial resuelve incluir como materia obligatoria, aprendizaje del Quechua, Aymara u otra lengua del oriente boliviano.
1972	Ley general de educación. Política Nacional de Educación Bilingüe. Primer Seminario de Educación Bilingüe.		
1973	Reglamento de Educación Bilingüe.	1986	Libro Rosado (Ministerio de Educación) reitera la necesidad de implantar la EBI en el sistema educativo boliviano.
1975	Ley de oficialización del Quechua.		
1982	Nueva ley general de educación.		
Años '80	- Desarrollo en todo el país de Proyectos experimentales de Educación Bilingüe. - Proyecto PEEB Puno - Proyecto Ayacucho UNMSM - Proyecto Alto Napo - Proyecto Ashaninka - CAAP - Proyecto formación de maestros Bilingües		Con apoyo UNICEF, se promueve en el Ministerio de Educación la formación de un programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
1987	Creación de la DIGEBIL (Dirección General de Educación Bilingüe)		

Cuadro 3

AÑO	MEXICO
Años '10	Revolución Mexicana y Reforma Agraria: Inicia la "Política Indigenista" del Estado Mexicano.
Años '20	Desarrollo del indigenismo mexicano "enfoque asimilacionista.
1921	La SEP funda el departamento de Educación y Cultura Indígena: Nombramiento de los "maestros ambulantes" que operan en comunidades rurales indígenas.
1923	Se crean las "Casas del Pueblo" y las "Misiones culturales" centro generadores de la "Escuela Rural Mexicana".
1926	Se inaugura en Ciudad de México la "Casa del Estudiante Indígena": Internados para la formación de los jóvenes indígenas.
1936	Lozaro Cárdenas funda el "Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAA): Primeras "Brigadas de Mejoramiento Indígena".
1940	Celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano: Se asume el principio básico que se debe tener en cuenta la lengua y cultura del educando en el proceso educativo.
1945	Las funciones del DAA a la Dirección General de Asuntos Indígenas bajo de SEP: Dedicamiento del originario impulso indigenista.
1948	Se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), bajo la dirección de Alonso Caso.
Años '50	Indigenismo Integracionista: Difusión de los Centros Coordinadores Indigenistas bajo la supervisión del INI: Asistencia múltiple y coordinada a las comunidades indígenas. Nace la figura del Promotor Indígena Bilingüe. Castellanización pero también respeto de la identidad cultural indígena: Enfoque integracionista.
Años '60	<p>El INI apoya una serie de otras iniciativas de apoyo a la población indígena:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plan Tarhuamara - Programa Alto Chiapas - Programa Valle Mezgintal

AÑO**MEXICO**

- 1964 Primer Seminario de Educación Bilingüe": Se reconoce a la Educación Bilingüe como la práctica pedagógica mas apropiada para la población indígena.
- 1968 Movimiento político estudiantil sacude las bases de la sociedad mexicana.
- Años '70 Crítica del indigenismo, nueva antropología, crecimiento de la conciencia política del Magisterio Bilingüe. Primer Congreso Indígena (San Cristóbal de las Casas).
- 1975 Primer Congreso Nacional de Indígenas en Patcuaro.
- 1976 Primera Asamblea Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües: El Magisterio Bilingüe reivindica la necesidad de implementación de una educación bilingüe bicultural "descolonizadora".
- 1978 Creación de la DGEI (Dirección General de Educación Indígena).
- Años '80 Instrumentación y expansión de un sistema educativo bilingüe para la población indígena: Gran ampliación de la cobertura.

experimental) reproducen, naturalmente, las características que asumió en los países latinoamericanos el desarrollo no solo de la educación indígena, sino más bien de las políticas del estado hacia las poblaciones indígenas.

Existe por ejemplo una estricta correspondencia entre el carácter estatal y centralizado del indigenismo mexicano y las particulares formas con las cuales se ha desarrollado el trabajo de la Dirección General de Educación Indígena, hasta llegar en estos últimos años a algunas deformaciones burocráticas; asimismo, entre los primeros avances de la educación para poblaciones indígenas en el Perú y la actual situación de la EBI en este país; entre el aislamiento en el cual se sigue desarrollando el trabajo del PRONEBI en Guatemala y el carácter esporádico de la política indigenista guatemalteca; finalmente, entre la fuerza de las organizaciones indígenas ecuatorianas y el hecho que la dirección de la Educación Bilingüe haya sido otorgada a su federación representativa, la CONAIE.

Estas consideraciones nos llevan a una conclusión que, si bien puede parecer obvia, estimamos fundamental para la comprensión de los actuales avances y dificultades de la Educación Bilingüe Intercultural en cada país: la importancia de una visión histórica de la evolución de esta modalidad educativa que la vincule con la evolución socioeconómica, política e ideológica que las sociedades nacionales han experimentado en estas últimas décadas; tal visión puede ser utilizada también para identificar tendencias y perspectivas comunes en relación a los fines y objetivos que la educación bilingüe, en cada país, hará propios en el futuro.

3. FUNCIONAMIENTO Y ARTICULACION DE LA EBI CON LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y LAS SOCIEDADES NACIONALES

El intento fundamental de esta sección es averiguar cuáles son los rasgos de la Educación Bilingüe Intercultural en la realidad actual de los 5 países latinoamericanos que este estudio toma en consideración: analizaremos la cobertura alcanzada, el marco jurídico-político que la sustenta en los contextos nacionales, los avances cualitativos alcanzados por esta modalidad educativa en sus diferentes componentes internos y, en general, las estrategias que se han elegido para la introducción de esta nueva modalidad educativa en los sistemas educativos nacionales.

Los estudios de casos presentados en las secciones anteriores nos han ofrecido numerosos elementos sobre los cuales conviene tal vez reflexionar de una forma esquemática.

3.1. Marco político-jurídico

En primer lugar, podemos afirmar que hoy en día se ha podido realizar, por lo menos parcialmente, una condición necesaria para el desarrollo institucional de la EBI en los países latinoamericanos: el mejoramiento del corpus jurídico en relación a los derechos económicos, sociales y sobre todo educativos de la población indígena.

Dada la amplitud del tema y a pesar de la estrecha relación que existe entre los varios campos, concentraremos nuestro análisis en lo educativo y cultural, incursionando solo extemporáneamente en todas las otras importantes áreas del derecho económico social que conciernen a la población indígena etc..

Por comodidad de análisis preferimos diferenciar por una parte, el cuadro político-jurídico general que guarda relación con la "cuestión indígena" y que concierne a las declaraciones constitucionales y los documentos políticos y programáticos de los gobiernos nacionales; por otra, el contexto jurídico más específico que concierne a las legislaciones nacionales sobre la educación bilingüe intercultural y sus reglamentos internos etc..

A nivel de normatividad general, un primer punto de fundamental importancia es el estatuto y las funciones que las Constituciones otorgan a las lenguas y culturas y, en particular, a las lenguas y culturas indígenas en los ámbitos nacionales. Presentamos a este propósito un cuadro comparativo de las más relevantes declaraciones presentes en las Constituciones y en los planes de desarrollo y educación de los gobiernos:

México

Lenguas

El castellano es la lengua oficial de la República, las lenguas indígenas son patrimonio de la nación; el castellano cumple todas las funciones

comunicativas y de servicio que el estado necesita para su funcionamiento; (Constit. de la Rep.).

Culturas

Concepción amplia de "cultura", en la que participan las más elevadas creaciones del genio individual; permanente contribución de las comunidades étnicas y de los diversos grupos sociales que conforman el país (Plan de Desarrollo 1983-88).

Desarrollo

Necesidad de encontrar el equilibrio entre la integración del indígena al desarrollo y el respeto de su identidad cultural, promoviendo su participación como actor social, con sus necesidades y demandas (Plan de Desarrollo 1983-88). Se tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y a fomentar en él, el amor a la patria, a la conciencia de la solidaridad internacional, la independencia y la justicia (Constit. de la Rep.).

Educación

El fin primordial del proceso educativo es la formación del educando. Para que este logre el desarrollo armónico de su personalidad debe asegurársele la participación activa en dicho proceso, estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador; los establecimientos educativos deberán vincularse activa y constantemente con la comunidad. (Ley Federal de Educación 1983). Otros fines fundamentales de la educación son: proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad; lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura se integren de tal modo que se armonicen tradición e innovación.

Perú

Lenguas

El castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aymara en las zonas y las formas que la Ley establece. Las

demás lenguas aborígenes integran el patrimonio cultural de la nación. El castellano cumple todas las funciones de lengua oficial del estado (Constit. de la Rep.). El estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua y aymara a recibir educación primaria también en su propia lengua (Constit. de la Rep.).

Culturas

"Animados por el propósito de mantener y consolidar la personalidad histórica de la patria, síntesis de los valores egregios de múltiples orígenes que le han dado nacimiento; de defender su patrimonio cultural..." (Preámbulos a la Constit. de la Rep.) El estado preserva y estimula las manifestaciones de las culturas nativas, así como las peculiares y genuinas del folklore nacional, el arte popular y la artesanía (Constit. de la Rep.).

Comunidad nativa

Se afirma la existencia legal y personería jurídica de las comunidades campesinas; el carácter inalienable de sus tierras (Constit. de la Rep.). El estado promueve el desarrollo integral de las comunidades campesinas y nativas; propicia la superación cultural de sus integrantes (Constit. de la Rep.).

Educación

El derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana; la educación tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad; promueve la integración nacional y latinoamericana; corresponde al estado formular planes y programas y dirigir y supervisar la educación, con el fin de asegurar su calidad y eficiencia según las características regionales y otorgar a todos igualdades de oportunidades. (Constit. de la Rep.). La educación sanciona y penaliza toda forma de discriminación por razones de sexo, raza, creencia religiosa, filiación política, idioma, ocupación, estado civil etc. La educación pretende atender preferentemente a los sectores marginales, las zonas de fronteras, las áreas rurales, las concentraciones en que predominan las lenguas aborígenes y otras situaciones análogas (Ley General de Educación 1982).

Ecuador

Lenguas

El idioma oficial es el castellano. Se reconoce el Quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional (Constit. de la Rep.).

Culturas

Se pretende: fomentar y enriquecer el acervo cultural auténtico nacional preservando su identidad (Ley de Educación 1979); promover la revalorización de las culturas nativas, la formación de una auténtica cultura y la defensa de sus valores frente a influencia negativas de las culturas extranjeras (Plan Nacional de Desarrollo 1980-84).

Educación

La educación no regular se realizará a nivel primario y medio con un régimen especial, de acuerdo con la realidad socioeconómica y cultural de las personas (Reglamento General de la Ley de Educación). El Plan de Alfabetización contemplará las particularidades idiomáticas de las diferentes culturas. (Plan nacional de Desarrollo 1980-84).

Guatemala

Lenguas

El castellano es idioma oficial de la República. Las lenguas vernáculas forman parte del patrimonio cultural de la nación (Constit. de la República).

Culturas

Identidad cultural. Se reconoce el derecho de las personas y las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, lenguas y costumbres. Se fomenta la protección de los grupos étnicos de ascendencia maya. El estado reconoce y respeta sus formas de vida, costumbres, tradiciones y formas de organización social (Constit. de la República).

Educación

Es considerada de interés nacional la atención educativa indígena de acuerdo con sus necesidades culturales.

Bolivia

Lenguas

La acción civilizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo, como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano, factor necesario de integración nacional (Código Educación Boliviana 1955).

Por lo que concierne a la normatividad específica de la Educación Bilingüe Intercultural para poblaciones indígenas, presentamos el siguiente cuadro que reúne los principios básicos contenidos en los documentos programáticos y en las leyes y reglamentos de cada país en relación con esta problemática.

Perú

Educación en lengua materna

El estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propia lengua.. (Constit. de la Rep.) En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia la educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando sus características socioculturales y las que son propias de la sociedad moderna; la alfabetización se cumplirá en forma selectiva y progresiva y, preferentemente, será impartida en lengua materna en las comunidades de lengua vernácula, en forma integrada al proceso de castellanización (Ley General de Educación 1982).

Respaldo político-legal a la EBI

Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBIL 1989):

Educación Bilingüe Intercultural se concibe como aquella que, además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita el conocimiento de la cultura de origen y el conocimiento de otras culturas, mayoritaria e minoritarias. Objetivos: Coadyuvar al logro de la identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad; rescate, revalorización y desarrollo de las lenguas y culturas autóctonas; formar sujetos bilingües con óptima competencia en su lengua materna y en castellano como segunda lengua.

Respaldo legal a la DIGEBIL

Decreto Supremo 014-87-ED: DIGEBIL es el órgano normativo de carácter técnico-pedagógico encargado de normar, orientar, coordinar, supervisar y evaluar el desarrollo de la educación bilingüe.

México

Educación en lengua materna

Alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas... (Ley Federal de Educación 1983).

Respaldo político a la EBB

La educación bilingüe bicultural es la ideal en un país como el nuestro donde existen numerosos grupos étnicos. A través de ella se buscará mantener la identidad de las comunidades y evitar su destrucción y sustitución cultural. Objetivos de la Educación Indígena: a) impulsar la educación indígena a partir de la cultura y el entorno característico de cada etnia; formar maestros especializados en el medio rural e indígena; incrementar la eficiencia terminal de la educación indígena; elaborar planes y programas adecuados; ampliar la cobertura (Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1983-88).

Respaldo legal a la DGEI

Reglamento Interior de la SEP y Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1983-88: entre otras, se asignan a la DGEI las siguientes

funciones: normatividad pedagógica y en los contenidos y métodos de la EBB; competencia en la elaboración de material didáctico y planes curriculares; diseño de programas de capacitación para el personal docente; evaluación de la actividad didáctica.

Ecuador

Educación en lengua materna

En los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el Quichua o la lengua de la cultura respectiva; y el castellano como lengua de relación intercultural (Reforma a la Constit. de la Rep.).

Respaldo político a la EBI

Se acuerda oficializar a la Educación Bilingüe Intercultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena, planteles primario y medios, donde se imparte una instrucción en los idiomas castellano y quichua o la lengua vernácula respectiva (Acuerdo Ministerial n..000529).

Respaldo legal a la DINEIBI

Se crea la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe considerando: que el Ecuador es un país multilingüe pluricultural, con un número considerable de poblaciones indígenas; que es necesario establecer una instancia que planifique, regule, coordine y ejecute la educación indígena bilingüe; que es deber del Estado garantizar el desarrollo de todas las lenguas y culturas existentes en el país.... (Decreto de Reforma al Reglamento General de la Ley de Educación). El subsistema escolarizado comprenderá la educación indígena regular, compensatoria y especial, en los niveles preprimario, primario y medio. La primera autoridad en este ámbito es el Director Nacional de Educación Indígena. Se faculta la DINEIBI para la formación y capacitación de recursos humanos en las diferentes lenguas del país; la producción de material didáctico; el desarrollo de un currículum apropiado; la organización de programas acelerados de formación de maestros indígenas; la organización de la alfabetización y educación bilingüe de adultos etc... (Decreto de Reformas al Reglamento de la Ley General de Educación).

Convenio DINEIBI- CONAIE

Se establece la corresponsabilidad entre el Ministerio de Educación y la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) para llevar conjuntamente la Educación Intercultural Bilingüe de los pueblos indígenas en los diferentes niveles y subsistemas (Decreto de Reformas al Reglamento de la Ley General de Educación).

Guatemala

Educación en lengua materna

La administración del sistema educativo deberá ser descentralizada. En las zonas con predominante población indígena la enseñanza deberá impartirse preferentemente en lengua vernácula. (Constit. de la República). La educación y la difusión de la cultura se hará en idioma oficial y en lengua indígena. El Ministerio de Educación reglamentará su inclusión en los programas educativos para propiciar su estudio, difusión y uso (Ley de Educación Nacional D.L.73-76). En el proceso de alfabetización se fomenta el uso de la lengua indígena, proveyendo simultáneamente elementos de aprendizaje en Español; se deja la opción libre al sujeto hablante de las lenguas indígenas y español, respecto al idioma en el cual desea alfabetizarse (Ley de Alfabetización D.L.43-86).

Respaldo legal al PRONEBI

El Programa de Educación Bilingüe Bicultural es un proceso educativo que trata de dar a la población indígena, empleando su lengua autóctona, el conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español, con el fin de facilitar su comunicación y convivencia en el país. (Reglamento de la Ley de Educación Nacional) El PRONEBI es el organismo especializado encargado de ejecutar todas las políticas de educación escolar para la población indígena del país (Acuerdo Ministerial n.997). El Programa se sustenta en la coexistencia en el país, de dos culturas y varios idiomas, tomando sus valores, desarrollándolos y traduciéndolos en acciones que promuevan el desenvolvimiento integral y armonioso de la persona, dentro de dos contextos culturales y lingüísticos para contribuir a la conformación consciente de la nacionalidad guatemalteca (Acuerdo Ministerial n.997).

Cabe señalar que, además de su legislación, los países latinoamericanos han adherido en estas últimas décadas a muchas de las declaraciones internacionales (en particular de la ONU) que apoyan el reconocimiento de la multiétnicidad, el uso de la lengua vernácula en educación, el desarrollo de sistemas bilingües interculturales, la defensa de los derechos políticos y culturales de las poblaciones indígenas, etc.. Entre estas recordamos por su importancia, la "Declaración de Derechos Humanos" (ONU 1948), el "Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribales" (OIT 1957), la "Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza" (Unesco 1960).³

Como ya se afirmaba en la sección anterior, las legislaciones de los estados latinoamericanos no carecen de pronunciamientos políticos comunes que (con diferentes énfasis y matices) subrayan el interés de la sociedad por preservar y desarrollar los múltiples componentes de la cultura nacional, promover el estudio de las lenguas y culturas nativas, defender los institutos sociales comunitarios, buscar un equilibrio entre la tradición y la modernidad y afianzar la calidad de la educación para poblaciones indígenas.

Sin embargo, en la mayor parte de las legislaciones existen también claros límites, ambigüedades y a veces contradicciones explícitas, en el reconocimiento de los derechos políticos y culturales de los grupos étnicos nacionales: con excepción de Perú, que otorga un reconocimiento oficial a las lenguas vernáculas (estableciendo sin embargo una jerarquización en el grado de oficialización), las otras Constituciones analizadas (México, Ecuador, Guatemala, Bolivia) brindan solo reconocimientos formales a las lenguas indígenas en tanto "patrimonio cultural de la nación", sin establecer su valor oficial.

En este sentido, una ambigüedad frecuente en las presentes legislaciones latinoamericanas es la que existe entre las **declaraciones generales** que ordenan la preservación del patrimonio cultural de la nación (del cual naturalmente forman parte las lenguas y culturas indígenas) y los **principios más específicos y operativos** que prescriben, en la mayor parte de los casos solo genéricamente, el uso de las lenguas indígenas en la educación, cuando no el abandono de éstas después la castellanización.

Otra contradicción se expresa en el reconocimiento de la condición de marginalidad y opresión en la cual se encuentran las etnias indígenas latinoamericanas; reconocimiento que, sin embargo, no se traduce en la introducción de principios jurídicos que faciliten el efectivo reequilibrio de esta situación desigualitaria.

Como conclusión de carácter general se puede por tanto afirmar que las legislaciones latinoamericanas carecen de principios operativos que garanticen la puesta en marcha efectiva de sus pronunciamientos políticos pluralísticos. Por un lado, los estados asumen la responsabilidad de atender en sus estructuras a las etnias indígenas nacionales, sin prejuicios de raza e idioma y en plena igualdad de oportunidades; por otro lado, no se norma y planifica la implementación en todos los niveles y sectores de la vida pública el uso de las lenguas y culturas vernáculas, necesaria condición para garantizar una presencia justa y digna de los grupos nativos en la sociedad.

Una consideración de carácter similar se puede hacer por lo que concierne al tipo de respaldo institucional del cual dispone la educación bilingüe en los reglamentos correspondientes. Como se puede observar, la fuerza del respaldo institucional varía de país a país.

En este caso también registramos la apertura de espacios formales de reconocimiento que no se traducen luego en medidas operativas. En el caso de algunos países, las legislaciones educativas y los reglamentos internos del sistema, hacen referencia a las funciones que las Direcciones encargadas de fomentar la educación indígena deben desempeñar: proponer normas pedagógicas para el afianzamiento de la EBI, elaborar materiales didácticos, planes curriculares específicos, coordinar las actividades de capacitación docente etc..

Cabe señalar sin embargo que hasta en los casos como México o Ecuador donde la legislación educativa define y norma de una manera suficientemente clara, los espacios de autonomía técnica y política de las instituciones encargadas de promover la educación indígena, tales medidas quedan por lo general solo en el papel y encuentran muchas dificultades de traducirse en actividades operativas; lo que conlleva a concluir que un cuadro político legal favorable, por sí mismo, no garantiza la expresión plena del carácter multiétnico de la nación, si carece de

la voluntad política de aplicarlo por parte de los sectores sociales que detienen el poder político de la sociedad.

En este marco, un caso peculiar es el de Bolivia, donde es bastante palpable la debilidad del cuadro jurídico general sobre las lenguas y culturas vernáculas, si se le compara con el de los otros países latinoamericanos.

No obstante el hecho de que Bolivia sea, junto con Guatemala, el país con mayor incidencia indígena en América Latina, no se ha establecido aún en el país una política educativa bilingüe, ni un organismo institucional específico encargado de implementarla. La experiencia de SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular) desde este punto de vista no ha podido absolutamente satisfacer las aspiraciones de introducir las lenguas y culturas indígenas en el proceso educativo, dada la escasa capacidad que esta institución ha mostrado para hacer frente a los requerimientos técnicos de la modalidad educativa bilingüe.

3.2. Cobertura de los servicios y colocación institucional

Los cuadros que ofrecemos a continuación nos proporcionan algunos datos sobre el nivel de cobertura de la educación indígena, en los 5 países latinoamericanos que este estudio toma en consideración.

México

1987-88

Alumnos	Escuelas	Maestros	Lenguas
526.588	6.247	19.589	36

(datos proporcionados por la DGEI)

Perú *

1988

Alumnos	Escuelas	Maestros	Lenguas
-	1460	1315	28

(datos proporcionados por la DIGEBIL)

- * (al saber, no se ha realizado aún un cálculo confiable sobre el complejo de la población escolar atendida por el conjunto de proyectos experimentales que operan en el país.)

Guatemala

1987-88

Alumnos	Escuelas	Maestros	Lenguas
73.275	1030	1586	13

(datos proporcionados por el PRONEBI)

Ecuador

1988

Proyecto EBI*

Alumnos	Colegios	Maestros	Lenguas
4.000 (aprox.)	74	134	Quichua

Educación secundaria MACAC

Alumnos	Colegios	Maestros	Lenguas
1.314	91	(sist. autoeduc.)	(Quichua)

(Datos proporcionados por la DINEIBI)

* los datos relativos a la atención no toman en consideración la población escolar de otros importantes programas, como el Shuar.

Bolivia

(no se dispone de datos confiables de carácter nacional).

Como se puede observar, los datos estadísticos (hasta los más básicos) son muy escasos y poco confiables; lo que demuestra una vez más el nivel incipiente de organización de las estructuras que se ocupan de promover la Educación Bilingüe en los países.

En varios casos se adscriben a la cobertura del estado (es este el caso de la DIGEBIL que supuestamente atiende 1460 centros educativos bilingües en el país), escuelas experimentales que se han desarrollado completamente al margen del sistema. Allá donde son disponibles, las estadísticas oficiales proporcionadas por los gobiernos muestran que el porcentaje de población escolar indígena atendido por la modalidad bilingüe a nivel nacional es todavía reducido. Esto con

la única excepción de México, país en el cual la educación bilingüe tiene una cobertura efectivamente amplia, pero donde, como hemos visto, la generalización de la EBB conlleva un deterioro de la calidad educativa o bien la imposibilidad de atender los requerimientos de desarrollo técnico-pedagógico de la misma.

Por lo que se refiere a la cobertura vertical, no se dispone de un dato estadístico significativo a nivel general; pese a esto es posible afirmar que, por lo general, la educación bilingüe intercultural, hoy en día, es una modalidad educativa limitada a los primeros 2-3 grados de la escuela primaria. Lo que implica reconocer que a pesar de los planteamientos oficiales, la EBI esta moviéndose aún en el ámbito de un modelo de transición, en el cual un limitado sector de la población indígena beneficia de educación bilingüe, en los primeros años escolares, para después pasar nuevamente a una educación monolingüe de corte castellanizador.

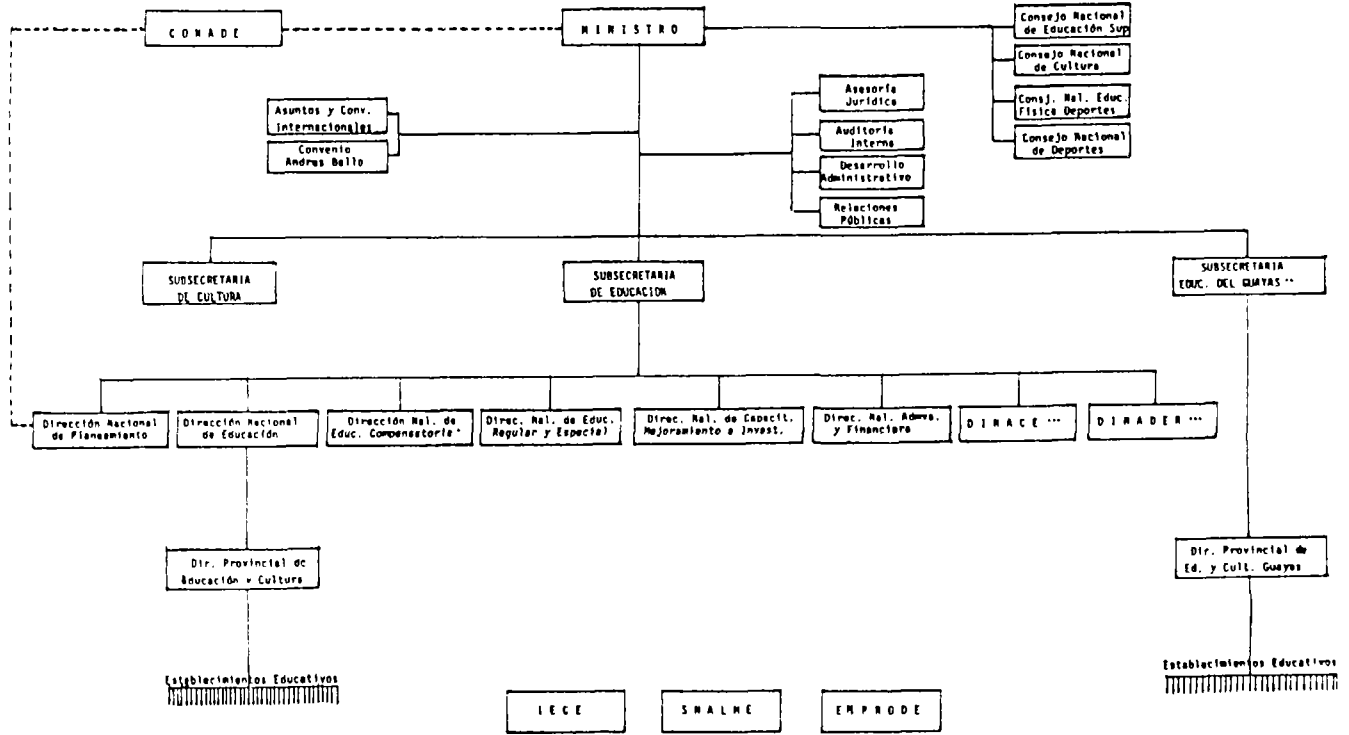
Dos de los retos fundamentales que encaran los planificadores de la modalidad bilingüe son la articulación del sistema bilingüe con el sistema educativo nacional, y el funcionamiento coherente e integrado de todos los distintos componentes y requerimientos de esta modalidad educativa .

Los cuadros n. 4 y 5 nos proporcionan por un lado, algunas de las estructuras organizativas de las instituciones encargadas de implementar la EBI en los sistemas escolares; por otro, la colocación institucional de estas dependencias con respeto a la estructura educativa global.

Como los cuadros muestran claramente, 3 países escogieron la fórmula del "subsistema" bilingüe insertado directamente en el sistema educativo nacional (bajo la forma de una Dirección), mientras que uno (Guatemala) eligió la fórmula del "Programa Nacional" autónomo.

Sin embargo, en el caso del Ecuador y más aún del Perú tal subsistema se encuentra en una fase de formación incipiente. En dichos países (en el momento en que se escribe), los organismos responsables para la implementación de la EBI se pueden considerar sistemas solo en términos nominales; se notan en este sentido evidentes carencias, tanto en la organización interna, como en los recursos humanos que han sido asignados a estas dependencias institucionales, hecho que explica por qué técnicos y funcionarios tienen que desempeñar múltiples roles y funciones y por qué la estructura permanece débil.

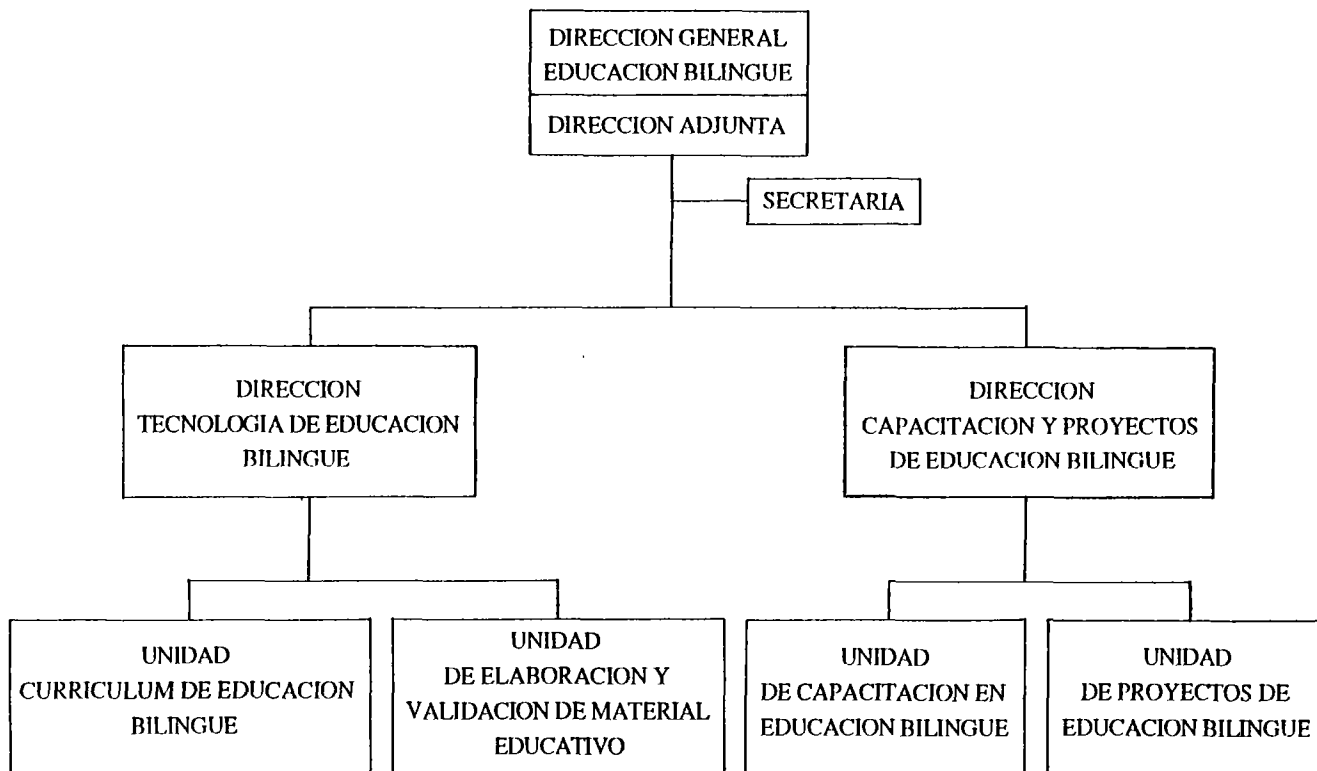
MACRO ESTRUCTURA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA



- * En curso de creación
- ** En curso de definición
- *** Entidades desconcentradas

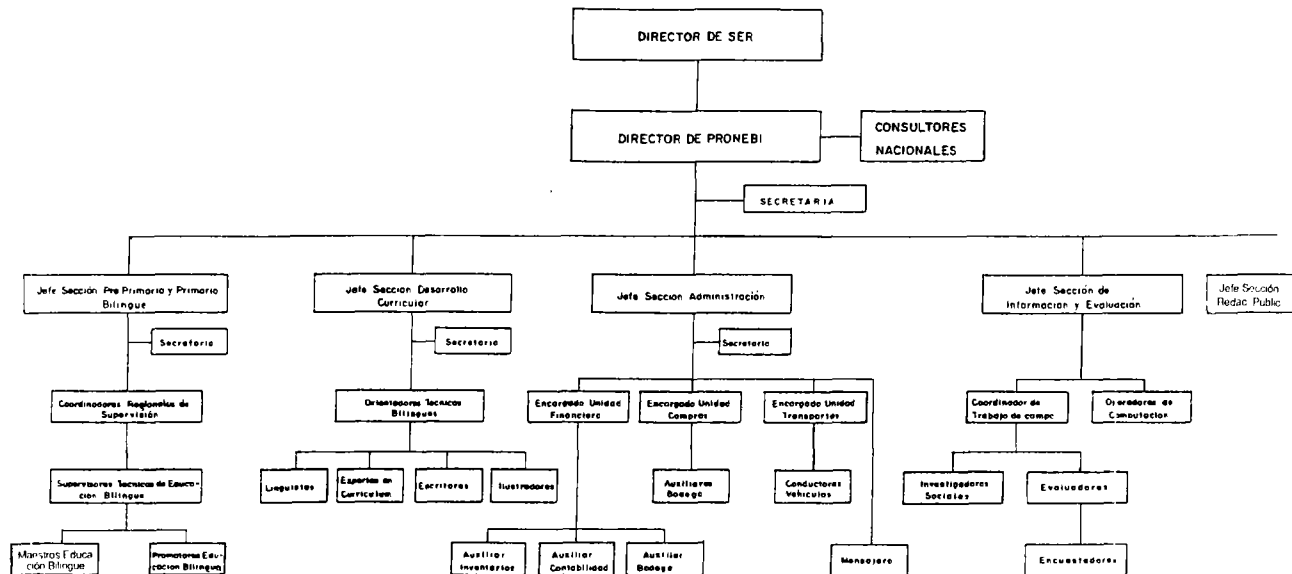
Entidades descentralizadas

ORGANIGRAMA DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BILINGUE

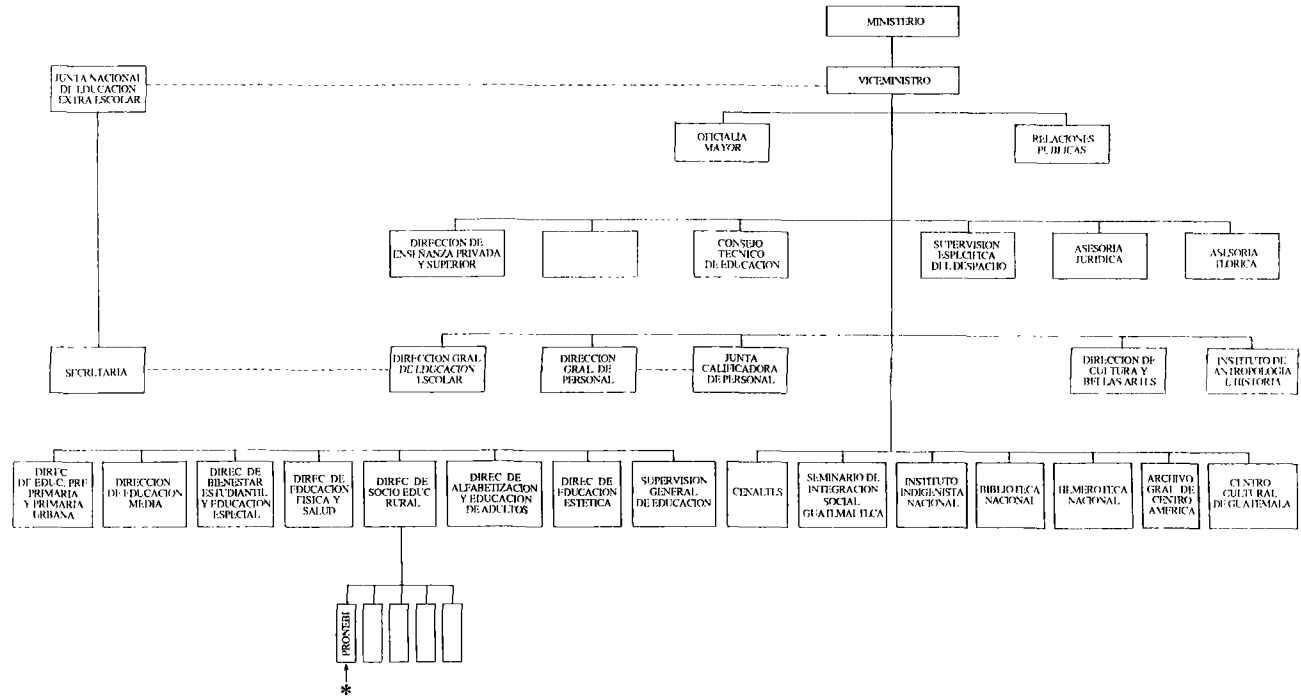


Cuadro 6a

ORGANIGRAMA FUNCIONAL DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION BILINGÜE

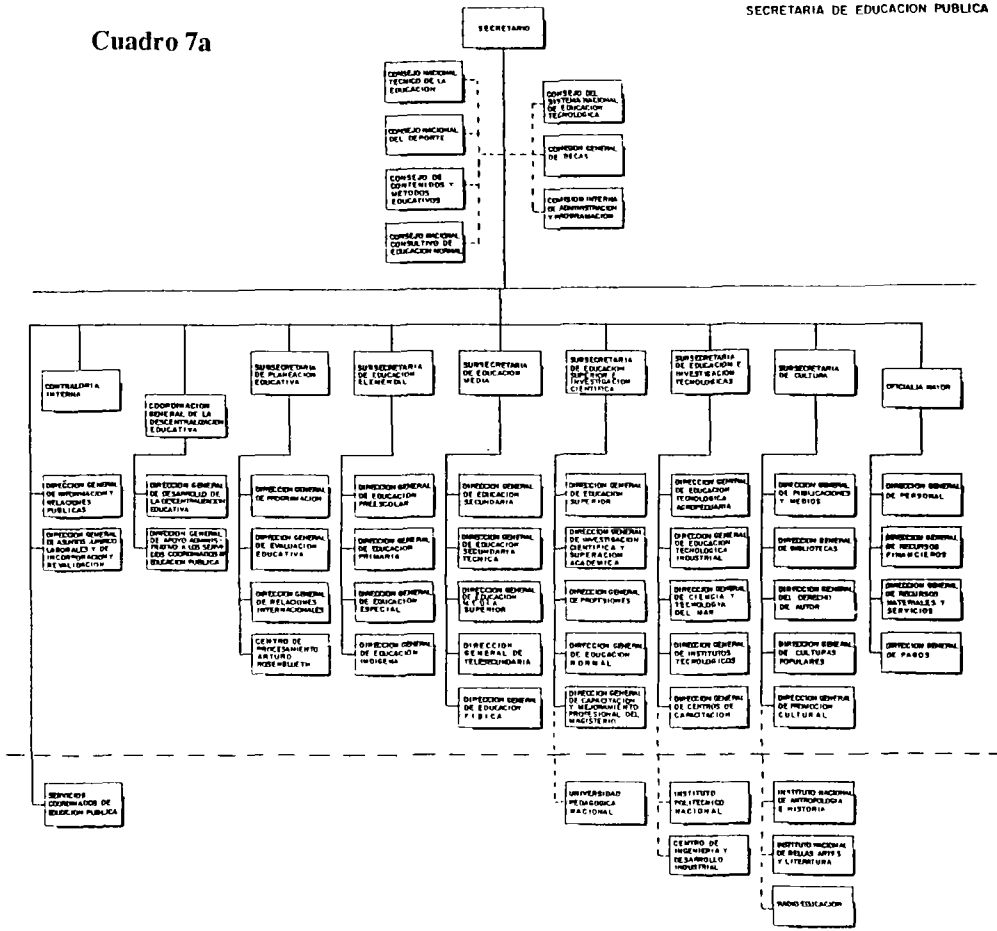


Cuadro 6b
ORGANIGRAMA DEL MINISTERIO DE EDUCACION DE
GUATEMALA





Cuadro 7a



SERVICIO COORDINADOR DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD NACIONAL

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES Y DESARROLLO TECNICO

INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA E HISTORIA

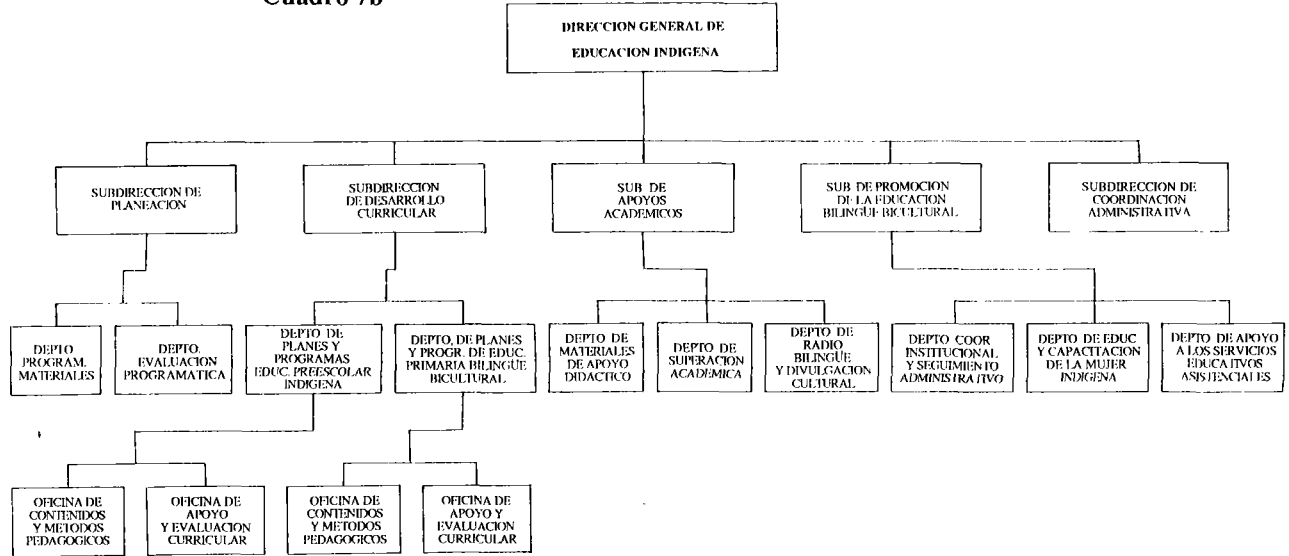
CENTRO DE INGENIERIA Y DE LA MANO DE OBRA INDUSTRIAL

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA

MINISTERIO DE EDUCACION

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA
D.G.E.I.

Cuadro 7b



Desde otro punto de vista, estas Direcciones pueden todavía considerarse "islas" dentro de los sistemas educativos nacionales; por un lado, no disponen de suficiente autonomía técnica y administrativa y, por otro, no han logrado todavía establecer los enlaces necesarios para garantizar un adecuado apoyo a la modalidad bilingüe, sobre todo en el ámbito administrativo.

Una serie de factores puede justificar la debilidad institucional de estas dependencias: su reciente creación, la peculiar evolución histórica de la EBI (que enfatizó más en el desarrollo de proyectos en ámbito experimental, que en el contexto institucional), el carácter aún oscilante del compromiso institucional, lo que se evidencia en la falta de asignación presupuestaria por parte del estado. Es así que el desarrollo de la Educación Bilingüe, en estos casos, parece estar ligado a coyunturas de carácter político.

Cobran mayor relevancia, en este sentido, las declaraciones relativas a la EBI en el marco de campañas proseliútas por parte de partidos y gobiernos; las mismas que asocian el auge político de la EBI (como ya se ha mencionado en otros capítulos de este libro) a personas que se han ocupado de fomentar la capacidad técnica de los programas, gracias a su prestigio adquirido en los ámbitos nacionales; por último, no se han claramente definido los roles y funciones y, sobre todo, los recursos con los cuales estas instituciones trabajarán el el territorio nacional.

Sin embargo, existe también la necesidad de diferenciar. En el caso de la DINEIBI, los responsables gubernamentales ecuatorianos han elegido una fórmula institucional peculiar y prácticamente única en América Latina, entregando la dirección técnica y la administración de la Educación Bilingüe a la CONAIE, la federación representativa de las organizaciones indígenas en el país. La DINEIBI es además un organismo autónomo que no depende de otras subsecretarías del aparato educativo, sino que se relaciona directamente con el Ministro de Educación; finalmente, su creación es todavía muy reciente para pretender ya una posición institucional claramente definida; esta situación, indudablemente, confiere a este organismo una autoridad política superior a la que poseen similares dependencias en otros contextos nacionales.

En Perú, por el contrario, en las intenciones gubernamentales, la DIGEBIL debería desempeñar más un rol de coordinación de las diferentes experiencias bilingües y de gradual integración de éstas en el sistema educativo

nacional, que de elaboración de la normatividad técnica y de conducción administrativa de la educación bilingüe; los proyectos experimentales deberían seguir impulsando la EBI apoyándose en las estructuras educacionales regionales. Pese a estas ambiciones, el funcionamiento de esta institución y su suerte futura parecen estar ligadas a situaciones imponderables, en las cuales las voluntades políticas de las poblaciones indígenas jugarán probablemente un peso muy relativo. Hasta hace muy poco el funcionamiento de la DIGEBIL estaba ligado al trabajo del único técnico de la cual la institución dispone: su directora.

El único caso en el cual quizás sea realmente posible hablar de la existencia de un "subsistema" educativo bilingüe, articulado con la estructura educativa nacional, es el de la DGEI en México.

Esto a causa de varias razones: a) por el hecho que dicha institución del sistema educativo mexicano ha efectivamente desempeñado y sigue desempeñando un papel técnico-normativo en el país, en lo que a educación bilingüe se refiere; b) por el hecho de que la DGEI dispone de una orgánico estructurado, repartido por funciones y capaz de llevar adelante la Educación indígena en el país; c) por el nivel de cobertura que el sistema de educación indígena coordinado por la DGEI posee en el país y que no tiene comparación con el de los otros países latinoamericanos.

En efecto, la DGEI, más allá del nivel cualitativo del trabajo que está desempeñando, representa una estructura compleja y jerarquizada, compuesta de una dirección general y una red de departamentos que atienden los diferentes aspectos (capacitación, curriculum, metodología didáctica etc.) necesarios para transformar el discurso bilingüe en una práctica pedagógica. A pesar de su mayor desarrollo, en la DGEI apareció el fenómeno de la burocratización y estancamiento, fenómeno que está seriamente afectando la calidad de la educación otorgada en el campo.

El caso del PRONEBI en Guatemala se revela, al menos en parte, atípico, porque es el único en el cual la Educación Bilingüe ha asumido la forma de programa nacional, sin ser formalmente insertada en las estructuras del sistema educativo. Esto ha indudablemente facilitado cierta autonomía y agilidad de las acciones del PRONEBI que posee (por ej.) un sistema de administración, evaluación y supervisión interna y una estructura relativamente autónoma del sistema central, lo cual aumenta el nivel de aislamiento de esta institución en el

sistema educativo, y de la Educación Bilingüe en general en el país.

En Bolivia se ha noticia de la implementación de un Programa del Ministerio de Educación que goza de un importante apoyo por parte de UNICEF; sin embargo, en el momento en que se escribe no se han aún definido las fórmulas institucionales de implementación de este programa, que indudablemente podrá representar un nuevo hito en la política educativa de este país hacia las poblaciones indígenas.

Otro aspecto que pensamos necesario analizar es la posición institucional del subsistema bilingüe con respecto al sistema educativo global. No se trata naturalmente de crear, como señalaremos más adelante, un ámbito escolar bilingüe separado del sistema educativo nacional, en cuanto estamos convencidos que el cambio que introduce la modalidad bilingüe en el sistema abarca, en una perspectiva a largo plazo, el aparato educativo en conjunto.

Sin embargo, hoy en día es también generalmente aceptado que la EBI necesita, para su desarrollo y expansión, de cierta independencia técnica y operativa. La colocación institucional de la EBI, por lo general, no satisface las exigencias de autonomía técnica y administrativa que permitirían el desarrollo de una práctica experimental bilingüe y luego la consolidación de este modelo pedagógico en la estructura escolarizada estatal.

En tres casos las direcciones ministeriales responsables para la EBI dependen legalmente de Subsecretarías de Educación Primaria; en el caso de Guatemala en cambio, el PRONEBI depende del Departamento Socioeducativo Rural del Ministerio de Educación. La contradicción implícita en el primer caso resulta bastante manifiesta: a pesar de que el área de trabajo actual de la educación bilingüe es concentrada en los primeros años escolares, declaraciones constitucionales y legislaciones amplían el ámbito de desarrollo de la EBI, también a otros niveles educativos. Asimismo, deberían ahora resultar bastantes evidentes los específicos requerimientos (que los estados reclaman como propios a nivel de principios) que es preciso atender en el ámbito de la implementación de una práctica pedagógica indígena (capacitación, desarrollo curricular, supervisión, evaluación).

Al contrario, la posición institucional de las Direcciones Generales de Educación Indígena hace que estas dependencias a menudo se encuentren

obligadas a negociar, más a nivel político que técnico, los márgenes de autonomía curricular e institucional de la modalidad bilingüe, frente a autoridades educativas superiores que en numerosos casos carecen de la competencia técnica para evaluarlos adecuadamente.

Uno de los puntos de contraste, que se registra en todos los países por ejemplo, guarda relación con el sistema de supervisión. La EBI aspira a tener supervisores propios o a capacitar personal del sistema regular con el objeto de asegurar una adecuada retroalimentación de la práctica pedagógica. Sin embargo, en la actualidad la supervisión de los planteles EBI sigue a cargo de la supervisión nacional. La falta de descentralización del sistema educativo contribuye además a dificultar la presencia de poderes decisionales y normativos efectivamente capacitados y concientizados para tomar en consideración problemáticas, como la indígena, que pueden adquirir diferentes dimensiones, según se las considere en un ámbito nacional o regional. Es indudable, por tanto, que una posición jerárquica de más alto nivel dentro del sistema educativo sería más congruente con las exigencias de autonomía técnica y administrativa de un sistema educativo bilingüe.

3.3. Institucionalización de la EBI y proceso de desconcentración administrativa

En varios países se registran serias dificultades de articulación a nivel regional, entre el sistema educativo bilingüe y el sistema educativo nacional, y entre los procesos de desconcentración educativa (que con muchas dificultades y contradicciones se están llevando a cabo en todo el continente) y el camino de institucionalización de la EBI.

Quisiéramos dedicar a este problema un espacio más relevante en cuanto representa, a nuestro juicio, uno de los nudos principales de las futuras estrategias de de introducción de la modalidad educativa bilingüe en los aparatos educativos nacionales.

Sabemos, como planteamiento preliminar, que la Educación Indígena se sustenta sobre un criterio de diferenciación; sobre la necesidad de superar el "prejuicio de uniformidad" actualmente vigente en los países latinoamericanos. En base a esta tendencia y bajo el pretexto de ofrecer igualdades de oportunidades, se pretende someter todos los niños de un contexto nacional a un

mismo régimen educativo, desconociendo sus diferencias individuales, sus peculiaridades lingüísticas y culturales; al contrario condición imperativa para el pleno desarrollo de la EBI es la elaboración de una pedagogía propia de la población indígena para cada grupo étnico; una pedagogía endógena coherente con las peculiaridades, las específicas necesidades y problemas de las comunidades y sus diferentes sistemas y estilos de aprendizaje.

La educación indígena no puede por tanto no basarse sobre criterios de desconcentración y descentralización educativa; sobre un calendario escolar regionalmente determinado y que guarde relación con las actividades agrícolas y de trabajo de las comunidades; sobre un currículum que retome y represente las características esenciales del contexto sociocultural en el cual encuentra aplicación etc... Este aspecto se torna particularmente importante en el caso de contextos nacionales (como los de México, Guatemala por ej.) en los cuales no nos encontramos simplemente frente a una radical diferenciación cultural entre el grupo ladino-occidental y el grupo indígena, sino, dentro del sector indígena, a un mosaico étnico-lingüístico en el cual es difícil identificar un grupo claramente dominante.

En tales situaciones resulta evidente que el proceso educativo no puede constituirse sobre la base de criterios de planificación de tipo vertical o centralístico; debe fundarse sobre criterios descentralizados que estimulen la participación de los actores regionales y comunitarios en la elaboración de los objetivos fundamentales del proceso didáctico.

Sin embargo, hay que distinguir entre estas características necesarias y congruentes con el afianzamiento de la EBI y los procesos de desconcentración del aparato estatal y educativo, actualmente en marcha en la mayor parte de los países latinoamericanos.

En primer lugar estos procesos más que ser fruto de una real orientación "descentralizadora" y de una evolución democratizadora de la sociedad, que apunta a la incorporación de las bases al proceso de orientación técnica y de toma de decisiones sobre la Educación, parecen inscribirse más bien, en el marco de la implementación de procesos de "desconcentración" del aparato administrativo, basados sobre principios de tipo verticalista: en la región solo algunas funciones de tipo administrativo, tales como el pago y la supervisión de maestros y la

distribución de materiales didácticos, han sido efectivamente desconcentradas en unos cuantos países; por otro lado, la mayor parte de las funciones técnicas de la educación siguen conformándose a criterios de tipo uniforme y centralista.

El caso de los programas curriculares y de los planes de estudio puede ser tomado como ejemplo de esta situación. En vía teórica todos los planes de estudio oficiales reconocen, en mayor o menor medida, la necesidad de "adaptación" del plan de estudio nacional a los contextos educativos regionales; sin embargo, en la práctica pedagógica muy poco se ha realizado en esta dirección.

La transformación desconcentradora no apunta en este sentido a una redistribución técnica y del poder decisonal hacia la base de la sociedad (no siendo tampoco la consecuencia de procesos políticos orientados a este objetivo), sino más bien a la multiplicación de los centros decisonales (desde el estado central, hacia las regiones o las provincias) que conservan sin embargo la estructura verticalista y autoritaria de los procesos de toma de decisiones. Al fin y al cabo su objetivo final es lograr una mayor eficiencia y sobre todo un mayor control del sistema educativo y de las nuevas dinámicas que en él se manifiesten, recreando la situación de Centro-Periferia que se da a nivel del contexto nacional.

En estas condiciones, los procesos de desconcentración administrativa, en vez de favorecer el proceso de reapropiación de la Educación por parte de las etnias indígenas, lo están en algunos casos obstaculando; esto, tomando en consideración también la situación histórica de desarrollo, incipiente de la EBI en la región latinoamericana. Es evidente que la carencia de recursos humanos, la debilidad institucional, el escaso nivel de aceptación de la modalidad bilingüe (particularmente entre los funcionarios del servicio educativo) afectan gravemente la posibilidad de compatibilizar el fortalecimiento de la EBI, con el avance del proceso de desconcentración.

Los objetivos del proceso de desconcentración administrativa son notorios; sin embargo, en el caso del sistema bilingüe se pretende descentralizar funciones y competencias, sin que el sistema EBI se haya ni incipientemente conformado y definido en todos sus componentes. Esta situación hace que en algunos casos, la relación armónica entre los dos sistemas se torne paradójicamente más difícil en las situaciones regionales, porque en el caso de la

EBI, no existen estructuras competentes y recursos humanos que se puedan encargar de representar adecuadamente frente a los Departamentos Educativos de área, los intereses, las necesidades, los requerimientos del sistema educativo indígena.

La situación de tensión a menudo se complica más aún, debido al carácter irracional con el cual se implementan en los países las iniciativas de reforma del apartado burocrático estatal: las nuevas divisiones administrativas, por ejemplo, siguen basándose principalmente sobre criterios de orden geográfico, sin tomar mayormente en cuenta la necesidad de considerar también variables muy importantes para la conformación de un nuevo mapa administrativo cuales son las etnolingüística, la socioeconómica etc... Más aún, en varios casos las iniciativas de desconcentración son iniciadas, mas no completadas, y han sido complementadas con medidas y ajustes que obedecen más a necesidades de orden político que administrativo.

Se ha originado de esta forma un fenómeno particularmente negativo: la superposición de competencias y estructuras jerárquicas, cada una arraigada a diferentes intereses corporativos o clientelares, fenómeno que está llevando en algunos casos a situaciones de no gobernabilidad política y administrativa.

En términos de perspectiva, para una mejor articulación del sistema bilingüe con el aparato educativo, se vislumbra la necesidad de combinar la progresión y efectiva implementación del proceso de descentralización educativa (técnica y administrativa) con la estructuración y formación de recursos técnicos, humanos financieros a nivel descentrado; en el área específica de la educación bilingüe será necesario buscar en el futuro estrategias de implementación de la modalidad educativa que apunten a una mejor coordinación entre las instancias regionales y nacionales que se ocupan de su promoción en el territorio.

Desde este punto de vista es evidente que, en el desarrollo del proceso de institucionalización de la EBI, será contraproducente y poco aconsejable, técnica y políticamente concentrar todas las iniciativas en la institución que se encarga de promover la modalidad bilingüe en el aparato educativo nacional; es nuestra convicción que la EBI, para mantener su fuerza propulsiva, tiene que combinar el fortalecimiento de los espacios institucionales que han ido creando en estos años a nivel central con la promoción de y la vinculación con las instancias regionales, organismos comunitarios y extragubernamentales que se difunden en el territorio nacional.

3.4. Principales avances y dificultades de los servicios de educación indígena

El cuadro de la situación educativa en América Latina en el periodo 1980-87 permite señalar tendencias preocupantes en relación con algunos indicadores fundamentales: se calcula que a nivel regional el índice de analfabetismo alcanzaba en 1987 el 16.5% de la población total del continente; esto es, 42.6 millones de personas. La deserción y la repitencia escolar representan otros dos problemas de magnitud considerable, que afectan gravemente los sistemas educativos de los países, particularmente en los primeros grados de la primaria; de acuerdo con los formularios estadísticos del SIRI (Sistema Regional de Información del Proyecto Principal) la repetición afecta en varios países y en muchos grados, a uno cada cuatro alumnos.

De la misma forma, indicadores directos y directores que intentan medir la calidad de la educación primaria en los países, detectan situaciones inequitativas en los promedios de rendimiento, que afectan en particular las escuelas que atienden niveles socioeconómicos más bajos y estratos marginales de la población.

Efectivamente, todos los fenómenos negativos señalados parecen no distribuirse homogéneamente entre los diferentes sectores sociales y se agravan sustancialmente en las áreas rurales; en particular, es en las zonas rurales con fuerte incidencia indígena que encontramos los índices de analfabetismo total y funcional más altos del continente y donde la eficiencia del sistema educativo se revela generalmente baja.

Al parecer, los sistemas educativos latinoamericanos encuentran una seria dificultad a adecuarse a la creciente heterogeneidad sociocultural de la población y el fenómeno de la diversificación de la demanda educativa: la educación, en este sentido, sigue expandiéndose en la región, pero no logra el objetivo de la calidad y de la pertinencia.

Se ha vuelto muy común enfrentar estos problemas en términos "técnicos", considerando la exigencia de búsqueda de estrategias adecuadas de planificación educativa, capaces de responder a los nuevos desafíos que la situación plantea. Sin embargo, tomando como punto de referencia el análisis conducido en este libro sobre el proceso histórico de construcción de las identidades nacionales en el continente, preferimos considerar estos fenómenos (sin pretender naturalmente reducirlos) en el marco de un problema político estructural de la sociedad

latinoamericana: él de las relaciones conflictivas entre estado, nación y etnias nacionales.

En una precedente sección de este capítulo nos referíamos a la incuestionable emergencia de la "pluralidad" en los ámbitos sociales, culturales, lingüísticos de los países; una pluralidad que después de siglos de olvido y de conocimiento ha ganado un peso político que trasciende el nivel de las declaraciones de principios y de los documentos oficiales.

Es así que no debe sorprender que la educación, luego de su masiva expansión en los años '50-'60, hoy en día refleja una disyuntiva fundamental que ha marcado el proceso de construcción de las identidades nacionales latinoamericanas: a saber, la contradicción entre la existencia de una realidad plural desde el punto de vista socioeconómico, lingüístico y cultural y un proyecto de estado-nación, dirigido por las élites nacionales, que no ha querido reconocer esta pluralidad con el fin de perpetuar y garantizar su dominio político dentro de la sociedad.

El proceso de institucionalización de la Educación Bilingüe Intercultural ha sido uno de los dominios fundamentales a través del cual el Estado ha intentado ajustar su política educativa a la nueva situación de diversificación que hemos mencionado.

En este sentido, el breve análisis hecho en la sección anterior nos permite entender que la aceptación oficial de la educación bilingüe en los países involucrados en este estudio, queda aún lejos de ser incondicional e ilimitada. Más allá de esto, el proceso de institucionalización, si bien puede ser considerado como un incuestionable logro, plantea a los responsables educativos gubernamentales, a los políticos, a los planificadores, retos y desafíos que pueden ser aglutinados alrededor de una serie de preguntas fundamentales: ¿qué tipo de marco político y jurídico es necesario para un adecuado desarrollo de la EBI en los servicios del estado? ¿cómo articular racionalmente el nuevo subsistema de educación indígena con el sistema educativo nacional? ¿qué tipo de autonomía técnica y administrativa se debe otorgar a la Educación Bilingüe Intercultural? ¿en qué medida la estructura educativa nacional debe transformarse en su globalidad en un sistema intercultural bilingüe? ¿cuál estrategia de expansión es conveniente utilizar para la expansión y generalización de la modalidad bilingüe intercultural?

En la fase histórica actual el nudo fundamental de discusión parece haberse

concentrado sobre el grado de autonomía que el sistema institucional bilingüe debe adquirir con respecto al proceso educativo global. Hasta ahora lo que nos muestran las líneas de tendencias registradas en los países, en que "cuando la educación pretende configurarse como un sistema independiente, con una administración propia, con planes y programas de estudios específicos el Estado advierte un peligro. Aquí se interrumpen las líneas de coincidencias sobre el significado y los alcances de la educación indígena".⁴

La contradicción existe y se sustantiva, pues la autonomía de la educación indígena como proyecto pedagógico, constituye un paso coherente con sus fundamentos teóricos, con los cuales hoy en día todos los países latinoamericanos solidarizan en sus declaraciones oficiales y en sus reglamentos legislativos. Sin embargo, en términos reales, la diferencia que introduce la educación bilingüe intercultural en el sistema educativo nacional está hoy en día autorizada siempre y cuando no supere el límite de la modalidad de entrega de los contenidos cognoscitivos.

Puede educarse en dos lenguas, pueden también adaptarse parcialmente los contenidos cognoscitivos del currículum oficial, pero no se admite diferenciar en el contenido y los objetivos de la educación de acuerdo con la adscripción étnica de los estudiantes.

Otro aspecto controvertido de la EBI en esta fase histórica es el financiamiento. La década de desarrollo e institucionalización de la EBI en la región ha coincidido con la que ha sido definida, desde el punto de vista económico, la "década perdida" de América Latina. Época de crisis económica y política, de conmociones inflacionarias que han ido con la mano al desmesurado aumento de la deuda externa del continente con las metrópolis financieras internacionales. Esta crisis, en vez de ser enfrentada con una refundación y reorientación de las bases de desarrollo de las economías nacionales, se ha, por lo general, encargado a través de la drástica reducción de los gastos sociales y públicos, conllevando un sustancial empeoramiento de las condiciones de vida de la población y la radicalización del fenómeno de la distribución desigualitaria de la riqueza. De aquí los radicales cortes presupuestarios que han afectado los sistemas educativos latinoamericanos.

En todo caso el compromiso financiero del Estado con la EBI es, aún considerado el contexto de crisis en el cual se mueven las economías y los sistemas educativos nacionales, completamente insuficiente. Las restricciones financieras que

afectan los sistemas educativos de los países ponen otra vez de relieve la variable cooperación internacional para el sustento de los programas de educación bilingüe: en la gran mayoría de los casos, tales programas y los organismos institucionales encargados de implementarlos, operan gracias a la contribución técnica y presupuestaria de agencias de cooperación bilateral y multilateral; esto ya sea en forma directa, cuando existe un convenio entre la institución responsable y un organismo de cooperación extranjero (es esto el caso del PRONEBI en Guatemala con el AID estadounidense; de la DINEIBI en Ecuador con la GTZ alemana; muy probablemente también del programa de educación bilingüe que se implementará en Bolivia gracias a la cooperación de la UNICEF; ya sea en forma indirecta, cuando existe un financiamiento externo que cubre un aspecto específico (como es el caso de la DIGEBIL en Perú cuya actividad fundamental de producción de textos escolares ha sido financiada a través de un proyecto del Banco Mundial).

Solo México, entre todos los países mencionados en este estudio, no recibe ayudas externas, aunque destina a la educación indígena tan solo el 0.05% del presupuesto total de la Secretaría de Educación Pública. De esta forma el terminar la asistencia externa, los proyectos o componentes significativos de ellos a menudo se interrumpen y languidecen; por otro lado, un breve recorrido de los programas en la región revela que la calidad y cantidad de los productos realizados dependen constantemente de la búsqueda de la fuente financiera externa en grado de sustentarlos.

Esta situación de debilidad financiera hace también que todas las experiencias de educación bilingüe estén aún articuladas en forma muy precaria con los sistemas educativos nacionales; aparecen todavía como un agregado que no logra integrarse armónicamente con las estructuras de los aparatos institucionales. Es más, debido también a la precariedad institucional de la EBI se manifiesta tanteos y vacilaciones, cuando no abierta oposición, en las otras dependencias del sistema educativo para prestar a las Direcciones Generales de Educación Bilingüe el apoyo que precisan en relación con tareas (por ejemplo la capacitación de maestros) que involucran a otros sectores de los Ministerios de Educación.

Es así que en varios casos nacionales la educación bilingüe se desarrolla aún, en términos reales, dentro de un contexto experimental: esto ya sea manteniéndose dentro de la fórmula de los proyectos como instrumento básico de implementación (como en el caso de Perú), ya sea careciendo de la estabilidad que necesita para un real progreso cualitativo. El menosprecio y desprestigio de las lenguas y culturas

nativas son fenómenos que no pueden superarse a través de la emisión de un decreto o de una ley, sino que necesitan de una fuerte movilización interna del estado, de la opinión pública y de una reestructuración general de los fines y las modalidades del aparato educativo.

En este sentido, se torna en una necesidad fundamental la publicación masiva y planificada de las características, objetivos, fundamentos científicos de la Educación Bilingüe y del proyecto ideológico político que ella sustenta. Esto con el fin de abrir un frente de cambio que involucre no solo el espacio institucional específico de la EBI, sino también el sistema educativo en su globalidad.

No hay que olvidar que un recurso fundamental al cual apelar en un contexto general de crisis y escasez de recursos, es la capacidad de movilización de los grupos sociales involucrados en un proyecto de reforma y transformación de la sociedad; esto es, la capacidad de estos sectores de generar recursos propios que una iniciativa vertical del Estado no sería capaz de originar. Por este motivo consideramos vital la participación de los actores sociales indígenas en el proceso de implementación de la EBI en la educación y en la sociedad.

En un contexto de tal naturaleza, en el cual no se ha solucionado aún esta ambigüedad fundamental de los subsistemas bilingües, no sorprende que algunos de los mayores hallazgos de los programas educativos bilingües institucionalizados no se asienten estrictamente en el campo de la práctica pedagógica.

Se han obtenido resultado notables en cuanto a la adecuación terminológica y desarrollo lexical de las lenguas nativas (acuñación de nuevos términos, recuperación de nuevos en desuso, epuración de prestamos del Español) tareas, éstas, que se han empezado a enfrentar bajo la nueva óptica de "mantenimiento" que oficialmente los países latinoamericanos respaldan por lo que a educación bilingüe intercultural se refiere. Asimismo se ha avanzado en el proceso de estandarización de las lenguas vernáculas, en particular en los aspectos ortográficos, librándose una batalla, muchas veces exitosa, contra la subordinación al español de los sistemas alfabéticos de las lenguas nativas. Finalmente, las exigencias de desarrollo de educación bilingüe han ocasionado la difusión de investigaciones sobre las lenguas y culturas nativas y, en particular, han hecho posible la formación de una "intelectualidad indígena", sobre la cual descansan muchas de las esperanzas futuras de reanudación de la capacidad creadora de las culturas nativas.⁵

Se puede así aseverar que la Educación Bilingüe Intercultural, gracias a la fecunda experiencia acumulada en esta década, ha indudablemente logrado un notable nivel de perfeccionamiento y de rigurosidad científica, en particular en los ámbitos de la enseñanza de la lectoescritura en lengua vernácula y del castellano como segunda lengua y de la pertinencia lingüístico-cultural de la escuela.

Bajo otra perspectiva, quizás la más importante, el desarrollo de la educación bilingüe, y en particular el proceso de institucionalización de esta modalidad educativa ha contribuido enormemente a la revalorización de las culturas nativas de América Latina. Ningún otro sector vinculado con la cuestión indígena atrae en este momento tanto interés político y financiero como el de la educación bilingüe, tal como lo comprueba la presencia de organismos de cooperación internacional detrás de muchos de los programas actualmente en curso de implementación.

Como lo señala Chiodi⁶ "en buena medida es al amparo de la educación bilingüe que el discurso sobre la descolonización y el desarrollo de las culturas indígenas se mantiene vivo y tiene una cierta resonancia a nivel público". Hoy en día es ciertamente este el terreno de acción más importante a partir del cual los movimientos indios pueden hacer escuchar sus reivindicaciones lingüísticas y culturales; más aún, es en el campo de la educación bilingüe que los movimientos indios están obteniendo espacios de participación política en ámbito institucional; es este el caso del Ecuador, donde el gobierno ha entregado a las organizaciones indígenas la coordinación y dirección de la modalidad bilingüe intercultural.

No obstante estos significativos progresos, se puede afirmar que la EBI, todavía hoy en día, se mantiene como proyecto potencial, tanto desde el punto de vista de su opción ideológico-política cuanto desde aquello de la práctica pedagógica. Desde este punto de vista estamos convencidos que solo una plena asunción por parte del Estado de la responsabilidad de conducción de esta modalidad educativa, puede brindarle aquella consistencia y continuidad que le podría permitir salir definitivamente de la esfera de la experimentación y de los programas pilotos y transformarse en una práctica político-pedagógica concreta y generalizada; solo una política del Estado, al conferir a la EBI carácter oficial y nacional, puede determinar las condiciones institucionales para llevar a buen fin las variadas labores de índole lingüístico, cultural, educativo y social inherentes a este modelo. Y en este marco solo el estado puede facultar la adopción de las modalidades de integración del sistema EBI en el sistema educativo nacional. De aquí la importancia también de adecuadas estrategias de planificación que regulen y orienten la implementación de este proceso.

3.4.1 Requerimientos pedagógicos

Veamos ahora más específicamente, cuales son los principales avances y dificultades que han caracterizado el desarrollo de los componentes pedagógicos internos de la EBI, en los países que están enfrentando el proceso de institucionalización de esta modalidad educativa. Puesto que estas temáticas serán abordadas en el último de este libro se ha optado aquí por delimitar la reflexión en torno a las orientaciones políticas general de los países.

a) materiales didácticos

En el campo de la producción de materiales didácticos se pueden registrar indudables avances y logros.

Hoy en día, en todos los países considerados en este estudio, se dispone de un relevante número de textos escolares que pueden facilitar la instrumentación pedagógica de la educación indígena. La calidad de los textos indígenas varía de país en país, según los contextos específicos: no siempre se ha seguido una estrategia nacional planificada para la elaboración, difusión y evaluación de los textos escolares bilingües. En varios casos, (como los de Ecuador o Perú) cada proyecto o experiencia ha tenido entre sus objetivos principales la elaboración autónoma de textos didácticos en sus áreas de trabajo, así que se ha asistido, en la década de los '80, a una verdadera proliferación de textos y, en muchos casos, a duplicaciones de esfuerzos. Los textos se han concentrado sobre todo en el ámbito de la enseñanza de las lenguas vernáculas y la alfabetización en lengua materna.

Si se considera la crónica escasez de libros escolares que afectaba, no solo la educación indígena sino la educación en general en las áreas rurales latinoamericanas, no cabe duda que este fenómeno tiene que juzgarse de una forma positiva. En las áreas nativas la difusión de textos didácticos, además de otorgar a los niños indígenas la posibilidad de disponer de material educativo, ha ocasionado también una mayor familiarización con el medio escrito, por parte de grupos y sociedades que, antes de la difusión masiva de la escolarización, había vivido el conocimiento de una forma casi únicamente oral. Más aún, la elaboración de textos didácticos en lengua indígena ha demostrado a la sociedad en general y en particular a los hablantes indígenas, la potencialidad que tienen sus lenguas para servir como instrumento del discurso pedagógico formal.

Se ha elaborado material educativo en particular para la enseñanza de las lenguas maternas vernáculas, por lo general para los primeros 2-3 grados de la primaria y, en menor grado, para la enseñanza del Español como segunda lengua. La calidad de los textos didácticos, en términos de metodología, calidad técnica, impaginación etc... varía manifestadamente: se va desde textos "modelos" cuales pueden ser considerados los del Programa PEEB de Puno en Perú, hasta otras experiencias que han debido acatarse a la escasez de recursos técnicos y financieros para la producción de materiales de bajo costo; desde contextos lingüísticos en los cuales la lengua vernácula disponía ya de una cierta tradición escrita y de estudios, a otras situaciones en las cuales los proyectos de educación bilingüe cumplieron una tarea pionera de elaboración de alfabetos y transcripción escrita de la lengua vernácula.

En otras áreas curriculares, debido a los problemas que la propuesta curricular indígena ha enfrentado en el continente la producción de textos ha sido mucho más escasa y los resultados en algunos casos de calidad dudosa; en la casi totalidad de los casos se han producido textos por asignaturas (Ciencias Naturales. Ciencias Sociales, Matemática) en las lenguas indígenas e introduciendo dentro de cada una de estas áreas elementos relacionados con la cultura nativa. En este campo también destaca la producción del Proyecto PEEB de Puno, tanto por su aporte ideológico, que por la calidad de los mismos textos didácticos; estos textos cubren todas las principales asignaturas de los 6 primeros grados de la primaria.

Pese a los resultados alentadores obtenidos, hay que subrayar que hoy en día el porcentaje de población escolar indígena que dispone de materiales didácticos es limitado, aún en los contextos escolares oficialmente reconocidos como bilingües. La inexistencia de mecanismos de comunicación entre las diferentes experiencias experimentales de producción de materiales y la falta de estrategias eficientes para difusión y uso en las escuelas de los textos bilingües elaborados, pueden ser considerados como dos de los elementos que han obstaculado el logro de éxitos mayores en este campo. Esto sobre todo porque la distribución del material didáctico ha sido dirigida por instancias administrativas centrales no vinculadas con las Direcciones Generales Bilingües.

El caso de la DGEI en México puede ser tomado como ejemplo de esta situación: se han elaborado textos didácticos para la alfabetización de 36 grupos étnicos del país. Sin embargo, la llegada de los textos a las áreas designadas ha sido gravemente dificultada por la ineficiencia del mecanismo administrativo de

distribución de los materiales y las graves limitaciones financieras que han impedido tanto la producción de los libros en número suficiente, cuanto la reimpresión y reedición de los libros.

Situaciones similares se registran en Perú donde los textos escolares del Proyecto Puno y Ayacucho reeditados por la DIGEBIL hasta la fecha, no han alcanzado las escuelas de estas áreas rurales.

b) Capacitación de personal

Si en el campo de la producción de los materiales didácticos encontramos importantes avances y logros, en el área de la formación de recursos humanos, hallamos una de las deficiencias más sustantivas del proceso pedagógico bilingüe en marcha en los países de la región.

Tanto en México como en Perú, Ecuador, Bolivia, Guatemala, en el ámbito de las diferentes modalidades institucionales que la Educación Indígena ha asumido, se manifiesta la falta de un sistema institucionalizado de formación magisterial y capacitación del personal en servicio.

Por un lado, no se ha aceptado la creación oficial de Institutos Pedagógicos, específicamente destinados a la preparación del personal bilingüe; por otro lado, no se ha definido tampoco claramente dentro de los Institutos Pedagógicos regulares un espacio autónomo específicamente dedicado a esta tarea. En los mejores de los casos se han, parcialmente, adaptado los planes de estudio de los aspirantes docentes para algunas áreas regionales, contemplando la introducción de asignaturas que guardan relación con la Educación Bilingüe. Sin embargo, tales adaptaciones son absolutamente insuficientes para satisfacer los numerosos requisitos de formación de personal capaz de llevar a cabo con éxito el proceso educativo indígena.

Es así que en la gran mayoría de los casos los programas EBI han debido conformarse con el desarrollo de cursos de capacitación y profesionalización, que en muy escasa medida han podido cumplir con sus objetivos declarados: la duración muy limitada, la escasa preparación de los formadores y capacitadores, el carácter experimental de los currículos de formación, la escasez de recursos financieros, seriamente han afectado la calidad de tales programas.

Quizás los únicos dos casos donde se haya desarrollado una capacitación de

maestros indígenas que ha tenido cierta relevancia a nivel nacional son el Programa de Capacitación y Profesionalización de la DGEI (México) y, en menor medida el Programa de Profesionalización de Promotores Bilingües que el PRONEBI (Guatemala) recientemente ha completado. Ambas experiencias de toda manera han aprovechado las largas trayectorias de trabajo de los promotores bilingües en el ámbito de las iniciativas indigenistas para la "castellanización" e "integración" de la población indígena. Sin embargo, por admisión de los mismos responsables de la DGEI y del PRONEBI, los pocos meses de capacitación que reciben los docentes que participan en tales cursos (tiempo al de los cursos de muchos maestros bilingües en Perú, Ecuador etc...) no son suficientes para disponer al final de un personal debidamente entrenado y comprometido con su labor.

Hace por tanto falta en la región un modelo de formación y capacitación del personal docente indígena que pueda ser instrumentalizado dentro de contextos institucionales adecuados.

Otro grave problema que acumula todos los programas en la región es la constante movilidad de maestros indígenas dentro y fuera de las escuelas bilingües.

Tal movilidad a menudo anula los ya limitados intentos de disponer de personal técnico adecuado dentro de las experiencias bilingües. Es evidente que se deberían planificar mecanismos de retención o sustitución adecuada de los docentes: esto, ya sea cuidando con particular atención la elección de los docentes bilingües con figuras representativas y enraizadas en las comunidades; ya sea organizando un sistema de provisión de docentes bilingües diferenciado del sistema nacional.

En el área de la EBI, sin embargo, no solo hay carencia de docentes, sino cambian de personal técnico a todo nivel: supervisores, administradores, técnicos de más alto nivel como lingüistas, antropólogos. Tal personal calificado debería formarse en el ámbito de especializaciones universitarias, como maestrías en Lingüística, Etnología, Pedagogía Bilingüe Intercultural etc... Tales especializaciones al contrario se han difundido en muy escasa medida para poder proporcionar un real apoyo a la labor de las instituciones que se ocupan de promover la modalidad bilingüe en los contextos nacionales. Casos a parte son durante el fin de los años '70 y el comienzo de esta década, en México los programas de Etnolingüística implementados en la época de florecimiento y difusión de las nuevas corrientes intelectuales; tales programas contribuyeron efectivamente a la formación de una generación de estudiosos nativos que posteriormente ejerció una profunda influencia

en la orientación ideológica de la educación bilingüe y de la institución que se encargó de promoverla: la Dirección General de Educación Indígena.

Pese a esta situación, se señalan en este campo algunas esporádicas iniciativas experimentales y extragubernamentales que tratan de contrarrestar esta negativa tendencia que hemos señalado: entre ellas, cabe mencionar el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía en el ISP de Loreto, en Perú, el Programa de Formación de Recursos Humanos que se desarrollará en Cuenca, Ecuador; el Programa de Postgrado en Lingüística Andina que se implementa en la Universidad del Altiplano en Puno.

C. Curriculum

Sin pretender profundizar un discurso que será ampliamente desarrollado en el próximo capítulo, dedicado al aspecto técnico-pedagógico de la EBI, quisieramos recordar aquí el hecho que la aceptación de una propuesta curricular autónoma para la educación indígena, ha sido uno de los aspectos que ha recibido una constante y sistemática respuesta negativa por parte de los gobiernos nacionales latino-americanos.

Todos los planes de estudio de los programas bilingües han debido conformarse con la institucionalidad curricular vigente: esto es, con un modelo didáctico que se desentiende de la idiosincrasia del conocimiento indígena, de las peculiares formas de transmisión del saber, de los particulares estilos de aprendizaje de las culturas indígenas. En la región se han realizado solamente adaptaciones, más o menos logradas, de los planes de estudio nacionales a las particulares exigencias del modelo bilingüe; dichas adaptaciones están relacionadas fundamentalmente con la introducción de dos lenguas en el proceso didáctico. En términos de estructura curricular, calendario escolar, organización de los conocimientos en cambio se ha intervenido en forma sustantiva.

4. PERSPECTIVAS FUTURAS

¿QUE TIPO DE PLANIFICACION PARA LA EBI EN LOS AÑOS '90?

Si se toman en consideración las perspectivas futuras de la Educación Bilingüe Intercultural estimamos necesario imaginar un proceso que apunta hacia dos direcciones:

- a) un proyecto de carácter general que sitúa la EBI en su contexto sociopolítico y plantea la modificación del rumbo fundamental que han tomado históricamente las sociedades latinoamericanas; y
- b) una planificación "estratégica" más inmediata y específica, destinada a resolver los problemas actuales que enfrentan los sistemas educativos bilingües que han sido recientemente institucionalizados.

Creemos sin embargo, y esta es la hipótesis que orienta nuestras observaciones, que las dos direcciones de trabajo están estrechamente vinculadas; por lo tanto, condición del desarrollo del futuro de la EBI, en ambos niveles, es la existencia de una clara y firme voluntad política que respalde y sustente la planificación de un proceso de cambio de las bases económico-sociales y de la situación lingüístico-cultural de las sociedades latinoamericanas.

Por lo que concierne al **primer aspecto a)**, hay que reiterar, una vez más, que no tiene mucho sentido planificar la introducción de un sistema bilingüe intercultural para poblaciones indígenas, sin programar una reforma más estructural de los sistemas educativos nacionales; y que, por otro lado, no es posible concebir ambas iniciativas sin atender los problemas lingüísticos y culturales de la sociedad en su globalidad; esto es, si no se aspira a una reforma más general de los roles y las funciones de las lenguas y culturas presentes en los contextos nacionales. Como sostuve en otro trabajo: "The large debate that has recently taken place on the various forms of Bilingualism to be implemented in the school seems to become meaningless, unless insert in such a general context. It is infact impossible to conceive of a radical change in the language policy of education (or to argue about "transitional" bilingualism or "full" bilingualism, "bicultural" or "intercultural"-bilingual education) which would not impact at the other levels of the society. A bilingual educational programme will be in any case "transitional" if the experience of the liberation of the language in the school, does not provoke a corresponding liberation of a language (and of the social groups that represent it) within the society at large".⁷

Desde este punto de vista, si se quiere, puede afirmarse que la casi totalidad de los programas educativos bilingües latinoamericanos, (a pesar de adherir en su gran mayoría al modelo conceptual de mantenimiento) en la práctica pedagógica se desarrolla en el contexto de un modelo bilingüe de "transición"; y esto no solo por el hecho de limitarse a los primeros 2 ó 3 grados

de la escuela primaria; no solo por estar circunscrita en su práctica pedagógica al área de Lenguaje y de la modalidad de entrega bilingüe de los contenidos educativos, sin haber podido profundizar los otros componentes curriculares; no solo por el hecho de representar islas en el contexto de un sistema educativo que no ha modificado su orientación fundamental, ni ha generalizado (en los contextos regionales que lo necesitan) la modalidad bilingüe como un sistema de doble vía que involucra a los sectores indígenas y no indígenas de la sociedad; sino también y sobre todo, por el hecho que no se ha modificado el estatus y las funciones de las lenguas vernáculas y de sus hablantes en los contextos sociopolíticos de los países latinoamericanos.

Es evidente por tanto que la instrumentación de las lenguas y culturas vernáculas, así como la planificación de todas las iniciativas ligadas a su revitalización y refuncionalización, no pueden ser confinadas en el ámbito de la educación, sino que deben ir con la mano a su paulatina instrumentación, en todos los ámbitos necesarios de la comunicación social y política.

En este sentido, aunque los gobiernos hubiesen manifestado en términos concretos (y no de declaraciones de principio) sus compromisos firmes para la expansión y generalización del sistema bilingüe, ...la educación, de por sí sola, no puede dismantelar el estado de subordinación de estas lenguas. No lo puede hacer ni siquiera a nivel escolar en tanto perdura la subordinación del indio a nivel social y económico.

En este sentido podemos detectar una tendencia preocupante en las actuales políticas lingüísticas y culturales de los países latinoamericanos que resume las contradicciones del reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales del mundo indígena: recoger y asumir la aspiración al pluralismo étnico, a la igualdad entre las lenguas y las culturas nacionales, canalizandolas y reduciéndolas a medida que conciernen meramente el ámbito educativo; lo que conlleva la decadencia y empobrecimiento de las ideas de pluralismo e igualdad.

La oficialización de las lenguas indígenas, por ejemplo, se aplica simplemente al sector educativo sin extenderse a otros dominios de la "cosa pública". Asimismo, poco o nada se hace en la sociedad, en favor de la revitalización de las lenguas y culturas indígenas, de la promoción de una literatura escrita, del respeto de la identidad étnica y de los derechos económicos y territoriales de la población indígena. En este sentido, es fácil entender por qué

los mismos indígenas, los hablantes vernáculos, tengan una actitud ambigua y a veces negativa hacia el uso de las lenguas vernáculos en la educación; no siempre esta actitud está relacionada con procesos de desintegración de la lealtad étnico-lingüística, sino que está vinculada con legítimas consideraciones de carácter lógico-utilitario dado que el Estado no ha fomentado la expansión del uso de las lenguas vernáculos en algún otro sector de las comunicaciones públicas o en las áreas regionales.

Tomando en consideración la historia de la formación y consolidamiento de los estados nacionales, la realidad actual de la estratificación étnica y social, es difícil imaginar un proceso de promoción del pluralismo lingüístico y cultural que sea fruto de una espontánea, pacífica y racional evolución de las sociedades latinoamericanas hacia nuevos modelos de desarrollo y de participación social y política; o como consecuencia de la implementación de nuevas estrategias o técnicas de planeación.

Más fácil y "realista" en cambio, es visualizarla como fruto de una eventual transformación de las relaciones de poder presentes en los contextos sociopolíticos, a beneficio de los sectores marginados (como los indígenas) de la sociedad; transformación que no necesariamente ocurrirá exenta de conflictos y confrontaciones, de un terreno de lucha y de reivindicaciones políticas de carácter general. En este sentido, hay que señalar que en cierta medida la magnitud de la crisis económica, social, política en la cual se debaten los estados latinoamericanos podría favorecer la búsqueda de transformaciones estructurales que apunten hacia nuevos modelos de desarrollo y de sociedad.

Una vez establecidas estas precondiciones de carácter político (como es fácil suponer de difícil realización) consideramos la necesidad de emprender una serie de medidas operativas de carácter general y en los niveles específicos de la sociedad, para la implementación de una planificación orgánica de lenguas y culturas en la educación y en la sociedad que, obviamente, deberá ser ajustada a las circunstancias y contextos específicos de realización.

Entramos así de alguna forma en el verdadero campo de la planificación que anteriormente definimos de tipo "estratégico" y cuya finalidad es también atender a los problemas de introducción de la modalidad educativa bilingüe en los sistemas educativos latinoamericanos.

En una primera fase, dado el nivel de desarrollo aún incipiente de la EBI, consideramos la necesidad de apelar a una instancia central que planifique la orientación técnica, gestión y expansión de la EBI en los contextos nacionales. Hay que reconocer que la EBI se encuentra, hoy en día, en una fase en la cual es preciso buscar mecanismos de consolidamiento que permitan crear las condiciones para su desarrollo futuro; la estructura es todavía demasiado frágil, los recursos técnicos y financieros demasiado limitados para poder soportar un proceso inmediato de "pulverización" regional y localista; es así que las funciones técnicas y normativas de la educación indígena no pueden abruptamente ser devueltas a autoridades intermedias, que no tienen aún la competencia para coordinar la difusión de la modalidad bilingüe en el territorio.

El peligro es, en este sentido, la desintegración de las experiencias acumuladas y la recreación de dinámicas regionales paradójicamente más favorables a tendencias conservadoras y tradicionalistas.

Sin embargo, en una segunda fase, esta misma instancia central deberá prever la gradual entrega técnica y administrativa de la EBI a instituciones y proyectos competentes en las áreas regionales; es importante que este proceso de descentralización se desarrolle junto con la estructuración y formación de recursos a nivel descentrado y el establecimiento de estructuras representativas. Allá donde ya existen experiencias regionales de tipo experimental mayormente consolidadas, se debería prever su fortalecimiento, fomentar la coordinación constante entre centro y periferia y apuntar sobre todo a las creaciones de adecuadas representaciones institucionales en los sistemas públicos.

En todo caso, en la realización de este proceso de entrega consideramos fundamental el papel que podrán jugar las organizaciones y movimientos indígenas nacionales y regionales. Ellos, con el apoyo de las estructuras regionales del Estado y de otras instancias técnicas, deberán paulatinamente asumir el desafío de la conducción técnica y la institucionalización de una "educación en zonas plurilingües multiculturales" dirigida no solo a los grupos indígenas, sino a la población general de las áreas multiétnicas.

El proceso de planeación, en este contexto, tendrá que mantener en todas sus fases un carácter "participativo", desarrollarse como causa y consecuencia de una gran movilización social (de la población indígena y no indígena) alrededor de los objetivos pedagógicos y sociales de la Educación Bilingüe Intercultural y

de la promoción de las lenguas y culturas indígenas en la sociedad.

Por lo que concierne a la 1ra. etapa del proceso, (que, por lo general, corresponde a las situaciones actuales de la Educación Bilingüe en los países) reputamos que tarea central de esta instancia central responsable para la promoción de las lenguas y culturas nativas (y en este contexto también de la EBI), debería ser la definición de una **Política Nacional de Lenguas y Culturas** y de un **Plan Operativo** para su traducción en normas y acciones; este último debería articular la orientación política nacional con las autonomías regionales; asimismo, esta instancia central debería ser responsable de la necesaria coordinación y reorientación del financiamiento internacional que cae bajo este rubro.

Sabemos que hoy en día en todos los 5 países que este estudio abarca, existe (en mayor o menor medida) una tradición de estudios valiosa y comprobada en relación con los problemas lingüísticos y culturales de las etnias nativas. Sería oportuno aprovechar esta tradición, este potencial recaudado, haciendo de la política nacional y del plan operativo una proyección de dichas experiencias de estudio y de trabajo. Con este fin, una medida que podría resultar de segura utilidad es la constitución de **Comisiones Nacionales y Regionales** encargadas por los gobiernos de asesorar y orientar los Ministerios y los Departamentos Regionales en la elaboración de la propuesta, de las bases políticas, legales, científicas y técnicas de la Política y del Plan; esto, en el marco de reformas estructurales de los sistemas educativos y de la administración pública que apunten hacia una real descentralización del aparato estatal y a la institución de espacios políticos de autonomía y autogestión para las realidades étnicas y regionales.

El Plan Operativo comprendería y articularía en el corto, mediano y largo plazo, a las planificaciones educativas, lingüísticas y culturales; asimismo, contemplaría la precisión de las medidas de carácter administrativo que posibilitan una adecuada integración del modelo EBI en el sistema educativo nacional. Analizaría las necesidades de reforma de los programas curriculares y los requerimientos financieros para la implementación de la EBI; finalmente, articularía niveles de planificación centralizada con la necesaria programación de acciones y asignación de recursos de carácter regional y descentralizado.

En este contexto la Educación Bilingüe Intercultural representaría solo un

aspecto de una serie de medidas de deberán ser emprendidas en los distintos niveles de la sociedad, conservando, en términos de estrategias de implementación, aquel carácter de flexibilidad que es congruente a) con la heterogeneidad de las situaciones sociolingüísticas y culturales de las naciones y, dentro de las naciones, de las distintas áreas regionales; b) con el contexto de crisis y de escasez de recursos característicos de la situación actual de los sistemas educativos latinoamericanos.

Queremos aquí mencionar esquemáticamente el conjunto de estas medidas:

Ambito jurídico-político

Es necesario un claro reconocimiento del carácter plurilingüe y pluricultural de la nación. Las legislaciones nacionales deberán subrayar no solo la paridad de estatus de las lenguas, sino especificar también las concretas esferas de uso de estas dentro del aparato estatal y la sociedad, considerando tanto el contexto regional como el nacional. El uso de las lenguas vernáculas debería ser **gradualmente** introducido en el ámbito de la administración, los servicios sociales del Estado (educación, salud, instituciones de apoyo agrario, etc.), el sistema judicial, los medios de comunicación pública, la emisión de decretos oficiales y el sistema de señales públicas (carteles, afiches) de aquellos contextos regionales de los países latinoamericanos multiétnicos; en una perspectiva de más largo plazo, el uso oficial de las lenguas vernáculas podrá ser introducido en todos los dominios nacionales. En general, el Estado superando la etapa de los reconocimientos formales, debería asumir la responsabilidad de garantizar y normar a nivel jurídico el derecho de todos los ciudadanos (y por tanto también de los habitantes indígenas) de acceso a las estructuras nacionales y regionales, a través de su propia lengua y cultura. Este proceso, naturalmente, debería ser implementado en forma paulatina y controlada, de acuerdo con las reales condiciones de desarrollo de las lenguas indígenas.

Ambito de los medios de comunicación pública

El Estado tiene que promover la introducción de las lenguas vernáculas en todo el sistema de los medios de comunicación de masas, comenzando prioritariamente con los periódicos y programas radiofónicos regionales, aprovechando e impulsando también las numerosas experiencias ya existentes

(sobre todo en el ámbito de uso de la radio). El uso de tales medios podría gradualmente extenderse desde programas de carácter didáctico hasta involucrar las otras esferas de la comunicación. Recordamos que el ámbito de los medios de comunicación es uno de los instrumentos más eficaces para la promoción del estatus de las lenguas y culturas indígenas en la sociedad.

Ambitos de la administración

Es necesario institucionalizar el uso de las lenguas nativas en las diferentes esferas de la administración pública y de los roles sociales del Estado; esto partiendo por los ámbitos de primera necesidad como son, en las áreas rurales, los servicios de salud pública (postas médicas, hospitales, etc.), registro civil, asistencia social, etc. y privilegiando las áreas regionales multiétnicas.

Ambito laboral y económico

Se debe hacer obligatoria la contratación preferencial en las esferas claves del estado de personal bilingüe cualificado, que se desenvuelva apropiadamente en los diferentes códigos lingüísticos de las áreas regionales. Asimismo, se podría planificar la introducción de mecanismos que privilegian económicamente los profesionales bilingües, estableciendo certificados oficiales de "bilingüismo" otorgados por el Estado o las entidades regionales. Esta medida podría ser aplicada por ejemplo al caso del personal profesional de la escuela, servicios judiciales o de salud, cuyo tratamiento económico se vería diferenciado, según su carácter monolingüe o bilingüe.

Ambito de la planificación lingüística

Es evidente que el complejo de estas medidas emprendidas a nivel social facilitaría enormemente las tareas de la planificación lingüística de las lenguas vernáculas. Todas las conocidas e importantes tareas de oficialización y uso de alfabetos, estandarización gramatical, elaboración estilística y actualización, desarrollo de registros, promoción del uso escrito se verían estimuladas, o serían directa consecuencia de la introducción de la lengua vernácula en los ámbitos de la vida social y pública. La planificación lingüística no puede ser considerada como una necesidad que se justifica en sí misma; sus tareas solo pueden ser fruto de una renovada conciencia política en los estados nacionales, y de la emergencia en la sociedad de nuevas esferas de uso de las lenguas nativas, esferas que antes les habían sido vedadas.

Ambito de la planificación cultural

En esta misma línea el nuevo estatus de las lenguas y los hablantes vernáculos promoverá la difusión de las tareas de estudio e investigación de las culturas nativas, tanto en sus aspectos históricos como en aquellos que guardan relación con sus condiciones actuales: formas de organización social, aspectos religiosos, tradición oral, etc. Las sociedades latinoamericanas deben mirar a constituirse en su globalidad como *sociedades interculturales* en las cuales la promoción de la interculturalidad sea concebida como instrumento para un desarrollo endógeno y autosostenido.

Ambito educativo

Resumiendo y haciendo referencia al análisis conducido en la precedente sección, se puede intentar una aproximación de los límites principales que en la actualidad afectan el progreso cualitativo de la EBI dentro de los sistemas educativos nacionales enlistándoles en un hipotético orden jerárquico:

- 1) carencia de recursos humanos y profesionales
- 2) falta de recursos financieros estables
- 3) falta de una propuesta curricular intercultural flexible y adecuada a los diferentes contextos de desarrollo del proceso escolar
- 4) la situación de atrofia, desorientación y deterioro de las lenguas y culturas indígenas
- 5) falta de una estructura (o estructuras) capaz de coordinar la implementación de la EBI en el ámbito del aparato educativo; de acoplar el desarrollo de la modalidad bilingüe con otras necesarias iniciativas que impulsen el uso de las lenguas indígenas en los otros ámbitos de la sociedad; de promover la aceptación de la EBI en todos los ámbitos de la vida social y pública
- 6) falta de investigación sobre las lenguas y culturas nativas acoplada con su implementación en el ámbito educativo.

1) A lo largo de todo este libro se ha señalado repetidamente que la disponibilidad de personal entrenado a todo nivel (docentes, supervisores, técnicos, lingüistas, antropólogos) representa un verdadero "sine qua non" de la modalidad educativa bilingüe. En la región latinoamericana se cuenta con relevantes recursos técnicos, pero su número es francamente insuficiente para poner en marcha el conjunto de actividades que es necesario desarrollar en el marco de los programas; en este sentido, se trata de atender tanto a la formación de recursos humanos cuanto a la capacitación de personal en servicio.

2) La falta de recursos financieros es un elemento que se comenta solo: los estados, si bien se encuentran en un contexto de crisis económica, deben garantizar un adecuado y continuado apoyo a la EBI otorgándole un nivel de prioridad nacional no solo en el ámbito de la educación, sino de la sociedad en general. Existe además la necesidad de canalizar adecuadamente los recursos que la cooperación internacional seguirá aportando para el progreso de la modalidad educativa bilingüe.

3) En el ámbito del curriculum y de la interculturalidad se requieren avances sustanciales tanto en el campo de la específica propuesta curricular indígena (como desarrollar y sistematizar contenidos culturales indígenas en el proceso didáctico); cuanto en el campo de la dimensión intercultural que debería comprometer a toda la población educativa. Hasta el momento no se percibe mucha claridad en ambos niveles.

4) La elaboración de un "lenguaje pedagógico" representa otra tarea trascendental del proceso educativo indígena. Pese a los resultados positivos obtenidos en este campo, (oficialización de alfabetos únicos para algunos idiomas vernáculos, primeros pasos en la estandarización lingüística y gramatical) hay todavía mucho camino que recorrer para llegar a resultados que puedan tener un impacto relevante en la población indígena y para impulsar el uso generalizado de las lenguas vernáculos en el sistema escolar.

5) Como ya se señalaba las actuales Direcciones de Educación Bilingüe representan aún estructuras extremadamente débiles: esto ya sea por su incipiente nivel de formación, ya sea por el escaso apoyo que reciben del Estado y el alto grado de aislamiento en el cual se encuentran. Existe por tanto una gran necesidad de fortalecer el papel que cumplen estas instituciones en el ámbito de la educación; tal fortalecimiento no se concretará con el simple reconocimiento

de espacios de autonomía para la Educación Indígena sino en la medida en que se ponga en marcha un proceso de reforma más general de los sistemas educativos de la región que involucre armónicamente a las instituciones encargadas de promover a la modalidad bilingüe.

6) El ámbito de la investigación lingüística y antropológica aplicada a la educación en estos años ha sido duramente castigado por la falta de recursos financieros que ha afectado crónicamente los programas bilingües de la región; no obstante, el problema no descansa simplemente en la escasez de fondos asignados para desarrollar este componente, sino también en el desarrollo aún muy incipiente de una generación de investigadores nativos, capaces de profundizar aspectos fundamentales de la problemática bilingüe, cuales el curriculum intercultural, o la cuestión "oralidad-escritura", que representan aún puntos vacíos de la propuesta educativa bilingüe.

Como se puede observar la situación multilingüe y pluricultural de los países latinoamericanos obliga a hacerse cargo, ya en esta fase, de una serie de disposiciones de difícil coordinación en todos los niveles de la sociedad: los objetivos finales del proceso parecen claros, pero el camino para llegar a estos objetivos no está bien marcado; más aún, con toda probabilidad la mayor parte de estas iniciativas tendrá que ser emprendida en un ámbito de grave escasez de recursos y de falta de condiciones políticas seguras.

Es menester diferenciar, por tanto, entre los alcances ideales de las medidas arriba mencionadas y las posibilidades reales de implementar aspectos parciales de las mismas en el corto y mediano plazo: efectivamente, a menudo las políticas enunciadas se traducen en un listado de grandes principios o aspiraciones que no guardan relación con las condiciones reales con que se confrontan los problemas lingüísticos y culturales de los grupos indígenas. El divorcio entre el nivel declaratorio y la realidad aconseja introducir como criterio básico de la planeación la cautela y la gradualidad; esto sin renunciar a un marco ideal que tiene que inspirar y orientar las acciones inmediatas de los gobiernos nacionales.

Queremos por tanto señalar la importancia de una implementación gradual y progresiva de estas medidas, tanto en el ámbito estrictamente educativo como en las otras áreas que se han indicado; el proceso además debe ser constantemente contextualizado en las diferentes situaciones regionales en las

cuales se desarrolla: son obviamente diferentes las aspiraciones que se pueden proyectar sobre una lengua indígena como el Quechua, hablada por millones de personas en el continente latinoamericano (o sobre idiomas que gozan de un consistente número de hablantes y de una relativa correspondencia lengua-territorio) que sobre lenguas vernáculas ya en avanzado estado de atrofía y aislamiento, con un limitado número de hablantes, y en condiciones de desintegración territorial.

La planeación lingüística y cultural debe fundamentarse sobre criterios de orden realista, atendiendo inicialmente a los requerimientos prioritarios y apoyando y fortaleciendo los resultados parciales logrados, antes de apuntar a metas para las cuales se carece de claros recursos, condiciones materiales, fundamentos científicos, etc..

Consideramos, por ejemplo, que en algunos contextos nacionales será más efectivo y realista tener como objetivo la obtención de decretos de oficialización contextualizada y regional de la lengua vernácula, en esferas donde se disponen de recursos y experiencias (y por tanto donde es posible prever secuencias de implementación), que apuntar a inverosímiles reconocimientos generalizados destinados a quedar en el papel. Por lo que concierne al aspecto educativo enfatizamos en la utilidad estratégica de la experimentación, investigación y evaluación del tratamiento de los problemas prominentes de la EBI, sobre todo de aquellos (como el currículum o la formación y capacitación de maestros bilingües) para los cuales la experiencia acumulada es limitada, limitados los avances obtenidos, y pocas las evaluaciones dignas de confianza que se han realizado. Reiteramos que es arriesgado emprender iniciativas de expansión y generalización de gran envergadura, como desafortunadamente en algunos casos se está haciendo por exigencias de orden político, sin evaluar previamente los nuevos métodos y materiales que se pretende implementar, las formas de apoyo técnico presentes, investigar el estado de la situación de las lenguas y culturas nativas: esto sobre todo en los contextos regionales tradicionalmente desprovistos de los recursos necesarios, tanto desde el punto de vista humano como financiero.

Un modelo lógico y en muchos sentidos ideal que podría ser aplicado para los futuros procesos de desarrollo e institucionalización de la EBI es el que presentamos a continuación:

Experimentación (piloto) → Evaluación (externa) → Replaneación

Expansión (externa) → Evaluación → Replaneación (gradual y progresiva)

Generalización (controlada) → Evaluación (externa) → Replaneación

Como el cuadro visualiza claramente, un elemento en el cual se enfatiza, y que se repite casi cíclicamente, es el aspecto de evaluación y retroalimentación de las actividades en desarrollo. Este proceso obligará a planificadores y docentes a nivel regional y nacional a una revisión y análisis periódico de sus experiencias, conjuntamente con las otras instancias gubernamentales y no gubernamentales competentes, para identificar los obstáculos al consenso y las soluciones pertinentes.

5. CONCLUSION

Cabe recordar que a pesar del carácter aparentemente "irrealístico" de tales iniciativas, planificaciones de carácter similar han sido realizadas, y con suficiente éxito en varios estados de otros continentes, que a menudo han debido enfrentar la transformación de sus estructuras internas, en condiciones de escasez de recursos técnicos y financieros. La realidad de la multiétnicidad es una constante de los estados del Tercer Mundo y, lejos de representar un límite a sus potencialidades de desarrollo, simboliza y encarna la posibilidad, por parte de

estos países, de buscar un proyecto nacional autónomo que involucre a todos sus componentes étnico-sociales e implique la liberación de todas las fuerzas culturales creativas de las sociedades nacionales.

Existen, sin embargo, condiciones que pueden garantizar el éxito futuro de este proceso. Las hemos ya mencionado y queremos aquí reiterarlas a conclusión de este trabajo:

- a) el desarrollo de una clara voluntad política en los países latinoamericanos, producto de una sustancial transformación de las relaciones de poder presentes en la sociedad;
- b) la creación de condiciones técnicas que permitan atender los diferentes problemas que conlleva la instrumentación de las lenguas y culturas vernáculas en los dominios educativos y sociales;
- c) el crecimiento de una conciencia étnica y política de las nacionalidades indígenas, volcada a la recomposición y revitalización de una identidad cultural propia, dentro de los caminos futuros de los países latinoamericanos.

Dentro de este marco concebimos el papel de la educación, tal como bien lo señala Stefano Varese: "un sistema de movilización general de todas las culturas de la nación, las oprimidas y las hoy hegemónicas, en un encuentro y debate permanente e igualitario, orientado por la imagen objetiva del futuro deseado. La educación de los indígenas, de cada etnia indígena del país, es la impulsora y el ámbito de liberación de estas fuerzas de civilización que, bloqueadas hasta ahora, se constituyen en elementos fundadores de la formulación y el proceso del Proyecto Nacional Plural".⁸

6. NOTAS

1. Nemesio Rodríguez y otros autores: **Educación Etnias y descolonización**, UNESCO, I.I.I. México D. F. 1983, Introducción pág. XVII.
2. Francesco Chiodi: **La Educación Indígena en América Latina**, en "Actas de la I Jornada de Educación Indígena en Chile", Fundación Instituto Indígena, Pontificia Universidad Católica de Chile, Temuco, Chile 1989, (en publicación).
3. Para una información mayormente detallada a este propósito consultar: Nemesio Rodríguez, **Apoyo a la educación bilingüe intercultural en declaraciones internacionales** en "Educación, Etnias y descolonización", ob. cit., pág 509-520, vol 1.
4. Francisco Chiodi: **La Educación indígena en América Latina**, en "Actas de la I jornada de Educación Indígena en Chile" ob. cit. 1989.
5. Muy destacables se pueden considerar los resultados logrados, en la mayoría de estos aspectos, por el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, en Perú (ver cap. 4).
6. Francesco Chiodi: **La educación indígena en América Latina** en "Actas de la I jornada de Educación indígena" en Chile. ob. cit.
7. Luca Citarella: **Problems of education and models of development: the case of creoles in the Caribbean**, Ponencia presentada en el Simposio "Educación para poblaciones indígenas de América Latina" del 46º Congreso de Americanistas, Amsterdam, julio 1988 (en publicación).
8. Stefano Varese: **Indígenas y educación en México**, CEE, Oaxaca, México 1982.

7. BIBLIOGRAFIA

AMADIO, Massimo

- 1987 **Caracterización de la Educación Bilingüe Intercultural** en "Educación y pueblos indígenas en Centro América" (Massimo Amadio, Stefano Varese, Cesar Picon, Compiladores) UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.

ARRIEN, Juan., LAZO R. M.

- 1989 **La planificación participativa de la educación.** UNESCO-PNUD, San José de Costa Rica.

CASSASUS, Juan

- 1988 **Estado y educación en América Latina** en "Boletín Proyecto Principal de Educación" n. 17 UNESCO-OREALC.

CITARELLA, Luca

- 1988 **Problems of education in native languages and models of development: the case of Creoles in the Caribbean.** Ponencia presentada en el Simposio "Educación para poblaciones indígenas de América" del 46º Congreso de Americanistas, Amsterdam.

CITARELLA L., CHIODI F.

- 1988 **Antecedentes y desarrollo histórico de la Educación Bilingüe en América Latina.** Ponencia presentada al Seminario "Idioma, Enseñanza y desarrollo nacional" Curacao, 30 octubre-4 noviembre de 1988 (en publicación).
- 1989 **El aspecto curricular en la Educación Bilingüe en Latinoamérica,** en "Adecuación curricular", Boletín del S.I.M.A.C., MINEDUC, Guatemala.

CHIODI, Francesco

- 1989 **La educación indígena en América Latina** en "Actas de la I Jornada de Educación Indígena en Chile". Fundación Instituto Indígena/Pontificia Universidad Católica de Chile, Temuco, Chile.

D'EMILIO, Anna L.

- 1989 **Alfabetización y población indígena.** Ponencia presentada en la "Mesa redonda sobre Alfabetización" de la Tercera Reunión Intergubernamental del Proyecto Principal en la esfera de la Educación en América Latina y el Caribe, Guatemala 26-30 junio.

DE VRIES, Lucy

- 1988 **Política lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia,** EBI-GTZ- CEDIME, Quito.

JUNG, Ingrid

- 1987 **Acerca de la política lingüística, bilingüismo y biculturalidad y educación en "Lengua, nación y mundo andino"** Allpanchis n. 29-30, Instituto de Pastoral Andina, Cuzco.

HARVEY, Penelope

- 1987 **Lenguaje y relaciones de poder: consecuencias para una política lingüística en "Lengua, nación y mundo andino",** Allpanchis n. 29-30, Instituto de Pastoral Andina, Cuzco.

LOURIE, Sylvain

- 1989 **El futuro del planeamiento estratégico educacional: ¿vamos hacia una orientación estratégica para la educación?** Ponencia presentada en el Seminario sobre "Formación de formadores en planificación y administración de la educación", UNESCO, Santiago de Chile, mayo-junio.

MAYER, Enrique

- 1987 **Los alcances de una política de Educación Bilingüe Bicultural en "Educación y pueblos indígenas en Centro América"** (Massimo Amadio, Stefano Varese, Cesar Picon, Compiladores), UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.

NILO, Sergio

- 1983 **Responsabilidades de la planificación educativa en la integración de la cultura popular y la educación en** Nemesio Rodríguez, "Educación, etnias y descolonización" op. cit.

PRAWDA, Juan

1984 **Teoría y praxis de la planeación educativa en Mexico**,
Grijalbo Ed., México D.F.

SIGUAN, Miguel, MACKEY F. W.

1987 **Education and bilingualism**, International Bureau of
Education-UNESCO, París.

SMITH, Odette

1986-87 **Los fundamentos teóricos de la Educación Bilingüe en
el Perú** (tesis de licenciatura) Università degli Studi di Roma,
Facoltà di Lettere, Anno Accadémico, mimeografiado.

SEP (Secretaria de Educación Pública)-México

1986 **Bases Generales de la Educación Indígena SEP-DGEI**,
México D.F.

SOLA, Donald F., WEBER R. M.

1983 **La planificación educativa en países multilingües en N.**
Rodríguez "Educación etnia y descolonización" op. cit.

RODRIGUEZ NEMESIO y otros

1983 **Educación, etnias y descolonización en América Latina**
vol. 2 "Introducción", UNESCO-III, México.

TEDESCO J.C., SCHIEFELBEIN E., RUIZ, R., PERUZZI S.

1989 **La enseñanza básica y el analfabetismo en América
Latina y el Caribe: 1980-87** en "Boletín Proyecto Principal
de Educación" n. 20, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile,
diciembre.

UNESCO

1989 **Para la crisis actual: ¿que gestión educativa?** Documento
de Base presentado a la Mesa Redonda de la "Tercera Reunión del
Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la
esfera de la educación en América Latina y el Caribe" Guatemala 26-
30 junio.

VARESE, Stefano

1982 **Indígenas y educación en México, CEE-GEFE, Oaxaca, México.**

YANEZ COSSIO, Consuelo

1987 **Estado del arte de la educación indígena en el área andina de América Latina. CIID-Canadá.**

CAPITULO VII
AVANCES, PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS
DE LA PEDAGOGIA BILINGUE
INTERCULTURAL

Francesco Chiodi



CONTENIDO

Introducción

I PARTE

1. Situación general de la educación y pueblos indígenas.
2. Contexto específico de la educación bilingüe intercultural.
3. Los modelos de educación bilingüe intercultural.
 - 3.1. *Educación bilingüe de transición.*
 - 3.2. *Educación bilingüe de mantenimiento.*

II PARTE

1. El estudio de la calidad de la educación bilingüe intercultural.
2. Resumen de los logros generales de los proyectos de educación bilingüe intercultural.
3. Las lenguas en la educación bilingüe intercultural.
 - 3.1. *Avances en la enseñanza en y de la lengua materna.*
 - 3.2. *Avances en la enseñanza del castellano como segunda lengua.*
4. Los problemas de la educación bilingüe intercultural en el área de lenguaje.
 - 4.1. *La situación del maestro bilingüe.*
 - 4.2. *La implementación de las lenguas vernáculas como medio de alfabetización y educación.*

5. El curriculum intercultural.

5.1. La incorporación del parámetro cultural en la educación bilingüe.

5.2. Principios y objetivos de los modelos "bicultural" e "intercultural": el papel de las culturas en la educación indígena.

5.3. El curriculum intercultural en la práctica educativa: tendencias actuales.

6. Problemas e interrogantes de la educación intercultural.

7. Notas.

8. Bibliografía.

INTRODUCCION

En esta parte final del estudio se hará referencia al proceso didáctico de la educación bilingüe intercultural (EBI). Enfocando sus resultados, pasaremos revista a la implementación de las lenguas vernáculas como medio de educación y alfabetización y del castellano como segundo idioma de enseñanza. Analizaremos, asimismo, la situación y las tendencias generales que se señalan en torno al curriculum intercultural.

Debido a que la educación bilingüe intercultural está teniendo mayores proyecciones en la enseñanza primaria, focalizaremos la atención en este ámbito más que en la educación de adultos. Sin embargo, desarrollar un análisis en profundidad del campo que hemos enmarcado es tarea bastante difícil aun en el caso de la escuela primaria. Sorprendentemente, hace falta más información sobre estas temáticas pues la gran mayoría de los documentos que pudimos examinar ahondan en los principios y objetivos de los proyectos de educación bilingüe intercultural o en la dimensión política de la EBI, mas no se detienen como se desearía sobre cuestiones metodológicas y de contenido. Frente a estas restricciones, nuestras ambiciones quedaron cercenadas y nos vimos obligados a reorientar el plan de investigación original. Como se puede apreciar en la presentación de los 5 casos nacionales, los aspectos menos tratados son precisamente los que guardan relación con dichos tópicos.

Este desbalance reflejado en la presentación del estudio regional tiene una explicación obvia en la inestabilidad institucional de la EBI. Incluso una somera lectura del discurso de los proyectos y programas, pone a la vista que dos preocupaciones apremiantes dominan el campo: por un lado, **convencer** acerca

del derecho indígena a una educación bilingüe intercultural y los valores de la misma; por otra, la necesidad de **conquistar un espacio institucional sólido y efectivo**¹ para esta modalidad educativa. Estas dos preocupaciones, sin embargo, no solo caracterizan el discurso sobre la EBI y la información que circula en torno al estado de su situación. En el mismo orden de problemas debemos situar el notorio desfase entre lo que la EBI se propone realizar y lo que está concretamente ocurriendo al interior de las aulas. A este propósito, podemos hacer extensivas las palabras de López quien afirma que en los países andinos "trabajar en educación bilingüe significa marchar contracorriente y trabajar en un contexto adverso. La adversidad del contexto está marcada tanto por la incomprensión, casi generalizada, de planificadores, políticos y funcionarios gubernamentales; por la consecuente escasez de fondos presupuestarios; por una velada oposición de importantes sectores de la sociedad hegemónica e incluso por la oposición de muchos padres de familia indígena que temen que, por estudiar en lengua indígena, sus hijos no aprenden el castellano" (1989:18).

De otro lado, nos adherimos también a la opinión del intelectual maya Cojtí (cfr. cap.2), quien sostiene que "La educación bilingüe, como concepto, ya es un eslogan publicitario que se vende bien y contra el cual es difícil estar en desacuerdo. Es un concepto con una gran connotación positiva ya que da la idea de biprofesionalismo, bicompetencia, bihabilidad, y se encuentra en la dirección que conduce hacia el multilingüismo, multiprofesionalismo, etc., condiciones soñadas por y para todo ser humano. La carga valorativa que conlleva hace que la práctica educativa que designa sea también considerada como positiva y muy práctica. Quienes se oponen a ella son vistos como retrógados que se conforman con una educación monolingüe y monocultural, la cual sería una educación limitada, incompleta, parcial y hasta trasnochada, que hace poco competitivos a sus educandos. Los problemas aparecen, sin embargo, cuando se constata que, en la realidad de Guatemala, esta noble y avanzada forma de educación, tiene dedicatoria especial para los mayas, y especialmente para los monolingües mayas, lo cual pareciera evidenciar que la versión practicada actualmente en Guatemala estuviera dirigida a un **tipo de educación apropiado para ciudadanos de segunda clase**" (1987:1, subrayado nuestro).

Los comentarios de López y Cojtí discrepan solo aparentemente ya que si bien es cierto que la educación bilingüe goza de los favores nacionales e internacionales, y por esto los estados consienten o impulsan su existencia, no es menos cierto que el apoyo institucional a los proyectos de educación bilingüe

aparece prudente y limitado, cuando no abiertamente contradictorio.

Así pues, podría uno preguntarse: ¿qué es la educación bilingüe intercultural en concreto?, y ¿existe realmente un modelo y una práctica educativas que reúnan los requisitos para tener ese nombre: bilingüe e intercultural?

Al hacer estas preguntas no se quiere causar una impresión negativa en el lector introduciendo una retórica muy fácil cuando se miran las cosas desde fuera. Más bien pretendemos introducir en el debate algunas dudas y reflexiones que esperamos puedan insertarse provechosamente en el actual proceso de elaboración y afinamiento del modelo bilingüe intercultural. Si se van a poner en tela de juicio ciertos axiomas o situaciones educativas, lo hacemos con este propósito.

La conclusión a que arribamos durante el estudio en cinco países de la región es que el proceso de cambios educativos iniciado bajo los principios del modelo EBI continúa siendo un proceso incipiente o parcialmente desarrollado, a pesar de contar con más de dos décadas de experiencias sostenidas.

Actualmente , y con algunas importantes salvedades, la EBI queda definida en sus fundamentos ideológicos y conceptuales, pero no se traduce en hechos educativos que nos autoricen a hablar de una práctica educativa efectivamente bilingüe intercultural. Es decir, la EBI carece todavía de especificidad y elaboración suficientes, rasgos que connotan en cambio la tradición educativa que se impuso (y se sigue imponiendo) al indígena. Lo que aparece son más bien aproximaciones que gradualmente pueden ir disminuyendo la brecha entre el nivel de los principios y el de la realidad.

Para argumentar la afirmación anterior y entrar de lleno en el tema del "contenido educativo" de la EBI, conviene considerar antes, breve y esquemáticamente, el contexto general educativo de las poblaciones indígenas y el contexto específico en el que se desarrollan los proyectos o programas de educación bilingüe intercultural. El análisis de estos dos ámbitos que condicionan el rumbo de la EBI, nos proporciona una clave de lectura indispensable para evaluar la propuesta bilingüe intercultural a la luz de lo que ocurre concretamente en los proyectos y programas.

I PARTE

1. SITUACION GENERAL DE LA EDUCACION Y PUEBLOS INDIGENAS

En términos generales, durante la última década se ha registrado un incremento de la oferta educativa pública aun en el cuadro de crisis económica que atraviesa la región latinoamericana. Los pueblos indígenas, al igual que los sectores rurales y urbano-marginales, están teniendo mayor acceso a las oportunidades de instrucción escolar, si bien siempre en el marco de la educación monolingüe y monocultural imperante en todos los países. Persisten así las desigualdades y el complejo de injusticias hacia el indígena al ignorarse su especificidad lingüística y cultural y sus derechos de autonomía; cargos históricos, éstos, aliviados solo en parte por cuanto los adultos y niños indígenas ahora están mejor corazados para hacer frente a un sistema educativo homogeneizador. En efecto, está disminuyendo el monolingüismo vernáculo mientras que, simétricamente, se aceleran los procesos de aculturación unilateral del indígena hacia el mundo mestizo-occidental. Ambos fenómenos, ciertamente, obedecen a dinámicas sociales externas a la educación primaria y de adultos, aunque se articulan coherentemente con el proyecto de homologación lingüística y cultural que la escuela transmite y representa.

Las leves mejoras en lo que a cobertura educativa se refiere tienen, además, su contrapartida. Continúan existiendo grandes bolsones de analfabetismo, concentrados en su mayoría entre las poblaciones vernaculohablantes. Asimismo, los indígenas sufren en mayor grado las consecuencias de la crisis económica sobre la educación. Tedesco (1989:3-5), por ejemplo, subraya la emergencia de cinco fenómenos asociados con este contexto de crisis: a) el incremento de los índices de repetición y fracaso escolar, especialmente en la escuela básica; b) la interrupción del proceso de incorporación de los hijos de familias de sectores populares al sistema educativo (enseñanza media y superior), vislumbrándose ya la dificultad del sistema no solo para expandirse sino también para retener a los que ya lograron acceder a él; c) aumento de la responsabilidad del Estado y de la segmentación interna del sistema educativo (el sector público adopta características cada vez más masivas y el sector privado características cada vez más elitistas); d) deterioro de la calidad de la educación (relacionado con la reducción del poder adquisitivo del

salario docente y la imposibilidad por parte del Estado de sostener inversiones en educación más allá del pago de los sueldos); e) concentración de energías y recursos en la coyuntura y abandono de las acciones de mediano y largo plazo.

Estos impactos de la crisis económica sobre la educación cobran mayor relevancia en el caso de las poblaciones indígenas que constituyen, por lo general, los sectores más desposeídos y con menor capacidad de negociación social. Aunque no existen estudios específicos para medir esta "diferencia", es lógico suponer, por ejemplo, que la contracción generalizada del tiempo escolar en América Latina - hasta un promedio de 300 horas por año (100 días) comparables con las 1440 horas europeas (Schiefelbein et al. 1989:55) - afecta en mayor medida a los indígenas. Efectivamente, y aun en las mejores de las hipótesis, los vernaculohablantes precisan períodos más largos de aprendizaje para llegar a un dominio del español equivalente al de los estudiantes que lo hablan como idioma materno.

En otras palabras, los efectos sociales de la crisis se suman a la discriminación de la que suelen ser objeto los indígenas dentro de los sistemas educativos nacionales. En alfabetización, para dar otro ejemplo, no solo las lenguas de los alfabetizandos indígenas no son tomadas en cuenta, sino que también la introducción de la comunicación escrita en comunidades nativas está confrontada con una dificultad adicional que se deriva del desconocimiento, por parte de las agencias alfabetizadoras, de la "resistencia" que puede ofrecer un sistema cultural que se ha reproducido históricamente en torno a la comunicación oral (cfr. 6).

Algo nuevo ha ocurrido de todos modos durante los años 80. En primer lugar, muchos países están ensayando reformas educativas enfocadas en la descentralización y la apertura del curriculum a los ámbitos local y regional. Este cambio puede redundar en beneficio de los pueblos indígenas. Como vimos en el caso de Guatemala, el proceso de "Adecuación Curricular" de este país está permitiendo reformular el curriculum en función de los intereses, necesidades y problemas de los diferentes sectores poblacionales y, por tanto, también de los grupos indígenas.

El segundo elemento de novedad atañe a la educación bilingüe intercultural propiamente dicha. En casi todos los países abarcados por este

estudio, la educación bilingüe intercultural, alternativa educativa pensada para las poblaciones indígenas, ha ganado mayores espacios institucionales y una legitimidad social antes inimaginable. Como nos recordaba Cojúj, debe de invitar a reflexionar el hecho de que la educación bilingüe tiene "dedicatoria especial" (1987:1) para las poblaciones indígenas, es decir, "para ciudadanos de segunda clase" (idem). Sea como fuere, los gobiernos han empezado a aceptar el desarrollo de una modalidad educativa diferenciada para las poblaciones vernaculohablantes, aunque le reservan un lugar circunscrito a través de la fórmula de los proyectos o programas educativos.

Todos los países instrumentalizan políticas de educación bilingüe entre los años 70 y 80, cuando recobra actualidad la llamada "cuestión indígena" en coincidencia, en algunos países como México, por ejemplo, con una revisión política e ideológica de los postulados clásicos del indigenismo oficial. Como se conoce, el VII y el VIII Congreso Indigenista Interamericano sancionan el llamado neoindigenismo "de participación" que impugna el indigenismo "integracionista" o "asimilacionista" de las décadas anteriores. En ese período y por algunos años, se asientan en el poder nuevos gobiernos de corte democrático progresista que promueven la modernización del Estado a partir de los parámetros de welfare state, el desarrollo de los aparatos productivos y la incorporación de las grandes masas en los procesos de desarrollo. Estos gobiernos acogen parcialmente las demandas de los sectores populares, los pliegan a su proyecto de consolidación institucional y social, desposando también parte de los discursos de las organizaciones indígenas que se conforman en esa época. La educación bilingüe deviene aquí en un signo de la voluntad del Estado de dar respuestas coherentes a las reivindicaciones indígenas y de algunos sectores intelectuales progresistas.

Mirando retrospectivamente al contexto de efervescencia que experimenta la educación bilingüe entre los años 70 y 80, puede concluirse que este es el único campo en que se hace patente una evolución de las políticas indigenistas.

En la última década, a pesar del retroceso general de las políticas sociales, la educación bilingüe conserva su importancia y hasta en algunos países como Ecuador, Perú y Bolivia, al finalizar los años 80, empieza su proceso de institucionalización. Parece sin embargo que el lugar conquistado por la EBI en las preocupaciones y discursos oficiales excede de lejos la realidad. Excepto en México, donde la DGEI brinda atención a 500.000 niños indígenas

aproximadamente, la cobertura de los proyectos EBI es bastante irrisoria. En Ecuador, por ejemplo, no más de 10.000 niños son atendidos por la educación bilingüe, sumando los proyectos institucionales y los que se desarrollan en forma de autogestión. En Guatemala, a finales de 1988 el PRONEBI contabilizaba una matrícula de 73.275 alumnos, es decir que estaba muy lejos todavía de su meta de 260.000 niños, que corresponderían al 40% de la inscripción rural del nivel primario.

Cabe también señalar que si por una parte la situación de la educación bilingüe ha mejorado en términos institucionales o, como en México, se ha mantenido relativamente estable, por otra no se han superado el rechazo y la reticencia hacia este planteamiento educativo. ¿Qué reacciones se verificarían, por ejemplo, si se impusiese a toda la población infantil de una región determinada de estudiar bajo un sistema bilingüe intercultural, independientemente de si su lengua materna es el español o un idioma indígena? La educación bilingüe (que provoca inmediatamente la idea de educación indígena o bien **para indígenas**) es aceptada siempre y cuando no sobrepase las fronteras indígenas, esto es: los otros. En esta línea de explicación, en definitiva, debemos matizar el concepto de avance institucional de la EBI. Aun reiterando lo afirmado más arriba acerca de la mayor conciencia de la necesidad de un tratamiento respetuoso de la especificidad lingüística y cultural del mundo indígena, en el análisis de la educación bilingüe en cinco países de América Latina se han podido comprobar nítidamente los límites y las contradicciones de las políticas gubernamentales en esta materia.

Una de estas limitaciones, según lo señalamos con insistencia, es que la EBI no deja de ser una modalidad en constante experimentación a través de proyectos educativos (con la única excepción de México). En vez de integrarse de manera estable en el seno de los sistemas educativos, la EBI se mantiene en la posición de un añadido, y depende además de la disponibilidad y receptividad de cada gobierno para ver reconocida su especificidad.

2. EL CONTEXTO ESPECIFICO DE LA EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL

Si la educación bilingüe debe estar dirigida solo a un tipo especial de población -los otros, los indígenas- resulta evidente que debe asignársele un espacio especial y delimitado: los proyectos de educación bilingüe. Es decir, un

espacio aparte, posiblemente transitorio, que se anexa al sistema educativo sin transformarlo, financiado con los recursos extrapresupuestarios de la cooperación internacional. Esta es la situación actual de Perú, Ecuador, Guatemala y Bolivia. Y aun en México, donde la educación indígena se ha afincado en el sistema educativo, no han desaparecido las marcas del proyecto.

El estatus de la educación bilingüe perjudica su desarrollo pero al mismo tiempo le otorga ciertos privilegios. Sin incursionar en los aspectos de planificación y política que han sido ampliamente tratados en el capítulo anterior, conviene dejar sentados algunos puntos de gran importancia para los fines de nuestro discurso.

. la "política de los proyectos" puede traducirse en una falta de política nacional que sustente con claridad y firmeza el desarrollo de la educación bilingüe y provea todos los recursos institucionales necesarios para ello. En este sentido, la EBI está viviendo un proceso de institucionalización que tiene características más "psicológicas" que políticas reales. Los impedimentos institucionales más visibles de la EBI estriban en la falta de autonomía curricular y de un sistema de formación docente especializado para la educación bilingüe intercultural.

. los estados nacionales respaldan los proyectos o programas de educación bilingüe, pero no se han comprometido en implementar políticas lingüísticas y culturales sin las cuales la EBI se encuentra luchando sola contra los efectos devastantes de cinco siglos de colonialismo y sometimiento de las lenguas y culturas indígenas. El estado de "enfermedad" crónica que sufren las lenguas y las culturas indígenas hace improbable su plena actuación a nivel educativo, al menos en un plano de igualdad funcional e ideológica con el castellano y las culturas mestizo-occidentales.

. la posición de "marginalidad" de la EBI refleja, en el plano escolar, la condición subalterna del indígena dentro del orden social estratificado de cada país. Mientras no se promueva la situación socioeconómica y política de los pueblos indígenas, la EBI seguirá existiendo como una educación de segunda categoría para poblaciones de segunda clase.

. por los factores que se han remarcado, a lo que hay que agregar que la EBI tiene una cobertura limitada en términos horizontales (atención educativa) y

verticales (extensión a lo largo de los ciclos escolares), este modelo no es y no podría ser una educación sin rasgos asimilacionistas.

. actualmente el espacio político e institucional de que disponen los proyectos y programas EBI representa el principal medio de expresión pública y oficial de los movimientos indígenas y de sectores intelectuales que reivindican el reconocimiento del pluralismo político, lingüístico y cultural. Por esta razón, la EBI cuenta con el aporte de especialistas, intelectuales y funcionarios que no están simplemente administrando un componente o aspecto de los sistemas educativos nacionales, sino que se encuentran comprometidos en un proceso de mayor alcance hacia el rescate y el desarrollo de las lenguas, las culturas y los pueblos indígenas. Todo esto se traduce, entre otras cosas, en el alto nivel de elaboración ideológica y en el incremento de los trabajos científicos vinculados con el campo de la educación bilingüe intercultural.

3. LOS MODELOS DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL²

Nos proponemos ahora caracterizar la propuesta educativa bilingüe intercultural tomando como referencia los dos principales modelos que conocemos en América Latina.

Conviene previamente dejar sentado que la EBI se ha convertido en algo más que una fórmula educativa para con poblaciones indígenas. Es cierto que todos los modelos de educación bilingüe tienen un origen común, esto es, nacen como una respuesta al problema de las barreras lingüísticas (y culturales) entre las personas de habla vernácula y una educación concebida para sujetos hispanoparlantes y de cultura urbano-occidental. Sin embargo, en el curso de la historia la educación bilingüe ha ido asumiendo nuevas y más amplias perspectivas. Como quedó apuntado, este planteamiento educativo rebasa el terreno estrictamente educacional, incursionando y situándose más bien en el terreno de las relaciones entre Estado, Nación y Etnias o Nacionalidades Nativas. La cuestión con la cual se confronta actualmente la propuesta educativa EBI, o al menos la que orienta su desarrollo pedagógico como modelo educativo alternativo, consiste en la preservación y proyección de la identidad cultural del mundo indígena en tanto condición sine qua non de su pervivencia y desarrollo dentro de las sociedades nacionales. Y es frente a esta problemática que la educación bilingüe se subdivide en dos grandes corrientes históricas, cuyas

diferencias proceden principalmente de los marcos ideológicos que las inspiran.

Puesto que la EBI, como ya se dijo, ha tenido un desarrollo más relevante en el campo de la educación de niños, aunque en casos como el ecuatoriano empieza como proyecto de alfabetización de adultos, se hará aquí mención solo de la educación primaria. Por otra parte, las dos experiencias muestran analogías en lo que concierne a su contenido ideológico y fundamentos pedagógicos.

3.1. La educación bilingüe de transición

Conocida como "modelo de transición" o simplemente educación bilingüe, su objetivo consiste en iniciar al niño indígena monolingüe (o bilingüe incipiente) a la vida escolar mediante el uso de su lengua materna a fin de facilitarle el paso gradual al castellano como segunda lengua.

Elementos identificadores

- El maestro es bilingüe

- El castellano se afirma como lengua de instrucción y lengua de cultura. El uso de las lenguas nativas se limita a servir como puente o vehículo para el pasaje a una educación en castellano, es decir:
 - Las asignaturas son impartidas preferentemente en castellano, en tanto que el uso de la lengua indígena en las actividades didácticas responde a la necesidad de facilitar el entendimiento entre maestro y alumno y ocurre esencialmente para la explicación (o refuerzo a la explicación) de los contenidos didácticos cuando el niño no los comprende (o no los comprende bien) en castellano;

 - Asimismo, el niño aprende a leer y escribir en su lengua materna para luego transferir estas habilidades al proceso de aprendizaje de la segunda lengua (el castellano).

 - El castellano es enseñado con una metodología para el aprendizaje de segundas lenguas, basada, por lo general, en el análisis contrastivo entre L1 (lengua materna nativa) y L2 (castellano). En el proceso de enseñanza del castellano se asigna prioridad a la comunicación oral.

- La educación bilingüe se convierte gradualmente en una educación monolingüe y monocultural tan pronto como sea posible "prescindir" del uso instrumental de la lengua indígena, es decir cuando el alumno alcanza un nivel de competencia en castellano que lo habilita para seguir la instrucción en esta lengua. Normalmente el paso de uno a otro tipo de educación se realiza entre el primero y segundo grado o al juzgarse terminada la primera etapa de enseñanza de la lecto-escritura.

- Los objetivos y contenidos educativos no sufren cambios sustanciales, salvo algunas adaptaciones curriculares al entorno sociocultural del niño vernaculohablante.

- El modelo de transición propende, implícita o explícitamente, a abolir la "diversidad" lingüístico-cultural de las etnias nativas en pro de una homogeneidad nacional de corte occidentalizante.

Requerimientos

- Creación de sistemas ortográficos para cada una de las lenguas nativas en función de la lecto-escritura. Normalmente los alfabetos y las normas ortográficas elaborados para la educación bilingüe tienden a ser calcos del sistema de escritura del español en virtud del principio que la similitud ofrece ventajas pedagógicas desde el punto de vista del educando.

- Producción de materiales para la lecto-escritura y textos didácticos monolingües (lengua materna) y bilingües para los primeros grados de educación.

- Desarrollo de una metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua y producción de los materiales didácticos correspondientes.

- Entrenamiento de profesores bilingües para la enseñanza de y en lengua nativa en los primeros grados de educación, y del castellano como segunda lengua.

Comentarios

En principio, este modelo educativo no descarta el aporte de la educación a la revitalización lingüística y cultural de las etnias aborígenes. Pese a ello, de

facto se reduce a considerar los problemas del niño vernaculohablante frente a la escuela como una dificultad de índole lingüística y a promover como solución un tránsito no traumático al castellano y a la cultura mayoritaria, basándose en la didáctica del bilingüismo. De ahí que el modelo de transición se traduce en una modalidad más eficaz de entrega de los contenidos de la educación; y se aplica por el tiempo que se estima necesario para capacitar al educando a continuar sus cursos en el idioma oficial.

La educación bilingüe de transición es el modelo más antiguo y guarda relación de continuidad con las políticas de castellanización. Su objetivo consiste en ofrecer al niño indígena una educación diferenciada que mire a su mejor y más efectiva incorporación a la escuela de habla hispana y cultura urbano-occidental. De aquí el uso meramente instrumental de la lengua materna del educando indígena.

Se puede explicar a partir de estos supuestos el que las instituciones y expertos vinculados con una práctica educativa de transición no se solidarizan con los intentos de trabajar en pos del desarrollo y unificación de las diferentes lenguas indígenas. Como se vió en el caso de algunos proyectos de Guatemala o Perú, allí no se ha optado por una normativa en materia ortográfica al establecerse, en cambio, diferentes sistemas de escritura según las variantes dialectales de un mismo idioma.

Debido a sus premisas teóricas así como a su práctica deculturativa, el modelo de transición cuenta con muy pocos sostenedores a nivel de discurso político y científico, siendo por lo demás rechazado entre los expertos de los proyectos educativos. Sin embargo, fuera de los círculos de expertos observamos que el modelo de transición es el más legitimado y hasta se le identifica como el único alcance para los sectores indígenas. En suma, se extiende al campo educativo la idea -no formulada y quizás inadvertida- de un presunto estado de carencia consubstancial a las lenguas y culturas autóctonas, lo que le justificaría un trato discriminatorio en la educación. Es preciso reconocer que diversos sectores de los aparatos educativos nacionales relacionados con los proyectos de educación bilingüe (con algunas importantes excepciones) participan de este entorno ideológico, inclinándose consiguientemente por el modelo de transición aunque no se pronuncien directamente a favor de él.

3.2. Educación Bilingüe de Mantenimiento

Conocida como "modelo de mantenimiento" o educación bilingüe intercultural -EBI-, tiene los siguientes objetivos:

- proporcionar al niño indígena una atención educativa acorde con las peculiaridades de su cultura introduciéndolo, gradual y equilibradamente, a la lengua y cultura nacional.

- afianzar la identidad étnica del niño indígena a través de la práctica revalorativa de su lengua y cultura natal.

- alentar -a través de la educación y otras acciones complementarias en el campo lingüístico y cultural- la reactivación de las capacidades creativas de las lenguas y culturas nativas.

Elementos identificadores

- El modelo de mantenimiento propicia un bilingüismo aditivo o "coordinado", esto es, la capacidad de desenvolverse adecuadamente en dos lenguas:

- La lengua materna indígena se convierte en materia de estudio y en lengua de enseñanza, tanto a nivel oral como escrito, a lo largo de todos los ciclos escolares y en igualdad de condiciones con el castellano. El método para la enseñanza de la lecto-escritura no difiere del que se usa en el modelo de transición, aunque se pretende no subordinar la L1 a la L2 (a nivel ortográfico, lexical, semántico, etc.) La educación bilingüe apunta a favorecer la competencia en la lengua materna atendiendo aspectos como la propiedad y la corrección del lenguaje, el desarrollo del léxico, la modernización y normalización lingüísticas y la epuración de los préstamos del castellano. El desarrollo de la lengua materna, paralela y complementariamente al castellano es otro procedimiento metodológico afirmado por la educación bilingüe de mantenimiento. Esto se basa en el principio teórico según el cual al incrementarse las capacidades lingüísticas del estudiante en su lengua materna, se está coadyuvando su competencia en la segunda lengua, y viceversa.

- El castellano es introducido como una metodología de enseñanza de

segunda lengua teniendo en cuenta la relación diglósica entre las dos lenguas en contacto. En este marco, se presta particular atención a la corrección de las interferencias lingüísticas y se orienta la enseñanza del idioma oficial hacia una competencia comunicativa funcional a los propósitos y necesidades de los vernaculohablantes en las situaciones de interacción con la sociedad dominante. El método supone un suficiente afianzamiento de la capacidad de entender y hablar el castellano como paso previo a la lectura y escritura en esta lengua.

El modelo de enseñanza preve también el análisis contrastivo entre L2 y la L1 para predecir las dificultades lingüísticas que presenta el vernaculohablante a nivel fonético-fonológico y gramatical y programar así, anticipadamente, su tratamiento pedagógico.

- También la cultura nativa es asumida como materia de estudio, entendiéndose por ello la integración de "contenidos culturales étnicos" (cosmovisión, etnohistoria, etnociencia, valores, etc.) al currículo escolar. Asimismo, se procura la enseñanza de los "conocimientos" de la cultura nacional y universal, en función del enriquecimiento cultural del educando (y de la comunidad), de manera que éste pueda desenvolverse en igualdad de capacidades tanto en su ambiente de origen como en el mundo urbano y/o no indígena. El tratamiento curricular de las dos culturas en contacto es establecido con un amplio margen de variabilidad entre los varios programas educativos. Sin embargo, un elemento común a todos los proyectos que adhieren al modelo de mantenimiento consiste en la ampliación del concepto de educación bilingüe a la dimensión cultural del proceso educativo en general, y de la educación en dos lenguas en particular. El término "Intercultural", en este contexto, quiere reflejar el carácter peculiar de los países multiétnicos y, consiguientemente, la opción de educar a conocer, respetar y valorar las diferencias culturales.

- La educación primaria bilingüe intercultural persigue un crecimiento armónico del niño indígena incentivando, junto con su sentimiento de adhesión y lealtad étnica, la formación de su conciencia nacional.

- En algunas experiencias la educación primaria bilingüe intercultural se propone proporcionar destrezas y habilidades en el campo laboral y del desarrollo comunitario (y en este sentido se concibe como un ciclo educativo autónomo).

Requerimientos

Los requerimientos de este modelo son múltiples y complejos, de acuerdo con su concepción educativa de mantenimiento, desarrollo y cultivo lingüístico-culturales. Aquí solo mencionamos a los principales y más urgentes, basándonos en la experiencia y elaboraciones teóricas de la mayoría de los proyectos en países latinoamericanos multiétnicos. Consideraremos además aquellos requerimientos que exigen ser implementados simultáneamente, siendo cada uno indispensable al otro.

Cabe aclarar previamente que el modelo de mantenimiento hace hincapié en tareas ligadas a la revitalización y revalorización lingüístico-cultural del mundo autóctono a través de la educación. Esto debe entenderse como una opción estratégica al comprobarse la necesidad de obrar prioritariamente con y sobre las lenguas y culturas nativas para llevarlas a poder actuar en el plano educacional, cumpliendo con los requisitos de base que ello exige (por ejemplo, un suficiente grado de desarrollo de la escritura). Aunque el modelo de mantenimiento se propone como un instrumento educativo en pro del desarrollo étnico, de ninguna manera descuida la correcta enseñanza del castellano y de los contenidos curriculares inscritos en el patrimonio cultural nacional y universal.

En el área de las políticas

- a) Implementación de una política educativa que oriente y precise el rumbo de la educación bilingüe intercultural y que permita, al mismo tiempo, una vinculación orgánica de la EBI con los sistemas educativos nacionales.
- b) Desarrollo de políticas en el campo lingüístico y cultural, que suministren el apoyo legislativo e institucional a las medidas que se describen en los puntos que siguen.

En el área lingüística

- a) Creación y uso de sistemas ortográficos y alfabetos unificados para cada una de las lenguas vernáculas de acuerdo con sus patrones fonémicos.
- b) Estandarización (nivelación dialectal o sistematización de diferentes elementos asimilados de varios dialectos e integrados suprarregionalmente

en función de la convergencia hacia una lengua común). En vinculación con este punto:

- c) **Normativización y modernización de las lenguas vernáculas a nivel lexical y gramatical, con el fin de permitir: 1) el uso de las lenguas indígenas como medio educativo a nivel oral y escrito; 2) su desarrollo lingüístico, iniciando con fomentar una tradición de escritura; 2) la difusión de la comunicación escrita en vernáculo entre las comunidades de una misma etnia; 3) el empleo de las lenguas indígenas como vectores de comunicación masiva; 4) la intelectualización de las lenguas nativas o bien su empleo como vehículos de discursos de carácter "moderno" (técnico,científico, etc.).**

Estos tres puntos, entre otras cosas, responden a la finalidad de propiciar la unificación lingüístico-cultural de las etnias, contrarrestando, de este modo, tanto los fenómenos de atomización dialectal y acentuado municipalismo de las comunidades vernaculohablantes como el proceso de empobrecimiento estructural de sus lenguas. Para el logro de los objetivos de la planeación de corpus, es necesario favorecer o contar con la aceptación social de las medidas de cambio lingüístico. Por ejemplo, el léxico de nuevo cuño o rescatado que se introduzca a nivel de escritura deberá ser popularizado y incorporado por los hablantes.

- d) **Implementación de una política editorial y de lectura para la producción y difusión de textos en lenguas nativas en apoyo a la escuela bilingüe (como también a la población adulta).**
- e) **Incentivación de la producción literaria en lenguas nativas y bilingüe.**
- f) **Emisión de las disposiciones legales para la oficialización y la gradual implementación del uso oficial de las lenguas nativas en las zonas de dominio de estas lenguas y en los diversos planos de la vida pública.**
- g) **Puesta en marcha de campañas sistemáticas orientadas a la creación de un clima de respeto y aprecio por las lenguas nativas entre la población nacional y los propios sectores indígenas.**

El agente étnico principal con el que se impulsa el proceso de rescate y

modernización de las lenguas autóctonas es el profesor bilingüe y, a largo plazo, el estudiante nativo (adulto y/o niño) egresado de la EBI.

Las acciones mencionadas arriba demandan una amplia gama de investigaciones de lingüística aplicada. Ello supone el esfuerzo conjunto de universidades y centros de investigación, así como la formación de lingüistas nativos.

El primer campo de aplicación práctica de los puntos de a) a e) son generalmente los materiales didácticos para el alumnado vernaculohablante.

En el área cultural

- a) Investigación y sistematización de las culturas étnicas (cuerpo conceptual, ciencia, historia, organización social, prácticas rituales, etc.).
- b) Formación de investigadores nativos.
- c) Promoción del estudio y desarrollo de las culturas nativas por parte de sus exponentes.
- d) Difusión de las culturas nativas en el ámbito nacional a través de la educación pública, las universidades y los medios masivos de comunicación.

Otras acciones coinciden con las señaladas en el área lingüística. Al igual que en el área anterior, los principales actores étnicos son los profesores bilingües y el primer campo de aplicación, los materiales didácticos.

En el área formación docente

- a) Creación de un magisterio bilingüe mediante la creación de Escuelas Normales o Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) Bilingües Interculturales (y/o la conversión de los ISP que funcionan en las regiones étnicas).
- b) Implementación de un currículo de formación del docente bilingüe, con inclusión de asignaturas como lingüística, antropología, pedagogía

bilingüe intercultural, didáctica del castellano como segunda lengua.

- c) Formación y actualización de los docentes de los ISP en el marco de las modificaciones curriculares señaladas en el punto anterior.
- d) Implementación gradual de licenciaturas, maestrías y doctorados sobre temáticas relacionadas con la EBI (lingüística aplicada a la EBI, pedagogía bilingüe intercultural, etc.).

La formación y capacitación son temas centrales de la EBI, y conciernen a todo el personal técnico de programas y proyectos EBI (supervisores, administradores, etc.).

En el área programas curriculares

- a) Enseñanza de y en lengua materna (Área de Lenguaje) a lo largo de todos los ciclos escolares, y enseñanza del castellano como segunda lengua.
- b) Reformulación de los currícula vigentes con miras a incorporar los "contenidos culturales indígenas" en el proceso educativo. El curriculum bilingüe intercultural, asimismo, pretende ligar el proceso educativo con la vida de la comunidad, sus ritmos, requerimientos sociales y patrones culturales.
- c) Implementación de actividades de instrucción laboral y desarrollo comunitario.

En el área metodológica

- a) Desarrollo de una metodología de enseñanza en y de la lengua materna y del castellano como segunda lengua.
- b) Desarrollo de una metodología para la enseñanza-aprendizaje de "contenidos culturales indígenas" en todas las asignaturas, en el marco de estrategias de innovación y adecuación del curriculum a las realidades comunitarias y étnicas.

En el área materiales didácticos

- a) Producción de materiales para la enseñanza de la lengua materna nativa (cartillas, gramáticas pedagógicas, diccionarios) y del castellano como segunda lengua.
- b) Producción de materiales didácticos en lenguas nativas y bilingües sobre contenidos culturales y científicos correspondientes al mundo étnico.
- c) Producción de materiales didácticos bilingües referentes a las asignaturas tradicionales.
- d) Producción de materiales didácticos para instrucción laboral y desarrollo comunitario.

Comentarios

El modelo de mantenimiento orienta sus esfuerzos en múltiples direcciones, consideradas recíprocamente esenciales. Su propósito de base es fomentar un crecimiento armónico del niño indígena que le permita interactuar positivamente en su ambiente étnico (contribuyendo, además, a su respeto y desarrollo) y en la sociedad hispanohablante. A partir de ello, contextualiza el problema de las "barreras" lingüísticas y culturales con que tropieza ese niño en la educación escolar (y cuyo reconocimiento origina todos los tipos de educación bilingüe), asociándolo con el sojuzgamiento histórico en que se halla sumido el mundo autóctono. Se admite el pronunciado estado de decadencia por el que atraviesan las culturas indígenas debido a los procesos acelerados de aculturación, discriminación étnica y subalternidad socio-económica; se asume, asimismo, la situación de debilidad estructural de las lenguas nativas, lo que, por ahora y en las condiciones actuales, las torna incapaces de funcionar en los niveles de abstracción y complejidad formal del discurso moderno (tecnológico, científico, etc.). Estos mismos niveles de abstracción y complejidad formal, obviamente, son los exigidos también por la educación escolar. Los fenómenos anteriores son explicados en términos de desplazamiento de las lenguas y culturas aborígenes ante la fuerza compulsiva de la sociedad dominante. Se trata, entonces, de una situación reversible. Y es en este marco de referencia que la educación bilingüe intercultural trasciende el ámbito estrictamente educativo, configurándose más bien como una opción político-educacional que requiere

complementarse y articularse con políticas lingüísticas y culturales conducentes a estimular la recuperación histórica de las lenguas y culturas nativas; meta que también es asumida en sí misma, aun con independencia del contexto educativo.

Por cierto, este planteamiento no ignora la problemática socioeconómica y política subyacente a los fenómenos de empobrecimiento lingüístico-cultural que sufre el mundo indígena; de ahí que la EBI inscriba su área de actuación dentro de las demandas por transformaciones estructurales de las sociedades latinoamericanas. Su tesis de fondo consiste en que es posible y deseable fortalecer la unidad nacional de los países multiétnicos (o multinacionales, como se dice en algunos casos) conservando y valorizando las diferentes lenguas y culturas nacionales.

El modelo de educación bilingüe de mantenimiento es ambicioso en la medida que supone condiciones que solo podrán ser alcanzadas en el largo plazo. La mayoría de los proyectos nacionales que se reconocen en este enfoque, han cumplido una parte mínima de sus objetivos pedagógicos. El punto más problemático de los proyectos EBI es su superficial vinculación con los aparatos educativos nacionales y la falta de políticas estatales favorables a las lenguas y culturas indígenas. Si bien la EBI ha sido oficializada en algunos países, y aunque existen diversas disposiciones legales que reconocen el derecho lingüístico y cultural de las poblaciones indígenas, se carece todavía de políticas nacionales claras y coherentes que respalden las metas de la EBI.

II PARTE

1. EL ESTUDIO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL

Saber si las experiencias educativas bilingües interculturales están contribuyendo a superar las limitaciones de la educación tradicional es un aspecto sumamente importante de la evaluación general de este modelo educativo, particularmente desde el punto de vista de sus beneficiarios directos y las comunidades indígenas. Lamentablemente, muy pocos proyectos han llevado a cabo estudios sobre la calidad de la educación y los resultados académicos de las escuelas bilingües. Igual deficiencia se nota en el estudio de los aspectos que deben ser tomados en cuenta antes de implementar un programa de educación bilingüe como, por ejemplo, el análisis del habla infantil, la selección del léxico de los textos didácticos y de estructuras lingüísticas gradualmente más elaboradas a partir de los patrones de habla de las comunidades, los cambios que experimentan las lenguas vernáculas al ser utilizadas como medios de comunicación formal, entre otros. En la programación de los recursos de la educación bilingüe intercultural hay varios elementos que son dejados al azar o a los criterios subjetivos del técnico. Naturalmente, es necesario hacer las distinciones del caso entre un proyecto y otro, pero a nivel general, y según lo destacan los mismos responsables de los proyectos, la investigación carece todavía de relevancia entre las actividades de la EBI.

En México, por ejemplo, se han efectuado estudios longitudinales que nos permiten tener una idea sobre la eficiencia terminal del sistema de educación indígena; pero no se dispone de investigaciones del tipo "etnografías de aula" sobre las implicaciones y los efectos de la didáctica bilingüe bicultural. Incluso los proyectos que atienden a un número limitado de escuelas, como en Ecuador y Bolivia, no han podido afrontar este aspecto de la educación bilingüe. Solo en Guatemala la investigación está teniendo mayor consistencia dentro de las acciones de la educación bilingüe. El PRONEBI ha tenido consultorías externas para el estudio de las escuelas bilingües, abordándose temas como la interacción lingüística en aula, las actitudes de los padres de familia y el rendimiento escolar en L2.

La carencia de investigaciones que afronten el tópico de la calidad de la

EBI nos parece atribuible, en gran medida, a los problemas que implica trabajar en condiciones institucionales difíciles, cuando no adversas. Otra condicionante está dada por la disponibilidad de recursos financieros. El caso de Guatemala recién mencionado destaca entre los otros debido a las fuertes inversiones de la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID) que financia el programa de educación bilingüe.

En términos generales, al no contar los proyectos con toda la información de carácter cualitativo indispensable para retroalimentar el proceso de la educación bilingüe, corren el riesgo de planear las actividades y los recursos didácticos sobre la base de criterios apriorísticos o no verificables. El bajo nivel de recepción de algunos textos escolares del Proyecto EBI del Ecuador, según lo visto, se debía a que los especialistas que estuvieron a cargo de su elaboración no pudieron acceder cabalmente a las escuelas del proyecto. En Perú ocurrió algo análogo con los textos de tercer grado del Proyecto de Educación Bilingüe de Puno, ya que los equipos responsables no participaron en el proceso de investigación mediante el cual se preparó la edición de los libros de primero y segundo grado. En otros casos, como en el Proyecto Texto Rural Bilingüe de Bolivia, por ejemplo, la realización de pesquisas preliminares y durante la marcha habría permitido graduar la presentación del léxico y de las estructuras lingüísticas del castellano en los textos escolares, así como proporcionar a los maestros una orientación metodológica precisa para la enseñanza de la segunda lengua.

En resumen, la investigación y la evaluación del proceso educativo en su conjunto (materiales didácticos, metodología de enseñanza, etc..) no pueden corresponder a una etapa final y eventual de los proyectos EBI, sino que deberían poder integrarse en forma estable en la marcha del mismo proceso educativo.

Aun con estas limitantes, todos los proyectos que visitamos tienen las evidencias generales de sus logros y problemas. Todos, además, en mayor o menor medida, tratan de mejorar y explorar caminos cada vez más apropiados, de aquí que los responsables y técnicos de dichos proyectos nos ofrecieron siempre su ayuda incondicional para compartir las evaluaciones realizadas, aun cuando pudieran arrojar críticas.

2. RESUMEN DE LOS LOGROS GENERALES DE LOS PROYECTOS DE EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL

A manera de síntesis, podemos resaltar algunos importantes logros de la EBI con relación a los planteamientos del modelo educativo de consolidación y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas:

- a) Un análisis que desarrolla con precisión y profundidad los fundamentos políticos, pedagógicos y metodológicos generales de la educación bilingüe intercultural.
- b) El estatuto igualitario asignado a la lengua indígena vernácula y al español, lo que constituye, en muchos casos, un hecho virtual o bien un estado de aproximación gradual y progresiva a la educación bilingüe: de y en la lengua materna y en y del castellano como segundo idioma.
- c) El desarrollo de medidas iniciales de estandarización, normalización y actualización de las lenguas indígenas (los trabajos de planeación de cambios lingüísticos en las lenguas vernáculas son más avanzados en el área andina).
- d) El inicio de una línea de exploración acerca de las significancia y los alcances del **currículum intercultural**.
- e) Se han dado los pasos iniciales hacia la creación de lenguas literarias indígenas mediante la producción de material de estudio y lectura en las lenguas indígenas. Las lenguas indígenas están accediendo al campo de la producción intelectual en áreas diversas de las tradicionales (discurso moderno o científico).
- f) El despliegue y la multiplicación de investigaciones que están permitiendo profundizar el conocimiento científico de las lenguas indígenas y, aunque en menor medida, de las culturas indígenas.
- g) A través de los estudios mencionados y las experiencias de educación bilingüe intercultural, se ha constituido y/o reforzado un frente de cuestionamiento de las políticas indigenistas y asimilacionistas que niegan el derecho a la autonomía lingüística, cultural y administrativa a las

nacionalidades indígenas. La educación bilingüe intercultural está apoyando los movimientos indígenas alentando al mismo tiempo una mayor confianza de los padres de familia sobre los recursos de su propia cultura, la lengua antes que nada.

- h) En sectores indígenas y no indígenas de las "sociedades nacionales", se está despertando una mayor conciencia de los graves problemas lingüísticos, culturales y sociopolíticos que afectan el mundo indígena. Por esta razón, y simétricamente, se está también impulsando el reconocimiento de los derechos de ciudadanía de los grupos indígenas al interior de una proposición política de mayor alcance por el reconocimiento, ejercicio y valoración del carácter plurilingüe y pluricultural de las naciones multiétnicos.
- i) La formación técnica y profesional de sectores indígenas en los campos relacionados con la EBI así como, en México, Guatemala y Ecuador, la apertura de espacios decisionales en materia educativa a estos mismos sectores.
- j) En torno a los proyectos EBI ha surgido o fortalecido una intelectualidad indígena que lidera los movimientos de reivindicación étnica.

Como puede apreciarse, las manifestaciones más significativas del estado de desarrollo actual de los proyectos de educación bilingüe intercultural interesan el ámbito de las lenguas. De otro lado, está cobrando mayor peso la reflexión en torno al componente o aspecto "intercultural" de la EBI. A partir de esta consideración, en lo que sigue se enfocará el análisis del papel de la lengua materna y del español en la educación bilingüe, así como el tema del curriculum intercultural. Al mismo tiempo, se abordarán los principales problemas comunes a los proyectos EBI de mantenimiento en relación con estas áreas.

3. LAS LENGUAS EN LA EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL

3.1. Avances en la enseñanza en y de la lengua materna

- Ya hemos visto que el área de Lengua Materna, junto con la de castellano, constituye la parte medular de los proyectos de educación bilingüe. El énfasis de

los proyectos EBI, todavía, recae sobre los alcances lingüísticos de esta modalidad educativa. Esto no sorprende pues la educación bilingüe, aún hoy, alcanza a cubrir solo los primeros grados de la escuela primaria, es decir los años en que todo el curriculum gira alrededor del área de Lenguaje. En la alfabetización de adultos la situación es análoga dado que los proyectos existentes en este sector no rebasan aún la etapa de enseñanza de la lectura y escritura.

Por otra parte, la herencia del pasado también tiene su peso. Vale decir que dentro de los ministerios de educación, en gran medida, la educación bilingüe continúa siendo, ayer como hoy, una modalidad compensatoria para hacer más ágil y eficiente el paso al sistema educativo de habla hispana y cultura urbano-occidental.

Pero hay que tener en cuenta también que la implementación de las lenguas vernáculas como medio de enseñanza a nivel oral y escrito, conlleva enfrentar una larga lista de problemas que se derivan, en definitiva, del estado de empobrecimiento y subordinación de estas lenguas, efecto, a su vez, de los casi cinco siglos de silencio impuesto a sus hablantes. Es decir: para que la escuela bilingüe pueda coadyuvar al desarrollo de la competencia lingüística en L1 y el desarrollo de las mismas lenguas vernáculas son imprescindibles cuando menos algunas condiciones como las siguientes:

- a) El establecimiento y aceptación de alfabetos y normas ortográficas.
- b) Un suficiente grado de elaboración de las lenguas indígenas en el campo léxico, sintáctico y estilístico, en el marco de procesos de estandarización, normalización y modernización de las mismas.
- c) El ingreso de las lenguas vernáculas a campos temáticos diversos de los tradicionales y a funciones intelectuales hasta ahora acaparadas por el castellano.
- d) Un corpus literario que muestre los incentivos a una tradición de escritura en vernáculo y, consiguientemente:
- e) La existencia de escritores nativos, o sea no solamente indígenas _receptores de información escrita en su lengua materna, sino más bien

productores de comunicación escrita. Desde otra perspectiva, esto significa que los hablantes, o sectores indígenas, muestren la voluntad de detener el proceso de desplazamiento lingüístico y anquilosamiento de las lenguas vernáculas. De todo lo anterior se infiere que:

- f) La educación bilingüe de nivel primario no puede ser desligada de la educación bilingüe de adultos (y esta, a su vez, no puede limitarse a la alfabetización) ya que los cambios lingüísticos y culturales evocados se verifican solo con la condición de que sean deseados y generados por las comunidades indígenas;
- g) Un programa didáctico y textos escolares que orienten al docente no solo para enseñar a leer y escribir en lengua materna, sino para guiar al alumno a mejorar su desempeño lingüístico, a nivel oral y escrito, o sea a usar su lengua materna también para funciones eminentemente intelectivas (argumentación, descripción, investigación, etc.) y cultivando las normas de propiedad, corrección y elegancia de acuerdo con una variedad de registros expresivos adecuados a las circunstancias. Por lo tanto:
- h) La educación bilingüe debe abarcar diferentes ciclos educativos y no quedar circunscrita a los primeros grados de la educación primaria.
- i) Un docente bilingüe con una formación especializada y la conciencia de su papel dentro del proyecto de revitalización de las lenguas vernáculas.

Estas tareas no estrictamente educativas que analizaremos más adelante (cfr.4.2) comprometen gran parte de los recursos, tiempo y energías de la educación bilingüe. Sin embargo, los proyectos EBI, en la mayoría de los casos, han solamente trazado un camino que debe ser recorrido en gran parte. Desafortunadamente, los equipos técnicos de los proyectos trabajan en condiciones institucionales desfavorables; no cuentan, asimismo, con la capacidad técnica suficiente siquiera cuando disponen de la colaboración de científicos nacionales y extranjeros; trabajan, finalmente, sin el sustento de políticas educativas y lingüísticas gubernamentales y el respaldo de las comunidades indígenas.

- El modelo educativo de "mantenimiento", centro de nuestro interés en

esta sección del estudio, plantea equiparar la lengua vernácula y el castellano en todas las actividades educativas. Según esto, el desarrollo del programa curricular habría de repartirse equilibradamente entre los dos idiomas que, a su vez, deberían también llegar a ser materia de estudio.

En la realidad, en cambio, no siempre la lengua vernácula cumple a cabalidad la función de lengua de enseñanza. Se registra más bien un continuum de situaciones que van desde un uso integral de la lengua indígena en el proceso educativo, hasta casos, bastante usuales, en que la lengua vernácula funciona solo como una lengua auxiliar. Además que en la lecto-escritura (sobre la cual se hablará en 4.2.), el empleo de las lenguas vernáculas en estas segundas situaciones se limita a las ocasiones de interacción informal y semiformal entre el maestro y los alumnos (órdenes, instrucciones, diálogos, etc.), a la explicación de temas de enseñanza y a la traducción de clases impartidas en castellano.

Cuando las lenguas indígenas se destinan a una función meramente instrumental en apoyo a las actividades de enseñanza, la educación bilingüe toma un rumbo divergente de sus principios.³ En vez de romper el esquema diglósico de superordinación-subordinación entre la lengua indígena y el castellano, se reafirma, quizá en forma atenuada o inadvertida, el poder de éste sobre aquella. Desde la perspectiva de la formación cultural e intelectual de los alumnos, la escuela contribuye a familiarizarlos con los parámetros de valoración asimétrica de las dos lenguas en contacto, introduciéndolos así, o bien ratificándolos, en la tensión conflictiva entre su lengua materna indígena y la lengua dominante. Si bien siempre las pautas teóricas de los proyectos apuntan claramente al equilibrio entre la L1 y la L2 y al mantenimiento de la educación bilingüe para todos los ciclos escolares, los problemas de orden técnico, los traqueteos de la administración educativa y, también como reflejo de esto, la imposibilidad de preparar adecuadamente a los maestros desvían la práctica de los proyectos - muy a pesar de sus voluntades, repetimos - hacia el denominado modelo de transición.

- Dada esta premisa, para evaluar la calidad de la EBI con respecto a la educación tradicional, tenemos que hacer una distinción entre las escuelas que trabajan con alumnos con un mejor grado de desempeño en castellano, aprendido normalmente en el ámbito extraescolar, y las situaciones opuestas. Es decir, el factor "Castellano" continúa siendo decisivo. El manejo de la lengua dominante asegura mayores posibilidades de éxito académico en los dos tipos de escuela y

en todas las áreas del plan de estudio.

Esta primera constatación nos remite a la formación ideológica y a las carencias metodológicas de los maestros para conducir un proceso educativo eficaz y eficiente prescindiendo de una competencia lingüística en castellano de los alumnos previa e independiente de la escuela. Sobre este punto se volverá más adelante (cfr.4.1.); antes conviene relieves que es sobre todo donde prevalece un monolingüismo vernaculohablante o un bilingüismo incipiente que la educación bilingüe aporta beneficios más significativos, pues contribuye a remover los escollos de la incomunicación verbal alumno/maestro, facilitando de este modo el desenvolvimiento de los niños.

En la otra situación a la que hemos hecho referencia, es decir aquella en que los alumnos ya son bilingües con un dominio variable pero bastante avanzado del castellano, se reducen sin anularse los efectos positivos de la educación bilingüe que señalamos arriba.

- En este sentido, el elemento que explica el mayor valor de la educación bilingüe con respecto a la educación tradicional, sin duda alguna, más que los programas, métodos y textos de estudio, es el maestro bilingüe. Paradójicamente, el maestro bilingüe es a la vez el elemento débil y fuerte de la escuela bilingüe. Débil por sus deficiencias profesionales, pero al mismo tiempo el maestro habla la lengua materna del niño, hecho que, de por sí, aumenta en sumo grado las posibilidades de aprovechamiento de las actividades escolares por parte del alumno indígena.

Cuando las clases se desarrollan en la lengua materna del niño, hay una mejor interacción maestro-alumno, lingüística y pedagógica. Independientemente del rol de la lengua indígena en la educación bilingüe, su inserción en las actividades escolares coadyuva sustantivamente al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo cuando, según se dijo, los educandos son monolingües o no pueden comunicarse eficientemente en castellano.

Es en este sentido que afirmamos que la presencia del maestro bilingüe, de por sí, permite un avance en relación con la educación tradicional. Sea que la lengua del alumno sirva como medio principal de instrucción o como un recurso al que el maestro apela para reforzar y esclarecer las explicaciones en castellano, de toda manera la comunicación didáctica es más fluida e intensa; mejora la

recepción de los contenidos didácticos en las diferentes áreas de aprendizaje; los niños son más extrovertidos y motivados al no estar confrontados exclusivamente con una lengua extraña que les causa inhibición y, consecuentemente, su nivel de participación varía ya no en relación con el dominio de la lengua de enseñanza, sino dependiendo de la capacidad del maestro de desarrollar clases atractivas y de otros factores que, de cualquier manera, son extralingüísticos y extraescolares.

- Es posible aseverar entonces que la comunicación didáctica en la lengua materna indígena aventaja a todos los proyectos EBI en comparación con la educación tradicional.

Es en la asignatura de Lenguaje donde se registran los progresos más elocuentes, teniendo en cuenta, además, que esta área concentra la mayor parte del tiempo y de las actividades en los primeros años de la escuela primaria. Otra de las razones que ponen de manifiesto la preeminencia de la educación en lengua vernácula está intimamente vinculada con el hecho de que, en las zonas rurales indígenas de escasos recursos socioeconómicos, donde es todavía fuerte el monolingüismo (situación ligada a un bajo grado de exposición al castellano), el niño llega a la escuela con un manejo inestable de las estructuras lingüísticas de su lengua materna. De aquí que una enseñanza en castellano que excluya el incremento de la competencia en su lengua materna, si por una parte entraría en contradicción con su proceso de maduración psicointelectual, por otra le dificultaría la asimilación de la segunda lengua a niveles superiores de la adquisición de vocabulario básico y organizado en estructuras sintácticas influidas por la lengua materna.

- Otro consecuencia positiva del empleo de la lengua materna en la educación bilingüe concierne al desarrollo de las lenguas vernáculas. El valor de los progresos que se van determinando es inconmensurable, al menos a nivel potencial. Quizá no se le perciba inmediatamente si no se toma en cuenta que las lenguas vernáculas, por primera vez, son llamadas a funcionar en un contexto de comunicación formal no tradicional; empiezan a cumplir nuevas funciones intelectivas antes de dominio exclusivo del castellano, sobre todo a partir de la lectura y generación de textos escritos en vernácula que cubren (también) áreas del conocimiento no tradicionales; son usadas para hablar sobre sí mismas y para actividades cognoscitivas estructuradas. La escuela, ámbito de la cultura "ajena",

por primera vez alienta a los niños indígenas a descubrir la eficacia de los recursos de su cultura y a formarse, consiguientemente, un concepto positivo de su valía como portadores de una lengua, la propia, legitimada por cuanto es usada en una institución de valor y prestigio; permite que hablen sobre sí mismos al dejar que se expresen con su instrumento natural de comunicación: la lengua materna; y fomenta un uso "culto" y prestigiado de las lenguas indígenas lo cual, consecuentemente, además de elevar su status, sienta las bases para su promoción y desarrollo. En efecto, mediante la actuación lingüística de sus hablantes escolarizados, las lenguas indígenas pueden empezar a proyectarse en géneros verbales no tradicionales, más elaborados, formales y abstractos, así como en los campos del conocimiento científico universal. Esto implica, desde una perspectiva lingüística, que las lenguas indígenas pueden ser solicitadas a activar y potenciar todos sus recursos, es decir que están sometidas a una serie de estímulos que las obligan a regenerarse.

Mientras que fuera de la escuela, en el ambiente comunitario, no se da una preocupación por el desarrollo del lenguaje al margen de su manejo instrumental como medio de comunicación, la escuela bilingüe podría estar convirtiéndose en un laboratorio de conocimiento y desarrollo de las lenguas indígenas.

Cabe anotar a este propósito que si bien faltan investigaciones, a nivel empírico se ha observado que los nuevos usos de la lengua materna en la educación bilingüe corresponden a una gama heterogénea de cambios lingüísticos que va desde el grado cero hasta grados bastante avanzados. La mayor parte quedan plasmados a través de los materiales didácticos y una buena formación especializada del docente bilingüe. En los que se refiere a los maestros, aun con honrosas excepciones, los problemas son particularmente acuciantes y ningún país ha podido superarlos.

En cuanto a los materiales escolares, los proyectos de educación bilingüe de Perú (Proyecto de Puno y de Ayacucho) y Ecuador (Proyecto EBI, Colegio MACAC y otros), son los únicos, en el panorama latinoamericano, que han logrado avanzar más en la programación de un empleo adecuado de las lenguas vernáculas en la dirección que hemos mencionado ahora. Bolivia cuenta con una tradición menor en el campo de la educación bilingüe y su elaboración metodológica y lingüística; sin embargo, las recientes evoluciones, apoyadas por el Ministerio de Educación y UNICEF (cfr. cap. 5), dejan entrever que pronto este país alcanzará el nivel de sus vecinos andinos. En cuanto a Guatemala, la

toma de conciencia de los límites de la educación bilingüe tal como se ha dado hasta ahora es un proceso demasiado reciente para que se puedan registrar cambios efectivos. No puede dejarse de mencionar, además, los trabajos lingüísticos que instituciones como la Universidad Rafael Landívar han iniciado en estos últimos años y que conllevan hacia una redefinición del papel de las lenguas mayas en educación, a partir de su empleo en los textos didácticos (cfr. cap.2, 5.6.). En el caso de México, a pesar de existir una importante tradición lingüística y de que se ha tratado de mejorar la formación docente, no se han dado las condiciones para responder a la demanda de textos escritos en idiomas nativos ni la posibilidad de hacer viables programas de estudio que coadyuven al desarrollo de las lenguas vernáculas en la escuela bilingüe y la alfabetización. Los principales impedimentos, además de los de carácter político y financiero, guardan relación con la magnitud del universo vernaculohablante que está siendo atendido y con el alto número de lenguas indígenas. Los textos producidos, además, son básicamente para la lecto-escritura o para la recopilación de la narrativa oral indígena.

- Para ejemplificar los avances de la educación bilingüe en el área de Lenguaje, será útil hacer referencia a una investigación que merece una mención especial en el panorama de los proyectos EBI. Se trata de una investigación realizada por Hornberger (1988) sobre la escuela bilingüe en Puno, Perú, y que si bien constituye un caso poco representativo de la situación general, muestra las líneas de tendencia comunes a todos los proyectos que se adscriben al modelo de mantenimiento. El análisis comparativo entre la EBI y las escuelas tradicionales de la misma zona, pone en evidencia los siguientes elementos:

- Un mayor nivel de participación de los alumnos en todos los quehaceres didácticos ya que pueden hablar y escuchar su lengua materna. Por ejemplo, contestan y hacen preguntas, describen situaciones, relatan historias, reflexionan sobre lo observado, entienden y responden instrucciones, mientras que, por lo general, en las escuelas monolingües los niños se limitan a pronunciar frases cortas o trucas, a contestar "sí" o "no", o evitan intervenir y discutir, etc..

- Se cumplen los objetivos del área de Lenguaje: "no solo se notaba una mayor frecuencia de uso del quechua, sino también un mayor uso de la lengua misma, tanto en términos de cantidad como de complejidad" (1988:4, subrayado nuestro). Los niños se expresan y razonan mediante su medio

de comunicación natural, con estructuras progresivamente más variadas y complejas, habituándose a un pensamiento lingüístico. Del otro lado, en las escuelas no bilingües "el insuficiente conocimiento de la lengua interfiere con la intención del alumno de comunicar algo que obviamente sabe y entiende, que quiere decir pero que, simplemente, no puede" (ib. p.8). Más aún, la imposición del castellano a un niño que no lo domina suficientemente, inhibe su pensamiento por cuanto no puede formular ideas en ausencia de léxico y estructuras que le den sustancia.

- Por las condiciones ya expuestas, los niños aprenden con enorme facilidad los contenidos de estudio que el maestro les proporciona en las otras asignaturas. En otras palabras, hay una mejor interacción didáctica en torno a las materias que se tratan en las clases.

- En la lectura en lengua materna, los niños llegan fácilmente a leer comprensivamente, es decir entienden lo que leen, infieren significados del contexto de la lectura, interpretan los textos. Esto revoluciona los penosos ejercicios de lectura en las escuelas monolingües, en las cuales los niños leen mecánicamente formas (grafías) sin captar su significado: "Las oraciones y palabras son cortadas por la mitad y unidas a otras palabras y oraciones. La pronunciación es problemática debido al conflicto entre las reglas fonológicas del quechua y del castellano" (ib.p.13).

- La escritura en lengua materna se convierte en algo relativamente fácil puesto que los estudiantes ya hablan su idioma y pueden entender lo que escriben sin caer, como en el caso de las escuelas del otro tipo, en la "escritura" de las formas de letras y palabras que no entienden (dibujo de trazos sin significado).

- El maestro bilingüe puede enseñar con criterios propiamente pedagógicos, ya que no está agobiado por la necesidad de pasar todo el tiempo a inculcar en los niños contenidos didácticos que éstos no logran captar y memorizar. Por ejemplo, cuando los niños no logran asimilar una diferencia fonológica entre L1 y L2, el maestro hace copiar reiteradamente palabras y frases de la pizarra: "Así, a ellos se los ve ocupados trabajando cuando en realidad no se está llevando a cabo ninguna clase de aprendizaje, por cuanto no hay entendimiento ni comprensión" (ib. p.22).

En resumen, las clases bilingües se desarrollan en un clima de mayor

confianza y seguridad psicológica que favorece el aprendizaje. El educando se siente respetado en su identidad por cuanto puede interactuar en su lengua y puede aprender con mayor facilidad a través de su idioma materno. Se elimina o reduce así el shock cultural en la medida que la escuela no representa una ruptura radical con el proceso de socialización del niño y se establecen vínculos con su ambiente natal, sus intereses y objetos cotidianos.

El caso investigado por Hornberger puede parecer una excepción si, como se dijo antes, continúan siendo frecuentes las situaciones en que el idioma vernáculo cumple una función secundaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, complementando a la lengua maestra. No obstante ello, se vienen perfilando en todos los países condiciones internas a los proyectos más propicias para una aproximación paulatina al modelo ideal de educación bilingüe. Estas condiciones radican esencialmente en la conciencia conceptual sobre el origen y la naturaleza de los problemas que aquejan a la marcha de los proyectos. Puede ser este tan solo un punto de partida, pero se observa también, en la medida que está al alcance de cada proyecto, un multiplicarse de acciones para superar el actual estado de avance de la educación bilingüe, en el campo del desarrollo lingüístico, la investigación y de la formación docente.

- Dado que la educación bilingüe por lo general cubre efectivamente solo los primeros grados de la escuela primaria, los maestros no desarrollan con sistematicidad un programa de actividades para el incremento de la competencia gramatical en L1. La mayor parte del tiempo, además, está orientada a satisfacer las tres demandas básicas de las comunidades indígenas, es decir la enseñanza del castellano, de la lecto-escritura y del cálculo elemental. En la sección 4.2. se centrará la atención sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura.

- Pasando de la educación bilingüe de nivel primario a la alfabetización de adultos, creemos necesario relativizar la aplicabilidad de un método de evaluación que ponga uno frente al otro el modelo tradicional y el modelo bilingüe. El primer punto que merece recalcar es que el papel de la lengua indígena en la alfabetización bilingüe es de tipo meramente instrumental o auxiliar. Si bien el proceso de alfabetización empieza en la lengua materna del alfabetizando indígena, continúa y culmina en castellano. En las etapas de

postalfabetización, además, la lengua indígena desaparece por completo por cuanto no hay actividades dirigidas a reforzar y ampliar las habilidades adquiridas por el adulto indígena alfabetizado. En este contexto, las diferencias con la alfabetización monolingüe en castellano son comparables a las que mencionamos para el caso de la educación bilingüe "de transición". Es decir, cuando hay una ventaja irrefutable de la alfabetización bilingüe respecto a la del otro tipo, ésta se puede detectar en el hecho de que para el adulto resulta más fácil y espontáneo aprender a leer y escribir en una lengua conocida, y con la cual mantiene un vínculo emocional, que en una segunda lengua.

3.2. Avances en la enseñanza del castellano como segunda lengua

- Para la enseñanza del castellano como segunda lengua se han desarrollado diversas propuestas metodológicas a lo largo de la historia de la educación bilingüe. La base paradigmática, inicialmente, ha sido la enseñanza de idiomas extranjeros (excluyendo el método de inmersión que tendencialmente no toma en cuenta la L1) ya que en los diferentes ensayos de educación bilingüe con niños indígenas, no se contaba con experiencias previas que permitieran delimitar un método teniendo en cuenta las condiciones sociolingüísticas en que se desenvuelven los niños vernaculohablantes. En el caso de la alfabetización de adultos se ha dado una situación similar. Hay que agregar también que el escaso nivel de intercomunicación entre los proyectos de la región y de un mismo país ha hecho que no se aprovechen debidamente las enseñanzas que se han ido recabando a lo largo del tiempo.

Ultimamente, en cambio, se han incrementado los contactos entre especialistas que conducen o laboran en proyectos de educación bilingüe. Números eventos de carácter regional, organizados por organismos internacionales entre los que destaca la UNESCO, están permitiendo socializar las reflexiones que exploran las formas de especificar una educación bilingüe apropiada para las áreas vernáculas. Se está intentando así incorporar nuevos elementos que implican superar el método tradicional de enseñanza de idiomas extranjeros. Entre ellos, podemos mencionar la discusión en torno a la conveniencia de enseñar el castellano estandar versus las variantes regionales del mismo; otros énfasis se han puesto en la pronunciación y prosodia y la selección de estructuras básicas del castellano que los indígenas requieren en su interacción con la sociedad dominante; otro aspecto relevante es la continuidad y congruencia entre los objetivos del área de Lenguaje en L1 y L2 a lo largo de

toda la instrucción formal.

En otras palabras, se ha tratado de reorientar el diseño metodológico abandonando esquemas de carácter universal válidos para cualquier contexto socio-lingüístico en aras de una adaptación más efectiva a las características de las regiones indígena-mestizas.

- Estas reflexiones, actualmente en proceso de desarrollo, marcan también un cambio estratégico de los proyectos. En una primera etapa de la educación bilingüe, en efecto, se debió dedicar la mayor parte de las energías y recursos a la implementación de las lenguas vernáculas como medio de enseñanza. Parece que esta concentración en una línea de trabajo significó una menor elaboración tanto conceptual como metodológica del área de castellano, explicable también, como ya se dijo, por la posibilidad de transferir a las escuelas indígenas los métodos de enseñanza de idiomas extranjeros.

Desafortunadamente, no nos es dado saber todavía en que medida se están produciendo modificaciones a nivel de currículum, capacitación y materiales didácticos. Sin embargo, puede afirmarse que hay cierta discrepancia entre los modelos teóricos y la práctica docente, pues son frecuentes las situaciones en que los maestros mezclan elementos metodológicos de la enseñanza del castellano como segunda lengua con el método tradicional.

- Consideraremos ahora el tratamiento del castellano como L2 en la escuela primaria. En la alfabetización de adultos, a pesar de ciertas analogías metodológicas con la otra situación, se pone de manifiesto un menor grado de elaboración. Entre los proyectos de educación primaria bilingüe, además, se observa una fuerte convergencia de enfoques metodológicos generales, variando los énfasis y los grados de profundización de aspectos específicos.

En preprimaria y primer grado (o parte del primer grado), el castellano es elevado a asignatura del currículum para devenir también en idioma de instrucción, paralelo a la L1, a medida que los alumnos adquieren un manejo seguro y eficiente de su segunda lengua. El esquema que en principio se sigue conjuga criterios funcionales (de uso) con criterios estructurales (de conocimiento, apropiación y corrección); y está basado en el análisis contrastivo

entre L1 y L2, o sea de sus similitudes y diferencias en los aspectos fonológicos, morfo-sintácticos, lexicales y semánticos (estos últimos, comunmente, son encarados de manera muy general). La contrastación constituye fundamentalmente un recurso a disposición del enseñante (y del curriculista) para predecir las dificultades de los educandos y tratarlas en forma sistemática ordenando los tópicos de enseñanza según prioridades y secuencias lógicas.

Este esquema consta de los siguientes pasos teóricos:

a) a partir de la etapa de apresto el niño es iniciado oralmente al conocimiento de la L2 a través de actividades que ejercitan la comprensión auditiva por un lado, y la expresión hablada del otro. En esta primera aproximación formal al castellano, los niños son entrenados a discriminar y producir los sonidos distintivos de la L2 que no pertenecen al repertorio de la L1. Se cuida que aprendan el léxico y las estructuras elementales que necesitan para una comunicación funcional (pedidos, preguntas, respuestas, identificación, compra-venta, etc.), haciéndose siempre hincapié en la entonación y la pronunciación.

A nivel general, un procedimiento didáctico que merece especial atención es la graduación de las dificultades lingüísticas con el objeto de pasar de estructuras simples y de un solo tipo a estructuras paulatinamente más complejas (de la no subordinación a la subordinación oracional, de los tiempos simples a los compuestos, del sujeto explícito al sujeto implícito, etc.). Una vez lograda una suficiente competencia oral del niño, empieza la:

b) transferencia de las habilidades de leer y escribir de L1 a L2. El momento indicado para este pasaje varía de proyecto a proyecto (entre el 1o y la primera parte del 2o grado), si bien tiende generalmente a ser anticipado por la presión que los padres de familia ejercen sobre la escuela para que los niños aprendan rápidamente la lecto-escritura en castellano. Como vimos en el caso del proyecto de Educación Bilingüe de Ayacucho (Perú), la alfabetización puede ser hasta simultánea en lengua materna y castellano.

La lectura y la escritura corresponden a etapas diferenciadas en L1, no necesariamente en L2, dado que el niño ya sabe escribir. A nivel metodológico, sin embargo, se consideran separadamente los aspectos del uno y el otro campo. Se empieza con los sonidos y los grafemas ya conocidos por el niño;

sucesivamente, se enseña a leer aquellos que son exclusivos del castellano y los sonidos comunes que tienen diferente representación gráfica en L1 y L2 (por ejemplo el fonema /k/ en las lenguas mayas y el castellano); luego, se pasa a los diptongos, los grupos consonánticos y las construcciones silábicas del castellano que no coinciden con las de la L1. Para la escritura en L2, el docente ejercita a los niños en la caligrafía, ortografía y redacción, de acuerdo con las mismas secuencias didácticas ya vistas para la lectura (de lo conocido a lo desconocido).

Otro aspecto importante se deriva del énfasis puesto en la lectura comprensiva, mediante ejercicios que estimulan la intervención del niño sobre el mensaje escrito (p.e. completar y cambiar partes de las frases) y la interpretación del mismo. La lecto-escritura es concebida en tal sentido también como una complementación y refuerzo de las habilidades orales en L2. Igualmente, este conocimiento lingüístico debe estar al servicio de necesidades comunicativas reales (funcionales). En la misma línea la enseñanza gramatical deja de ser una descripción formal de la lengua. Antes que recibir información sobre un conjunto de nociones, conceptos y definiciones, en sus clases de castellano como L2 el niño desarrolla actividades lingüísticas que lo ayudan a progresar en la utilización correcta del sistema gramatical de esta lengua. El estudio de la gramática es reemplazado por el mejoramiento de la expresión oral y escrita en L2 conforme con sus reglas, objetivo que está mayormente al alcance cuanto más el maestro tiene un conocimiento de los dos sistemas gramaticales involucrados en la educación bilingüe.

Todos los proyectos de educación bilingüe tienen textos elaborados ad hoc para la enseñanza del castellano como segunda lengua. La calidad de los textos desde luego varía según los casos, pero podemos discernir dos grupos principales: los que contienen y precisan todos los procedimientos metodológicos del Castellano como L2 y los textos que, en cambio, solo aluden o se inscriben en el marco de estos procedimientos, sin desarrollarlos con profusión y profundidad. En algunos casos los textos hasta contradicen algunas de las indicaciones metodológicas asumidas en el plano curricular. Al primero grupo de materiales didácticos pertenecen, por ejemplo, los libros para 1o y 2o grado del Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (Perú), que quizás son el producto más avanzado que se conoce en la región. Los textos del PRONEBI (Guatemala) son un ejemplo del segundo grupo.

Ahora bien, este esquema metodológico que presentamos en sus

elementos esenciales mancomuna a los proyectos educativos que adhieren al modelo de "mantenimiento"; o sea que refleja sus principios y orientaciones generales para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Repetimos que se está haciendo abstracción de las particularidades de cada proyecto, pues varían en sumo grado los niveles de precisión y profundidad con que este método es plasmado en los textos escolares, la guías para el maestro y la capacitación docente.

- Lamentablemente, no circulan o existen muy pocas pocas observaciones empíricas sobre el castellano en la educación bilingüe. Pero aun cuando se evidencian estas limitaciones, la introducción del castellano como segunda lengua ha significado un progreso general que no puede pasar desapercibido. Entre los principios del método más aprovechados por los maestros están el énfasis en el aprendizaje oral del castellano y el tratamiento sistemático de las dificultades de los niños asociadas con la divergencia - sobre todo a nivel fonológico - entre L1 y L2. A partir de esto, en general los niños se ven beneficiados máxime en aquellos casos donde es todavía muy fuerte el monolingüismo vernáculo. Podría decirse que los maestros bilingües han madurado una mayor sensibilidad hacia esta clase de problemas así como una comprensión de su génesis y naturaleza. Permiten, por ejemplo, que el niño recurra a su lengua materna en el aprendizaje del castellano y hasta ellos mismos se apoyan en la competencia lingüística del niño en L1 para facilitar el entendimiento de reglas y estructuras de L2. El principio de la comparación y contrastación, antes ignorado por la escuela, es ahora aprovechado por el metodólogo y el maestro. Muchas explicaciones, asimismo, son dadas en castellano y traducidas o reforzadas en la lengua del niño. De la misma forma los niños aprenden más fácilmente a leer y escribir dado que, por una parte, ya pueden hablar suficientemente el castellano y, por otra, pueden transferir las estrategias y conocimientos del código gráfico en L1 a la segunda lengua.

- En este sentido, a medida que hay un mejoramiento del área curricular de Lenguaje en L1, pueden obtenerse también repercusiones positivas sobre el aprendizaje del castellano.

Es decir, parece posible respaldar la tesis de Cummins (cfr. Cummins 1981) del "umbral" (el sujeto debe alcanzar cierto grado de desarrollo lingüístico en L1 que representa la puerta de acceso al mejoramiento en L2) y la "interdependencia" entre la educación en L1 y los logros del educando en L2

(incremento paralelo y complementario de la competencia en L1 y L2). Por ejemplo, en su ya clásica investigación sobre la educación de más de 1500 niños mayas de Chiapas, México, Modiano (1973) demostró que la alfabetización en L1 y con maestros nativos apoyaba mejores resultados en castellano. A su vez, los períodos de capacitación oral en la segunda lengua antes de empezar la lectura y escritura se revelaron sumamente beneficiosos para los alumnos. Más recientemente, Becker Richards y Richards, a través de una investigación entre niños kaqchikel llegaron a la conclusión de que el desarrollo cognitivo asociado al desarrollo del lenguaje (L1) facilita la formación en el niño del "aparato conceptual requerido para procesar la información idiomática, ya del segundo idioma" (1987:7). De acuerdo con estos autores, al incremento de la competencia en L1 corresponde un análogo y simétrico mejoramiento del segundo idioma, mientras que no se dan nunca casos de divergencia entre los progresos en las dos lenguas escolares. Los alumnos kaqchikel ingresan a la escuela siendo monolingües o bilingües incipientes, lo que demuestra su bajo nivel de exposición al castellano en su comunidad de origen. El aprendizaje del castellano, por lo tanto, se da esencialmente a través de la experiencia escolar, o sea que la segunda lengua es presentada al niño en un contexto comunicativo restringido y artificial. Tal ambiente le sería poco propicio al alumno para incrementar su competencia en esta lengua faltando ciertas condiciones, es decir sin el apoyo de los conocimientos previos de L1 y sin hallarse el niño en proceso de maduración intelectual y de afianzamiento de su capacidad de reflexión metalingüística, proceso que una educación en lengua materna estimula y refuerza.

La incidencia de la educación en L1 sobre el aprendizaje del castellano está sometida todavía a debates que no alcanzan a poner el punto final al asunto.

- Para terminar con este punto conviene hacer referencia a dos cuestiones que recién se empieza a enfrentar en la educación bilingüe. La primera tiene que ver con la forma de castellano que usa el profesor bilingüe. En casi todos los países multiétnicos los maestros nativos de procedencia rural hablan una variante regional del castellano que además puede estar influida por un sustrato de elementos lexicales y/o morfo-sintácticos de la lengua indígena de la región. Esta diferencia entre el castellano estándar (la norma culta y de prestigio) de la escuela y el habla del maestro plantea a los proyectos de educación bilingüe nuevos desafíos. A este respecto, López & Jung (1988) señalan que no se justificaría la

alternativa de dejar al campo libre al "castellano regional" en la educación bilingüe. La escuela debe ayudar al niño a aprender el código "culto" o de prestigio (el estándar nacional) para contribuir a fortalecer su capacidad de defensa en un entorno donde la "impureza" del habla local sustenta o refuerza los mecanismos de discriminación social de los indígenas. Esto significa que ha de preverse de cualquier manera una capacitación a los maestros para que ellos mismos alcancen a manejar ágilmente la norma nacional. Es decir, "tanto educandos como docentes deben participar del proceso de aprendizaje, unos aprendiendo y los otros orientando y guiando, a la vez que reflexionan sobre su propia práctica lingüística" (Jung & López 1988:204-205).

La segunda de las problemáticas mencionadas consiste en que el modelo general de enseñanza del castellano como L2 ya no responde al perfil lingüístico de los grupos indígenas que se está determinando con cada vez mayor claridad. Mientras que por en largo período el método bilingüe presuponía un niño indígena monolingüe, y por ello se ajustaba a esta condición al enseñar el castellano como una segunda lengua, en la actualidad hay cada vez más aulas mixtas, donde los niños se distribuyen en forma irregular y heterogénea entre vernáculohablantes e hispanohablantes, pudiéndose observar sin embargo una tendencia al incremento de los alumnos bilingües o que ingresan al sistema educativo con conocimientos previos de la lengua dominante, aunque con niveles de competencia que varían en sumo grado de un caso a otro incluso en un mismo salón de clase. En algunas situaciones, además, hay hasta niños indígenas que hablan el castellano como primera lengua, por lo cual se imponen aquí estrategias no solo para el castellano, sino también para la enseñanza del idioma indígena como segunda lengua de educación. El afrontar esta nueva tipología se torna en un reto para la educación bilingüe, que deberá implementar nuevos instrumentos metodológicos conforme se afianzan las situaciones de bilingüismo previo (y simultáneo) a la escolarización. Asumir la reorientación del diseño general de la educación bilingüe es tanto más urgente si consideramos que cuando los niños ya saben hablar la lengua dominante muchos padres de familia - y el mismo sistema educativo - empiezan a deslegitimar a la educación bilingüe. Esto significa también que será importante otorgar mayor espacio a las acciones de promoción e información de manera tal de crear consenso y conocimiento en torno a los fundamentos de la educación bilingüe.

4. LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACION BILINGUE INTER-CULTURAL EN EL AREA DE LENGUAJE

- La implementación del método bilingüe en el área de Lenguaje, desde luego, redundará en beneficio del aprendizaje, pero debería poderse pensar de todo modo en un avance sustantivo del proceso educativo en conjunto. Lo que se observa, en cambio, y parece generalizable a todos los países con la salvedad de uno que otro proyecto, es que los alumnos de las escuelas EBI no alcanzan todavía resultados sensiblemente superiores respecto a los que asisten a las escuelas del sistema educativo regular, incluso en un área clave como la asignatura de castellano. Repetimos que se está hablando en términos generales, y siempre en estos términos podemos señalar, entre otras, las siguientes causas:

a) las carencias profesionales de los maestros bilingües y, a menudo, su falta de consciencia del rol que le corresponde en el desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas; b) los problemas inherentes al estado de atrofía y empobrecimiento de las lenguas vernáculas, que dificultan efectivizar su uso como medios de educación; c) las actitudes desfavorables de las comunidades indígenas o su falta de apoyo al desarrollo de la educación bilingüe; d) las dificultades de carácter institucional y burocrático que enfrentan todos los proyectos; e) el hecho de que se necesita todavía un corte temporal más amplio para afianzar el modelo educativo EBI en todos sus aspectos y componentes y f) los problemas generales de los sistemas educativos nacionales, que afectan por igual a la EBI y a la educación tradicional.

De los problemas señalados, haremos referencia solo a los tres primeros dado que los otros, si ya no han sido examinados cabalmente, serán mencionados en otras partes de este estudio.

4.1. La situación del maestro bilingüe

- El abordaje de la cuestión docente debe ser jerarquizado pues sin un maestro bien preparado toda la didáctica bilingüe puede convertirse en algo confuso y contradictorio.

Cabe además señalar que los problemas económicos que agobian el magisterio en todos los países de la región se reflejan en una pérdida generalizada de la mística de trabajo, y en este caso los maestros bilingües no hacen

excepción. Pero acaso no sea este el problema de mayor envergadura.

Por cierto, como ya sabemos, el hecho de que el maestro sea bilingüe vernáculo-castellano, de por sí, no asegura que el método de educación bilingüe sea aplicado ni que sea bien aplicado. Todo método, si parte de una base razonable y fundamentada, es válido en sí y por sí cuando es bien usado. El problema pues no reside tanto en la bondad del método bilingüe, sino en el potencial de formación de que disponen los maestros para ponerlo en práctica de manera eficaz y creativa. Sabemos que este potencial es muy bajo: hoy día, en cualquier país, los maestros bilingües no están en condición de guiar el proceso de educación bilingüe intercultural. Es más, los docentes bilingües, de facto e incluso a pesar suyo, pueden continuar actuando como agentes de castellanización y desplazamiento de las lenguas vernáculas.

- La mayoría de los cursos que se han desarrollado para maestros bilingües y, aún más, los breves talleres de capacitación que organizan todos los proyectos, representan tan solo un paliativo ante las enormes demandas de formación del magisterio bilingüe.

Por otra parte, los programas de más largo alcance que en el pasado tuvieron cierta resonancia,⁴ además de cubrir una parte mínima de la demanda real, no han dado los resultados esperados, entre otras razones por la falta de experiencias previas consolidadas.

El panorama, sin embargo, parece estar mejorando ya que esta línea estratégica viene cobrando mayor importancia al interior de los proyectos. A este respecto, podemos mencionar, a manera de ejemplo, el Programa de Desarrollo de Recursos Humanos para la Educación Bilingüe Intercultural, que debería ser iniciado próximamente y abarcar a los países andinos (cfr. López 1989), la Propuesta de Bachillerato Pedagógico Indígena de la DGEI de México, los programas de formación previstos en el marco del programa nacional de educación bilingüe que será implementado en Bolivia a partir de 1990, la Licenciatura en Lingüística de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, iniciada en 1990 y, por último, el ya mencionado Postgrado en Lingüística Andina y Educación, en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

Todas estas laudables iniciativas tropiezan con las políticas educativas nacionales que continúan ignorando la exigencia de implementar escuelas

normales para maestros bilingües. Por el momento, lo que se está dando son leves y no sin contradicciones reformas a los planes curriculares de las Normales, por ejemplo con la introducción de asignaturas de Lengua Nativa o Educación Bilingüe. No obstante ello, estas pequeñas reformas, por el solo hecho de haberse empezado, pueden indicar la posibilidad de cambios más sustantivos en el futuro.

- Pero con respecto al maestro bilingüe hay que decir algo más. En primer lugar, vale recordar que, generalmente, un joven indígena trabaja como maestro bilingüe solo por su condición de maestro hablante de dos lenguas. En segundo término, una de las críticas al maestro que se manifiesta por doquier es su falta adhesión a la causa de su pueblo indígena. Esto no puede asombrar. Entre los maestros bilingües la ambigüedad e indeterminación cultural se hacen particularmente agudas, pues no solo han estado sistemáticamente en contacto con los modelos urbanos de cultura occidental, sino que también se han formado bajo la influencia de un sistema educativo que, explícita e implícitamente, inculca valores de desprestigio de todo lo indígena, aun cuando los discursos oficiales se pronuncian por el respeto y el desarrollo de las lenguas y culturas étnicas (cfr. Chiodi 1987:22). Debido precisamente a su formación en un medio hostil, el maestro oscila entre dos identidades conflictivas y superpuestas. Como dijo hace muchos años el antropólogo Julio De La Fuente con relación a los jóvenes indígenas escolarizados en México, ellos "constituyen un grupo intermedio entre dos sociedades [y dos lealtades, podríamos agregar], que absorbe el trauma cultural resultante del contacto (1974:76). "Esta ambivalencia cultural se refleja en la frágil e insegura preparación de los maestros para asumir la doble tarea de docentes y regeneradores de su propia cultura y lengua materna" (Chiodi 1987:23).

El problema es bastante grave. Sin la contribución personal de un docente convencido del significado ideológico y cultural de la educación bilingüe, por decirlo en términos esquemáticos, no se puede esperar mucho de este tipo de escuela. Las lenguas y las culturas vernáculos ingresan al campo educativo en la misma condición de vulnerabilidad que sufren en las sociedades nacionales. La desigualdad entre el español y el idioma vernáculo se modifica solo parcialmente al pasar del plano social a la escuela bilingüe. De allí la necesidad de que el docente bilingüe, además de ser un buen docente bilingüe, se sienta comprometido con el trabajo de promoción y revitalización de las lenguas y culturas indígenas.

Empero, si hoy en día no ocurre a menudo encontrar docentes de educación bilingüe que han desarrollado un fuerte grado de lealtad lingüístico-cultural, significa que los proyectos deberán otorgar a la "concientización" del maestro, si la expresión es consentida todavía, una importancia no menor a la que las planificaciones reservan, por ejemplo, a la elaboración de los textos didácticos. Consideramos, desde luego, que la concientización puede ser una medida supletoria por cuanto en el maestro actúan los mismos mecanismos de denigración étnica (lingüística y cultural) que operan sobre todo el mundo indígena. Estos mecanismos y sus causantes deben de estar, consecuentemente, en el centro de acciones de formación del magisterio indígena en escuelas normales, si se quiere impulsar un bilingüismo aditivo a través de la escuela bilingüe.

- Volviendo a los problemas de la formación profesional de los maestros, como ya se mencionó, en los primeros grados escolares la educación bilingüe consiste, entre otras cosas, en la enseñanza de la lectura y escritura en lengua vernácula, en el aprendizaje oral del español y en la transferencia a la escritura de esta lengua de las habilidades ya desarrolladas en L1. Estos tres componentes deben estar coherentemente articulados. En efecto, la teoría de la educación bilingüe se sustenta en el supuesto de que cuanto mayor sea el nivel de competencia oral y escrita en el idioma materno, tanto más rápida y eficazmente se producirá también en el segundo. Esto tiene valor no solo para la transferencia de habilidades, sino también, o sobre todo, para la formación general del niño. El desarrollo cognoscitivo del alumno en la segunda lengua se verá reforzado y facilitado en la medida que se afianza su desarrollo cognoscitivo en la lengua materna, y viceversa. En otras palabras, como ya se anotó, hay una estrecha interdependencia entre la educación en L1 y en L2.

Sin embargo, son muchos los casos en que no hay un desarrollo cabal de la metodología. Interfiere, por decirlo de algún modo, el modelo de enseñanza para el cual el maestro ha sido formado en los institutos normales y que pasa por alto la realidad lingüística del niño indígena. Todo lo que se sale de los moldes de su formación magisterial lo hace vacilar. Así, es frecuente encontrar maestros bilingües que por inseguridad o falta de orientación metodológica enseñan castellano como primera lengua, siguiendo los procedimientos usuales en las escuelas del sistema tradicional donde ellos mismos estudiaron, y para las cuales, como acabamos de decir, se han formado profesionalmente. A menudo el maestro no acepta que se alfabetiza solo una vez, y vuelve a enseñar la lectura y

escritura (en español) como si los niños no hubiesen pasado ya por esta etapa en su lengua materna. En otros casos, cuando los maestros se encuentran con niños bilingües, aunque incipientes, optan por retornar a la educación monolingüe en español. Esto se debe también a que los padres de familia exigen que los niños sean alfabetizados rápida y directamente en castellano.

A nivel general, muchas veces el maestro bilingüe se refugia en la praxis tradicional de enseñanza ya que se siente más cómodo enseñando en castellano. En su percepción esta es la lengua de la educación formal, mientras que el vernáculo puede ser utilizado como lengua auxiliar, en apoyo a las clases. Para visualizar esta situación bastante común consideraremos la distribución y funciones de las lenguas en una aula bilingüe otomí/castellano (México), de acuerdo con los datos que proporciona Hamel (1984:122-123).

Otomí maestros

- Introducción y desarrollo de los contenidos.
- Explicación-traducción de nuevos lexemas, expresiones, oraciones, problemas gramaticales y de la lectoescritura en español.
- En parte, organización de la clase: introducción y cambios de actividades, instrucciones complejas, dinámica de grupo (salvo enunciados estereotipados).

Alumnos

- Respuestas a preguntas generales.
- Negociación de proposiciones relacionadas con la organización de las actividades en el aula (en menor medida, en relación con los contenidos).
- Prácticamente toda la interacción verbal entre alumnos no controlada por el maestro.

Español maestros

- Introducción y pronunciación de lexemas, expresiones, etc.. como contenidos del proceso de enseñanza.
- Repetición de explicaciones e instrucciones dadas en otomí primero, o que posteriormente se repiten en otomí.
- Ciertos patrones de la organización formal (pasar lista, etc.).
- Una serie de instrucciones estereotipadas.

Alumnos

- Verbalización mínima en español, casi exclusivamente como repetición o inserción de lexemas en oraciones del maestro.
- Algunos enunciados altamente rituales ("permiso", "presente", etc.).

Por medio del castellano el maestro ha sido instruido y recibe los cursos de capacitación. Todos los textos científicos que él tiene que leer a lo largo de su formación y actualización como docente están escritos en castellano. Una dificultad adicional deriva del hecho de que siente que las lenguas indígenas son muy poco funcionales para "hablar" el lenguaje de la ciencia y la educación: carecen del léxico, de la elaboración estilística o de los registros formales necesarios. De ahí pues nace la que podríamos llamar la opción "preferencial" por el castellano como medio de enseñanza, aunque no es menos cierto que intervengan aquí las actitudes diglósicas de los profesores. Es lo que vimos por ejemplo al conocer los informes de las visitas de campo realizadas por el equipo del proyecto EBI del Ecuador, pero esta situación es común a todos los países (cfr. cap.3, 4.9.).

En otras situaciones, los docentes se inclinan por atenuar el método bilingüe reemplazándolo con una educación tradicional de tipo castellanizante. Esto se debe a las presiones directas e indirectas sobre ellos. Otro problema que puede derivarse de las presiones sobre los maestros consiste en el sobredimensionamiento de la enseñanza de la lectura y escritura en castellano en desmedro de la comunicación oral. En vez de poner hincapié en la producción y comprensión orales, los maestros tienden a hacer coincidir la enseñanza del castellano con la enseñanza de la lengua escrita. Apegándose al modelo didáctico de los libros escolares, siguen fielmente las lecciones de estos textos, una tras otra, dado que les puede resultar más fácil verificar que el alumno "aprendió" el contenido de estudio -que en el texto aparece escrito- cuando lo escribe tal cual. Por su naturaleza, la escritura tiene carácter tangible e irrefutable; las evidencias de aprendizajes a nivel de expresión oral, en cambio, no alcanzan la misma consistencia si el maestro no posee los recursos metodológicos para controlar cómo y en qué medida el alumno modifica su conducta verbal. Pero a la raíz de este modelo de enseñanza está también el supuesto implícito - manejado quizás a nivel inconsciente - de que el alumno "ya puede hablar" castellano, o que puede mejorar espontáneamente, al estar simplemente expuesto a la lengua en el ambiente escolar, y que, consecuentemente, la enseñanza debe fomentar el

aprendizaje de lo que él no se sabe, o sea, leer y escribir.

Desde otra perspectiva el maestro está reproponiendo el poder y la sobrevaloración del castellano frente a la lengua materna indígena. De hecho, el énfasis en la lecto-escritura en castellano menoscaba el ejercicio de la redacción y lectura en lengua materna, que muchas veces se considera prescindible y cada vez menos necesario a medida que el alumno indígena manifiesta mayor seguridad en la otra lengua. El manejo del código escrito en la lengua materna, sobre todo para las etapas de iniciación y afianzamiento, es particularmente aconsejable porque ayuda al niño a desarrollar las estrategias de lectura y escritura en general, es decir que una vez que el niño adquiere estas estrategias puede aplicarlas independientemente de la lengua que esté usando y transferirlas al aprendizaje de un nuevo idioma. De acuerdo con esta hipótesis, al no otorgar importancia a la lectura y escritura en la lengua del niño indígena, se estaría atrazando o volviendo inútilmente más difícil la apropiación de tales procesos, como el reconocimiento del simbolismo inherente a la escritura, las estrategias de codificación y descodificación, la lectura silenciosa, la organización de las ideas en forma escrita, etc. (cfr. Citarella 1989:4).

Como ya quedó anotado, las posturas y déficits del maestro bilingüe pueden ser claramente desentrañadas si tenemos en cuenta que sus períodos de capacitación no son suficientes ni en calidad ni en duración para que aprenda a manejar con seguridad el método de la educación bilingüe. Al margen de su organización y contenido, tales cursos no pueden cuestionar y transformar el tipo de formación que los docentes recibieron en las escuelas normales y donde, en ningún caso, se prepara para la docencia bilingüe intercultural. Para referirnos a ejemplos muy conocidos, aun después de las capacitaciones el maestro bilingüe puede continuar siendo semi-analfabeta en su lengua o sentirse inseguro en el manejo del alfabeto de la misma. Por consiguiente, en aula no alfabetiza de manera adecuada en L1, lo que repercute también sobre la lectura y escritura en castellano. Debido a esta situación, ya en segundo o tercer grado, el niño tiene todavía un dominio caduco del código escrito en las dos lenguas. Paralelamente, el maestro avanza en el desarrollo del programa y trabaja por ejemplo con textos más largos y complejos que suponen el afianzamiento de la capacidad de lectura comprensiva, cosa que en realidad los alumnos no están en condición de hacer.

La falla en puntos tan cruciales del programa educativo entonces activa un proceso de reacciones encadenadas en perjuicio de la educación (bilingüe

intercultural) del niño. En este sentido, es entendible que más allá de la programación o de los recursos de los proyectos la calidad de la educación bilingüe queda todavía por debajo de las expectativas y de sus potencialidades.

- Con relación a la enseñanza del castellano oral, por lo general, cuando los maestros se inclinan por alfabetizar directamente en castellano se vuelve a tratar esta lengua como una asignatura en sí. El área de Lenguaje coincide en gran medida con la enseñanza del castellano con un marcado énfasis en la gramática. Debido en gran medida a la formación recibida en los institutos normales, le cuesta a los maestros desprenderse de un enfoque gramaticalista por el cual en lugar de desarrollar el lenguaje como medio de expresión y pensamiento - en contexto, con propósitos comunicativos y apuntando a enriquecer el léxico y las estructuras lingüísticas - se privilegia el aprendizaje de nociones y definiciones gramaticales. Así, las actividades de enseñanza de esta lengua devienen en un ejercicio meramente escolar, algo encerrado en sí mismo y muy poco productivo para el alumno. Otro gravísimo problema que afecta la enseñanza del castellano es que el maestro bilingüe, por ser a su vez producto de un sistema educativo que nunca se ha preocupado de aplicar métodos adecuados para permitir al vernáculohablante una apropiación eficaz de la lengua dominante, tiene una competencia muy baja en castellano. Así, al no hablar bien, transmite a sus alumnos sus mismas faltas de propiedad, corrección y fluidez. En la alfabetización de adultos estas carencias se hacen más visibles aún ya que, por lo general, los alfabetizadores bilingües tienen un nivel de formación menor al de los maestros.

Si bien no se justificaría generalizar las situaciones anteriores, vale la pena recalcar estos problemas ya que mientras los gobiernos no desarrollen una política de formación del docente de educación bilingüe intercultural, los proyectos no pueden ir mucho más allá de medidas de carácter remedial que no pueden transformar el comportamiento pedagógico de los maestros.

Hoy en día, en la escuela coexisten elementos del método de segunda lengua con la forma tradicional de enseñar el castellano. Sin embargo, también ha de notarse que el conjunto de los problemas señalados más arriba está siendo encarado paulatinamente, sobre todo cuando los proyectos de educación bilingüe, al consolidar su posición institucional, pueden destinar recursos y energías a los aspectos cualitativos de la EBI. Este es el caso específico de Perú, Ecuador y, en

menor medida, de Guatemala, en tanto que en México la educación bilingüe ha vivido últimamente un retroceso institucional a partir por lo menos del régimen anterior al actual. En Bolivia, por último, la educación bilingüe está recién arrancando a nivel oficial.

- Con relación a la enseñanza en y de la lengua materna es oportuno hacer algunos nuevos alcances. Observamos anteriormente que el modelo EBI de "mantenimiento" postula el fomento de los procesos de modernización y desarrollo de las lenguas vernáculas. Afirmamos, asimismo, que la escuela bilingüe está concretamente favoreciendo cambios lingüísticos trascendentales en el campo de los ámbitos y tipos de uso de las lenguas vernáculas.

No obstante esto, las carencias de formación especializada de los docentes indígenas están frenando el pleno aprovechamiento de las potencialidades de la EBI para con el desarrollo de las lenguas vernáculas.

Si a un nivel tan básico como la lectoescritura los maestros no demuestran un dominio suficiente del sistema de escritura de su lengua, sus necesidades son aún mayores para enseñar la lengua indígena, o sea para llevar a cabo un programa sistemático que permita elevar el grado de conocimiento y competencia verbal en L1.

El maestro bilingüe debe ser preparado ante que todo a tratar la lengua de una manera totalmente nueva y diferente respecto de su hábitos lingüísticos como hablante de la misma, y para esto necesita ser introducido en el estudio formal de su idioma. Puesto que es solamente un hablante de la lengua indígena, el maestro bilingüe no tiene idea de cómo debe enseñársele a los niños. Aun conociendo el sistema de escritura, es raro que el maestro tenga la costumbre de escribir y leer en su lengua, también porque, si lo hiciera, no sería para actividades rutinarias, sino por dilecto propio.

Inclusive como hablantes, al haber adquirido y desarrollado su idioma dentro de una situación de conflicto social-lingüístico, los docentes nativos pueden ser portadores de un manejo imperfecto tanto de la lengua indígena como del castellano. Faltos de recursos para conceptualizar los problemas generados por las interferencias del castellano sobre las lenguas indígenas, reproducen los mismos patrones de incorrección. En la enseñanza de la gramática de los idiomas

indígenas, la gran mayoría de los maestros se halla desprovisto de los conocimientos esenciales y en este sentido es importante revisar los beneficios involucrados en la educación bilingüe. No solo el maestro debe usar su lengua como medio de instrucción, sino que deberá también familiarizarse con un modelo de expresión oral más elaborado, para lo cual precisará pulir y refinar su discurso. Es decir, deberá ser instruido para ensayar la divergencia entre un estilo ordinario y un estilo formal, diversificar el léxico, cuidar las normas de propiedad y corrección, la precisión y la pureza de la forma, o sea evitar las mezclas lingüísticas con el español, explorar una sintaxis apropiada para la enunciación y la prosa, en fin, otorgar a la lengua diferentes funciones de uso según las situaciones comunicativas que él mismo provoque. De igual forma, el maestro necesita que se le suministren insumos concretos que lo orienten y coadyuven a programar, desarrollar y controlar los cambios lingüísticos que estamos evocando.

Por supuesto, la formación profesional no puede ir a la zaga de la promoción de nuevas actitudes y valores culturales con respecto de la lengua indígena y todo esto, evidentemente, requiere programas de formación sistemática y de largo plazo. Para poner un ejemplo, como es sabido los proyectos de educación bilingüe desarrollan (o tienden a desarrollar) variedades estándar de las lenguas indígenas; esto no solo en la perspectiva de contribuir a los procesos de unificación interdialectal, sino también porque así lo exige la tarea de elaboración de materiales educativos en vernáculo que deben seleccionar, entre las diferencias dialectales, las formas lingüísticas llamadas a representar (a nivel de lenguaje escrito) todo el grupo étnico al cual los materiales van dirigidos. La aceptación de normas estándar es un punto problemático de los intentos de dotar a las lenguas indígenas de tradiciones literarias pues las comunidades mantienen un fuerte apego a su propias formas dialectales y no se reconocen en la "lengua común" de los textos didácticos de los proyectos EBI. Dado esto, los programas de formación docente tienen como imperativo fomentar la superación de la mentalidad localista empezando por el maestro bilingüe, es decir por el primer agente étnico con el cometido de aplicar, difundir y hacer aceptar las normas estándar, incluyendo lo que esto conlleva en términos de "renuncias" lingüísticas para las diversas comunidades dialectales.

La formación del docente bilingüe reviste particular interés desde este punto de vista. En gran medida, el maestro se encuentra solo al interior de una comunidad indígena para promover la revitalización de la lengua étnica. Esta

situación explica también las fuertes dificultades de los proyectos EBI para alcanzar sus metas educativas así como su política de mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas vernáculas. En efecto, para las familias indígenas el lenguaje tiene exclusivamente un valor pragmático como medio comunicativo. El lenguaje no se asume como un objeto cultural autónomo, sino por el contrario como un instrumento de interacción social caracterizada por una reciprocidad en el pleno sentido de la palabra, es decir como un intercambio de mensajes entre personas que comparten una realidad común y donde la emisión y la recepción son situaciones concomitantes. El lenguaje, antes que nada, es un acto comunicativo en un contexto real y funcional. Para las familias indígenas, entonces, no recubren ninguna importancia objetivos como "desarrollo del lenguaje", "elaboración estilística". "enriquecimiento del léxico", "unificación lingüística" o, inclusive, "el fomento de la corrección y elegancia del discurso" (para ello, eventualmente, se encarga la comunidad como tal, no la escuela). Cuando los padres de familia se inclinan por una enseñanza en y del español, no están manifestando que estos objetivos son más apropiados para la lengua de prestigio, es decir no expresan tanto una valoración de las dos lenguas en contacto, una preferencia lingüística, sino más bien reiteran la preeminencia de su criterio pragmático y funcional, esta vez en relación a sus necesidades comunicativas en la otra lengua (ya que en la lengua materna estas necesidades están obviamente satisfechas). De ahí que, según ellos el papel de la escuela no puede ser el desarrollo del lenguaje (y ya entendimos que no hay diferencias entre español y lengua materna), sino enseñar a hablar y a leer y escribir en español. Con las palabras que acabamos de usar, la escuela debe enseñar a comunicar en castellano.

Es en este sentido que hablamos de tropiezos del maestro y de la misma educación bilingüe con las actitudes culturales de los hablantes indígenas. En la medida que las comunidades no se solidarizan con el pensamiento de los proyectos EBI sobre la función de la escuela en el desarrollo de la lengua indígena, no se respalda la labor del maestro bilingüe, que ve anuladas sus solicitudes a los alumnos por la indiferencia o las solicitudes de signo opuesto que proceden del contexto sociolingüístico comunitario.

4.2. La implementación de las lenguas vernáculas como medio de alfabetización y educación: problemas y perspectivas

A pesar de las limitaciones señaladas, de cualquier manera es posible afirmar que se están produciendo, lentamente, cada vez más logros con relación al uso oral de la lengua materna en la educación bilingüe, según ya argumentamos. Estos logros, desde luego, aunque acercan los proyectos EBI a los objetivos que plantea el modelo de mantenimiento, no representan todavía la base suficiente para establecer la igualdad educativa entre los idiomas vernáculos y el castellano.

- La aparición de una lengua indígena en la escuela no implica, *sic et simpliciter*, estar en la dimensión cultural de esa lengua, ni implica cultivarla. Una lengua transmite contenidos y significados de una cultura determinada, pero puede servir de soporte expresivo de contenidos que pertenecen a cualquier otro contexto cultural. Cabe preguntarse entonces cuán pertinente es el uso de las lenguas indígenas desde el punto de vista cultural. ¿Cuanto se respeta el sentir propio de las cosas, las representaciones simbólicas de la cultura, las formas de interpretar lo real, los hechos y las formas de hablarlos en la cotidianidad? Solo los proyectos de Perú y Ecuador, por lo menos algunos entre los de mayor extensión y continuidad, han podido introducir textos y más aún programas de estudio que fundamentan una línea de congruencia semántica entre la educación en lenguas vernáculas y la educación "dentro" de las culturas indígenas. A nivel general, en cambio, las lenguas nativas vehiculan esencialmente contenidos curriculares que han sufrido escasas modificaciones o bien simples adaptaciones al contexto indígena.

- Al pasar de la comunicación didáctica en lengua vernácula, que se analizó anteriormente (cfr. 3.1.), a la lectura y escritura en idioma materno se presenta un nuevo orden de problemas, sobre todo porque es a nivel de escritura que se despliegan los esfuerzos de modernización y normalización idiomática. En este ámbito las carencias profesionales de los maestros se hacen sentir sobremedida.

Después de la etapa de aprestamiento los niños son introducidos al mundo de la escritura, un mundo esencialmente nuevo para la mayoría de ellos. Las metodologías en uso para la enseñanza de la lectura ponen de manifiesto una

tendencia general a preferir procedimientos que conjugan elementos de todos los métodos: global, silábico, analítico, fonético, omomatopéyco, etc.. El punto de partida, generalmente, es la oración y la palabra generadora, desde las cuales se procede al reconocimiento de sus elementos constitutivos de acuerdo con un orden que permite trabajar sucesivamente los diferentes temas lingüísticos objeto de enseñanza: la vocal, la consonante, la combinación silábica y la formación de palabras a partir de lo elementos conocidos, etc.. En otras palabras, el modelo de enseñanza de la lectura en lengua vernácula no difiere sustantivamente del que se sigue en la educación tradicional. Para la escritura y la enseñanza gramatical vale en principio la misma consideración aunque, como se afirmó, el área gramatical es altamente deficitaria y además no se han difundido todavía a grande escala gramáticas descriptivas y/o pedagógicas.

En la alfabetización en los idiomas vernáculos aparecen sin embargo aspectos específicos. Algunos responden a la naturaleza de las lenguas indígenas, otros a la situación conflictiva que ellas enfrentan en su relación con la lengua hegemónica y de mayor prestigio social. Con respecto a los primeros, para poner un ejemplo, los niños (y adultos) son acostumbrados muy temprano a diferenciar los fonemas simples y los glotalizados y a reconocer el fenómeno de la sufijación característico de la morfología de su lengua materna, aunque éste no constituya desde el inicio un tópico de aprendizaje. Otras particularidades de la alfabetización en vernáculo se originan por la condición oral de estas lenguas. Los cambios exigidos a los alumnos por el aprendizaje del código escrito tienen una connotación propia en el caso de los vernaculohablantes. El indígena tiene que familiarizarse con una nueva concepción del lenguaje que en su cultura natal no reviste significación alguna. Debido a que la comunicación escrita tiene escasa cabida en los ambientes rurales indígenas, donde no se da ninguna necesidad de graficar los mensajes y la información, parece que hay una visión contradictoria de las lenguas: por una parte, el español es una lengua con y de escritura, por otra la lengua materna es oral, pero su carácter oral no se ve como una contraparte posible de la escritura (y viceversa), sino como una cualidad consubstancial de la lengua indígena. De allí que escribir en lengua indígena parece, paradójicamente, un sin sentido.

No sabemos hasta donde sea posible generalizar la afirmación anterior, lo cierto es que la educación bilingüe debe hacer mayor hincapié en la introducción de los alumnos a la dimensión gráfica de su lengua. Se trata de desvincular la lengua de su función como medio de comunicación interpersonal para volverla en

objeto, susceptible de manipulación abstracta, de representación gráfica, de manejo visual. A diferencia del mundo urbano, en las comunidades indígenas no se concibe el lenguaje (la lengua propia) como algo separable de la comunicación inmediata, física y contextual. La escuela muchas veces es el único campo de aplicación de la escritura, hasta que los niños pueden pensar que se aprende a leer y escribir para cumplir con un requisito escolar.

Por esta razón, el éxito de los proyectos EBI en lo que respecta a la escritura del vernáculo están condicionado por la creación de hábitos de comunicación escrita entre las comunidades indígenas. Los textos didácticos de la educación bilingüe normalmente están dirigidos a alumnos que están en proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Sin negar la contribución de esta forma incipiente de escritura en vernáculo, es fácil concluir que esto no es suficiente. En primer lugar, la escritura indígena queda en un ámbito educativo, o sea que sirve únicamente o fundamentalmente para propósitos escolares; en segundo término, se trata de textos cuyos contenidos son necesariamente sencillos y referidos a una comunicación básica debido a que la educación bilingüe no se mantiene en los niveles más avanzados de la escolaridad. Al mismo tiempo, la falta de una literatura infantil en vernáculo hace más difícil aún la aplicación de la lectura y escritura fuera del contexto escolar.⁵ De esta manera, por un lado los alumnos no trabajan en un contexto cultural que ha generado formas endógenas de escritura en lengua nativa, y por otra la escuela los lleva a una pericia de la escritura (y de la lectura) tan elemental de no poder asegurar la no reversibilidad (o sea la retención y extensión) de la experiencia de leer y escribir en su idioma materno.

- Sin embargo, el problema estriba no solo en la extrañeza de la comunicación escrita en sociedades ágrafas. En el ámbito de la escuela el empleo escrito de la lengua está supeditado a normas por las cuales la lengua escrita no coincide con la expresión oral. No solo cambian los propósitos y el contexto de uso de la lengua (de orales a escritos), sino también, en mayor o menor medida, es la lengua misma que experimenta un cambio.

A la vez que introducen la escritura en vernáculo, los maestros bilingües se adiestran en su uso. Los proyectos que se preocupan de la convergencia interdialectal de las lenguas indígenas adoptan alfabetos unificados. Por esto algunos signos pueden representar fonemas que no siempre corresponden a los de

la variante dialectal del niño. De la misma forma, los alumnos indígenas son puestos en contacto con palabras que no pertenecen a su repertorio oral de uso frecuente. Algunas pueden ser palabras de nuevo cuño a partir de la combinaciones de términos de la lengua o de la resignificación de los mismos. Otros términos son rescatados de bases clásicas o tomados de una variedad dialectal o también pueden ser préstamos del castellano que, según las orientaciones prevalecientes en todos los proyectos, han sido transcritos de acuerdo con su realización fonética en la lengua indígena y el sistema ortográfico adoptado.

A semejanza de lo que ocurre con la relexificación, el contacto con el estilo verbal de los textos escolares (muchas veces recalcado del modelo del español de organización sintética de la información) genera un nuevo orden de dificultades. El discurso formal de los libros confronta al niño indígena con una nueva concepción de la comunicación, pero a diferencia de su homólogo urbano e hispanohablante, quien por lo general actúa en un medio que se caracteriza por una pluralidad de géneros discursivos, el niño indígena tiene que acostumbrarse a este nuevo uso de su lengua prescindiendo del contexto (y de motivaciones) extraescolar. En suma, el desarrollo del área de Lenguaje en el idioma materno del alumno indígena supone un esfuerzo de mayores proporciones tanto por parte del alumno como del maestro.

Estos hechos, de por sí, son positivos por cuanto al plantearse que el área curricular de lenguaje coincida primeramente con la lengua materna del alumno indígena, la educación bilingüe pretende impulsar el conocimiento y el dominio progresivos de la lengua, la formación de un pensamiento propiamente verbal, la conciencia metalingüística. De esta manera, se sustenta el crecimiento intelectual del alumno vernaculohablante.

Al mismo tiempo, pueden mejorar las conductas lingüísticas de de los niños en varios aspectos: se pasaría de un uso más concreto del lenguaje a otro más abstracto, se enriquecería el vocabulario, se propiciaría el manejo de una variedad no colloquial y directa del lenguaje, orientándose el niño a regular su actuación lingüística. La mayor interacción verbal en un ámbito donde el ejercicio del lenguaje está encauzado y dirigido debe alentar el uso de formas cada vez más elaboradas de la lengua indígena. El niño debe definir, describir, ordenar los datos de su experiencia con la guía de un maestro que lo ayuda a aprovechar los recursos de su lengua; debe analizar, resumir y argumentar,

actividades por lo demás comunes a la escuela y la comunidad, pero que en la educación bilingüe pueden ser desarrolladas sistemáticamente, reguladas y estructuradas de acuerdo con un programa que persigue la potenciación y afinamiento de estas capacidades propias de todo hablante.

Todos estos cambios de los comportamiento verbales, decíamos, caben dentro de las finalidades de la educación bilingüe, sin embargo podemos apreciar que ni los textos didácticos, por su limitación a la etapa de la lecto-escritura, ni los maestros están en condición de alentarlos. Hacen falta todavía, y esta es una situación común a todos los países, programas didácticos y procedimientos metodológicos que estimulen, verifiquen y ejerciten la propiedad verbal, la composición en lengua materna, la argumentación, el control intencional de la producción verbal y todas las demás actividades que por un lado provocan un uso reflejo/reflexivo del lenguaje (pensamiento verbal) y por otra, consiguientemente, asignan a la lengua una función eminentemente intelectual.

- Estos últimos aspectos de la educación en y de la lengua materna nos remiten directamente a la segunda clase de especificidades mencionadas arriba y que, según se dijo, están relacionadas con la subordinación social de los idiomas vernáculos. Situándose en el contexto diglósico en que se encuentran las lenguas indígenas, los proyectos EBI plantean una serie de acciones que, en conjunto, apuntan a favorecer el resurgimiento de dichas lenguas. Este objetivo es consustancial al modelo de "mantenimiento" y constituye actualmente uno de sus mayores desafíos.

En primer lugar, forma parte de los compromisos ideológicos de los proyectos EBI. La educación bilingüe no es conceptualizada solo como un modelo educativo acorde con las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas. Es, al mismo tiempo y esencialmente, un componente estratégico de un proyecto de mayor alcance en pos de la descolonización de los pueblos indígenas y, por ende, de sus lenguas, minorizadas y estancadas por casi cinco siglos de dominación. En segundo lugar, y como consecuencia natural de lo anterior, las medidas a favor de la salvaguardia y promoción de los idiomas vernáculos se hacen indispensables para aplicar una concepción de la pedagogía bilingüe por la cual la lengua materna indígena debe cumplir la totalidad de las funciones cognoscitivas en la educación escolar. Pero las lenguas indígenas no están equipadas para trabajar a paridad de condiciones con el castellano.

Ya hemos visto que en todos los países la situación inicial que afrontan maestros y niños refleja, en el contexto educativo, la desigualdad social entre el castellano y el vernáculo. Mientras que el español tiene una larga y consolidada tradición literaria y como lengua de instrucción formal, las lenguas indígenas ingresan por vez primera a estos planos y sin contar con los recursos necesarios para ello. Esto porque el castellano se ha propagado en todos los ámbitos de la comunicación contrayendo consecuentemente los espacios sociales de las lenguas vernáculos hasta que sus funciones de uso, hoy en día, ya no rebasan la comunicación ordinaria, doméstica e informal.

Como afirma Chatry-Komarek (1987:33) refiriéndose a la educación en quechua,

una lengua vernáculo no puede convertirse en lengua oficial de enseñanza sin ciertos reajustes lingüísticos. De hecho, para tener eficacia en el aula, debe ser no solo transcrita, sino también estandarizada y tener un léxico suficientemente desarrollado para expresar adecuadamente conceptos nuevos y avances tecnológicos de alcance general. Las lenguas vernáculos, desprestigiadas y empobrecidas por su secular exclusión de las esferas oficiales, son deficientes e inadecuadas al respecto. Su escritura, su ortografía y su vocabulario raras veces responden a las exigencias de un proceso educativo moderno.... siendo la lengua de un grupo social oprimido, el quechua se ha atrofiado gradualmente hasta convertirse en "una lengua arcaizada", incapaz de alternar con las lenguas llamadas de cultura, especializada sí en expresar el mundo rural pero condenada a ser "lenguaje de cocina" en las ciudades.

El castellano le ha arrebatado poder a los idiomas indígenas en términos de valor funcional al dominar las esferas comunicativas instrumentales y de mayor valor social. Estos, en cambio, mantienen su preponderancia solo en las esferas afectivas y en las actividades culturales tradicionales al interior del hogar y la comunidad. Otro elemento de debilidad de los idiomas nativos es que se encuentran fragmentados en una amplia y heterogénea constelación dialectal, fenómeno que se ve fortalecido por las actitudes "localistas" de los vernaculohablantes, cuyo sentimiento de identidad tiende a coincidir con la comunidad de pertenencia.

Esta situación de desplazamiento social determina la profunda influencia

de la lengua de poder sobre la estructura lingüística de los idiomas indígenas, que siguen adoptando préstamos innecesarios a nivel lexical y morfosintáctico. El desgaste estructural de las lenguas indígenas se presenta a todas luces en el campo lexical. Su vocabulario se ha ido contrayendo progresivamente ya que mientras en los ámbitos de innovación cultural los términos castellanos reemplazan al vernáculo, el repertorio tradicional no se desarrolla adaptándose, al contrario, a las necesidades comunicativas específicas de una vida rural.

La situación de desventaja de las lenguas indígenas demanda urgentemente la puesta en marcha de medidas de planeación lingüística que conduzcan a dichas lenguas hacia su actualización y modernización. Y este es precisamente el compromiso que han asumido los proyectos EBI de mantenimiento, solo que, para decirlo de alguna manera, trabajan en soledad, sin el acompañamiento de políticas estatales que procuren mejorar las situación socioeconómica de los hablantes (pueblos) indígenas, situación que, mientras perdure inalterada, neutralizará los esfuerzos de salvaguardia y desarrollo de las lenguas vernáculas. Sobre los cambios socioeconómicos y culturales concernidos en la modernización lingüística (y viceversa), se volverá más adelante.

Debemos considerar que la planificación de corpus de las lenguas indígenas representa además una condición previa e insoslayable para que éstas puedan actuar en el plano escolar. El primer problema de los proyectos EBI es la falta de estandarización que involucra aspectos primordiales como los alfabetos, las normas ortográficas y la normalización de un léxico supradialectal. Otra carencia que se hace sentir sobremano atañe al vocabulario general y las terminologías especializadas para implementar un lenguaje pedagógico. Relacionado con este problema, tiene especial importancia también el tratamiento los préstamos léxicos (sustitución o nativización) y la corrección del proceso de sobreposición y mezclamiento entre L1 y L2 a nivel morfosintáctico. Finalmente, cuando se elaboran los textos escolares, sobre todo para los grados superiores de la escuela primaria, los escritores indígenas se enfrentan a la falta de alternativas de expresión capaces de sostener un discurso que, paulatinamente, se complejiza en sus estructuras y se vuelve más abstracto conceptualmente.

Hasta la fecha, no todos los proyectos pudieron prestar igual atención a los aspectos que hemos señalado. Para las lenguas minoritarias, o en contextos como el de México, con 56 lenguas nativas, es una tarea sumamente ardua, por

ejemplo, tratar adecuadamente los préstamos léxicos o la elaboración de lenguajes pedagógicos.

Pero, en general, las acciones que se han emprendido con arreglo a la modernización y normalización de los idiomas vernáculos quedan todavía muy lejos de revertir su proceso de decaimiento y restituirles (o proveerles) la capacidad de operar en campos que han sido hegemonizados por el español, como la ciencia y la literatura, entre otros. Los mismos maestros bilingües no aportan a la tarea de dotar las lenguas indígenas de nuevos registros, estilos y expresiones formales que le permitan acceder al campo de la producción intelectual. Quedan los materiales didácticos, muchos de los cuales, sin embargo, son elaborados al margen de las comunidades o bien con la contribución de pocos profesionales indígenas que no influyen todavía en las comunidades. Los cursos de capacitación, de otro lado, no pueden modificar los hábitos lingüísticos de los maestros y aún menos despertar la conciencia sobre la necesidad de poner la escuela al servicio de la intelectualización de los idiomas nativos. En este contexto, los materiales producidos por los proyectos EBI seguirán desempeñando un rol preponderante, pero como ya se dijo la mayor parte de los textos didácticos fomentan básicamente un uso de las lenguas indígenas como herramienta de aprendizaje de la lecto-escritura y para la lectura y formación de pequeñas oraciones. En otros casos, por ejemplo en los textos de PRONEBI, se pasa abruptamente de ese nivel a modalidades discursivas excesivamente complejas, ligadas a la expresión en los idiomas indígenas de los contenidos tradicionales de las ciencias naturales o sociales (previamente elaborados en español). A pesar de esto, vistas en perspectiva histórica, las transformaciones acarreadas en todos los países son muy importantes ya que durante siglos los idiomas nativos han sido dejados en un estado de abandono total.

En lo que concierne a la consolidación de las medidas de codificación lingüística, los avances más significativos tienen que ver con la selección de alfabetos fonémicos y unificados y de reglas ortográficas. Persisten, es cierto, problemas de aceptación social y en ambientes ligados a la tradición del Instituto Lingüístico de Verano, particularmente en Guatemala y Perú, hay resistencia a la modificación de los alfabetos que estas instituciones han venido manejando. Aduciendo razones pedagógicas, o sea de coherencia en el paso de la alfabetización en L1 al español escrito, estas instituciones elaboraron alfabetos a partir del principio de la semejanza con las grafías del alfabeto del español. Como es bien sabido, durante mucho tiempo los criterios de asimilación

alfabética al castellano primaron en las cartillas de alfabetización de los proyectos de educación bilingüe. Cuando no se daba una cabal equivalencia fonológica, se establecía adaptar el fonema de la lengua indígena, en la forma de representarlo gráficamente, al fonema y grafema del español. Así, por ejemplo, se ha usado en otomí el signo *f* para representar a un fonema fricativo sordo bilabial parecido a la */f/* del castellano, que es labio-dental (Pérez et al. 1986:63); también se transfirieron a las lenguas indígenas las inconveniencias de la ortografía española, como por ejemplo el uso de las letras *c*, *qu* para el fonema */k/*, y de la *gu* delante de *e*, *i*, para no confundir, como en castellano, la */g/* y la */j/*. Otro motivo de crítica a estos alfabetos es que tomaban como base cada una de las variantes dialectales de manera tal que hubieron tantos alfabetos en una lengua cuantos eran sus formas dialectales.

La batalla de las escrituras indígenas no puede darse por terminada. En Guatemala, según vimos, algunos textos del PRONEBI mantienen todavía las ortografías anteriores a la aprobación de los nuevos alfabetos de la Academia de las Lenguas Mayas. Debido a este conflicto, se tuvo incluso que detener la impresión de nuevos libros escolares. En Perú, la ya famosa guerra de las vocales quechua (*a*, *i*, *u* versus *a*, *i*, *u*, *e*, *o*, estas dos últimas incorporadas al alfabeto si bien son alófonos, en honor al principio del "no desbalance" entre los sistemas vocálicos del quechua y el castellano) arrojó un saldo muy negativo para el funcionamiento y desarrollo del proyecto de educación bilingüe de Puno. No obstante lo anterior, en todos los países de la región parece estar afianzándose la propuesta de alfabetos fonémicos, unificados e independientes del castellano, que aplican los proyectos que adhieren al modelo de "mantenimiento".

- Con relación a los otros aspectos de modernización y normalización lingüística, en cambio, lo hecho hasta aquí puede ser visto, a lo sumo, como una iniciación a un trabajo que requiere mayores y más profundos esfuerzos. Ante la presión de elaborar los libros escolares, a menudo los técnicos de los proyectos no pueden realizar o participar en estudios necesarios para sustentar sus elecciones. Por ejemplo, en la mayoría de los proyectos no ha habido la posibilidad de calibrar el desarrollo del vocabulario explotando todos los criterios de acuñación, rescatando términos antiguos o de alguna variedad dialectal y nativizando préstamos del castellano. En algunos casos, como señala Cerrón-Palomino para las lenguas andinas, "se han confeccionado vocabularios y lexicones destinados exclusivamente al hispanohablante, buscando ahormar la

base semántica andina dentro de los moldes lexemáticos del castellano" (1989:11). Algo similar ocurrió en Guatemala cuando, ante la exigencia de actualizar el vocabulario de las lenguas mayas, se ha forzado y desvirtuado el valor semántico del léxico vernáculo al utilizarlo para terminologías y conceptos desconocidos en la cultura maya.

En cuanto a la elaboración lingüística, o sea de nuevos registros y expresiones, paralelos y diferentes a los de la lengua oral, apenas se han esbozados ensayos que podríamos definir experimentales. Por el momento, en ausencia de criterios orientadores y de investigaciones científicas (por ejemplo sobre los patrones de disertación de los idiomas nativos), estos textos en lenguas indígenas - la sintaxis, estilos y modalidades expresivas - tienden a menudo a buscar consonancia con el género formal en español, o sea a ser un calco de éste.

Sin embargo, es inevitable que las lenguas indígenas estén orientadas por el castellano pues en la representación de conceptos ajenos a su tradición cultural y en la creación de un nivel formal no están caminando sobre un sendero endógeno: primero, tienen que cumplir este paso en tiempos cercanos, sin seguir una normal evolución histórica; en segundo lugar, la transformación de las lenguas vernáculos deriva de su utilización en esferas del conocimiento que han sido desarrolladas durante siglos en las lenguas de tradición escrita como el castellano. En el umbral de este nuevo mundo del cual las sociedades indígenas han sido sistemáticamente excluidas, la adaptación cultural conlleva hacia una análoga adaptación de las estructuras lingüísticas.

Como lo señala con mucho acierto Fauchois (1988:123) en las conclusiones de una investigación en que analiza los procedimientos de adaptación del quichua de la sierra ecuatoriana a nuevos usos sociales como el habla pedagógico y la comunicación radiofónica, "Si se acepta que son los esquemas comunicacionales que modelan las estructuras de una lengua, se puede entender que el grupo quichua, en su adopción de los mismos esquemas comunicacionales del grupo dominante, vea su lengua sufrir una evolución que tiende hacia una cierta similitud de estructura con el castellano. Lo que se percibe como contaminación directa de la lengua dominante será entonces la expresión de un proceso evolutivo, -contra el cual no se podrá ir-, interno al quichua confrontado al mismo sistema de comunicación que condicionó el castellano actual".

Lo importante, en estos casos, será buscar los recursos internos a las lenguas indígenas para hacer frente a las nuevas necesidades comunicativas; y aun faltando estos recursos, generar un proceso de reinterpretación, reelaboración y desarrollo autónomo tanto de los nuevos campos cognoscitivos (cultura exógena) como de los registros lingüísticos creados -bajo la influencia de la lengua castellana- para ello y con el fin de disponer de un nivel formal de las lenguas indígenas.

- En general los proyectos tiene consciencia de los problemas lingüísticos que están y deberán estar enfrentando. Sin embargo, como se anotó de manera reiterativa, sus esfuerzos tropiezan con la indiferencia de las políticas estatales que no respaldan ni implementan las políticas del lenguaje que dichos proyectos reclaman y aplican en la esfera limitada de las escuelas bilingües. Las posibilidades de éxito de estas acciones están además ligadas a la transformación de los factores sociales, económicos y culturales que hoy determinan el conflicto vernáculo-español a la vez que hacen casi intransitable una enseñanza en lenguas nativas. Mientras las sociedades indígenas continúen marginalizadas y campesinizadas, los trabajos de revitalización lingüística encontrarán eco solamente entre pequeños grupos de intelectuales, pero no serán apreciadas por las comunidades que no verán en ellas ninguna utilidad social. La revitalización de una lengua no puede ser una obra de ingeniería lingüística, sino que debe conllevar la elevación de su status y funcionalidad social, condiciones, hoy, que los estados nacionales no parecen dispuestos a determinar o favorecer. De la misma manera, no se puede pretender que grupos de indígenas escolarizados acepten y manejen con naturalidad las innovaciones lingüísticas presentes en los textos didácticos, por ejemplo a nivel de léxico, si estos cambios no son popularizados entre el cuerpo social. Pero la popularización de los cambios no puede estar en las manos de los proyectos de educación bilingüe, cuya tarea es apoyar y promover el desarrollo de las lenguas en su campo de aplicación: la escuela. Así, mientras las lenguas vernáculos no jueguen ningún papel en la vida pública, será difícil que alcancen el prestigio y la importancia que permitirían a los hablantes fomentar su cultivo o, para hacer otro ejemplo, su uso escrito. En este marco de referencia, el problema de los proyectos de educación bilingüe no es lingüístico o pedagógico, sino que radica en la inutilidad y discriminación social de las lenguas indígenas, situación que los propios proyectos - pero solamente ellos y, por esto mismo, sin mucho efecto - han empezado a modificar. Sabemos que en muchas situaciones históricas y geográficas la escuela "se ha

convertido en el campo de batalla prioritario de las disputas sobre política lingüística" (Siguán & Mackey 1986:70). Esta es también la situación de la educación bilingüe en los países multiétnicos de América Latina; pero las políticas lingüísticas, al quedar encerradas en la educación bilingüe, permanecen esencialmente al nivel del discurso oficial, de las declaraciones de principios, y en tal sentido parece que la falta de políticas lingüísticas reales se oculta detrás de la implementación de una política de educación bilingüe. Esta encubre a aquella, aunque precisamente la existencia de la educación bilingüe pareciera enunciar la existencia de una política lingüística, es decir que sirve al Estado como prueba "pública" e irrefutable de su compromiso hacia el reconocimiento de los derechos de las lenguas indígenas, mientras el español sigue entronizado como lengua estatal y nacional.

- La inquietud por la salvaguarda lingüística, con sus corolarios en la modernización y normalización de las lenguas, no pertenece al universo problemático indígena. La EBI no ha podido superar aún una práctica desligada de las apreciaciones, intereses y necesidades de las comunidades.⁶ Podría también sostenerse que la EBI se superpone a las comunidades al vehicular todo un conjunto de valores y planteamientos ideológicos que éstas no comparten necesariamente, bien sea porque lo desconocen y no tienen acceso a él, bien sea porque sus prioridades comunicativas y educativas son otras. La gran mayoría de las familias indígenas aprueba a la educación bilingüe solo si se demuestra efectivamente que puede ayudar al niño a desenvolverse mejor en el plano escolar y, más aún, a aprender la lengua dominante. Por esto hay resistencia cuando los maestros bilingües pretenden enseñar a leer y escribir en lengua indígena, pues a los padres de familia les parece algo inútil o hasta contraproducente.

A la luz de lo anterior, consideramos que en futuro podrán y deberán revisarse algunas de las estrategias de la educación bilingüe siguiendo las líneas que se mencionan a continuación:

- alfabetización simultánea en L1 y L2.
- perfeccionamiento de la enseñanza del castellano como segunda lengua (esta es una línea de trabajo que, por supuesto, no soslaya a las otras, mas deberá ser atendida prioritariamente).

- promoción de la educación bilingüe entre las familias indígenas y los maestros bilingües.
- promoción del empleo del lenguaje escrito (normalizado) en función de la cohesión de los grupos étnicos y contemplando también la búsqueda de finalidades expresivas y recreativas. En efecto, si la educación es normalmente el único lugar donde los indígenas tienen la posibilidad de leer y escribir su lengua con un propósito (las mismas actividades escolares), ha de incentivarse al estudiante a encontrar una utilidad propia en el uso escrito de su lengua, también con autonomía del entorno social donde los dominios del código escrito están reservados al castellano.
- vinculación de la educación bilingüe escolar con actividades educativas y culturales dirigidas a las familias indígenas, de manera que éstas participen concretamente en el **aprendizaje, uso y aprovechamiento** de la lengua indígena, sobre todo a nivel de escritura.

Si las familias indígenas descubren un beneficio real y práctico en el uso escrito de su lengua, o sea si llegan a desear para sus propios hijos lo que desearían para sí mismos, entonces no solo no se opondrán a la educación bilingüe, sino que la apoyarán activamente.

Lo anterior cobra mayor evidencia en el caso de la alfabetización de adultos. En esta situación los adultos aspiran a lograr una mayor independencia personal y a mejorar sus oportunidades laborales mediante la adquisición del código escrito; aspiran también a **integrarse** mayormente en la sociedad, ya que el analfabetismo, además de ser objetivamente un handicap para la persona, les causa vergüenza. Desde una perspectiva sociolingüística, la relación diglósica entre el vernáculo y el español en todas las regiones multiétnicas orienta unilateralmente las aspiraciones de los adultos indígenas que no pueden no asociar la lengua dominante con la integración social y cultural y la superación económica. Fuera del espacio restringido de la comunidad, la lengua indígena carece de resonancia, de valor funcional. El correlato de esto es la minusvaloración de la lengua vernácula identificada con el atraso y la marginación. Frente a la posibilidad de aprender a leer y escribir, por lo tanto, el adulto se guía por consideraciones de índole pragmático, influidas además por sus mismas actitudes diglósicas: su interés está circunscrito a aprender a leer y escribir en la lengua que tiene a la vez mayor utilidad y prestigio social.

Por consiguiente, y aun teniendo en cuenta que existen excepciones, no podría afirmarse que la alfabetización bilingüe responde a una reivindicación de los adultos indígenas ni menos a una necesidad que ellos manifiestan de manera explícita. El campo de trabajo que se abre a alfabetización bilingüe y que no puede ser postergado concierne a la motivación del adulto indígena ante el aprendizaje del código escrito en su lengua materna. Esta motivación puede ser de carácter ideológico, expresión que sintetiza la participación del adulto al proyecto de defensa étnica y revalorización de las culturas y lenguas indígenas. El uso escrito de la lengua vernácula ha de convertirse necesariamente en un proyecto indígena orientado al rescate de la cultura de este pueblo. Pero será también una motivación utilitarista, pues solo un cambio real de la situación de desigualdad social entre las lenguas vernáculas y el castellano proveerá de un sentido a la alfabetización bilingüe.

El panorama es el mismo en la escuela primaria, ya que los padres de familia se rigen por análogos criterios de juicio. Aquí podemos apreciar contundentemente que la EBI ya no representa una solución técnica al problema de la "incomunicación verbal". Si así fuese, tal vez sería más fácil lograr aceptación por parte de las comunidades indígenas, demostrando que con el método bilingüe se alcanza más rápida y eficazmente el aprendizaje del castellano oral y escrito. Pero hoy esta argumentación ya no es suficiente. La oposición que a menudo los padres de familia manifiestan hacia la educación bilingüe radica en la constatación del creciente descenso de las lenguas indígenas, ligado a su vez a la inutilidad social de estos idiomas. Como hemos visto, la educación bilingüe conlleva una serie de medidas lingüísticas de estandarización, normalización y actualización que involucra todos los niveles de las lenguas vernáculas. Estas transformaciones que los expertos hacen experimentar a las lenguas terminan por resultar artificiales y hasta ininteligibles para las comunidades indígenas puesto que al no participar de las mismas intenciones de los proyectos EBI, no participan tampoco en la generación y difusión de tales cambios. Se crea así una escisión entre los puntos programáticos de la escuela bilingüe, vertidos visiblemente en los textos didácticos escritos en vernáculo, y las prácticas diarias y actitudes lingüísticas de las comunidades.

Esta situación paradójica es tal vez el principal obstáculo al desarrollo de la educación bilingüe; si bien es cierto que al estado le corresponde promover social y políticamente a las lenguas indígenas, solamente los grupos étnicos pueden reivindicar y realizar las políticas de revitalización lingüística que los proyectos

EBI están implementando limitadamente al ámbito educativo.

La lengua "solo puede salvarse por sí misma, y esto únicamente sucede cuando sus hablantes tienen el deseo de detener su decadencia, adquieren los medios institucionales para tomar medidas en pro de su salvaguarda y hacen efectivas tales medidas. El prerequisite básico es que ellos [los hablantes] adquieran el deseo de evitar su desaparición como comunidad lingüística [...] Habiendo adquirido el deseo de sobrevivir, de salvarse a sí mismos como comunidad lingüística - y siendo la naturaleza humana tal cual es- es casi inevitable que los hablantes encuentren los medios institucionales y financieros requeridos y tomen las medidas necesarias, a menos que, por la fuerza, se impidan sus acciones" (Fennel 1981:39, en Herrera 1986:96).

Desde esta perspectiva, y con el fin de superar las reacciones negativas a la educación bilingüe, nos parece necesario empezar a estrechar un vínculo estratégico entre la educación primaria y la educación de adultos, entendiéndose por esta última un proyecto de múltiples dimensiones, más allá de la alfabetización, dirigido fundamentalmente a hacer de la comunicación escrita en vernáculo una práctica social difundida y un instrumento intencionalmente usado para la salvaguarda y el desarrollo de la autonomía cultural étnica.

Leopoldo Valiñas, al comentar un proyecto de alfabetización mixe (México), concluía con una afirmación muy importante de tener en cuenta: "En el caso mixe, como algunos otros, el proyecto nace, o lo está haciendo, desde adentro. Saber qué tan interno es ese adentro es difícil. Lo cierto es, sin duda, que ellos se han propuesto lograr que su lengua se escriba. Antes de esta, llamémosle, inquietud, la alfabetización y la existencia del mixe escrito no eran problemas ni motivos de preocupación. Solo cuando los mixes se proponen lograr un sistema gráfico como refuerzo y medio de su educación, la lengua escrita y la alfabetización se convierten en verdaderos problemas" (1986:103).

Y a partir de constituirse éstos en problemas reconocidos por las comunidades étnicas, puede comenzar un proyecto educativo bilingüe intercultural indígena.

5. EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

5.1. La incorporación del parámetro cultural en la educación bilingüe

En esta sección final nos ocuparemos del currículum intercultural. Dada la vastedad del argumento, focalizaremos el análisis en un tema que ha sido menos discutido, a saber: el tratamiento de la cultura indígena en el contexto de una educación intercultural bilingüe y, en particular, el papel de los llamados "contenidos culturales étnicos"⁷ en este tipo de educación.

- Desde hace algunos años, el aspecto "intercultural" de la EBI ha cobrado mayor relevancia, sobre todo en las reflexiones teóricas en torno a los alcances de este modelo educativo de las poblaciones indígenas.

Ya hemos visto que en todos los países de la región los proyectos han atendido preponderantemente los aspectos lingüísticos de la educación indígena. Sin retornar sobre un tema ampliamente examinado en este trabajo, cabe recordar que la misma trayectoria histórica de la educación bilingüe intercultural, marcada por la necesidad de encarar el problema de las barreras comunicativas entre la escuela y el alumno vernaculohablante mediante la implementación de una educación en dos lenguas, hizo que se descuidara la más amplia y compleja red de implicaciones culturales que la educación bilingüe debería tomar en cuenta.

La facilidad de demarcar el fenómeno "lengua" ante la ambigüedad del concepto de "cultura" explica también, sin duda alguna, porque durante mucho tiempo no se prestó atención al componente intercultural de la EBI más allá de algunas modificaciones parciales a los currículum oficiales. La "cultura" no ha tenido especificidad hasta hace poco sino que, por el contrario, aun cuando se acentuaba su importancia en el discurso sobre la educación indígena, ha quedado encerrada al interior y subordinada a la lengua.

Por otra parte, solo recientemente ha adquirido mayor peso el cuestionamiento de una ciencia y cultura occidental de valor universal que la escuela debe transmitir prescindiendo del medio social del alumno e ignorando su marco cultural y los antecedentes cognoscitivos que él trae a la escuela. De la misma manera, se han puesto en tela de juicio los esquemas pedagógicos de aprendizaje tradicionales, basados en una simplificación, acorde con la edad de

los alumnos, de los procedimientos de clasificación y organización del conocimiento que caracterizan el tratado lógico-científico.

Entre las otras razones que dan cuenta del retraso con el que se empieza a definir y singularizar el aspecto intercultural de la EBI, no se puede dejar de mencionar los límites de las políticas estatales que, en su mayoría, han aceptado la educación bilingüe en tanto ésta no afecta el principio de la unidad cultural de las naciones. Las políticas indigenistas (aunque sería más correcto hablar de políticas lingüísticas, culturales, etc.), con la excepción de México, no rebasan aún algunas medidas de planificación lingüística y éstas, a su vez, quedan circunscritas al campo educativo. Al mismo tiempo, en educación, se ha permitido diferenciar el curriculum solo o esencialmente en lo que respecta al desarrollo del Area de Lenguaje. Actualmente esta situación está cambiando hacia una mayor apertura, como lo ejemplifica la fórmula curricular adoptada por algunos países de dejar un 30% del espacio curricular a la introducción de contenidos culturales locales y/o regionales.

En general, sin embargo, la educación intercultural aparece aún como un concepto rodeado de cierta ambigüedad y su desarrollo a nivel teórico y operativo representa un reto que todos los sujetos involucrados en la EBI se han dispuesto a enfrentar. Como afirmó hace algunos años la antropóloga Irena Majchrzak (1982:59), "mientras el significado de la expresión 'bilingüe' es totalmente claro ... con la expresión 'bicultural' no ocurre así. Más bien este término se desliza por la puerta abierta con su palabra gemela y pasa a su lado acompañándola, agregándole un poco de fuerza y un poco de sabor, pero muy pocas veces defendiendo su propia importancia por separado".

Sin embargo, los problemas de la educación intercultural no surgen en relación con las finalidades que se le asignan, sino por cuanto no se ha encontrado aún una forma adecuada de tratar las diferencias así como las especificidades culturales concernidas en la educación en contextos multiculturales, particularmente en lo que atañe a la participación de la cultura indígena en el curriculum y los textos de estudio. Teniendo en cuenta esta realidad, en las páginas que siguen abordaremos la cuestión de la educación intercultural haciendo hincapié precisamente en el papel de la cultura indígena en la escuela bilingüe.

- La búsqueda de una pedagogía intercultural corresponde a una etapa evolutiva propia de los proyectos EBI favorecida también por las influencias recíprocas que derivan de los contactos entre los miembros de los proyectos a través de encuentros y seminarios internacionales organizados por organismos como la UNESCO, OEA, III y UNICEF. A nivel general, la emergencia del discurso sobre la interculturalidad en educación aparece ligada a dos órdenes de razones principales: por una parte, la crítica al modelo pedagógico (y cultural) de matriz urbano-occidental, proyectado indiscriminadamente a las áreas rurales e indígenas en virtud de su presunta paradigmaticidad; y, por otra, el rechazo a los procesos de homologación de los países tercermundistas a un modelo cultural y de evolución histórica universalizante, cuyo epicentro es el occidente (cfr. Touraine 1988), rechazo que se nutre también de la toma de conciencia de la necesidad de respetar y valorizar la heterogeneidad cultural de los países multiétnicos.

La conjunción de estas dos vertientes en cada país llevó primeramente al concepto de una educación adaptada al medio indígena-campesino. Vista la inefectividad de la escuela rural, y su falta de sentido cultural en las áreas indígenas, se buscó adecuar el contenido y la estructura curricular a las características de estas poblaciones. Con ello se empieza a reconocer la autonomía de la "cultura" y la necesidad de relativizar los contenidos culturales tradicionales de la escuela. Posteriormente, se amplió el concepto de "adaptación cultural" hasta llegar a la definición programática de una educación intercultural, es decir, enraizada en la situación intercultural en que vive el vernáculohablante y, más aún, en las formas culturales "propias".⁸

Esta etapa está marcada por la exigencia de reformular el concepto de educación bilingüe no solo a partir de la idea de que lengua y cultura se implican mutuamente; más importante aún resulta considerar que los proyectos EBI han llegado a colocarse al lado de los movimientos indígenas que reivindican el reconocimiento de sus derechos como grupos étnicos culturalmente diferenciados. Es decir, la crisis del indigenismo como ideología en torno a los años 70 y 80 y el surgimiento de una *intelligentsia* indígena muy activa y aliada de importantes sectores intelectuales y progresistas de las sociedades nacionales, han generado una reconceptualización del papel de la cultura indígena en las sociedades nacionales y, consiguientemente, en la educación.

Así, paralelamente a las precisiones del perfil de un modelo educativo que

procure el mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas vernáculas, se ha ido preconizando una escuela bilingüe como instancia de revaloración cultural, y afirmación de la identidad étnica del educando indígena.

Veremos más adelante que estas ideas llevan a diferenciar los conceptos de "biculturalidad" e "interculturalidad" educativas. Ambas tendencias, sin embargo, comparten los replanteamientos de las concepciones curriculares tradicionales, los cuales se desarrollan en América Latina aun al margen de consideraciones específicas sobre la educación indígena. Es decir, el ingreso de la cultura indígena en el proceso educativo es un postulado de los proyectos EBI que se beneficia de las nuevas teorías que sustentan la formación de curriculum descentralizados, integrados y flexibles, cuyas proposiciones centrales son: a) la articulación de los tres ejes fundamentales de la educación del niño: la familia, la escuela y la comunidad, lo que conlleva también la adaptación de los programas de estudio a las realidades locales; b) la conformación de unidades didácticas integradas que rumpen con un esquema educativo que compartimentaliza en asignaturas autónomas los campos del saber y las áreas de aprendizaje; c) el énfasis en el desarrollo de los procesos cognoscitivos, afectivos y psicomotores que se convierten en la finalidad principal de la educación, sustituyendo un curriculum orientado a la transmisión y aprendizaje de "contenidos"; d) el planteamiento del pluralismo cultural que afirma el derecho a la diferencia cultural y el valor intrínseco de las "culturas regionales" y étnicas; finalmente e) la vinculación de la ciencia universal con los saberes locales o etnoconocimientos en el marco de una educación que propicia la formación de actitudes y aptitudes científicas.

Los proyectos de educación bilingüe intercultural se insertan en los procesos de innovación curricular a la vez que los promueven. Además, es gracias a este clima de mayor apertura y flexibilidad que pueden implantar modificaciones a los planes oficiales de estudio.

5.2. Principios y objetivos de los modelos "bicultural" e "inter-cultural": el papel de las culturas en la educación indígena

- La concepción bilingüe intercultural supone un proceso educativo que se sustenta en la coexistencia de las diferentes lenguas y culturas y en el cual tanto los contenidos cognoscitivos como las formas de transmisión, socialización y construcción del conocimiento proceden de esta realidad pluricultural. Siempre

desde la perspectiva cultural, esta concepción plantea la necesidad de hacer de la experiencia educativa un momento de encuentro del niño con su cultura, de manera que desarrolle hábitos de respeto y orgullo étnico, sin menoscabo de su articulación con la sociedad mayor hispanohablante. Se deriva de ello que la lengua materna es un componente imprescindible de la educación intercultural pues su conservación y desarrollo son funcionales al afianzamiento de la identidad étnica; igualmente, el cultivo de la lengua materna deviene en el instrumento por medio del cual la expresión de la cultura en el espacio escolar tiene cabida y adquiere un sentido de coherencia.

Entre los proyectos podemos notar diferencias en cuanto a los alcances conceptuales e implicaciones de la educación "entre culturas" y "a las diferencias culturales". Estas diferencias son reconducibles quizás al significado de los términos "bicultural" e "intercultural", aunque no sería legítimo dicotomizar los modelos que adoptan la primera denominación (México y Guatemala) o la segunda (Ecuador, Perú y Bolivia).⁹

Hoy en día se ha difundido mayormente en América Latina la noción de interculturalidad debido a que responde satisfactoriamente a la exigencia de claridad conceptual y a las finalidades de la educación indígena. Cabe también recordar que la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural Bilingüe (Pátzcuaro, México, 1982) recomienda el uso del término "intercultural" a partir de algunas precisiones como, entre otras, las que se transcriben a continuación:

Una colectividad humana puede ser fácilmente bilingüe y aun trilingüe, pero nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura, que abarca toda la amplia gama del quehacer humano.

Todo pueblo posee su cultura, la cual es histórica, dinámicas y capaz de incluir nuevas formas y contenidos en la medida que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran.

No todos los proyectos educativos han adoptado la terminología "bilingüe intercultural" aunque, como ya se dijo, no parecen darse divergencias conceptuales sustantivas entre ellos.

- Yáñez (1989), en cambio, señala que "el modelo bilingüe bicultural, sin

dejar de ser totalmente asimilacionista promueve un tipo de educación en el que se respeten y reconozcan los valores culturales propios de los pueblos indígenas dándoles un espacio mayor para su mejor desenvolvimiento. Acepta la validez del uso de la lengua nativa para las relaciones internas pero reconoce, igualmente, la necesidad del dominio de la lengua castellana y de la equiparación y nivelación de los conocimientos.

El biculturalismo se concibe, por lo tanto, como la introducción de los conocimientos del mundo exterior y su asimilación con miras a procurar el desarrollo cultural; en esta posición se reproducen algunas de las concepciones tradicionales basadas en las pocas posibilidades endógenas para alcanzar nuevos niveles de superación si no es recurriendo al auxilio de lo que puede provenir del mundo exterior.

Esta corriente, por otra parte, tiende a superponer los conceptos de la sociedad dominante sobre los de la nativa, como lo hace también con los esquemas lógicos y las categorías de pensamiento" (1989:42-43).

La definición que Yáñez da de la educación bilingüe bicultural en el área andina no se adapta a la teoría del biculturalismo que se maneja en México y Guatemala. Aunque el caso de Guatemala presenta ciertas analogías con la situación presentada por esta autora,¹⁰ no obstante, en este país los profesionales mayas que trabajan en el PRONEBI consideran que el término "bicultural" es más adecuado por cuanto expresa sin ambigüedades la diferencia y hasta oposición cultural maya/occidental. Con ello se entiende que la educación debe favorecer la autonomización de la cultura maya, su pureza y su recuperación, en contra de los procesos de deculturación que sufren las comunidades mayas del país. Es cierto que estas ideas no expresan la realidad de la educación bilingüe bicultural de Guatemala, sino más bien la orientación ideológica de un sector del PRONEBI, ligado estrechamente al movimiento maya actual; sin embargo, creemos que el acento en la cultura maya, en su revitalización y afirmación en la perspectiva de la construcción de una "nación" maya, asemeja los planteamientos guatemaltecos a aquellos de los países sudamericanos que adhieren al modelo educativo bilingüe intercultural.

En México el término "bicultural" es tan antiguo como la misma educación indígena que, como sabemos, inicia en épocas anteriores a las de otros países. México se caracteriza por su marcada y compleja formulación ideológica

de la educación bilingüe bicultural expresada en numerosos documentos de carácter teórico y programático. Aquí la DGEI hace derivar del concepto de educación bilingüe la idea de biculturalidad, es decir el desenvolvimiento equilibrado del individuo bilingüe en el marco de dos culturas que, dada la situación conflictiva interétnica, no deben ser superpuestas en la educación sino diferenciadas claramente. En el "Sistema de Educación Bilingüe Bicultural" (1985:27), por ejemplo, se establecen los siguiente objetivos generales de la educación básica indígena (10 grados):

- favorecer el desarrollo de las potencialidades bio-psicosociales del niño indígena a partir del marco de su cultura y de acuerdo con los requerimientos históricos de su grupo social y del país.
- aplicar métodos, técnicas e instrumentos de indagación científica que permitan al educando desarrollar su conciencia crítica y creatividad intelectual.
- favorecer los procesos de recuperación y desarrollo de las culturas y lenguas indígenas.
- fomentar la vinculación escuela-comunidad a fin de dar sentido práctico a los conocimientos que el educando adquiere, así como al autoreconocimiento de éste en su contexto social.
- posibilitar al educando en el manejo de la dualidad que implica su bilingüismo y biculturalismo para que racionalice las contradicciones derivadas de esta realidad y asuma la responsabilidad que entraña ser indio mexicano.

En otro documento, "Modelo de Educación Indígena" (1988:71-72), se precisa que la educación indígena bilingüe bicultural debe ser "una auténtica movilización para el rescate, revalorización y desarrollo de la cultura de las etnias indígenas; debe afirmar los elementos de cultura propia de los educandos que por decisión y razones de sobrevivencia de sus pueblos, se han venido manteniendo desde la época precolonial; enriquecer la cultura propia a través de la incorporación, consciente y crítica de elementos de la cultura universal que apoyen el desarrollo de los pueblos indios, en particular, y de los grupos étnicos, en general". Lo bicultural, en este sentido, expresa antes que nada el propósito de

una demarcación de las diferencias culturales a partir de un proyecto de descolonización cultural que sin abocar por un separacionismo étnico, afirma la voluntad india de proseguir y fortalecer una trayectoria cultural **propia**. Dentro de este enfoque teórico la DGEI propone una educación que articule los contenidos étnicos específicos de cada etnia, los contenidos culturales comunes a todos los grupos étnicos, los contenidos de la cultura nacional y aquellos de la cultura universal (cfr. Manual para la Captación de Contenidos Etnicos, 1986).

Paradójicamente, en México, la fuerte caracterización bicultural de la educación en el marco de un proyecto "indio" de mayor alcance no ha encontrado espacios de gestación en la práctica. La Secretaría de Educación Pública implementó recientemente una nueva política de descentralización curricular cuyo producto más notorio son las Monografías Estatales. Para la DGEI esta iniciativa no podía satisfacer su requerimiento principal de viabilizar una "pedagogía india" con contenidos específicamente indígenas. Pero, ante la imposibilidad de dar curso a un curriculum diferenciado más allá del año de preprimaria (para el cual elaboró el Plan y Programa de Estudios de Educación Preescolar, 1987), recurrió a una estrategia quizás compensatoria conocida con el nombre de "integración de contenidos culturales étnicos", para la cual elaboró el "Manual para la Captación de Contenidos Etnicos" (1986) y los "Manuales de Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural" (1988). Se trata básicamente de un enfoque educativo que hace hincapié en la tarea del docente bilingüe de investigar, sistematizar y enseñar la cultura del grupo étnico para luego encarar ámbitos más amplios. Como ya se dijo, este curriculum comprende niveles que se organizan en forma espiral desde la cultura étnica hasta la cultura nacional y universal, pasando por los elementos culturales que los diferentes grupos étnicos comparten entre sí. Pero, sin textos didácticos y sin orientaciones metodológicas precisas que lo ayuden a superar la etapa del "querer hacer" en relación con el tratamiento educativo de la cultura indígena, el maestro bilingüe se encuentra desprovisto de recursos reales dado que, por supuesto, para investigar la cultura e incorporarla en un programa educacional requeriría de otra formación. La estrategia de la educación bilingüe de México queda como una línea de trabajo que debería ser aprovechada complementariamente con otras medidas entre las cuales están, esencialmente, los libros de texto, la formación sistemática en la docencia bilingüe y en la investigación, la autonomía curricular. Sin embargo, ya vimos que en ese país se han registrado impedimentos para introducir cambios en todos estos rubros.

- La teoría de la educación "intercultural" es más ambiciosa y su mayor elaboración conceptual se genera fundamentalmente en la práctica que los proyectos sudamericanos, sobre todo de Perú y Ecuador, han podido desarrollar con mayor amplitud que sus análogos de México y, aún más, de Guatemala. Involucra a todos los referentes culturales con los que está en contacto el niño y plantea una diferente relación entre las culturas indígenas y las culturas nacionales de corte occidental, no solo en el plano educativo, sino en la sociedad entera. En este orden de ideas la interculturalidad es una propuesta educativa destinada a todos los sectores étnicos de los países con una configuración multicultural, pero hasta la fecha no han habido nunca las condiciones políticas y culturales para entenderla como una modalidad de educación no circunscrita a las poblaciones indígenas.

La educación intercultural debería instaurar una auténtica comunicación entre culturas, informar sobre las diferencias y preparar al educando a aceptarlas y a actuar eficazmente en un medio cultural heterogéneo.

En la educación intercultural bilingüe lo indígena y lo mestizo-occidental no son tomados como bloques socio-culturales cerrados en sus rasgos particulares, sino que se reconoce su interdependencia y de ahí la necesidad de que, mediante la educación, se tomen en cuenta los complejos fenómenos de osmosis cultural así como sus raíces históricas. La concepción "intercultural" busca la comprensión y el respeto de los universos culturales presentes en la educación bilingüe a partir de la valorización de sus especificidades. El reconocimiento de las diferencias culturales no lleva a presentar una imagen idílica de la cultura indígena, o sea fuera del contexto de dominación en que viven las comunidades indígenas. La interculturalidad refleja la condición cultural del mundo indígena en una situación de dependencia y profundo deterioro de sus recursos de autonomía cultural. Por ello la educación intercultural debe inscribirse en este contexto, y por ello en una propuesta educativa de esta naturaleza caben también los contenidos didácticos tradicionales procedentes de la cultura y ciencia occidental.

Esta modalidad educativa debe preparar al educando para actuar en un contexto pluricultural marcado por la discriminación de las etnias indígenas. Al querer ponerse al servicio de los requerimientos del desarrollo comunitario, la educación intercultural pretende encaminar al educando indígena hacia una apropiación creativa del instrumental científico y tecnológico de los sectores

dominantes, de sus códigos de comportamientos y de las formas de organización de la sociedad no indígena.

Al mismo tiempo, y ligado con lo anterior, la educación intercultural apunta a contribuir a los procesos de rescate cultural y reactivación de las capacidades culturales de las sociedades indígenas. Entre los objetivos educacionales más importantes, por lo tanto, se encuentran el afianzamiento de la identidad étnica del educando, la recuperación de una imagen positiva de la lengua y la cultura así como el establecimiento de una línea de continuidad entre la educación comunitaria y la escolar. Ello supone también incorporar en la educación la historia, los valores, las representaciones simbólicas de las culturas indígenas y sus esquemas integrados de apropiación de la realidad distintos del pensamiento lógico-racional occidental; implica, asimismo, el rescate de los etnoconocimientos en torno a la naturaleza, de las tecnologías nativas y, en términos más amplios, de la cosmovisión indígena. La inclusión en los programas de estudio de elementos culturales indígenas que pueden haber caído en desuso o han sido sustituidos, no está dirigida evidentemente a su reactualización cuando esto no es necesario o funcional a los intereses de las comunidades. En dichos casos el propósito es más bien permitir el (re-)conocimiento de la cultura materna en su dimensión histórica.

A manera de ejemplo, leamos algunos pasos de la Guía Metodológica para la enseñanza de las Ciencias Naturales del 5o grado del Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (Perú):

"Lo que proponemos en el curso de Ciencias Naturales es hacer una sistematización de experiencias, donde los conocimientos empíricos que los niños tienen encuentren explicaciones lógicas y se vaya dando carácter científico a sus observaciones. Mediante este proceso lograremos crear no un desbalance, como el que se crea cuando se usa una lengua diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien propenderemos a reforzar lo aprendido y a ampliarlo con bases científicas. [...] El curso de Ciencias Naturales en este grado debe verse como el nexo de interrelación y desarrollo entre lo autóctono y lo occidental" (en Dietschy-Scheiterle 1989:90-91 y 92).

5.3. El currículum intercultural en la práctica educativa: tendencias actuales

La puesta en líneas curriculares de los objetivos de la educación intercultural representa un esfuerzo bastante reciente de los proyectos EBI. Ya mencionamos que uno de los puntos más complicados de la educación intercultural es el tratamiento de las diferencias y de las especificidades culturales. La interrogante de mayor importancia, en la fase actual de desarrollo de la EBI, concierne la presencia de la cultura indígena en todos los momentos y componentes de la educación bilingüe. A este respecto, se han evidenciado algunas tendencias generales que incluso pueden resultar incongruentes con la fundamentación teórica antes expuesta y que mancomuna, en sus aspectos fundamentales, a todas las experiencias educativas. Estas tendencias son:

* traducción, reinterpretación y reelaboración en lengua vernácula de contenidos didácticos elaborados en el marco de la cultura occidental y en español. Paralelamente, y en un porcentaje variable, se insertan contenidos culturales específicamente indígenas relacionados con los valores, el pensamiento social y religioso y la historia. Esta tendencia se pone de manifiesto en los textos didácticos del PRONEBI

* se confía al maestro bilingüe la tarea de investigar, rescatar, sistematizar y traducir en líneas curriculares y contenidos educativos a los llamados "contenidos étnicos" (cosmovisión, etnoconocimientos, etc..). Este es el caso específico de México.

* el medio indígena, el entorno inmediato del niño y del adulto, sus intereses, preocupaciones, los objetos materiales y su comunidad de pertenencia, los actos de su vida cotidiana se transforman en el telón de fondo que el proceso educativo asume y utiliza para los objetivos pedagógicos y en función de la práctica social de las comunidades. Los valores y contenidos de las ciencias deben reforzar y ampliar los conocimientos étnicos mientras que, al mismo tiempo, la educación debe propiciar un proceso de apropiación crítica de los saberes, formación de hábitos y desarrollo integral de la personalidad más que transmitir informaciones y nociones. Se busca también respetar los esquemas de pensamiento de las culturas indígenas. Esta tendencia es observable en todos los países, si bien ha tenido mayor desarrollo en Perú y Ecuador.

* la interculturalidad es entendida como ambientación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el medio sociocultural del educando, lo que se refleja sobre todo en las ilustraciones de los materiales educativos y en la adaptación de los contenidos curriculares. Esta acepción de la interculturalidad es común a todos los países, sin embargo en los proyectos menores o que ya han dejado sus funciones en estos últimos años, no se aprecia una mayor elaboración del concepto de educación intercultural. Una evaluación del Proyecto Texto Rural Bilingüe de Bolivia (Goytia et al. 1987:93) señala, por ejemplo, que "el aspecto cultural se releva sobre todo en las ilustraciones que en gran porcentaje reproducen el entorno físico del grupo aymara, cosa que no ocurre en los contenidos".

Los casos de Ecuador y Guatemala pueden ser los dos polos representativos de la situación actual: en Guatemala el PRONEBI está concediendo primacía a los valores y contenidos del mundo occidental, a la ciencia y la cultura universal, tratando de traducirlas y adaptarlas a las lenguas y las culturas mayas, mientras que en Ecuador (Proyecto EBI, Colegio MACAC, etc..) se busca una propuesta específica de educación indígena (no separacionista) a partir de los modelos culturales endógenos.

- Cabe señalar que el componente intercultural en la educación indígena está asociado esencialmente al área de lenguaje. Como ya mencionamos varias veces las actividades lingüísticas ocupan el lugar principal en el curriculum de la escuela bilingüe. En este marco, la variable cultural ha quedado en una posición subalterna. Pero, además de esto una de las preocupaciones más apremiantes de los proyectos EBI es que los contenidos didácticos de las diferentes asignaturas sean realizados en estrecha vinculación con el desarrollo de la lengua materna (comunicación, expresión y pensamiento verbal) y, por lo tanto, utilizando las lenguas maternas de los alumnos y respetando sus categorías semánticas.

- En la mayoría de los proyectos educativos, el material didáctico es el lugar privilegiado donde se enfoca la interculturalidad y se plasman contenidos de carácter intercultural.¹¹ Es aquí donde se hace visible, desde la perspectiva del maestro, este componente de la educación indígena ya que el texto, por su naturaleza estructurada, coadyuva a dar una organización y a sistematizar los contenidos temáticos y sus relaciones recíprocas en coherencia con el enfoque adoptado.

Los textos didácticos seguirán siendo un instrumento fundamental de la educación intercultural incluso como solución compensatoria a las deficiencias de los maestros en materia de conocimiento de las culturas indígenas. En efecto, sin el sustento de los textos para el maestro sería una tarea sumamente ardua el tratamiento pedagógico de temas culturales como, por ejemplo, la visión unitaria del espacio/tiempo o el concepto indígena de naturaleza. La misma consideración puede extenderse a la integración y contrastación de conocimientos de origen cultural distinto. Los textos, en efecto, insertan estos tópicos en lecciones, articulándolos en conjuntos más amplios donde aparecen interrelacionados con otros temas y asociados con actividades de aprendizaje pensadas en función no tanto o no solo de la transmisión de conocimientos, sino en función de la formación de hábitos y actitudes.

- Tomaremos ahora como marco de referencia un modelo general de material didáctico para ver a grandes rasgos cómo los proyectos EBI encaran el enfoque intercultural. Cabe recordar, nuevamente, que éste es un proceso en gestación a diferencia de lo que ocurre con la "educación en y de dos lenguas", que ha ya culminado gran parte de su trayectoria de definición teórica y metodológica. Dado esto, intentaremos aquí recabar los elementos que conducen a un perfil general del curriculum intercultural.

Los textos (que pueden ser libros de estudio y/o materiales más breves organizados en paquetes) combinan generalmente la ilustración con partes verbales. Una de las mejores contribuciones de los proyectos EBI en este campo es el mejoramiento de la calidad y de la función de las imágenes. Además de estimular la atención y el interés, la ilustración sirve efectivamente como presentación de temáticas extraídas del medio sociocultural del educando e hilo conductor para su desarrollo. La ilustración, pues, remite a este escenario sociocultural, lo sistematiza y orienta la atención sobre aspectos particulares del mismo.

Mediante el uso de imágenes se intenta proporcionar un recurso concreto que permita abordar los temas de enseñanza desde diferentes ángulos, o sea tratarlos integradamente apelando a la historia, la geografía, las ciencias naturales, etc.. De esta manera, se verifica un mayor acercamiento a los sistemas integradores y globalizadores con los que las sociedades indígenas aprehenden y organizan la realidad.

El texto verbal, por su parte, complementa la imagen y sugiere actividades de expresión oral y escrita, competencia gramatical, desarrollo del vocabulario, etc., según los casos. En los mismos textos o en guías a parte el maestro es orientado a la provocación de situaciones didácticas como el juego, el dibujo y la dramatización que sirven para tratar los contenidos temáticos. En otros casos, por ejemplo para temas de ciencias naturales, se suministran indicaciones metodológicas específicas de acuerdo con los argumentos, tales como experimentos, observaciones, investigaciones, etc..

En línea con los planteamientos curriculares actuales, la educación intercultural pretende centrar el proceso educativo en el aprendizaje más que en la enseñanza, mediante el desarrollo de actividades que, con la guía del maestro, comprometen al educando desde el punto de vista cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Escribe por ejemplo Rivera que "en el enfoque popular intercultural, no es irrelevante la manera como el hombre aprende, porque ese proceso constituye una oportunidad para comenzar a ejercitar y construir la libertad, rompiendo algunas manifestaciones de las estructuras de opresión y dominio. Un programa de educación que quiera ser alternativo al tradicional se inscribe dentro de esa perspectiva. Le interesa menos transmitir conocimientos que provocar una determinada forma de producirlos, alejándose lo más posible de los aprendizajes puramente reproductivos" (1987:115). Lo que sostiene Rivera refiriéndose a la educación intercultural bilingüe no parece específico de esta modalidad educativa, sino con mayor propiedad de las propuestas educativas que se identifican con un currículum abierto, flexible e integrador. Más importante nos parece la afirmación que la educación intercultural se interesa por las formas cómo el hombre aprende porque estas formas, a partir de un substrato común, difieren según las culturas. Hasta el momento, los especialistas no ha investigado a fondo sobre una cuestión tan esencial como la de los procesos cognoscitivos en sociedades indígenas, incluso para buscar los métodos culturalmente pertinentes vía los cuales los indígenas puedan aprehender e incorporar los contenidos tradicionales de las ciencias naturales, historia, geografía, matemática, etc.

Como se decía poco antes, de las formas cognoscitivas indígenas la educación intercultural bilingüe ha rescatado el principio del aprendizaje activo, o sea del aprender haciendo y observando, y por esto los libros didácticos tienden a tener una estructura abierta que no repliegue el lector sobre el texto mismo, sino que su merced lo oriente hacia fuera, hacia la comunidad y la exploración de su entorno. El libro no debería ser más que un punto de partida, un estímulo y una

orientación por la cual facilitar la intervención del alumno (en el texto mismo) y alentar su actuación dentro de experiencias educativas reguladas por el maestro. El texto didáctico en este sentido no agota la enseñanza-aprendizaje, aun cuando el maestro quisiera ver vertido en él un programa educativo completo.

Acciones didácticas como el juego, el dibujo, la manipulación de gráficas, la comunicación verbal, la observación y la argumentación, entre otras, deberían sustituir el patrón tradicional de enseñanza basado en la explicación-repetición-escritura del contenido didáctico y lectura-escritura-memorización. Esto no significa, desde luego, que desaparecen aspectos como la explicación o los ejercicios gramaticales, sino tan solo que se desplaza el eje rector del quehacer docente hacia el alumno y su autoaprendizaje.

Otros medios que utilizan los materiales didácticos son los cuentos, leyendas y mitos extraídos del corpus de la denominada literatura oral indígena. Estos relatos, sin embargo, muchas veces sirven más para ejercitar la lectura que para enlazar la educación con una modalidad específicamente indígena de expresar y transmitir mensajes culturales. La narrativa oral, parafraseando Havelock (1963), representa la "enciclopedia tribal" de las comunidades indígenas, pues allí se plasman, conservan y reproducen los conocimientos de sus culturas.

- El punto de partida de las actividades didácticas es siempre el niño y su entorno inmediato, para abarcar progresivamente espacios más amplios, indirectos y lejanos. Esto significa, con las palabras de la lingüista Ingrid Jung (1987), "partir de las formas culturales de la cotidianeidad del alumno, integrando de manera paulatina y conciente nuevos elementos, relacionándolos siempre con la experiencia del alumno (a la que se van integrando también los nuevos patrones aprendidos en la escuela) y haciendo igualmente el camino inverso, es decir reinterpretar la experiencia a la luz de estos nuevos patrones. Solamente un proceso dialéctico va a permitir al niño sentirse identificado siempre consigo mismo, sin rupturas y sin sentirse marginado y culpabilizado, efectos que sí produce el sistema escolar fiscal" (1987: 89).

El primer referente entonces es la familia y la comunidad; los otros, desde luego, son las regiones hasta llegar a la nación y el mundo. El niño, sus vivencias y su ambiente comunitario proporcionan el marco referencial para ello: aparecen

así los elementos de la vida cotidiana del niño, los objetos, las plantas y los animales, la casa, ciertos rasgos culturales como puede ser el traje étnico, las relaciones sociales y el espacio ecológico en general. La interacción educativa de esta manera se despliega en torno y a través de la realidad conocida del niño, con miras a contextualizar la educación en referentes aprehensibles, a motivar al educando mediante elementos que revisten un alto valor emocional y a dar mayor pertinencia cultural al desarrollo de las clases. La representación del medio ambiente en el que se desenvuelve el niño sirve además para propiciar el desarrollo de las capacidades de observar, clasificar, comparar, etc. Se trata en definitiva de los procesos formativos que, según se anotó anteriormente, llegan a ser el eje central del currículum intercultural. Convocando la reflexión del niño sobre su propia experiencia se le induce a buscar y atribuir significados, investigando el conocimiento o bien recreándolo sistematizando sus observaciones con la ayuda del maestro.

En este contexto, "los contenidos didácticos no desaparecen del proceso educativo aunque sí sufren una modificación sustancial. Por una parte, la educación intercultural funda un nuevo tipo de contenido: convierte en tema educativo a la realidad del niño y la comunidad, la problematiza de manera que el niño la explore, analice, reflexione y se exprese en torno a ella. En términos ideales, para tratar temáticas propias del entorno cultural del niño el currículum establece respetar las pautas culturales del grupo étnico del niño y, más aún, aprovecharlas y valorizarlas. Dichas pautas corresponden a los saberes del grupo o etnoconocimientos científicos, a las valoraciones que el grupo tiene en torno a las temáticas en cuestión, a las instituciones sociales que intervienen en los fenómenos reales que han sido asumidos como temas educativos y así por el estilo.

Por otra parte, al lado de los saberes o etnoconocimientos del grupo la educación intercultural recurre también al aporte de la ciencia universal. Por ejemplo, si se está hablando de animales y plantas se desarrollarán diferentes formas de clasificación" (Chiodi 1990).

En algunos casos, como en Ecuador, se enlazan las actividades de enseñanza (y, por tanto, los contenidos de los textos) alrededor de situaciones socioculturales relevantes en el mundo indígena como, por ejemplo, el ciclo agraeológico. De esta forma se desanudan los diferentes aspectos del currículum conforme con el ritmo y las etapas de la vida de una comunidad, instaurándose

una relación de complementariedad entre ésta y la educación. Otro camino puede ser tejer una trama narrativa en torno a la historia de un niño y de una familia, que se asume como referente para ir desarrollando los contenidos curriculares. La elección de estos procedimientos facilita también la integración de las diferentes ramas del saber para mantener una visión de conjunto de los fenómenos.

Como ya se mencionó arriba, en términos ideales "la educación intercultural se preocupa que el niño desarrolle una serie de habilidades y actitudes. No interesa tanto transmitir conjuntos de conocimientos e informaciones descontextualizadas, estructurados de manera lógico-analítica y expresados en enunciados formales que el niño debe aprender; más bien lo que interesa es que el proceso didáctico favorezca la acción de llegar a los conocimientos y, más importante aún, que se desarrollen la exploración, el interés inquisidor y la construcción de conceptos científicos progresivamente más complejos. En este sentido, pierde valor el contenido didáctico como tal, el conocimiento científico enunciado por el maestro y transmitido al alumno. En tanto la acción educativa tiene lugar sobre y para la experiencia real del niño, se fomenta un proceso de apropiación de los contenidos temáticos, de los conocimientos procedentes tanto del bagaje cultural indígena como de la cultura del marco occidental. Ellos no son presentados como temas de lecciones aisladas, sino que participan en el desarrollo de acciones educativas centradas en temáticas cercanas a los intereses y experiencias del niño.¹² El niño logra aprehender los conocimientos en el vivo de acciones educativas que lo estimulan a explorar su medio y a reflexionar sobre el mismo ya que, gracias a estas actividades, avanza en su proceso de formación de actitudes críticas, de razonamiento, planteamiento de problemas y búsqueda de respuestas, o sea de las habilidades y capacidades necesarias para conocer (Chiodi 1990).

Demás está decir que tanto la "comunicación intercultural" como la recuperación para fines didácticos de los valores y registros culturales indígenas representan una operación muy dudosa si el maestro no se convierte previamente en un conocedor de ambas culturas. En algunos casos, por ejemplo, pueden presentarse elementos mitológicos o creencias de carácter mágico en la forma de dibujos y textos verbales que corren el riesgo de ser desvirtuados si el maestro no posee las herramientas para proceder adecuadamente.

Sin embargo, se ha hablado de términos ideales pues en muchas situaciones educativas la interculturalidad consiste todavía en la aparición del

mundo del niño como terreno en el cual se contextualizan y adaptan las lecciones didácticas. Incluso en lo que se refiere a los "contenidos", el aporte del saber y la cultura indígena queda subordinado a los valores y nociones científicas occidentales, a los cuales el maestro, por su formación profesional, está mayormente acostumbrado.¹³

- Resumiendo, el modelo general que hemos tratado de esbozar representa una meta a la cual los más importantes proyectos EBI tienden a través de aproximaciones sucesivas que se realizan en primer lugar, y en forma más sistemática, a través de los textos didácticos.

Dicho esto, lo más rescatable del enfoque intercultural en los textos nos parece ser el acento puesto en la experiencia del niño y en la refuncionalización de la actividad de aprendizaje a partir de la idea de un conocimiento para el quehacer diario, en lugar del manejo de nociones y enunciados formales con un alto contenido abstracto. Efectivamente, si el saber indígena se halla orientado hacia la acción e inscrito en la búsqueda de relaciones eficaces del hombre con el medio natural (sin olvidar por ello el complejo simbólico -la cosmovisión-subyacente en el saber comunitario), entonces será más apropiado un esquema cognoscitivo basado en la observación del ambiente, en la reflexión y organización de los datos de la experiencia y en la exploración de soluciones a los problemas que se plantean en los momentos de la observación y reflexión.

Como bien señala Dietschy-Scheiterle (?p.8) con relación a las culturas quechua y aymara, "Los campesinos andinos son especialistas locales, sus conocimientos están dirigidos sobre un espacio local, son sintéticos y están enmarcados dentro de la práctica cotidiana de la vida, de las relaciones sociales, la organización local y las fiestas religiosas. Consecuentemente, la sabiduría popular busca el perfeccionamiento de la percepción local y no la abstracción de hechos o situaciones concretas. Para el campesino la meta de sus conocimientos es manejar la particularidad de su ámbito de producción, pues de ella depende su supervivencia.

Contrariamente a esto, la sabiduría occidental es instrumental, universalizadora, cuantificadora, formalizante, analítica e intangible. La abstracción de los conocimientos en forma de leyes naturales se diferencia visiblemente de la relación hombre-naturaleza, tan característica de la cultura andina".

El material didáctico de la educación bilingüe intercultural se inspira en las formas de aprendizaje del niño indígena o bien proporciona el instrumental (principio integrador, estructura narrativa, ilustraciones, textos verbales, etc.) adecuado para que el niño se forme actitudes y conceptos científicos o desarrolle conocimientos a partir de trabajar sobre y por medio de su experiencia y los problemas, hechos, fenómenos y acontecimientos de su realidad. Desde luego los recursos didácticos no son suficientes por sí solos para respaldar una práctica educativa de esta naturaleza; menos aún lo serán cuando, como ocurre frecuentemente, los maestros vuelven a hacer historia, geografía o ciencias naturales a la manera tradicional, esto es, presentando los apartados del saber con base en su estructuración lógico-formal, descontextualizada pero sí funcional a la lógica del quehacer científico, y que se traduce en formulaciones lingüísticas (frases) que los alumnos deben aprender al margen de su significado en la vida comunitaria.

6. PROBLEMAS E INTERROGANTES DE LA EDUCACION INTERCULTURAL

El curriculum intercultural bilingüe ha sido hasta el momento definido con claridad en lo que respecta a sus principios y finalidades, pero este primer nivel de caracterización no basta para ponerlo en práctica. Hace falta todavía desagregar con un mayor grado de elaboración los contenidos, las estrategias y los instrumentos metodológicos para aplicarlo. Por eso el bosquejo que se ha delineado más arriba expresa las tendencias actuales de los proyectos EBI de mayor amplitud y continuidad temporal, cuyos aciertos y nudos problemáticos configuran los términos de referencia también de las otras experiencias.

- El texto didáctico emerge como un punto de fuerza de la interculturalidad educativa, incluso para explorar sus alcances conceptuales y perspectivas, por cuanto los proyectos EBI se han visto en gran medida imposibilitados a manejar otros recursos educativos no menos importantes.

Antes que nada, la educación intercultural tropieza con los problemas de un maestro bilingüe que no cuenta con la formación especializada que sus responsabilidades le exigen. Su baja competencia cultural le impide enseñar las y dentro de las culturas. Normalmente, el maestro tiende a reducir la cultura a la lengua, a interpretar la interculturalidad como sinónimo de educación en dos lenguas; asimismo, no tiene una conceptualización adecuada de la cultura

indígena, que siente a menudo como un conjunto de costumbres que no pueden tener cabida en la instrucción formal; o bien, maneja en dos planos diferentes la cultura de la escuela y la cultura comunitaria y étnica, ésta última inasible a los moldes escolares; sus conflictos de identidad y lealtad étnica, por último, lo orientan a expulsar la cultura indígena de la escuela salvo en lo que se refiere a una simple ambientación de los tópicos de enseñanza en el entorno del niño.

Así, si para la educación bilingüe, entendida ésta como una educación en y de dos lenguas, encontramos que la formación docente constituía probablemente la dificultad central de todos los proyectos, a una conclusión similar podemos arribar al revisar los problemas de la educación intercultural.

Aquí hemos separado la educación bilingüe de la educación intercultural por comodidad de análisis; pero, como se ha señalado varias veces, la educación es una y las dos adjetivaciones quieren solamente hacer presentes las dos variables principales de este modelo educativo.

- Si la segunda de estas variables - la cultural - no ha sido atendida todavía en profundidad es por múltiples razones, algunas de las cuales se han comentado al inicio de este subcapítulo. De todos modos debemos subrayar que una limitante de primer orden reside en el hecho de que la educación bilingüe intercultural no sobrepasa aún el umbral del tercer grado de la escuela primaria, con la salvedad de unos cuantos proyectos. Es decir, parece bastante lógico que la interculturalidad mantenga una posición funcional a los objetivos curriculares de Lenguaje o bien que simplemente se torne en un escenario general de la educación, si tenemos en cuenta que en los primeros años de la escuela primaria, de acuerdo con la edad de los niños, no hay propiamente un estudio de las expresiones culturales en la historia, la literatura, las ciencias en general, tal como lo entendemos en los niveles más avanzados de la instrucción formal. Esto sin rebajar el valor de una educación intercultural allí donde se puede implementar, o sea en los primeros años de educación primaria. Sin embargo, este factor debe ser recalcado entre los puntos problemáticos que nos ocupan ahora porque la educación bilingüe intercultural se propone promover el rescate, la valorización y el desarrollo de las culturas indígenas. Estos propósitos, evidentemente, requieren también de un vasto programa de estudios culturales que abarque niveles y temas de complejidad creciente.

- Podemos comprender mejor la magnitud del problema a la luz de otras consideraciones. El concepto de interculturalidad aplicado al campo educativo es un postulado teórico que no puede abstraer de las relaciones históricas de superordinación-subordinación entre las culturas en contacto, so pena de situarse en un plano idealista. Conviene entonces preguntarse: ¿cómo es posible involucrar en el plano educativo culturas que se encuentran en una relación profundamente desigualitaria? Los saberes étnicos no compiten de hecho con la ciencia universal y los contenidos de la cultura occidental ya que estos saberes, en cada comunidad, están sufriendo un proceso de desplazamiento y desfuncionalización que tiene su origen en la condición histórica de opresión de las culturas indígenas. Son, además, saberes contextualizados, colectivos y personalizados, referidos a la experiencia, vividos y actuados, de allí que no existan, dentro de la cultura indígena, en la forma de un corpus sistematizado y formalizado, exterior al hombre que los usa, estudia y actualiza en la práctica cotidiana. En este sentido, la escuela bilingüe parece estar introduciendo un paliativo, o sea aspira a crear una situación de equilibrio artificial entre culturas que no tiene ningún sustento en la dimensión social.

Por cierto esta no es una limitación atribuible a la educación indígena como tal, de todos modos debería quedar claro que una de las funciones de la escuela bilingüe ha de ser también que el alumno redescubra y cultive su cultura ancestral mediante su estudio formal y otras actividades didácticas vinculadas con ella, al margen también de la aplicación inmediata de estos conocimientos culturales.

- Una vez llegados a este punto, cabe agregar que, por lo general, las culturas indígenas son poco conocidas, de difícil acceso para el educador y el pedagogo y escasamente sistematizadas. Si añadimos de nuevo el que todas las sociedades indígenas, en mayor o menor medida, sufren drásticos procesos de deterioro y pérdida cultural, ¿a que se reduce la educación intercultural? ¿Como puede el maestro bilingüe evitar las jerarquizaciones culturales cuando mal o bien solo dispone de un cierto tipo de conocimientos, cuyo peso social, además, conlleva su sobrevaloración en las conciencias? Es decir: ¿qué significa para el maestro, y cómo desarrollar actividades de aprendizaje y enseñanza de las culturas indígenas? El hecho de pertenecer a una cultura no lo convierte automáticamente en conocedor de la misma, sobre todo para traducirla en contenidos de enseñanza.

Tal vez la respuesta puede ser simple a un primer nivel de acercamiento teórico: hay que elaborar una cultura indígena para la educación formal. Así por ejemplo, en el caso de las ciencias naturales, tendrá que forjarse un conocimiento de cómo las culturas indígenas clasifican la naturaleza y sus aspectos, a través de cuales criterios, para cuáles fines y cuáles son las conexiones de los sistemas propios de clasificación con otros ámbitos de la cultura; en los estudios sociales, poniendo otro ejemplo, la tarea será investigar el derecho consuetudinario indígena para luego volcar los resultados en textos didácticos. Entendemos aquí la expresión "conocimiento" a la manera occidental, es decir, someramente, la manipulación conciente y abstracta de un conjunto de datos cognoscitivos que, elaborados por el análisis (conceptualizados) y sistematizados, dan vida a un nuevo tipo de saber, abstracto, de carácter conceptual, indiferente a las finalidades aplicativas.

¿Puede el maestro bilingüe recuperar la relación indígena entre medicina y magia en la educación si no ha estudiado el tema o si no tiene nada que estudiar sobre éste? Así como para enseñar la gramática de su lengua o poner en descubierto el nivel de sus significados el maestro debe haberla estudiado previamente, de igual manera para enseñar dentro de su cultura indígena o tenerla en cuenta en las actividades educativas debe conocerla de manera sistemática, como parte de un estudio formal. Si pensamos que hacer educación intercultural significa también poner las culturas en el centro del proceso educativo, no se puede eludir la cuestión de su estudio, sistematización y puesta en los programas escolares. Mientras no se realicen las investigaciones pertinentes sobre las culturas indígenas, será difícil concebir su presencia en la educación intercultural bilingüe como algo diferente de la presentación de elementos culturales genéricos o del entorno físico y social en el que se desenvuelven los alumnos. Es esta precisamente una de las carencias que lamenta el maestro bilingüe cuando advierte que solo puede enseñar contenidos didácticos inscritos en la tradición cultural y científica occidental.

Por supuesto el problema se haría más agudo en los grados superiores de la educación primaria pues allí se pretende que los alumnos alcancen conocimientos de mayor complejidad y profundidad; y evidentemente, esta mayor complejidad y profundidad deberían referirse también a los conocimientos procedentes de las culturas indígenas que lleguen a ser objeto de estudio formal por parte del alumno vernáculohablante.

Es por ello que la investigación cultural y la búsqueda de una pedagogía intercultural recibirían seguramente un grande impulso si, como se propugna en México, la educación indígena tuviese proyecciones mínimas y más allá de los 10 años de escolaridad básica.

Ahora bien, aunque lo anterior, de por sí, no sería condición suficiente para promover el cultivo y la revitalización de las culturas indígenas, sí redundaría en beneficio de ello por lo menos en un sentido: el estudio y la práctica de las ciencias sociales y naturales según los "saberes" de su cultura, el recorrido sistemático de su historia de acuerdo con los patrones explicativos del mito, el estudio de su mitología, el análisis de los procesos interculturales, el conocimiento formal de su lengua y así siguiendo, a medida que el alumno avanza en su vida escolar, ponen a éste en una relación cada vez más estrecha con su cultura. Si se quiere, trátase de una relación que tiende a revestir un carácter intelectual, ya que se establece por la vía de la educación escolar, pero este tipo de penetración cultural, no excluyente por cierto, y pensada en el contexto actual de inferiorización del mundo indígena, adquiere suma importancia en los términos de la identidad étnica, cuyo afianzamiento y revaloración la educación intercultural bilingüe persigue como una de sus principales finalidades.

De todas maneras, incluso con independencia del destinatario final de la educación intercultural bilingüe, el niño, el indagar y sistematizar las culturas indígenas son etapas imprescindibles de la construcción de un curriculum intercultural.

- No podemos imaginar una educación escolar que pretenda no solamente adaptarse a la vida campesina y a sus necesidades, sino que también asume los diferentes aspectos de las culturas indígenas como materia de estudio; no podemos imaginar una educación que entre sus fines contempla educar a y en la cultura indígena sin la presencia de libros y sin una estructuración de los saberes y elementos culturales que responda a la lógica del discurso escrito. Al querer hacer de las culturas indígenas (saberes, cuerpo de valores, instituciones sociales, experiencias, prácticas, creencias, etc.) un medio educativo y un objeto de reflexión formal mediante programas de estudio y libros, se nos plantean una serie de interrogantes de no fácil solución relativas al paso de estas culturas del plano de la oralidad al de la escritura.

Con la expresión "oralidad" no se está aludiendo a la ausencia de escritura. Oralidad es la tecnología peculiar con que los miembros de una cultura ágrafa se comunican, almacenan la información cultural, crean, recrean y organizan el conocimiento. La oralidad es una forma de comunicación y de pensar, por lo tanto no es un superpuesto a las culturas nativas americanas o un hecho accidental de su itinerario histórico, sino que da vida a su particularísima configuración cultural.

De acuerdo con la literatura sobre el argumento (cfr. p.ej. Ong 1970, 1986; Goody 1980, 1981; Havelock 1963, 1983) lo que sostenemos aquí es que **la naturaleza** de los sistemas culturales indígena y occidental difiere, entre otras razones históricas, por cuanto el primero está ligado a una forma oral de producción, organización y transmisión del conocimiento, en tanto que el otro descansa en el desarrollo de una larga tradición de escritura. Al considerar la oralidad y la escritura como dos variables que tiene profunda incidencia en la determinación de **la naturaleza cultural** de las sociedades históricas, deducimos que la introducción de la comunicación escrita dentro de los fines de la educación intercultural, acarrea necesariamente dos importantes consecuencias: a) un cambio radical de las formas de relación del hombre indígena con su cultura y b) una transformación igualmente radical de los contenidos de las culturas indígenas. Tal como la hemos venido definiendo aquí, por lo tanto, la educación intercultural implica una distorsión cultural.

Si bien en los límites e intereses de este estudio no es posible encarar en profundidad el tema de la oralidad y la escritura, no obstante, retomando otro trabajo nuestro (Chiodi 1989), queremos proponer algunas reflexiones refiriéndonos, a manera de ilustración, al libro o texto didáctico. No hay probablemente contexto más claro del libro didáctico para mostrar los cambios culturales implicados en el pasaje de la oralidad a la escritura. Por su naturaleza y funciones, el texto escolar condensa el saber cultural de las sociedades con larga tradición de escritura; pero no representa solo sus contenidos culturales, sino también los procedimientos cognoscitivos por medio de los cuales ese saber ha sido elaborado y acumulado. Estos mismos procedimientos están a la base de la descodificación de los textos (lectura y significación del mensaje), es decir que las formas de aprender del lector-alumno están en gran medida determinadas por el canal de transmisión del contenido de aprendizaje (el discurso escrito del libro didáctico).

Decíamos antes que la elaboración de los llamados "contenidos culturales étnicos" en textos verbales escritos acarrea un cambio profundo de las formas de vivir la cultura y una redefinición de su orientación interna. Las culturas indígenas son culturas habladas y actuadas en el sentido que todo el acervo de saberes y prácticas, producto de largos procesos de creación colectiva, se reproducen en la acción y para la acción, en un contexto de participaciones comunes, y en el cual el vivir la cultura (hablarla, actuarla) es una condición sine qua non de su sobrevivencia, pues la cultura, en un medio oral, no puede sobrevivir en abstracto en la memoria de los individuos. Solo lo que es practicado colectivamente, solo las creencias colectivas tienen relevancia cultural ya que solo el grupo como tal, y no la memoria individual, puede asegurar su continuidad en el tiempo. El mismo cuerpo conceptual que organiza los saberes culturales en el nivel ideológico, si bien no guarda relación necesariamente con fines instrumentales o aplicados, queda sujeto a idénticos principios: es producido y conservado colectivamente. En suma, todo lo que pierde vigencia y actualidad social, en situaciones de oralidad, desaparece ya que la memoria selecciona las informaciones que recibe manteniendo lo que es útil e importante socialmente.

Dicho de otra manera, la forma indígena de conservar la cultura es actuándola, y si la puesta en actividad de la cultura responde eficazmente al imperativo de **no olvidarla**, esta cultura no se expresará (o lo será solo parcialmente) en formaciones discursivas. Por ejemplo, los valores éticos o las normas de conducta no adquieren tendencialmente una forma lingüística como las definiciones de carácter formal, que sería difícil retener mnemónicamente; en rigor no son enunciados siquiera lingüísticamente: ellos viven en las prácticas.

Veremos más adelante que esta interpretación no es completamente correcta, pero el elemento central que nos importa destacar ahora como consecuencia de la oralidad es la orientación cultural de las comunidades indígenas. El hombre ágrafo tiende menos al pensamiento individual, cuyo soporte principal es el lenguaje o bien el **habla interior**, y tiende más al pensamiento colectivo. Su relación y participación en los procesos culturales es de carácter vivencial más que conceptual, al contrario de las sociedades letradas. Las culturas orales, por lo tanto, son colectivistas, vivenciales y participativas. Sanchez Parga (1988) define esta orientación como "sociocéntrica", advirtiéndola también en un estilo verbal que privilegia las formas colectivas, el sujeto plural, los comportamientos verbales homogéneos y estereotipados, que se explican en

virtud de la presión integradora que ejerce la sociedad desalentando la originalidad y la diferenciación individual, en el plano de los comportamientos sociales como también en el de la expresión verbal. Esto se refleja entonces en una menor elaboración y complejización de las estructuras lingüísticas y, por ende, en un menor desarrollo del pensamiento conceptual, aunque este nivel se halla sedimentado más bien en los simbolismos no verbales manejados colectivamente.

Al hablar de escasa elaboración lingüística se está aludiendo más propiamente al nivel lógico-formal expresado en las estructuras de la lengua. A este propósito, debemos mencionar otro factor ya señalado citando a Fauchois. "Una lengua - sostiene la autora - está adaptada a los modos de comunicación para los cuales sirve como vector" (1988:122). Estos modos de comunicación, en una sociedad ágrafa, son determinados por las condiciones de la interacción oral, esto es, la presencia de un contexto real, la interlocución directa entre dos o más hablantes, la existencia de referentes y supuestos que estos hablantes comparten sin necesidad de explicitarlos, etc. Es decir, las características de la comunicación oral ponen en juego recursos extraverbales que apoyan la interacción prescindiendo del instrumento lingüístico (los recursos de la lengua).

Con la escritura ocurre una transformación de incalculable relevancia en lo que se refiere al uso del lenguaje en las actividades del pensamiento. En primer lugar, el lenguaje es materializado, adquiere forma y corporeidad. Convertido en signos gráficos, visibles en hojas de papel, el lenguaje es exteriorizado, puesto frente a la mirada de un observador, descontextualizado y disociado de su función comunicativa inmediata, es decir dentro de una comunicación directa e interpersonal. El lenguaje deviene en un objeto inherte, estático, permanente (atemporal) y por esta razón manipulable sin los condicionamientos de la memoria oral.

Esta primera transformación está a la base de otra de mayor importancia. Mediante la escritura el "saber" se convierte esencialmente en enunciados lingüísticos y es expresado, creado y recreado verbalmente. Falto de un contexto comunicativo real, espacial y temporal, y fuera de la interacción interpersonal entre interlocutores, el mensaje escrito adquiere forma exclusivamente lingüística. "Toda la actividad cognoscitiva se asienta en el lenguaje, y éste deviene en el contexto exclusivo de aquella" (Chiodi 1989:120), por lo cual la escritura fomenta el desarrollo de un pensamiento propiamente verbal. Otra razón

estriba en el poder que el lenguaje escrito deposita en la mirada reflexiva del hombre para manipular el "saber" cuando éste se le ofrece en la forma de signos gráficos. El conocimiento se hace aprensible visualmente y manejable como un objeto (el lenguaje escrito), puede ser mirado y vuelto a mirar sin límites temporales, por lo que es sometido al poder de elaboración y reelaboración del hombre que lee y escribe. Sin embargo, no se trata más de un sujeto colectivo, sino de los cetos ilustrados, del hombre individual que analiza, especula, cuestiona. La escritura potencia así en sumo grado y alienta la capacidad crítica, una de cuyas consecuencias es la individualización del pensamiento.

Se trata, entonces, de una transformación de los mismos procesos cognoscitivos y, consiguientemente, del contenido del conocimiento:

"En su dimensión de palabras escritas, el saber es puesto en condición de ser mirado, de ser observado, como lo es cualquier objeto estático, exterior al hombre, fijo en el tiempo, posibilitándose un mayor nivel de reflexividad sobre sus significados y, por ende, un mayor grado de abstracción. Esta distancia visual, podríamos decir simplificando, es la que intelectualiza en sumo grado los procesos cognoscitivos, en cuanto el pensamiento no se desarrolla sobre referentes inmediatos como la experiencia, la realidad tangible, el mundo de la comunicación y de las acciones, quedando más bien referido a un nuevo objeto cognoscitivo, o sea un universo verbal constituido en signos gráficos, disponible a la vista y a la reflexión ad infinitum" (Chiodi 1989:121).

La escritura crea una perspectiva, una distancia entre el hombre y los hechos culturales transformados en lenguaje (escrito). Si la palabra deviene en el canal obligado de representación de la realidad, esta realidad es refundada a través de la palabra. Salvo en los casos en que el sujeto se implica en el tema sobre el cual escribe, el escritor siente la necesidad de distanciarse de él, o sea de despersonalizar su discurso, de objetivarlo, apelando a los recursos de la abstracción y la conceptualización.

En otras palabras, mediante la escritura cambia la forma de organización del discurso o bien la forma de tratar los temas del discurso: cambian, en definitiva, los contenidos del discurso en la medida en que su expresión en discurso verbal contribuye a configurar y reconfigurar estos contenidos. En efecto, en su forma escrita, el discurso puede ser ordenado y cambiado hasta que alcance la claridad y la precisión que se le quiere dar. El acto mismo de escribir

incentiva un esfuerzo de precisión y organización lógicas de los significados pues, como ya anotamos, la eficacia y comprensión del discurso escrito radican únicamente en el manejo del lenguaje. La escritura obliga a establecer el exacto valor semántico de las palabras, a pensar sobre lo que se quiere transmitir y, por ende, a profundizar el conocimiento; obliga, asimismo, a un esfuerzo de síntesis por medio de expresiones conceptuales, de selección y ordenamiento lógico-analítico de las partes y del todo. Desde un punto de vista cultural, esto implica un mayor grado de abstracción, generalización y conceptualización, y ello porque la escritura organiza el pensamiento según reglas propias que obedecen a condiciones específicas de producción tales como: intencionalidad, concentración, sedentariedad, atemporalidad y unilateralidad.

Vistas las cosas desde este enfoque, la objetivación y descontextualización de los hechos culturales, la individualización del pensamiento y la reflexión intelectualizante, la conversión de la cultura en tema de especulación abstracta, son todas consecuencias, entre otras, del paso de la cultura oral a su representación y tratamiento mediante el lenguaje escrito.

Pero las consecuencias de la escritura se proyectan en niveles más profundos de la cultura. Confrontada con las exigencias y condiciones del discurso escrito, la lengua oral está obligada a adaptarse experimentando un cambio de sus estructuras que no puede no repercutir sobre su semántica. Y dado que este proceso de cambio se da en un contexto de subordinación al castellano, es verosímil que la adaptación lingüística lleve las lenguas indígenas a una mayor semejanza estructural con el idioma dominante (cfr. Fauchois 1988).

Es bien conocido también el condicionamiento que la graficación de la palabra, a lo largo de la historia, ejerció hacia el paso de una concepción cíclica del tiempo a una concepción lineal. Para verlo con un ejemplo, "pensemos por un instante en el libro de texto, depósito ejemplar de organización y transmisión del saber (escolar), que estructura a este mismo de un modo gráfico-bidimensional, a través del cual se impone el modo de su adquisición (recorrido temporal de la lectura) y, concomitantemente, un modo de reconocer, experimentar e interpretar la realidad, a saber: una concepción lineal, proyectiva y lógico-casual de la realidad" (Chiodi 1989:118). Una concepción, en suma, ajena a la tradición cultural indígena.

- Desde la perspectiva de las sociedades orales, la introducción de la comunicación escrita significa un cambio radical de la relación del hombre con su cultura. La cultura ya no trasciende al individuo y deja de ser necesariamente inscrita en las prácticas y vivencias colectivas; se transforma en cultura escrita, intelectualizándose en la medida que es asumida como materia de reflexión individual.

Una sociedad oral precisa de un máximo nivel de consenso y adhesión colectiva a las creencias y saberes, so pena de caer en la anarquía puesto que solo la memoria oral comunitaria puede conservar esas creencias y esos saberes. Cuando en cambio el conocimiento es conservado en libros, se independiza de la memoria oral y de la experiencia, puede ser acumulado ad infinitum y se ofrece, potencialmente, a todos, es decir que puede ser manejado y transformado por el individuo. Esta posibilidad estimula el crecimiento cumulativo de los conocimientos, las actitudes críticas o "escépticas" (Horton 1967) y la diferenciación de las ideas y pensamientos.

Veamos por ejemplo los cambios que afectarían un mito de fundación. En las sociedades sin escritura la memoria no tiene profundidad histórica más allá de dos o tres generaciones. El tiempo pasado está dilatado y, a la vez, aparece indiferenciado y uniformado como un solo tiempo anterior que llega a ser una dimensión autónoma y absoluta, no relativa, que engloba eventos ocurridos en momentos y circunstancias diferentes. Los acontecimientos no son registrados y alineados en una sucesión cronológica según una apreciación secuencial, sino totalizados en un Tiempo Pasado asumido como tal y que, en las culturas indígenas, puede coincidir con el tiempo mítico. Este tiempo adquiere gran valor, explica y legitima el presente: "es el dominio de los antepasados, fuente resonante de una conciencia renovadora, que actúa sobre la existencia presente sin elementos distinguibles y divisibles, sin compilaciones, documentos o cifras" (Ong 1986:142). Su contenido es elástico porque está constantemente siendo actualizado, aunque se le percibe como algo estático, establecido para siempre" (cfr. De Martino 1977: 361-366). El mito es una grande metáfora sobre las verdades de la sociedad que cree en él, pero para sobrevivir (al olvido) debe ser creído y actualizado permanentemente. Si el mito fuera objeto de especulación individual, si el hombre pudiera cuestionarlo e interpretarlo, se llegaría al absurdo (en una cultura oral) de tener tantas versiones del mito cuantas son las personas que piensan sobre las verdades y los contenidos del mito. Por eso debe haber una versión del mito, que se reproduce en el tiempo inalterada, idéntica a sí misma,

pues si hubiesen múltiples versiones del mito, estarían confiadas únicamente a las memorias individuales y se perderían con ella.¹⁴ De esta forma, un mito se desagregaría en tantas versiones distintas sin la posibilidad de estar referidas al registro de su origen y autenticidad. Con ello, los mitos se volverían opiniones versátiles, contingentes y subjetivas; el mito perdería pues su valor trascendental de verdad absoluta y extrahumana.

La escritura, en cambio, registra, y en la sucesión de registros, nada se pierde. La autónoma elaboración de un contenido cultural, la crítica de una creencia, la revisión de una verdad no implican su desaparición. Todo queda documentado, registrado. De allí que en las sociedades de tradición literaria no sea necesaria la uniformidad de los pensamientos y de las creencias: no son necesarios los mitos (aunque existan).

- Consideremos ahora otro ejemplo de transformación cultural asociado con el paso de la oralidad a la escritura. Cuando el conocimiento es puesto en enunciados lingüísticos y organizados en textos escritos, cae el poder educativo y cultural de la narrativa indígena (mitos, relatos, leyendas, fábulas, proverbios, etc.) que, como afirmamos anteriormente con Havelock, encierra la "enciclopedia" de los saberes de las culturas indígenas. Pero, simultáneamente, resulta modificada también la forma y el contenido mismo de la narrativa indígena.

Un "texto" compuesto oralmente como el mito, por ejemplo, supone la posibilidad de su conservación en un medio oral, es decir sin soportes materiales (como las páginas del libro) que lo autonomicen de la memoria oral. Para que un texto oral sea conservado debe ser elaborado en función de su conservabilidad. Ya en el proceso de su formación, entonces, deben actuar procedimientos que garanticen su retención mnemónica y la posibilidad de su recuperación fiel en el momento de verbalizarlo. Estos procedimientos no pueden no condicionar o determinar los contenidos de la narrativa oral; y si es así, el tipo de saberes, conocimientos, creencias y valores de las culturas ágrafas que la narrativa está llamada a representar y conservar se explican a la luz de los mecanismos orales de su creación y reproducción.

Algunos de estos procedimientos o mecanismos son:

a) la dimensión extraordinaria en que se desarrolla el relato oral: se trata

de hechos y acontecimientos extraordinarios o sobrenaturales y de personajes heroicos con atributos sobrehumanos y que, precisamente en virtud de estas características, impresionan la mente y son más fácilmente recordables. Se recuerda más fácilmente lo que se ubica en un contexto no cotidiano, no rutinario y fantástico: la única manera de recordar es "pensando pensamientos memorables" (Ong 1986:62).

b) la centralidad de la acción en el relato y su contrapartida, la sintaxis narrativa: una larga y complicada concatenaciones de ideas no puede ser aprehendida: simplemente no cabe en la memoria oral. En el relato oral, en cambio, ideas, valores y conceptos son representados en vivo mediante una narración centrada en el desarrollo de acciones. La narración de hechos y acontecimientos tiene valor simbólico pues de la acción relatada se desprende, en forma indirecta, la enseñanza, la moral, el conocimiento, en suma, el significado cultural. Al mismo tiempo tiene una naturaleza concreta, inscrita en la realidad; la narración se adhiere a una historia, y su realismo y aparente simplicidad le confieren un gran poder por cuanto facilitan la memoria del sujeto que puede recorrer mentalmente, a través de la memoria visual, el desarrollo de acciones que se despliegan en un espacio y en una sucesión temporal reales.

c) el principio paratáctico, por el cual las acciones son expresadas verbalmente en el orden temporal que guardan en la naturaleza: el antes precede el después, la causa su consecuencia.

d) los componentes extralingüísticos del relato: un mito, por ejemplo, nunca es solamente un texto verbal, sino y al mismo tiempo, una situación y un momento determinados, una actuación que involucra el recitante y el auditorio, una danza y un movimiento, una ceremonia ritual. De esta manera el mito puede ser conservado inalterado con mayor facilidad porque en el acto de su expresión participan física y emocionalmente las personas presentes, según patrones fijos y estereotipados. La participación es, en este sentido, un mecanismo de ayuda a la memoria.

e) el principio rítmico que permea tanto las estructuras lingüísticas del relato como sus contenidos o temas: el ritmo es esencialmente una repetición de sonidos, pero también de imágenes, nombres y situaciones. Cierta narrativa oral tiende a estructurarse de acuerdo con procesos de reiteración de los mismo, a nivel acústico y temático. La narración avanza a espiral, o sea que una sección

del relato repite la anterior (o una anterior), pero culmina en un punto superior respecto a ésta. La nueva información consiste así en una prolongación de las precedentes, pero cada una está referida a la otra; en cierto sentido la contiene y evoca a la vez, superándola.

"El ritmo es un procedimiento de composición más extenso que el metro o la rima, capaz de manifestarse en el nivel acústico por medio de asonancias o aliteraciones, pero capaz también de expresarse también al nivel del significado por medio de paralelismo o antítesis. El ritmo puede o bien extenderse hasta el ritmo temático, o bien restringirse al metro, formulándose en una estructura repetitiva que produce una serie de frases de longitud acústica idéntica. El procedimiento rítmico garantiza entonces la vida de lo dicho; con él, la memoria oral puede retener las proposiciones y llenar las secuencias por medio de un programa extenso apto para actualizar la información cultural" (Pérez 1986:63).

f) la fórmula: muchos "textos" orales intercalan fórmulas que tienen carácter fijo y repetitivo y están asociadas a los contenidos del texto (o sea a su enunciación verbal), devolviéndolos así a la memoria del ejecutor del texto. Tal como demuestra Ong (1986) refiriéndose a los poemas homéricos, compuestos oralmente, las fórmulas representan un aide-memoire en ayuda al recitante del texto oral pues remiten al contenido al cual están asociadas. En algunos casos, determinados conocimientos de carácter mágico-religioso son expresado directamente en fórmulas.

g) el lenguaje metafórico: un concepto abstracto puede ser representado o evocado mediante un ejemplo concreto que impresiona por su belleza (a nivel de imagen y de acústica) y realismo.

Resumiendo, la naturaleza oral del saber comunitario, expresado y vehiculado en gran medida por la narrativa, sustenta estrategias en apoyo a la memoria que terminan por condicionar la forma y el contenido de ese saber. Desde luego las influencias de la oralidad sobre las culturas indígenas no se agotan en lo que se ha sucintamente expuesto tomando como ejemplo la narrativa.

- Sin embargo, sin continuar con un análisis que nos llevaría muy lejos de nuestros intereses en este trabajo, lo que nos interesa poner de relieve es que la

introducción del lenguaje escrito para sistematizar, elaborar y estudiar la cultura, suscitará dinámicas culturales extrañas a la tradición indígena. El tipo de conocimiento transmitido por los libros escolares, esto es, esquemáticamente, un conocimiento abstracto, altamente sistematizado y formalizado, objetivante y portador de un pensamiento lógico-formal, sería impensable en un contexto oral. El mito y el relato oral, con sus elementos como la narración, la dimensión extraordinaria, la metáfora, la enseñanza cultural ejemplificada en la acción del héroe, etc., perderán su función para dejar el paso a la argumentación, al discurso abstracto del texto. En otras palabras, la escritura invita a una nueva experiencia cultural, individualizada, más abstracta e intelectualizada; supone, asimismo, que la cultura indígena dejará el plano de la práctica y la vivencia, de la comunicación oral que supone una reciprocidad inmediata, para constituirse, en su forma de discurso verbal escrito y desde ese momento, en objeto de reflexión abstracta. El equivalente de la conciencia metalingüística en el plano cultural, es la conciencia metacultural, y por eso la cultura indígena, registrada por esta diferente conciencia alentada por procedimientos cognoscitivos que se basan en el lenguaje escrito, pasará al plano de la descripción, de la argumentación lógico-formal, de la prosa y del tratado científico, o sea que se desplazará hacia la forma de "cultura escrita" desarrollada por las sociedades letradas.

Por supuesto estas alteraciones se darán en el largo plazo y solo dentro de una completa asimilación cultural de la escritura. Los cambios que hemos mencionados serán visibles solo en parte a los alumnos de la educación primaria, por lo menos de sus primeros grados, pero sí lo serán para los maestros; es importante de toda manera llamar la atención sobre su acaecimiento dado que una auténtica educación intercultural no puede prescindir del libro, o sea de la elaboración de "contenidos culturales étnicos" por medio de la escritura.

La preocupación por las consecuencias de la introducción de una "cultura escrita" a través de la educación intercultural y bilingüe deben motivarnos a preguntarnos si las comunidades indígenas podrán conducir los procesos de cambio cultural que los conciernen, en vez de padecerlos como objetos de una acción llevada externamente. La conclusión que se infiere aquí nos parece bastante clara: la educación bilingüe intercultural para niños indígenas no puede estar desvinculada de una educación de adultos con las mismas características. La escritura puede aportar beneficios a las sociedades indígenas solo en la medida que sea asumida como un proyecto propio, desde el interior de las comunidades y con el propósito de ponerla al servicio del rescate y la revitalización de la

cultura. El mundo de los adultos, por lo tanto, será el actor principal de un cambio cultural endógeno que instrumentalice una escritura en vernáculo para estos fines.

7. NOTAS

- 1 Según se ha visto, aun en países como México donde el proceso de institucionalización de la EBI parece más consolidado, se registra una precaria y hasta contradictoria articulación entre esta modalidad educativa y el sistema educativo nacional.
- 2 Esta sección constituye una revisión y ampliación de una parte de otro trabajo (Chiodi 1989).
- 3 Demás está recordar que todas las experiencias de educación bilingüe - objetivamente - se colocan al interior del modelo puente hacia la educación monocultural y monolingüe en castellano en la medida que alcanzan a tener consistencia sólo en los primeros dos o tres grados del ciclo primario, perdiendo coherencia o desapareciendo por completo en los años posteriores, cuando vuelve a imponerse el sistema tradicional. Es más, bajo la bandera del bilingüismo, quedan encubiertos los objetivos de antaño: la desaparición de las lenguas indígenas, la asimilación de las etnias y la uniformización cultural. Aunque en el plano de las declaraciones los estados nacionales se pronuncian a favor del pluralismo lingüístico y cultural, la educación bilingüe, hay que decirlo con franqueza, es contradictoriamente el único campo en que se ha forjado este compromiso estatal caracterizado, además, por todo el complejo de limitaciones y vaivenes que ya hemos señalado.

- 4 En México, por ejemplo, entre 1979 y 1982 se desarrolló un Programa de Formación en Etnolingüística; en Guatemala se han realizado diversos programas para maestros y técnicos bilingües (Programa de Profesionalización de Promotores Bilingües, Licenciatura en Educación Bilingüe con especialidad en Administración y Curriculum, etc.); en Perú existe un importante Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación a cargo de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno; etc.
- 5 A este propósito cabe recordar que la mayoría de los proyectos reseñados, sobre todo en Guatemala, Ecuador y Perú, están preocupándose de generar literatura infantil en lenguas indígenas y bilingüe (cfr. capítulos 2, 3 y 4).
- 6 Hoy los indígenas configuran un mosaico heterogéneo de comunidades separadas, y en tanto la identidad indígena no rebasa el sentimiento de pertenencia a una localidad particular, difícilmente se crearán etnias o nacionalidades indígenas. El concepto de nacionalidad que a menudo las dirigencias indígenas asumen, con particular fuerza en el Ecuador, expresa una categoría de análisis de la condición indígena, pero sobre todo tiene el valor declaratorio de un antagonismo usado concientemente como idea fuerza para crear la unidad del mundo indígena.
- 7 Adoptamos aquí la conceptualización de "contenidos étnicos culturales" propuesta por la Dirección General de Educación Indígena de México: "Los contenidos étnicos son los elementos de la naturaleza, la sociedad y la cosmovisión propios de cada grupo étnico. Son los valores filosóficos culturales, lingüísticos e históricos que se han conformado de manera específica en cada etnia. Son los conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades y actitudes generados en cada grupo, en el ejercicio de su vida cotidiana. Son las formas particulares de conocer, vivenciar y conceptualizar la vida. Son los elementos culturales que permiten identificar, dentro del contexto nacional, a los grupos diferentes" (DGEI 1986: 14-15).
- 8 Afirma por ejemplo la lingüista peruana Madaleine Zúñiga (1987:343), responsable del proyecto de educación bilingüe de Ayacucho, Perú " Es importante señalar que a medida que se ha persistido en hacer educación bilingüe, se ha ido tomando mayor conciencia que el reto no es sólo cómo educar en una lengua vernácula, sino fundamentalmente cómo ofrecer una educación cuyo contenido provenga de la cultura indígena".

- 9 En estos países, sólo algunos proyectos se refieren todavía a la educación bilingüe bicultural, aunque su evolución actual los sitúa al lado de la corriente mayoritaria que aboga por una educación bilingüe intercultural.
- 10 Aquí, efectivamente, si bien el actual proceso de reforma y adecuación curricular nacional puede ensanchar los espacios para la participación de la cultura maya en la educación, el PRONEBI no ha modificado todavía el curriculum con el cual debió trabajar desde el principio. Trátase de un curriculum ancorado al esquema de las asignaturas y de un libro por cada asignatura. Los contenidos son de carácter marcadamente académico y cientificista, y absolutizan el pensamiento y los valores culturales occidentales. En los textos de PRONEBI aparecen elementos culturales mayas en la medida que las ya mencionadas traducciones a los idiomas mayas incluyen un aspecto de adaptación y reinterpretación cultural; además, tratan de contextualizar los temas de enseñanza a través de imágenes que representan el ambiente comunitario, mientras que en la asignatura de Idioma Maya sólo se presentan situaciones y referentes de las etnias mayas. Sin embargo, mientras no se imponga otra visión curricular y no se diseñen textos ad hoc sustentados en investigaciones que permitan rescatar y sistematizar los "contenidos culturales mayas", no habrá respuesta diferente a la de medidas supletorias para mayanizar el tanto que sea posible la estructura y los contenidos didácticos predefinidos y pensados exclusivamente para una población hispanohablante, urbana y de cultura occidental.
- 11 Sólo en México y Guatemala, según se anotó, la educación bilingüe ha sufrido limitaciones curriculares que no han permitido el desarrollo cabal de esta estrategia.
- 12 A partir de estos núcleos de trabajo, gradualmente se insertan e integran otras temáticas que reflejan otra cultura y también otras concepciones del mundo.
- 13 Hacen excepción en este contexto algunos proyectos como el de Puno (Perú) y el de educación bilingüe del Ecuador, que han tratado de articular una propuesta curricular que retoma el ciclo agrario, las tecnologías andinas tradicionales y el rescate de conceptos y conocimientos locales sobre la naturaleza.
- 14 De hecho, el mito se transforma en el tiempo y de un recitante a otro. En efecto, las culturas orales no pueden controlar la veracidad de una versión del mito a partir

de una copia original del mismo (son la culturas letradas, más bien, que poseen copias originales a través de textos escritos dados una vez por siempre). Sin embargo, la sociedades sin escritura tienden a mantener inalterado el mito y se disponen intelectualmente a conservarlo inmodificado a lo largo del tiempo.

8. BIBLIOGRAFIA

1972 Acta Final del VII Congreso Indigenista Interamericano, Brasilia, Brasil.

1980 Acta Final del VIII Congreso Indigenista Interamericano, Mérida, Yucatan, México.

BECKER RICHARDS, J. & RICHARDS M.

1987 "El papel del idioma materno en la adquisición del castellano", en *Boletín de Lingüística*, año I, No 5, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.

CERRON-PALOMINO, R.

"Normalización en lenguas andinas", ponencia presentada en el Taller Subregional sobre Normalización de un Lenguaje Pedagógico en las Lenguas Andinas, 23-27 de Octubre de 1989, Santa Cruz, Bolivia, UNICEF-Ministerio de Educación y Cultura-Agencia Española para la Cooperación Internacional.

CITARELLA, L.

1989 *Algunas reflexiones en torno a la relación entre lenguaje pedagógico y la "interculturalidad" en la educación bilingüe*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, ponencia presentada en

el Taller Subregional sobre Normalización de un Lenguaje Pedagógico en las Lenguas Andinas, 23-27 de Octubre de 1989, Santa Cruz, Bolivia, UNICEF-Ministerio de Educación y Cultura-Agencia Española para la Cooperación Internacional.

COJTI, D.

- 1987 "La educación bilingüe: ¿mecanismo para la uniformidad o para el pluralismo lingüístico?", en **Boletín de Lingüística**, año I, No.5, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.

CUMMINS, J.

- 1979 "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", en **Review of Educational Research**, No 49.
- 1981 "The role of primary language development in promoting educational for language minority students", en California State Department of Education, **Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework**, Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center.

CHATRY-KOMAREK, M.

- 1987 **Libros de lectura para niños de lengua vernácula. A partir de una experiencia interdisciplinaria en el Altiplano peruano**, Lima, GTZ.

CHIODI, F.

- 1989 "Educación, identidad y cambio cultural en la comunidad de Tlahuitoltepec Mixe, México", en **Pueblos Indígenas y Educación**, año III, No 10, Quito, Abya Yala.
- 1989 "Modelos de Educación Bilingüe", en **Cuadernos de Lengua y Literatura**, año I, No.2, Temuco, Universidad de la Frontera.
- 1987 **Educación Indígena e Indigenismo en México: evolución histórica y tendencias actuales**, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, documento de trabajo.
- 1990 "Adecuación curricular para un país plurilingüe y multicultural. Hacia un curriculum intercultural", en **Revista de Educación**, año I, No 1, Guatemala, MINEDUC/SIMAC (en prensa).

DE MARTINO, E.

- 1977 **La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali**, Torino, Einaudi.

DIETSCHY-SCHEITERLE, A.

- ? "Ciencias Naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad?", en Dietschy-Scheiterle, A. & Palao, J. **Programación Curricular. Ciencias Naturales**, Puno, Perú, PEEB-P.
- 1982 "Informe final de la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural Bilingüe", en **América Indígena**, vol. XLII, México, I.I.I.
- 1989 **Las ciencias naturales en la educación bilingüe: el caso de Puno**, Lima-Puno, PEEB-P.

DGEI

- 1985 **Sistema de Educación Bilingüe Bicultural**, México, SEP-DGEI.
- 1986 **Manual para la Captación de Contenidos Etnicos**, México, SEP-DGEI.
- 1988 **Modelo de Educación Indígena**, México, SEP-DGEI.

DE LA FUENTE, J.

- 1977 "Los adolescentes en las sociedades rurales", en De la Fuente, J. **Educación, antropología y desarrollo de la comunidad**, México, Instituto Nacional Indigenista (edic. original:1964).

FAUCHOIS, A.

- 1988 **El quichua serrano frente a la comunicación moderna**, Quito, EBI (MEC-GTZ), Abya Yala.

FENNEL, D.

- 1981 "Can a shrinking linguistic minority be saved? Lessons from the Irish experience", en **Minority languages today: a selection from the papers read at the First International Conference on Minority Languages held at Glasgow (1980)**, Edinburgh University Press, editado por Einar Haugen, Derrick McClure y Derrick Thompson.

GOODY, J.

- 1981 **L'addomesticamento del pensiero selvaggio**, Milano, Angeli (edic. original: 1977).
1988 **La lógica della scrittura e l'organizzazione della società**, Torino, Einaudi (edic. original:1986).

GOYTIA, M.L. et alii

- 1987 **Proyecto de Evaluación del Texto Rural Bilingüe "Jiwasan Thakhisa"**, La Paz, Comisión Episcopal de Educación.

HAVELOCK, E.A.

- 1963 **Preface to Plato**, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
1987 **La Musa impara a scrivere**, Bari, Laterza (edic. original: 1986).

HAMEL, R.E.

- 1984 "Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México", en **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, vol. XXXVI, No 1, París, UNESCO.

HERRERA, G.

- 1986 **Planificación lingüística en Guatemala: situación actual y tendencias**, Guatemala, Universidad Rafael Landívar, mimeo.

HORTON, R.

- 1967 "Africa traditional thought and western science", en **Africa**, No 37.

HORNBERGER, N.

- 1988 **Criterios para determinar el éxito de un programa de educación bilingüe en el Perú**, Universidad de Pennsylvania, mimeografiado.

JUNG, I.

- 1987 "Acerca de la política lingüística, bilingüismo y biculturalidad, y educación", en **Allpanchis**, año XIX, Nros. 29/30, SICUANI-Cusco, Instituto de Pastoral Andina.

JUNG, I. & LOPEZ, L.E.

1988 **Las lenguas en la educación bilingüe. El caso de Puno,**
Lima, GTZ.

LOPEZ, L.E.

1989 **El desarrollo de los recursos humanos para la educación bilingüe en los países andinos. Una propuesta para la Universidad de Cuenca,** Quito, Universidad de Cuenca-CEDIME, documento de trabajo.

MAJCHRZAK, I.

1982 **Cartas a Salomon,** México, SEP.

MODIANO, N.

1973 **Indian Education in the Chiapas Highlands,** New York, Rinehart and Winston.

ONG, W.

1986 **Oralidad e scrittura. Le tecnologie della parola,** Bologna, Il Mulino (edic. original: 1982).

1970 **La presenza della parola,** Bologna, Il Mulino (edic. original: 1967).

PEREZ, S.

1986 "Oralidad: estructura y reproducción del mito", en Jáuregui, J. & Gourio Y.-M., **Palabras devueltas. Homenaje a Claude Lévi-Strauss,** México, INAH-IFAL-CEMCA.

PEREZ, B. et alii

1986 **Fundamentos para la escritura de las lenguas indígenas,** México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

RIVERA, J.

1987 **Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe,** Quito, EBI (MEC-GTZ)- Abya Yala.

SANCHEZ PARGA, J.

1988 **Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comuni-**

dad andina, Quito, Centro Andino de Acción Popular.

SCHIEFELBEIN, E. et al.

1989 "La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe:1980-1987", en **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, No 20, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC.

SIGUAN, M. & MACKEY, W.F.

1986 **Educación y bilingüismo**, Madrid, Santillana/UNESCO.

TEDESCO, J.C.

1989 **Las perspectivas de la educación en América Latina**, ponencia presentada en el Seminario Regional sobre Políticas Educativas y Estrategias Nacionales de superación del Analfabetismo para el período 1990-2000, Managua, Nicaragua, 23 de Noviembre-1 de Diciembre de 1989.

TOURAINÉ, A.

1988 "Modernidad y especificidades culturales", en **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, vol. XL, No 4, París, UNESCO.

VALIÑAS, L.

1986 "Problemas en la alfabetización de las lenguas indígenas", en Lara L. F.& Garrido F. (editores), **Escritura y alfabetización**, México, Edic. del Ermitaño.

YANES COSSIO, C.

1989 **La educación indígena en el área andina**, Quito, Corp. Educ. MACAC-Editorial Abya Yala.

ZUÑIGA, M.

1987"El reto de la educación intercultural y bilingüe en el sur del Perú", en **Allpanchis**, año XIX, Nros. 29/30, Sicuani-Cusco, Instituto de Pastoral Andina.