



Rodolfo Sánchez Garrafa

Lima, 2003

## SUMARIO

### Presentación

- I. Planteamiento del estudio
  1. Intención
  2. Antecedentes
  3. Metodología
- II. Trayecto en las definiciones conceptuales
- III. La conducción nacional de la EBI
- IV. Fortalezas institucionales en las áreas andina y amazónica
  1. Instituciones que operan en el área andina
  2. Instituciones que operan en la amazonia
  3. Autopercepción de la eficacia institucional
- V. Desarrollos relevantes
  1. La diversificación curricular bajo el enfoque de la EBI
  2. Innovaciones en formación y capacitación de maestros
  3. Producción de materiales educativos pertinentes
  4. La práctica pedagógica
- VI. Propuestas puntuales para las políticas institucionales

### Bibliografía

#### Anexos:

1. Relación de publicaciones acopiadas
2. Registro de Instituciones

## Presentación

Este documento tiene como propósito ofrecer un Inventario sobre las actuales experiencias de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en el Perú y sobre sus antecedentes históricos más relevantes, en términos de concepción, propuesta curricular, estrategias de capacitación docente y producción de material educativo, con incidencia en los niveles de Educación Inicial y Educación Primaria de menores.

Los «aprendizajes de la experiencia» pueden ser útiles a otros proyectos y propuestas. Perfilar innovaciones e instrumentarlas de manera más adecuada y oportuna es una tarea que requiere información sobre el estado de la situación problemática, pero al mismo tiempo sobre la manera en que esta situación es encarada por las distintas instituciones responsables. Compartir logros, fortalezas y limitaciones, en un esfuerzo de sinergia global, puede ser el ingrediente que ayude a fortalecer la viabilidad organizativa de los quehaceres futuros.

Felizmente la educación bilingüe intercultural es un campo abierto, un espacio de cambio que requiere del concurso múltiple de todos los agentes posibles. De ahí que la socialización de la experiencia acumulada sea fundamental para potenciar la capacidad nacional de innovar la educación. Este es el convencimiento con el que se ha procedido al relevamiento de experiencias actuales que puedan ilustrar sobre casos y prácticas prometedoras en materia de EBI.

Los resultados que se procede a informar provienen, en lo fundamental, del contacto con las siguientes instituciones: Centro de Investigación, Capacitación y Desarrollo Educativo-CIDES en Apurímac; Centro de Investigación y Desarrollo Educativo Rural-ILLA, Instituto Regional de Desarrollo Social Cultural “Wari-Perú”, Instituto de Investigación y Desarrollo Andino-PARWA, y Programa “Warmi Warmakunapa Yachaynin” (CARE-Ayacucho) en Ayacucho; Asociación Civil PACHA HUÑUY, Centro Andino de Educación y Promoción-CADEP “José María Argüedas”, Programa CRAM II del ISP La Salle, Asociación Pukllasunchis, y Consorcio ADEAS Qullana–AED Yachamusunchis en Cuzco; Centro Educativo Católico Bilingüe Comunal “Isolina Clotet de Fernandini”, e Instituto Superior Pedagógico Público de Huancavelica en Huancavelica; Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana-FORMABIAP, Escuela de Formación Profesional en EBI de la UNAP en Loreto; y, finalmente, Centro de Preservación de la Cultura y Literatura Aymara-Quechua (CEPCLA) de Puno. La DINEBI del MED nos alcanzó información complementaria sobre el PEBIACH del PROANDE-Andahuaylas, CEPROSI del Cuzco y CIPRODI-WIÑAY de Puno. Algunas de las experiencias aquí referidas tienen el mérito de haberse anticipado y haber abierto caminos para la política educativa nacional en muchos aspectos.

Se ha discernido con cierta profundidad acerca de los conocimientos o *insights* más destacados de estas experiencias en curso, puntualizando características distintivas allí donde es pertinente. Muchas experiencias y prácticas innovadoras no tienen una difusión más allá del contexto en el que se desarrollan, y esto es más ostensible cuando se trata de innovaciones ejecutadas por docentes que laboran en escuelas aisladas. Es deseable diseminar los beneficios de la experiencia adquirida en EBI para incrementar el repertorio de alternativas plausibles de reproducción en escalas más amplias, y, por tanto, con impactos más significativos sobre el conjunto del sistema.

Las experiencias actuales, promovidas por ONGs/ “Entes Ejecutores” con el apoyo de organismos de cooperación internacional, están procurando generar condiciones de

sostenibilidad a la EBI, y ensayan estrategias diversificadas de trabajo. En este sentido, resulta saludable que se desenvuelvan con autonomía y que no dependan del patrocinio oficial para sostenerse, sin negar la importancia de un diálogo permanente con los entes normativos y administrativos del sistema educativo.

En este informe se podrá apreciar que la formación y capacitación de maestros de Educación Bilingüe Intercultural es central para asegurar la sostenibilidad de un programa nacional de EBI en el largo plazo. El tema amerita, desde luego, un examen técnico exhaustivo de los avances y cuestiones pendientes, tanto en los aspectos tecnológicos cuanto en el esclarecimiento de los marcos sociopolíticos en que se inscriben los intereses de la población andina/amazónica y sus organizaciones.

La amazonía es una región extremadamente diversa en términos sociolingüísticos y culturales, por ello es comprensible que las estrategias de diversificación curricular deban considerar como crucial el tratamiento a nivel de cada comunidad y centro educativo. Es probable que en el área andina tales requerimientos puedan ser bien atendidos considerando cuencas y microcuencas. No es inoportuno señalar que es notable el esfuerzo amazónico por plasmar una propuesta diversificada y que debemos este aporte al ISP de Loreto a través del Programa FORMABIAP.

Tanto en el área andina como en la región amazónica operan organizaciones técnicas y académicas que cuentan con un marco institucional suficientemente sólido, de ellas puede esperarse una amplia acción socializadora de experiencias acumuladas a favor de otras entidades de más reciente ingreso en el campo de la EBI. No obstante, hay que reconocer que existen disparidades en cuanto a currículo institucional, capacidad instalada, producción de materiales y capacidad de procesar la propia experiencia.

Finalmente, es visible que hay en la actualidad un reconocimiento al liderazgo de la DINEBI del MED no sólo en cuanto ente normativo sino, y particularmente, en cuanto al sostenimiento de la actual estrategia de capacitación docente en EBI con participación de instituciones educativas o “entes ejecutores”. Compete a la DINEBI afinar su labor de asesoramiento en tareas de sistematización de experiencias y monitoreo de innovaciones significativas.

Los resultados del Inventario propuesto fueron expuestos el 16-12-03 en una Reunión de Consulta convocada por la DINEBI del Ministerio de Educación. Nelly Ramos Rojas (DINEBI-MED) y Norma Meneses Tutaya (UNMSM) comentaron el Informe correspondiente. Esta versión recoge algunas de las inquietudes más importantes expresadas en aquella ocasión.

Al llegar a este punto deseamos agradecer a UNICEF del Perú por habernos confiado la tarea de levantar el Inventario. Nuestro agradecimiento también a Raúl Haya de la Torre y Pina Morgan de Goñi por sus oportunas sugerencias y por el interés con que siguieron el curso del trabajo. Este sentimiento es extensivo a Modesto Galvez R., Director Nacional de la DINEBI, por la amplitud y disposición con que acogió los resultados del estudio. Finalmente, un reconocimiento especial a los amigos de cada una de las instituciones con las que hemos interactuado y a los docentes que nos recibieron con amabilidad en sus espacios de trabajo.

## I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Aun cuando el predominio del castellano se ha acentuado en el siglo XX, según datos del censo de 1993, alrededor de 3'750,492 habitantes de 5 años y más tienen como lengua materna una lengua amerindia (un 17% de la población total); esta población vernáculo hablante está conformada por unos 3'199,474 quechua hablantes, 420,215 aymara hablantes; y unos 130,803 hablantes de otras lenguas, principalmente amazónicas. Cálculos más recientes estiman que los indígenas de habla vernácula, aproximadamente seis millones de habitantes, estarían bordeando el 25% de la población total del Perú (Pozzi-Escot, 1998).

El número de niños rurales con idioma nativo distinto del castellano era de 439,753 en 1993; sin embargo, el Censo Escolar del mismo año estableció que cerca al 95% de los 51,692 centros educativos existentes impartía enseñanza en lengua castellana, revelando un comportamiento a todas luces discriminador del sistema educativo.

Pese a que las lenguas aborígenes integran el patrimonio cultural de la Nación y a que el quechua y el aymara han sido reconocidos como idiomas de uso oficial en el país, en la gran mayoría de centros educativos la enseñanza para la población vernáculo-hablante se realiza todavía exclusivamente en castellano. Este es un factor de fracaso escolar que acompaña aún a escuelas de corte tradicional, y que pone en evidencia que los peruanos ignoramos los avances logrados en las tres décadas pasadas por los programas de EBI ejecutados en distintas regiones de nuestro país.

El Ministerio de Educación, a través de la DINEBI (MINEDU, 2002a), ha declarado que no ha habido avances significativos (en términos de política) más allá del reconocimiento de las lenguas vernáculas como oficiales, ya que se las considera a lo sumo como vehículo parcial para la educación. Desperdiciamos un medio importante y probado: la EBI, que puede contribuir sustantivamente a mejorar la calidad educativa nacional y sus resultados.

Hoy en día los severos déficits evidenciados en evaluaciones serias del sistema educativo<sup>1</sup> demandan ajustar la acción educativa a las características culturales y sociolingüísticas del contexto, lo que implica promover un diálogo intercultural productivo entre el mundo andino-amazónico y el urbano occidental. El reto es considerar la diversidad como una riqueza y como un factor potencialmente positivo para el desarrollo del país. Para identificar nuevas políticas y estrategias de acción en esta ruta, nada mejor que echar una mirada al camino andado y asegurar las provisiones que se requieren para continuar.

---

<sup>1</sup> El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) organizó un estudio internacional comparativo sobre rendimiento estudiantil en lenguaje y matemática en el que Perú fue uno de los trece participantes en 1997. El año 2001 se divulgó los resultados nacionales, el Perú había ocupado el antepenúltimo lugar en lenguaje y el último en matemática. Como tendencia promedio los estudiantes de megaciudad alcanzaron puntajes por encima de los urbanos y los rurales, los urbanos se situaron sobre los rurales. Se sugirió que la gran brecha observada entre megaciudad y rural en lenguaje podía estar vinculada a la presencia significativa de poblaciones bilingües vernáculo hablantes en las áreas rurales.

Los recientes resultados de la evaluación desarrollada por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA (Programme for International Student Assessment) el año 2001 indican que la mayoría de los jóvenes escolares de 15 años no ha estado adquiriendo el conocimiento y las capacidades necesarias para aprovechar las oportunidades educativas. Considerando el puntaje promedio en la escala combinada de alfabetización lectora, Perú presenta el puntaje más bajo, significativamente menor al de cada uno de los países de la región.

## 1. Intención

Este trabajo responde a la idea de levantar un inventario descriptivo de naturaleza evaluativo propositiva sobre las actuales experiencias de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en el Perú y sus antecedentes históricos más relevantes, en términos de su concepción, propuesta curricular, estrategias de capacitación docente y producción de material educativo. El inventario procura identificar los avances logrados en las experiencias así como los vacíos y debilidades que deberían ser atendidas en una estrategia global de EBI y en las políticas de desarrollo educativo regional. Su alcance comprende a los niveles de Educación Inicial y Educación Primaria de menores.

El objetivo general ha sido “Levantar un inventario de las experiencias de EBI desarrolladas en el Perú, que considere insumos, procesos y resultados, dando cuenta especialmente de los avances en la producción de materiales educativos para niños de educación inicial y primaria”. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos: “Identificar estrategias de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) que puedan ser incorporadas a las políticas de desarrollo educativo regional y nacional”, y “Estimular sinergias y el mejor aprovechamiento del conocimiento alcanzado en la formulación de las propuestas EBI, la selección y capacitación de docentes, y la producción de materiales educativos”.

Proyectar el mejoramiento de la acción educativa en el aula y de los programas de EBI en sus respectivos contextos exige la recuperación permanente de las experiencias ya obtenidas. En este sentido, entendemos el inventario de experiencias como un proceso que permite conocer el corpus de un conjunto de experiencias innovadoras, no circunscrito al examen de los documentos de planificación de cada proyecto, sino preocupado por sus productos e impacto.

Por lo demás, inventarios como el presente suelen contribuir a mejorar la calidad de las decisiones relacionadas con el diseño y ejecución de nuevos programas, a partir de resultados y aprendizajes de experiencias significativas precedentes. Examinar sus resultados puede ayudar a ver de manera más optimista diferentes alternativas para resolver problemas comunes.

## 2. Antecedentes

Algunas de las experiencias de EBI peruanas han sido documentadas con informes ya sea sobre su desarrollo y resultados o sobre eventos específicos relacionados con sus prácticas pedagógicas, conforme puede apreciarse en la bibliografía referencial del presente documento. La idea es revisar información accesible en los fondos bibliográficos más importantes del país y a partir de ello hacer una pesquisa de la situación actual en áreas seleccionadas.

Algunos ejemplos a la mano pueden servir para ilustrar este propósito:

*Indigenous Education in Perú. When opportunity speaks one language* de Ines Kudo (2002), y *Estado del Arte Educación para la Población Rural*, documento preparado por Foro Educativo (2003) constituyen documentos útiles para situarse en el panorama de los requerimientos educacionales de la población vernáculo hablante en el medio rural del país, y conocer algunos casos emblemáticos de la política educativa para las áreas rurales en los últimos 15 años.

El estudio *Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana* (2002), dirigido por Luis Enrique López para el MECEP, es un referente indispensable en cuanto a evaluación de los materiales educativos de EBI producidos por el Ministerio de Educación para las regiones andinas y amazónicas y su aplicación pedagógica en el aula.

Con el patrocinio del PROEIB-Andes culminó el 2002 el estudio denominado *La pertinencia cultural en textos escolares*, que ofrece un balance crítico sobre tres experiencias en Educación Bilingüe desarrolladas en el sur andino del Perú: el Proyecto de Educación Bilingüe de Cuzco-UREB (Convenio Ministerio de Educación AID) llevado a cabo de 1975 a 1979; el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno o PEEB-P (Convenio Ministerio de Educación-R.F.A) desarrollado a partir de 1977 hasta el año de 1990; y el Proyecto de Educación Rural Andina-ERA (Convenio Ministerio de Educación-Radda Barnen de Suecia) ejecutado en los departamentos de Cuzco y Puno de 1988 a 1996, considerados como verdaderos hitos en la tarea de transitar de la educación monolingüe monocultural tradicional hacia una Educación Bilingüe Intercultural.

De años anteriores, es dable rescatar el *Catálogo Pedagógico de Materiales Educativos* publicado en 1999 en el marco del Proyecto Materiales Educativos del Convenio Andrés Bello/GTZ. Este documento recopila y da a conocer las características de diversos prototipos de materiales educativos no impresos, elaborados con enfoques de género e interculturalidad por docentes del país.

Aunque ha sido poco difundida, se debe mencionar también la *Sistematización de Experiencias de Educación Bilingüe Intercultural en el I Ciclo de Educación Primaria y en Educación Inicial (1998 -1999)* llevada a cabo por un equipo de trabajo del MED<sup>2</sup>. El informe revisa y analiza documentos producidos por la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI-MED) e incorpora resultados de talleres de sistematización llevados a cabo en Amazonas, Cusco y Puno.

Estas y otras aproximaciones evaluativas disponibles no proporcionan, sin embargo, información de conjunto que permita visualizar la fortaleza operativa de los actuales programas de EBI en el ámbito nacional, tampoco recogen los esfuerzos e iniciativas de un conjunto de instituciones denominadas “Entes Ejecutores” y en pocos casos se ha puesto atención a la necesidad de valorar los aportes puntuales de los docentes de aula.

### **3. Metodología**

El estudio abarca la realidad de las áreas andina y amazónica del país, con incidencia específica en los departamentos de Apurímac, Ayacucho, Cuzco, Huancavelica y Loreto.

Los ejes de interés en el proceso de sistematización y balance propuesto han sido: 1) La comprensión global y caracterización de las experiencias innovativas de EBI, en cuanto al mejoramiento de la calidad y pertinencia de la acción educativa; y 2) El análisis de sus principales componentes: Propuesta curricular, Capacitación docente, Producción de materiales educativos; todo lo cual ha servido de base para intentar una apreciación global de los avances logrados, las limitaciones actuales y las perspectivas de trabajo futuro.

---

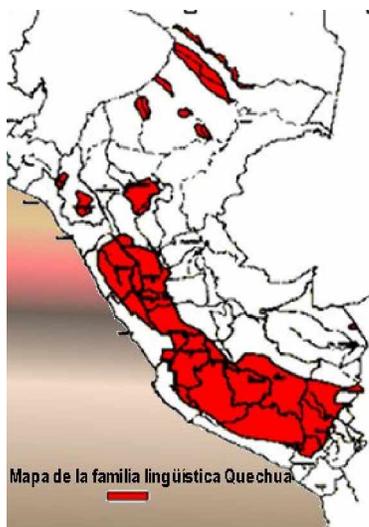
<sup>2</sup> El Equipo de trabajo estuvo integrado por Iván Mendoza Villarreal (Consultor) , Eleodoro Aranda Guzmán (Coordinador del MED-UNEBI), Jhonny Liza Ferrari (asistente quechua), Dionisio Condori Cruz (asistente aymara), y Oswaldo Danducho Chimpa (asistente aguaruna).

Realizar el inventario implicó el desarrollo sucesivo y combinado del trabajo en gabinete y en el campo. En el curso de los meses de agosto y setiembre del 2003 se visitó a programas de EBI que se ejecutan en Apurímac, Ayacucho, Cuzco, Huancavelica y Loreto, llegando a centros educativos involucrados en las respectivas experiencias. El levantamiento de información incluyó revisión documental, observación en el terreno y entrevistas. Se aplicó, además, una ficha para el registro de materiales educativos y un cuestionario institucional. Asimismo, se documentó el inventario con imágenes fotográficas, acopio de materiales educativos modelo y referencias para un directorio institucional. Adicionalmente, fue posible asistir a la jornada final del V Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, realizado en Tarapoto-Lamas del 26-08-03 al 29-08-03, ocasión propicia para identificar tópicos considerados centrales en la problemática actual de la EBI.

La tarea se estructuró en torno a un conjunto de interrogantes de partida, sobre tópicos como: la coherencia de las propuestas asumidas por las experiencias con respecto a la doctrina de la EBI y los lineamientos de política educativa postulados por el sistema, las estrategias de diversificación curricular que se pudiesen estar implementando, la competencia del personal para ejecutar las propuestas de EBI formuladas, los materiales educativos de sostenimiento disponibles, la adecuación y pertinencia de los textos escolares desarrollados a la fecha.

## II. TRAYECTO EN LAS DEFINICIONES CONCEPTUALES

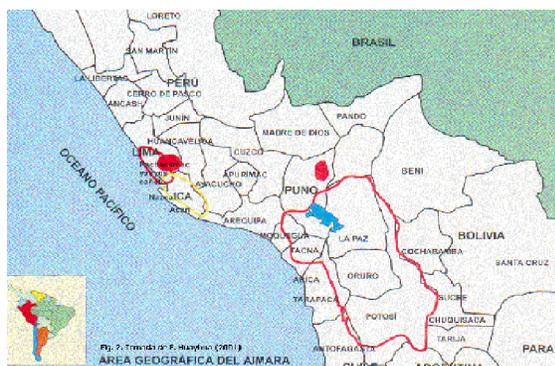
### *Los intentos de educación rural y la castellanización*



La realidad geográfica, sociocultural y lingüística del Perú es variada y compleja. Una de sus características relevantes es la existencia de diversas lenguas amerindias que son habladas por un porcentaje significativo de la población, considerando a monolingües vernáculos hablantes y a personas que habiendo adquirido el castellano presentan distintos grados de bilingüismo.

Frente a esta diversidad lingüístico cultural, uno de los grandes defectos de la educación nacional ha sido la castellanización forzada a que fueron sometidos los niños en la escuela, situación que paulatinamente se ha intentado contrarrestar desde los años cuarenta, primero mediante programas de educación rural y, posteriormente con alternativas diversas de EBI, cuyas concepciones y resultados disímiles es necesario tener presente.

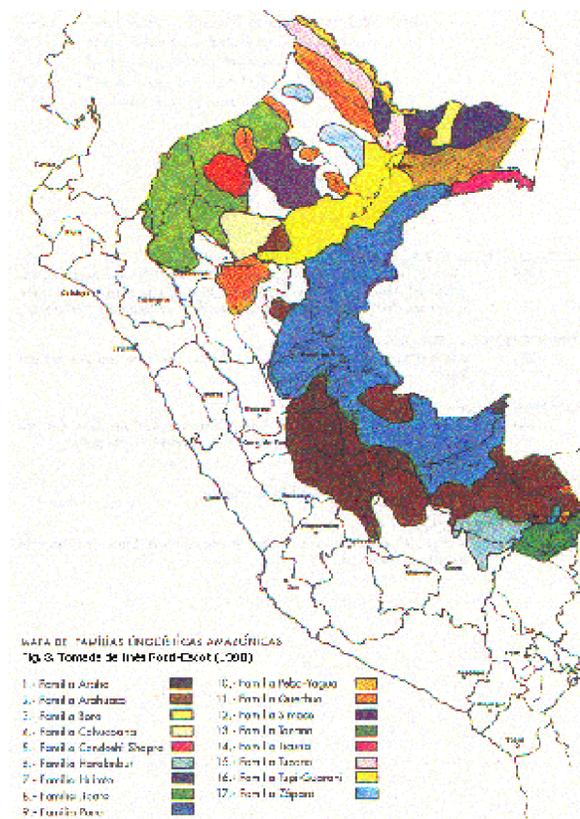
En 1945 se crearon los Núcleos Escolares Campesinos con la idea de ampliar la cobertura escolar para incorporar paulatinamente al campesinado, adecuando los contenidos educativos a las aspiraciones del desarrollo capitalista nacional. Esos Núcleos Escolares constituyeron una innovación organizacional significativa que antecede a las nociones contemporáneas de red educacional. Operaron con una estructura jerárquica que procuraba llegar hasta las escuelas más alejadas, manejando la administración y supervisión a partir de una escuela central que disponía de biblioteca, botiquín e infraestructura física adecuadamente mantenida. En muchas de las escuelas centrales se instalaron granjas, viveros forestales y de hortalizas. Las escuelas seccionales se implementaron con similares recursos. En las comunidades se llevaban a cabo vacunaciones, cursos de prevención de enfermedades e higiene sexual, se instalaron viveros de plantas adaptables a las comunidades, se incentivó el mejoramiento de las industrias caseras como el tejido y la costura, y se ejecutaron campañas de alfabetización en castellano.



Pese a sus bondades, la acción de los Núcleos Escolares Campesinos era vertical y se inscribía dentro de la corriente desarrollista de la época. De hecho, estos NEC y otras propuestas surgidas en los cincuenta como fueron las Escuelas Rurales Prevocacionales, Escuelas Piloto de Alfabetización, Escuelas Bilingües de la Selva, Educación Fundamental y la Misión Cultural de Frontera, no intentaban cambiar los términos de relación entre los mundos mestizo y campesino-indígena. Con la imposición de «la nación», como mito unificador, el Estado buscaba imponer una asimilación vertical que permitiese «integrar» a las grandes mayorías indígenas, de quienes se esperaba el

definitivo abandono de sus propias culturas consideradas como obstáculo para el desarrollo.

### *El sistema de educación bilingüe de la selva*



El año 1946 se estableció en la Amazonía peruana, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución religiosa de origen norteamericano que había emprendido programas misioneros en muchos países del mundo. En 1952, el ILV firmó un acuerdo con el gobierno peruano para realizar el Programa de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas. El Estado buscaba "integrar" a los indígenas a la nación peruana y el ILV se proponía "evangelizarlos" bajo su interpretación fundamentalista del protestantismo. Conforme al convenio respectivo, el ILV asumió la tarea de "castellanizar y civilizar" a la población indígena amazónica. En consonancia, el programa educativo fue diseñado de modo que el idioma vernáculo fuera el predominante en los primeros años escolares, yendo poco a poco al castellano en el curso de la educación primaria. La idea era emplear cada una de las lenguas para funciones específicas, de modo que el aprendizaje

de la lecto escritura en lengua materna constituyera sólo una etapa en el tránsito definitivo hacia el castellano, la lengua de prestigio. Se trató de un programa típicamente transicional y de bilingüismo sustractivo.

Durante dos décadas, el ILV capacitó a nativos amazónicos como maestros bilingües, organizó escuelas bilingües, produjo textos escolares en lenguas nativas y para la enseñanza del castellano como segunda lengua, formó supervisores vernáculo hablantes, realizó investigaciones lingüísticas, publicó diccionarios sobre las lenguas amazónicas estudiadas, pero su trabajo se centró principalmente, en el proselitismo religioso.<sup>3</sup>

### *La reforma educativa de los setenta*

En los años setenta, el Gobierno Militar de entonces se propuso instaurar un nuevo orden socioeconómico y le asignó a la educación la tarea de hacer irreversible el proceso de cambios estructurales emprendido. Se promulgó entonces la ley General de Educación 19326 y se formuló la correspondiente Política Nacional de Educación Bilingüe en reconocimiento del carácter plurilingüe y multicultural del país, afirmando el respeto por la

<sup>3</sup> En el campo de la lingüística se ha reconocido el carácter científico de los trabajos efectuados por el ILV y su significativa contribución al conocimiento moderno de las lenguas amazónicas (Solís, 2002: 42).

identidad cultural de los distintos pueblos que lo integran e incorporando la Educación Bilingüe al sistema educativo.

En el marco de esta reforma educativa nacionalista, se produjo la descentralización del Sistema de Educación Bilingüe de la Selva que había sido implementado por el ILV. Más de doscientas escuelas bilingües fueron distribuidas en treinticuatro núcleos responsables de toda la educación en sus áreas y administrados por no-indígenas. El Programa del ILV se desestabilizó, pero las consecuencias no fueron necesariamente favorables para el curso de la EBI. La oficina central con orientación bilingüe que hasta entonces existía fue desactivada, los maestros indígenas resultaron siendo discriminados y presionados a conformarse con un programa hispanizante, la producción del ILV de nuevos textos declinó, y los alumnos avanzados fueron forzados a pasar al curriculum monolingüe en español.

La alfabetización-evangelización, por otro lado, era duramente cuestionada por las organizaciones indígenas y por diferentes sectores intelectuales y políticos, que consideraban conveniente la expulsión del ILV. En el año 1976 el gobierno peruano se había planteado ya una revisión del convenio para acordar el retiro del ILV; sin embargo, mediando nuevas condiciones políticas en el país, el Ministerio de Educación y el Instituto Lingüístico firmaron un nuevo acuerdo en octubre de 1979, esta vez por diez años más, pero las condiciones del contexto no volverían a ser favorables para el ILV. A mediados de 1978, el vacío que por agotamiento dejaba el ILV iba siendo cubierto paulatinamente por otros programas bilingües que rechazaban el uso oportunista que hasta entonces se había dado a los idiomas nativos.

#### *La educación bilingüe de mantenimiento*

En los años 70 surgieron programas educativos alternativos institucionales, con el antecedente de la experiencia que llevó a cabo la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el área de Quinua del departamento de Ayacucho, los cuales dejaron atrás el criterio neoevangelizador del ILV y pasaron a formular propuestas tendientes a una EBI de mantenimiento. Estas experiencias expresaban nuevas corrientes de pensamiento tendientes al pluralismo cultural y a la valoración de la diversidad lingüística, por lo que coincidieron en la necesidad de sostener el uso de la lengua materna a lo largo de todo el proceso educativo. Los primeros programas que se dieron bajo esta perspectiva fueron, entre otros: El Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo-PEBIAN (1975), el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno o PEEB-P (1977), el Proyecto Terra Nuova de Educación Bilingüe con los Candoshi (1981), el Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los Asháninka del río Tambo-CAAP (1983), y el Proyecto de Educación Rural Andina-ERA ejecutado en poblaciones quechuas y aymaras de Cuzco y Puno (1988).

La vinculación productiva entre el trayecto de la EBI y el concurso de ONGs e instituciones de cooperación técnica internacional se remonta, sin duda, a la época en que el ILV toma a su cargo el Sistema de Escuelas Bilingües de la Selva. De hecho, importantes experiencias innovadoras en Educación Bilingüe no habrían podido concretarse sin contar con el apoyo de la GTZ de Alemania (Proyecto de Educación Bilingüe de Puno o PEEB-P), Radda Barnen de Suecia (Proyecto de Educación Rural Andina-ERA), Terra Nuova de Italia (Proyecto EBI con los Candoshi), Misioneros Franciscanos Canadienses (Proyecto PEBIAN del Alto Napo), Obispos Católicos de la Amazonía (Proyecto EBI del CAAP), que pueden considerarse representativos en la tarea de transitar de la educación monolingüe monocultural tradicional hacia una Educación Bilingüe Intercultural.

### *La educación intercultural*

Para los programas de EBI surgidos en las décadas del setenta y ochenta fue intensa la conciencia respecto a la discriminación lingüística en el proceso educativo, pero no fue igualmente clara la percepción sobre las condiciones y necesidades del diálogo cultural. Hubo un extraordinario esfuerzo por abrir espacios para el uso de la lengua materna indígena, se elaboró textos escolares haciendo que sus contenidos e ilustraciones fueran lo más pertinente posibles a la realidad local-regional, se innovaron los estilos de trabajo docente; no obstante, es visible que estas experiencias no llegaron a incidir en los términos de intercambio entre los diferentes grupos étnicos y culturales, tampoco en el desarrollo de actitudes favorables a la tolerancia y el diálogo productivo con respeto al derecho a ser diferentes.

Lo arriba dicho no desconoce que en las políticas educativas se hubiese abierto ya paso una noción germinal de educación intercultural como acompañamiento de la educación bilingüe. En la Política de Educación Bilingüe Intercultural enunciada en 1989 aparece esta idea, bajo los requerimientos de una paz positiva se trata de favorecer la coexistencia de grupos peruanos cuyas culturas y lenguas son diversas:

"La Educación Bilingüe Intercultural peruana se concibe como aquella que además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura. Con esto se aspira a equiparar las posibilidades, a entender el orgullo por la propia cultura y fomentarla, y a posibilitar que el educando se oriente entre las otras culturas con seguridad y confianza en sí mismo." (MED-DIGEBIL, 1989)

Esta postulación prometedora, aunque seguía focalizando la EBI en la población indígena vernáculo hablante, quedó mediatizada al poco tiempo con la desactivación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. La viabilidad para construir "un país unido en la diversidad" se mostraba remota, en la medida en que este proyecto no comprometía a todos los peruanos.

La Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural hecha pública dos años más tarde, a fines de 1991, expresa un adelanto conceptual al establecer que la educación de todos los peruanos será intercultural y que la interculturalidad es esencial para el progreso tanto de las comunidades y regiones como del país en su totalidad. Los lineamientos puntualizados conciernen a: la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo, los beneficios de la interculturalidad para el fortalecimiento de la identidad y para el progreso de la comunidad y de las regiones, la previsión de una educación intercultural además de bilingüe para las poblaciones indígenas y campesinas, y la inclusión de contenidos sobre las otras culturas del país tratándose de poblaciones hispano hablantes (MED-UNEBI, 1999). Pese al avance que estos lineamientos representan, se ha observado que la interculturalidad es interpretada como el conocimiento sobre las otras culturas, visión limitada si se toma en cuenta que el conocimiento no es sino un primer paso y que la interculturalidad supone que a partir de éste sobrevengan el contacto y la convivencia, que implican a su vez intercambio y complementariedad (Galimberti, 2000).

De otro lado, se reclama como imprescindible explicitar y difundir lo que se debe entender por interculturalidad para que este concepto pueda elevarse efectivamente a la categoría de principio rector de la educación de todos los peruanos.

Aunque no ha terminado el debate sobre la normatividad constitucional a futuro, en este nivel ya existe un reconocimiento sobre el carácter oficial, junto con el castellano, del quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, en las zonas donde predominen, aunque este aspecto no ha sido convenientemente reglamentado. El Estado asume la tarea de fomentar la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona.

La reciente Ley General de Educación N° 28044 reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional, y prevé el establecimiento de programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente. Asimismo, deja establecido que la Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo, reafirmando aspectos tales como: la valoración de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural, el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano; sin embargo, parece limitarse una vez más al ámbito de los pueblos indígenas, de los que no hablan castellano. No se avisa un interés concreto por fomentar el conocimiento de las lenguas vernáculas entre la población hispanohablante y esto es también una forma de marginación de la EBI. La interculturalidad, como proceso recíproco en el que aprendamos unos de otros, es un concepto que aún no ha ingresado en el campo de la normatividad educativa.

Más allá de la normatividad, en la práctica, las elaboraciones conceptuales sobre la EBI tienen su propia dinámica, que no deja de guardar estrecha correlación con las estructuras sociales y políticas del país.

- § Hasta los años noventa, la educación bilingüe procuró superar la castellanización forzada y traumática de la población vernáculohablante apelando a modelos de EBI (transición, mantenimiento) rígidamente establecidos. Se consideraba que las alternativas de EBI estaban dadas y que su ejercicio era una cuestión de opción. Hoy los modelos tienden a la flexibilidad, las experiencias en contextos diversos están conduciendo a diseñar estrategias y metodologías apropiadas para situaciones y necesidades específicas, siendo previsible que cada vez hayan menos orientaciones taxativas.
- § Es cada vez mayor la preocupación por asegurar la sostenibilidad de los programas de EBI y por superar las resistencias de los padres de familia en muchas comunidades donde la expectativa por la pronta adquisición del castellano es apremiante. Ello está llevando a ensayar propuestas metodológicas que aseguren una más rápida y eficiente apropiación del castellano como segunda lengua, a la vez que mejorar los procesos de evaluación con fines de retroalimentación en los programas que se ejecutan actualmente.
- § En nuestro país son todavía pocas las experiencias de EBI que han logrado articular los niveles de educación inicial y educación primaria, y este es un requerimiento obvio para un futuro inmediato; no obstante, se advierte una demanda creciente de programas de enseñanza de lenguas vernáculas como segunda lengua para castellano hablantes, incluso para personas con dominio de lenguas extranjeras, lo que abre la posibilidad de establecer programas de EBI que puedan empezar con usuarios castellano hablantes en niveles avanzados de escolaridad.

- § Dado el significativo número de escuelas unitarias y multigrado en las que es imprescindible la aplicación de los programas de EBI, constituye un reto fortalecer la organización del trabajo pedagógico y los instrumentos disponibles en este tipo de centros educativos, donde un docente debe atender en una misma aula a educandos de grados diversos.
- § La interculturalidad, percibida como un proceso que propende a satisfacer las necesidades educativas de la población indígena y a mejorar sus condiciones de vida, se amplía paulatinamente y se perfila como una iniciativa de convivencia construida por todos los sectores de la sociedad con mutuo respeto a sus diferencias.
- § En los espacios de intercambio, los responsables y ejecutores de programas de EBI coinciden en la necesidad de apuntalar el cambio lingüístico con una revisión crítica de los componentes pedagógicos de las propuestas en aplicación. Hay una preocupación definida por el tema de la calidad educativa. Se tiene conciencia de que los replanteamientos en EBI pasan por adoptar medidas eficaces en materia de formación y capacitación continua de los docentes, consolidación de las experiencias didácticas, y revisión y reformulación de materiales educativos en uso.

### III. LA CONDUCCIÓN NACIONAL DE LA EBI

La DINEBI, órgano de línea del Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación, es la instancia oficial encargada de garantizar la organización y administración de la Educación Bilingüe Intercultural en todos sus niveles y modalidades, definir la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, cumplir y hacer cumplir las normas legales, nacionales e internacionales, en lo que se refiere a construir proyectos educativos que incorporen la visión educativa de cada pueblo, la construcción de planes de acción participativos y adaptados a su propio contexto y el respeto a dichas organizaciones originarias, normar y orientar la aplicación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

A la DINEBI le corresponde también diseñar e implementar modelos de atención en EBI acordes con las diversas situaciones sociolingüísticas y culturales del país, en coordinación con las organizaciones indígenas y otras instituciones representativas de la sociedad civil. Su misión es contribuir al logro de la calidad y equidad educativa, ofreciendo una educación cultural y lingüísticamente pertinente que garantice el pleno ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas a tomar decisiones sobre su educación.

Algunos de los principales objetivos de la DINEBI conciernen a demandas cruciales del sistema educativo que pueden ser atendidas efectivamente desde esta instancia oficial: Incorporar la interculturalidad en el sistema educativo peruano; hacer efectiva la participación de los pueblos indígenas y de la sociedad civil en lo que se refiere a la formulación de propuestas de una educación bilingüe intercultural; diversificar el currículo e incorporar las diferentes demandas de los pueblos indígenas y la sociedad civil que surgen del reconocimiento y afirmación de la diversidad; organizar un sistema de capacitación continua para el adecuado tratamiento de las lenguas y culturas en la educación y para una eficiente implementación de la educación bilingüe intercultural; elaborar materiales educativos para docentes y educandos de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Otros de sus objetivos, desde luego, rebasan sus limitadas posibilidades y, a futuro, deberán ser asumidos en los ámbitos de ejecución de la EBI oficiales y no oficiales: Crear una actitud de respeto hacia las diversas lenguas y culturas de los educandos; fortalecer la autoestima e identidad de los educandos así como el respeto por los miembros de culturas diferentes; incorporar las tecnologías de la información en el campo de la educación bilingüe intercultural que potencien los procesos comunicativos de los pueblos indígenas y contribuyan al rescate de las lenguas indígenas en riesgo de extinción, así como de su literatura oral. En general, es comprensible que debamos entender el logro de los objetivos de EBI en general con una visión de sistema que no se circunscribe al aparato formal del Estado.

Entre las orientaciones de fondo que se desprenden de la política nacional en EBI se debe destacar: la necesidad de una propuesta pedagógica flexible para proyectar la educación intercultural en los diferentes niveles del sistema educativo; la decisión de impulsar el desarrollo y conocimiento de la lengua materna, el aprendizaje de una segunda lengua nacional, y el aprendizaje de al menos una lengua extranjera.

Las acciones propuestas por la DINEBI requieren de una gestión eficiente que garantice su implementación. En este sentido, cabe reiterar observaciones ya hechas sobre el sistema vigente de capacitación docente en EBI: Los docentes requieren mayor orientación y apoyo en aula, que debe ofrecerse mediante el seguimiento a las acciones de diversificación curricular en escuelas unidocentes y multigrado; hay que sistematizar la

metodología y estrategias empleadas en los procesos exitosos de los grupos de interaprendizaje de docentes; los docentes deben capacitarse para realizar diversos procesos de investigación que permitan sistematizar prácticas y saberes locales, y precisar sus aplicaciones pedagógicas en el currículo. No menos importante que la gestión es, desde luego, la participación social para fortalecer y elevar la calidad de la educación bilingüe intercultural.

En los últimos treinta años, es visible que por acción del órgano normativo de la EBI y principalmente por el impacto de las experiencias EBI que se han ido sucediendo en el tiempo, ha cambiado en muchos aspectos la percepción y actitudes ante la educación bilingüe hasta configurar un contexto relativamente más abierto y favorable. Se cuenta con una declaración constitucional que reivindica derechos de identidad étnica y la enseñanza bilingüe, hay un mayor conocimiento científico sobre las lenguas y culturas andinas/ amazónicas así como una mayor divulgación sobre el particular, existe consenso sobre el carácter pluricultural y multilingüe del país, la educación bilingüe se ha ido afirmando como una modalidad educativa, la educación bilingüe ha sido incorporada en el ideario político de las organizaciones amazónicas y el tema es actualmente examinado al interior de organizaciones quechuas/aymaras, instituciones no gubernamentales han acumulado experiencia en la aplicación de la EBI, se han abierto espacios inéditos para el desarrollo de la EBI (estudios de especialización y post grado, congresos, publicaciones diversas)

El papel animador del ente normativo abarca distintas áreas que suelen concebirse como componentes básicos de toda propuesta de EBI:

“A principios del año 2000, La Dirección Nacional para la Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) proporcionaba atención a niños de 13 departamentos mediante el empleo de tres clases de estrategias: tratamiento de lenguas (estandarización), entrenamiento de docentes en competencias pedagógicas para la educación bilingüe, y producción y uso de materiales de aprendizaje en lengua vernácula” (Kudo, 2002: 27)

Entre 1996 y el año 2001 participaron 16,675 docentes en los programas de capacitación, los que en su mayoría se efectuaron bajo la modalidad de educación a distancia. Otra línea de largo aliento llevada a cabo en los últimos años por el Ministerio de Educación, con el apoyo de la cooperación alemana a través de la GTZ y la KfW\*, tiene que ver con el diseño de políticas innovativas sobre el currículo de formación docente, tarea en la que se incluye el tema de los maestros bilingües.

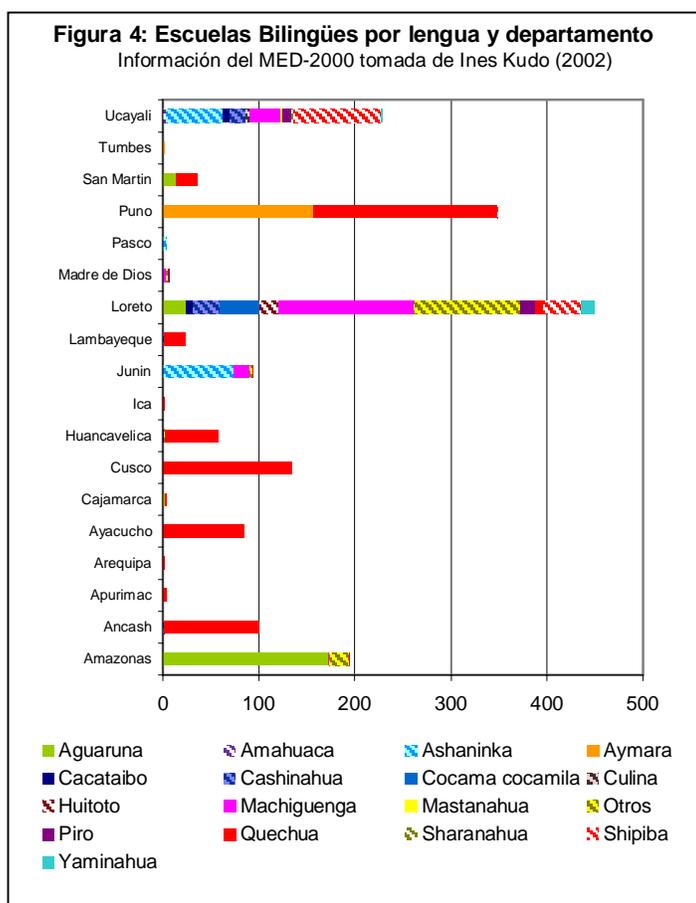
Para desarrollar la educación bilingüe, se ha tratado de apelar a dos procedimientos básicos: a) implementación progresiva de la propuesta técnico-pedagógica (currículo, materiales y capacitación) para cada nivel educativo; y, b) ampliación paulatina de la cobertura de atención. Hace unos seis años, la DINEBI asumió que la consolidación de la propuesta EBI se haría sobre la base de los programas curriculares oficiales y de los avances logrados por los diferentes proyectos experimentales de educación bilingüe. Apuntando a ello, se programó para el año 1998 la consolidación de la propuesta de EBI dirigida a niños(as) de 5 años, y del 1er. ciclo de Primaria (1ro. y 2do. grados), lo mismo debía hacerse en 1999 con la propuesta para el 2do. Ciclo de Primaria (3ro. y 4to. grados), y en el año 2000 lo correspondiente al 3er. Ciclo (5to. y 6to. Grados).

---

\* Deutsche Gesellschaft (GTZ), y Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW).

Los resultados se concretan en un total de 1,771 escuelas primarias bilingües reportadas en funcionamiento, de las cuales 629 escuelas corresponden a población quechua, 212 a los aguarunas, y 196 a matsiguengas. Hay también escuelas que atienden a niños aymaras y de otras quince lenguas amazónicas. En la actualidad el Ministerio de Educación provee educación bilingüe a 340,000 niños, que representan el 52 por ciento de la población escolar que requiere este tipo de servicio educativo, esperándose alcanzar al 88% en el 2005.

La DINEBI ha distribuido a los centros educativos primarios de las áreas de aplicación alrededor de 700 mil cuadernos de trabajo elaborados en cuatro variantes dialectales del quechua, aymara, y ocho lenguas amazónicas. Estos materiales impresos, que en la práctica reemplazan o se proponen reemplazar a los textos escolares, cubren las áreas curriculares de Comunicación Integral y Matemática.



A tenor de las estadísticas, más de la mitad de los niños indígenas reciben educación bilingüe preescolar y primaria. Sin embargo, el hecho de que estos niños estén recibiendo materiales bilingües no quiere decir necesariamente que los estén usando o aprovechando en forma efectiva. Sabemos que en muchas escuelas bilingües los maestros prefieren continuar utilizando los textos de enseñanza en castellano y prescindir de los materiales en lengua vernácula.

En la actualidad, la DINEBI conserva responsabilidades de ejecución directa, por ejemplo en la producción de materiales educativos; sin embargo, la presencia de “entes ejecutores” de la EBI, que actúan con relativa cercanía a las comunidades y centros educativos, viene repercutiendo en una mayor definición de la función normativa que compete a la DINEBI. Conforme a disposiciones vigentes desde 1997, los Entes Ejecutores han asumido la conducción de los programas de EBI que se aplican en los tres ciclos de educación primaria (1ro-2do, 3ro-4to, 5to-6to). El Ministerio de Educación no está ciertamente en condiciones de afrontar por sí mismo la tarea de capacitar maestros a nivel nacional, pero, además ha considerado que el aliento a los Entes Ejecutores puede constituir un procedimiento efectivo para incrementar la cobertura de atención con los servicios de EBI en la educación primaria, una manera de democratizar los servicios de esta modalidad con la participación de instituciones estatales y privadas que conduzcan la EBI y la consoliden a nivel regional y local.

La convocatoria a ONGs no dejó de ser vista como una decisión en cierta medida privatizadora de la EBI y, por lo tanto, sujeta a reservas:

“Se trata de una situación muy delicada. Muchas son las preguntas y aún no tenemos respuestas. ¿Cuántas ONG estaban en 1997, en condiciones de responder a estas exigencias? ¿Cuántas ONG se han formado exclusivamente para realizar este trabajo? ¿Será posible formar profesores bilingües con algunos cursos de sólo dos semanas? Me parece urgente hacer una evaluación independiente del trabajo de esas ONG en el terreno complejo y difícil de la EBI. Sería lamentable que una alternativa importante y necesaria para el país pueda encontrarse en grave peligro” (Montoya, 2001: 174).

Un reciente balance sobre la EBI de los pueblos indígenas del Perú señala que el año 2001 marca el inicio de una nueva etapa en su desarrollo, caracterizada por la creación de una Dirección Nacional de EBI, constitución de un Comité Consultivo Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural, conformado por profesionales indígenas y expertos no indígenas, formulación de un documento sobre Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación y la elaboración de un plan para el futuro desarrollo tanto de la educación “intercultural” como de la EBI (Godenzzi, 2003: 27). Este comentario parece sobreestimar el impacto de decisiones políticas que muchas veces anclan en el nivel declarativo.

A los inicios del actual gobierno democrático fueron lanzadas un conjunto de iniciativas novedosas, tales como la *Estrategia para la Incorporación de Comunidades Indígenas en el Programa de Educación Rural*, documento en el que se presenta un plan para fomentar la participación comunitaria de los pueblos indígenas, considerando la implementación de mesas de diálogo, creación de consejos consultivos regionales, ejecución de congresos nacionales de maestros indígenas, encuentros nacionales de padres y estudiantes indígenas. En marzo del 2002, se anunció la inminente puesta en marcha de un *Plan Nacional de Educación Bilingüe* de amplio alcance que habría de promover no sólo el empleo del quechua y el aymara como instrumentos pedagógicos sino la conversión de la EBI en una opción para el conjunto del Sistema Educativo (Lynch, 2002). Actuaciones posteriores muestran la falta efectiva de decisiones políticas a este respecto, y no contamos con elementos que hagan abrigar expectativas sobre cambios trascendentales desde el Estado, por lo menos no en el corto plazo.

#### **IV. FORTALEZAS INSTITUCIONALES EN LAS ÁREAS ANDINA Y AMAZÓNICA**

Desde los años setenta en adelante, el marco institucional de la EBI se ha imbricado profundamente con el concurso de organizaciones no gubernamentales nacionales y de entidades de cooperación técnica internacional. En estos tiempos, no es posible hablar de la base institucional con que cuenta la EBI considerando solamente el aparato del Ministerio de Educación o de los correspondientes órganos especializados en los gobiernos regionales.

En un principio, la cooperación internacional para la EBI fluyó directamente hacia el Gobierno, dando lugar a experiencias con distinto grado de éxito pero que a la larga no fueron continuadas. Un punto crucial en las experiencias de educación bilingüe llevadas a cabo en estas condiciones es la dificultad de asegurar su transferencia a las instancias oficiales del Sector Educación (Sánchez, 2000: 90). El relevo de funcionarios ocasiona también cambios continuos en las políticas de gobierno, porque los recién nominados suelen llevar consigo agendas de trabajo propias y diferentes a las de sus antecesores. Esta perturbación es mayor cuando se produce un cambio de Gobierno Nacional.

Después de un período en que la ejecución de la EBI estuvo singularmente liderada por los programas de gobierno, desde los años ochenta fueron diversas ONGs especializadas en temas de educación y desarrollo rural las que comprometieron su esfuerzo por darle continuidad a la EBI y asegurarle condiciones de sostenibilidad. Las ONGs especializadas que lograron consolidar equipos técnicos mostraron cohesión y vitalidad que las ha mantenido vigentes en el tiempo. El hecho de no estar subordinadas a órganos de gobierno, les ha proporcionado independencia de acción, cuando no de crítica respecto a las políticas gubernamentales. Mucho del avance concreto registrado desde entonces se debe al aporte de estas organizaciones y al respaldo que ellas lograron de los organismos de cooperación internacional.

Evidentemente hay ONGs y ongs. Las hay algunas que no disponen de al menos una sede institucional, pero otras han logrado fortalecerse hasta constituir verdaderos centros de servicio y promoción cultural. En EBI operan ONGs de cobertura nacional/regional y tecnocráticas, junto a ellas han aparecido también ONGs constituidas por agrupaciones étnicas regionales/locales y asociaciones de profesionales. El quehacer de la EBI es hoy por hoy altamente competitivo, sólo algunas ONGs logran mantener respaldo de las fuentes de cooperación internacional en base a resultados. Para algunas ONGs regionales/locales el calificar como “entes ejecutores” del Ministerio de Educación/DINEBI es una de las pocas oportunidades de mantenerse activas.

Se puede apreciar que del apoyo aislado de un organismo de cooperación a una ONG, se ha pasado progresivamente a una situación en la que ONGs sólidas reciben múltiples apoyos diversificados y concurrentes. Por ejemplo, AIDSESP/FORMABIAP ha estado recibiendo apoyo de Terra Nuova de Italia, AECI de España, Fundación Memorial Stromme de Noruega, COAM de España, CID de Inglaterra, ICCO de Holanda, Nouvelle Planète de Suiza, etc.; el CRAM/ ISP Urubamba ha recibido, por su parte, contribuciones de Mc. Gill de Canadá, Comunidad de Madrid y Manos Unidas de España; Pukllasunchis ha contado con aportes de Genève Tiers Monde de Suiza y NOVIB de Holanda.

Las ONGs especializadas en EBI, sin embargo, no han llegado a constituirse aún en una red de coordinación nacional. Este paso podría ofrecer a futuro nuevas posibilidades para apuntalar la EBI en una perspectiva de proceso, con soportes institucionales convergentes. Igualmente, es de esperar que las agencias de cooperación establezcan

vínculos entre ellas para el diseño de nuevas políticas de cooperación en materia de educación intercultural bilingüe. Llama la atención que la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos – AID haya abandonado el campo de la EBI en el Perú; su contribución, sobre todo en el intercambio con experiencias de EBI de otras latitudes, sería altamente beneficiosa.

En el área andina, el panorama de las instituciones que conducen programas de EBI es alentador. El desarrollo institucional actual, con entidades no dependientes del Gobierno, arranca a fines de los ochenta y se fortalece en el curso de los noventa. La información generada por centros de investigación sobre el mundo andino, como el Centro Bartolomé de Las Casas de Cuzco, ha mejorado la disponibilidad de soportes para los programas de EBI y creado contextos favorables para el trabajo académico en general.

En el área amazónica, se cuenta igualmente con instituciones de reconocida trayectoria en los quehaceres de la EBI. Tras la experiencia histórica del ILV, de los ochenta en adelante se gestan las entidades que hoy conducen los programas de EBI con mayor impacto. En la Amazonia destaca la participación institucional de las organizaciones étnicas, en un nivel no alcanzado por los pueblos quechuas/ aymaras del área andina. Las ONGs especializadas parecen haber establecido áreas de influencia geográfica más o menos definidas. El Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) y el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) han alentado estudios de base que contribuyen al fortalecimiento de las identidades indígenas y la conciencia amazónica nacional.

Cuzco e Iquitos proporcionan buenos ejemplos sobre la manera en que los Institutos Superiores Pedagógicos, mediando una buena conducción, pueden alcanzar merecido protagonismo y contribuir eficazmente al desarrollo de la EBI.

## **1. Instituciones que operan en el área andina**

En la región de Cuzco tenemos dos casos que ilustran bien sobre las fortalezas institucionales que se derivan, de un lado, del trabajo especializado en la formación de docentes y, de otro, de una experiencia diversificada que va desde aspectos socioecológicos de la educación hasta la gestión educativa propiamente dicha.

### *El Programa EBI-CRAM del ISP de Urubamba*

El Instituto Superior Pedagógico “La Salle” de Urubamba es una de las instituciones con mayor trayectoria en los quehaceres de la EBI en la región cuzqueña. De 1988 a la fecha ha llevado adelante los programas conocidos como CRAM I y CRAM II que se reseñan a continuación.

Hacia 1986, la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la correspondiente de la Universidad Mc. Gill del Canadá y el El Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba (ISTEP) celebraron los convenios que permitieron ejecutar el denominado Proyecto de Capacitación de Maestros en Zonas Rurales Andinas (CRAM), el mismo que fue aprobado por el Ministerio de Educación en junio de 1989. El ISTEP era a la sazón resultante de la fusión de la Escuela Normal Superior y el Instituto de Peritos Agrícolas que hasta aquellos años habían existido en Urubamba-Cuzco.

De 1988 a 1998 el CRAM desarrolló un programa de profesionalización dirigido a docentes no titulados que trabajaban en escuelas de comunidades quechuas en las diversas provincias del Cuzco.<sup>4</sup> Este proyecto experimental se propuso diseñar y validar una estrategia de capacitación a distancia que se adecuase a las necesidades y características de los docentes del área rural andina y que respondiese a las exigencias de una educación para el desarrollo integral de la persona humana, la promoción comunal y el trabajo productivo, teniendo en cuenta la diversidad cultural y lingüística del contexto.

El CRAM ofreció efectivamente una oportunidad de profesionalización a docentes en servicio a través de un sistema de educación a distancia. Los equipos técnicos del Programa formularon un diseño curricular alternativo para la formación docente y desarrollaron estrategias de trabajo con vistas a superar limitaciones en cuanto a vías y medios de comunicación, pero principalmente en lo concerniente a la falta de hábitos de estudio en los docentes participantes. El modelo de formación optado fue implementado con materiales de educación a distancia, administrados con una logística de circulación apropiada, y con procedimientos de seguimiento y asesoría sostenida a los maestros participantes.

Las características generales del sistema de educación a distancia adoptado fueron:

- § Enfoque sistémico en el diseño y evaluación del modelo educativo.
- § Complementariedad entre la etapa presencial y la de estudios a distancia propiamente dichos.
- § Prioridad asignada a las actividades de aprendizaje que el maestro debía realizar en su escuela y comunidad, en las áreas de investigación, promoción comunal, e implementación de una práctica pedagógica alternativa.
- § Flexibilidad operativa que permitía tomar en cuenta experiencias anteriores para asegurar la pertinencia del modelo.
- § Evaluación formativa continua.

En el modelo inicial experimental, el proceso de formación docente de los participantes comprendía seis períodos anuales. En cada período anual se desarrollaba dos módulos curriculares en dos grandes etapas o ciclos: La etapa presencial, de dos meses de duración (enero-marzo); y la etapa a distancia (mayo-diciembre), que se iniciaba con un seminario preparatorio.

- a) Etapa presencial. Se desarrollaba preferentemente en el Centro Piloto y estaba destinada al análisis de los módulos curriculares conforme a una secuencia académica. La metodología priorizaba el trabajo académico en grupos, contando con materiales educativos impresos de soporte a la labor docente.
- b) Etapa a Distancia. Se desarrollaba principalmente en el lugar de trabajo, escuela y comunidad, de cada maestro-participante. El trabajo académico preponderantemente individual era fortalecido con períodos cortos de interacción presencial grupal (micro-concentraciones), en los que se priorizaba la puesta en común, la retroinformación, la asesoría y la evaluación. El participante debía desarrollar y aplicar a cabalidad una Guía de Acción prevista para cada uno de los módulos curriculares, aplicando los

---

<sup>4</sup> “El programa se desarrolló exitosamente hasta 1998, en que el Ministerio de Educación canceló en el país los cursos de profesionalización docente. (...), la experiencia y los materiales obtenidos facilitaron que se diseñara y desarrollara un currículo similar para la Escuela de Aplicación del Instituto Superior Pedagógico de Urubamba, que sigue en vigencia” (Capella, 1999: 138).

conocimientos teóricos adquiridos en la etapa presencial. La supervisión y asesoría de los profesores del Centro Piloto en la escuela y comunidad permitía mejorar la calidad del proceso de aprendizaje durante la etapa a distancia.

Un seminario-taller de educación a distancia tenía carácter preparatorio respecto a la etapa de administración a distancia. Las Guías de Acción estaban concebidas como material multimedial: impreso como medio principal y audiocassette como medio complementario, también se experimentó el empleo de programas a través de la radio. El material impreso tenía como función principal conducir el aprendizaje y el material auditivo, sostener la motivación del proceso. Los participantes informaban mensualmente al ISTEP sobre los resultados de sus tareas de investigación, promoción y práctica pedagógica, conforme a las orientaciones contenidas en las Guías de Acción.

Desde noviembre de 1992, el ISTEP "La Salle" de Urubamba pasó a ejecutar el proyecto CRAM II, destinado a generar una alternativa andina de educación primaria rural que pasa por diversificar el currículo nacional, elaborar material educativo bilingüe para niños y niñas de primer a sexto grado de primaria con incidencia en los espacios familiares y comunales del niño rural andino, así como propiciar la participación de los miembros de la comunidad en el proceso y gestión educativos. El trabajo del CRAM II incide en las áreas de currículo, elaboración de material educativo, capacitación y formación docente.

En cuanto a currículo, se profundizan acciones orientadas a la diversificación curricular y la mayor eficiencia en las tareas de programación en aula. En el área de material educativo se ha avanzado de manera consistente en la producción de materiales básicos (textos y fichas autoinstructivas de trabajo para educandos) así como materiales complementarios para primer, segundo y tercer grado de primaria. La idea es constituir una mini-biblioteca funcional y atractiva para el niño(a) quechuahablante, de modo que éste(a) pueda adquirir conocimientos a partir de su realidad comunal y ampliar gradualmente su visión del mundo a los contextos regional, nacional, latinoamericano y mundial conforme avanza su escolaridad hasta sexto grado de primaria. La producción de material educativo quechua castellano es considera crucial, debido a que en las escuelas de la zona quechua de Calca y Urubamba los niños y las niñas no cuentan con textos en su idioma materno (quechua). Se produce también textos y Guías metodológicas para docentes. Se cuenta actualmente con 38 materiales editados y distribuidos a cada una de las escuelas con las que trabaja el CRAM. El equipo de elaboración y difusión está integrado por docentes de aula EBI, quienes tiene el conocimiento y la práctica de la propuesta, además son maestros que manejan la lengua quechua tanto a nivel oral cuanto escrito. El equipo de ilustración, está conformado por artistas de la zona egresados de las escuela de bellas artes de Cuzco y Calca, y el equipo de revisión está integrado por docentes, lingüistas y antropólogos de diferentes instituciones que vienen trabajando bajo la perspectiva EBI.

De 1996 hasta la fecha el Programa CRAM II viene actuando como Ente Ejecutor del Plan de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural PLANCAD-EBI. En cumplimiento de esta responsabilidad realiza capacitaciones presenciales y a distancia, así como actividades de seguimiento y monitoreo, campañas de sensibilización y trabajo con padres de familia y comunidad, a través de talleres, emisión de spots y programas radiales. El presente año lleva a cabo una investigación del calendario comunal que enriquecerá los esfuerzos de adecuación curricular y se traducirá en una guía metodológica para los docentes. El CRAM II trabaja actualmente con 109 escuelas EBI de las provincias de Calca y Urubamba para lo cual cuenta con el apoyo de las Unidades de Servicios Educativos de ambas provincias.

### *La Asociación Pukllasunchis*

Pukllasunchis cuenta con el patrocinio de Genève Tiers-Monde (Ginebra Tercer Mundo), entidad de cooperación internacional con sede en Ginebra-Suiza que apoya iniciativas de desarrollo local para mejorar las condiciones de vida de los sectores sociales más desfavorecidos (poblaciones indígenas, minusválidos, niños de la calle etc.) por medio de un desarrollo sostenible. Genève Tiers-Monde alienta en Perú proyectos en Piura y Cusco.

Actualmente, la Asociación Pukllasunchis desarrolla un programa de Educación Intercultural Bilingüe en escuelas cercanas a la ciudad del Cuzco. Los antecedentes de este programa se remontan al período 1996-1998; en efecto, hacia 1996 Pukllasunchis ya había efectuado una experiencia positiva de educación bilingüe en un centro piloto ubicado en el ámbito urbano, al que concurrían alumnos de diversos sectores sociales a los que se atendió con materiales adecuados y profesores convenientemente capacitados.

Sobre la base de los resultados alcanzados, Pukllasunchis proyectó su propuesta educativa hacia escuelas públicas de las zonas rurales del Cusco. Con esta idea trabajó inicialmente en la comunidad quechuahablante de Huayllarcocha a fin de validar las estrategias y metodologías diseñadas. Se puso así en evidencia que en comunidades rurales muy cercanas a la ciudad del Cuzco, la realidad cultural y social es bastante diferente y requiere una atención educativa pertinente, en términos de lengua, contenidos curriculares, patrones y valores. Hasta entonces, la escuela no brindaba a los niños(as) las habilidades y conocimientos necesarios para potenciar su competencia lingüística y social en los contextos urbanos, donde de una u otra manera tenían que cursar la secundaria.

La planificación del Programa EIB considera tres fases. En la primera fase de aproximación a la realidad de las escuelas rurales (1998-2001), el Programa capacitó a unos 40 docentes voluntarios por año. Estos docentes tenían a su cargo secciones del primero al sexto de primaria en escuelas cercanas al área urbana y no estaban involucrados en otros programas de capacitación en EIB. En esta fase la hipótesis de intervención consideraba que la voluntad personal del docente era una variable clave para la adopción de la propuesta de EIB. Los avances del programa se mostraron lentos y afectados por el alto margen de decisión personal del docente en cuanto al proceso de adopción de la propuesta.

En la segunda fase o actual (2002-2003) la experiencia se ha extendido mediante un convenio a la Red Rural de Yaurisque, en esta área involucra a todos los docentes de las escuelas integrantes de la Red en coordinación con la UGE de Paruro. Se atiende a 51 docentes que laboran en educación inicial, primaria y secundaria, a los que se suman los nueve animadores de Pronoei que pertenecen a la Red, en procura de garantizar la participación de los centros educativos completos y una mayor participación de las autoridades de la UGE en las decisiones sobre capacitación docente y actividades del programa. Se tiene el convencimiento de que el apoyo de la gestión institucional como complemento de la voluntad de los docentes es una variable clave para garantizar la implementación de la EIB. El programa ha puesto mayor énfasis en el acompañamiento personalizado a los docentes, considerando dos variables claves: la motivación de los docentes para implementar EIB y sus habilidades de práctica.

Se tiene prevista una tercera fase de transferencia que irá del 2004 al 2006, en la que los responsables de Red y órganos intermedios asumirán el control pleno del programa y el

compromiso de proseguir con la capacitación de los docentes. Se busca ofrecer a los especialistas de la UGE y directivos de la Red un espacio en el que, además de adquirir conocimientos sobre la propuesta EIB, puedan repensar y modificar sus nociones de autoridad, sus relaciones con los docentes y sus prácticas de supervisión.

Para el enfoque EIB del Programa, es fundamental el reconocimiento del carácter dinámico en la relación campo-ciudad. A partir de ello, la capacitación se orienta a:

- § El conocimiento y la práctica de metodologías adecuadas para la educación intercultural bilingüe. Esto implica el conocimiento y reflexión sobre conceptos y factores relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua, el desarrollo lingüístico de la lengua materna del niño, la articulación de saberes locales y occidentales, y el desarrollo de la autoestima e identidad del educando.
- § La revisión de los docentes respecto a sus propias actitudes hacia los alumnos y los padres de familia campesinos.
- § El manejo adecuado del material didáctico elaborado por el programa.
- § La autonomía de los docentes en la elaboración de sus unidades de aprendizaje.

Los docentes impulsan el desarrollo tanto de la lengua materna cuanto del castellano con diferentes metodologías en cada caso; para ello, tienen un horario específico: lunes, miércoles y viernes trabajan en quechua, martes y jueves en castellano, a fin de garantizar el trabajo en ambas lenguas y su correspondiente diferenciación.

La estrategia de intervención comprende un conjunto de acciones de capacitación de docentes en servicio en EIB:

- § *Talleres de capacitación*, que son espacios de reflexión e intercambio sobre los alcances, requerimientos y herramientas básicas de la experiencia. Permiten recoger ideas y aportes indispensables para el proceso de elaboración de material educativo y el reajuste de los propios talleres de capacitación. En marzo se realiza una semana de talleres de capacitación, luego se realizan un promedio de cuatro talleres zonales (una tarde) en cada centro educativo por año. También se ejecuta sesiones de recuperación y reforzamiento (especialmente al inicio del año que es cuando los docentes son reasignados).
- § *Seguimiento y monitoreo*, que comprende por lo menos seis seguimientos al año con cada docente, garantizando la observación de sus clases en quechua y castellano durante dos días seguidos. En estas actividades se trata de identificar aspectos relacionados con la aplicación de la propuesta y de acercamiento al medio en el que se desarrolla: Conocer de cerca la realidad de las escuelas (niños y profesores), detectar y observar los potenciales y dificultades de los docentes en la ejecución del programa, validar el material distribuido para su uso dentro del aula, observar la relación docente/ alumno durante la sesión de clase, atender al uso de lenguas en la escuela para evaluar los materiales producidos, acompañar a los docentes en la experiencia de aplicación del programa, ofreciendo asesoría y apoyo según las necesidades de cada docente.
- § *Clases demostrativas*, que buscan ofrecer al docente una imagen o modelo de cómo aplicar las metodologías impartidas en los talleres y ayudarlo para que se apropie de la propuesta. Son oportunas también para observar la reacción de los chicos frente a una clase motivadora y validar actividades, metodologías y materiales.

§ *Talleres de evaluación y planificación*, en los que se recoge apreciaciones y sugerencias de los docentes acerca de los talleres, capacitadores, temas desarrollados, materiales entregados durante el año, seguimientos realizados, etc. Los resultados de las evaluaciones y contribuciones de los docentes, una vez sistematizados, sirven de base para los reajustes de materiales, talleres, introducción de temas nuevos o complementarios. Se procura que las actividades de retroinformación se produzcan dentro de relaciones horizontales y de amistad entre los capacitadores y los docentes.

Otra de las áreas de trabajo es la producción de materiales. Los materiales (en quechua y castellano) son fundamentales para que los docentes puedan aplicar la propuesta EIB. Estos son producidos por el programa, con la participación de los docentes, en diversos grados. El proceso de producción difiere según el tipo de cada material. Mucho del material que utiliza el programa, impreso y concreto, es producido en coordinación con el Centro de Servicios con que cuenta la institución, siempre según las necesidades del programa.

Asimismo, el programa de EIB-Pukllasunchis considera que las actividades de investigación son fundamentales para el funcionamiento del programa, tanto para la elaboración de materiales, la planificación y ejecución de los talleres de capacitación. Se ha realizado investigaciones sobre los siguientes temas: uso de lenguas en la casa, la comunidad y la escuela, sistema de valores en las comunidades, experiencia de los niños de campo en escuelas de ciudad, proceso de capacitación de los docentes, patrones de aprendizaje en la casa y en el aula, literacidad en la casa, la comunidad y el aula.

#### *Otras instituciones que ejecutan programas de EBI*

El interés por ingresar al campo aplicado de la EBI ha crecido en los últimos años, teniendo como un factor estimulante la convocatoria a “entes ejecutores” por parte del Ministerio de Educación. Para efectos del presente inventario se pudo tomar contacto con las siguientes organizaciones: Asociación ILLA, Instituto PARWA e Instituto WARI-Perú en el departamento de Ayacucho; en Apurímac encontramos al CIDES; en Cuzco hace labor el CADEP “José María Arguedas”, ADEAS Qullana, Pacha Huñuy, el CRAM II y PUKLLASUNCHIS; Huancavelica ofrece la experiencia del Centro Educativo Católico Bilingüe “Isolina Clotet de Fernandini” y del Instituto Superior Pedagógico Público Huancavelica. En Puno hemos registrado el Proyecto EBI del CEPCLA, institución que destaca por editar la *Revista Intercultural AQ Aymara-Quechua* que ya llega a los 13 números a través de nueve años de labor. En el Anexo 2 del presente documento están incluidas las fichas de información de cada una de las referidas instituciones. Adicionalmente, se ha revisado documentación técnica relacionada con el accionar del CEPROSI de Cuzco, PEBIACH de Andahuaylas-Apurímac y CIPRODI-WIÑAY de Puno.

Sobre Ayacucho cabe puntualizar que hasta hace poco estuvo operando el Proyecto “Warmi Warmakunapa Yachaynin” ejecutado de 1998 al 2002 por CARE-Ayacucho en las provincias de Huanta y La Mar, experiencia de EBI orientada a desarrollar las competencias de comunicación oral y escrita de niñas en lengua materna y el castellano oral.<sup>5</sup> CARE Perú promueve estrategias de educación básica rural y, en la materia que nos interesa particularmente, continúa ejecutando los Proyectos “Nueva Educación Biligüe y Multicultural en los Andes”-EDUBIMA en los departamentos de Puno y Ancash.

---

<sup>5</sup> Mayor información puede ser obtenida en el documento *Estado del Arte Educación para la Población Rural* (FORO EDUCATIVO, 2003), referido en nuestra bibliografía.

Asimismo, en Ayacucho se está produciendo el relanzamiento institucional del Instituto de Estudios Regionales "José María Arguedas" (IER), el mismo que ha abierto una línea de trabajo sobre culturas, lenguas y educación. Instituciones como ésta están llamadas a cumplir un rol semejante al ya consolidado Centro Bartolomé de Las Casas del Cuzco.

### *El Centro Bartolomé de Las Casas (CBC)*

El Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas" (CBC), asociación civil sin fines de lucro con sede en la ciudad de Cuzco-Perú, fue creado en 1974 y a la fecha tiene una reconocida trayectoria en los menesteres de investigación, producción y difusión de conocimientos sobre el mundo andino. Desde su aparición en el escenario institucional del Cuzco esta institución le ha proporcionado a la región y el país un impulso notable en el conocimiento de la realidad andina y de sus posibilidades de desarrollo, como consecuencia ha propiciado avances significativos en los enfoques y aportes de las ciencias sociales en el Perú. El CBC postula que el desarrollo se acompaña con la generación y despliegue de información precisa, con una mejor comprensión de la sociedad y el individuo, y con la transferencia de conocimientos, métodos y técnicas que coadyuven al protagonismo de los actores sociales.

Uno de sus propósitos principales es contribuir al surgimiento de las culturas andinas desde el diálogo intercultural. Para ello, ejecuta acciones diversificadas, a través de su Programa Editorial, la Casa Campesina (centro urbano abierto a los campesinos y gobiernos locales de la región), y el Colegio Andino (escuela de postgrado y centro de investigación para profesionales de los países latinoamericanos).

Su línea editorial ha sido decisiva en la difusión de fuentes inéditas e investigaciones contemporáneas sobre el mundo andino y el aliento a las perspectivas de interculturalidad. El fondo publicado abarca numerosos títulos que constituyen referencias imprescindibles en antropología, etnohistoria, sociología, historia económica, lingüística, ecología y desarrollo en el mundo andino. Edita también la *Revista Andina* que se aproxima al medio centenar de números. Su banco regional de datos selecciona fuentes, recolecta datos y efectúa control cruzado de variables, a fin de ofrecer a los investigadores información y herramientas apropiadas de análisis.

A través de su Colegio Andino, ofrece desde 1999 un Programa de Maestría y Diploma Superior en Ciencias Sociales con el respaldo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador), al servicio de alumnos que provienen principalmente de la región andina y de otras partes de América Latina.

Cuenta con una importante Biblioteca creada en 1974, la misma que al paso de los años ha logrado especializarse en temas vinculados a la cultura andina, convirtiéndose en la colección bibliográfica más importante de la región con alrededor de 20,000 libros, 733 títulos de revistas, 18,372 documentos, 914 libros de referencia, colecciones especiales y una Mapoteca con 469 mapas. De manera similar, su Fototeca Andina atesora más de 60,000 imágenes, veinte mil de las cuales documentan la realidad del sur del país antes de los años cincuenta del siglo pasado (paisajes, escenas de circunstancia, retratos de estudio de gente de diversa extracción social). Esta fototeca ofrece servicios de consulta y reproducción que bien pueden ser aprovechados para la elaboración de toda suerte de materiales educativos.

## 2. Instituciones que operan en la Amazonia

En la región amazónica, existen actualmente programas de educación bilingüe que cuentan con un marco institucional visiblemente sólido, no sólo en términos de su constitución jurídica e implementación física sino, sobre todo, en cuanto concierne al espacio social que ocupan.

### *El Programa FORMABIAP*

Este es el caso del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), coejecutado desde 1988 por la Asociación Interétnica AIDSESP y el Instituto Superior Pedagógico Loreto (ISPL) con el fin de responder a las necesidades educativas de los niños y niñas indígenas de la amazonía y formar nuevas generaciones que puedan asumir el ejercicio de sus derechos colectivos, la defensa y manejo sostenible de su territorio bajo principios de autonomía y autodeterminación.

Conforme al convenio de cooperación que le da origen, el FORMABIAP forma parte de la estructura del Instituto Superior Pedagógico Loreto y es un programa gestionado por las organizaciones indígenas amazónicas que integran la AIDSESP. Su misión considera la formación de actores sociales indígenas, así como el intercambio cultural que favorezca al desarrollo sostenible de la región amazónica; realiza actividades en los ámbitos de formación docente inicial, formación de docentes en servicio, profesionalización docente, capacitación docente en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y capacitación de animadoras en Educación Inicial Intercultural; ha comprometido esfuerzos en la diversificación del currículo de la educación primaria, ejecuta investigaciones de corte social, lingüístico y ecológico, y desarrolla proyectos agroecológicos.

El enfoque educativo asumido por el FORMABIAP valora la diversidad cultural y lingüística, y afirma los valores de los pueblos indígenas así como su aporte en el proceso de construcción de una Región y un Estado plural. Como resultado se propone lograr que sus participantes se constituyan en facilitadores del aprendizaje y promotores del desarrollo social. Junto a formadores indígenas y no indígenas convoca también a especialistas indígenas que contribuyen a la recuperación de la herencia cultural y el diseño de materiales pertinentes.

### *La Asociación Interétnica de la Selva Peruana AIDSESP*

AIDSESP es una organización nacional presidida por un Consejo Nacional que se asienta en 6 organismos descentralizados ubicados en el norte, centro y sur del Perú. Tiene 53 federaciones y organizaciones territoriales, que representan a 1,350 comunidades habitadas por 350,000 pobladores indígenas, agrupados en 17 familias lingüísticas.

Surge a principios de los años 80 bajo el impulso de un movimiento representativo de la amazonía peruana, constituido inicialmente por organizaciones de los pueblos Asháninka-Yanesha, agrupadas en la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (CECONSEC); Shipibo-Conibo, que conformaba la Federación de Comunidades Nativas de Ucayali (FECONAU); y Awajún-Huambisa, representados por el Consejo Aguaruna y Huambisa (CAH).

AIDSESP capitaliza la experiencia de lucha por la organización autónoma llevada adelante por las federaciones u organizaciones de base de los pueblos amazónicos y se ha propuesto como objetivos: Representar los intereses inmediatos e históricos de todos los pueblos indígenas de la amazonía; garantizar la conservación y el desarrollo de la

identidad cultural, el territorio y los valores de cada uno de los pueblos indígenas de la amazonía; viabilizar el ejercicio de la libre determinación de los pueblos indígenas, en el marco del derecho nacional peruano y del derecho internacional; y, promover el desarrollo humano y sustentable de los pueblos indígenas.

Desde sus inicios AIDSESEP se comprometió con la definición de una plataforma política centrada en el respeto de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas de la amazonía: reconocimiento e identidad, titulación de tierras, participación políticosocial, vigencia del derecho consuetudinario y observancia de las normas internacionales sobre los pueblos indígenas. En esta perspectiva, promovió la formación de otras organizaciones federativas indígenas y en 1982 impulsó la creación de la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), que afilia a las organizaciones de estos pueblos en los nueve países de la Cuenca, tales como: Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyanas (Francesa e Inglesa), Perú, Surinam y Venezuela; asimismo, impulsó y forma parte importante de la Conferencia Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú (COPPIP), que agrupa a gremios campesinos indígenas y afroperuanos de la costa, sierra y selva del Perú. Su proyección en la esfera macrosocial se hizo evidente, además, con su participación activa en la pacificación interna de la selva central del país y en la defensa del pueblo ashaninca frente a la acción subversiva; asimismo, destacando su contribución a la concordia entre pueblos indígenas de ambos lados de la frontera con Ecuador y Colombia, y en la organización de dos encuentros binacionales entre las poblaciones indígenas de Perú y Ecuador involuntariamente involucradas en el conflicto territorial entre ambos países. Esta fuerza organizativa ha hecho de AIDSESEP un actor principal e interlocutor en representación de la población indígena amazónica ante los diversos órganos del Estado

#### *El Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana - IIAP*

Aunque no está directamente involucrado en la educación bilingüe intercultural, cabe reseñar el papel del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) como centro principal de referencia en asuntos amazónicos. Esta institución focaliza sus acciones en la relación sociedad-ambiente y en la atención al uso sostenible y conservación de la diversidad biológica, para ello ejecuta investigaciones científicas con enfoque participativo, multidisciplinario e interinstitucional, favoreciendo el conocimiento más profundo de la Amazonía.

El IIAP tiene como misión desarrollar investigaciones científicas y tecnológicas dirigidas al desarrollo sostenible y a la conservación de los recursos naturales de la región amazónica que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los pueblos amazónicos. Su población objetivo está constituida por productores, agentes decisores de política e inversionistas, y por la comunidad científica, a cuya disposición pone tecnologías apropiadas para el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales de la Amazonía, conocimientos válidos para la gestión del territorio y el uso sostenible de los recursos naturales y, en general, información especializada en Amazonía.

El IIAP obedece a una política de gestión de carácter participativo y considera la necesidad de asegurar su propia representatividad de los diversos actores y de los intereses de los pobladores de la Amazonía, a través de su Consejo Superior. Desarrolla actualmente cuatro programas: Programa de Ordenamiento Ambiental (POA), Programa de Aprovechamiento de la Diversidad Biológica (PBIO), Programa de Ecosistemas Terrestres (PET) y Programa de Ecosistemas Acuáticos (PEA). Su accionar en el espacio amazónico se viabiliza a través de los Centros Regionales de Investigación (CRI) de

Ucayali, San Martín, Madre de Dios y Tingo María, y su sede principal se halla en la ciudad de Iquitos. El IIAP ha establecido además el Sistema de Información de la Diversidad Biológica y Ambiental de la Amazonía Peruana que es una red descentralizada de recursos humanos y tecnológicos; este sistema promueve la difusión y el intercambio de información de la diversidad biológica y ambiental con vistas a mejorar el acceso, calidad y actualidad de la misma en los ámbitos regional, nacional e internacional. Se considera que la información generada por este sistema constituye una herramienta esencial para la toma de decisiones referidas al espacio amazónico nacional.

Entre los diversos productos difundidos por el IIAP, que tienen evidente aplicación en la perspectiva de una educación bilingüe intercultural tenemos su serie de cuentos amazónicos. En efecto, desde 1994, ha instituido concursos literarios que culminan con la edición de los cuentos ganadores. La colección de cuentos amazónicos y ecológicos del IIAP ayudan a motivar la toma de conciencia de niños y jóvenes a favor del ambiente y del uso apropiado de los recursos naturales, constituyéndose en valiosos instrumentos pedagógicos.

#### *El Instituto Superior Pedagógico "Loreto"*

Naturalmente, habría que destacar también la fortaleza institucional del Instituto Superior Pedagógico "Loreto" (ISPL) que ha sido decisiva para asegurar la viabilidad pedagógica del Programa FORMABIAP. Este instituto ha logrado constituir y mantener un equipo multidisciplinario de profesionales que asesoran los distintos procesos de formación docente.

El ISPL, es una institución que depende del Ministerio de Educación y es administrado por el Vicariato Apostólico de Maynas. Desarrolla acciones de formación docente inicial, según Convenio vigente. Sus principales objetivos son: formar docentes de acuerdo con las necesidades y características de la realidad amazónica, y promover el mejoramiento cualitativo del magisterio en servicio. Al paso de los años la labor de este Instituto se ha afirmado de modo tal que ha conseguido una mayor estabilidad frente a sus similares en otras sedes y aún frente a programas de formación docente en EBI alentados por instituciones universitarias.

### **3. Autopercepción de la eficacia institucional**

Un inventario de instituciones no tiene espacio suficiente para evaluar la eficacia o rendimiento de las organizaciones con las que trata, pero, a efecto de identificar derroteros para una futura acción interinstitucional, puede valerse de referentes autoevaluativos. En una perspectiva constructivista, el crecimiento de las organizaciones comprometidas con el desarrollo de la EBI tiene que nutrirse de los aprendizajes institucionales y de la manera cómo éstos van siendo procesados por las propias entidades involucradas. Las instituciones comprometidas con la EBI tienen una imagen de sus logros y esta autopercepción está vinculada con la conciencia de su responsabilidad así como con la mayor o menor claridad con que identifican sus propios objetivos.

#### *Percepción de logros*

Nuestra información sobre dieciséis instituciones permite apreciar que ellas están más preocupadas por los procesos "tendientes a..." antes que en los resultados de la EBI propiamente dichos. En algunos casos, es probable que esta tendencia esté influida por la relación burocrática que se establece entre el "ente ejecutor" y el Ministerio de

Educación, relación que suele llevar a justificar la labor realizada en términos cuantitativos más que cualitativos.

Entre sus logros más significativos, las instituciones señalan:

§ *El contingente de maestros que han sido formados y/o capacitados para aplicar las propuestas respectivas*, destacando en ellos su compromiso y motivación para la tarea. Se puntualiza que los maestros de aula así preparados aplican la propuesta de EBI y se preocupan por mejorarla constantemente. Este logro estaría sustentado en la existencia de una adecuada programación y la administración de horas efectivas de capacitación siguiendo la metodología de talleres.

Se advierte que el docente adecuadamente capacitado mejora su práctica pedagógica, realiza un trabajo contextualizado y diversificado, maneja con propiedad las metodologías de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura en lengua materna y en castellano como segunda lengua, perfecciona su dominio lingüístico de la lengua materna (gramática, fonética y morfología), y está en condiciones de aplicar la lengua materna en el desarrollo de las diferentes áreas curriculares.

§ *La construcción participativa de la propuesta curricular desde la realidad andina/amazónica*, haciendo que los docentes y, en lo posible, los padres de familia, contribuyan a la diversificación del currículo en función del contexto, así como a su adecuación a las características y necesidades de los educandos monolingües y bilingües vernáculohablantes. La ejecución curricular en EBI va de la mano con la aplicación de metodologías para la enseñanza de la lengua materna y del castellano como segunda lengua, así como con la identificación de un repertorio de actividades que permitan implementar los objetivos generales del currículo y los específicos de las unidades didácticas.

§ *La producción de materiales educativos pertinentes, en lengua materna y castellano, para las escuelas atendidas*. Se pone especial énfasis en la participación de los docentes de aula durante el diseño, elaboración y reajuste de los prototipos. La literatura oral andina/amazónica es valorada como fuente irremplazable en la producción de textos, narrativa popular, cancioneros, poemarios, etc., con los cuales enriquecer los módulos de material educativo disponible.

§ *La planificación conjunta con responsables de las instancias de administración educativa en el marco de redes educativas rurales*. Se manifiesta a este respecto la necesidad de crear condiciones para una coordinación permanente y la gestión concertada de múltiples apoyos a nivel zonal y local.

Tal como se ha dicho, proporcionalmente, son menos las instituciones que destacan sus logros con referencia a los educandos. Esto podría estar correlacionado con una suerte de descuido por verificar la aplicación real de la EBI en el centro educativo. Sólo mediante un monitoreo eficaz de las experiencias que se dan en la intermediación pedagógica puede identificarse avances en el logro de las competencias y capacidades previstas en la correspondiente propuesta curricular. Afortunadamente, algunos “entes ejecutores” han visualizado su tarea en este sentido y señalan como logros:

§ *La formación de niños(as) bilingües que llegan al tercer grado de primaria leyendo y escribiendo en lengua materna y en castellano* (por ejemplo: el caso verificado el año 2003 en la UGE Chumbivilcas a través de pruebas de medición de logros de aprendizaje aplicadas por la DRE-Cuzco y UNICEF). La lectoescritura es asumida

como un indicador relevante de carácter instrumental, sobre el afianzamiento de las capacidades comunicativas en los niños. En el supuesto óptimo los niños(as) con formación bilingüe estarían leyendo e interpretando su cultura, a la vez que haciendo comparaciones con la cultura occidental. Estos niños habrían alcanzado alto nivel de autoestima e identidad cultural.

- § *El mejoramiento de la relación docente-alumno*, mediante el establecimiento de prácticas democráticas, atención con equidad y respeto a la cultura del educando, estímulo de su autoconfianza y autoestima.

Un tercer conjunto de logros incide en el manejo de diversas variables externas o contextuales, que actúan de manera significativa como condicionantes de una sostenibilidad deseable de la EBI:

- § *La producción de programas radiales y spots televisivos de difusión y sensibilización frente a la propuesta EBI*. En este rubro los “entes ejecutores” reportan haber sensibilizado a los padres de familia y autoridades comunales mediante procesos que relievan la identidad cultural regional/local puesta de manifiesto en las costumbres, tradiciones, valores, lengua y saberes propios de cada pueblo.

- § *La sensibilización de actores sociales*, logro que se traduce en cambios de actitud e involucramiento de los padres de familia y la comunidad en las responsabilidades educativas. Los informantes advierten una aceptación progresiva de la propuesta de EBI, y una mayor participación comunitaria en la gestión, planificación y control de la tarea educativa. Se presta atención a la amplia difusión de las normas contenidas en la Constitución del Estado y las leyes que amparan el desarrollo de las lenguas y culturas originarias y su rol en el proceso educativo.

- § *El desarrollo organizacional de la comunidad*, fomentado mediante la formación de líderes y lideresas locales, promotores de la EBI, comités de apoyo local a la educación infantil con igualdad de género. Los agentes educativos de apoyo son motivados especialmente en cuanto al ejercicio de derechos y la participación ciudadana.

### *Innovaciones*

Sabemos que la concepción de la EBI es en sí misma innovadora; sin embargo, realizar la EBI demanda e impulsa, por lo general, la introducción de diversas innovaciones situadas en el reino de la tecnología social. En este sentido, hay que entender que la eficiencia institucional en EBI se relaciona también con la capacidad de imaginar o identificar e introducir innovaciones coherentes con los postulados de la EBI, en procura de mejorar sustantivamente la calidad de la educación.

De la información acopiada se desprende que las instituciones ejecutoras de EBI planifican y conducen procesos de cambio específicos. Los equipos técnicos perciben por experiencia vivencial que los cambios se están produciendo, pero no abundan los casos en que se esté controlando y comprobando que las innovaciones sean la causa específica del mejoramiento.

La relación de cambios alentados por los actuales programas de EBI es –según sus responsables- la siguiente:

- § La escuela rural EBI se convierte en una escuela productiva y de formación integral de los educandos, en la que se promueve el desarrollo intelectual y afectivo, junto al laboral productivo (área agropecuaria).
- § Se aplica estrategias de aprendizaje que permiten la construcción de conocimientos a partir del saber de los niños y sus múltiples capacidades. Se ha mejorado las competencias de comunicación oral y escrita en lengua materna andina/amazónica y castellano, empleando una estrategia práctica de acuerdo al nivel de desarrollo del lenguaje alcanzado por el niño(a).
- § Se capacita a los docentes con estrategias diversificadas: Talleres zonales, investigación-acción con docentes de aula, técnicas de acción-reflexión-acción, organización de equipos polivalentes, clases demostrativas sobre aprendizaje placentero de la lectoescritura en lengua materna, lectura comprensiva y producción de textos en L1.
- § En los casos específicos de un Centro Educativo Bilingüe completo en Huancavelica y un Programa Intercultural Bilingüe en Cuzco, las propuestas prestan atención articulada a PRONOEIs, centros de educación inicial, primaria y secundaria.
- § Servicios concebidos en red incrementan el acceso a recursos: Un banco de materiales atiende con oportunidad las necesidades de los PRONOEI. Una biblioteca rotativa (itinerante) ofrece textos en quechua y castellano para niños y diversos textos de consulta para docentes.
- § Se emplea estrategias dinámicas en el trabajo con la comunidad y los padres de familia.

Se aprecia que las instituciones que desarrollan EBI enfocan una buena parte de sus esfuerzos a mejorar los medios disponibles (entrada o *input*), en segundo lugar actúan sobre las condiciones ambientales, y con menor acento llegan a transformar los medios en rendimiento (*out put*).

A los medios disponibles apuntan: las estrategias de capacitación y el acceso a recursos; las estrategias de trabajo con padres y con la comunidad, así como la articulación de los niveles del sistema educativo, corresponden a las condiciones ambientales. Sólo las estrategias de aprendizaje y el programa de desarrollo integral del educando procuran visiblemente la transformación de los medios en rendimiento. Ahora bien, en estas circunstancias las instituciones requieren generar mayor y mejor información evaluativa sobre la relación entre sus innovaciones dirigidas a mejorar los medios y el rendimiento.

El modelo ampliamente generalizado en las innovaciones llevadas adelante es el de resolución de problemas, en unos pocos casos se apela al modelo de interacción social. Es mucho más raro que se implemente el modelo investigación-desarrollo, tal vez la única excepción sea por el momento la producción de materiales educativos que son sometidos a validación y reajuste antes de ser generalizados.

#### *Fortalezas*

Las instituciones consideran poseer una gama de fortalezas que conciernen sea a su estructura y recursos institucionales, el clima y condiciones de trabajo, o a las competencias desarrolladas a través de la experiencia.

En cuanto a la estructura y recursos institucionales se menciona que:

- § La entidad dispone de oficinas adecuadas y equipos en óptimas condiciones. El equipamiento permite un desarrollo óptimo de las jornadas pedagógicas. Se cuenta con recursos informáticos y biblioteca. Un centro de servicios educativos de la institución atiende la logística para producir materiales. Se cuenta con un presupuesto apropiado para ejecutar las actividades programadas.
- § Un equipo de investigación forma parte del personal técnico al servicio del programa.
- § La entidad mantiene un centro piloto de referencia que permite recoger experiencias directas y hacer contrastaciones.

Con relación al estilo de trabajo y dinámica interna se destaca que:

- § La entidad cuenta con un equipo humano sobresaliente al que sus directivos apoyan decididamente. El personal es profesionalmente competente y se capacita en forma constante. Los miembros acreditan dominio oral y escrito de la lengua vernácula, comprensión de la cosmovisión andina, visión del desarrollo y capacidad de intercambio intercultural. El personal docente tiene experiencia de trabajo en escuelas rurales.
- § El equipo de trabajo está en condiciones de interactuar positivamente con grupos sociales diversos, y de lograr una participación activa de la comunidad educativa.
- § El equipo de trabajo posee creatividad, flexibilidad y disposición a la innovación.
- § La entidad está abierta a la concertación y esta característica le ha permitido ganar aceptación de las comunidades atendidas y obtener colaboración en las instancias administrativas del Estado.
- § La entidad ha optado por un enfoque intercultural en todas las acciones educativas que propicia.
- § La entidad ha desarrollado una práctica de apoyo intrainstitucional, favorece la interdisciplinaria y las relaciones horizontales en el trabajo.

Con respecto a las competencias alcanzadas, se señalan aspectos puntuales en los que la institución podría prestar apoyo a sus similares:

- § *En la planificación e implementación de programas EBI*, considerando la formulación de planes de capacitación docente, el diseño de propuestas curriculares en la perspectiva intercultural bilingüe, diseño de estrategias para el trabajo en aula, desarrollo de proyectos integrales con base productiva y orientación autosostenible, diseño y elaboración de materiales educativos.
- § *En la asesoría a la ejecución y seguimiento de las acciones*, comprendiendo básicamente el monitoreo y acompañamiento al trabajo de los docentes en el aula, la implementación de centros de recursos y bibliotecas itinerantes, la solución a implicancias tecnológicas del dominio lingüístico, el trabajo con la comunidad, el aprendizaje de la lectoescritura en L1, las estrategias metodológicas para la comprensión y producción de textos en lengua materna, las estrategias de involucramiento de la población, la investigación-acción, la evaluación del aprendizaje.

#### *Necesidades*

Una manera buena y expeditiva de hacer un balance de situación es contrastar fortalezas con limitaciones y necesidades. De esta manera se evita pecar de optimismo y se toma conciencia de que lo que unos pudieron avanzar todavía es un derrotero a seguir por los demás.

En este sentido, es esclarecedora la información que proporcionan las diversas instituciones con las que se tuvo contacto en las regiones visitadas. Se manifiestan requerimientos ante el surgimiento de nuevos retos, ante debilidades advertidas en la experiencia acumulada, y ante la necesidad de compartir los aprendizajes institucionales a fin de hacer productiva la masa crítica existente.

En el orden de nuevos retos a afrontar están:

- § Desarrollar la interculturalidad en el aula, lo que implica plantear y experimentar estrategias de interculturalidad.
- § Crear un sistema virtual para que los materiales producidos sean difundidos a nivel nacional e internacional.
- § Producir programas multimedia de difusión y enseñanza de y en lengua materna o, al menos, en un principio, conseguir software interactivo e intercultural para uso de los laboratorios de informática.
- § Extender la EBI a los ciclos avanzados en el nivel de educación primaria, y a los demás niveles educativos.
- § Consolidar una metodología de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua.

En el orden de las debilidades, se advierte la necesidad de:

- § Profundizar el dominio de estrategias para el aprendizaje del castellano como segunda lengua y, en esta misma línea, desarrollar estrategias funcionales para la transferencia al castellano de habilidades ya adquiridas en lengua materna.
- § Trabajar más con los padres de familia, con enfoques participativos y de investigación-acción que involucren a sectores más amplios de la sociedad civil. Complementariamente, consolidar las capacidades organizativas y de autogestión en líderes comunales a través de los Comités de Apoyo Local (CALEM).
- § Conectar la difusión de la EBI con acciones de capacitación productiva campesina, promoviendo la concertación de intereses con el sector agricultura.
- § Innovar el currículo de formación docente con estrategias apropiadas al trabajo en centros multigrado y unidocentes.
- § Tomar iniciativa en el planteamiento de políticas educativas regionales abriendo diálogo con los órganos competentes del Ministerio de Educación, Gobierno Regional e instancias educativas locales.

En orden a cristalizar la masa crítica, se consigna:

- § La urgencia de intercambiar experiencias, en particular en lo concerniente a producción de materiales educativos. Se desea también conocer experiencias nacionales e internacionales exitosas y de largo aliento en EBI, para ello se propone establecer pasantías que permitan compartir experiencias, hacer observaciones sobre el terreno y promover acompañamientos en procesos de investigación-acción.
- § La prioridad que debería asignarse a la ejecución de investigaciones en dos áreas: a) el mejoramiento del aprendizaje de los niños en programas de EBI, y b) la sistematización de experiencias.

Finalmente, cabe mencionar que algunas instituciones no dejan de referir sus requerimientos financieros, cuya disponibilidad les permitiría atender el área de infraestructura en los centros educativos y editar materiales pendientes de divulgación.

## V. DESARROLLOS RELEVANTES

### 1. La diversificación curricular bajo el enfoque de la EBI

Los esfuerzos por diversificar el currículo en las experiencias de EBI tienen ya una larga data en nuestro país. Como antecedente relevante cabe recordar que la Reforma Educativa de los años 70 proporcionó un marco favorable para la elaboración de estructuras curriculares especiales para la educación bilingüe, que tomaran en cuenta las características culturales y lingüísticas de las comunidades y de los educandos de lengua vernácula, según se señalaba en los lineamientos de la propia Estructura Curricular Básica (ECB) del Primer Ciclo de Educación Básica Regular y en el Art. 5 del Reglamento de Educación Bilingüe de ese entonces.

Se sabe que los primeros desarrollos, como ocurrió en el Proyecto UREB-Cuzco (1975-1979), trataron de adecuar aspectos parciales de las diferentes líneas educativas sin cuestionar el carácter predominantemente cognoscitivo del currículo en su conjunto. La adecuación fue pensada en términos instrumentales para resolver el problema de *cómo enseñar*, sin una mayor preocupación sobre el *qué enseñar*. Por entonces la LAE de Lenguaje constituyó el foco de la innovación, lo que se puso de manifiesto con la incorporación de objetivos específicos de comprensión auditiva, expresión oral, iniciación a la lectura en quechua, escritura en quechua, comprensión auditiva y expresión en castellano oral básico, tanto en el diseño experimental de EBI como en sus estrategias metodológicas.

Más adelante, entrando a la siguiente década, las propuestas definieron mejor su opción de mantenimiento respecto a las lenguas vernáculas. Este es el caso del Programa PEEB-P (1977-1990) que postuló con bastante éxito la enseñanza sostenida de la lengua materna vernácula (quechua o aymara) como asignatura, y su uso para desarrollar contenidos de matemática, ciencias naturales y ciencias sociales en los distintos grados de la educación primaria al par que la introducción simultánea del castellano a través de la metodología de enseñanza de una segunda lengua. En las distintas líneas se planteó una metodología dialógica y participativa, destacando la necesidad de centrar la atención en el niño y en sustentar el aprendizaje en sus propios saberes, haciendo un adecuado aprovechamiento de los recursos propios de cada contexto específico, todo lo cual implicaba modificar sustantivamente la práctica pedagógica tradicional.

En los años 90, los programas de educación bilingüe se enriquecen definitivamente con la perspectiva intercultural. En el surandino peruano, el Programa ERA (1988 a 1996) se definió explícitamente como un modelo educativo bilingüe e intercultural que se postulaba adecuado a las características del niño andino y su contexto. ERA adelantó una propuesta de diversificación curricular en función de las demandas educativas locales-regionales y de las características del desarrollo biopsicosocial del niño andino, estimando la necesidad de articular los procesos de socialización que se dan en los ámbitos familiar y comunal con los que corresponden a la educación formal. Este programa logró producir estructuras curriculares diversificadas para educación inicial y primaria (en el caso de primaria la estructura se organizó por bloques de grados: 1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°) y uno de los principales méritos fue haber prestado atención a la realidad de los centros educativos unidocentes y multigrado y propuesto adecuaciones para estos casos, incorporando la práctica de actividades productivas en calidad de medios pedagógicos.

La región amazónica no ha sido ajena a este proceso de búsqueda de alternativas pertinentes a la realidad pluricultural y multilingüe del país y sus distintas regiones. El programa de educación bilingüe del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), fundado en

1934, había empezado a operar en 1953 en la amazonía peruana postulando el empleo del idioma vernáculo en los primeros grados de la educación primaria para pasar en forma gradual y sistemática a la adquisición y uso de la lengua castellana o lengua de prestigio. En los años 70 surgió el Programa de Educación Bilingüe del Alto Napo-PEBIAN, organizado por los Naporunas o Quichuas del Alto Napo, poniendo en evidencia una tendencia protagónica de los propios nativos amazónicos. Posteriormente, a comienzos de la década de los 80 la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana creó el Proyecto de Maestros Bilingües en su Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades y, a través del Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana (CIAAP), contribuyó en la ejecución de un Diagnóstico Sociolingüístico y Pedagógico que sirvió de base para el establecimiento de un programa de formación docente dirigido a jóvenes indígenas de las diversas etnias amazónicas.

Desde 1988 la Asociación Interétnica de la Amazonía Peruana (AIDSESP) y el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" coejecutan el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que logró formular un programa curricular diversificado para la educación primaria intercultural bilingüe tras siete años de consistente empeño en el diseño, aplicación experimental y validación correspondientes. Entre 1996 y 1998 el Programa modificó la estructura de la propuesta curricular elaborada para dar cabida a los cambios que el Ministerio de Educación introdujo en la ejecución del Programa de Articulación Inicial-Primaria, en el cual la organización en áreas de desarrollo (Comunicación Integral, Lógico Matemática, Científico Ecológica y Personal Social) fundadas en competencias sustituyó a las LAEs hasta entonces centradas en contenidos. Es oportuno destacar algunas de las características de esta propuesta curricular diversificada:

- § Se trata de un instrumento que se propone incorporar las demandas y necesidades de los pueblos indígenas, así como sus saberes y sus formas propias de articularlos.
- § Se propone ayudar a orientar la práctica educativa hacia el desarrollo de una educación intercultural bilingüe que promueva la afirmación de los derechos indígenas. Esta intencionalidad política es el telón de fondo sobre el que se proyecta el trabajo curricular.
- § La propuesta diversificada fue producto de un largo proceso de construcción social que contó con la activa participación de alumnos y especialistas indígenas de los pueblos Aguaruna, Asháninca, Bora, Cocama, Huambisa, Huitoto, Shipibo, Achuar y Chayahuita empeñados en la búsqueda de formas alternativas de relación con la sociedad envolvente.
- § La incorporación de docentes en servicio que estudiaban para obtener su profesionalización permitió ampliar el ámbito de validación de la propuesta a los pueblos Quichua, Candoshi y Shapra. Al mismo tiempo permitió incorporar contribuciones pedagógicas sustentadas en la experiencia docente de los participantes.
- § La validación en la práctica confrontó la intencionalidad curricular con las actitudes y percepciones de comuneros, padres de familia andinos y autoridades locales que en las zonas de colonización no se mostraban inicialmente identificados con la propuesta. En este sentido, coadyuvó en la afirmación personal de los docentes/alumnos del Programa y el fortalecimiento de su identidad indígena amazónica.

La propuesta de diversificación curricular del FORMABIAP tiene visiblemente el ingrediente distintivo de su enfoque sociopolítico que constituye una verdadera “oferta diferenciada” frente a opciones que se limitan a una adecuación o contextualización de la estructura curricular nacional.

El punto de partida es la autoidentificación de los indígenas amazónicos como miembros de pueblos con derechos colectivos reconocidos, con aspiraciones y demandas propias, así como con saberes y valores vigentes. En el proceso de conceptualización del currículo quedó claro que la escuela debía ofrecer a los niños y niñas experiencias que les permitiesen identificarse como miembros de un pueblo indígena y comprometerse con su desarrollo. Se prestó especial atención a la introducción de la dimensión del cambio social en el tratamiento de los diferentes contenidos curriculares. Algunos de los principios observados en la construcción curricular fueron: la incorporación de conocimientos y procedimientos indígenas, la identificación y defensa de los derechos de los pueblos indígenas y la valoración de su herencia cultural, la generación de actitudes orientadas a promover la valoración de la lengua indígena, la integración de la escuela con los procesos que se dan en la comunidad y la diversificación curricular a nivel de la escuela

Desde la perspectiva de los pueblos indígenas amazónicos el currículo debe promover el sentido de pertenencia a un pueblo indígena, favorecer el conocimiento del medio en que viven y alentar el conocimiento de la historia de cada pueblo como parte de la historia amazónica y del Perú. De esta manera se propende a formar niños arraigados en su medio, que dispongan de las capacidades necesarias para vivir en él y desarrollarlo con los elementos que les ofrece su herencia sociocultural y los aportes de la ciencia.

#### *Tareas pendientes*

A partir de las observaciones anotadas sobre los avances curriculares en la región amazónica, podemos afirmar que la preocupación exclusivamente centrada en los componentes lingüísticos ha ido cediendo el paso a una visión más integral congruente con el enfoque intercultural contemporáneo. Los desarrollos futuros deberán explicitar las implicancias didácticas de las propuestas de educación bilingüe intercultural y los medios para asegurar su cristalización personal y social.

En el área andina, después de la experiencia ERA, no se han dado a conocer nuevas estructuras curriculares diversificadas que hayan sido producidas en los programas de EBI en curso, ni para la educación inicial ni para la primaria<sup>6</sup>; no obstante, se sabe que algunos Institutos Superiores Pedagógicos han estado trabajando en este sentido. En la práctica, la tarea de diversificación ha recaído exclusivamente en el docente de aula, quien se encarga de discernir objetivos y contenidos adecuados a los contextos socioculturales específicos en los que se produce la experiencia educativa. En el ámbito de influencia de los “entes ejecutores” visitados, los docentes se esfuerzan por desarrollar una educación más pertinente, aún cuando manifiestan la necesidad de contar con lineamientos curriculares más precisos en materia de diversificación bajo el enfoque de interculturalidad.

---

<sup>6</sup> Puede considerarse una excepción el caso del PEBIACH, cuya propuesta experimental inicial (1995) se inspiró visiblemente en el currículo ERA. El PEBIACH dispone actualmente de un conjunto de documentos curriculares escritos en lengua quechua: Matriz curricular andino quechua, Estructura curricular diversificada de EBI y Programas curriculares para los tres ciclos de educación primaria de menores. Estos desarrollos (2000-2003) corresponden a un nuevo planteamiento estructurado en función de competencias y saberes que emergen de la propia cultura quechua y de sus requerimientos interculturales.

Recordemos que la división de la primaria en tres bloques (1°-2°, 3°-4°, 5-6°), ya fue de por sí un avance en la búsqueda de estrategias adecuadas para el trabajo en centros unidocentes y multigrado. Por otro lado, las estructuras curriculares diversificadas aportaron: el planteamiento de la problemática educativa específica en cada contexto, la orientación de la propuesta y/o modelo de EBI, el perfil del educando andino, la identificación de objetivos y contenidos, las estrategias de trabajo con la lengua materna y el castellano, y las orientaciones metodológicas y evaluativas.

Con bien lo anota L. E. López "... la diversificación curricular es una medida política a la vez que pedagógica muy importante para el éxito de programas de EBI en el Perú. No es posible pensar en una EBI de verdad si no se aborda desde una perspectiva de reconocimiento, respeto y asunción de las especificidades locales y de aprovechamiento de los conocimientos, saberes, valores y prácticas propios de los distintos grupos socioculturales a los que el currículo diversificado se dirige" (López, 2002: 27). La idealización de una situación modelo y única es anacrónica desde todo punto de vista y la EBI deberá mostrar coherencia con el postulado de que la diversidad es nuestra mayor riqueza antes que un obstáculo para el desarrollo.

#### *La articulación de niveles en el sistema*

La articulación inicial-primaria es todavía una cuestión pendiente en las propuestas de EBI. De tres de las más significativas experiencias de EBI desarrolladas en el sur andino peruano en los tres últimos decenios del siglo XX: UREB-Cuzco, PEEB-Puno, y ERA-Cuzco/Puno, sólo ERA se interesó por establecer el uso de la lengua materna quechua/aymara en EI (Sánchez y Ochoa, 2002). Esta observación demuestra que la EBI en Educación Inicial no ha merecido la necesaria atención y este vacío compromete, por un lado, la articulación del sistema allí donde se aplica la EBI; y, por otro, pone en riesgo anticipado la sostenibilidad de las propuestas que sobrevienen a condiciones ya establecidas defectuosamente.

Aunque se sabe poco sobre la manera en que se desarrollaron las interacciones dentro de la propuesta ERA (1988 a 1996) para la EBI en Educación Inicial, quedan el diseño de la estructura del programa y la evidencia de algunos de los materiales producidos para aplicar esta innovación visiblemente compleja. Hasta donde alcanza la información disponible, podemos reconstruir la secuencia ideal en la que se inscribió la EBI dirigida a infantes y niños/as vernáculo hablantes:

- § Aplicación de la educación bilingüe intercultural desde el nivel inicial hasta el último grado de primaria.
- § Uso instrumental de la lengua materna vernácula (L1) en la enseñanza, a partir del nivel inicial y en el curso de todos los grados de la primaria. El aprestamiento para la lectura y escritura de y en lengua vernácula empieza en la educación inicial.
- § Introducción de la enseñanza del castellano oral (L2) para niños de cinco años de edad en el nivel de educación inicial y el primer grado de primaria, previéndose el desarrollo de una sesión de dos horas a la semana, como máximo, para la sensibilización frente a esta segunda lengua en base a actividades lúdicas.
- § Enseñanza de la lectura y escritura del castellano a partir del segundo grado de primaria y en el curso de todos los grados de primaria. De esta forma, se trata de lograr que las habilidades de lectura y escritura adquiridas en lengua materna se transfieran al aprendizaje de la lectura y escritura del castellano como segunda lengua.

- § Empleo del castellano como lengua instrumental de enseñanza desde el tercer grado de primaria e incremento progresivo de su uso hasta culminar la primaria, atendiendo a la naturaleza de cada línea de acción educativa o área de desarrollo y a la complejidad del tema que se trate.
- § Uso y enseñanza de la lengua vernácula y del castellano como segunda lengua, mediante acciones comprendidas dentro de la línea de acción educativa (LAE) de lenguaje durante la educación primaria.

#### *La EBI en el currículo de EI*

Un planteamiento de esta naturaleza requiere de soportes adecuados en la estructura curricular básica de EI y de los diferentes grados de la educación primaria.

Para llevar adelante la EBI dirigida a infantes e inserta en el sistema educativo, se tiene que contar con una estructura curricular básica de Educación Inicial que precise sus principios sociopedagógicos y linguopedagógicos. Cabe mencionar preferentemente los siguientes:

- § *La articulación*, dado que la EI se propone complementar los procesos de aprendizaje y socialización que se desarrollan en la familia y la comunidad y no pretende sustituirlos.
- § *El posicionamiento*, puesto que la acción educativa promueve la vinculación del niño/a con su entorno, natural, cultural y social, y le provee las oportunidades de aprendizaje vivencial en situaciones concretas.
- § *La endoculturalización*, considerando que una adecuada socialización exige que el niño/a se haga partícipe del modo de ser y vivir establecido por su sociedad, para que a partir de este aprendizaje construya y afirme su propia identidad.
- § *La interculturalidad*, teniendo en cuenta que la EI debe generar condiciones para una aproximación tolerante y respetuosa a las otras culturas, vista la interdependencia creciente entre el mundo rural y urbano, entre las sociedades tradicionales y la sociedad moderna desarrollada.
- § *El fortalecimiento*, en la medida que la lengua de instrucción tiene que ser la lengua materna del niño buscando contribuir al desarrollo de la competencias semiológica, lingüística y comunicativa del niño.
- § *La oralidad*, dado que la exposición del niño a la escritura se supedita al desarrollo de la expresión verbal.

De los principios generales contenidos en la estructura curricular básica se desprenderían en forma práctica y dosificada los lineamientos diversificados que se ajusten a las condiciones de la realidad concreta. La consistencia interna tendría que manifestarse en la articulación efectiva técnico-pedagógica y no solo doctrinaria entre el perfil del infante, los núcleos temáticos, objetivos y contenidos educativos.

El Área de Educación Inicial de la DINEBI viene trabajando las bases del Nuevo Enfoque Pedagógico en la EBI Temprana. Este equipo técnico ha producido una Propuesta de EBI Temprana, su correspondiente guía metodológica, un plan lector con estrategias para formar niños y niñas lectores, y un documento sobre Materiales didácticos y juegos recreativos en la EBI Temprana desarrollado en el marco del Proyecto MATEBITE-OEA. Cabe destacar el sentido integral conferido a la propuesta pedagógica elaborada, la misma que cuenta con lineamientos pedagógicos, un perfil del niño y de la niña en EBI Temprana, el programa curricular (estructurado por áreas, competencias y capacidades), las orientaciones didácticas respectivas y el tratamiento esperado en cuanto a la participación de los padres, madres y comunidad en este tipo de experiencia. Sin

embargo, dado que sus centros piloto se ubican fuera del alcance de este inventario, no nos es posible proporcionar información sobre la práctica pedagógica en este caso.

## **2. Innovaciones en formación y capacitación de maestros**

No puede negarse que una de las más serias desventajas en las escuelas rurales es la baja calidad profesional de los docentes, determinada por diversos factores, entre los cuales puede mencionarse el reclutamiento de personal no titulado, con poca experiencia y consiguientemente con menos conocimientos y competencia docente. Hay que reconocer, además, que la formación que reciben los docentes no es la más apropiada a las características socioculturales del medio rural ni a las condiciones de trabajo allí instaladas.

En el Perú, aproximadamente el 65% de las escuelas rurales son multigrado o unidocentes, a las cuales asiste una población escolar mayoritariamente bilingüe vernáculohablante. Esta realidad no es considerada en los programas de formación docente del país que están pensados y operan básicamente en función de las escuelas polidocentes (Küper y Valiente-Catter, 2001: 25). En consecuencia, subsiste un problema de base que limita la posibilidad de emprender una aplicación extensiva de la EBI.

Un estudio serio y reciente sobre demanda y necesidad de educación bilingüe puntualiza que las expresiones de rechazo por parte de los padres de familia hacia la EBI, y las experiencias poco fructíferas en este campo durante las últimas décadas, tienen como uno de sus factores a la natural inseguridad de los docentes que no cuentan con el debido entrenamiento en EBI. Según este estudio, los docentes de EBI deben estar adecuadamente preparados para elaborar planes de desarrollo curricular utilizando las dos lenguas: la nativa y el castellano. Además, la formación y la capacitación docente deben incluir el desarrollo de competencias para poner en práctica nuevos principios y recursos didácticos con seguridad y confianza (Zúñiga et al, 2000: 71-2).

Los progresos para confrontar esta problemática han sido más bien lentos y las innovaciones se deben a contadas experiencias significativas. Hasta mediados de la década del ochenta sólo existían tres experiencias de formación magisterial en la especialidad bilingüe o bilingüe intercultural en el país: la del Instituto Superior Pedagógico de Puno, iniciada en 1983; la del Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, que operó desde 1984 bajo los auspicios del Instituto Lingüístico de Verano; y la de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) establecida en 1985. Con posterioridad, en 1989, empezaría a funcionar el Programa de Capacitación de Maestros en Zonas Rurales Andinas del Perú (CRAM) mediante convenio celebrado entre la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de McGill de Montreal-Canadá y el Instituto Superior Tecnológico Pedagógico de Urubamba (ISTEP).

Estos programas tuvieron la virtud de preocuparse por responder con pertinencia a la diversidad cultural y lingüística, que demanda formar maestros especialmente preparados para actuar en contextos socioculturales y lingüísticos variados. De algún modo, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación (DIGEBIL) se inspiró en estos desarrollos al momento de convocar entre 1992 y 1993 a profesionales de institutos pedagógicos e investigadores vinculados a la educación intercultural bilingüe, así como a maestros y representantes de organizaciones indígenas, para participar en el diseño de un Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural, modelo que sirvió de

base al currículo del Plan Piloto de Formación Magisterial elaborado por la DINFOCAD en 1995.

Vista la insuficiencia de los logros históricamente obtenidos, en 1996 se dio inicio a un proceso de modernización de la formación magisterial a través del Proyecto de Formación Docente (PROFORMA), apoyado por la GTZ de Alemania, y el Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en el Perú, con un componente dedicado a la Formación de Maestros en Educación Bilingüe Intercultural en el área amazónica que contó con el apoyo de la Unión Europea.

PROFORMA consideró cuatro componentes fundamentales: el nuevo currículo, la capacitación de los formadores, la dotación de material bibliográfico e informático y el fortalecimiento institucional. El currículo diseñado recogió experiencias e innovaciones probadas en la práctica por algunos ISP y se caracterizó por atender de manera prioritaria al desarrollo personal del futuro docente, fortalecer sus capacidades de convivencia social, procurar la formación del pensamiento complejo, insistir en la capacidad de actuar del maestro, definir su papel de facilitador del aprendizaje, capacitarlo como investigador de base y generar una nueva relación entre la escuela y la comunidad a la que ésta pertenece. Se apeló a la capacitación de formadores como una estrategia de sostenibilidad, dando amplia apertura a la participación de ONGs y universidades. El programa distribuyó unos 75000 volúmenes de material bibliográfico con los que se mejoró la implementación del currículo básico. Se capacitó al personal directivo de los ISP en gestión educativa, se alentó la innovación pedagógica y la organización de redes (Escobar, 2002).

No hay duda que el impacto de la acciones de modernización de la formación docente en lo que a la EBI se refiere ha sido significativo; junto con la estela dejada por los sucesivos proyectos que experimentaron la aplicación de la EBI de los años 70 en adelante, ha contribuido a consolidar un espacio de reconocimiento social a la importancia de la EBI.

Es oportuno destacar algunas ideas vertebrales sobre los desarrollos y contribuciones de dos de los programas de formación docente visitados: el FORMABIAP en la Amazonía, y el CRAM en la región surandina.

En lo que concierne al Programa FORMABIAP (Iquitos-Loreto) debe remarcarse que desde 1997 cuenta con lineamientos curriculares específicos para la formación magisterial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe, los cuales traducen una experiencia previa de casi una década de trabajo en el afán de animar una educación intercultural capaz de ayudar a concretar las aspiraciones de los pueblos indígenas amazónicos.

Sobre el CRAM (Urubamba-Cuzco), se debe añadir a lo ya dicho que se desarrolló inicialmente como un Programa de Profesionalización Docente de carácter experimental (1988-95) ejecutado por el ISP La Salle, con un sistema modular curricular para atender a distancia la actualización técnico pedagógica y de proyección axiológica del magisterio nacional en zonas rurales y, de modo especial, en zonas rurales andinas. Este programa se inspiró en principios epistemológicos inmersos en la praxis del hombre andino, y en principios antropológicos de relación con su *ethos* o suma de los rasgos culturales que lo caracterizan. Aunque el ISP La Salle no ofrece la especialidad de EBI, trabaja con énfasis algunos aspectos de interculturalidad y educación bilingüe dentro de su currículo de formación. Desde 1996 es Ente Ejecutor de la capacitación de docentes en EBI.

### *Los maestros indígenas como actores sociales*

Los maestros formados por el FORMABIAP son concebidos como actores sociales que se preparan para participar en la lucha por materializar los derechos y aspiraciones de los pueblos indígenas. El marco teórico formulado ofrece a los estudiantes indígenas elementos conceptuales y metodológicos que permiten entender la realidad actual de los pueblos amazónicos.

El Programa asume, a manera de hipótesis, que los pueblos indígenas que hoy en día viven en la Amazonía peruana provienen de sociedades que son variantes de una formación social económica, denominada tribal amazónica y caracterizada por un limitado desarrollo de las fuerzas productivas y la especialización de la producción material y discursiva en base a la división sexual del trabajo, y a los niveles de control que se establecen entre seres humanos y seres de la naturaleza (AIDSESP, 1997: 18).

En la fundamentación de los lineamientos curriculares se desarrolla con detenimiento los vínculos que devienen del modelo parental que vincula a los seres humanos con los seres de la naturaleza bajo un principio de reciprocidad. El enfoque sicionatural indígena asumido toma distancia frente a la concepción occidental cristiana de persona. De esta manera, los formadores no indígenas del Programa se ponen en condiciones de examinar en forma crítica las limitaciones que afectan las visiones etnocéntricas. Los estudiantes reflexionan sobre las repercusiones del enfoque sicionatural en su trabajo pedagógico y construyen una nueva práctica educativa.

El enfoque de educación intercultural asumido enfatiza la perspectiva sociopolítica, a diferencia de otras propuestas que subrayan el aspecto cultural. La cultura es entendida como el resultado de las relaciones de producción y comunicación que se establecen al interior de las unidades residenciales y que involucran a los diferentes sujetos del universo sicionatural indígena. Se espera que la práctica del maestro sea una diaria afirmación personal en procura de construir un proyecto social y ecológico basado en el principio de autodeterminación de los pueblos indígenas.

Se establece como objetivo de la formación docente en Educación Primaria Intercultural Bilingüe el formar maestros capaces de entender y manejar una propuesta educativa que se oriente al desarrollo de las potencialidades del niño y a la revalorización del modelo social de su pueblos en el marco de un Estado pluricultural, a través de la articulación de los conocimientos indígenas con los conocimientos científicos de origen occidental.

El perfil del maestro egresado de la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe comprende las áreas actitudinal, cognoscitiva intelectual y pedagógica. En lo actitudinal, el maestro se reconocerá como miembro de un pueblo indígena y será capaz de cuestionar el rol del maestro como agente civilizador, reconociendo la contribución educativa al desarrollo de un proyecto socioecológico propio. En lo cognoscitivo intelectual se postula que el docente habrá de manejar criterios e instrumentos de análisis e interpretación de la realidad considerando su propia lógica, conocerá la historia de su sociedad en relación con los entornos externos inmediatos y mediatos, podrá reivindicar el territorio de su pueblo, manejará los métodos y contenidos de la educación indígena, manejará la lengua nativa y el castellano, y será consciente de la noción indígena de persona y de la concepción de aprendizaje asociada a ésta. En lo pedagógico, se prevé que el egresado planificará su trabajo tomando en cuenta las actividades sociales y productivas que se realizan en la comunidad, manejará estrategias metodológicas que permitan favorecer el desarrollo intelectual de los niños, y diagnosticará la situación de la lengua indígena y el castellano en el contexto en el que trabaja, diseñando un modelo de uso de lenguas acorde con ésta situación.

El Programa adopta una organización curricular basada en nueve áreas con el fin de favorecer el análisis, comprensión e interpretación de la realidad desde una perspectiva interdisciplinaria, evitando así su fragmentación. Dichas áreas son: Sociedad, Naturaleza, Historia, Lenguaje, Matemática, Educación, Expresión Estética, Expresión Corporal y Práctica Profesional.

El proceso de formación está actualmente organizado en dos grandes bloques definidos en función del peso diferenciado que se le otorga a la formación global del alumno y a la práctica profesional. El primer bloque, de cuatro años, considera una distribución equitativa del tiempo dedicado a los ciclos escolarizados y no escolarizados (18 semanas, en promedio, para cada uno), dentro de este bloque el ciclo escolarizado del primer año de estudios tiene un carácter propedéutico y los ciclos no escolarizados se orientan a la investigación/aprendizaje y al desarrollo de la práctica profesional que se inicia en el ciclo no escolarizado del segundo año. En el segundo bloque de dos años, que comprende el quinto y sexto año de estudios, los alumnos desarrollan su práctica profesional intensiva como maestros nombrados o contratados y se involucran en la investigación/aprendizaje.

El proceso de investigación/aprendizaje, que se realiza durante el ciclo no escolarizado, se desarrolla a partir de temas integradores que se aborda desde los enfoques y perspectivas que ofrecen las diferentes áreas, buscando que el estudiante acuda a un guía de su propia comunidad que lo oriente bajo condiciones de reciprocidad. La práctica profesional.

#### *Proyección axiológica para docentes del medio rural andino*

El CRAM, fue diseñado para atender la actualización técnico pedagógica y de proyección axiológica del magisterio nacional que labora en zonas rurales andinas. En armonía con esta necesidad, la estrategia de capacitación a distancia diseñada buscó responder a las exigencias de una educación para el desarrollo integral de la persona humana, la promoción comunal y el trabajo productivo (Capella, 1999).

El sentido comunitario del hombre andino y las características de su relación con la tierra, con la sociedad y con la divinidad, fueron considerados entre los principios filosófico-antropológicos que sustentaron el programa. Los lineamientos pedagógicos fueron desprendidos de las concepciones liberadora y personalizadora de la educación, que reivindican la criticidad y propugnan el respeto a la dignidad humana, basamento de una cultura de paz cimentada en la justicia.

Las políticas generales del CRAM hicieron hincapié en la interculturalidad, el bilingüismo, la inductividad, la comunitariedad, la dialecticidad, la interdisciplinariedad, la productividad, la etnicidad y los valores. Se consideró la biculturalidad como un ingrediente necesario para comprender la realidad andina y propiciar la unidad de la cultura nacional en la diversidad. El aspecto valorativo del bilingüismo tuvo preeminencia antes que la materialidad de la escritura en lengua vernácula. Se planteó el análisis de necesidades de las comunidades andinas de manera concurrente con las aspiraciones ciudadanas sobre regionalización. Se reivindicó las bondades del método inductivo para la generación del conocimiento. Se dio amplia apertura a la participación comunitaria. Se estableció la necesidad de partir de la realidad para arribar a la teoría y luego volver a la realidad con un proyecto transformador. Una concepción modular dio paso al trabajo interdisciplinario dejando atrás la tradicional separación entre asignaturas. Se intentó conectar la educación con la vida cotidiana y el trabajo productivo en la comunidad. Finalmente, se postuló una actitud ética frente a la experiencia cotidiana y los proyectos de vida.

El currículo fue estructurado en trece módulos: Ecografía Andina, Aprendizaje e Investigación, Investigación Educativa y Comunal, Economía y Comunidad, Tecnología y Desarrollo Comunal, Estado, Región y Comunidad, Cultura y Comunidad, Cultura e Investigación, Perfil del Niño Andino, Cosmovisión Andina, Educación y Comunidad, Consolidación de Formación Docente, Promoción y Desarrollo Comunal. En su concepción interna, cada módulo estuvo integrado por tres componentes básicos: Un eje de realidad, en cuanto problema y posibilidad; un eje teórico, que facilitaba el paso de la praxis a la reflexión, comprensión y explicación científica; finalmente, una guía de acción, que invitaba a contribuir en la práctica al mejoramiento del trabajo educativo en el aula y al desarrollo de la comunidad.

No pudo ser más evidente el esfuerzo por dotarle de pertinencia al currículo de formación docente. Por un lado, los módulos fueron enfocados hacia un conocimiento más profundo del hombre andino y su contexto; por otro, se procuró instrumentar adecuadamente al docente para operar en esa realidad. Se esperaba que el docente actuase como un agente de valoración de la propia cultura a la vez que de transformación de las estructuras anacrónicas que limitan su desarrollo.

#### *La capacitación docente en EBI*

Es tal la magnitud de los retos de la EBI y tan amplio el territorio que se debe atender en nuestro país, que resulta absolutamente necesario complementar la renovación de los sistemas de formación del profesorado, mediante la capacitación de los docentes en servicio. Actualmente los "Entes Ejecutores" son los responsables de llevar adelante el programa nacional de capacitación diseñado por la DINEBI del Ministerio de Educación.

La política nacional de EBI expresa que la capacitación y actualización de los docentes tiene como marco el reconocimiento de la diversidad cultural, y que su propósito es fortalecer la identidad del docente y contribuir a que éste desarrolle capacidades para: generar relaciones interculturales entre los agentes educativos, diversificar el currículo, y promover la relación entre escuela y contexto social. Como se ha dicho, corresponde a los Entes Ejecutores el operativizar esta política mediante un abordaje de sus implicancias técnico pedagógicas y administrativas.

El programa que se viene implementando en las áreas de ejecución consiste en una fase de capacitación presencial, con algunos apoyos a distancia, y otra de monitoreo en el aula. Complementariamente, los Entes Ejecutores realizan campañas de sensibilización que buscan involucrar a los padres de familia y las comunidades a través de talleres, emisión de spots televisivos y programas radiales. Algunas instituciones han llegado a producir materiales educativos para apoyar la implementación de la EBI en su área de influencia, pero la mayor parte se ha limitado a cumplir sus responsabilidades de capacitación. El ideario de algunos entes ejecutores está comprometido especialmente con la capacitación de docentes indígenas para la EIB.

Los principales contenidos temáticos de la capacitación se refieren a: fundamentos teóricos de la EBI, identidad cultural, propuesta curricular, manejo de la lectoescritura en lengua materna vernácula (L1), estrategias de enseñanza y aprendizaje en L1 y L2, evaluación de aprendizajes en L1, elaboración y manejo de materiales educativos, formación de equipos de trabajo interinstitucional en EBI, estrategias de sensibilización, entre otros.

La capacitación en EBI puede ser caracterizada en los siguientes términos:

- § Su ejecución es descentralizada y considera zonas focales ubicadas por microcuencas y redes promovidas para el efecto.
- § Tiene como eje el manejo de estrategias metodológicas para desarrollar la competencia comunicativa intercultural a partir de la propia cultura del educando.
- § Atiende a los diferentes niveles de manejo de lenguas que presentan los docentes mediante estrategias diversificadas.
- § Propende a un trabajo personalizado que en lo posible sea visto por los docentes como una oportunidad de realización profesional.
- § Incluye talleres y clases demostrativas como parte del acompañamiento sostenido a los docentes.
- § Incorpora la investigación como soporte de diversos procesos: sistematización de las prácticas y saberes locales, diversificación curricular.

Al evaluar la capacitación, los entes ejecutores tratan de establecer los cambios que puedan haberse producido en la programación curricular, planificación de las sesiones de aprendizaje, estilo y estrategias de enseñanza-aprendizaje, y evaluación del rendimiento. Algunos entes ejecutores han informado sobre el logro de cambios actitudinales en los docentes, padres de familia y en las autoridades de las comunidades que albergan a los centros educativos de EBI. También se informa que algunos maestros llegan a alcanzar un dominio aceptable del sistema oral y escrito de la lengua materna vernácula, observándose que programan su trabajo pedagógico considerando la enseñanza en y para las lenguas materna vernácula y castellana; algunos docentes participan activamente en actividades de alfabetización en lengua materna dirigidas a miembros de las comunidades con las que trabajan; algunos niños y niñas desarrollan sus capacidades en ambas lenguas y llegan a representar a sus centros educativos en diferentes eventos escolares de carácter local, nacional e internacional.

Se organiza encuentros o *Tinkuy* en los que se difunde la propuesta EBI a través de una acción cultural variada que incluye: Revaloración de la identidad, prácticas populares, tratamiento de lenguas, eventos culturales y hasta congresos, como el realizado el año 2000 con la participación de los ISPs de Huanta, Huamanga, Tinta, Andahuaylas y Huancavelica.

### **3. La producción de materiales educativos pertinentes**

Los textos escolares siguen siendo instrumentos auxiliares clave en la enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el medio rural, donde las condiciones de trabajo del docente son carenciales. Además, los textos convencionales, y otros materiales educativos disponibles en el mercado, están pensados para una realidad urbana con niños castellano hablantes. Por esta razón, las instituciones que aplican EBI han tenido y tienen que generar, en lo posible, recursos didácticos que respondan al enfoque de la enseñanza bilingüe intercultural y que estén, por lo mismo, lo más cerca posible a la realidad e intereses de los niños.

Una buena parte de esta responsabilidad a nivel nacional es asumida directamente por la DINEBI del Ministerio de Educación, y otra, no menos importante, a nivel regional/local está siendo respondida mediante el esfuerzo de ONGs o Entes Ejecutores con la asistencia de organismos de cooperación internacional. Los criterios que orientan la producción de materiales didácticos en EBI suelen recoger las reflexiones de expertos y especialistas en la concepción teórica de los materiales, el diseño específico y la

estrategia de producción; también destaca la participación de docentes de aula que con su experiencia contribuyen a potenciar la deseada pertinencia de los textos, adecuación de la metodología, enfoque pedagógico, presentación gráfica, entre otras características. Obviamente, los entes ejecutores que han asumido a plenitud esta tarea son los menos, y las carencias en las demás escuelas están lejos de haber sido subsanadas.

*Los materiales producidos por el Programa Nacional de EBI del MED*

Los requerimientos curriculares del primero al sexto de primaria en los centros educativos incorporados al Programa Nacional de EBI del MED están siendo atendidos actualmente mediante un conjunto de cuadernos de trabajo, que corresponden, por el momento, a las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. En total se ha producido unos 700,000 cuadernos de trabajo, que comprenden 94 títulos en cinco variedades de quechua, en aymara, y seis lenguas amazónicas. Los alumnos reciben sus respectivos cuadernos de trabajo, y los docentes un cuaderno de fichas de castellano como L2 y otros manuales auto-instructivos reimpresos artesanalmente por los entes ejecutores.<sup>7</sup>

La estrategia general que la DINEBI informa haber seguido en la producción de los materiales es la siguiente: 1) definición de los productos esperados y las variantes de lenguas; 2) convocatoria a especialistas (por lo general de los propios entes ejecutores) para la realización de la tarea; 3) organización de los talleres de producción en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática; 4) desarrollo de los prototipos y adecuación lingüística con la participación de especialistas y expertos; 5) corrección manual antes de enviar el material a imprenta (aún no se dispone de correctores automatizados para esas lenguas); 6) planificación de la distribución y validación correspondientes.

Además de los cuadernos de trabajo, la producción de la DINEBI comprende:

- § Diseño de cuatro diccionarios escolares bilingües quechua-castellano y aimara-castellano.
- § Un Manual de quechua para profesores bilingües.
- § Diseño de cuadernos de trabajo para grupos lingüísticos aún no atendidos.
- § Un cuaderno de estimulación para uso de los niños en la región amazónica, y su correspondiente guía para uso del docente.
- § Un módulo de materiales validado para la enseñanza del castellano como segunda lengua a niños(as) quechuas y aimaras del área andina. Láminas de secuencia, rotafolio, y cassettes de cuentos y canciones para niños(as). Módulo autoinstructivo para los docentes.
- § Materiales de castellano como segunda lengua para actividades específicas y proyectos interactivos: Manual de ejercitación gramatical para niños, Manual de reflexión lingüística para los docentes.

En opinión de muchos docentes los textos de EBI proporcionados por el Ministerio de Educación, no necesariamente responden a sus requerimientos, aunque reconocen que son atractivos para los alumnos, dado que incluyen lecturas útiles de orientación y que ayudan a comprobar los progresos de los alumnos. En muchas escuelas se observa un uso esporádico de los cuadernos de trabajo, éstos son repartidos a los niños(as) para que observen las figuras y realicen algunos ejercicios de lectura. Por lo general, los materiales educativos producidos por los Entes Ejecutores más sólidos tienen una mayor

---

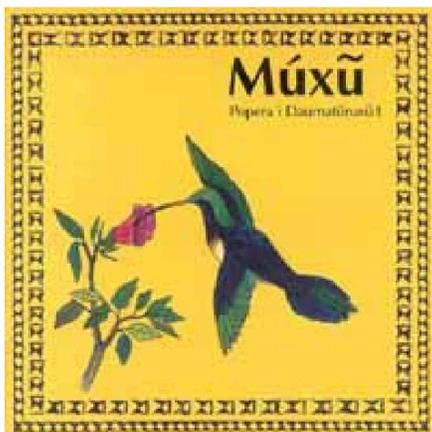
<sup>7</sup> El estudio sobre cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana de Luis Enrique López (2002) sometió los materiales producidos por la EBI del MED al juicio de expertos, cuyas observaciones desde los puntos de vista lingüístico, cultural, pedagógico y gráfico-estético, no se considera oportuno repetir en el presente trabajo, pero pueden ser consultadas acudiendo a la bibliografía.

aceptación y aplicación efectiva. Donde ello no ocurre, los docentes echan mano a materiales en castellano enviados principalmente por la DINEIP.

En centros educativos bilingües se reciben los cuadernos de trabajo EBI, pero además se trabaja con otros materiales como: Textos *Minka* en castellano, Tablero de ruleta magnética para lenguaje, Tarjetas léxicas, Juego de razonamiento lógico verbal, *La cabaña del Tío Tom*, *Cuentos escogidos—Antología didáctica*, *El, ella y nosotros*, *Panorama histórico del Perú*, *Salud y prevención de enfermedades*, *Deberes y derechos*, *Proyectos de física y química*, *Así es la energía*, *Exploremos nuestro universo*, *Expresiones artísticas*, *El arte: Un mundo maravilloso*, Juego de pentabloques y pantomima, Juego de mosaico, *Atlas del Perú y del mundo*, Bloques lógicos.

#### *La producción regional/local de materiales educativos*

Advertida la gran carencia de materiales publicados para trabajar en la realidad andina, algunas instituciones regionales comprometidas con la EBI (ONGs o Entes Ejecutores) han asumido la tarea de producir materiales educativos, siguiendo la tradición dejada por proyectos como el PEEB-Puno y ERA. Estos materiales, en general, procuran generar condiciones ideales para el trabajo en EBI y cubren necesidades no atendidas por los textos del Ministerio de Educación.



En lo que se refiere a materiales impresos, los entes regionales han producido textos de excelente factura, innovadores y diversificados, con diferentes formatos y estilos de realización gráfica. La disponibilidad de recursos financieros, pero también el dominio editorial y la creatividad influyen visiblemente en la calidad de las presentaciones, que van desde la exquisitez y pulcritud de las publicaciones del CRAM o Pukllasunchis, el naturalismo no pocas veces preciosista logrado por los artistas indígenas amazónicos en los textos del FORMABIAP, hasta los textos más modestos pero siempre pertinentes como los publicados por CADEP y Pacha Huñuy.

Es pertinente también señalar que algunas experiencias como el CRAM han llegado a producir módulos variados de material educativo, que cubren necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas curriculares (personal social, comunicación integral, lógico matemática, y ciencia y ambiente). Otras, por el momento, concentran su atención y esfuerzos en los procesos de lectoescritura en quechua y en castellano como segunda lengua.

#### § En lengua materna vernácula

En el área amazónica destaca con nitidez la labor realizada por el FORMABIAP, institución que ha producido gran número de materiales, principalmente textos de lectura en diversas lenguas amazónicas y en castellano<sup>8</sup>, como es el caso de los libros *Jempe* (Aujtai 1 en lengua aguaruna) y su versión *Picaflor* (Texto de lectura 1 en castellano); *Chaji* (Aujtai 2 en lengua aguaruna) y su versión *Martín Pescador* (Texto de lectura 2 en

<sup>8</sup> FORMABIAP ha publicado unos 12 títulos para uso de los niños(as) amazónicos, en diferentes lenguas originarias. Sus series son: *Picaflor*, *Pescador*, *Huacamayo*, *Tradición oral*, *Ocasiones para aprender*, *Fichas de trabajo*, *Textos de estimulación temprana*, y *Cuadernos de trabajo* (distintos a los elaborados con la DINEBI del MED).

castellano). Estos y otros libros contienen historias amenas, divertidos cuentos y juegos, canciones y poesías. Las lecturas invitan a recorrer lugares desconocidos y a conocer otros pueblos con diferentes costumbres, por lo que resultan ser materiales bastante apropiados para un trabajo pedagógico con enfoque intercultural.

FORMABIAP con el apoyo de UNICEF ha producido y experimenta también actualmente con el uso de materiales menos convencionales, como son las cartillas: *Ocasiones para aprender*, en versiones ashaninka, chayahuita y awajún. Similar experiencia la realiza el CADEP “JMA” con el quechua Cuzco-Collao.

Para que los docentes profundicen su conocimiento sobre la realidad amazónica y se proyecten sobre áreas más vastas de la misma, FORMABIAP ha producido diversos textos que socializan el resultado de investigaciones sociales, educativas y lingüísticas. Como ejemplos se puede señalar los libros: *Uwaritata*, *Los Kukama-kukamiria y su bosque*, *Un instrumento, un mundo, trampas de caza de los pueblos indígenas amazónicos*, *Juegos Ashaninka*.

Con exquisitez no menor en la producción de algunos textos, tiene presencia el IAP que ha publicado títulos como *Verde Sinfonía*, *Amanecer del Milenio*, *La Palabra del Bosque* y *Planeta Azul*, que presentan diversos cuentos ecológicos galardonados en concursos literarios de diferentes años. *Cuentos Amazónicos* es otro volumen ilustrado con verdadero cariño e identificación con nuestra región oriental.

Como ya se dijo, el proyecto CRAM cuenta con módulos de material variado para el sur andino, que en conjunto abordan de manera más o menos integral los requerimientos curriculares de la educación primaria. En materia de lectoescritura en lengua quechua y desarrollo del pensamiento cabe señalar los siguientes textos: *Simikunawan pukllaspa* (con una edición para el docente bajo el título de *Jugando con palabras*), *Yuyayninchiskunata sinrispa* (Ordenando nuestras ideas), *Chikchicha* (granizadita), *Imaraykun Imaymana kan* (El por qué de las cosas), *Pukllaspa hamutanchis* (Pensamos jugando). Todos ellos han sido diseñados para ayudar a recrear formas de aprendizaje apelando a diversos recursos lúdicos y ejercicios de estructuración conceptual y ubicación en el tiempo y en el espacio. Un ejemplo sobre la extraordinaria calidad alcanzada en las ilustraciones de estos materiales EBI es el texto *Chikchicha*.



Otros textos del CRAM cubren aspectos históricos sociales: *Inka taytanchiskunay kawsayninta yacharispa* (Conociendo la vida de nuestros ancestros inkas), *Perú ukhupi kimsa suyupa runan* (La gente de tres regiones del Perú), *Ñawpa willakuykuna* (Relatos tradicionales), *Radiyuta riqsispa* (Conociendo la radio); aspectos sobre el hombre, la naturaleza y el medio ambiente: *Pachapi runa ñak'arichiqkuna* (Desastres naturales), *Yurakunata riqsispa* (Conociendo los productos naturales), *Mikhuykuna unay waqaychay atinapaq qillqasqa* (Cómo conservar los alimentos), *Kawsayninchis qallariynin* (La concepción), *Pisqantin yuyaykunaq atipaynin* (El poder de los sentidos), *Samayninchis* (Nuestro aparato respiratorio), *Pacha mamanchispa qhapaq kaynin* (La riqueza de la tierra), *Uywanchiskunata riqsispa* (Conociendo a los animales); y un conjunto de actividades sugeridas: *Ayllunchispi kasqanwan sañukunata rurasun* (Fabricaremos

cerámica con recursos locales), *Yachay chiqanchay* (Comprobando lo que sabemos), *Makinchiswan ruranchis* (Lo hacemos con las manos), *Nawpaq butilla, kunantaq pichana* (Antes botella y ahora escoba).

Por su parte, la serie *Musuq p'anqachakuna* de Pukllasunchis ofrece cartillas, cada una de las cuales estructura oraciones singulares en quechua, ilustradas convenientemente, y que en conjunto configuran pequeñas historias (*Felipe maqt'achamanta* (Felipe el mozalbeta), *Pumachaq kawsayninmanta* (La vida del pequeño puma), *Yunkapi uywakunamanta* (Los animales de la montaña), entre otras. *Rimaykuna, Qallu khipukuna* compila refranes y trabalenguas en quechua. Cabe observar que la escritura de estos textos corresponde a la variante quechua Cuzco-Collao, pero recibe influencia del quechua Ayacucho-Chanka.

*Qillqanaypaq* de Pukllasunchis, es otro conjunto de cuadernos de trabajo diseñado para que los niños(as) ejerciten la escritura en quechua, el dibujo y coloreo, así como diversas competencias lógicas en el nivel inicial y en los distintos ciclos de la primaria. La serie *Ñawinchaykuna* (Lecturas) ha sido diseñada para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, al par que para estimular el razonamiento y verificar la comprensión lectora, incluye relatos inspirados en la tradición oral popular andina. Textos como *Atuqmantawan Uwihiramantawan* (La ovejera y el zorro), tratan con sumo cariño a la narrativa popular andina, destacando que estas publicaciones se acompañan con su correspondiente cassette en el que se registra la versión oral contada por narradores autóctonos de comunidades quechuas. Otros dos volúmenes que pueden corresponder a un proyecto intercultural más ambicioso, son: *Quyllur llaqtayuq wawamanta* que es una hermosa edición traducida del famoso libro *El Principito* de Antoine De Saint-Exupéry, con los dibujos originales de su autor; y, *Irqichakunaq rimaynin* (Canciones, poemas y cuentos quechuas para infantes) que compila textos producidos por niños de diferentes lugares del departamento del Cuzco.

En la senda de recuperar la tradición oral andina y ponerla al alcance de los niños(as) de la región, el CADEP ha producido por su parte textos de lectura en quechua y castellano, tales como *Llaqtanchispa willakuynin* (Relatos de nuestro pueblo) y *Willakuylla willakusqayki* (Te contaré algunas de mis historias) en los que se compila relatos breves con sugerentes ilustraciones. A esta misma intención responde el Cancionero bilingüe *Misk'i takiy* (El dulce cantar). CADEP ha publicado asimismo materiales para uso del docente, tales como *Watuchiykuna* que contiene una nutrida compilación de adivinanzas en quechua que se estiman apropiadas para el primer y segundo grado de primaria.

Finalmente, textos muy originales aparecen en la producción del CRAM y se refieren unos a la introducción de la culinaria regional con el nombre de *Wayk'uq irqikuna 1 y 2*; otro al conocimiento del calendario festivo andino prehispánico denominado *Yuyachikuq*; y algunos como *Llaqtanchispa suncun* (El corazón de nuestro pueblo) que presenta cuentos animados que pueden ser representados en los teatrines de títeres o en representaciones teatrales propiamente dichas, actuadas por los niños. En la producción de Pukllasunchis se encuentra un rotafolio gigante con canciones en quechua; y, en la de Pachahuñuy, *Llamk'aq masiy achaha* es un texto ilustrado que presenta palabras útiles para el aprendizaje del alfabeto quechua.

## § En castellano

Une con una línea y escribe los nombres de los productos que tu mamá utiliza al cocinar.



El proyecto CRAM dispone de un módulo de cuadernos de trabajo para la línea de castellano como segunda lengua, que comprende entre otros: *Conociendo el alfabeto castellano*, *Conociendo datos curiosos*, *Mi familia, mi comunidad y yo*, *La televisión*, *Los viajes espaciales*, todos ellos profusamente ilustrados.

Encontramos cancioneros que se han publicado para atender la necesidad de los maestros de aula de contar con recursos para la educación musical en las escuelas. La intención es llegar a los niños construyendo un cancionero que pueda llenarlos de alegría, enseñarles a apreciar la belleza de la música tradicional y ayudarlos a reconocerse como parte de la cultura andina. Asimismo, aprovechar el canto para el aprendizaje en la escuela, tanto en los aspectos de expresión como de adquisición de conocimientos.

La creación de canciones tiene una larga tradición entre los maestros andinos, aunque lo nuevo es publicarlos, es decir incorporar esta producción en un amplio colectivo docente y fomentar así la identidad cultural a la vez que el justo reconocimiento a la creatividad de los maestros. Con *Mariposita de siete colores*, Pukllasunchis inicia una serie de cancioneros y cassettes especialmente pensados para los niños. Este material ilustrado por niños recoge cantos que usan docentes de escuelas rurales y urbano marginales del Cuzco, en él se traduce canciones del quechua al castellano y del castellano al quechua, el texto va precedido por una descripción de instrumentos musicales andinos que está dirigida a los docentes. *Gatito travieso* contiene canciones andinas para cantar con los niños e incluye temas de músicos cuzqueños que a la vez son maestros de aula; este volumen presenta además un resumen biográfico de los autores e ilustraciones con dibujos hechos por niños cuzqueños. *Gatito travieso*, es una edición bilingüe (quechua y castellano), tiene sugerencias metodológicas para el desarrollo de las aptitudes musicales, abre camino para una pedagogía musical en perspectiva intercultural y se complementa con un cassette que registra la ejecución de las canciones por niños de primaria y secundaria con el correspondiente acompañamiento musical.

Otra línea de producción son los cuentos ilustrados, diseñados de manera atractiva y no convencional, muy apropiados para apoyar programas con enfoque intercultural. De Pukllasunchis se puede tomar como ejemplo: *El caballito de siete colores*, que incluye una versión introductoria para niños(as) que hablan quechua; por el contrario, *Santiagumanta*, al igual que *Apu Mallmalla*, están narrados en quechua y presentan una introducción motivadora en castellano.

Instituciones diversas de la amazonía y del mundo andino han producido también libros interesantes con lecturas variadas que pueden ser aprovechadas en grados avanzados de la primaria y en el nivel secundario. Entre este tipo de materiales podrían ubicarse: *El hombre y el bosque*, *lecturas para la educación ambiental en la amazonía*, *Crianza familiar del sajino en la amazonía*.

Pocas experiencias han llegado a proyectarse más allá de la educación inicial y primaria, el caso de Pukllasunchis es un buen ejemplo del esperado futuro para los programas en

educación intercultural. En particular ha producido la serie *Para conocer mejor el mundo en que vivimos*, constituida por cuadernos de lectura para cada uno de los grados de la educación secundaria. Vale la pena recordar que la opción explícita de esta entidad es la de alentar una educación intercultural bilingüe (EIB). Es claro que muchos textos de carácter documental publicados en castellano bien podrían servir para este mismo propósito, como en el caso de *Hacienda tiempopi* (En tiempos de la hacienda), *Asuntapa kawsayninmanta* (Acerca de la vida de Asunta) publicados por CADEP.

#### *Materiales para castellano como segunda lengua*

Los materiales expresamente diseñados para apoyar el aprendizaje del castellano como segunda lengua son, sin embargo, mucho más escasos. Algunos de estos materiales han sido producidos por Pukllasunchis: *El libro de los animales*, presenta tarjetas anilladas; en una mitad van hermosas ilustraciones sobre los animales, la otra mitad contiene oraciones que configuran una corta descripción, el detalle es que el niño debe buscar que la descripción se corresponda con la ilustración. Otra publicación es *Poemas para jugar* que presenta textos breves en castellano, siempre ilustrados, para que los niños quechuas puedan recordarlos y hagan ejercicios de identificación de palabras y reubicación o sustitución de las mismas. Pacha Huñuy ha producido un pequeño rotafolio con láminas para el aprendizaje oral del castellano como L2.

La realidad muestra situaciones contrastantes: en algunas zonas se cuenta con textos y otros materiales producidos por entes regionales en apoyo a los docentes; en otras, no existen experiencias locales sistemáticas en EBI, los entes ejecutores no han elaborado textos u otros materiales educativos a ser usados en el aula, y el apoyo de los órganos intermedios del Ministerio de Educación a las acciones de EBI es prácticamente inexistente; de hecho, en estas instancias no existen especialistas con formación adecuada en EBI.

#### *Guías para los docentes*

Uno de los requerimientos que los docentes de aula expresan con mayor insistencia es contar con guías y manuales apropiados que los apoyen en el trabajo pedagógico. Cabe señalar que este tipo de materiales es poco frecuente. Hay pocos ejemplos a considerar, como el caso de *Manual para el desarrollo de habilidades en castellano como segunda lengua* producido por el FORMABIAP, el mismo que comprende: diagnóstico sociolingüístico, programación de la segunda lengua, principios pedagógicos para el trabajo del castellano como segunda lengua, sugerencias para establecer la comunicación oral en castellano, etapas del aprendizaje oral, estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión oral, actividades sugeridas, transferencia de habilidades, desarrollo de las habilidades de lectoescritura que poseen los niños, competencias y capacidades previstas por el programa curricular diversificado, materiales educativos para L2 y evaluación de la L2. Este material se acompaña con fichas gráficas para niños(as) y un cassette de canciones relatos. Otros productos no publicados que responden a la misma intención son: Una *Guía Metodológica complementaria para el quechua como lengua materna (L1) versión quechua* (2002) y una *Guía Metodológica para el quechua como lengua materna (L1) y castellano como segunda lengua (L2)* desarrolladas en el marco de las acciones de CARE en Ayacucho (2001).

#### *Otros materiales educativos desarrollados en el aula*

Es paradójico que en los centros educativos mejor implementados –con textos disponibles y biblioteca de aula- es donde los docentes y educandos hacen mayores esfuerzos por producir sus propios materiales complementarios. La creatividad que despliegan docentes y educandos, cuando tienen la motivación necesaria para ello, se

traduce en una variedad de materiales, de los cuales se dará algunos ejemplos recogidos en la fase de campo del presente estudio:



1. Denominación del material: *Croquis de la comunidad*
  - a) Descripción: Se trata de una lámina de buen tamaño en la que se dibuja la localidad, para proceder a ubicar luego la escuela y las viviendas de los niños(as); se representan igualmente: el camino, la carretera y los límites con otras comunidades.
  - b) Metodología: Se hacen dibujos y pegan figuras que permiten un reconocimiento del ámbito comunal.
  - c) Competencias que desarrolla: Identificar los lugares de la comunidad; reconocer los accidentes principales de la topografía comunal; identificar las relaciones de vecindad; apreciar la pertenencia a la comunidad; demostrar preocupación por los demás (en el croquis todos pueden informarse sobre los niños(as) que se ausentan por algún motivo).

2. Denominación: *Lámina con las partes del cuerpo*

- a) Descripción: Se trabaja con una lámina en la que se ha dibujado un niño y una niña. Sirve para que los alumnos señalen las partes del cuerpo y reconozcan las diferencias anatómicas según el género. Los niños pronuncian y repiten los nombres en lengua materna o en castellano, según el caso.
- b) Metodología: Es activa, por ejemplo: Cantan la canción "Mi cabeza se está moviendo", luego identifican la parte que se movió y pronuncian "cabeza" en su lengua materna o en castellano, hacen lo mismo con las demás partes del cuerpo. A continuación dibujan las partes de su cuerpo (niños/as de 5 años) y pintan las siluetas que les proporciona la maestra (niños/as de 3,4 años).
- c) Competencias que desarrolla: Observar y descubrir el propio cuerpo; reconocer las partes del cuerpo humano; entender los cambios físicos que ocurren con la edad; distinguir los géneros; valorar el propio género y respetar las diferencias.

3. Denominación: *Siluetas para pasadores/Ushkukunata q'aytuta pasachinanchispaq*

- a) Descripción: Se trata de siluetas de animales y objetos diversos en "conespum" (espuma de vidrio) u algún tipo de cartulina, jebe o cartón de distintos colores.
- b) Metodología: Empleando una cinta de colores llamativos, los niños deben pasarla por los distintos huecos que presenta el borde de la silueta.
- c) Competencias que desarrolla: Observar y descubrir diversos elementos de su entorno; coordinar funciones visuales y motrices; reconocer las diferentes siluetas y enunciar sus nombres en quechua y castellano; participar en actividades de grupo. Las imágenes tienen que estar en constante cambio para mantener la motivación e interés de cada niño.

4. Denominación: *Vestimenta típica de niñas y niños*

- a) Descripción: Consiste, por ejemplo, en una diadema o corona confeccionada con hilo de chambira con plumas de loro. Corona de llanchama pintado con resinas de achiote. Cartera de hilo chambira (shicra). Falda y blusa de llanchama pintadas con resinas. Collar de semillas silvestres (charapilla).
- b) Metodología: Observan los materiales y dialogan sobre los vestidos. En un segundo momento cantan una canción con ritmo movido típico, se visten con el atuendo preparado y participan en una danza, varones y mujeres. Al término, ubican los atuendos en un lugar visible.
- c) Competencias que desarrolla: Observar los trajes típicos y reconocer los usos de la indumentaria según género; coordinar los movimientos corporales; dominar el espacio y desplazarse con soltura; practicar la comunicación gestual; adquirir sentido musical y desarrollar expresión artística.

5. Denominación del material: *Ch'uspa*

- a) Descripción: Mediante un proyecto, los niños elaboran una bolsa de cartulina cosida con lana. Cada niño guarda en estas *ch'uspas* sus hojas de aplicación en quechua o castellano.
- b) Metodología: Los niños utilizan sus bolsas para guardar ordenadamente sus trabajos. Guardan hojas dibujadas y coloreadas, palabras escritas, sus reglas numéricas dibujadas en papel, sus ejercicios de adición, etc. Cuando es necesario apoyar o reforzar sus aprendizajes recuerdan lo hecho y recurren a la *ch'uspa*.
- c) Competencias que desarrolla: Actuar con sentido de seguridad; cuidar los materiales; valorar el uso adecuado de los objetos; actuar con orden; guardar información.

6. Denominación del material: *Achahala/ Abecedario*

- a) Descripción: Es una lámina cuadrículada con 28 campos, cada uno de los cuales contiene: una figura de algún animal u objeto cuyo nombre empieza con una letra del alfabeto quechua: A, CH, CHH, CH', H, I, K, KH, K', L, LL, M, N, Ñ, P, PH, P', Q, QH, Q', R, S, T, TH, T', U, W, Y.
- b) Metodología: En el primer semestre se trabaja el reconocimiento del alfabeto quechua por asociación con las ilustraciones. Contrastando con la realidad, los docentes sugieren reajustes al modelo propuesto por el Ente Ejecutor, por ejemplo: en la escuela de Totoray-Apurímac, en la letra "i" se cambió la figura de un *liwi* (boleadora) por una de *lakawiti* (calabaza) dado que las boleadoras no se conocen en el lugar. Igualmente, en la letra "t" se cambió la representación del número 4 que es una noción abstracta, por la de una *taklla* (arado de pie).
- c) Competencias que desarrolla: Reconocer letras del alfabeto; distinguir fonemas; asociar letras con ilustraciones; reconocer seres y objetos del entorno.

7. Denominación del material: *Panel para formar palabras*

- a) Descripción: Se trata de un pliego de papel fijado en la pared, que tiene 8 columnas numeradas, en cada una de las cuales se pegan carteles silábicos que unidos forman nuevas palabras en quechua o en castellano, "se les hace casa" (se unen) como suelen decir coloquialmente en el lugar.
- b) Metodología: Se usa para reforzar las sesiones de creación de textos y para afirmar las habilidades lectoras de los niños(as).
- c) Competencias que desarrolla: Reconocer números; reconocer sílabas; formar palabras diversas; afirmar habilidades lectoras.

8. Denominación: *Yupana/ Ábaco*

- a) Descripción: Se trata de una base de encaje hecha de cartón o madera, con tres columnas: una para unidades (*sapan*), otra para decenas (*chunka*) y una tercera para centenas (*pachaq*). Cada columna tiene diez agujeros. Es ideal que cada columna tenga un color diferente s=amarillo, ch=azul, p=rojo.
- b) Metodología: Los niños emplean granos de maíz para representar unidades que se encajan en la columna *sapan*. Una vez que sobrepasan de diez reemplazan los maíces con trompitos de eucalipto o con tarwi que colocan en la columna *chunka*. Para las centenas (*pachaq*) se utiliza habas.
- d) Competencias que desarrolla: Reconocer unidades, decenas y centenas; adquirir y fortalecer las nociones de suma y resta; manejar representaciones abstractas a partir de elementos concretos (los maíces, tarwis y habas).





9. Denominación del material: *Teatro de títeres/ Rimana t'oqo*

a) Descripción: Se construye un escenario de madera en tres cuerpos, la parte central lleva una ventana en la que se presentan los actores y/o títeres. El teatro está decorado con figuras.

b) Metodología: Los niños desarrollan argumentos y hacen actuar a los personajes. Identifican primero el lugar, el profesor hace una demostración con los títeres y los niños preparan sus escenas y las presentan. Los demás niños comentan lo que han presenciado.

c) Competencias que desarrolla: Participar en actividades grupales; utilizar creativamente las formas de representación y comunicación (plástica, dramática, corporal y musical; comunicarse oralmente en quechua y castellano.

10. Denominación del material: *Macetero al instante*

a) Descripción: Se elabora un macetero utilizando material descartable (una botella de plástico). Se corta la botella en dos partes, se le abre agujeros a la parte de la tapa para permitir el paso del agua, se la llena con tierra y abono orgánico de los animales de la zona. La otra parte sirve para contener el agua que dará la humedad permanente que requiere la planta.

b) Metodología: Cada niño o grupo de niños se encarga de cuidar una planta en forma permanente. Los niños ubicarán las macetas en las ventanas del salón o en otro lugar conveniente. Complementariamente los niños pueden realizar un herbolario en el que clasificarán las hojas que recolectarán en un día de campo.

c) Competencias que desarrolla: Describir las plantas; entender el desarrollo biológico de las plantas; comprender la relación de los hombres con el medio ambiente; conocer los nombres tradicionales de las plantas y su utilidad; valorar la diversidad de plantas de la comunidad y de otras realidades.

11. Denominación: *Rotafolio*

a) Descripción: Un par de varillas de madera, que se apretan entre sí con tuercas, sirve para compilar láminas con ilustraciones y textos diversos: canciones, cuentos, sílabas, otros. Algunas láminas pueden reproducir textos de los libros en uso.

b) Metodología: Se cuelga el rotafolio en un clavo ubicado en la parte central superior de la pizarra o en las partes laterales según la necesidad.

c) Competencias que desarrolla: Clasificar y guardar información; actuar con sentido del orden; valorar los resultados del trabajo; apreciar los logros de los demás; participar en situaciones de comunicación grupal.

12. Denominación del material: *Portaláminas*

a) Descripción: Se trata de un soporte tipo trípode de 1.75 m. de altura, elaborado con varillas de madera más o menos gruesas..

b) Metodología: El material es utilizado para la presentación adecuada de las láminas de trabajo grupal. También sirve para archivar en forma ordenada y secuencial los trabajos producidos por áreas. Resulta útil como periódico mural para las presentaciones en fechas cívicas.

c) Competencias que desarrolla: Exponer ordenadamente una información; valorar la utilidad de los objetos; utilizar diversos elementos como ayuda en la comunicación; hacer encargos y asumir responsabilidades.

13. Denominación: *Periódico móvil/Llapa rimakuykuna qhawarinanchispaq*

a) Descripción: Se trata de una caja tipo prisma rectangular, forrada con papel lustre verde y adornada en los bordes con papel de color amarillo. Las distintas caras de la caja sirven de

paneles. La caja es elaborada con la participación de los propios niños, si éstos son pequeños recortarán al menos el papel y alcanzarán los instrumentos.

b) Metodología: Los niños(as) observan las caras del periódico, y dialogan sobre lo que ven. Los niños preparan dibujos y proponen verbalmente el contenido del periódico, la docente lo transcribe al papel y le da lectura. Se pegan materiales de las diferentes actividades: canciones y adivinanzas, relatos en quechua con ilustraciones, deportes y otras noticias de la semana. Los niños(as) expresan su sentir, sus experiencias por ejemplo luego de haber hecho una salida al campo con motivo del "Día de la Primavera".

c) Competencias que desarrolla: Expresar necesidades, preferencias, intereses y opiniones; comentar hechos y sucesos de interés colectivo; cooperar con los demás; relacionarse prosocialmente; interesarse por los acontecimientos del entorno.

#### 14. Denominación del material: *Televisor*

a) Descripción: Utilizando una caja de cartón se fabrica un televisor, se forra la cubierta con papel de color, en el lugar de la pantalla se aplica una mica transparente, los botones van dibujados.

b) Metodología: Se usa para mostrar figuras de diferentes animales y otras escenas de la vida social. También se pueden presentar tarjetas léxicas y mensajes diversos.

c) Competencias que desarrolla: Prestar atención a los mensajes visuales; utilizar oraciones cortas para comunicar ideas; comprender las intenciones de los mensajes; comunicar con figuras; mostrar interés por la actividad gráfica y plástica.



#### 15. Denominación: *Sellos*

a) Descripción: Se cala figuras en jebe de pelota y luego se pega cada una de las diversas figuras en una base cuadrada de madera.

b) Metodología: Se utiliza tinta para imprimir las figuras en láminas y en los cuadernos de trabajo de los niños (cometa, gallo, flor, ovillo, niño, perro, etc.). Se suele hacer lo mismo con el abecedario (las figuras que ilustran todo el *achaqala*) y los números. Los niños(as) proceden a escribir textos asociados a la figura, pintan, ponen nombres en quechua y castellano según el caso.

c) Competencias que desarrolla: Asociar figuras y textos; reconocer los colores y colorear figuras; decodificar símbolos; ejercitar la motricidad fina.

Los referidos materiales logran satisfacer requerimientos concretos del proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo hay que reconocer que la elaboración de algunos de ellos exigen una mayor cuota de creatividad.<sup>9</sup> Al parecer, la mayor debilidad de los docentes está en establecer con claridad la relación entre material y competencias a desarrollar. Los maestros necesitaron reflexionar con detenimiento cuando se les preguntó por la utilidad del material elaborado, y se sintieron reforzados cuando lograron explicitar sus intenciones.

<sup>9</sup> El *Catálogo Pedagógico de Materiales Educativos* publicado en 1999 en el marco del Proyecto Materiales Educativos del Convenio Andrés Bello/GTZ, registra para el área de comunicación integral los siguientes: Kawka, Máscaras de calabaza, Tinya, Waqra-Puku; y, para el área lógico-matemática: Taptana lúdica, Taptana numérica y Yupana. Tales materiales bien pueden complementar la relación ofrecida en el presente inventario.

#### 4. La práctica pedagógica

A continuación presentamos una visión sumaria de la práctica pedagógica en los centros educativos EBI, recogiendo información de campo dada a conocer en dos estudios recientes. Nuestra primera fuente consigna información sobre trece escuelas ubicadas en comunidades rurales andinas y amazónicas que ya tienen dos o tres años implementando la EBI bajo la supervisión de un Ente Ejecutor seleccionado por el MED (López, 2002)<sup>10</sup>; la segunda expone resultados de visitas a cinco centros educativos que aplican EBI, dos en comunidades quechuas de Cuzco y tres en comunidades aymaras de Puno (Sánchez y Ochoa, 2002)<sup>11</sup>.

De las observaciones registradas se desprende que el proceso de adopción de las propuestas EBI resulta ser gradual y lento, en parte por razones contextuales. La realidad demanda un proceso de capacitación prolongado en EBI, con el tiempo suficiente como para que los docentes experimenten la necesidad de revisar y reconceptualizar sus concepciones y prácticas, examinando y contrastando sus propias experiencias con las que se obtienen en otras escuelas bilingües del país.

##### *El ambiente y la organización del aula*

Se observa que los docentes han introducido cambios en la organización tradicional del salón de clases, las acostumbradas columnas y/o filas han dado paso a “mesas redondas” en las que se hace trabajo en grupos; sin embargo, no todos han organizado los rincones de aprendizaje que proponen los enfoques vigentes. Si bien la mayoría de aulas dispone de rótulos y carteles, es visible que predomina el castellano y los mensajes en lengua materna vernácula son menos frecuentes.

##### *La relación maestro-estudiantes*

La relación maestro-educando es más horizontal y participativa que en las escuelas tradicionales, pero los niños(as) no participan aún por propia iniciativa sino que requieren del estímulo del docente. El uso de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas democráticas en el aula parecen haber influido en la confianza y seguridad que van cobrando los niños y niñas en las aulas bilingües. Los profesores valoran las manifestaciones culturales propias de los niños. No obstante, subsisten comportamientos de intolerancia docente, castigo físico y aún discriminación a los alumnos.

##### *Metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje*

El desarrollo de las sesiones de aprendizaje se ajusta a la propuesta curricular oficial, con algunos ingredientes diversificados. La calidad de las actividades motivadoras a cargo de los docentes es heterogénea. En unos casos se apela a recursos como son las tarjetas

---

<sup>10</sup> El estudio *Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana* (2002), dirigido por Luis Enrique López para el MCEP, comprendió trabajo de campo en las comunidades de: Chamanayoc de Huaraz y Santa Cruz de Mosna de Huari (Zona quechua Ancash); Ichpico de Huanta y Hualchancca de Cangallo (Zona Quechua de Ayacucho); Raqchi de Urubamba y Churubamba de Quispicanchi (Zona Quechua de Cusco); Ancomarca-Kelluyo de Chucuito, Pampa Yarecoa de Huancané, y Tirapunco de San Antonio (Zona Aimara de Puno); Hebrón de Nieva-Condorcanqui (Zona Awajún de Amazonas); Pampa Hermosa-Río Huallaga de Alto Amazonas (Zona Cocama-Cocamilla de Loreto); Santa Cruz de San José de Sisa y Huayco de Lamas (Zona Quechua de San Martín).

<sup>11</sup> Rodolfo Sánchez y Víctor Ochoa, en su estudio denominado: *La pertinencia cultural en textos escolares. Balance crítico a partir de tres experiencias en Educación Bilingüe desarrolladas en el sur andino del Perú*, realizado bajo el patrocinio del PROEIB ANDES, incluyen observaciones sobre práctica educativa y desempeño docente en las escuelas de Qotataki-Písac y Patakancha-Ollantaytambo (Área quechua de Cuzco), y Cajnajo Patacollo, Bajo Ayriguas, y Canahuayto, ubicadas en la provincia de Chucuito (Área Aymara de Puno).

léxicas en lengua quechua, mientras que en otros se opta por el método expositivo tradicional con evidente descuido de la participación de los alumnos.

El cambio en las formas de enseñanza no va al par del mejoramiento advertido en el clima de trabajo escolar. El docente continúa siendo el agente principal del proceso educativo antes que un orientador o facilitador, todavía abusa del dictado y suele ocupar el frente del salón poniéndose de espaldas a la pizarra. También se advierte que los docentes suelen recurrir a consignas instructivas y mandatorias, y son escasas las ocasiones en las que promueven la reflexión.



Parece haberse avanzado en el aprovechamiento que hacen los docentes, en casi todos los casos estudiados, de los conocimientos y saberes locales. Sin embargo, no se tiene la certeza de que esto se deba a la apropiación de uno de los principios medulares del nuevo enfoque pedagógico. Lo cierto es que existe una gran coincidencia entre los nuevos enfoques pedagógicos y la EBI, ya que ambas perspectivas subrayan la recuperación y aprovechamiento de los conocimientos previos de los educandos.

En lo que se refiere a la consolidación de los aprendizajes promovidos, la preocupación de los docentes es desigual, no hay un nivel standard que revele una solidez del sistema de evaluación y realimentación en el proceso. En muchos centros educativos se descuida la consolidación de los aprendizajes, ya que el reforzamiento tiende a circunscribirse a procedimientos de repetición.

#### *El empleo de materiales educativos*

En las escuelas existen diferentes tipos de materiales en uso: Textos producidos en castellano por la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria del Ministerio de Educación (DINEIP), Cuadernos de Trabajo para educación bilingüe producidos por la DINEBI, textos y otros materiales producidos por los entes ejecutores responsables de capacitar a los docentes e implementar la EBI, y materiales elaborados por los propios docentes y niños(as) de las diferentes escuelas, empleando recursos del lugar y desechables (papelógrafos, cartillas, láminas, cadenillas, y otros). En algunas escuelas, los docentes han optado por emplear principalmente los materiales en castellano enviados por la DINEIP; según ellos, los materiales para la enseñanza en castellano como son: *Minka*, *Magilengua*, los kits y demás textos de la Biblioteca de Aula, son más comprensibles y ofrecen mejores recursos para el trabajo con los niños.

La mayoría de maestros opina que los cuadernos de trabajo elaborados y distribuidos por la DINEBI son importantes, pero no hacen uso cotidiano de los mismos. Por lo general, los cuadernos más usados por los profesores y los niños(as) son los de Lógico-Matemática. Según los docentes, los textos de Comunicación Integral están escritos en un lenguaje muy difícil y algunas veces ni ellos mismos los entienden.

Las escuelas que aplican la EBI con limitaciones no tienen usualmente una adecuada implementación, en ellas escasean los materiales educativos o se advierte un predominio evidente de materiales para la enseñanza en castellano, los docentes no están suficientemente capacitados y se confronta la incompreensión de los padres de familia

sobre el sentido de la EBI. Por otra parte, los materiales educativos proporcionados por el Ministerio de Educación responden a concepciones diversas y se aplican de manera arbitraria. En muchos casos, los docentes se limitan a utilizar la pizarra, la tiza y la mota, aunque algunos recurren a papelotes y marcadores cuando sus estudiantes trabajan en grupos. También se emplea carteles, láminas y rótulos producidos por los docentes y los estudiantes.

#### *El uso de lenguas*

Se observa cambios significativos. La introducción de la lengua originaria en el desarrollo curricular, aunque limitada, está generando su valoración lingüística. Allí donde hay una lengua vernácula de uso predominante por los alumnos, la enseñanza se realiza casi siempre en dicha lengua (aimara y quechua en la región andina y awajún en la amazónica) de manera alternada con el castellano; sin embargo, el uso de una y otra lengua resulta asistemático y, en algunos casos, se limita a la traducción o refraseo de los mensajes didácticos de una a otra lengua.

Hay ausencia de materiales para castellano como segunda lengua y es escasa la orientación recibida por los docentes acerca de este componente de la EBI. Al parecer, los docentes no diferencian entre la enseñanza *en* una lengua y la enseñanza *de* esta misma lengua; es decir, se enseña *en* lengua vernácula pero no se reflexiona sobre la lengua ni se ejercita su uso consciente y reflexivo más allá de la apropiación de la lengua escrita. Por otra parte, son muy limitados los espacios curriculares dedicados a la enseñanza de las lenguas indígenas ancestrales como segunda lengua.

#### *La evaluación y el rendimiento de los niños(as)*

La evaluación es uno de los procesos que merece menos reflexión por parte de los docentes y de los profesionales que trabajan en los entes ejecutores. No parecen haberse modificado aún las prácticas tradicionales de evaluación. No se observaron, por ejemplo, instancias de autoevaluación o coevaluación, pese a lo recomendado en los cuadernos de trabajo elaborados por la UNEBI.

Es preocupante observar que los niños y niñas no logran las competencias y capacidades relacionadas con la lectura y la escritura en su lengua de uso predominante sino hasta el tercer grado, particularmente en las zonas rurales donde el período de escolarización es menor. En muchos casos, los estudiantes no están en condiciones de leer ni de escribir en su lengua materna.

En castellano como segunda lengua, si bien muchos estudiantes resuelven tareas orales introductorias relacionadas con interacción social básica, tienen dificultad para describir una lámina sencilla con frases y oraciones completas y relacionadas entre sí. Mayores son las dificultades que evidencian en la comprensión de lectura y en la producción de textos en la segunda lengua. La mayoría de los estudiantes tiene dificultades con la lectura y la comprensión de textos de naturaleza académica aunque éstos sean cortos. Cabe destacar, sin embargo, que en pruebas nacionales se ha encontrado que el bajo rendimiento de niños y niñas en lectoescritura no es privativo de las escuelas bilingües.

## VI. PROPUESTAS PUNTUALES PARA LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Las distintas experiencias a que se ha hecho referencia en el presente inventario no deberían agotarse dentro de sí mismas. De hecho, el aprendizaje de las experiencias institucionales puede ayudar a esclarecer mejor los supuestos teóricos de cada cual, también a contrastarlos con las situaciones diversas que plantea la práctica, y a desarrollar alternativas que maximicen el logro de los resultados esperados.

En esta perspectiva, se ha recogido un conjunto de propuestas puntuales. Por sistemática, será útil presentarlas distinguiendo tres dimensiones en el desempeño de las organizaciones comprometidas con la educación bilingüe intercultural: la propuesta EBI, la operación del programa/proyecto, y las condiciones de gestionabilidad.

### *El modelo EBI*

Por modelo EBI se entiende la representación o estructura que sirve de orientación a la acción educativa bilingüe intercultural o, dicho de otro modo, la relación que se establece entre los componentes de un sistema de acción diseñado con una “visión a futuro”. Al modelo EBI -que no corresponde describir en este documento- se refieren las siguientes propuestas puntuales:

- § Desarrollar la perspectiva intercultural en sus implicancias pedagógicas, colocando en el centro de la reflexión curricular el posicionamiento de la propia cultura frente a las demás vertientes culturales del escenario nacional y universal. Es importante que la escuela proporcione una visión clara sobre la complementariedad de elementos de diferentes culturas y que asegure a los educandos una formación anticipativa con respecto a los crecientes espacios de interculturalidad.
- § Asegurar el carácter integral de la EBI, procurando que los programas/ proyectos institucionales pongan énfasis en el mejoramiento y evaluación continua de la práctica pedagógica. Para ello habrá que insistir en: el diseño y aplicación de currículos que sean relevantes y diversificados, la producción de materiales educativos pertinentes, la capacitación sostenida de los docentes, la participación activa de los padres de familia y comunidad, e incorporar la investigación en todos estos procesos.
- § Orientar la EBI hacia la práctica, en procura de conseguir que los niños y niñas transformen la ayuda que les brinda el docente en una herramienta que pueda ser manejada autónomamente. Se trata de apoyar al niño(a) para que aprenda, desarrolle la capacidad de aprender y esté en condiciones de aplicar su saber a situaciones concretas.

### *La operación del Programa o Proyecto*

Concierno al conjunto de capacidades institucionales y habilidades de gestión que permiten inducir las innovaciones deseadas, monitorear las acciones, evaluarlas y retroalimentar a sus diversos componentes. Se entiende que en la operación del proyecto inciden la capacidad instalada y la calificación de los recursos profesionales, pero también la capacidad de asimilar experiencias propias y ajenas. A esta dimensión del desempeño organizacional se refieren las siguientes propuestas:

- § Definir el perfil ideal de los docentes de EBI considerando actitudes y aptitudes. En cuanto a las actitudes se señala como rasgos indispensables: identidad cultural, sensibilidad para tratar con el niño(a), tolerancia activa, y apertura al mundo. En cuanto a las aptitudes esenciales, se espera: competencia profesional con disposición

a la capacitación constante, dominio de la lengua materna de los educandos y del castellano que es la lengua común de los peruanos, capacidad de investigación, y, finalmente, creatividad para solucionar problemas pedagógicos.

- § Constituir equipos de formadores-monitores, responsables de fortalecer la base técnico-organizativa de la EBI en las escuelas y ámbitos locales, mediante la capacitación sostenida de los docentes en todos los niveles educativos. En esta línea se incluye también la capacitación continua de promotores, tanto indígenas como no indígenas, que contribuyan a la extensión de la EBI y su articulación en distintos espacios educativos.
- § Considerar entre las nociones básicas a tratar en la capacitación de los docentes lo relativo al desarrollo lingüístico de la lengua materna del niño, las etapas del ciclo vital del niño andino/amazónico, la socialización infantil y el desarrollo de la identidad y autoestima del educando.
- § Fomentar el intercambio de experiencias, mediante programas de estadía y observación participante que involucren a personal de los equipos técnicos y docentes de aula comprometidos con la EBI.
- § Mejorar las competencias pedagógicas de los docentes que laboran en centros educativos unidocentes y multigrado, lo cual implica darles acompañamiento mediante un monitoreo permanente, con visitas de campo y talleres periódicos de evaluación-actualización; y, al mismo tiempo, facilitarles el acceso a medios y materiales auxiliares bilingües apropiados.
- § Desarrollar estrategias diversificadas que permitan demostrar rápidamente las ventajas de la EBI aún en contextos de manifiesta resistencia u oposición de los padres de familia. La EBI podría requerir estrategias de aplicación más flexibles para introducir la enseñanza del castellano como segunda lengua y mantener, al mismo tiempo, el uso sistemático de y en la lengua materna a lo largo de la vida escolar.
- § Enriquecer y consolidar las didácticas de la lengua materna y del castellano como segunda lengua. Los docentes demandan orientaciones estructuradas sobre los pasos metodológicos generales, sugerencias sobre actividades, uso de recursos, evaluación, y, en particular, sobre la organización del trabajo didáctico en escuelas unidocentes y multigrado.
- § Fomentar la biliteracidad tanto en la escuela como fuera de ella. En las comunidades de población vernáculohablante la literalización debe comprender la lectura y la escritura en lengua vernácula y en castellano.
- § Hacer esfuerzos por incrementar la producción de guías metodológicas para los docentes y crear un sistema virtual para que los materiales producidos sean difundidos a nivel nacional e internacional..
- § Equipar las aulas EBI con un juego básico de materiales educativos y sus correspondientes guías de aplicación debidamente validadas. Tales materiales deberán ser congruentes con el enfoque intercultural deseado y con las exigencias de diversificación curricular.

- § Socializar la experiencia nacional en materia de producción de textos escolares de EBI en lengua materna y castellano, considerando sus rasgos relevantes de variedad, pertinencia, diseño gráfico y estrategia de producción.
- § Establecer centros de servicios o recursos para redes de centros educativos y/o hacer uso de los existentes para producir materiales de apoyo según las necesidades. Los centros de servicios o de recursos pueden ser lugares apropiados para recuperar materiales educativos producidos por docentes y alumnos, en particular aquellos que evidencian motivación, creatividad, adecuación y respuesta a requerimientos educativos críticos.
- § Constituir minibibliotecas que sean funcionales y atractivas para los niños, que cuenten con textos variados, en lengua materna y castellano, que refuercen la comprensión de su propia realidad y lo familiaricen con otras realidades y culturas.
- § Establecer centros piloto en los que se controle el proceso de aplicación de los modelos de EBI, de modo que sus resultados alimenten la implementación operativa de las propuestas curriculares y metodológicas, así como el diseño de medios e instrumentos auxiliares de la acción educativa.
- § Sistematizar las intervenciones de los programas/proyectos en el marco de sus respectivos indicadores. Empezar también en una escala nacional significativa la sistematización de experiencias de los propios docentes.
- § Establecer nuevas alianzas, propiciando el involucramiento de las instituciones universitarias en apoyo al desarrollo de la EBI, no sólo en la formación de los recursos humanos calificados sino, sobre todo, en la investigación. Las universidades deberían incrementar iniciativas y esfuerzos de su parte para abarcar programas de formación e investigación tanto en psicolingüística como en sociolingüística y lingüística aplicada.
- § Celebrar convenios con instituciones regionales especializadas en investigación social y educativa, a fin de poder acceder a fondos bibliográficos, hemerográficos y digitales seleccionados, en materias de interés para la capacitación y la producción de materiales educativos. Este mismo recurso puede ser empleado para difundir las experiencias que se van logrando en el campo de la EBI.

#### *Las condiciones de gestionabilidad*

Definen la situación o clima en el que les toca operar a los programas/proyectos de EBI; comprenden a todas las variables que se dan como resultado de la interacción entre la institución o ente ejecutor de la EBI y los demás actores presentes en el ámbito de trabajo. Incluyen los factores que provienen del entorno social inmediato, mediato, y el contexto político nacional. Las propuestas que emergen en este orden son:

- § Propiciar e instar la formulación de políticas de Estado que entrañen avances conceptuales y operativos en la institucionalidad de la EBI y generen un marco apropiado para su implementación con el respaldo social, jurídico, y político necesario. En cuanto al planteamiento de políticas educativas regionales se precisa abrir diálogo con los órganos competentes del Ministerio de Educación, Gobierno Regional e instancias educativas locales.

- § Conseguir respaldo de las propias familias y comunidades indígenas, promoviendo la intervención de las organizaciones indígenas en el diseño e implementación de las propuestas de EBI. Esto supone, a la vez, optar por modelos y/o prácticas de cogestión.
- § Involucrar a los cuadros profesionales de la administración educativa regional y zonal en las diversas acciones del programa/proyecto como una manera de asegurarle coherencia a la implementación de la EBI y al desarrollo anual de las actividades escolares. La planificación conjunta con responsables de las instancias de administración educativa crea condiciones para una coordinación permanente y para la gestión concertada de múltiples apoyos a nivel zonal y local.
- § Impulsar la descentralización educativa, contribuyendo al fortalecimiento de las instancias multisectoriales a escala distrital y comunal. Dentro de este enfoque multisectorial cabe alentar el involucramiento de los municipios y su participación en el financiamiento del costo de los materiales requeridos por las escuelas EBI de sus distritos.
- § Gestionar apoyos diversificados de organismos de cooperación que concurran a la sostenibilidad de la EBI en el largo plazo. Las políticas de cooperación internacional deberían considerar el seguimiento de las acciones en los proyectos de EBI que decidan respaldar. Del mismo modo, debería contemplarse evaluaciones externas por equipos calificados independientes que no disputen el mismo espacio de trabajo, a fin de hacer transparentes los procesos de valoración de resultados e impacto, así como la presentación de auditorías claras y confiables.

## BIBLIOGRAFÍA

AIDSESEP

1997 *Lineamientos curriculares. Formación magisterial en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.* ISPL/ AIDSESEP. Iquitos.

CAPELLA RIERA, Jorge

1999 *Una experiencia de educación desde lo andino en la modalidad de educación a distancia.* Revista *Allpanchis* N° 55.

CAPELLA, Jorge y OJEDA Ludolfo

1990 *Una alternativa andina de profesionalización docente.* PUCP, Mc.Gill, ISTEP Urubamba. Lima.

DINEBI-MINEDU

2001 *La Educación Bilingüe Intercultural en el Perú. Procesos Actuales y perspectivas (Resumen Ejecutivo).* Lima.

ESCOBAR BATZ, Nery Luz

2002 *Un Proyecto de Formación Docente hecho al andar.* En *Perspectivas de formación docente.* MED/ GTZ Lima.

GALIMBERTI, Alessandra

2000 *Conocimiento del otro.* En *Boletín UNEBI* N° 4. MED, Lima.

GODENZZI, Juan Carlos

2003 *La Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos Indígenas en el Perú.* En *La Educación Indígena en las Américas - Indigenous Education in the Americas* N° 4. Vermont.

KUDO, Inés

2001 *Indigenous education in Peru. When opportunity speaks one language.* Red Innovemos. Santiago de Chile.

KÜPER, Wolfgang y VALIENTE-CATTER; Teresa

2001 *Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Introducción general.* MED/ GTZ, Lima.

LÓPEZ, Luis E.

2002 *A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana.* MECEP-MED. Lima.

LYNCH, Nicolás

2002 *Trabajando hacia el largo plazo en la educación peruana. Una perspectiva intercultural que traspase las fronteras de lo bilingüe.* Discurso del Ministro de Educación del Perú en el Seminario sobre Educación Intercultural, ante Directores Nacionales de Education y Miembros del Consejo Consultivo de Educación Bilingüe Intercultural.

LÓPEZ, Luis Enrique

1996 *Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú.* Revista *Andina* N°2. Centro Bartolomé de las Casas, Cusco.

- MONTOYA, Rodrigo  
2001 *Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. En *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Programa FORTE-PE, Lima.
- PINTO, Luisa; BELLO, Manuel y TRAPNELL, Luisa  
1992 *La diversificación del currículum escolar*. En Rev. Tarea N° 29, Lima.
- SÁNCHEZ, Rodolfo y OCHOA, Víctor  
2002 *La pertinencia cultural en textos escolares. Balance crítico a partir de tres experiencias en Educación Bilingüe desarrolladas en el sur andino del Perú*. PROEIB ANDES/ GTZ, Cochabamba.
- SÁNCHEZ GARRAFA, Rodolfo  
2000 *Educación Intercultural Bilingüe desde el mundo andino*. En *Revista Peruana de Educación* N° 5. Optimice, Lima.
- SOLÍS FONSECA, Gustavo  
2002 *Lenguas en la Amazonía Peruana*. Programa FORTE-PE/ MED. Lima.
- VALIENTE CATTER, Teresa:  
1996 *Interculturalidad y elaboración de textos escolares*. En *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Juan Godenzzi Alegre (compilador). CBC., Cusco.
- ZÚNIGA, Madeleine; SÁNCHEZ, Liliana y ZACHARÍAS, Daniela  
2000 *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. MINEDU/ GTZ/ KfW. Lima.

## Anexos:

### 1. Relación de publicaciones acopiadas

#### Ayacucho

ARONE, Ricardo y CONTRERAS, Máximo

2002 *Evaluación Intermedia de las Capacidades Comunicativas de las Niñas y Niños del I Ciclo de Educación Primaria*. Proyecto Piloto “Warmi warmakunapa yachaynin”. CARE-Perú. Proyecto “Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas”. DRE-Ayacucho. Educación Bilingüe Intercultural Huanta y Tambo. Febrero.

CARE-AYACUCHO

2001 Proyecto “Warmi Warmakunapa Yachaynin (El Saber de las Niñas)”. UNICEF/ USAID/ CARE. Huanta-Tambo, octubre 1999-septiembre del 2002. Lima, noviembre del 2002.

2002 *Yanapakuq. Ayllunchis*. Cuaderno de Trabajo para el desarrollo de capacidades comunicativas. I Ciclo de Educación Primaria EBI, Huanta y Tambo. Proyecto “Warmi Warmakunapa Yachaynin (El Saber de las Niñas)”. Care, Ayacucho.

2002 *Cuarto Informe Académico de Educación Bilingüe Intercultural (Ámbitos Cangallo, Fajardo, Vilcashuamán): “Informe de Actividades de Interculturalidad, Takiyimchik y otros textos entregados”*. Instituto de Investigación y Desarrollo Andino. Dirección de Educación Bilingüe Intercultural. Ayacucho.

2002 *Guía Metodológica Complementaria para el quechua como lengua materna (L1) Versión Quechua*. Proyecto “Warmi Warmakunapa Yachaynin (El Saber de las Niñas)”. CARE-Perú. Proyecto “Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas”. Red Local para la Educación de la Niña Rural de Ayacucho-RENIRA. Ayacucho.

1999 *Análisis Situacional de la Educación de las Niñas en Ayacucho*: Proyecto “Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas”.

CHÁVEZ GONZALES, Oscar

2001 *Guía metodológica para el quechua como lengua materna (L1) y castellano como segunda lengua (L2)*. CARE-Perú. Proyecto “Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas”. DRE-Ayacucho. Ayacucho, abril del.

2002 *Cuaderno de Trabajo para el desarrollo de capacidades comunicativas I Ciclo de Educación Primaria*, Educación Bilingüe Intercultural “Yanapakug Ayllunchik”. CARE-Perú. Proyecto “Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas”. DRE-Ayacucho. Huanta y Tambo,.

MAMANI ARANA, Ana María y VIVANCO TELLO, Rina

2003 *Llamkaq Masinchik*. (Texto de lectura en quechua) Proyecto “Punkukunata kichaspa”. MED/ UNICEF/ USAID. Ayacucho.

2003 *Achakala*. (Inventario vocabular siguiendo el alfabeto quechua) Proyecto "Punkukunata kichaspa". MED/ UNICEF/ USAID. Ayacucho.

2004 *Informe del Taller de Seguimiento de la Experiencia de Educación Bilingüe Intercultural*. La Mar y Churcampa. MED/ UNICEF/ USAID.

#### PARWA

2002 Cuarto Informe Académico de Educación Bilingüe Intercultural. Parwa-Instituto de Investigación y Desarrollo Andino. Ayacucho.

ZÚÑIGA C., Madeleine; CANO, Lucía y GÁLVEZ R., Modesto

2003 *Construcción de políticas regionales. Lenguas, culturas y educación*. IER Arguedas. Lima.

### Cuzco-Apurímac

ALOSILLA MORALES, Carmen Gladis y CHUQUIMAMANI VALER, Nonato R.

2002 *La Familia Mamani*. Láminas para el aprendizaje oral del castellano como L2. Asociación Pacha Huñuy. Cuzco.

#### ASOCIACIÓN PACHA HUÑUY

2003 *Llamk'aq Masiy Achaha*. Asociación Pacha Huñuy. Cuzco.

2003 *Atuqmantawan Kayramantawan* (Narraciones Breves). Asociación Pacha Huñuy. Cuzco.

2003 *Siminchispi Quillqasqa, Ñawinchaspa kusirikunapaq*. A.C. Pacha Huñuy. Qusqu.

2000 *Iskay Simipi Iskay Kawsaypi Yachay* PLANCAD EBI Informe N° 01-2000. Plan del I Taller de Capacitación Docente, Cuzco 20-30 de marzo. Asociación Pacha Huñuy / USE Chumbivilcas.

#### ASOCIACIÓN PUKLLASUNCHIS

2003 *Aprendiendo castellano como segunda lengua*. Poemas para Jugar N°1. -Primer Ciclo. Proyecto EIB de la Asociación Pukllasunchis. Red Educativa Rural de Yaurisque. Cuzco,.

2003 *Felipe maqt'achamanta*. Musuq p'anqachakuna N°1, ". Proyecto EIB de la Asociación Pukllasunchis. Red Educativa Rural de Yaurisque-Paruro. PRONOEI-Inicial. Cuzco,.

2003 *Pumachaq Kawsayninta*. Musuq p'anqachakuna N°2, ". Proyecto EIB de la Asociación Pukllasunchis. Red Educativa Rural de Yaurisque-Paruro. PRONOEI-Inicial. Cuzco,.

2003 *Yunkapi uywakunamanta*. Musuq p'anqachakuna N°3, ". Proyecto EIB de la Asociación Pukllasunchis. Red Educativa Rural de Yaurisque-Paruro. PRONOEI-Inicial. Cuzco.

- 2003 *Qillqanaypaq, Qillqanayta riqsinaypaq*. Cuadernillo N°1 Inicial. Asociación Pukllasunchis. Proyecto EIB. Red Educativa Rural de Yaurisque. Cuzco.
- 2003 *Qillqanaypaq*. Cuadernillo Primer Ciclo. Asociación Pukllasunchis. Proyecto EIB. Red Educativa Rural de Yaurisque. Cuzco,.
- 2003 *Qillqanaypaq*. Cuadernillo Segundo Ciclo. Asociación Pukllasunchis. Proyecto EIB. Red Educativa Rural de Yaurisque. Cuzco.
- 2003 *Para conocer mejor el mundo en que vivimos*. Cuaderno de Lectura 2° de Secundaria: ""'. Asociación Pukllasunchis. Programa EIB. Red Educativa Rural de Yaurisque..
- 2003 *Para conocer mejor el mundo en que vivimos*. Cuaderno de Lectura 3° de Secundaria. Asociación Pukllasunchis. Programa EIB. Red Educativa Rural de Yaurisque. 2003.
- 2003 *Para conocer mejor el mundo en que vivimos*. Cuaderno de Lectura 4° de Secundaria. Asociación Pukllasunchis. Programa EIB. Red Educativa Rural de Yaurisque. 2003.
- 2002 *Ñawinchaykuna*. Cuadernillo N°1. Asociación Pukllasunchis. Cuzco.
- 2002 *Ñawinchaykuna*. Cuadernillo N°2. Asociación Pukllasunchis. Cuzco.
- 2002 *Ñawinchaykuna*. Cuadernillo N° 3. Asociación Pukllasunchis. Cuzco.
- 2001 *Atuqmantawan Uwihiramantawan (La Ovejera y el Zorro)*. Texto y 1 Cassette: Narrador: Gregorio Ccoyo Ch'ipa. Comunidad: Viacha. Asociación Pukllasunchis. Proyecto EIB. Cuzco, enero del.
- 1999 *Willaway: Cuentos y Leyendas*. Asociación Pukllasunchis. Proyecto EIB. Cuzco.
- 1999 *El Libro de los Animales*. Aprendiendo Castellano N°1. Asociación Pukllasunchis. Proyecto EIB. Cuzco.

#### ASOCIACIÓN PUKLLASUNCHIS, et al

- 2001 *Irqichakunaq Rimaynin. Canciones, poemas y cuentos quechuas*. Asociación Pukllasunchis. ISP "La Salle"-Urubamba. CADEP "José María Arguedas". CEPROSI. Fe y Alegría-Andahuaylillas. Cuzco.

#### CADEP

- 2003 *Liderazgo y Desarrollo Personal*. Modulo Autoinstructivo N°1. Ministerio de Educación. DINEBI. CADEP "José María Arguedas". Cuzco.
- 2002 *Plan de capacitación docente en EBI, correspondiente a la primera fase (mayo, junio y julio 2002)*. CADEP "JMA"/ PLANCAD-EBI, Cuzco.
- 1999 *Misk'i Takiy: Qhichwa Runa Takispa Kusikunanpaq*. CADEP "José María Arguedas". Programa EBI.
- 1994 *Asuntapa Kawsayninmanta*. CADEP "José María Arguedas". Proyecto EBI. Cuzco.

- 1993 *Llaqtanchispa Willakuynin*. CADEP “José María Arguedas”. Proyecto EBI. Cuzco.
- s/f *Willakuylla Willakusqayki*. CADEP “José María Arguedas”/ Agro Acción Alemana. Cuzco.
- CBC  
S/f *Listening to the voice of the Andean World*. Cartilla del Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé De Las Casas”. Cuzco.
- CANELO MARCET, Flor de María  
2000 *Gatito Travieso: Canciones Andinas de los Maestros para los niños*. Texto y 1 Cassette (1993). Asociación “Pukllasunchis”. Cusco.
- CANELO MARCET, Flor de María  
1997 *Mariposita Siete Colores: Canciones Andinas para cantar con los niños*. Texto y 1 Cassette (1992). Asociación “Pukllasunchis”. Cusco.
- CANELO MARCET, Flor de María: Rotafolio  
*Canciones en Quechua para Cantar con Todos*. Asociación Pukllasunchis.
- CAÑARI L., Hilda  
2003 *Iskay ñiqin ciclopaq: Watuchiykuna*. Quri ch'ayña N°1. Proyecto EIB de la Asociación Pukllasunchis. Red Educativa Rural de Yaurisque-Paruro. Cuzco.
- 2003 *Rimaykuna Qallu qhipukuna*. Quri ch'ayña N°1, Iskay ñiqin ciclopaq. Proyecto EIB de la Asociación Pukllasunchis. Red Educativa Rural de Yaurisque-Paruro. Cuzco.
- CARAZAS YUCA, Yolanda  
1998 *Watuchiykuna*. Serie Tradición Oral de Anta vol. N°3: “”. CADEP “José María Arguedas”. Proyecto EBI. Cuzco.
- CCORI ROQUE, María Elena y SANTISTEBAN MATTO, Huber  
2000 *Pukllaspa Hamut'anchis* (Juego pensando, pienso jugando: Juegos de ejercitación cognitiva). CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.
- CEPROSI  
2003 *Acciones de asesoría, seguimiento y evaluación (setiembre-octubre)*. Cuzco.
- 2000 *Acciones de asesoría, monitoreo y reuniones con grupos de interaprendizaje correspondiente a la segunda fase (setiembre-diciembre del 2000) Nivel Inicial*. Informe del Ente Ejecutor: Centro de Promoción y Servicios Integrales- CEPROSI.
- CIDES  
2001 *Informe Anual de Microtalleres de Capacitación Docente y Visitas de Asesoría y Monitoreo*. Ministerio de Educación-DINEIB. Centro de Investigación, Capacitación y Desarrollo Educativo CIDES-Abancay.
- 2000 *Informe Pedagógico de las Visitas de Seguimiento y Asesoramiento-Programa EBI*. Centro de Investigación, Capacitación Desarrollo Educativo. CIDES-Abancay (Apurímac).

- CORNEJO ENDARA, Lydia y ITIER, César  
 2002 *Quyllur llaqtayuq wawamanta: Qillqaqpa dibuhunkunantin*. CBC-IFEA. Cuzco.
- CRAM II
- 2000 *Informe del Segundo Taller de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Instituto Superior “La Salle”. Proyecto EBI. Ministerio de Educación. Use Urubamba, Calca..
- 2000 *Yachay chiqanchay* (Experimentos). CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.
- 2000 *Ayllunchispi Kasqanwan Sañukunata Rurasun* (Manual de Elaboración de Recipientes). CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.
- s/f *Llaqtanchispa Sunqun* (El Corazón de Nuestro Pueblo): *Willakuykunata Kawsachispa-Cuentos Animados*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Campaña contra el hambre (España)..
- CUSIHUALLPA COLQUE, Doris V.  
 2001 *Santiagumanta*. Asociación Pukllasunchis. Cuzco.
- DÍAZ QUISPE, Teresa  
 2002 *Wayk’uq Irqikuna*. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. CRAM II. Manos Unidas Campaña contra el hambre (España). Cuzco,.
- DIEZ HURTADO, María Isabel y SEDANO RIBBECK, Mariella  
 2000 *Mi Familia, mi Comunidad y Yo*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.
- DURÁN ESPINOZA, Jorge y ROJAS GONZÁLES, Alfredo  
 2000 *Ñawpaq butilla, Kunantaq pichana*. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. CRAM II. Manos Unidas Campaña contra el hambre (España). Cuzco.
- ESTOMBELO TACO, Cristóbal  
 2002 *Inka taytanchiskunaq kawsayninta yacharispá*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.
- FERRO VÁSQUEZ, Arturo  
 2000 *¿Imaraykun imaymana kan?*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.
- 2000 *Yurakunata Riqsispa*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.
- 2000 *Conociendo Datos Curiosos*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.
- HUANCACHOQUE QUISPE, León  
 2001 *El Caballito de Siete Colores*. Asociación Pukllasunchis. Cuzco.

- MORA ENRIQUEZ, Lucrecia  
2002 *Watuchikuykuna*. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. CRAM II. Manos Unidas Campaña contra el hambre (España). Cuzco.
- MORANTE LUNA, Jorge  
2000 *Mikhuykuna Unay Waqaychay Atinapaq Qillqasqa*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.
- OCAMPO PACHECO, Sandra  
2002 *Pachapi runa ñak’arichiskuna*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.
- OLIVERA BRAVO, Luis Alberto  
2000 *Conociendo el Alfabeto Castellano*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.
- OLIVERA BRAVO, Luis Alberto  
2000 *Los Viajes Espaciales*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.
- OLIVERA BRAVO, Luis Alberto  
2000 *La Televisión*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.
- 2000 *Radiyuta Riqsispa*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.
- PACHO TURPO, Alejandra  
2001 *Apu Mallmalla, Protector de Checacupe*. Asociación Pukllasunchis. Cuzco.
- PEBIACH  
1995 *Programa curricular de Educación Primaria Bilingüe Intercultural*. Fundación Antoon Spinoy/ PROANDE.
- 1995 *Estructura curricular diversificada*. Fundación Antoon Spinoy/ PROANDE.
- PINARES AMABLE, Clotilde y LEYVA ZEGARRA, Martha  
s/f. *Wawakunaq Takiynin*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Campaña contra el hambre (España).
- PROANDE  
2003 *Educación Intercultural. Sistematización de la Educación Bilingüe Intercultural: Una década de experiencia en Andahuaylas, Chincheros y La Mar*. Diakonia/ Fundación Antoon Spinoy/ Christian Aid.
- 2004 *Eyachaykuna puririchiq*. Diakonia/ Christian Aid.
- 2003 *Carpeta pedagógica intercultural*. Diakonia/ Christian Aid.
- QUIÑÓNEZ CÁRDENAS, Fredy y FERRO VÁSQUEZ, Arturo  
2000 *Pisqantin Yuyaykunaq Atipaynin*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.

RIVERA CHIRINOS, Andrés

1995 *Haciendap Tiemponpi*. Serie Tradición Oral de Anta vol. N°2 . CADEP “José María Arguedas”. Centro Andino de Educación y Promoción. Cuzco.

SANTISTEBAN MATTO, Marleni

2003 *Ñawpa Willakuykuna*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.

2003 *Pacha Mamanchispa Qhapaq Kaynin*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.

2002 *Kawsayninchispa Qallariynin (La Célula)*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.

2002 *Samayninchis*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.

SANTISTEBAN MATTO, Ruth

2000 *Jugando con Palabras* (Edición para el docente). CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.

2000 *Simikunawan Pukllaspa*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.

2000 *Uywanchiskunata Riqsispa*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.

SEVILLANOS NINANCURO, Arístides

2002 *Perú Ukhupi Kimsa Suyupa Ruran*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.

2002 *Chikchicha*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba. Manos Unidas Comunidad de Madrid. Cuzco.

2000 *Yuyayninchiskunata Sinrispa*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba/ Manos Unidas contra el hambre (España). Cuzco.

TORRES RUÍZ, Julio

2002 *Yuyachikuq*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba/ Manos Unidas Campaña contra el hambre (España). Cuzco.

VÁSQUEZ MORA, Carmen Rosa

s/f. *Waykuq Irqikuna*. CRAM II. Instituto Superior “La Salle” de Urubamba/ Manos Unidas Campaña contra el hambre (España). Cuzco.

## Huancavelica

CASTELLANOS DE LA CRUZ, Elmer

2001 *Watuchi*. Adivinanzas Quechuas. Instituto Superior Pedagógico Público-Huancavelica. Programa EBI. Huancavelica,.

HUAMÁN MANRIQUE, Isaac

2000 *La voz del trueno y el arco iris*: Literatura de Huancavelica. Comisión Organizadora del IX Encuentro y I Internacional de Escritores "Teodoro Manrique España". Pachakuti Editores. Lima.

## Iquitos

ACEER

1995 *I Taller de Educación Ambiental para Maestros Rurales del Amazonas Peruano*. Fundación ACEER. Iquitos.

AIDSESEP

2003 *Uwaritata: Los Kukama-Kukamiria y su Bosque*. Programa Integral de Desarrollo y Conservación Pacaya Samiria, Programa de Formación de Maestros Bilingües. Iquitos.

2003 *Un Instrumento, un mundo: Trampas de caza de los pueblos indígenas amazónicos*. AIDSESEP, ISPL. Iquitos.

2003 *Manual para el Desarrollo de Habilidades en Castellano como segunda lengua*. Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, AIDSESEP, ISPL. Iquitos.

2003 *Martín Pescador: Texto de Lectura II*. AIDSESEP/ ISPL. Iquitos.

2003 *Juegos Ashaninka*. AIDSESEP, ISPL. Iquitos, marzo del.

1999 *Chaji: aujtai 2* (Texto de Lectura en aguaruna como L1). AIDSESEP, ISPL. Iquitos.

1999 *Picaflor. Texto de Lectura I*. AIDSESEP. Iquitos.

1999 *La palabra del bosque. Cuentos Ecológicos*. ISPL/ AIDSESEP. Iquitos.

1998 *Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para Pueblos Indígenas Amazónicos*. Iquitos.

1998 *Tsañag: Cuaderno de Trabajo, área de comunicación integral aguaruna, Primer Grado de Educación Bilingüe Intercultural*. AIDSESEP, ISPL, MED. Iquitos.

1997 *Lineamientos Curriculares Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. ISPL, AIDSESEP. Iquitos.

1997 *Jempe: aujtai 1* (Lectura en Lengua Aguaruna). AIDSESEP, ISPP. Iquitos.

CASANOVA HELLER, Orlando  
1996 *Cuentos Amazónicos*. IIAP. Iquitos.

FORMABIAP

2003 *Canciones para Aprender Castellano* (Casette). Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Iquitos.

1998 Guía de Estimulación Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural-Región Amazónica. ETSA/ MED.

s/f. *Cuaderno de Estimulación Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural-Región Amazónica*. ETSA/ Programa de Formación de Maestros Bilingües/ MED.

IIAP

2000 *Catálogo de Publicaciones*. Instituto de Investigaciones Amazónicas, Iquitos.

2000 Memorias 97, 98, 99. IIAP.

2000 *Amanecer del Milenio*. IIAP. Iquitos.

1998 *Verde Sinfonía. Cuentos Ecológicos*. IIAP. Iquitos.

1996 *Planeta Azul. Cuentos Ecológicos*. IIAP. Iquitos.

s/f. *Carpeta de Difusión*. IIAP. Iquitos.

SOTIL GARCÍA, Gabel Daniel

1997 *Hacer Educación en la Selva*. Iquitos.

2001 *El Hombre y el Bosque: Lecturas para la Educación Ambiental en la Amazonía*. Iquitos.

UNAP

2002 *Crianza Familiar del Sajino o Pecari de Collar (Pecari Tajacu) en la Amazonía*. Centro Piloto de Zoocría para la Amazonía. Iquitos.