

Educación Bilingüe en Puno-Perú: hacia un ajuste de cuentas*¹

Luis Enrique López.

Este trabajo tiene como fin presentar, de manera sucinta, los resultados de un proyecto desarrollado en Puno desde fines de 1977 y que, al escribir este artículo, está concluyendo su actividad como tal, en un momento en el cual el Estado peruano, a través del Ministerio de Educación y del gobierno de la Región “José Carlos Mariátegui” han decidido asumir tanto su activo como su pasivo. En pocas líneas trataré de resumir lo hecho en el marco del ahora denominado Programa de Educación Bilingüe de Puno (Convenio Perú-República Federal de Alemania)², puntualizando también los vacíos que sus nuevos gestores y actores en Puno deberían cubrir.

PUNO: SEDE DE INNOVACIONES EDUCATIVAS Y ZONA PIONERA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL PAIS.

El Programa de Educación Bilingüe de Puno se inscribe dentro de una todavía muy poca difundida tradición de innovaciones educativas y de estimulantes propuestas de repercusión nacional que tuvieron al departamento de Puno como sede y que se remontan hacia principios de siglo, cuando el preclaro maestro indígena aimara Don Manuel Z. Camacho marcara, a través de su práctica en comunidades rurales de la zona circunlacustre de este departamento, el verdadero inicio de la educación rural en el país (cf. Kapsoli 1981; López 1988). Desde ese lejano 1902 hasta la fecha, los pobladores del altiplano puneño han visto pasar innumerables proyectos de desarrollo, entre los cuales es necesario contar algunos programas particularmente preocupados por el quehacer educativo en el medio rural. Entre éstos destacan las iniciativas de célebres maestros altiplánicos como Daniel Espezúa Velasco y María Asunción Galindo, verdaderos precursores de la educación bilingüe en el país –sobre todo la maestra Galindo, quien ya en los años treinta promoviera y practicara una alfabetización simultánea en vernácula y en castellano-; los que con niños del medio

* En: Zuñiga, Madeleine; Pozzi-Scott, Inés y López, Luis Enrique (eds.): *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS; Lima, 1991, pp. 173-217.

¹ Versión sustancialmente modificada y actualizada de “Educación Bilingüe en Puno, lo hecho y lo por hacer”, publicado en *Amazonía Peruana* N° 18.

² Durante su etapa experimental el Programa fue denominado *Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno*, concluida ésta a fines del '88, asumió la denominación que ahora tiene.

urbano puneño aplicaron postulados de pensadores y políticos como José Antonio Encinas, verdadero reformados de la educación peruana; y las prácticas de programas que intentaban abordar el “problema educativo indígena” para así encontrar soluciones al mal llamado “problema indígena” desde una perspectiva integral, como la de los Núcleos Escolares Campesinos, iniciada simultáneamente a ambos lados del Titicaca, por Convenio entre nuestro país y la hermana república de Bolivia. Esto último ocurrió en la época en que el connotado indigenista Luis E. Valcárcel era Ministro de Educación. Como se sabe, el convenio peruano-boliviano tomó como base experiencias de educadores aimaras de extracción campesina tanto en Puno como en Warisata, Bolivia (cf. López 1988^a).

Todos estos intentos partieron de una realidad concreta: Puno constituía en el país una zona sui géneris, por cuanto acusaba altísimos índices de analfabetismo, casi nula cobertura del sistema educativo y alta densidad de población indígena de habla quechua o aimara; pero, sobre todo, una aguerrida actitud por parte de sus pobladores y, particularmente, de su población campesina de habla aimara y quechua, a favor de la escuela y de la educación.

En las primeras décadas de este siglo, varias decenas de campesinos puneños murieron en este afán, ante la incompreensión de autoridades civiles y militares y de miembros del clero, históricos aliados de esos feroces gamonales de horca y cuchillo que se oponían a la democratización de la escuela y a que los indios accedieran a la educación, por eso de “indio leído, indio perdido” o “indio instruido, indio torcido”.³ Y desde los inicios, pero con mayor fuerza desde la década de los cuarenta, miles de mujeres y hombres puneños, por gestión comunal y apelando, en más casos de los que podríamos imaginar, a sus propios recursos, construyeron locales escolares y solventaron maestros en ese desvelo por apropiarse de la escuela, en la medida en que ésta constituye la institución que posibilita el acceso a dos de los más preciados bienes de la sociedad hegemónica: la escritura y el castellano. Los programas educativos estatales y los planteamientos desarrollados en el altiplano, a lo largo de las primeras seis o siete décadas de este siglo, no sólo intentaron dar respuesta a una situación-problema sino también responder a una clarísima expectativa del campesinado que ya no se podía desoir, so riesgo de entrar en conflictos mayores.

³ A este respecto, Domingo Llanque Chana, sacerdote católico aimara y aimarahablante, en el Taller de Reflexión que organizáramos en Chucuito, Puno, en junio de 1988, para analizar los resultados de los estudios evaluativos llevados a cabo en torno al proyecto (cf. Soberón, 1988), afirmó que: “Las escuelas no nos cayeron del cielo ni nos las regaló nadie. Nos han costado la sangre de nuestros abuelos”.

El liderazgo puneño en cuanto a ideas, propuestas y prácticas innovadoras en el campo de la educación se desvanece con el auge que cobra la reforma educativa, instrumentada durante el gobierno militar de 1968-1975 y 1975-1980; pero es esta misma coyuntura, sobre todo a partir de las ideas señeras planteadas en su primera fase, la que permite que se genere en el departamento la posibilidad de retomar las iniciativas de la profesora Galindo, de cara a un programa de educación bilingüe en comunidades aimaras y quechuas seleccionadas del altiplano puneño. Y es así como en 1975 se firma un convenio bilateral entre el Perú y la República de Alemania para implementar un programa de educación bilingüe quechua-castellano y aimara-castellano en escuelas rurales del nivel de Educación Básica Regular de cuatro grados de ese entonces.

El programa puneño de educación bilingüe estaba inmerso dentro de la propia Reforma Educativa y, en tal condición, debía contribuir a la instrumentación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (1972), de Reglamento de Educación Bilingüe (1973), y en cierta medida, también de la Ley de Oficialización del Quechua (1975). La Política Nacional de Educación Bilingüe, si bien era respetuosa de lo indígena y marcó un hito en cuanto a la revalorización de las lenguas ancestrales del país y, en especial del quechua, enfatizaba la necesidad de universalizar el castellano para hacer de ésta la lengua común del país; y, en la práctica, consideraba, como natural, una educación bilingüe que comprendiera únicamente los cuatro primeros años de escolaridad. En esa motivación, priorizó su preocupación por la castellanización de la población indígena y guardó silencios peligrosos respecto al futuro de las lenguas indígenas, a su elaboración lingüística e intelectualización y al rol que éstas deberían cumplir en un país de factura distinta al de entonces.

De hecho, el tipo de educación bilingüe que la Política Nacional alentaba, sin necesariamente admitirlo, era el de transición, considerando, por ende, a las vernáculos como lenguas de pasaje o puente hacia el castellano,⁴ idioma que, en

⁴ Me reafirmo en la necesidad de recurrir a una dicotomía conceptual sumamente útil para estos casos: la *transición* (hacia la lengua y cultura hegemónicas) y el *mantenimiento* (la continuidad y uso actual de las lenguas indígenas, lo que de por sí supone no sólo su mantenimiento sino también su cultivo y desarrollo). Aun cuando éstos constituyan arquetipos teóricos que como es natural, no se dan puros e incontaminados en la práctica y, aun cuando sea difícil prever, desde un inicio, el rumbo que ha de tomar una actividad educativa bilingüe en un contexto de violencia política como el peruano, la dicotomía es válida y necesaria, en cuanto nos permite precisar con claridad hacia dónde apunta un programa educativo, cuál es su orientación y, sobre todo, cuál es el paradigma de sociedad que anhela; en otras palabras, cuál es su utopía. Por otro lado, sólo a partir de la aceptación de estos dos polos podremos concebir a la educación bilingüe, más que como un conjunto de métodos y técnicas de carácter lingüístico-pedagógico, como todo un sistema educativo que persigue fines y objetivos concretos y que se

última instancia, debía constituirse en la única lengua oficial del sistema educativo. Por otro lado, la práctica de la educación bilingüe en el país, circunscrita entonces a las acciones desarrolladas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), a lo largo de la Amazonía, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en algunas escuelas de Ayacucho y la Universidad de Cornell en más de ciento cincuenta escuelas en Cuzco, veía la educación bilingüe desde una óptica restrictiva, priorizando el polo más estrictamente lingüístico de esta modalidad: la educación bilingüe era vista entonces como un quehacer de lingüistas y antropólogos que debían plantear formas relativamente rápidas y eficientes de castellanización y, en algunos casos, también de aculturación o incluso de conversión de la población indígena al cristianismo, como era el caso del ILV. Fue en este contexto en el cual debió inscribirse el novel proyecto puneño y muchos de los parámetros conceptuales y prácticos entonces en boga incidieron, en un primer momento, en el Programa de Puno cuando inició sus actividades a fines de 1977.⁵

EL PROGRAMA DE EDUCACION BILINGÜE DE PUNO (PEBP)

En su condición de proyecto bilateral de cooperación técnica contó con la participación de diferentes entidades ejecutoras y representantes. Por el Perú, profesionales de dos entidades del sector Educación asumieron la responsabilidad: el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), en tanto y en cuanto el período inicial de ejecución de esta actividad fue considerado como experimental, y la Dirección Departamental de Educación de Puno, hoy Sub Dirección Regional de Educación de Puno (SDREP), en su condición de sede de ejecución de las actividades del programa, mientras que, por Alemania, asumió el rol de asesor un equipo de especialistas alemanes y peruanos contratados por la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Tres fueron entonces los subequipos que debían conformar el equipo técnico del programa, dos de los cuales tenían sede en Puno y uno que trabajaba fundamentalmente desde Lima, el del INIDE.

sustenta en una ideología específica y fácilmente identificable; esta vez, en lo que al aspecto lingüístico se refiere. Así como no es posible hablar de una educación neutra, tampoco es deseable hablar de una educación bilingüe a secas, por cuanto corremos el riesgo de perder de vista el ideal político al cual todo sistema educativo, bilingüe o no, responde.

⁵ El único programa que se escapaba a la descripción general hecha aquí era aquel desarrollado en comunidades quechuahablantes ubicadas en las riberas del Río Napo, por el grupo de misioneros católicos de Angoteros. Su preocupación trascendió la óptica lingüística e incluso educativa debido a su afán, desde el inicio, por coadyuvar al mejoramiento de la calidad de vida de la población napuruna a través del trabajo organizativo.

La propuesta del PEBP⁶

El PEBP, al surgir como un proyecto experimental, inicialmente, siguió la tradición en el país, prestando atención casi exclusiva al área de lenguaje, en lo que concierne a la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna y del castellano como segunda lengua, a nivel oral. Afortunadamente, hacia fines del primer año de experimentación (1981), evolución en sus planteamientos, reformuló sus supuestos conceptuales y sacó ventaja del desmantelamiento que experimentaba el sistema educativo reformado, para dar un paso adelante a favor no sólo de una educación bilingüe de más largo aliento sino también de una educación que fuera algo más que un programa de enseñanza de lenguas y que trascendiera el restrictivismo lingüístico que entonces caracterizaba a esta modalidad en el país.⁷ De un lado, el plazo de cuatro años se extendió a seis, encontrando justificación en el hecho que la contrarreforma educativa del gobierno que siguió al militar (1980-1985)⁸ volvió a los niveles de primaria y secundaria del sistema prerreforma, considerando esta vez una primaria de seis años de duración. De otro lado, su equipo en pleno cobró autonomía frente a Lima, se replanteó el esquema de transición que entonces primaba en el país y adoptó más bien uno de mantenimiento; vale decir, de uso de la lengua indígena en su doble rol de lengua objeto de estudio y lengua vehículo de educación a lo largo de toda la escuela primaria.

Esta última decisión, corrió paralela a otra destinada a revisar los contenidos curriculares no sólo de las asignaturas de lenguaje sino de todas las demás materias del currículo escolar, para dar oficialidad así tanto a las lenguas de los educandos cuanto a sus propios universos culturales y simbólicos. Es así como se plantea un modelo educativo que recurre a las dos lenguas involucradas y que a la vez parte y se retroalimenta de contenidos que emanan de las concepciones, tradiciones, conocimientos y prácticas de las sociedades quechua y aimara.

El PEBP pasó a ser así algo más que un mero proyecto de educación bilingüe. El objetivo programático fue concebido de manera mucho más amplia: formar

⁶ Para una información más detallada sobre la propuesta linguopedagógica del PEB-P consúltese la presentación en extenso que se hace en López, 1988, así como los documentos en los que se sistematizan las experiencias a nivel de cada asignatura: Jung y López, 1988b; Dietschy-Scheiterle, 1989; Valiente, 1989 y Villavicencio, 1990, en el anexo.

⁷ A este respecto fue sugestivo que Trapnell (1984) clamara por "mucho más que una educación bilingüe" para la Amazonía en un trabajo del mismo título. Cf. Trapnell, L. en *Shupihui* 84, N° 30. 121-146.

⁸ Luego de doce años de gobierno militar (1968-1980) asume el mandato de la República Peruana el Arq. Fernando Belaunde Terry, entre 1980-1985. Belaunde es sucedido por el Dr. Alan García, entre 1985 y 1990, y actualmente gobierna el país el Ing. Alberto Fujimori (1990-1995).

integralmente al educando campesino como persona y como miembro de un grupo histórico social concreto, salvaguardando su identidad, afirmando sus particularidades, devolviéndole la palabra y la capacidad para expresarse de manera libre y espontánea, rescatando su autoestima, respeto a sí mismo y a sus ancestros y, finalmente, generando en él seguridad personal. En base a ello se fue delineando un programa de educación bilingüe que hiciera uso tanto de la lengua materna del niño como del castellano, a lo largo de toda la escolaridad, para implementar un currículo que partiera de las especificidades culturales del educando, pero que, gradualmente, fuera incorporando también elementos culturales propios del mundo envolvente; elementos que, si bien ajenos, son necesarios para asegurar tanto un desenvolvimiento eficaz del niño campesino en contextos no indígenas, como, principalmente, para poder potenciar su desarrollo afectivo y cognitivo, a través de la comparación, contrastación y revaloración constantes y de la confrontación de visiones e interpretaciones a menudo contrapuestas.

El PEBP postula una educación enraizada en el medio pero abierta, en el sentido que estructura la educación alrededor de contenidos tradicionales familiares a los indios, a la vez que provee a los educandos también a de aquellos contenidos no tradicionales que requieren él y su sociedad para satisfacer sus necesidades actuales. El modelo del PEBP busca desarrollar individuos que estén tanto afectiva como social e intelectivamente mejor equipados para enfrentarse a un mundo lleno de conflictos como el mundo en el cual les toca vivir. En los términos ahora comunes en la práctica educativa bilingüe latinoamericana, el programa puneño además de bilingüe y de mantenimiento, en este sentido es también intercultural.⁹

En lo tocante a lo lingüístico, el programa, en su deseo por desarrollar los medios de comprensión y expresión con los que el niño campesino llega a la escuela,

⁹ Durante la última década, especialmente en América Latina, se han venido estableciendo deslindes, aunque todavía no muy precisos ni concluyentes, entre programas biculturales e interculturales, debido a que en algunos países, como Ecuador y Guatemala, el ILV identificaba a sus programas como biculturales (cf. Yáñez, 1987) y, sobre todo, dado que muchos antropólogos consideran que es difícil si no imposible concebir a un individuo como bicultural –vale decir, como un individuo capaz de separa consciente y reflexivamente, en una situación específica de interacción, contenidos culturales de dos tradiciones concretas –en la misma medida que sí es válido identificarlo como bilingüe –esto es, capaz de recurrir a la lengua adecuada a una situación concreta-. Empero, bien podría argüirse que el término intercultural se refiere más a la meta, al producto en términos del sujeto egresante de la educación bilingüe, que a las características del currículo; mientras que el término bicultural podría estar en relación con el currículo mismo y con el proceso de contrastación y comparación constante que el caso exige, sin que sea necesario oponer ambos conceptos. Sin embargo, pro las connotaciones políticas que cobra esta oposición y por la reivindicación que parece hacer el ILV de uno de los dos términos en conflicto (Ibid), evitamos, por el momento, terciar en el debate, hasta que las aguas vuelvan a un nivel en el que se puede abordar este asunto con la seriedad que la precisión conceptual reclama.

incide tanto sobre el manejo eficiente y fluido de la lengua materna, a nivel oral y escrito, como también sobre un uso eficiente y eficaz del castellano. En este mismo ámbito, dadas las particulares características de su entorno sociocultural, promueve el pasaje de la oralidad a la escritura, difundiendo ampliamente literatura escrita en quechua y aimara, en el entendido que para que este pasaje sea posible es necesario comenzar por desarrollar estrategias, habilidades y destrezas para la lectura y la escritura, a partir de la lengua de uso habitual de los sujetos: su lengua materna. A ello se añade rápidamente el manejo escrito del castellano, el mismo que se enseña como segunda lengua, también para que los educandos campesinos puedan procesar, de manera eficiente, materiales de índole diversa escritos en esta lengua.

El programa de castellano se construye a partir de la constatación que hoy, por la presión social existente, el niño campesino de habla vernácula aprende el castellano, formalmente, en la escuela, y, simultáneamente, lo adquiere de forma espontánea, por cuanto está expuesto a este idioma a través de medios y canales distintos. En tal sentido, se considera indispensable que el programa bilingüe, más que enseñar “todo el castellano requerido”, debe proveer al niño de herramientas que le permitan seguir aprendiendo, aun cuando esté fuera de la escuela, y en tal sentido se trata de una propuesta que busca más bien ayudar al niño a apropiarse de la segunda lengua (cf. López y Jung 1989; 1990).

En lo que al aspecto cultural se refiere, como se ha afirmado, el programa parte del universo conceptual, simbólico, ideológico y tecnológico del mundo campesino, reconociendo en él valores necesarios para mejorar la calidad de vida tanto en el medio rural como en contextos más amplios, en el entendido que es indispensable construir una matriz de referencia sólida y válida en la cual se puedan luego incorporar elementos y prácticas de otras tradiciones culturales. En este entender, la asignatura de ciencias naturales, por ejemplo, recoge y sistematiza las pesas y medidas tradicionales todavía en uso, aun en medios urbanos andinos, para luego confrontar a los educandos con aquellas formas derivadas de la adopción del sistema métrico decimal; delimitando, con ellos, fines y espacios adecuados para el uso de una u otra forma, de manera tal que ellos descubran, por sí mismos, las ventajas y desventajas de cada sistema; y, en ambos casos, con el propósito de desarrollar capacidades más abstractas como medir, comparar y clasificar, sin que ello signifique la valoración del instrumental o técnica empleados. Lo propio ocurre en el ámbito de las ciencias sociales cuando se parte del contexto más inmediato al niño, su familia y su

comunidad, para luego irse abriendo hacia formas de organización y vida relacionadas con los contextos regionales, nacionales y mundiales; y, en lo que a historia se refiere, recuperando la historia local, tanto contemporánea cuanto, incluso, aquella de tiempos pretéritos, por cuanto se intenta mostrar al niño que su pueblo posee una rica y antigua tradición y que él descende de una estirpe que se remonta a épocas inmemorables. En lo que a matemática se refiere, los contenidos culturales intervienen de dos formas diferentes: de un lado, las actividades pedagógicas se plantean a partir del contexto cultural inmediato y, de otro, la enseñanza de la asignatura aprovecha formas de procesamiento y de resolución operatoria todavía en uso en algunas poblaciones campesinas, a la vez que recupera un ábaco incaico histórico, la *Yupana*, adecuándolo para apoyar el desarrollo de la operatoria matemática en aula.

En el desarrollo de todas estas asignaturas, por otro lado, el rol que se les asigna a las lenguas varía, en mayor o menor medida, dependiendo de la naturaleza y exigencias de cada una de ellas, si bien, en todos los casos, se tiene plena conciencia de la inconveniencia de establecer una rígida separación de funciones que relegue a la vernácula a convertirse en vehículo únicamente de los contenidos relacionados con lo tradicional por cuanto esa es precisamente una de las situaciones que se pretende modificar, a partir de los cambios que se generan en la escuela: en tal sentido, la vernácula, al igual que el castellano, conduce tanto contenidos culturales rurales cuanto aquellos que se relacionan más con la vida en una ciudad y con el desarrollo de destrezas, habilidades y estrategias de factura occidental. Se pretende, desde la práctica discursiva escolar, contribuir a la situación de diglosia, que va en desmedro de las lenguas y culturas minorizadas de la sociedad peruana. Así, tanto el quechua como el aimara son puestos a prueba para expresar contenidos de muy diversa índole: la escritura de memoriales, cartas, telegramas, oficios e incluso solicitudes; la descripción de experimentos y de actividades diversas desarrolladas en una ciudad; la narración de eventos históricos que tuvieron como sede contextos distantes, como son la China, el África y la propia España; y, la descripción de situaciones y eventos puramente imaginativos.

En ese sentido, el proyecto persigue también otra meta a largo plazo: la normalización de las lenguas quechua y aimara, para lo cual, desde el ámbito escolar, las intelectualiza y elabora, tanto terminológica como estilísticamente, y las potencia para cumplir roles hasta ahora no ensayados, sobre todo a nivel escrito. El quechua y el aimara comienza así a ser usados como lenguas tanto de la expresión estético

literaria como de la reflexión, argumentación, análisis, síntesis y de otras operaciones verbales que no requieren de un respaldo contextual inmediato. Vale decir, el programa asume el reto de una educación bilingüe de mantenimiento y pone a las vernáculos frente a la necesidad de abordar situaciones intelectivoexpresivas nuevas y para las cuales ni el quechua ni el aimara se encuentran ahora equipados pero sí en condiciones de ser elaborados, a partir de sus propios recursos expresivos, de las nuevas necesidades intelectivas y comunicativas que deben afrontar y de la recuperación por parte de sus propios hablantes de la creatividad idiomática y de la confianza renovada en sus propios medios de comunicación.¹⁰

Como se ha señalado, lo importante en el enfoque seguido, en la instrumentación de las diversas asignaturas del currículo, es que se parte del reconocimiento de la situación actual del mundo campesino, tanto en lo lingüístico cuanto en lo cultural e ideológico, sin idealizarlo ni buscar arquetipos incontaminados, para preparar a los niños en los dominios intelectual, afectivo y expresivo, para enfrentarse a su propia situación, consciente, reflexiva y creativamente.

Las actividades del PEBP

En lo que respecta a las actividades desarrolladas por el PEBP, se debe comenzar señalando que, entre 1980 y 1988, el programa trabajó en 40 escuelas, 21 quechuas y 19 aimaras, desarrollando actividades simultáneamente en cinco líneas diferentes: la investigación, el desarrollo de currículos y materiales educativos, la capacitación de maestros, el seguimiento de la labor docente y la difusión. En la primera, se llevaron a cabo estudios de base que antecedieron la instrumentación de cada una de las asignaturas del currículo escolar así como investigaciones evaluativas y de validación de los materiales educativos experimentales; en la segunda, se desarrollaron currículos y materiales educativos para toda la escuela primaria en quechua, aimara y castellano para las asignaturas de lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y matemática; en la tercera, de capacitación, se desarrollaron cursos, talleres y seminarios de extensión variada para maestros, supervisores y especialistas del sector Educación en fundamentos y metodologías de educación bilingüe y de escritura y uso del quechua y del aimara; la cuarta línea involucraba

¹⁰ A este respecto quisiéramos señalar que, así como consideramos a la escuela como el ámbito principal en que el presente siglo se ponen en juego las políticas idiomáticas de las sociedades multilingües (cf. López, 1988), de igual manera vemos a esta institución, sobre todo en los países andinos, como la razón y el espacio en el cual se puede inicialmente gestar un movimiento de elaboración idiomática e intelectualización de las vernáculos (cf. MEC-Bolivia, UNICEF, OREALC-UNESCO y AECI-ICI, 1989)

acciones de acompañamiento de la experiencia y la última, de difusión, comprendía actividades de promoción de la educación bilingüe, tanto directamente como a través de medios de comunicación, de cara a una revalorización de las lenguas quechua y aimara y de su utilización como medios válidos de educación.

Las líneas de trabajo mencionadas articularon el conjunto de tareas que el PEBP logró desarrollar a través de las diversas fases que comprendió su ejecución: la fase de iniciación, la de implementación y la de consolidación, próxima a concluir. Difícil sería hacer una reseña detallada de trece años de funcionamiento de un programa, sin embargo, a continuación nos referimos a las más importantes.

La fase de iniciación, llevada a cabo entre 1977 y 1980, comprendió los diagnósticos sociolingüísticos de las áreas quechua y aimara así como los estudios destinados a establecer el universo vocabular de los niños de estas mismas zonas lingüísticas; la toma de decisiones respecto a la escritura del quechua y del aimara;¹¹ la elaboración de textos para el área de lenguaje quechua y aimara como lengua materna y castellano como segunda lengua para los dos primeros grados; la ejecución de diversos eventos y de programas radiales en quechua, aimara y castellano que promovieron la idea de una educación bilingüe en la región altiplánica.

La fase de implementación, ejecutada entre abril 1980 y diciembre 1988, abarcó diversos aspectos relacionados con la puesta en marcha, en aula, de la educación bilingüe en Puno. Durante este período se continuó con algunas investigaciones de base destinadas a la instrumentación de nuevas áreas curriculares en matemática, ciencias sociales y ciencias naturales; se inició el desarrollo de algunos estudios evaluativos y de validación de los materiales educativos experimentales (cf. Villavicencio 1985); se elaboraron textos escolares para las cinco asignaturas básicas del currículo de educación bilingüe (lengua materna, castellano como segunda lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales); se capacitó a maestros; se elaboró un conjunto de materiales de postescolares, tanto en quechua como en aimara, con vistas a una promoción de la escritura en estas lenguas a nivel comunal; y, se ejecutó un plan de difusión de la educación bilingüe en Puno. Durante esta etapa se apoyó también al Instituto Superior Pedagógico de Puno, en su programa de formación de maestros, llegándose a crear la especialidad de educación

¹¹ Tarea facilitada por la existencia de un alfabeto oficial para el quechua que databa de 1975 y por una práctica bastante rica de escritura del aimara en Bolivia; hecho, claro está que no nos eximía de la

bilingüe; de igual forma, se concertó con la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano para la organización de un programa de postgrado destinado a la formación de especialistas en Lingüística Andina y Educación que funciona desde 1985. Esta fase concluyó con la realización de tres estudios evaluativos destinados a comprobar los logros y deficiencias detectados en la aplicación del programa. Estos estudios fueron discutidos y socializados en un evento llevado a cabo en Chucuito (Puno), en junio de 1988, con especialistas, maestros y padres de familia (cf. Soberón 1988).

La fase de consolidación, iniciada en enero de 1989, es de dos años de duración y, como su nombre lo indica, pretende reforzar los logros y corregir las deficiencias, producto de la fase experimenta del programa, a fin de mejorar la experiencia y dejarla más asentada en la región. En lo que va de este período se han logrado ya completar los módulos de materiales educativos en matemática y, corregir y reelaborar los de castellano como segunda lengua, correspondientes a los grados tercero a sexto que en la evaluación de materiales arrojaron deficiencias (cf. Cerrón-Palomino et al 1988); de manera tal que, a la fecha, el Proyecto constituye la única experiencia de educación bilingüe a nivel nacional que cuenta con currículos y materiales educativos completos en las cinco asignaturas principales, para toda la escuela primaria.

Asimismo, durante este período se ha logrado publicar diversos informes evaluativos realizados en torno a PEBP (cf. Hornberger 1990; Rockwell et al 1989; Jung et al 1990; y, Arias 1990); se ha completado y difundido la serie de informes técnicos autoevaluativos para cada una de las áreas curriculares (cf. Jung y López 1988; Dietschy-Scheiterle 1989; Valiente 1989; y Villavicencio 1990, en el anexo); se ha continuado promoviendo el uso escrito del quechua y del aimara, a través de la publicación de dos nuevos libros postescolares (cf. Sayritupa 1990; Mamani 1990, en el anexo); se ha difundido a nivel nacional parte de la tradición narrativa andina, a través de un volumen que recoge una selección de cuentos quechuas y aimaras en versiones castellanas (cf. *Había una vez...*, en el anexo); se ha apoyado la publicación de diversos documentos técnicos producto de reuniones académicas diversas llevadas a cabo tanto en el país como en el extranjero (cf. López et al 1989; Ballón y Cerrón-Palomino 1990; Cerrón-Palomino y Solís 1990; y López y Moya 1990, en el anexo); se

ha colaborado estrechamente con la novel Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación (DIGEBIL) y estimulado la realización de eventos de capacitación para maestros, supervisores, especialistas y profesores de institutos pedagógicos, tanto en la propia sede del PEBP como en Cuzco, Andahuaylas, Arequipa, Ica y Lima. El PEBP creyó necesario apoyar tanto las publicaciones como los eventos mencionados por cuanto consideraba indispensable no sólo contribuir al avance de la educación bilingüe intercultural en el país, sino también al desarrollo y avance de las ideas en este campo.

Para entender lo que ahora viene ocurriendo con la educación bilingüe en Puno y en algunas zona de Trapecio Andino es necesario hacer referencia a los planes de expansión y generalización de la educación bilingüe que promueven tanto la DIGEBIL como el INIDE, en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria, por convenio entre el Banco Mundial y el Gobierno del Perú, más conocido como Perú-BIRF II.

En cuanto a estos planes, la DIGEBIL ha considerado para Puno acciones de generalización de la educación bilingüe intercultural, en coordinación con las autoridades educativas regionales, que intentan multiplicar lo hecho por el PEBP en 1350 escuelas rurales del departamento de Puno,. De las cuales sólo 40 trabajaron con nuestro programa. Para apoyar estas iniciativas, el PEBP contribuyó capacitando a todos los especialistas de educación primaria de las dependencias encargadas de la supervisión educativa en el ámbito departamental (Unidades de Supervisión Educativa USEs), en talleres de dos semanas de duración cada uno, entre 1988, 1989 y 1990, así como a cerca de 1000 maestros primarios de todo el departamento, en cursos de una semana cada uno, a lo largo de los primeros meses de 1989 y 1990. En coordinación con DIGEBIL e INIDE, se reprodujeron también los materiales educativos en números suficientes, de manera tal que se asegura un stock mínimo de textos para los próximos tres años de educación bilingüe en Puno a cargo del Estado Peruano.

Por otro lado, en lo que concierne a los planes que INIDE y DIGEBIK promueven para expandir la educación bilingüe intercultural a otras zonas del Trapecio Andino de características sociolingüísticas similares a la puneña, el PEBP apoyó el proceso, asumiendo la revisión y adecuación de los materiales educativos desarrollados en Puno y participando en la capacitación de especialistas de las dependencias locales del Ministerio de Educación, encargados de la preparación de

los maestros de aula. Dadas las dificultades por las que atravesaron estas iniciativas el PEBP decidió también apoyarlas financiera y técnicamente, por cuanto existía una relación innegable entre ellas y el accionar del proyecto, no sólo desde el punto de vista institucional sino en cuanto a metas y objetivos.

Pero así como se han venido apoyando las acciones de educación bilingüe promovidas por el sector estatal, también se han apoyado las iniciativas de instituciones privadas en este campo. A lo largo de 1989, el equipo del PEBP condujo cursos de capacitación de duración diversa para el personal de algunas organizaciones no gubernamentales (ONG), que trabajan tanto en Andahuaylas como en Cuzco. En Andahuaylas se colaboró con la Fundación “Antón Espinoy” interesada en promover la educación bilingüe entre maestros y pobladores de la zona. Especialistas del programa participaron en una intensa semana de trabajo con profesores y estudiantes del Instituto Superior Pedagógico local y con cerca de doscientas personas, entre campesinos y maestros, convocadas por la mencionada Fundación, que en abril de 1990 dio inicio a un programa experimenta de educación bilingüe en cinco comunidades quechuahablantes. Dos fueron las instituciones que solicitaron nuestro apoyo en Cuzco: el proyecto de financiación sueca “Escuela Rural Andina” (ERA) y el Centro Andino de Educación Popular “José María Arguedas” (CADEP). El ERA trabaja desde 1988 en cerca de cien escuelas rurales del nivel primario de los departamentos de Cuzco y Puno y el CADEP incursionó en abril de 1990 en educación bilingüe orientando esta labor en seis escuelas rurales de la provincia de Anta, del departamento de Cuzco, en las cuales se vienen utilizado versiones adaptadas al medio de los materiales educativos originalmente producidos en Puno. Cada una de estas instituciones organizó talleres de capacitación en educación bilingüe para su personal y para especialistas invitados de las dependencias regionales del Ministerio de Educación, que estuvieron a cargo de especialistas del PEBP.

Así como se ha logrado establecer vínculos importantes y prometedores para el futuro de la educación bilingüe en zonas hasta ahora no atendidas del país, de igual manera se ha conseguido estrechar lazos con los demás proyectos de educación bilingüe que comparten con el PEBP el ideal de mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas andinas. Así en 1989, con el auspicio de la DIGEBIL, el programa coordinó y financió la participación de especialistas y maestros del Programa de Ayacucho para abordar conjuntamente la revisión y elaboración de los

materiales educativos de castellano como segunda lengua para los tres últimos grados de la escuela primaria, de manera tal que ambos equipos capitalizaran sus experiencias en la enseñanza de segunda lengua y produjeran textos ya no sólo para Puno o Ayacucho sino para todo el sur andino. El apoyo al programa ayacuchano data de hace algunos años, cuando a su solicitud, profesores puneños de habla quechua participaron en cursos de capacitación en Ayacucho para presentar los materiales de matemática del PEBP y la terminología desarrollada en quechua para ese fin. En lo que respecta a la estrecha relación que se ha venido construyendo entre estos programas, el programa puneño ha otorgado permiso a su par ayacuchano para la utilización de sus materiales de ciencias naturales.

Recientemente, como resultado de la estrecha colaboración existente con las hermanas repúblicas de Bolivia y de Ecuador, materiales educativos elaborados por el PEBP vienen siendo adecuados para su uso en programas de educación bilingüe en ejecución en dichos países. Así, en el caso de Ecuador, el Proyecto EBI utiliza desde el año escolar 1990-1991, de manera experimental, los textos de castellano como segunda lengua elaborados para el tercer y cuarto grado de primaria, en función a la solicitud que al respecto planteara al Ministerio de Educación de Perú la Dirección de Educación Indígena Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación y Cultura de dicho país. Los textos de castellano producidos en Puno han sido adaptados al contexto ecuatoriano y reimpresos en dicho país.¹² El acuerdo con el Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia es aún más amplio y comprende una autorización para adecuar todos los materiales educativos en quechua, aimara y castellano, para apoyar la institucionalización de la educación bilingüe intercultural en la hermana república, en el marco de un convenio binacional firmado entre los Ministros de Educación de Bolivia y del Perú,¹³ que recuerda la estrecha colaboración que por todo un largo período (1946-1960) existiera entre ambas naciones para tender, precisamente, a educandos campesinos, en los otrora innovadores Núcleos Escolares Campesinos y que nos recuerda la obligación que tenemos quienes trabajamos en programas de esta naturaleza de encontrar soluciones únicas para pueblos que, como los indígenas, se encuentran separados por fronteras arbitrarias. En el caso de la colaboración peruano-

¹² Desafortunadamente, estos materiales adaptados si bien otorgan los créditos respectivos a los coordinadores del equipo que diseñó y creó los originales, no reconocen ni a las instituciones ni a los espacios sociales en los cuales fueron desarrollados. Ello, esperamos, tal vez se deba a errores involuntarios derivados de las premuras con las que a menudo deben llevarse a cabo las innumerables tareas implícitas en una educación de tipo intercultural y bilingüe.

¹³ En marzo de 1990, los Ministros de Educación de Perú y Bolivia suscribieron en Lima un convenio de Cooperación Mutua en Educación Bilingüe Intercultural.

boliviana, el acuerdo está destinado a dotar de textos escolares, sociocultural y lingüísticamente adecuados, a escuelas que atienden a niños quechuas y aimaras que habitan a uno y otro lado de la frontera.¹⁴

LOS AJUSTES DE CUENTAS

Aunque al hacer el recuento de las actividades del programa a lo largo de sus casi doce años de operación en Puno, se han adelantado ya algunos elementos relativos a una apreciación de su trabajo, en esta sección quisiéramos abordar de manera más crítica lo hecho en Puno como lo que queda todavía por delante, para hacer de la educación bilingüe en Puno una actividad permanente y no sólo un hito más en la historia puneña de innovaciones educativas.

El PEB-P, por razones diversas, entre las que es necesario también mencionar su disponibilidad intelectual y financiera, constituye la única experiencia de educación bilingüe en el país evaluada por un grupo totalmente integrado por especialistas independientes.¹⁵ La evaluación del entonces proyecto experimental fue encomendada al Departamento de Investigación Educativa del Politécnico Nacional de México (DIE) y estuvo a cargo de cinco especialistas: una antropóloga, dos sociolingüistas y dos educadores. Además de este estudio, el PEB-P ha sido objeto de otras evaluaciones.¹⁶

Cuatro investigaciones adicionales importantes tomaron al PEB-P como objeto de estudio. Por un lado, debemos referirnos a la investigación de N. Hornberger sobre la educación bilingüe y su incidencia en el mantenimiento del quechua y que comprendió año y medio de trabajo de campo en escuelas rurales del departamento de Puno (cf. Hornberger 1990); al estudio llevado a cabo bajo la conducción de I.Jung,

¹⁴ En un trabajo de próxima aparición, D'Emilio y yo insistimos sobre la necesidad de conjuncionar esfuerzos entre los diversos proyectos de educación bilingüe de la región, de cara a una mejor atención educativa de las poblaciones indígenas, particularmente cuando se trabaja con sociedades indígenas separadas por las actuales fronteras nacionales (cf. López y D'Emilio, 1991).

¹⁵ Si bien el Proyecto Perú-AID de Cuzco también fue evaluado pocos meses antes de su desactivación por un equipo mixto de especialistas independientes (3) y de funcionarios gubernamentales (4), el estudio llevado a cabo en ese entonces difiere del desarrollado en Puno, principalmente, en lo que concierne a su naturaleza no-burocrática, a la cobertura de áreas de indagación y sobre todo a su duración (cinco meses, incluida la redacción del informe, vs. ocho semanas).

¹⁶ A lo largo de su implementación, el PEB-P ha sido evaluado de diversas ópticas y para diversos fines. Cabe mencionar, los estudios evaluativos llevados a cabo por especialistas del INIDE con el fin de validar los materiales educativos desarrollados en aimara, castellano y quechua para las asignaturas de lenguaje y matemática pertenecientes a los primeros dos grados de educación primaria (cf. Villavicencio, 1985); así como, el estudio que, a lo largo de dos años, desarrollara un equipo mixto de especialistas GTZ-DDE, coordinado por Leo van Lier con el fin de evaluar integralmente la aplicación de la educación bilingüe en estos mismos grados de manera longitudinal (cf. van Lier, 1984). El PEB-P, como tal, también fue evaluado en diversas ocasiones tanto por organismos nacionales como alemanes (cf. principalmente

por un grupo de estudiantes de postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, en el marco de los cursos de Didáctica de Educación Bilingüe y Métodos y Técnicas de Investigación I (cf. Jung et al 1990); a la tesis de Maestría de P. Arias sobre la relación existente entre aprendizaje de la matemática y uso del aimara en el aula (cf. Arias 1990); y, al análisis de los materiales educativos del programa, encomendado a un equipo nacional de especialistas conformado por dos lingüistas, un antropólogo y un educador (cf. Cerrón-Palomino et al 1988).

*Los resultados*¹⁷

A. En cuanto al PEB-P como tal.

Como dijéramos en otro lugar, la educación bilingüe en Puno, al igual que en otras partes del país, ha debido desarrollarse siempre en contexto adverso. En el caso de Puno se trata de una educación que va contracorriente pero que ha logrado sobrevivir tres períodos políticos diferentes y que si bien requiere aún de mucho más trabajo en su etapa de generalización en Puno y de expansión a otras áreas de características similares, ha logrado ya:

- a. Elaborar una concepción de educación bilingüe para toda la educación primaria, plasmada en documentos diversos, y, sobre todo, en una estructura curricular ad hoc para toda la educación primaria;
- b. Desarrollar una metodología de enseñanza del quechua y del aimara como lengua materna en seis niveles, con vistas al cultivo y desarrollo de estas lenguas por parte de los educandos a lo largo de la educación primaria. Tal metodología se encuentra plasmada en documentos diversos (cf. Jung y López 1988) y en textos escolares y guías para maestros que van del primero al sexto grado de educación primaria; (Ver anexo).
- c. Diseñar una metodología de enseñanza del castellano para los seis grados de educación primaria, de cara a una apropiación y uso eficiente de esta lengua en contextos diversos, que se refleja en diferentes trabajos (Jung y

López 1980 –para el Instituto Nacional de Planificación- y Bergman et al 1984 –para la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica-GTZ y el Ministerio de Cooperación-BMZ de Alemania-).

¹⁷ En este acápite, además de utilizar como fuente los diversos estudios mencionados, me valgo de las discusiones que en torno a este punto fueron materia del Seminario de Reflexión llevado a cabo en Chucuito, Puno, a fines de junio de 1988, con el concurso de 40 representantes de los diversos estamentos sociales, técnicos y administrativos involucrados en la concepción, ejecución y evaluación del PEB-P y que fueron jerarquizadas y sumariadas en Soberón, 1988.

López 1988, en el anexo, y López y Jung 1989 y 1990) y en los textos y guías correspondientes;

- d. Construir una concepción y metodología para la enseñanza de la matemática, las ciencias naturales y las ciencias sociales para los seis grados de una educación primaria bilingüe, recurriendo en el proceso tanto a la lengua materna de los educando como al castellano, desde una perspectiva intercultural (cf. Dietschy-Scheiterle 1988; Valiente 1989; Villavicencio 1990; en el anexo);
- e. Poner al tanto a números considerables de maestros, especialistas y funcionarios del ámbito puneño respecto a los fundamentos y metodologías de educación bilingüe intercultural y capacitar a docentes de la región también en la escritura del quechua y del aimara y en la aplicación de los textos elaborados para este fin;
- f. Dotar de textos escolares a escuelas que normalmente no cuenta con el más mínimo material didáctico para apoyar la apropiación de conocimientos por parte de los educandos;
- g. Publicar materiales en quechua y aimara de amplia difusión con el fin de revalorar las manifestaciones culturales campesinas;
- h. Contribuir a la normalización lingüística del quechua y del aimara, tanto a nivel regional como nacional, a partir del uso amplio de estas lenguas en el sistema educativo formar (cf. Cerrón-Palomino et al 1988);
- i. Promover y apoyar la formación de recursos humanos para la educación bilingüe intercultural en la región, a través de la inclusión en los currículos de formación magisterial y de profesionalización docente del Instituto Superior Pedagógico de Puno de cursos relacionados con la educación bilingüe y de la creación del Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano;¹⁸

¹⁸ En el verano de 1988, luego de cinco años de estudios, egresó la primera promoción de 600 maestros especializados en educación bilingüe del ISP de Puno; y en, diciembre de 1989, la primera promoción del programa regular de formación docente de esta misma institución conformada por 35 jóvenes docentes especializados en educación bilingüe. A la fecha han egresado ya dos promociones de maestros

- j. Demostrar las ventajas de una educación bilingüe a través de la realización de investigaciones diversas, de su discusión y difusión, contribuyendo a un debate cada vez más amplio al respecto, tanto a nivel nacional como internacional;
 - k. Contribuir significativamente a la discusión en torno a la educación bilingüe en el país, a la situación sociolingüística nacional y al futuro de las lenguas y culturas oprimidas;
 - l. Dialogar con numerosos padres de familia líderes comunales en torno al uso del quechua y del aimara como lenguas de educación y a los resultados que se iban logrando con la aplicación de la educación bilingüe en Puno;
 - m. Transmitir semanalmente programas de radio en quechua, aimara y castellano tendentes a la revaloración de lo andino en el contexto regional;¹⁹
 - n. Modificar las actitudes de la sociedad regional de manera tal que ahora sea más fácil hablar de educación bilingüe y aún de una educación rural o indígena, cuando hace doce o trece años eso era poco menos que imposible (cf. Rockwell et al 1989).
- B. En cuanto a los usuarios del PEB-P.

Los estudios evaluativos llevados a cabo arrojan entre otros, resultados a favor de una educación bilingüe como la del PEB-P, principalmente en lo que concierne:

primarios bilingües y tres del programa de profesionalización docente. Dos son también las promociones de especialistas en Lingüística Andina y Educación que han egresado de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano.

¹⁹ A este respecto, la evaluación que hiciera Rockwell et al señala que “es importante constatar el grado de reflexión y problematización presentes entre los profesores en torno a los programas bilingües... algunos profesores apuntan al problema del prestigio de las lenguas indígenas, y proponen que se dé educación bilingüe en las escuelas profesionales y en las zonas urbanas a castellanohablantes... En relación con los padres, a partir de una mayor involucración con los asuntos escolares que se asocia con la adscripción de una escuela al PEEB, se expresa cierta apropiación del debate en torno a la educación bilingüe... (A este respecto) no es extraño encontrar ciertas actitudes constantes entre los habitantes, que no parecen variar según el estrato social y tipo de comunidades del cual provienen. Estas incluyen... una gran lealtad lingüística hacia el aymara y el quechua, y la certeza de que no están en peligro de perderse... la inclusión del aymara o del quechua como lenguas meta del aprendizaje escolar, a condición de que se garantice la adquisición del castellano y la función socializadora de la escuela respecto al mundo exterior” (1989: 168-9).

- a. La participación activa en el aula. Se observó en los niños de los diversos grados evaluados un mayor nivel de participación en el desarrollo del proceso educativo y un mayor grado de fluidez en la relación con el maestro que el anotado en las escuelas no bilingües (cf. Arias 1990; Hornberger 1990; Jung et al 1990; Rockwell et al 1989);
- b. Las oportunidades de éxito que la escuela bilingüe brinda a los educandos menos favorecidos (niños con menos acceso al castellano en sus ambientes naturales y niñas en general). En comparación con las escuelas en las que no se hace educación bilingüe, los niños menos favorecidos del PEB-P logran igualar a sus compañeros con mejores posibilidades de éxito en lo que a rendimiento escolar se refiere (cf. Rockwell et al 1989);
- c. La comprensión de lectura y de razonamiento lógico. Se ha observado que los niños de las escuelas bilingües logran un mejor nivel de procesamiento de información escrita como de resolución de problemas matemáticos (cf. Arias 1990; Jung et al 1990 y Rockwell et al 1989), así como también de las operaciones básicas (cf. Arias 1990; Jung 1990);
- d. El manejo oral y escrito del castellano. “La educación bilingüe muestra una eficacia mayor para la apropiación del castellano por parte de los niños, permitiendo un manejo más apropiado ... en sus formas oral y escrita y una mayor calidad en la pronunciación” (Soberón 1988:7; Jung et al 1990). Asimismo, Rockwell et al (1989:81) señala que “en las mejores escuelas bilingües se ha generado un ambiente bilingüe y educativo que permite una mayor apropiación del castellano por parte de los alumnos, favoreciendo sobre todo a las niñas y los alumnos con menor dominio del castellano”;
- e. El manejo oral y escrito de la lengua materna. Como es obvio, los niños de las escuelas PEB-P demuestran un mejor manejo de la L1, sobre todo en lo referente a la expresión escrita y a la facilidad, confianza y solvencia con las que actúan en eventos comunicativos diversos que tienen como medio al quechua o al aimara (cf. Hornberger 1990; Jung et al 1990; Rockwell et al 1989).

Los resultados aquí brevemente reseñados son producto de diversos estudios evaluativos que, en las condiciones de incompreensión en los que se mueve la

educación bilingüe nacional, tuvieron que medir a los niños producto del programa bilingüe en función del perfil y objetivos del programa oficial, a sabiendas de los énfasis diferenciados existentes entre ambos y, sobre todo, de una amplia gama de objetivos y contenidos ligados a lo andino que el currículo bilingüe considera pero que, precisamente, el oficial ignora. Pese a ello, los niños del programa bilingüe salieron airoso en áreas y prácticas escolares de suma importancia para su futuro como individuos de una sociedad letrada y como potenciales estudiantes de secundaria: manejo de castellano oral y escrito, comprensión de lectura y razonamiento lógico. Estas constituyen ahora una prueba de presentación frente a las autoridades educativas regionales y nacionales a la vez que una exigencia que revalore lo propio y posibilite una apropiación inteligente y crítica de lo ajeno.

Ahora que sabemos que estos niños no se encuentran en desventaja frente a sus pares de las escuelas tradicionales, valdría la pena indagar sobre todo lo demás que ellos han logrado aprender y sistematizar a través de la escuela bilingüe intercultural. Estoy seguro que entonces los resultados nos sorprenderían todavía más y no cabría duda alguna respecto a las ventajas de una educación bilingüe intercultural en contextos como el descrito.

Los estudios realizados coinciden con el propio equipo del PEB-P en cuanto al rol que en estos resultados cumple el uso que el programa le asigna a la lengua materna en aula. Se ha llegado a la conclusión de que logros como los reseñados no son sino producto de un proceso complejo de acumulación de factores, a partir del hecho mismo que el uso de la lengua materna de los niños en un ambiente institucional-formal como la escuela y la referencia constante al saber propio generan en ellos autoestima y desarrollan una autoimagen positiva que les permite abordar el reto de aprender, con confianza y seguridad, en un contexto formal y, por momentos, en una lengua que todavía no se maneja del todo bien.

Parece que es a partir de esta nueva y más positiva relación afectiva con la escuela, que el niño logra igualar y aun adelantar a quienes sólo estudian en castellano. Por otro lado, consideramos importante destacar que los estudios realizados coinciden con investigaciones llevadas a cabo en otros contextos (cf. Cummins 1989 y Skutnabb-Kangas 1983) en cuanto al efecto que el uso y enseñanza de la lengua materna tienen sobre el manejo que los estudiantes de una modalidad bilingüe logran de la segunda lengua.

En Puno se ha podido corroborar también que mientras mayor es el tiempo que el niño dedica al estudio de su propia lengua en el aula mejor es el manejo que logra del castellano. Y a ello no tiene otra explicación que el aprendizaje y uso de la nueva lengua se sustenta en las estrategias cognitivas que el educando logra desarrollar por medio de una lengua que ya conoce y en la familiaridad que el educando logra en el tratamiento y análisis de una lengua conocida (su L1); estrategias y habilidades que después aplica a la segunda lengua, aun cuando la escuela no le provea los estímulos e insumos necesarios para aprender eficientemente el castellano. Es interesante anotar que los niños puneños producto de una escuela bilingüe han demostrado un manejo del castellano equiparable o a veces superior al de sus pares de las escuelas vehiculadas en castellano, aun cuando la enseñanza del castellano como segunda lengua en un proyecto inicialmente adoleció de serias limitaciones, en cuanto a la capacitación de los maestros y a la propia elaboración de materiales en esta área.

Los saldos y las soluciones

No todos los resultados de este ajuste de cuentas son positivos. Si bien la balanza se inclina hacia el polo afirmativo del continuo existen todavía algunas tareas que el Ministerio de Educación y el Gobierno de la Región “José Carlos Mariátegui” tendrán que atender en esta nueva etapa de generalización. Entre ellas, principalmente, cabe referirse a la necesidad de intensificar el apoyo a los procesos de formación y capacitación docente y de establecer vínculos formales y eficientes con las organizaciones campesinas en la ejecución de la educación bilingüe en la región.

A pesar de las acciones desarrolladas en el marco del PEBP, los estudios evaluativos han aconsejado intensificar los procesos de capacitación de maestros, dada su importancia en el proceso de instrumentación de una nueva modalidad educativa. En cuanto a los docentes en servicio en las escuelas bilingües, la Unidad de Supervisión Educativa de la Dirección Subregional de Educación de Puno (DSREP) tendrá que poner mayor énfasis –ahora que el proceso de elaboración de materiales ha concluido- en el seguimiento y asesoramiento en sitio, promoviendo además reuniones distritales e interdistritales de intercambio de experiencias entre maestros de educación bilingüe. Asimismo, será necesario intensificar el apoyo a los Institutos Superiores Pedagógicos de Puno, Azángaro y Juliaca y establecer mecanismos conjuntos para retroalimentar a los graduados como docentes de educación bilingüe, en sus primeros años de trabajo en aula. Sería además interesante imaginar

mecanismos que permitan el aprovechamiento eficiente del *know how* local, producto de los cursos de postgrado ofrecidos en la región. Ahora que la regionalización del departamento está iniciándose, habría que imaginar concepciones más flexibles de colaboración entre organismos estatales, como las USE y la propia DSREP, e instituciones no gubernamentales o individuos que quieran y deseen apoyar la generalización y mejoramiento de una tarea que, en última cuenta, compete a todos y no sólo al Estado.

En tal sentido será interesante observar los pasos que habrán de seguir los dos nuevos proyectos que han comenzado a trabajar en el mismo ámbito rural puneño: el Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina (FAO-Gno. Suiza) y el Programa Educación Rural Andina (Radda Barnen de Suecia). Dados los avances logrados y las limitaciones que la actividad confronta, además de las propias características educativas, sociolingüísticas y culturales que la generaron, no queda otra alternativa, si lo que en verdad interesa es mejorar la calidad educativa del servicio que el Estado ofrece, que apropiarse de los logros del PEBP y de las enseñanzas de la educación bilingüe intercultural para llenar los vacíos que acabamos de esbozar y reforzar la labor del Estado, dado que se cuenta con mayores recursos que éste. No hay espacio ya para entrar a competencias insanas y desgastantes entre proyectos que confluyen en una misma región, a menudo en un mismo ámbito e incluso en un mismo centro educativo. O se trabaja conjuntamente, en beneficio de los niños campesinos, capitalizando experiencias y avances anteriores y ajenas, o se demuestra que en realidad lo que se persigue es otras cosas y, entonces, se está frente a la responsabilidad histórica de admitirlo sin ambages alguno. Por todo lo expuesto en este trabajo, es incuestionable que la educación en el medio rural de una zona como la puneña no puede ser sino bilingüe e intercultural. De otra manera se estaría de espaldas a la realidad, a la historia educativa altiplánica y a las enseñanzas derivadas de la propia investigación realizada en la zona.

En cuanto a los materiales educativos, la evaluación concluida en 1988 arrojó déficits en lo concerniente a los módulos de castellano como segunda lengua, a partir del tercer grado. Fue por ello que el equipo del PEB-P asumió entre 1989 y 1990 la revisión sustancial y aún el reemplazo de los libros de castellano de tercero a sexto grado. Para llevar a cabo esta tarea se logró concertar acciones con la Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y con el Programa de Educación Bilingüe de Ayacucho, que asesora la Universidad Nacional Mayor de San

Marcos, y financiar la participación de un mayor número de maestros y especialistas, de manera tal que los nuevos textos que aparecieron en 1990 y 1991 podrán ser utilizados tanto en Puno como en Ayacucho; y, si los gobiernos de las regiones “Inca”, “Libertadores-Wari” y “José Carlos Mariátegui” lo desean, podrían fácilmente extenderse a sus otros departamentos, por cuanto constituyen ahora la única serie completa de materiales de castellano como segunda lengua para la escuela primaria bilingüe en la sierra existente en el país; a ello contribuye, también, el hecho que esta serie de textos ha sido pensada a partir de las particularidades socioculturales y lingüísticas de todo el Sur Andino. De igual forma, los materiales validados para la enseñanza del quechua y el aimara del Programa de Puno, además de servir para la educación formal bien podrían apoyar diversos procesos de revitalización cultural y de promoción de la lectura en vernácula con jóvenes y adultos indígenas alfabetizados en castellano y, previa adecuación, podrían también apoyar procesos de recuperación de la vernácula en aquellas zonas urbanomarginales y rurales en las que la lengua ancestral ha cedido el terreno al castellano.

En lo tocante a las organizaciones campesinas y a su rol en la ejecución de la educación bilingüe, los estudios evaluativos reconocen como factor limitativo del PEBP, no haber incorporado en su diseño la participación de las organizaciones campesinas. Debido a su propia condición de proyecto gubernamental, a la época de dictadura militar en la que se implementa –en la cual las organizaciones populares eran satanizadas- y a las reacciones en contra de las propias medidas renovadoras que asumieron algunas organizaciones, tales como el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP) –que abiertamente se opuso a la Reforma Educativa-, el Programa de Puno optó por limitarse al contacto con los padres de familia de las comunidades en las cuales trabajaba. Pero, incluso este contexto fue limitado e insuficiente como resultado de las demandas que el avance de la propia tarea educativa ponía sobre el equipo de especialistas del proyecto: definiciones curriculares que involucraban tanto aspectos antropológicos como lingüísticos y educativos; elaboración de materiales educativos; capacitación de maestros; etc. En un ajuste final de cuentas de las actividades del PEBP, éste es el aspecto más descuidado de su acción, sobre todo por la importancia que tiene el diálogo con las bases, a favor de la instrumentación de una nueva idea educativa que contradice la tradición nacional y que despierta dudas, históricamente determinadas, en los propios vernáculo-hablantes, que caracterizan también nuestra particular situación diglósica. En tal sentido, la apertura que reclamamos del sector estatal tiene también relevancia

en lo que concierne a la participación de las organizaciones indígenas en la gestión educativa bilingüe.

En el contexto de la novel regionalización del país, esto ahora sí puede ser posible por cuanto en el seno de la Asamblea Regional se encuentran representadas también las organizaciones de base del campesinado. Es a través de esos canales que quizás pueda establecerse una relación diferente y más fructífera. Ello, sin embargo, no debe significar obviar todos los esfuerzos anteriores realizados a través de los medios de comunicación masiva y del contacto directo con los padres de familia. Por el contrario, éstos deberían incrementarse y, en tal sentido, podría ser provechoso retomar la práctica de los talleres para líderes comunales implementados por el Programa de Puno una vez al año y que el nuevo contexto político de violencia terrorista en la región nos obligó a suspender a partir de 1989.

Pero, para que todas estas tareas puedan ser ejecutadas, será necesario contar con un equipo técnico sólido conformado por profesores de habla quechua y aimara con amplia experiencia en la ejecución del otrora proyecto. En este sentido, resulta sumamente alentador que la DSRE de Puno haya conseguido cuatro plazas debidamente presupuestadas para nombrar a dos especialistas quechua-hablantes y a dos aimarahablantes; dichos especialistas integrarán el equipo de Supervisión Educativa de la DSRE y, junto con sus colegas de su unidad y en coordinación con los especialistas de educación bilingüe que existen a nivel de USE, tendrán a su cargo el apoyo y seguimiento a los padres de familia.

En el mismo sentido, es oportuno referirse a las acciones que viene desplegando la novel Asociación de Profesionales en Lengua y Cultura Andina (APLYCA), integrada por los egresados del postgrado puneño. Una de las iniciativas recientes de dicha asociación apunta hacia el reforzamiento de las actividades de sus colegas de la DSRE: por convenio con esta última institución y contando con la participación de sus excompañeros de estudios que integran el equipo de educación bilingüe de la DSRE están organizando un curso de capacitación para docentes en servicio que deberá llevarse a cabo por un mes durante el próximo período de vacaciones escolares.

De igual forma, entre las actividades programadas por la APLYCA para la gestión 1991, se llevan a cabo programas de difusión de la educación bilingüe en quechua y en aimara, en convenio con una radioemisora local, y se están elaborando,

para la Federación departamental de Campesinos, folletos de difusión del panalfabeto oficial quechuaimara que serán distribuidos por una ONG local entre las bases de la federación.

Asímismo, a partir de 1991, la APLYCA participa directamente, en su condición de gremio de egresados, en la organización del tercer curso de postgrado en Lingüística Andina y Educación de la UNAP cuyo trabajo lectivo deberá iniciarse en el segundo semestre de 1991.

Y así como los egresados del postgrado puneño apoyan ahora la institucionalización de la educación bilingüe en el altiplano, de igual forma una joven institución conformada por jóvenes campesinos de habla aimara, algunos de los cuales estuvieron ligados al programa bilingüe de Puno, apoya también este proceso a través de sus acciones de difusión y promoción de la lengua y la cultura aimara. Los miembros de *Sartañasa* ("Nuestro despertar"), desde su local ubicado en la comunidad de Qharitamaya, cerca de Acora, a 40 kms. de Puno, preparan dos programas radiales semanales en aimara destinados también a promover la reflexión en torno a una educación ejecutada en lengua propia. De igual forma sus concursos de música y danza constituyen importantes canteras en su afán por dinamizar el quehacer cultural aimara. Recientemente, jóvenes de comunidades vecinas han comenzado a emular a sus pares de Qharitamaya y ha formado el grupo *Suma Cuyma* ("Bello corazón"), el cual, conjuntamente con sus compañeros de *Sartañasa*, está destinado a propiciar una amplia revitalización cultural de toda esta zona; hecho que de por sí redundará en beneficio de la educación bilingüe.

PERSPECTIVAS

De lo esbozado en este trabajo se deducen ya algunos de los rumbos que habrá de tomar la educación bilingüe intercultural en Puno y se observa también cómo algunos de los actores sociales involucrados en su iniciación e instrumentación, como es natural, han cedido paso a sus responsables oficiales y naturales a nivel regional y cómo aparecen otros, preocupados también por la educación de los educandos que habitan en el medio rural, que comienzan a asumir la dinámica social generada en torno a las lenguas y culturas ancestrales de la región en estos últimos trece años. Sin embargo, es necesario recalcar que el futuro de la educación bilingüe en Puno está indisolublemente ligado al futuro mismo de la educación bilingüe a nivel nacional, así como también a la forma en la que evolucione la situación política en la región.

De un lado, preocupa que no haya claridad respecto a los planes de expansión de la educación bilingüe a nivel Trapecio Andino, dada la incompresión existente entre el gobierno peruano y el Banco Mundial, que impide el desembolso de fondos para el Proyecto Perú-Birf II. Si bien es meritorio que, pese a tales restricciones, el INIDE haya seguido impulsando estas tareas, con cargo a fondos del Tesoro Público, aunque en escalas menores, creemos que, en las condiciones de adversidad en las que se desenvuelve la educación bilingüe peruana, retrocesos en planes ya anunciados e iniciados podrían generar retraimientos mucho más serios en lo que a la aceptación de la educación bilingüe se refiere.

De otro lado, y en el mismo sentido, preocupa que la disponibilidad financiera del Sector Educación sea cada vez menor, que el dinamismo que marcó los primeros dos años de la DIGEBIL haya decaído sensiblemente, dado el contexto de crisis financiera, política y moral que le toca ahora vivir al país, y que ello obligue también a un repliegue en los planes de generalización de la educación bilingüe en Puno dada la incapacidad de organizar todos los cursos y programas de capacitación necesarios para asegurar la marcha eficiente de la educación bilingüe en la región. Lo poco que se ha podido avanzar para sacar a esta modalidad adelante ha costado trece años de esfuerzos de índole diversa y, dada la adversidad en la cual se mueve la EBI, la falta de continuidad podría significar muchos más años de retroceso. De ahí que resulte imperativo discutir el futuro, a nivel nacional en un contexto marcado por un clima de violencia innegable que hace cada vez más remota la posibilidad de un trabajo codo a codo con los directamente concernidos y sus organizaciones.

Pese a lo infausto del panorama, resulta alentador que la Asamblea Regional de Puno, Moquegua y Tacna haya decidido recientemente hacer suyos los esfuerzos del proyecto de Puno y haya aceptado el reto de asumir su continuación en las zonas quechua y aimarahablantes de la región. Ahora toca que esas declaraciones de índole política, de por sí importantes, se traduzcan en intis contantes y sonantes y en un mayor apoyo a su Sub Dirección Regional de Educación, encargada directa de la implementación de la educación bilingüe en la región. Es igualmente favorable que los especialistas puneños, asumiendo la decisión de su Asamblea Regional se encuentren ahora abocados al diseño de estrategias de capacitación de más supervisores y maestros.

En igual sentido resulta estimulante que los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Altiplano hayan sido modificados para incluir los cursos relacionados con la situación sociolingüística y educativa de la región y que el Consejo Universitario de la UNAP haya decidido la continuación del programa de postgrado.

Como corolario de estos trece años de actividad, no queda más que afirmar que parece haber llegado la hora para que esta modalidad educativa, de siempre experimental en Puno y en el país, se libere ya de esas ataduras y de otros estreñimientos, a menudo autoimpuestos, de manera tal que pueda convertirse en la modalidad que asegure una mejor calidad educativa en el medio rural. Las investigaciones realizadas, la existencia de nuevos profesionales de habla quechua y aimara especializados en educación bilingüe y los avances logrados, tanto por nuestro programa como por otros similares, respaldan esta afirmación.

En el Perú sabemos ya lo suficiente para echar a andar la educación bilingüe intercultural a niveles de cobertura más significativos. Esa es una responsabilidad compartida ahora con otros proyectos educativos en la zona andina y también con esos nuevos especialistas en educación bilingüe de habla quechua y aimara que trabajan en distintos ámbitos del sector educación: desde la escuela rural hasta las aulas universitarias, pasando también por centros de investigación, organismos no gubernamentales, centros de formación magisterial y las propias dependencias del sector Educación, por lo menos en Puno. Estamos ahora frente al reto de convencer a un número mayor de maestros y de diseñar y asegurar los mecanismos que les permitan apropiarse de ese acervo de conocimientos adquirido para que lo pongan al servicio de esos educandos indígenas que esperan, desde hace siglos, una educación más justa y un mínimo de respeto a uno de sus derechos fundamentales: el derecho a ser ellos mismos y a expresarse libre y espontáneamente en los códigos que mejor conocen.

BIBLIOGRAFIA

ARIAS, Pedro.

1990 *Niños aimara aprenden matemática*. Lima Puno: GTZ.

BERGMANN, Herbert y otros..

1984 *Control de desarrollo del Proyecto 70.2510*. Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno. Eschborn. GTZ.

CERRON-PALOMINO, Rodolfo, MONTOYA, Rodrigo, POZZI-ESCOT, Inés y VALDIVIA, Manuel.

1988 “Evaluación de los textos escolares del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno”. Lima: PEEB-P (Mimeo).

CUMMINS, James.

1979 “Linguistic interdependence and the Educational Development of Bilingual Children”. En *Review of Educational Research* 49/2. 225-251.

HORNBERGER, Nancy.

1990 *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima- Puno: PEBP.

JUNG, Ingrid, URBAN, Christiane y SERRANO, Javier (eds).

1990 *Aprendiendo a mirar: un informe de investigación evaluativa en Puno*. Lima-Puno: UNA-P-GTZ.

KAPSOLI, Wilfredo.

1981 “La educación indígena en la historia”. En *Autoeducación*. N°1.

LIER, Leo van.

1984 “Informe de evaluación integral del Proyecto. Primera etapa de evaluación en aula (1982-1983)”. Puno: PEEB-P. (Mimeo).

LOPEZ, Luis Enrique.

1981 *Proyecto experimental de educación bilingüe – Puno. Informe evaluativo parcial (1977-1979)* Lima: INP.

- 1987 "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno". En Ansión, J.; Zúñiga M, y L. Cueva: *Educación en poblaciones indígenas: Políticas en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO / I.I.I. 521-527.
- 1988^a "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursión histórica (1900-1970)". En: L.E. López (ed.) *Pesquisas en Lingüística Andina*. Lima-Puno: CONCYTEC-UNA-P.
- 1988^b "Hacia un modelo de educación bilingüe para la zona rural altiplánica de habla quechua y aimara" Puno: PEBP. Mimeo. 173 págs.
- 1990^a "La educación bilingüe en Puno: lo hecho y lo por hacer". En: *Amazonía Indígena*. N° 19.
- 1990^b "La política lingüística peruana y la educación de la población indígena". En: L.E. López y R. Moya (eds.) *Pueblos indios, estados y educación*. Lima-Quito: PEBP, FRI, ERA. 133-166.

LOPEZ, Luis Enrique y D'EMILIO, Lucía.

- 1991 "La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales: la cooperación peruano boliviana" Aparecerá en el *Boletín del Proyecto Principal en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.

LOPEZ, Luis Enrique y JUNG, Ingrid.

- 1989 "El castellano del maestro y el castellano del libro". En: L.E. López, I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga (eds.) *Temas de Lingüística Aplicada*. Lima CONSYTEC/GTZ.
- 1990 "Hoy se termina este chiquitito cuentito": A Report on a Pilot Comparative Study in Spanish as a Second Language Learning". Aparecerá en J. Rehbein (ed.) *Dimensions of Bilingualism*. Londres Multilingual Matters.

LOPEZ, Luis Enrique, JUNG, Ingrid y PALAO, Juan.

- 1987 "Educación bilingüe en Puno (Perú: Reflexiones en torno a una experiencia... que concluye). En *Pueblos Indígenas y educación* 1/3. 63-106. (Quito).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE BOLIVIA / UNICEF / OREALC /
UNESCO / AECI-ICI

1989 *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas.* La Paz.

ROCKWELL, Elsie et. Al.

1989 *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas.* (Evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la Enseñanza Primaria de la Región de Puno, Perú). Lima-Puno: PEBP.

SKUTNABB-KANGAS, Tove.

1983 *Bilingualism or Not. The Education of Minorities.* Clevedon: Multilingual Matters 7.

SOBERON, Luis.

1988 "Síntesis de los resultados alcanzados en el seminario sobre las actividades del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe –Puno (PEEB-P)" En: *Pueblos indígenas y educación.*

VILLAVICENCIO, Martha.

1985 "Logros, dificultades y perspectivas del Proyecto de Educación Bilingüe-Puno". Lima: INIDE: (Mimeo).

YAÑEZ, Consuelo.

1987 *Estado del arte de la educación indígena en el área andina de América Latina.* Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC).