

"A VER, A VER... ¿QUIÉN QUIERE SALIR A LA PIZARRA? ¿JUMASTI? ¿JUPASTI?"
CAMBIOS INICIALES EN LA ESCUELA RURAL BILINGÜE PERUANA



“A ver, a ver...
¿Quién quiere salir a
la pizarra? *¿Jumasti?*
¿Jupasti?”
Cambios iniciales en
la escuela rural
bilingüe peruana

Luis Enrique López
Coordinador

15

DOCUMENTO DE TRABAJO

Esta investigación fue realizada en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no compromete al Programa MECEP ni al Ministerio de Educación del Perú ni a las entidades cofinanciadoras.

© Ministerio de Educación del Perú, 2002
Calle Van de Velde N° 160, Lima 41 - Perú
Teléfono 435 3900
www.minedu.gob.pe

ISBN 9972-881-16-4
Depósito legal N° 1501212002-1058

DISEÑO Y CUIDADO DE EDICIÓN: Rosario Rey de Castro
COORDINACIÓN POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Martín Oyata
COMPOSICIÓN DE TEXTOS: Nova Print Digital S.R.L. Teléfono: 423 5117
IMPRESIÓN: FIMART S.A.C. Editores e Impresores

Reservados todos los derechos.
Se autoriza a citar o reproducir en todo o en parte el presente documento, siempre y cuando se cite la fuente.

Impreso en Lima, Perú
Tiraje 1000 ejemplares
Julio del 2002

COMPILACIÓN Y REDACCIÓN DEL INFORME FINAL

Luis Enrique López,
con el apoyo de Nila Vigil, Félix Julca y Enrique López-Hurtado

COORDINACIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

Luis Enrique López, con el apoyo de Nila Vigil

EQUIPO DE EVALUACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Martha Bulnes (Aspectos gráficos)
Rodrigo Montoya (Aspectos culturales)
Rodolfo Cerrón-Palomino (Aspectos lingüísticos, Andes)
Gustavo Solís (Aspectos lingüísticos, Amazonia)
Martha Villavicencio (Aspectos pedagógicos, Matemática)
Madeleine Zúñiga (Aspectos pedagógicos, Comunicación Integral)
Fernando García (Apoyo en aspectos lingüísticos, Amazonia)
Julián Taish (Apoyo en aspectos lingüísticos, Amazonia)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Bertha Barreta (Ayacucho, quechua)
Jesús Carlosama (Ancash, quechua)
Fernando García (San Martín, quechua)
Róger Jahuirra (Puno, aimara)
Félix Julca (Ancash, quechua)
Carmen López (Amazonas, awajún)
Aurelio Ninabanda (San Martín, quechua)
Víctor Pinaya (Cusco, quechua)
Encarnación Quispe (Puno, aimara)
José Luis Shimbucat (Amazonas, awajún)
Julián Taish (Loreto, awajún y cocama-cocamilla)
Edwin Tito (Cusco, quechua)
Veimar Soto (Ayacucho, quechua)

CONTENIDO

Introducción	11
CAPÍTULO I	
La política nacional de educación bilingüe intercultural	15
1. Consideraciones generales	15
2. Fundamentos	17
3. Objetivos	23
4. Lineamientos	23
5. Conclusiones	30
CAPÍTULO II	
Los materiales educativos	35
1. Consideraciones previas	36
2. La metodología de elaboración	38
3. El juicio de los expertos	39
4. Recomendaciones	58
CAPÍTULO III	
El Programa de Educación Bilingüe Intercultural y su aplicación en el aula	61
1. Región andina	62
2. Región amazónica	126
CAPÍTULO IV	
Conclusiones generales y recomendaciones	159
1. Las prácticas pedagógicas	159
2. El rendimiento de los niños y niñas	165
3. Las opiniones sobre el programa, sus objetivos y aplicación	166
Bibliografía	171
ANEXO 1	
El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos - PROEIB Andes	175
ANEXO 2	
Siglas y abreviaturas utilizadas	181

INTRODUCCIÓN

Los resultados que presentamos a continuación fueron producto de una acción conjunta emprendida inicialmente, a fines de 1999, entre la entonces Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú (UNEBI) y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Posteriormente, entre los años 2000 y 2001, y con el fin de completar la información obtenida en terreno en escuelas rurales de diversas localidades del país, la UNEBI contrató a un equipo de consultores para que hiciese un estudio documental de los cuadernos de trabajo que había elaborado para apoyar la puesta en práctica de su Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), ejercicio que supuso, además, la revisión de otros instrumentos, como la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y la Estructura Curricular Básica.

El trabajo comprendió tres estudios complementarios y relacionados entre sí: la revisión de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, la evaluación de los cuadernos de trabajo y el operativo de campo destinado a la observación del proceso. El diseño de la investigación fue realizado por un grupo de docentes y alumnos de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del PROEIB Andes, y discutido y consensuado con el director y el equipo de profesionales de la UNEBI, con base en los términos de referencia que esta institución preparó.

El PROEIB Andes es un programa regional andino en el cual participa el Ministerio de Educación del Perú, en el marco de una red de intercambio y colaboración mutua que articula a instituciones diversas de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, preocupadas por el desarrollo de la EIB, en general, y por la formación de recursos humanos para este campo, en particular. Junto a los seis Ministerios de Educación, en el programa participan cerca de veinte organizaciones indígenas y un número igual de universidades de cinco de los países mencionados, las que cuentan con programas de formación y/o investigación en educación intercultural y bilingüe. En su línea de formación de recursos humanos, el PROEIB Andes imparte cursos de corta duración dirigidos a audiencias diversas así como una Maestría de dos años y medio de duración en la cual, al momento de la evaluación, participaban cincuenta estudiantes hablantes de nueve lenguas indígenas y provenientes de cinco de los países involucrados. De estos cincuenta alumnos, once procedían del Perú¹.

1 El anexo 1 incluye información adicional sobre el PROEIB Andes.

En la investigación de campo participaron trece estudiantes de Maestría, siete de ellos peruanos, tres bolivianos, uno ecuatoriano, uno colombiano y otro chileno. Todos son hablantes de una lengua indígena, trátese del quechua, el aimara o el awajún. Los alumnos de Maestría trabajaron en pares, por espacio de una semana, en cada una de las trece comunidades visitadas. Adicionalmente, cuatro de los investigadores del PROEIB Andes tuvieron la ocasión de participar, en el verano del año 2000, en un evento de capacitación organizado por la UNEBI en Huampaní, en el cual se preparó a los formadores de los entes ejecutores, responsables de la capacitación y seguimiento en aula a los maestros y maestras rurales que ponen en práctica el PEBI del Ministerio de Educación y que, por tanto, utilizan los materiales educativos elaborados por la UNEBI.

El estudio de campo buscaba evaluar los resultados que produce el programa en los educados y maestros, así como su impacto en los padres, las comunidades, las instituciones, las organizaciones indígenas, los entendidos en la materia y también en los propios maestros que lo ponen en práctica. Dichos resultados hubieron de complementarse con otros dos trabajos similares emprendidos por profesionales especialmente contratados por el Ministerio de Educación del Perú. Tales estudios adicionales pusieron la mirada, de un lado, en las políticas lingüoeducativas del Ministerio y, de otro, en los materiales educativos.

El estudio sobre políticas se centró en el análisis de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, vigente a la fecha de inicio del estudio, así como en la revisión de una versión posterior que se modificó mientras el estudio estaba en curso, dados los acontecimientos históricos de noviembre del 2000, que motivaron cambios institucionales y que, en el ámbito educativo, conllevaron a la Consulta Nacional de Educación. Para llevar a cabo esta tarea se revisó otras propuestas similares de países de características sociolingüísticas semejantes, y se dialogó en diversas ocasiones con los directivos de la UNEBI. También se aprovechó los comentarios y observaciones incluidos en los informes de evaluación de los cuadernos de trabajo.

La evaluación de los cuadernos de trabajo estuvo a cargo de siete conocidos especialistas peruanos, pertenecientes a diferentes disciplinas, quienes fueron apoyados por dos profesionales de la EIB egresados de la Maestría del PROEIB Andes. Cada uno de estos especialistas se responsabilizó del análisis de los materiales educativos elaborados por la UNEBI desde una perspectiva determinada, a saber, la cultural, la lingüística, la pedagógica y la gráfico-estética. No obstante, para salvaguardar la articulación de miradas, se llevaron a cabo en Lima reuniones periódicas en las cuales los investigadores presentaban sus avances e intercambiaban puntos de vista. También se realizó un taller de trabajo en Lima con los autores de los diferentes cuadernos de trabajo elaborados por la UNEBI. Todas estas actividades fueron coordinadas por Luis Enrique López, con el apoyo de Nila Vigil, y contaron con la participación de los directivos de la UNEBI, quienes ofrecieron información adicional así como sus propias lecturas y puntos de vista respecto de los procesos seguidos y los productos analizados.

Este documento es un resumen de los diversos informes elaborados por los investigadores que participaron en los tres estudios, y en él se examina la educación bilingüe intercultural nacional a la luz de la experiencia acumulada en el Perú y en países de características similares que reproducen esfuerzos de esta índole, y del análisis de lo que ocurre con la implementación de la EBI en comunidades de distintas localidades del país.

La coordinación general de los estudios estuvo a cargo de Luis Enrique López, Asesor Principal del PROEIB Andes y Director Académico de la Maestría en EIB al momento de realizarse las investigaciones, quien contó con el apoyo de Nila Vigil y Enrique López-Hurtado en Lima, y, en Cochabamba, de Félix Julca.

Consideramos que, con estos tres estudios, la actual Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) podrá hacer los reajustes necesarios para cumplir con su objetivo de brindar una educación pertinente y acorde con las necesidades y expectativas de las poblaciones indígenas del país. Aun cuando las investigaciones aquí resumidas no se ocuparon de los procesos de capacitación docente ni del trabajo que diversas instituciones del país llevan

a cabo en este campo, con base en los concursos o licitaciones que para el efecto convoca el Ministerio de Educación, pensamos que los resultados de estos estudios, particularmente los incluidos en el tercer capítulo, serán de utilidad también para este último efecto, pues los comentarios de los investigadores sobre lo que hacen docentes y educandos en las aulas bilingües reposan en observaciones realizadas en trece comunidades rurales del país, tanto andinas como amazónicas.

Agradecemos a la DINEBI y al Programa Especial MECEP por habernos permitido contribuir, mediante estos estudios, al avance y mejoramiento de la educación peruana. De manera muy especial hacemos también extensivos nuestros agradecimientos al doctor Juan Carlos Godenzzi y a su equipo por la apertura, flexibilidad y capacidad autocrítica, requisitos sin los cuales estas evaluaciones no hubieran podido llegar a buen puerto.

Estamos seguros de que, tal como ocurriera durante el proceso, cuando nuestros avances fueron aprovechados para revisar la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y elaborar así las nuevas versiones que la coyuntura exigía, ahora también el equipo de la DINEBI obtendrá provecho de las descripciones, análisis y recomendaciones contenidas en este informe.

CAPÍTULO I

LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

En este primer capítulo presentamos los resultados del análisis del documento Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, vigente al momento del estudio, así como los comentarios adicionales a una versión posterior que, una vez aprobada por las autoridades del sector, aparecerá bajo el posible título de Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. El capítulo se compone de un conjunto de comentarios y observaciones a los documentos en cuestión, y reproduce el orden y los acápites de los mismos.

Ambos son documentos breves y puntuales, de carácter principista y general, que sitúan la educación bilingüe intercultural (EBI) en el marco de las políticas educativas vigentes en el Perú. Desde que se nos encomendó la realización de este estudio hasta la fecha, y sin haber estado así previsto, la evolución de la temática y las exigencias que se le plantearon a la EBI en el Perú —a raíz de la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI) y la realización de la Consulta Nacional de Educación— llevaron a que compartiéramos, en forma previa a la elaboración de este informe, nuestros avances y reflexiones sobre el primer documento. De ello se deriva que, en cierto sentido, algunas de las consideraciones aquí presentadas hayan sido ya incorporadas en el segundo documento de política nacional, discutido en la Universidad de Lima

los días 24 y 25 de mayo del 2001 en el marco del Encuentro Nacional por la Educación. En esa ocasión adelantamos algunos puntos de vista que presentamos a continuación, en nuestra condición de comentaristas invitados a la presentación que hiciera el director de la DINEBI.

Posteriormente, por invitación suya, tuvimos oportunidad de conocer la versión revisada que incorporaba puntos de vista y recomendaciones presentados en la mencionada reunión de fines de mayo, y que ahora consignamos como parte de este capítulo.

Para la elaboración de este capítulo, se revisó además la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores (ECB) y el Manual del Docente Bilingüe, elaborado por la entonces UNEBI.

1 CONSIDERACIONES GENERALES

Los lineamientos de Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural expresan la voluntad política del Estado peruano para implementar y realizar programas de educación bilingüe intercultural en el territorio nacional.

La primera versión de este documento comenzaba con una referencia explícita al proceso de globalización y modernización y a la inserción del país en este. Se apelaba a dicho proceso para poner de relieve la diversidad lingüística y cultural del mundo. La ver-

sión más reciente ha superado esta posición y hace referencia explícita a los procesos sociohistóricos que han determinado la condición multiétnica, pluricultural y multilingüe peruana². No obstante, y dado que se trata de un primer documento destinado a dictar normas para contribuir a la solución de una problemática específica, llama la atención que tampoco en esta última versión se haga alusión a la multiplicidad de pueblos y sociedades que forman parte del Perú actual, y que exige una toma de posición explícita del Estado, en general, y del Ministerio de Educación (MED), en particular.

En este contexto general, la educación intercultural (EI) y su variante, la educación bilingüe intercultural (EBI), ya no son vistas únicamente como soluciones técnicas sino, más bien, como estrategias destinadas a contribuir a la configuración de un nuevo currículo nacional y de un posterior tratamiento curricular diferenciado, no sólo con miras a responder a la diversidad que caracteriza al país, sino y especialmente a construir una nueva propuesta educativa nacional que, por su inspiración democrática, conciba a la diversidad no sólo como condición inherente al país sino también como recurso y riqueza que es menester preservar y desarrollar.

En tal sentido, nos parece acertado el reconocimiento de que en el país "...en lo que a las lenguas se refiere no se ha ido más allá de reconocer la oficialidad de lenguas vernáculas, al lado del castellano, y de considerarlas como vehículos parciales de educación"³. Coincidimos con que es necesario trascender esta visión limitada y limitante y contribuir a la disminución de la asimetría que rige la relación entre las lenguas, en tanto se trata, también desde la perspectiva del fortalecimiento y desarrollo de las lenguas in-

dígenas, de propiciar el fortalecimiento de la autoestima y la construcción de una autoimagen positiva de quienes hablan estos idiomas.

Cabe saludar entonces la apertura, en esta nueva versión, respecto del derecho que tienen las poblaciones vernaculohablantes a conservar sus lenguas que, por razones de migración, habitan en territorios y espacios hispanohablantes. Este es un principio fundamental que debe orientar las acciones educativas que se desarrollan en diversas ciudades del país que albergan cada vez a un mayor número de hablantes de lenguas vernáculas. Saludamos que se reconozca que "el Estado debe garantizar el derecho de todo miembro de una comunidad étnica o cultural, resultante de procesos migratorios, al ejercicio de su propia cultura, sin que eso signifique aislamiento ni vaya en menoscabo del diálogo e intercambio permanentes entre todos los peruanos"⁴. Sin embargo, no basta decirlo, y se precisa un cambio de prioridades en la política educativa nacional, pues, como sabemos, durante la última década del siglo XX esta estuvo orientada a circunscribir la EBI a las comunidades rurales y, aun en este ámbito, a las más distantes de los grandes centros poblados. Por ello, desde antes nos ha llamado la atención el débil lindero que separaba a las escuelas atendidas por el Plan Nacional de Capacitación Docente en Castellano (PLANCAD) de las atendidas por su versión bilingüe, pues en muchas ocasiones, a lo largo del Sur andino, ambos atendían a poblaciones aimara o quechuahablantes⁵.

Consideramos, sin embargo, que el contexto actual de recuperación democrática nos obliga a que, desde la introducción, el documento deje sentado de manera meridiana clara e inconfundible el carácter social y político que marca la construcción y desarrollo tanto de una educación intercultural como de una educación intercultural y bilingüe en un contexto de opresión y discriminación secular como el peruano, en el cual se evidencian aún rezagos de la condición colonial. Somos conscientes de que el documento actual es una revisión de versiones anteriores elaboradas en un período poco propicio para plantear un reencuentro con lo propio, pues nuestros gobernantes dieron prioridad

2 Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Introducción, p. 13.

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 Véase López, Luis Enrique: "Donde el zapato aprieta: Tendencias y desarrollos de la educación bilingüe en el Perú", en *Revista Andina*, año 14, N° 2, pp. 295-342, Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1996.

casi exclusivamente durante toda una década a los temas relacionados con la modernización y globalización y se propusieron, sin explicitarlo con claridad, una suerte de revolución cultural de tono autoritario que prácticamente iba, si no de espaldas, sí a contramano de la diversidad cultural y lingüística. Si alguna atención se prestó a la EBI, ello fue resultado de la presión internacional y de los condicionamientos que se plantearon en los convenios de préstamo para la modernización educativa, al igual que en los convenios y acuerdos multilaterales y bilaterales de cooperación técnica suscritos en la estrategia general adoptada por el gobierno peruano de entonces.

Irónicamente, sin embargo, en la década pasada asistimos a un período en el cual, pese a la voluntad del gobierno de entonces, el Estado invirtió importantes recursos que hicieron posible la producción de un número significativo de títulos de textos escolares hasta en ocho lenguas diferentes y en tirajes oficiales nunca antes vistos, que llegaron a más de medio millón de ejemplares.

Lo cierto es que la versión antes vigente del documento comentado nunca pasó de su estatuto de borrador ni mereció sanción como documento oficial de política nacional, como sí la tuvieron documentos similares hasta en tres ocasiones anteriores, desde el primero de esta índole dado en 1975 en el marco de la Reforma Educativa del año 1972. Quién sabe si el hecho de que este documento nunca se oficializara constituya un indicador de la real importancia que el anterior gobierno le asignó al tema y si la prolífica producción de textos escolares en lengua vernácula no haya ido más allá de una mera acción inicialmente coyuntural que, en la práctica, mostró los réditos políticos que podría representar. Como veremos en el tercer capítulo, así lo parece entender un padre de familia cuando se refiere a los nuevos textos escolares bilingües del MED de la década de 1990.

A todas luces resulta importante y a la vez promisorio que el Gobierno Democrático de Transición convocase a una consulta pública de este documento, y que las actuales autoridades del sector hayan acogido tales conclusiones con beneplácito. Resulta no

obstante imperativo que las actuales autoridades del MED se pronuncien sobre el documento revisado, lo enriquezcan, aprueben y difundan de manera de transmitir a todo el país una señal clara de la importancia que el Sector Educación le asigna tanto a la EI como a la EBI, en este momento de reconstrucción nacional y de sinceramiento del país consigo mismo.

Desde esa nueva perspectiva, y aludiendo a la concepción freiriana de que no hay proceso educativo neutro y que toda acción de esta índole supone de por sí una toma de posición política⁶, consideramos que es hora ya de trascender el ámbito escolar, reducto privilegiado de la EBI, para, por lo menos, propiciar y fomentar el tratamiento de la condición lingüística y cultural peruana desde otras esferas de la vida social, de manera de no sólo darle sentido a lo que ocurre en la escuela, sino y sobre todo, de contribuir a una verdadera relectura de la realidad peruana, desde una visión ampliada de la educación y no únicamente desde el ámbito escolar.

Entendemos que el documento privilegie la acción escolar, en tanto emana de una dependencia del MED; sin embargo, ni la acción del Ministerio, ni la de la DINEBI pueden circunscribirse a la escuela. Es también su responsabilidad, por lo menos, normar y orientar la acción educativa más allá de la escuela, más aún cuando se reconoce que "la educación por sí sola poco puede garantizar si no se enmarca en una más amplia política de Estado que, imbuida de un espíritu eminentemente democrático, fomente el pluralismo cultural"⁷.

2. FUNDAMENTOS

Cinco son los fundamentos sobre los que se basa la versión de este documento político, presentado a la Consulta Nacional de fines de mayo. Estos fundamentos se constituyen en los principios rectores de la EIB y por ello debe-

6 Freiré, Paulo: *Education for Critical Consciousness*, Nueva York: Seabury, 1973.

7 *Ibid.*, p. 1.

rían dejar en claro qué se entiende por educación bilingüe intercultural, a qué necesidades responde, en qué consideraciones políticas, teóricas y didáctico-metodológicas se basa, de modo de informar tanto a las autoridades de los diversos niveles del sistema educativo como a los maestros y a la comunidad nacional en general respecto de esta modalidad educativa.

Como se verá más adelante, el documento no siempre cumple tal cometido y a menudo se queda sólo en consideraciones generales y en aseveraciones que, pese a su contundencia, no le permiten al lector conocer las razones que subyacen a las mismas. Consideramos que este es un aspecto que debe ser revisado pues el país necesita de un documento claro y explícito que, de un lado, explique las razones políticas, teóricas y prácticas en las que se basa la EIB y, de otro lado, sensibilice al lector y oriente la acción educativa. Dado que la EIB ha debido marchar a contra corriente y que su ejecución, no pocas veces, ha llamado a voces discordantes incluso en el propio MED, su fundamentación no debería privilegiar ni circunscribirse a la esfera pedagógica. Hacerlo sería un error justamente en un momento histórico en el cual el país busca reinscribirse en el proceso democrático en el que la EIB puede jugar un papel relevante. Desde esa perspectiva, cabe rescatar algunos enunciados de versiones anteriores que acentuaban aspectos como el de la EIB en tanto derecho de las poblaciones indígenas, y que aparecen ahora disminuidos.

También habría que considerar la necesidad de incluir, entre los fundamentos, por lo menos uno referido a las razones de índole económica que sustentan la necesidad de una EIB en un contexto en el cual, a diario,

se pierden varios millones de dólares por la repetición y deserción a que se condena a los educandos indígenas cuando la educación no toma en cuenta ni su condición de hablantes de un idioma distinto del que vehicula la enseñanza, ni las necesidades básicas de aprendizaje que de ella se derivan; asimismo, estos fundamentos económicos deberían hacer referencia a los estudios de costo-beneficio que se han llevado a cabo acerca de proyectos de educación bilingüe en distintos países y muestran las ventajas, también económicas, de esta modalidad⁸.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ENFOQUE QUE PROMUEVE EL CONOCIMIENTO Y EL DIÁLOGO ENTRE LAS DIVERSAS CULTURAS DEL PAÍS

Este fundamento se plantea como respuesta a la multiculturalidad que caracteriza al país y con vistas a propiciar la complementariedad de voces y visiones, desde una perspectiva de unidad en la diversidad. Tal formulación constituye de por sí una evidencia de la superación de visiones anteriores, que concebían la diversidad como problema que era menester erradicar o superar por medio de la homogeneización o del mestizaje cultural. Falta aún, sin embargo, identificar las estrategias a través de las cuales la EI contribuirá a promover la toma de conciencia sobre la diversidad.

Dado que este primer fundamento ya trasciende la problemática de las lenguas y de una educación meramente bilingüe, habría que ser más explícitos respecto de las ventajas de la diversidad cultural y de la riqueza de conocimientos y saberes que ella implica, y que colocan a un país como el nuestro en una situación ciertamente privilegiada cuando el mundo entero está en busca de nuevos paradigmas que le permitan a la especie una relación mejor y más sostenible con el medio ambiente. Dado que nuestra multiculturalidad está marcada por la presencia secular de pueblos indígenas y por la relación entre estos y de ellos con la sociedad hegemónica castellanohablante, es menester precisar de manera clara esta característica particular del proyecto intercultural en ciernes, con vistas a una

8 Véase Grin, F. y F. Vaillancourt: *The Cost Effectiveness Evaluation of Minority Language Policies: Case Studies on Wales, Ireland and the Basque Country*, Fleinsburg: European Centre for Minority Issues, 1999. Asimismo, Vaillancourt, F.: "The Choice of Language of Instruction: The Economic Aspects", en *The World Bank: Distance Learning Course on the Language of Instruction in Basic Education*, Module 4, Washington, D.C.: The World Bank, 2000.

complementariedad y a un diálogo de saberes y conocimientos que enriquezcan la visión de todos los peruanos y, sobre todo, que contribuyan a brindar mejores condiciones de vida a todos, indígenas y no indígenas.

Precisamente por ello, habría que aprovechar este espacio para hacer evidente, más allá de las declaraciones, que la educación para todos los peruanos tiene necesariamente que ser intercultural, si es que ha de contribuir a un desarrollo del país mejor, distinto y más democrático. De igual forma, y por ser esta la situación, habría que destacar la noción misma de EBI como una contribución que, desde la educación en y con poblaciones indígenas, se extiende ahora a la educación nacional.

LA LENGUA MATERNA, CIMIENTO DEL PROCESO EDUCATIVO

Este fundamento responde a dos necesidades básicas de los educandos. La primera tiene que ver con el derecho de las personas a recibir una educación en la lengua que corresponde al mundo en que han nacido, sobre todo cuando en el fundamento se reconoce la estrecha relación que existe entre lengua y cognición. La segunda se sustenta en un criterio técnico relacionado con el papel que cumple la lengua materna o L1 en tanto facilitadora del proceso de alfabetización, y en el hecho de que, en el caso de poblaciones hablantes de lenguas amerindias, deberían ser estas las mediadoras de tal proceso.

Un primer comentario al respecto tiene que ver con el énfasis puesto en este fundamento. Creemos que ambos criterios son válidos, pero consideramos que se debería comenzar poniendo mayor fuerza en el derecho que tienen las personas a recibir una educación acorde con el mundo que conocen y, además, en considerar a las lenguas indígenas y a su aprendizaje como un recurso capaz de contribuir a nuevas y más equitativas formas de relación entre indígenas y no indígenas.

Dicho esto, es menester también dejar en claro que la situación actual nos confronta con una amplia gama de situaciones sociolingüísticas en prácticamente todos los contextos socioculturales del país. El país ha cambiado

mucho en las últimas dos décadas desde que se diera la primera política nacional de educación bilingüe. En ese trayecto, el bilingüismo ha avanzado considerablemente⁹ y el carácter sociolingüístico peruano se ha complejizado más¹⁰, pues el continuo que va del monolingüismo en castellano al monolingüismo en lengua indígena incluye diversos y múltiples estadios o situaciones a los que es menester responder de manera adecuada desde la esfera escolar. Esta nueva situación nos obliga, primero, a identificar cada uno de estos estadios sociolingüísticos por cuanto se constituyen en condiciones a las cuales deberá responder el sistema educativo. En este nuevo contexto, por ejemplo, puede resultar complicado, si no imposible, identificar una lengua materna, en tanto muchos estudiantes peruanos han adquirido su “lengua materna” en un contexto de bilingüismo simultáneo o de cuna y, en ese sentido y en rigor, se trata de sujetos poseedores de dos y no de una sola lengua materna. Frente a tal situación podría ser más útil recurrir al concepto de lengua de uso predominante, de manera que el educando pueda apropiarse de la lengua escrita, basado en y con referencia al idioma que mejor conoce y usa.

Hasta la fecha, la EBI peruana se ha basado en un solo tipo de experiencia y en una sola de las situaciones sociolingüísticas existentes en el país: la educación diseñada para niños y niñas monolingües de lengua indígena —y que, por tanto, poseen una L1 claramente identificable— que deben aprender el castellano como segunda lengua (L2). Si bien esta situación persiste en muchas localidades del país, es necesario también tomar en cuenta que cada vez el monolingüismo en lengua indígena es más escaso, dado el avance del bilingüismo y del mayor conocimiento del castellano que logran los educandos perua-

9 Véase Chirinos, Andrés: *Atlas lingüístico del Perú*, Cusco: CERA / Centro Bartolomé de Las Casas, 2001.

10 Véase López, “Donde el zapato...”, *op. cit.*; Zuñiga, Madeleine; Liliana Sánchez y Daniela Zacharias: *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el Sur andino*, Lima: Programa Especial MECEP / GTZ / KfW, 2000.

nos como resultado de los distintos procesos socioculturales y económicos en los que sus familias y comunidades se ven inmersos. Por lo demás, también es necesario tomar en cuenta que para algunos niños y niñas indígenas la lengua indígena ancestral bien puede constituir hoy su L2 y que ellos tienen ahora como idioma materno una variedad local o regional del castellano, marcada o no por un sustrato indígena.

Cambios como estos nos obligan a añadir, a la importancia asignada a la L1, el reconocimiento del bilingüismo como comportamiento verbal cotidiano de un número creciente de educandos peruanos de habla vernácula y, a la vez, a destacar tanto el concepto de lengua de uso predominante como la atención que requiere en el país la propia enseñanza del castellano, ya sea como L1 o como L2. Adicionalmente también resulta imprescindible tomar en cuenta que, si bien en un sinnúmero de situaciones la lengua de uso predominante de los educandos continuaría siendo la vernácula, el deslinde sugerido contribuiría a afinar las estrategias metodológicas para la enseñanza de las dos lenguas o variedades involucradas en el proceso¹¹.

EL CASTELLANO, MEDIO CAPAZ DE ARTICULAR NUESTRAS DIFERENCIAS CULTURALES Y LINGÜÍSTICAS

Bajo este título se incluyen los principios relacionados con la enseñanza del castellano con metodología de L2 en el caso de pobla-

ciones hablantes de lenguas amerindias, y con el derecho de aprender y usar el castellano que a ellas les asiste. Sin embargo, ni en este tercer fundamento ni en el segundo se ve con claridad por qué los niños deben aprender primero en su L1 y luego en castellano.

Los problemas pedagógicos respecto de una enseñanza *en* castellano por contraste con una enseñanza *del* castellano están muy bien explicados, pero, por tratarse de un documento de política nacional debería, nuevamente, ponerse mayor acento en los derechos de las poblaciones amerindias al conocimiento, uso y disfrute de la lengua indígena ancestral, base sobre la cual podrá después construirse un buen manejo de la L2. Tales derechos no sólo guardan relación con el uso y el disfrute de los idiomas ancestrales, sino también con la apropiación del castellano, en tanto idioma de relación intercultural e interétnica y, sobre todo, en tanto herramienta necesaria para el funcionamiento eficiente en la sociedad peruana, e incluso para asumir la propia defensa de los derechos que la actual legislación peruana reconoce a las poblaciones indígenas.

Desde esta perspectiva, y tal como se señaló en el acápite anterior, también es menester reflejar en este fundamento la mayor complejidad sociolingüística que caracteriza al país. De un lado, porque el castellano no constituye la segunda lengua para *todas* las poblaciones hablantes de lenguas amerindias y mal se haría entonces en abordarlo pedagógicamente cual si así lo fuera. Por otro lado, también debería considerarse en este acápite el tema de la variación regional del castellano, particularmente cuando se trata de un dialecto del castellano desarrollado en convergencia histórica con una lengua indígena. Ciertamente es que no poseemos suficiente información sobre los castellanos peruanos pues se perdió el impulso inicial que se le dio a este aspecto de nuestra realidad¹², precisamente en el mismo contexto de la Reforma Educativa de 1972 y bajo los auspicios del otrora importante centro de investigación, orientación y seguimiento de políticas educativas que tenía el sector (el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación - INIDE). No obstante, se cuenta con resultados de investigaciones llevadas a cabo en el país¹³ que es necesario revisar con

11 Véase López, *op. cit.*

12 Véase, entre otros, Escobar, Alberto: *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1978; Minaya, Lilia et al.: *Estudios sobre el habla de los niños de diez ciudades del Perú*, Lima: INIDE, 1977.

13 Véase, entre otros, Escobar, *op. cit.*; Escobar, Anna María: *Native Bilinguals and Andean Spanish in Peru*, Tesis de Maestría presentada en la Universidad de New York en Buffalo, 1980; Escobar, Anna María: *Types and Stages of Bilingual Behavior: A Sociopragmatic Analysis of Peruvian Bilingual Spanish*, Tesis de Doctorado sustentada en la Universidad de New York en Buffalo, 1986; Godenzzi, Juan Carlos: *Variations socio-linguistiques de l'Espagnol à Puno-Pérou*, Tesis de Doctorado sustentada en la Universidad de París IV - Sorbona, 1985.

vistas a la toma de decisiones oportunas respecto de la enseñanza del castellano en el Perú.

Finalmente, y aun cuando nos detendremos en el tema más adelante, cabe destacar la restricción en la que se cae cuando al abordar la problemática de la segunda lengua nos referimos única y exclusivamente al castellano y perdemos de vista la necesidad, por las consideraciones políticas que el propio documento esboza en su introducción, de estimular el aprendizaje de una o más lenguas indígenas por parte de los hispanohablantes. En este último caso también habrá que recurrir a metodologías de segundas lenguas. Por ello, ya sea aquí o en el apartado referido a la expansión de la educación bilingüe, habría también que pronunciarse respecto del aprendizaje de lenguas indígenas como L2.

EXPANSIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA EBI PARA CONSTRUIR Y AFIANZAR LA DEMOCRACIA

Este fundamento está referido, por una parte, a la EBI como recurso “para un mejor y más eficiente desarrollo personal y social del educando”¹⁴ y, por otra, a la EBI como derecho. Se menciona aquí la existencia de estudios e investigaciones que dan cuenta de las ventajas de la educación en lengua propia y de diversos dispositivos legales de alcance nacional e internacional que postulan una EBI.

En la versión anterior, el postulado era más explícito en cuanto a la dimensión del derecho, hecho que se percibía desde el título mismo “Educar a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho”. Decíamos en un comentario anterior que una formulación como esta debería constituirse en el primer fundamento, de manera de dejar establecido desde el comienzo que la EBI se sustenta no sólo en consideraciones de índole pedagógica sino también, y para comenzar, en una clara toma de posición frente a las poblaciones originarias con las que el país está aún en deuda.

Consideramos que, en vista de que nos encontramos en un momento histórico en el cual se cuenta con un bagaje importante de

investigaciones y estudios realizados en el Perú y en otros países del mundo en contextos de educación bilingüe, el documento tendría que ser más generoso y ofrecer información a los lectores que no sólo los convenza de la plausibilidad de la afirmación sino también de la necesidad del propio fundamento. Dado que hasta ahora la EBI ha debido marchar contra la corriente, un documento como este debería ofrecer la información necesaria para que las autoridades de los distintos niveles del sistema educativo y los propios docentes comprendan por qué en nuestro país se hace necesaria y conveniente una EBI.

Pese a que entonces no se disponía de tanta información científica ni resultados de investigación empírica como ahora, la Política Nacional de Educación Bilingüe de 1975 fue más explícita y contundente en cuanto a destacar la necesidad de una educación bilingüe.

LA INTERNET COMO HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y COMO VEHÍCULO EDUCATIVO

Este planteamiento es presentado de forma aún más escueta y sin definir nexos suficientes, más allá de los acostumbrados en el contexto nacional e internacional, entre la internet y los pueblos indígenas, y menos todavía entre la internet y la educación bilingüe intercultural. Ello podría reflejar una insuficiente reflexión respecto de asuntos que, por cierto, plantean nuevas necesidades individuales y sociales ante las cuales no podría estar ausente la educación. No obstante, cabe analizar la situación particular de la EBI en su relación con el uso de la internet, así como la condición actual de los pueblos indígenas, de manera que el acceso y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no se constituyan en un nuevo factor de exclusión y discriminación. Al respecto, por ejemplo, habría que plantear la situación de ese sinnú-

14 Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, p. 3.

mero de comunidades rurales que, por un lado, difícilmente cuenta con infraestructura y mobiliario educativo básico y que, por otro, carece del servicio de electricidad o a lo sumo lo recibe una o dos horas al día, como se evidencia en la descripción de diversas comunidades en las que opera el PEBI del MED¹⁵.

Conocedores de que el MED ha decidido impulsar las TIC a través de un programa educativo específico, urge una toma de posición de la DINEBI frente a este asunto y una formulación de estrategias que conlleven a un uso racional y coherente de las TIC en el contexto de reconocimiento y aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística que este documento de política plantea. De hecho, nadie podría estar en contra del aprovechamiento de nuevas tecnologías para mejorar la calidad de la educación y preparar a los educandos para que enfrenten un mundo informacional y comunicativamente distinto, pero es menester garantizar, de un lado, que todos accedan a estos nuevos medios y, de otro, que se tomen las previsiones del caso para que sean aprovechados de la mejor manera posible y en refuerzo de la lengua y cultura propias.

Afortunadamente, existen evidencias en diversos lugares del mundo de que estas nuevas TIC han contribuido a reforzar lenguas y culturas distintas de las hegemónicas. Cabe, por ejemplo, referirse a los acuerdos que los gobiernos de la Generalitat de Catalunya y del País Vasco, en España, establecieron con Microsoft para la elaboración de versiones de Word en catalán y euskera, respectivamente, así como a la inclusión que se hizo en el Programa Enlaces del Ministerio de Educación de Chile de un *software* específico sobre "Pueblos indígenas en Chile" o al uso que los niños mapuches hacen de este medio para comunicarse en su lengua con otros educandos que pertenecen a su mismo pueblo pero habitan en diferentes lugares del país.

Al lado de consideraciones como estas, ligadas a la lengua y cultura propias, merece

igual reflexión la relación que puede establecerse entre las TIC y la interculturalidad.

LA EQUIDAD DE GÉNERO

Como en el postulado anterior, consideramos que es imprescindible una mayor reflexión con respecto a la equidad de género en contextos culturalmente diferenciados como aquellos en donde actualmente se desarrollan programas de EBI. Para ello habría que establecer relaciones entre género y etnicidad, género y diversidad cultural y género y multilingüismo, puesto que la propia categoría de género constituye una categoría culturalmente construida.

Por lo demás, cabe preguntarse si este es un fundamento esencial de la EBI o si, más bien, se trata de un fundamento para la educación peruana en general, de la cual esta modalidad forma parte. Dicha pregunta resulta todavía más válida cuando, al comparar esta versión y la que regía cuando iniciamos el estudio, encontramos otros postulados que han sido suprimidos o reemplazados. Nos referimos, por ejemplo, a consideraciones que antes aparecían en los fundamentos y en los objetivos relacionados con el bilingüismo individual y social como medios para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre todos los peruanos; la EBI y su contribución a la integración comunicativa de la sociedad peruana, o el ya mencionado principio del derecho a la educación a partir de la lengua y cultura propias.

Lo cierto en lo que se refiere a la equidad de género es que, una vez operativizada la noción de interculturalidad y traducida en estrategias y procedimientos didácticos que contribuyan a la modificación de las relaciones sociales en el aula, dichas herramientas pueden ser utilizadas también para sensibilizar a los educandos acerca de la necesidad de establecer relaciones equitativas entre hombres y mujeres. Y, en realidad, no puede ser de otra forma ya que una pedagogía intercultural es una pedagogía de y para la diversidad y, en tal sentido, resulta útil para abordar numerosas dimensiones de la diversidad, entre otras, la étnica, la cultural, la de género, la generacional y la de ritmos de aprendizaje.

15 Véase el capítulo III.

3. OBJETIVOS

Los objetivos de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural son siete y se orientan hacia:

- La toma de conciencia sobre la persistencia de la discriminación y la necesidad de afrontarla.
- El intercambio equitativo entre los diversos pueblos y comunidades que componen el Perú y el papel que la EBI podría jugar en tales procesos.
- El mejoramiento de la calidad educativa de todos los peruanos.
- El reconocimiento y aprovechamiento pedagógico de la variación del castellano.
- El desarrollo oral y escrito de los idiomas indígenas, el aprendizaje del castellano como segunda lengua y la enseñanza de lenguas extranjeras.
- La necesidad de contar con información sobre las lenguas y culturas peruanas.
- El diseño de los fundamentos, objetivos y líneas de acción de la EBI, mediante un acuerdo nacional.

Como puede apreciarse, estos objetivos de hecho buscan contribuir a la solución de problemas reales que el Perú afronta. Cabe observar, sin embargo, un exagerado acento en aspectos idiomáticos en desmedro de otros de índole cultural, necesarios para hacer de la educación bilingüe una educación también intercultural, aspecto que sí es retomado en los lineamientos.

También debemos comentar que no entendemos por qué, de una versión a otra, cambian tan drásticamente los objetivos del documento. En la versión vigente al inicio del estudio, los objetivos de la política nacional de EBI eran sólo tres: la construcción de una identidad nacional, dentro de un marco de unidad en la diversidad; la comunicación y la comprensión entre los peruanos, y el mejoramiento de la calidad de la educación de los vernaculohablantes. De estos tres, el único que se mantiene en las dos versiones es el referido al mejoramiento de la calidad de la educación.

De los siete objetivos de la versión revisada del documento comentado, tres son de carácter político —los referidos a la toma de con-

ciencia sobre la discriminación en el Perú, al intercambio equitativo entre los pueblos diferentes y al acuerdo nacional sobre las líneas de acción de la EBI—, dos son de índole lingüopedagógica —los referidos al desarrollo de las lenguas indígenas, al aprendizaje de lenguas y al aprovechamiento de la variación en el castellano—, uno se dirige a aspectos lingüísticos propiamente dichos —el relacionado con la necesidad de promover la investigación lingüística—, y otro es de tipo pedagógico —el mejoramiento de la calidad de la educación—.

Cabe también observar que en la introducción de los objetivos únicamente se hace referencia a la educación bilingüe intercultural, cuando en la introducción general y en los fundamentos se establece que esta política se dirige a impulsar una educación intercultural para todos y una educación bilingüe intercultural para todos los vernaculohablantes. No obstante, también es necesario reconocer que estos dos objetivos, tal y como han sido formulados, bien podrían incorporarse en el rubro de los orientados a contribuir al fomento de la interculturalidad en el país.

4. LINEAMIENTOS

Los lineamientos de la Política Nacional de EBI han sido agrupados en ocho categorías y constituyen las líneas de acción que han de seguirse para lograr los objetivos anteriormente mencionados.

LAS MÚLTIPLES DIMENSIONES DE LA INTERCULTURALIDAD

La idea básica en este primer lineamiento consiste en destacar la necesidad del diálogo intercultural en el Perú, necesidad de suyo fundamental en un país como el nuestro que desde siempre ha sido cultural y lingüísticamente heterogéneo. No sólo nos parece importante sino también acertado que la Política Nacional de EBI considere este aspecto clave como primer lineamiento. Sin embargo, en acuerdo con la sugerencia de vincular la EBI con el proyecto de sociedad que anhelamos construir, consideramos que un lineamiento tal debería trascender los planos técnicos a los que se circunscribe ahora.

Al respecto, cabe también preguntarse si aún resulta válido hoy día hablar de *una* sola identidad *nacional*, como se hacía en la versión del documento vigente a fines de 1999, cuando se inició este estudio, particularmente en un momento histórico en el cual el binomio Estado-nación ha sido cuestionado por el devenir de la humanidad.

Esta situación nos confronta, tal vez como nunca antes, con la posibilidad de pensar, más bien, en un Estado con más de una nación, tal como, por ejemplo, se conciben ahora países también heterogéneos como Canadá, España y Nicaragua, cuando en el primero se reconoce a las indígenas como "las primeras naciones" y en los dos últimos se consagran regímenes de autonomía para las regiones y territorios históricamente habitados por poblaciones cultural y lingüísticamente diferenciadas. Esto último ocurre en España, en las comunidades autónomas de Cataluña, el País Vasco y Galicia, entre otras, y, en Nicaragua, en las regiones autónomas del Atlántico Norte y el Atlántico Sur, en las que habitan poblaciones miskitu, mayagna o sumu, rama e inglesacreole¹⁶.

Es innegable que al debilitamiento de la noción de Estado-nación también han contribuido el resurgimiento de los sentimientos étnicos y la importancia cada vez mayor que merece la etnicidad, y lo que anteriormente se conocía como nacionalidades, en la iden-

tificación y configuración de identidades diferenciadas. Asimismo, y con la globalización, este debilitamiento se sigue de las prioridades establecidas desde la esfera económica que ahora colocan por delante, por ejemplo, las alianzas estratégicas regionales y promueven acuerdos comerciales transnacionales.

Por lo demás, con el mayor conocimiento que tenemos acerca de fenómenos como el de la identidad, queda cada vez más claro que un mismo sujeto podría a la vez considerarse como aimara, como peruano, como mujer y como campesino, dependiendo de la esfera en la cual se mueva. Ello nos coloca ante un nuevo escenario en el cual se habla de identidades múltiples y cruces de fronteras¹⁷.

Ante tal situación, la persistencia del predicamento de una sola identidad nacional nos coloca ante el riesgo de lecturas equívocas que podrían sugerir que la EBI, en el marco de lógicas anteriores ya superadas en diversas partes del mundo, apunta a la construcción de una sociedad e identidad mestizas en las que lo indígena u originario continúa subordinado a lo hegemónico, en la perspectiva de lo que en los Estados Unidos se concibió como el crisol de razas o *melting pot*, metáforas que, de por sí e inequívocamente, reflejaban la pérdida de las identidades diferenciadas que las sociedades indígenas tanto en el Perú como en distintas partes de nuestro continente y del mundo parecen más bien querer consolidar y conservar. De ello da muestra la participación activa de organizaciones y líderes indígenas en diversas reuniones internacionales conducentes a convenciones, declaraciones y acuerdos internacionales recientes, como la Convención de la Organización de Estados Americanos sobre Derechos Indígenas, la Convención Internacional para la Eliminación de toda forma de Discriminación Racial, la Declaración Internacional para la Eliminación de toda forma de Intolerancia y de Discriminación basada en la Religión o las Creencias, la Declaración sobre los Derechos de las Personas pertenecientes a Minorías Nacionales, Étnicas, Religiosas o Lingüísticas, el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Estados Independientes, el borrador de

16 En España se identificó y concibió comunidades autónomas con base en territorios que se visualizaba lingüística y culturalmente unidos por una lengua distinta del castellano. En Nicaragua, en cambio, el régimen autonómico se concibe a partir de territorios que de por sí son y se consideran multiétnicos, multiculturales y plurilingües, hecho que los diferencia del resto del país en el cual la población es monolingüe castellanohablante. La heterogeneidad lingüístico-cultural comienza también a visualizarse de manera indiscutible en las regiones autonómicas españolas, como resultado de la creciente presencia de trabajadores migrantes de distintas partes del mundo, particularmente del mundo árabe y de algunos países de África y de Latinoamérica.

17 Rosaldo, Renato: *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*, Boston: Beacon Press, 1989; Giroux, Henri: *Border Crossings*, Londres: Routledge, 1993.

Declaración de Derechos Indígenas de la ONU, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos.

Si bien aspectos como los aquí señalados aún no han merecido suficiente reflexión en el país, ya sea desde la perspectiva hegemónica o desde subordinadas, tal vez desde la educación podría plantearse simplemente el desarrollo de la conciencia de un país unido en la diversidad y dejar, por ahora y hasta que tengamos mayor claridad al respecto, el enunciado referente a la identidad nacional. La EBI peruana puede contribuir a la unidad en la diversidad, al diálogo intercultural y a la democracia, trascendiendo la esfera de lo exclusivamente indígena y propiciando en todos los sectores sociales una relectura del país. De esta manera, sus contribuciones a la construcción de un país mejor articulado y con comprensiones comunes no sólo serán importantes, sino que además se orientarán hacia la utopía de una sociedad diferente y, ante todo, más democrática. Que la EBI se plantee una imagen renovada de la sociedad peruana es de por sí meritorio, particularmente en tiempos en los que los cambios en la educación parecen dirigirse a la transformación pedagógica pero sin concebir o proyectar necesariamente una imagen objetivo de persona y sociedad a la cual tales transformaciones apuntan.

Pero, situados nuevamente en los márgenes del documento, es menester valorar el acierto de reconocer la diversidad como riqueza y la educación intercultural como un ámbito en el cual, sobre la base del reconocimiento y valoración de las distintas visiones y lecturas del mundo que coexisten en el país, se estimule “el desarrollo de un pensamiento crítico y complejo, opuesto a concepciones dogmáticas que buscan ‘la’ verdad”¹⁸.

Interculturalidad y lengua materna

Las dos consideraciones incluidas son apropiadas, aunque, como ya lo hemos comentado líneas arriba, excesivamente escuetas. Los usuarios de este documento requieren de mayor información y de referencias explícitas que den cuenta del sustento teórico y de

los resultados de investigaciones empíricas que apoyan las aseveraciones presentadas. Al respecto tendría, por ejemplo, que hacer mención explícita a las relaciones que se dan entre el desarrollo de la lengua materna y la adquisición de una segunda lengua —hipótesis de la interdependencia— así como al propio fenómeno de la transferencia¹⁹.

Dicho esto, cabe reiterar lo señalado respecto de la distinción conceptual entre lengua materna y lengua de uso predominante, así como lo referente a la diversidad de situaciones sociolingüísticas que hoy es posible encontrar en el país. En cuanto a este último aspecto, convendría destacar que no hay una sola estrategia de educación bilingüe intercultural sino que, más bien, es necesario diseñar estrategias que den cuenta de las distintas situaciones sociolingüísticas²⁰.

Incluir referencias como las señaladas contribuiría a superar el desbalance existente entre este acápite y el referido a la enseñanza de segundas lenguas.

Interculturalidad y enseñanza de segundas lenguas

Este apartado está mucho más elaborado que el referido a la lengua materna e incluye, también, una referencia explícita al aprendizaje de lenguas indígenas como segundo idioma por parte de los educandos hispanohablantes. Esta inclusión merece destacarse pues marca una importante apertura en el país en la medida en que nos permite avizorar también el diseño de estrategias de educación bilingüe de doble vía, es decir, del castellano hacia las lenguas indígenas.

18 Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, p. 5.

19 Véase Cummins, J.: “The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students”, en California State Department of Education: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, pp. 3-49, Los Ángeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1981.

20 López, “Donde el zapato...”, *op. cit.*

También nos parece importante que se haya incluido en este punto una referencia explícita al aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de todos los educandos peruanos, incluidos los vernaculohablantes. Al respecto, cabría también establecer los puentes o relaciones necesarias acerca de cómo el desarrollo del idioma predominante de los educandos no sólo sienta las bases necesarias para la adquisición de su segundo idioma, sino también para el aprendizaje de un idioma adicional: la lengua extranjera.

Interculturalidad y género

Saldar la deuda del Estado peruano con poblaciones y grupos oprimidos también pasa por fomentar el crecimiento en los índices de escolaridad entre las mujeres, particularmente las que viven en zonas rurales y hablan alguna lengua amerindia. Por ello, nos parece mejor incluir la temática de género como lineamiento antes que como fundamento.

Al tiempo que reiteramos lo afirmado respecto de esta temática en el apartado correspondiente acerca de la equidad de género, nos permitimos señalar el desafío implícito en un lineamiento de esta índole. De un lado, porque es menester analizar las relaciones de género a la luz de las diferencias culturales que existen entre la sociedad occidental, de la cual emanó el concepto de género, y las sociedades amerindias. De otro lado, porque las conclusiones que arroje el análisis etnocultural de las relaciones de género nos obligarán a tomar decisiones sobre la priorización de las percepciones culturalmente diferenciadas de la categoría de género o de los valores y derechos universales en cuanto al rol que la mujer debería cumplir en la sociedad actual y en el desarrollo del país, sea esta indígena o no.

Interculturalidad y medio ambiente

Recuperar la percepción que el educando y la sociedad a la que pertenece tienen del propio entorno natural constituye un primer paso en el aprendizaje de otros mundos, pero ade-

más, respecto del medio ambiente, está la necesidad de rescatar la valoración que la sociedad indígena tradicional le otorga a la naturaleza en tanto el ser humano se siente parte de ella. Restablecer el diálogo ser humano-naturaleza y rescatar la valoración indígena de la naturaleza pueden constituir no sólo derroteros importantes para la EBI peruana sino, además, contribuciones que desde la EBI pueden hacerse a la educación peruana en general.

El espacio que abre este lineamiento en aras de una interculturalidad real para todos, en una época en la que el hombre y la mujer occidentales y occidentalizantes reconocen el error de haberse erigido en dueños y transformadores de la naturaleza, nos confronta con la necesidad de destacar el papel histórico de las sociedades indígenas —no siempre ni necesariamente actualizado en todas ellas— como sujetos dialogantes con la naturaleza de la cual se reconocían y sentían parte, así como del importante legado histórico que los peruanos hemos recibido de nuestros antepasados indígenas en términos de saberes, conocimientos y tecnologías que hoy son revisadas, desde el mundo académico y científico, como herramientas capaces de contribuir a un mejor y más sostenible desarrollo del país. Resaltar, por ejemplo, el papel que cumplieron las terrazas, los camellones, las técnicas de conservación de alimentos, el uso medicinal de un sinnúmero de plantas de los Andes y la Amazonia, entre otros recursos, contribuiría a poner de relieve ese contingente de saberes y conocimientos que nuestro país corre el riesgo de perder.

INTERCULTURALIDAD Y SUS ÁMBITOS DE APLICACIÓN

El documento identifica como ámbitos de aplicación de la interculturalidad al currículo y la evaluación, vale decir, dos componentes relacionados con la dimensión pedagógica de la educación. Cabe, sin embargo, destacar que la interculturalidad atraviesa también la dimensión institucional sobre la cual esta política no se pronuncia y que involucra decisiones que, de no tomarse, po-

drían ir en desmedro de las acciones pedagógicas que se emprenda. Tal es el caso, por ejemplo, de aspectos como el de la contratación y asignación de docentes en acuerdo con la lengua que hablan y con la lengua de uso predominante en la región donde les toque trabajar.

Currículo

Este apartado comienza con el reconocimiento de la interculturalidad como eje transversal del currículo en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, pero no ofrece orientaciones sobre cómo operativizar esta noción a fin de transformar tanto las prácticas pedagógicas como las relaciones sociales en el aula. En este rubro, el documento prioriza los componentes lingüísticos, nuevamente en desmedro de los culturales. Y no hace referencia, por ejemplo, a la manera en la que se debería construir el currículo ni tampoco establece deslindes necesarios entre adaptación y diversificación curricular, sobre todo cuando la tradición pedagógica peruana se ha mostrado poco abierta a la posibilidad de diversificación curricular, y menos todavía a la elaboración de currículos diferenciados por regiones socioculturales o departamentos.

Lo cierto es que 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. De no hacerlo, la EBI caería en el mismo error que caracterizó a la educación general en castellano, en la que primó la idealización de un solo tipo de situación y, sobre esa base, se promovió la homogeneización y la uniformización de los educandos y de las comunidades a las que estos pertenecían. Una vez más, la EBI posee una potencialidad inherente a ella y derivada de su propio principio de reconocimiento y aceptación de la

diversidad, que la coloca en un sitio preferente para contribuir con ideas y planteamientos que enriquezcan la educación peruana en su conjunto desde una pedagogía de la diversidad.

Evaluación

Consideramos que este es uno de los componentes más débiles y menos claros del documento y que requiere ser revisado, de conformidad con lo postulado por el nuevo enfoque educativo. Se podría, por ejemplo, analizar la diferencia entre evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa y hacer recomendaciones específicas que tomen como punto de partida y respondan a la especificidad de una educación intercultural y bilingüe.

FORMACIÓN DOCENTE

Este es otro lineamiento básico para el éxito de programas de EBI, pues es el maestro, apoyado por un currículo pertinente y materiales adecuados, quien está destinado a orientar el proceso. No es posible imaginar la implantación en el país de una EBI sin un cuerpo de docentes conscientes de la diversidad que caracteriza al país y de la conveniencia de asegurar la pervivencia de tal heterogeneidad en tanto riqueza, y capacitados para desarrollar programas educativos no en una sino en dos lenguas. Por ello consideramos que el docente y su formación inicial y continua deben merecer un sitio especial en los lineamientos de política educativa nacional, y saludamos los nueve enunciados que sobre el particular se incluyen en la política en tanto consideran distintos niveles de formación, incluido el de posgrado.

MATERIALES

La producción de materiales es muy importante desde un punto de vista pedagógico y desde un punto de vista político. En cuanto a lo primero, es menester producir una pluralidad de materiales que, por una parte, ofrez-

can a los docentes los modelos y sugerencias necesarios para apropiarse de nuevos enfoques y metodologías para la enseñanza de y en dos lenguas desde una perspectiva intercultural, y que, por otra parte, brinden a los alumnos ocasiones y posibilidades de aprender en la lengua indígena y en castellano. Asimismo, contar con materiales atractivos y de buena calidad contribuye a valorar los idiomas indígenas, y también a aminorar la brecha que separa a estas lenguas del castellano. En la misma vena, el énfasis que pongan en el derecho de educarse en la lengua y la cultura propias los convertirá en herramientas cada vez más efectivas de articulación de la diversidad y de búsqueda de la unidad en la diversidad.

Este apartado, además de los textos escolares o cuadernos de trabajo, incluye referencias a las bibliotecas de aula bilingües, la elaboración y difusión de los alfabetos, la elaboración de diccionarios, el fomento de la lengua escrita, la producción de materiales de sensibilización y difusión y la puesta en práctica de estrategias de difusión de la EBI. Consideramos que, salvo el caso de las bibliotecas de aula, los aspectos incluidos aquí deberían constituir una o dos categorías adicionales pues en rigor no pertenecen al acápite de materiales.

INVESTIGACIÓN

Este lineamiento es de suma importancia en tanto somos conscientes de que, si bien la lingüística y las ciencias sociales han contribuido con información esencial sobre los pueblos indígenas y sus manifestaciones lingüísticas y culturales, existen todavía grandes vacíos acerca de algunos temas centrales para la EBI, como son, por ejemplo, la socialización primaria y los modos de enseñar y aprender propios de las sociedades campesinas e indígenas. También nos parece un acierto poner el acento en la interdisciplinariedad y considerar además la investigación aplicada y la evaluativa, y no únicamente la investigación de base. En este mismo sentido, promover la investigación-acción puede contribuir a transformar las prácticas pedagógicas, sobre todo en la medida en que este tipo de

investigación involucra directamente a los docentes.

EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Según la Política Nacional de EBI, la interculturalidad constituye uno de los principios y contenidos transversales de la Educación Primaria. La ECB describe los contenidos transversales como campos de problemáticas que deben estar presentes durante todo el proceso educativo. Este nivel de contenidos transversales es, según la ECB, un segundo peldaño luego de los ejes curriculares.

Los ejes curriculares son, para citar nuevamente la ECB, las líneas directrices que indican la intencionalidad de todo un sistema educativo en un momento histórico determinado.

Cabe entonces preguntarse si la EBI tiene o no carácter de línea directriz de la educación peruana o si es vista apenas como una solución paliativa y temporal. Pensamos que la intención del Estado peruano al respecto debe ser explícita. La expresión inequívoca de esta voluntad constituirá una afirmación política clara y, sobre todo, duradera. Esto no es necesariamente lo que ocurre en la ECB.

Respecto de los lineamientos específicos sobre este nivel educativo contenidos en la Política Nacional, en esta sección se retoman y refrasean algunas de las consideraciones incluidas como fundamentos. Si bien concordamos con todos ellos, dada la diversidad de situaciones sociolingüísticas a la cual una política tal debería responder, sería menester identificar claramente tres o cuatro situaciones tipo y plantear lineamientos u orientaciones para cada una de ellas. De igual forma, consideramos necesario establecer deslindes y vínculos explícitos entre Educación Inicial y Educación Primaria. Las menciones hechas a la Educación Inicial sugieren un simple añadido a un texto pensado desde y para la Educación Primaria. Por lo demás, sugerimos que en la presentación del documento se establezca algún tipo de jerarquización u ordenamiento de los planteamientos alcanzados.

Un aspecto que merece mayor atención atañe a las situaciones multigrado que caracte-

rizan a un buen número de escuelas rurales donde se aplica la EBI. Como veremos también en el capítulo siguiente, la EBI peruana sigue siendo pensada y diseñada desde el ideal de la escuela polidocente, con un maestro o maestra por grado, sin ofrecer lineamientos ni recomendaciones específicas para orientar al docente que atiende a niños y niñas de varios grados a la vez.

El hecho de tener un texto para cada grado nos hace ver que no se ha considerado la situación unidocente y multigrado en la cual serán utilizados los materiales. Esta falta de adecuación con la realidad por parte de la UNEBI ha sido señalada por Gastón Sepúlveda, quien afirma que: "En el documento Política y Estrategia para el Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural, publicado por la UNEBI en abril de 1997, no se encuentran referencias explícitas al problema que representan las escuelas multigrado para la EBI. Y en el Manual Práctico para el Docente de Educación Bilingüe Intercultural, del PLANCAD-EBI de la misma Unidad, sólo se hace referencia general a una 'metodología multigrado', la misma que se basa en criterios de integración curricular que se aplicarían en proyectos educativos (...), pero que no están concebidos para apoyar el trabajo del maestro"²¹.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Con respecto a la Educación Secundaria, la Política Nacional señala que, al igual que en el caso de la Educación Primaria, la interculturalidad está inscrita dentro de los contenidos transversales de la estructura curricular. También propone que el desarrollo curricular comience por los contenidos propios de las culturas andinas o amazónicas, de manera que estos sirvan de puente hacia los contenidos de otras culturas, y repite de este modo lo previsto para los dos niveles anteriores, el inicial y el primario. Consideramos que, dada la mayor complejidad que supone la Secundaria, se debería pensar en estrategias diferenciadas que den cuenta de los posibles conflictos que podrían seguirse de la confrontación de lógicas y perspectivas que, en algunos casos, resultarían contrapuestas.

También en este caso habría que establecer deslindes, en el ámbito de aplicación y de énfasis, entre una educación intercultural para la población hispanohablante y otra para la población indígena, en tanto la primera requiere mayor dedicación para superar los prejuicios en contra de lo diferente, particularmente de lo indígena, arraigados en la mentalidad de la sociedad peruana.

Con respecto a la inclusión de contenidos sobre las culturas andinas o amazónicas en el diseño curricular de la Educación Secundaria, la Política Nacional no es muy clara. Pensamos que podría explicar mejor a qué se refiere cuando menciona estos contenidos sobre culturas andinas o amazónicas. También consideramos importante repensar los programas de estudio de historia, de forma tal de hacer explícita la perspectiva intercultural y recuperar las historias, visiones y voces indígenas sobre el presente, el pasado y el futuro. Quizá una asignatura como la historia pueda convertirse en la punta de lanza que el nuevo sistema educativo peruano requiere para convertirse verdaderamente en intercultural.

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y ALFABETIZACIÓN

La Política Nacional postula que la Educación Primaria de adultos en poblaciones amerindias se realice dentro de un marco intercultural. La alfabetización comienza con la lengua materna y luego se procede a la enseñanza oral y escrita del castellano, siguiendo el paradigma clásico de la EBI primaria de niños. Nos preguntamos si esta es una estrategia adecuada para los adultos, vista la presión social histórica que estos ejercen sobre la EBI de niños y la necesidad imperiosa que tienen de apropiarse del castellano. Con relación a este tema, nuevamente nos preguntamos por qué no se considera a los indígenas analfabetos

21 Sepúlveda, Gastón: *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuestas metodológicas*, Serie Métodos y Técnicas, Lima: Ministerio de Educación / Programa Especial MECEP / GTZ / KfW, 2000, pp. 15 y 19.

bilingües de lengua vernácula y castellano, que se constituyen en potenciales beneficiarios de este tipo de programas y que, en rigor, son hoy la mayoría.

Una política lingüística en general, y una política de EBI en particular, no pueden construirse exclusivamente con criterios técnicos y desde el ámbito académico-profesional, pues se trataría de una propuesta teórico-académica y no de una propuesta de política, en la real extensión y sentido que este término y tipo de propuesta tienen. En lo tocante a la educación de adultos, mal se haría en reproducir el esquema clásico de la EBI, que se inicia con la apropiación de la lengua escrita en el idioma indígena para, posteriormente, con base en esos conocimientos y en las competencias orales desarrolladas en castellano, fomentar la transferencia. ¿No podría acaso pensarse en estrategias de alfabetización bilingüe o en modalidades que aseguren una más rápida introducción del castellano escrito, a fin de conciliar criterios exclusivamente técnicos con criterios sociales y políticos y responder así a las necesidades reales y sentidas por la población beneficiaria?

Pese a nuestros reparos ante el esquema de consecutividad sugerido, resulta muy positivo extender la valoración y uso de la lengua propia a la educación de adultos. Habría también que imaginar vínculos estrechos entre la EBI de niños y la EBI de adultos que redunden en beneficio de ambas modalidades.

5. CONCLUSIONES

APRECIACIONES GENERALES

Como se ha señalado, la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, en su versión de mayo del 2001, constituye un avance importante en materia educativa en el país, en tanto dirige la mirada hacia las lenguas y culturas en la educación peruana. No obstante, y pese a los anuncios de mayor amplitud que ofrece en la introducción y en los objetivos, su mirada sigue exclusivamente centrada en la atención escolar de la población indígena que tiene un idioma ancestral originario como lengua de uso predominante. Y, en tal sentido, dicha política se queda corta frente a los

desafíos que afronta la realidad peruana y el momento sociopolítico que vive el país.

El documento tendría que reforzarse en lo tocante al planteamiento de la interculturalidad para todos, habida cuenta de las dificultades que la ECB tiene para operativizar este nuevo eje de la educación peruana. También habría que incorporar planteamientos y tomas de posición acerca de poblaciones e individuos que no tienen una lengua indígena como idioma de uso predominante pero que, por distintas razones, están empeñados en recuperar "su" idioma ancestral. Además, tendría que buscar mayor coherencia entre sus secciones, de manera que exista una relación más sólida entre sus fundamentos y objetivos, y los lineamientos que postula.

Todo ello supone, como es de entender, tomar posición frente a la interculturalidad para todos y, en tal sentido, impregnar las otras modalidades y niveles del sistema educativo peruano.

Si bien algunas de estas observaciones han sido asumidas, y en gran medida superadas, en la versión que ahora obra en manos de las autoridades del sector, muchos de los planteamientos aquí expuestos continúan teniendo vigencia y pueden ser aprovechados en una revisión final. Por ello consignamos en el acápite siguiente las que consideramos son omisiones que persisten en los documentos revisados hasta la fecha.

OMISIONES

En el marco de lo ya planteado en el acápite anterior, el documento analizado contiene, a nuestro entender, algunos vacíos que deberían llenarse para lograr un producto más acabado. Entre los principales aspectos por desarrollar están los siguientes:

En cuanto a los fundamentos

Nos referimos a la relación EBI y desarrollo de un autoconcepto positivo, a las razones de índole económica que también sustentan la aplicación de una educación en lengua propia y al contexto internacional cada vez más propicio para el desarrollo de la EBI, ante las

evidencias que muestra su aplicación a nivel experimental y la investigación académica realizada en este campo.

EIB y autoimagen

La importancia que la utilización educativa de la lengua de uso predominante de los educandos cobra en lo que se refiere a posibilitar una mayor y más activa participación de estos en el proceso educativo y en la construcción de su autoestima así como en el respeto por la cultura y el pueblo de los que forman parte, merece un acápite específico en el documento, habida cuenta de las lecciones que hemos aprendido en el país y en distintos contextos regionales e internacionales tras la aplicación de programas educativos bilingües²².

EIB y variable económica

Visto que, a menudo, quienes por razones ideológicas y por el condicionamiento histórico que ha determinado la subalternización de lo indígena en el país se oponen a reconocer las ventajas de la EIB y el derecho de las poblaciones a una educación diferenciada, echan mano de argumentos de índole económica, y siendo esta una era en la cual la economía cobra una importancia decisiva, consideramos que debería existir un acápite específico en torno de esta dimensión. Este habría de incluir la diferencia entre inversión y gasto, así como hacer referencia explícita a la pérdida no sólo de oportunidades por parte de los individuos, sino también del propio Estado peruano como resultado de la deserción de niños y jóvenes del sistema educativo por razón de la violencia simbólica que la escuela ejerce sobre ellos, las pérdidas producto de la repetición escolar, la extraedad y el analfabetismo que, por lo general, caracterizan a las zonas con mayor población indígena en el país²³.

EIB en el contexto latinoamericano y en el internacional en general

Los propios avances de la EIB en las esferas técnico-académica y político-legislativa debe-

rían constituirse en un fundamento poderoso para justificar y respaldar las acciones que en este campo promueven las actuales autoridades peruanas. En otras palabras, es urgente trascender la lógica local y nacional para situar a la EIB peruana en el escenario internacional. Esta perspectiva ayudará además a cotejar sus avances así como sus posibilidades y limitaciones. La situación actual no es más la que marcó la dación de la primera Política Nacional de Educación Bilingüe en 1972. En ese momento el país era uno de los pocos en el continente que reconocía la necesidad de una educación en lengua propia y que asumía tal desafío. Casi treinta años después, la mayoría, si no todos los países de la región, han reformado sus Constituciones en reconocimiento y aceptación positiva de la diversidad étnica, cultural y lingüística que los atraviesa y, en consecuencia, promueven y desarrollan alguna forma de educación bilingüe intercultural o de educación intercultural bilingüe, sea sólo en la Educación Primaria, como en el Perú, sea en los otros niveles y modalidades de sus sistemas educativos. Consideramos necesario incorporar la experiencia latinoamericana, así como la internacional en general, como sustento de la necesidad de inscribir la educación peruana en un contexto educativo internacional. No sólo la educación activa y el constructivismo constituyen hoy paradigmas que es necesario adoptar y emular. Precisamente, y en razón de estos mismos postulados, desde hace algún tiempo surgen con fuerza en el continente, y más

22 Véase Dutcher, N.: *The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience*. Pacific Islands Discussion Paper Series N° 1, East Asia and Pacific Region - Country Department III, pp. 35-44, Washington, D.C.: The World Bank, 1995; López, Luis Enrique: "La eficacia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües", en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 34, N° 99, pp. 27-62, Asunción, 1997.

23 Patrinos, Harry y Eduardo Vélez: *Cost and Benefits of Bilingual Education in Guatemala. A Partial Analysis*, Human Capital Development Working Papers N° 74, Washington, D.C.: The World Bank, 1996; Grin, F. y F. Vaillancourt, *The Cost Effectiveness...*, *op. cit.*; Vaillancourt, F., "The Choice of..." *op. cit.*

allá de él, programas educativos como el Programa EBI peruano que intentan dar cuenta de la diversidad.

En cuanto a los lineamientos

Así como constatamos algunos vacíos en cuanto a los fundamentos, consideramos que el documento también podría enriquecerse si se incluyen algunos apartados relacionados con la dimensión institucional-oficial en la que se desarrollan los actuales programas de EBI, la EBI en la educación no formal y fuera de la escuela, la urgencia de desarrollar la escritura en los idiomas indígenas, la necesidad de promover acciones intersectoriales que respalden lo que la escuela bilingüe promueve y hace, la investigación y normalización de las lenguas indígenas, el trabajo con la universidad peruana y con la sociedad civil en general y, por último, pero no por eso menos importante, la participación de los directamente involucrados en el diseño, ejecución y evaluación de la EBI.

La institucionalidad escolar y la EBI

La política nacional de EBI debería, ante todo, poner en evidencia las dificultades que confronta la aplicación de toda educación que difiera de la históricamente internalizada como válida por homogeneizante y uniformizadora, precisamente por acción u omisión de los propios funcionarios del sistema educativo tanto en sus niveles centrales como en los descentralizados. Una las cuestiones que más perjudican, si no impiden, la aplicación de programas de EBI tiene que ver con la asignación de docentes, dada la práctica consuetudinaria del sector de distribuir docentes sin tomar en cuenta la relación de la lengua que ellos hablan con la de sus educandos o, peor aún, a sabiendas de ello, pues se ha considerado que de esa manera se obliga a maestros y alumnos a hablar sólo en castellano. Sobre la base de experiencias como esta, el documento tendría que incluir referencias directas y explícitas, así como lineamientos vinculantes, que obliguen a los funcionarios de los diversos niveles del sistema a satisfacer las condiciones institucio-

nales mínimas que aseguren una efectiva aplicación de los demás lineamientos.

La EBI más allá de la escuela

Para que la acción escolar tenga éxito en un ámbito tan conflictivo como aquel en el cual se desarrolla un programa educativo de EBI, que no sólo cuestiona algunos de los fundamentos de la educación peruana sino, más aún, algunas de las creencias o prejuicios sobre los que reposa la sociedad peruana en general, es indispensable plantear desafíos que, desde el ámbito escolar, convoquen el involucramiento de otras agencias, comenzando por aquellas que desde la propia educación podrían contribuir a dotar a la EBI de mayor efectividad y sentido. Nos referimos, por ejemplo, a los programas educativos promovidos por organizaciones no gubernamentales (ONG), así como a las acciones de capacitación que desde distintos ámbitos convocan y atienden a poblaciones de habla vernácula, trátase del campo de la salud, de la agricultura o de la producción pecuaria. También incluimos en este rubro las menciones que hasta aquí hemos hecho sobre los medios de comunicación masiva y sobre la difusión amplia y en el ámbito nacional, regional y local de los fundamentos, objetivos, acciones y, sobre todo, del significado y sentido que tiene la EBI en el Perú.

El desarrollo de la escritura en las lenguas indígenas

La difusión de alfabetos oficiales, la producción escrita y el desarrollo de literatura en lenguas vernáculas constituyen líneas de acción importantes, como se ha mencionado, no sólo en el ámbito pedagógico sino también político. Las medidas que se planteen al respecto tendrían que ir, de un lado, hacia la creación y sostenimiento de una sociedad indígena letrada y, de otro, hacia una articulación creativa entre oralidad y escritura, de modo tal que la apropiación y aprovechamiento del dominio escrito no vaya en contra de la oralidad ancestral. En este sentido recomendamos establecer nexos entre oralidad y escritura.

Para ello es menester abordar con claridad y decisión la responsabilidad del Estado frente a la normalización de las lenguas indígenas y la planificación lingüística en general. Es verdad que tanto el primer ámbito como el segundo trascienden las usuales acciones de una instancia educativa como la UNEBI. Pero en un país multiétnico, pluricultural y multicultural, el Ministerio de Educación y la instancia responsable de la EBI no pueden abstraerse de tareas como las mencionadas, pues no es lo mismo normar y dirigir la implementación de programas educativos en una lengua normalizada y de larga tradición escrita, como es el castellano. Cuando un Ministerio y una DINEBI asumen la planificación, normación y conducción de acciones educativas con idiomas ágrafos y en proceso de normalización, como son la mayoría de los amerindios, es indispensable, además, definir la normatividad, las líneas de acción y las acciones en estas dos áreas. En tal sentido, consideramos que es menester incluir aspectos tan delicados como estos de manera clara y explícita en los lineamientos de la EBI. De no hacerlo, y de no tomar una posición inequívoca en esta materia, antes que coadyuvar a la satisfacción de necesidades explícitas que al respecto tienen la población beneficiaria y sus instituciones, se estará propiciando problemas de índole diversa y, a la vez, colocando obstáculos tanto a la propia EBI como al desarrollo de las lenguas indígenas y de los pueblos que las hablan.

En la misma línea habría que considerar el papel que las nuevas tecnologías de la información podrían jugar, sea en la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas nacionales que han visto seriamente reducidos su uso y funcionalidad, sea en el mantenimiento y desarrollo de todas las otras lenguas. Cabe, por ejemplo, tomar previsiones respecto de la introducción de la internet, el correo electrónico, etcétera, sin que ello signifique el abandono de otros medios de comunicación convencionales como la prensa, la radio y la televisión. Tal vez, y dada la importancia de los medios en la sociedad actual por la función educativa que cumplen, estos merecerían un tratamiento independiente. En este rubro podría consignarse todo lo relativo a los medios de comunicación, la responsa-

bilidad del Estado frente a las lenguas indígenas en relación con los medios de comunicación, la necesidad de un trabajo intersectorial entre educación, cultura y comunicación y transporte, y también habría que ser explícito frente a la responsabilidad que los propios medios tienen ante la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país. Para ello, el Estado tendría que asumir un papel tanto normativo como persuasivo, de modo de interesar a los propietarios y profesionales que trabajan en los medios en el aprovechamiento de las lenguas y culturas ancestrales peruanas como recursos que contribuyen a la construcción de una sociedad diferente, reencontrada consigo misma y capaz de construir un proyecto democrático sostenible, basado en el reconocimiento, respeto y aprovechamiento de la alteridad.

El trabajo estatal intersectorial

Ir más allá de la escuela supone también la intersectorialidad y la coordinación con otros organismos gubernamentales que, de una u otra forma, atienden a la actual población meta de la Política Nacional de EBI. Consideramos, por ejemplo, que el trabajo en materia de EBI debería ser desarrollado en estrecha coordinación con la entidad estatal responsable del trabajo con los pueblos indígenas, que actualmente forma parte del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (PROMUDEH), al igual que con otros sectores, como los responsables de la salud, la agricultura y la administración de justicia. Si bien las acciones que sectores como estos llevan a cabo en cumplimiento de su mandato no pueden ser materia normada desde el Sector Educación, este último sí puede autorrecordarse y autoimponerse la necesidad de una coordinación permanente.

La normalización de las lenguas originarias

La normalización de las lenguas originarias es una de las tareas prioritarias que la EBI peruana debe acometer y, por tanto, es necesario incluir un acápite explícito sobre el parti-

cular e identificar acciones específicas que el MED asume, fomenta, ejecuta y financia, así como otras en las que su responsabilidad es ante todo de fomento.

La relación con la universidad, el desarrollo de la investigación y la formación de recursos humanos

La tarea de la normalización requiere de una relación mayor con la universidad y con centros de investigación directamente vinculados con el estudio de las lenguas y culturas peruanas y con la investigación de nuevas propuestas e innovaciones educativas.

Consideramos que una Política Nacional de EBI debe, de un lado, convocar a las universidades a que se sumen a este esfuerzo que encierra múltiples desafíos, uno de los cuales está directamente relacionado con la necesidad de mayor y mejor información que oriente la formulación de políticas educativas, culturales y lingüísticas y sea permanentemente retroalimentada, y con la toma de decisiones en materia específica de EI y de EBI. De otro lado, y además de esta invitación y convocatoria para desarrollar acciones en estos ámbitos, el MED debería asumir el papel de promoción y fomento de estudios que retroalimenten y consoliden la EBI como modalidad del sistema educativo peruano. Tales estudios deberían abarcar investigaciones de base y estudios evaluativos y de acompañamiento de acciones específicas que el MED lleve a cabo. A través de ellos se podrá involucrar a docentes y a estudiantes universitarios en el desarrollo de la EBI, y se contribuirá también a cerrar la brecha entre educación básica y educación universitaria.

Esto resulta aún más perentorio en un contexto como el peruano en el cual un sinnúmero de universidades cuenta con facultades de educación y forma docentes y especialistas en educación en los niveles de pregrado y posgrado. La coordinación y el involucramiento sugeridos, como es de entender, trascienden el ámbito de la investigación, ya que podrían resultar muy beneficiosos para la formación de los recursos humanos que la EBI peruana requiere en sus distintos niveles e instancias.

La participación social y comunitaria en el diseño, ejecución y evaluación de la EBI

Uno de los componentes cuya ausencia incide en la aceptación de la EBI y en la calidad de sus proyectos y programas, es la participación social y comunitaria. Si bien tiene que ver con la manera en que el sector ve la educación en general, es necesario tomar en cuenta la importancia que ha tenido en los programas la participación de los directamente interesados en la gestión o cogestión y el control social por ellos ejercido. Una de las principales lecciones que hemos aprendido con la puesta en práctica de la EBI es que el control y el escrutinio social y la participación comunitaria contribuyen al mejoramiento de la calidad de sus programas y proyectos. Con esto en mente, habría que identificar acciones específicas con las que el MED se comprometa en aras de fomentar y sostener esta participación.

Sólo en la medida en que la educación en las zonas indígenas peruanas comprenda la participación social y comunitaria como uno de sus componentes más destacados, el sistema educativo podrá ofrecer una educación que sea, además de bilingüe e intercultural, participativa y, por ende, democrática. Sólo lograremos el viejo anhelo de hacer de la educación algo de todos si involucramos a los directamente interesados y a sus organizaciones representativas en el manejo de la EBI en el Perú. Al hacerlo, el MED estaría enviando a los pueblos indígenas un mensaje claro e inequívoco de reconocimiento, respeto y aceptación positiva de la diversidad.

Cabe destacar, por último, la necesidad de trascender el plano de los principios y las consideraciones generales para insertar también en el documento revisado un capítulo específico dedicado al establecimiento de las estrategias operativas que orienten la labor de las autoridades de los órganos descentralizados del sector, las municipalidades, los entes ejecutores, los maestros y maestras y la comunidad en general. Sin un capítulo específico que traduzca los principios establecidos en estrategias operativas, el documento de política se quedará corto y no responderá a las necesidades que el país afronta en materia de EBI.

CAPÍTULO II

LOS MATERIALES EDUCATIVOS

En este capítulo presentamos los resultados de la evaluación de los materiales diseñados por el MED para el desarrollo de la EBI en las regiones andinas y amazónica. Cabe señalar que los comentarios sobre los cuadernos de trabajo por momentos los trascienden, para referirse también a la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores (ECB), en tanto los materiales educativos fueron elaborados para responder a dicha estructura.

Esta parte del estudio tuvo lugar entre abril y junio del año 2001 y estuvo a cargo de un equipo de consultores especialmente contratados por el MED para tal fin. Cada uno de ellos cumplió una misión específica, según se detalla a continuación:

- Rodolfo Cerrón-Palomino, lingüista especializado en lenguas andinas y actualmente profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú, tuvo a su cargo el examen de los cuadernos de trabajo elaborados por la UNEBI en cinco variantes quechuas, en lo concerniente a los aspectos lingüísticos y de normalización idiomática;
- Gustavo Solís, lingüista especializado en lenguas amazónicas y profesor de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, estuvo a cargo de la revisión de los materiales en dos lenguas amazónicas: awajún y asháninca, en lo referente a los aspectos lingüísticos y de normalización idiomática;
- Rodrigo Montoya, antropólogo con experiencia en la evaluación de proyectos de EBI y profesor de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, evaluó los contenidos de los materiales educativos producidos por la UNEBI, de manera de dar cuenta de la visión cultural que estos transmiten así como de sus orientaciones;
- Martha Villavicencio, pedagoga especializada en enseñanza de la matemática en contextos multiculturales y plurilingües, miembro de la directiva de la Asociación Peruana de Educación Matemática, evaluó los cuadernos de trabajo en el área de Lógico-Matemática;
- Madeleine Zúñiga, educadora y lingüista especializada en la enseñanza de lenguas en contextos de educación bilingüe intercultural, miembro de Foro Educativo, tuvo a su cargo la evaluación de los cuadernos de trabajo en el área de Comunicación Integral;
- Martha Bulnes, literata especializada en el análisis de aspectos gráficos y editoriales de materiales escolares, y para niños y niñas en contextos multiculturales hizo lo propio;
- Fernando García y Julián Taish, lingüista y pedagogo especializados en educación intercultural bilingüe y profesores del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP), analizaron los materiales en las lenguas asháninca y awajún respectivamente, en

apoyo de Gustavo Solís, y prestaron asistencia lingüística a otros consultores del equipo.

La labor de evaluación comprendió diversas actividades. Comenzó con un taller de dos días en el que conjuntamente se establecieron indicadores que guiaron el análisis de los materiales desde cada una de las perspectivas implícitas en la descripción resumida de los términos de referencia de los consultores, a fin de lograr una perspectiva multidisciplinaria que complementara las distintas miradas. En este taller, que tuvo lugar en Lima, se establecieron también las tareas específicas de cada miembro del equipo y se fijó un cronograma de reuniones periódicas de comprobación de avances. Parte importante del trabajo fue un taller de reflexión organizado por la UNEBI, que reunió a un grupo de aproximadamente veinte profesionales de EBI tanto andina como amazónica que habían participado en la producción de los materiales educativos y que, de una manera u otra, habían también estado involucrados en la capacitación de maestros y maestras.

Al final del proceso, cada consultor presentó su respectivo informe oralmente y por escrito, con el propósito de que las principales conclusiones a las que cada cual llegó fuesen de conocimiento de los demás.

El trabajo que presentamos a continuación constituye un intento de resumen y sistematización de los principales hallazgos de cada consultor, de manera de entregar a la ahora Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) un documento integrado que oriente la toma de decisiones. Este trabajo de compilación y resumen estuvo a cargo de Luis Enrique López y Nila Vigil.

Como se verá más adelante, el equipo reconoce y valora el esfuerzo realizado por la UNEBI por dotar a los niños y niñas de escuelas rurales del país de materiales educativos atractivos, más pertinentes y mejor adecuados, en tanto recogen contenidos que les son familiares y en la medida en que han sido producidos en las lenguas que ellos hablan y por docentes que, en su condición de vernaculohablantes, han desarrollado experiencias en la aplicación de programas educati-

vos bilingües y en la preparación de materiales educativos.

El equipo reconoce también que nunca antes el Estado peruano había hecho tal esfuerzo ni invertido tantos recursos para producir y distribuir materiales hasta en ocho lenguas diferentes y para los primeros seis grados de la Educación Primaria. Estamos seguros de que el mero hecho de contar con cuadernos de trabajo en estas lenguas contribuye notablemente a modificar la representación que tanto sus hablantes (entre ellos, los educandos y sus padres y madres) como los docentes tienen de las lenguas indígenas y de quienes las hablan.

Empero, en cumplimiento de su cometido, el equipo presenta un conjunto de observaciones y reflexiones destinadas a contribuir al proceso de búsqueda de propuestas y soluciones para ofrecer a los niños y niñas vernaculohablantes del país una educación socialmente relevante y culturalmente pertinente que comience por reconocer sus particularidades lingüísticas y culturales, con la cual se ha comprometido el actual gobierno peruano al punto de restituir a la dependencia responsable de la educación bilingüe intercultural el estatuto de instancia directriz que había tenido hasta 1991.

1 CONSIDERACIONES PREVIAS

Desde 1996, la antigua UNEBI, hoy DINEBI, se ha dedicado a la producción de cuadernos de trabajo en las áreas de Comunicación Integral y Lógico-Matemática para los seis grados de Educación Primaria: ha producido textos en quechua (variedades cusqueño-collavino, ayacuchano-chanca y ancashino) y en aimara sureño y, en lo que a lenguas amazónicas respecta, en aguaruna, asháninca, chayahuita, huambisa y shipibo.

Los equipos de profesores hablantes de un idioma originario que llevaron a cabo la difícil tarea de preparar textos en lenguas amerindias han respondido de la mejor manera al desafío que se les planteó. El solo hecho de contar ahora con una colección amplia y variada de materiales educativos en lenguas vernáculas constituye una muestra evidente de su real interés por brindar una

educación pertinente a los niños y niñas vernaculohablantes de distintas regiones del país.

Cabe destacar que acometer una acción tal no es una tarea fácil pues, a diferencia de lo que implica elaborar materiales educativos en una lengua normalizada y de tradición escrita como el castellano, los autores de los materiales y los coordinadores de la actividad han tenido que involucrarse en otros quehaceres, igualmente difíciles y especializados, que en rigor trascienden el ámbito de la producción de materiales y que, en cierta forma, se constituyen en algunos de sus más esenciales prerequisites. Entre ellos, por ejemplo, las necesarias tareas de planificación idiomática tocantes a la escritura de lenguas que, como las amerindias, se han mantenido hasta hace poco en la condición de idiomas predominantemente orales. No menos importantes son aquellas relacionadas con la propia definición de formatos gráficos y con la diagramación e ilustración de materiales educativos para una población indígena tradicionalmente ágrafa.

Tales desafíos son incluso mayores por la situación de subalternización en la que se han desarrollado y desarrollan las culturas y lenguas ancestrales peruanas y por las implicancias que esta situación tiene para el desarrollo de la labor educativa, en general, y para la preparación de materiales educativos escritos, en particular. Ante esta situación, el lector podría preguntarse si estas tareas previas no deberían ser resueltas por otras agencias, instituciones y profesionales especializados. Desdichadamente, no existe institución alguna en el ámbito nacional que haya hecho suya o a la cual se le haya encomendado, por ejemplo, la responsabilidad de la normalización de las lenguas ancestrales peruanas de manera que estas puedan ser utilizadas en la educación y en otros ámbitos públicos.

El gran esfuerzo desplegado por el MED por dotar a los educandos y escuelas de áreas rurales de materiales que posibiliten la puesta en marcha de estrategias de EBI resulta todavía incompleto, debido a que la DINEBI no ha logrado aún concluir la producción de textos para la enseñanza de castellano como L2. Mientras estos materiales no estén a disposición de docentes y estudiantes, será difícil

imaginar una EBI de verdad, pues, de un lado, las necesidades educativas y sociales de los educandos de áreas rurales pasan también por la apropiación del castellano, única lengua capaz de articular hoy la relación intercultural en el país, y, de otro lado, los padres y madres de familia ejercen una permanente presión sobre la escuela y los docentes para que se eduque a sus hijos en castellano y para que estos se apropien cuanto antes de la nueva lengua.

Al respecto, cabe reiterar que si se pretende que los educandos sean comunicativamente competentes en su lengua materna y en el castellano, como lo explicita la Política Nacional de EBI, es necesario, entre otras cosas, elaborar materiales didácticos en ambas lenguas. Sabemos que los materiales en castellano como L2 están en preparación, pero resulta asombroso que tome tanto tiempo y que haya sido tan rápida y fructífera la producción de textos en lenguas vernáculas, textos que, de hecho, presentan más dificultades en su elaboración que los materiales en castellano, habida cuenta de los vacíos de información científica sobre muchas de las lenguas habladas en el país, la falta de tradición escrita, los problemas de alfabeto, los desafíos de la normalización, etcétera.

En el país no existe suficiente tradición de enseñanza de castellano como L2. La experiencia acumulada se ubica en el área de la enseñanza del castellano como L1, no necesariamente referida a la orientación actual de índole comunicativa que propone la nueva estructura curricular básica. Pero, ante la ausencia de tal tradición, bien podría haberse aprovechado las experiencias que en esta materia han dejado los proyectos y programas de educación bilingüe ejecutados en el país durante, al menos, los últimos treinta años. También se podría haber aprendido de las experiencias de enseñanza de segundas lenguas acumuladas por los colegios bilingües de castellano y lengua extranjera existentes en el país, así como de la amplia experiencia internacional sobre la materia. Lo cierto es que esta ausencia, tal como lo demuestran los resultados de las observaciones en terreno realizadas en escuelas primarias bilingües de distintas localidades del país, está poniendo en jaque a maestros y autoridades

locales por las dudas y ansiedades que dicho vacío genera en los padres y madres de familia, dudas que incluso llegan a cuestionar la "real finalidad" del programa.

2 LA METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN

Según fuimos informados por las autoridades y funcionarios de la DINEBI, para la elaboración de los materiales se partió, por un lado, de las orientaciones metodológicas resultantes de las discusiones sobre el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) que orienta los esfuerzos de modernización educativa que realiza el MED y de las directrices contenidas en la nueva ECB, y, de otro lado, de los modelos que ofrecían los cuadernos de trabajo en castellano. También se capitalizó la experiencia de diversos profesionales convocados como autores en otros proyectos y programas educativos desarrollados en áreas rurales.

A partir de estas cuestiones previas, no parece haberse contado, como hubiera sido deseable, con un esquema general de trabajo que operativizara las consideraciones teórico-pedagógicas derivadas del NEP y que guiara y salvaguardara la unidad y coherencia de los textos. Aparentemente, tampoco se dispuso de una matriz general que presentara y resumiera la planificación global de cada una de las series de primero a sexto grado. Faltó, pues, una estructura que diera cuenta de la gradación lingüística y textual que subyace a los materiales elaborados. Esta estructura podría haber orientado la progresión de cada cuaderno de trabajo y la relación y avance entre un cuaderno y otro. Ello determinó que los materiales resultasen parciales y segmentados y no producto de una visión integral. Por lo demás, al carecer de un esquema organizador de carácter global, los problemas que iban surgiendo se resolvieron en forma individual y circunstancialmente.

La elaboración de los cuadernos de trabajo se realizó de dos maneras. En el caso de los textos andinos, se preparó un material en quechua cusqueño-collavino que luego fue traducido a otras variedades quechuas e incluso al aimara, pero en el proceso se filtraron errores del texto inicial en quechua cus-

queño. En el caso de los textos amazónicos, se creó para cada cuaderno una matriz básica común en castellano que se adecuó en la práctica a las necesidades de diversificación en lo que respecta al desarrollo de los temas y su secuencia de presentación.

Las diferencias anotadas en cuanto a la metodología de elaboración son resultado de las diversas estrategias adoptadas para la selección y contratación del personal que tuvo a su cargo la preparación de los cuadernos de trabajo. En el caso andino se recurrió a profesionales independientes de distintas localidades del país y a otro equipo conformado por profesionales relacionados con el CRAM Urubamba, Fe y Alegría y el Centro Andino de Educación Popular José María Arguedas (CADEP). Con ellos, y tomando en cuenta la experiencia desarrollada en cada una de las instituciones a las que pertenecían, se formaron equipos para la elaboración de cada cuaderno de trabajo. En el caso amazónico, en cambio, se optó por contratar a una sola institución, el Programa FORMABIAP.

Otro factor importante, a luz del cual es menester juzgar los materiales elaborados, lo constituye el tiempo. Este fue un tema recurrente en el taller de retrospectiva y reflexión que tuvimos con los autores de los materiales. Si bien, por distintas razones, el período en muchos casos fue mayor, el tiempo previsto para la elaboración de un cuaderno de trabajo fue de dos meses, a todas luces insuficiente. Los equipos responsables de estos cuadernos trabajaron bajo una verdadera presión, al igual que los directivos y funcionarios de la UNEBI. Desconocemos las razones de tal presión pero vemos en ella uno de los factores determinantes de varios de los problemas detectados. Una de las lecciones aprendidas se refiere a la necesidad de una mejor negociación de los tiempos mínimos requeridos para una labor tan delicada como esta, así como también la necesidad de conciliar los tiempos políticos y los tiempos técnicos.

El trabajo fue confiado a equipos que no contaron con la suficiente asesoría y acompañamiento técnico ni tampoco, en varios casos, con la formación de base requerida, sobre todo en los aspectos lingüísticos, como lo reflejan algunos de los análisis que a continuación presentamos. Para el futuro, habría tam-

bién que considerar una capacitación técnico-científica previa y un acompañamiento sistemático que contribuya a la superación gradual de los problemas encontrados. Tal acompañamiento trasciende la esfera exclusivamente lingüística y debería comprender también otras dimensiones como la pedagógica. Si bien ahora se habla mucho sobre el NEP, poco es en rigor lo escrito respecto de la concreción y la operativización didáctica de sus idearios y principios generales, los mismos que, por lo demás, distan de haber sido adecuados a las múltiples realidades socioeconómicas, culturales y lingüísticas en las que debe aplicarse.

Los vacíos que aquí señalamos a menudo deben haber colocado a los autores en situaciones extremadamente difíciles, por eso queremos comenzar expresándoles nuestra simpatía y comprensión. Pese a ello, más de dos mil escuelas y comunidades del país cuentan ahora con materiales educativos escritos en lenguas que, en la representación de sus hablantes, no constituían lenguas de escritura ni de educación. Este solo hecho constituye un avance de la educación peruana pues los cuadernos de trabajo elaborados deben estar contribuyendo a la modificación de tales representaciones en miles de niños y niñas indígenas, así como en sus padres y madres, con el consecuente efecto que tales cambios ejercen en la autoestima y en la imagen que se forman de su sociedad particular y del país en general.

Ahora es imperativo ingresar a una nueva etapa y revisar estos materiales a la luz de las recomendaciones incluidas aquí y de otras observaciones que deberían recogerse en el terreno sobre la base ya sea de un seguimiento riguroso en algunas escuelas seleccionadas o, si el tiempo apremia como suele ser el caso en el servicio educativo, de una consulta amplia a los docentes que los aplicaron. Tal consulta debería ir precedida de un período corto pero intensivo de información y socialización de los criterios básicos que orientaron la producción de los cuadernos, sobre todo en lo que atañe a la escritura y normalización de las lenguas utilizadas como vehículo de educación, de manera que pueda centrarse en asuntos más relevantes de índole pedagógica y cultural y no ceñirse únicamente al ámbito lingüístico.

3 EL JUICIO DE LOS EXPERTOS

LA MIRADA ANTROPOLÓGICA

La evaluación realizada por Rodrigo Montoya buscaba analizar la presencia de la interculturalidad en los materiales educativos elaborados por la UNEBI, a la vez que revisar los contenidos de los cuadernos de trabajo. Según este especialista, es de saludar el hecho de que se afirme una identidad indígena a lo largo de varios ejemplos precisos. Sin embargo, observa también la ausencia de una propuesta clara y explícita de interculturalidad. Para él, sólo es visible un conjunto de fragmentos dispersos pues los autores no contaron con un texto o propuesta orgánica y coherente para tratar el tema de la interculturalidad y dosificarlo por áreas y grados. Afirma Montoya que esta es la carencia más importante de los textos. Se trata de un problema bastante serio si se toma en cuenta que la interculturalidad es el rasgo de mayor relevancia que define la educación bilingüe propuesta.

La ECB tampoco ha tratado el asunto y se limita a decirnos que la interculturalidad es un eje transversal a todo el sistema educativo, sin establecer ninguna propuesta orgánica para que esta sea operativizada, concretada y desarrollada a través de los distintos ciclos y grados y de las diversas áreas curriculares. Por lo demás, la forma en la que la ECB presenta y se refiere a la interculturalidad podría hacernos caer en el error de que la interculturalidad sólo guarda relación con el plano de los contenidos y, bien sabemos, que esta es sólo una de las dimensiones en las que opera, la misma que quizá no sea la más importante.

Hay que añadir también el peligroso carácter nacionalista que se le atribuye a la interculturalidad en la ECB, cuando se precisa que "El gran reto de la educación frente a la pluriculturalidad es promover la interculturalidad como *principio fundamental para la unidad nacional*"²⁴. Poco parece haber cam-

24 Ministerio de Educación del Perú: *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Primer Ciclo*, Lima: Ministerio de Educación / Programa Especial MECEP, 1999, p. 24, subrayado nuestro.

biado la percepción de los planificadores de la educación peruana sobre la diversidad que caracteriza al país y las soluciones planteadas desde la educación para responder a esta condición. En vez de hacer de la interculturalidad un mecanismo y un recurso que potencie la articulación armoniosa entre los diversos componentes histórico-sociales que componen el Perú, salvaguardando la identidad diferenciada de cada uno de ellos, se echa mano de este nuevo concepto para reiterar la necesidad de la "unidad" nacional antes que el pluralismo.

Tal visión linda con un nacionalismo excesivo y con un patriotismo enfermizo que, a nuestro modo de ver, se contrapone con el concepto de interculturalidad, cuando en la ECB se afirma que: "En la Educación Inicial (5 años) y en la Educación Primaria se debe contribuir a la afirmación de la identidad nacional y a la formación de un compromiso para valorar, conservar y defender el legado histórico, el patrimonio cultural así como los intereses del país *especialmente frente a la amenaza de la agresión externa*"²⁵; o "Se identifica con su realidad sociocultural, local, regional y nacional y con su historia, y es consciente de su papel presente y futuro, en el proceso de desarrollo y *defensa del país*"²⁶.

La cultura andina, nos dice Montoya, aparece dispersa y sin algunos elementos paradigmáticos porque se ha dado prioridad a la inclusión curricular de aspectos de la cultura material (vestimenta, artefactos, comida, música, etcétera), corriendo el riesgo de la folclorización. En lo que a cultura occidental se refiere, el autor afirma que: "Se percibe en gran parte de los textos un evidente deseo de traducir la cultura occidental a la cultura quechua, como un recurso, sin duda más inconsciente que consciente, para adaptarla mejor y hacerla más comprensible para los niños indígenas. En las páginas 18 y 28 del volumen 1 del *Yupaq Masiy* se presentan los dibujos de autos, aviones, carros, bicicletas, botes; del mismo modo que en el *Yupaq*,

4:51, se habla de las galletas o en el *Yupaq Masiy*, 1:18, de autos, pelotas, bicicletas, botes y palas". No obstante, cabe la duda de si esta inclusión tiene que ver con un deseo de traducir o más bien de presentar elementos de otras culturas.

Otra preocupación de Montoya es la abundancia de nombres hispanos frente al uso de sólo dos nombres quechuas en seis libros. No estamos muy convencidos de la inclusión de más nombres en quechua pues el uso mayoritario de nombres indígenas en los textos sería artificial. Sin embargo, el asunto merece reflexión y un estudio de actitudes hacia los nombres indígenas sería bastante útil.

Adicionalmente, llama la atención el particular caso de la religión. En los textos estudiados son muchas más las referencias a la religión católica que a la religiosidad indígena y no hay casi nada sobre otros cultos. Esto, como lo anota Montoya, obedece a una visión etnocéntrica e incoherente, de la que afirma que: "La formación religiosa tiene como finalidad última el encuentro del educando con Dios, a través del descubrimiento y conocimiento de Cristo que nos invita a formar su iglesia, comunidad de fe: nuevo pueblo de Dios. La formación religiosa católica dentro de la estructura curricular de educación primaria cobra una importancia de primer orden en cuanto aporta un cúmulo de valores y principios éticos y culturales, válidos para los educandos necesitados de orientación y sentido para sus vidas... solamente en Cristo encontramos el fundamento de un hombre nuevo y de una humanidad renovada"²⁷. En la sección de "Orientaciones metodológicas para el segundo ciclo" se defiende la "fidelidad a Dios", "la fidelidad a la iglesia" y la "fidelidad al hombre"²⁸. Resulta claro que la educación oficial peruana desprecia y margina cualquier religión ajena a la católica, hecho que resulta igualmente incoherente con la postulación de la interculturalidad como eje transversal.

Otro punto que no se ha tomado en cuenta en los textos es la coexistencia de diversas concepciones de aprendizaje. En textos que se definen como interculturales, se esperarí la combinación de concepciones educativas occidentales e indígenas. Sin embargo, sólo se ha dado cabida al aprendizaje occidental

25 *Ibid.*, p. 25, subrayado nuestro.

26 *Ibid.*, p. 27, subrayado nuestro.

27 *Ibid.*, p. 83.

28 *Ibid.*, p. 86.

que se consigue en la escuela y no se han usado los materiales de la "biblioteca andina" de canciones, mitos, cuentos, leyendas y adivinanzas, ni menos aún se apela a otras formas de aprender. Resulta imperativo conciliar puntos de vista con respecto al aprendizaje escolar y al comunitario, de manera, por una parte, de recuperar en beneficio del aprendizaje escolar esas otras formas de aprender y enseñar que siguen vigentes en las comunidades y en las familias indígenas, así como, por otra parte, construir puentes más inteligentes entre formas de aprender y enseñar, ahora innecesariamente contrapuestas como resultado de la hegemonía de lo escolar e institucional sobre lo vivencial y comunitario.

Ello lleva a Montoya a afirmar que en los textos se refleja una sobrevaloración de la escuela, que aparece como un lugar positivo, donde todos y todas son buenos; una especie de pequeña isla idílica. Ningún conflicto aparece entre los maestros y los directores, entre las maestras y los alumnos, entre los maestros y los padres de familia. En el inconsciente colectivo de las redactoras y redactores se percibe la histórica imagen del maestro sabio, abnegado, generoso, fuente de luz y de saber. Se trata, sin duda, de un trozo de la realidad que no debe confundirse con toda la realidad.

Íntimamente ligado a lo anterior está el hecho de que cada comunidad parece una isla separada del resto, formada por personas que se quieren, se respetan, que no tendrían rivalidades, contradicciones y, menos, graves conflictos. Los dibujos presentan a los niños siempre felices, tanto en la escuela como en el ayllu o en las faenas del trabajo. Esta observación debería ser completada con el tratamiento de los problemas y conflictos que ellos y ellas viven y conocen pero no entienden bien porque no tienen los elementos suficientes para hacerlo. Sería muy importante que en la escuela, en los grados superiores, se presente, se hable y se discuta de esos problemas.

La ausencia de conflicto no es privativa de los materiales producidos por la EBI, sino se extiende a todo el sistema educativo, así pues, mal haríamos en achacar estos errores a los textos objeto de la evaluación pues sus equivalentes en castellano pecan exactamen-

te de la misma simplificación de la realidad. Quizás habría que tomar en cuenta el asunto señalado por Montoya e incorporarlo a toda la ECB, pero esto merece tanto estudio y reflexión como asesoría sociopsicológica. Lo cierto es que el conflicto no tiene por qué ser ignorado ni dejar de ser tematizado en la educación. De hacerlo corremos el riesgo de no contribuir al desarrollo del espíritu intercultural que la situación peruana exige, con herramientas de negociación y manejo de conflictos que docentes y estudiantes podrían desarrollar para aprender a convivir y a dialogar en relativa armonía, reconociendo y aceptando la otredad y al otro. El conflicto es una característica inherente a toda sociedad y está aún más presente en un contexto de multiétnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo como el nuestro, cuando se discrimina e ignora a todos aquellos que difieren del "molde" hegemónico.

También señala Montoya que en los textos elaborados en la variante quechua chanca son más abundantes las referencias culturales y geográficas al área cusqueño-collavina antes que las propias, hecho que de por sí revela el recurso a la traducción de una matriz única que ha marcado la elaboración de estos materiales.

En el diálogo con las autoras y autores de los cuadernos de trabajo, el tema de los localismos surgió como uno de los problemas más serios. Resultó obvia la tensión entre la necesidad de contar con materiales que trascendiesen las fronteras comunitarias y que se acomodaran a áreas dialectales mayores y la demanda de ver la especificidad lingüístico-cultural reflejada en los cuadernos de trabajo. La decisión adoptada por el programa de privilegiar determinadas variantes dialectales responde a un criterio de economía y, paralelamente, a la necesidad de propiciar la intercomunicación entre hablantes de distintas variedades locales pertenecientes a una misma área dialectal. Ello, sin embargo, choca con el hecho de que la única identidad que existe en el país con total nitidez es la local. Los problemas comienzan cuando se sale de ese nivel y se pretende llegar a una esfera regional o, más aún, a una panétnica. Al respecto, Montoya afirma que cuando se habla a nivel nacional no hay ninguna identi-

dad y que los cuadernos de trabajo examinados reproducen esta tendencia del predominio de lo local sobre lo regional y nacional y revelan una debilidad en el modo de asumir la noción de interculturalidad.

LA MIRADA LINGÜÍSTICA

La consultoría encargada a Rodolfo Cerrón-Palomino y a Gustavo Solís buscaba analizar, desde el punto de vista lingüístico, los materiales educativos elaborados por la UNEBI, de manera de dar cuenta de cómo sus autores habían resuelto los desafíos implícitos en la producción de textos escolares en lenguas no normalizadas y eminentemente orales como las andinas y amazónicas.

Lo primero que muestra este análisis es que, aun cuando los lineamientos de política educativa y el discurso linguopedagógico postulen el mantenimiento y desarrollo de los idiomas ancestrales, el tratamiento lingüístico en los textos refleja una velada intención de transición hacia el castellano. Esta apreciación, por cierto inferencial, se basa en los resultados del análisis realizado que da cuenta, en la mayoría de los casos, de soluciones idiomáticas rápidas y coyunturales adoptadas por los autores para responder a los múltiples y serios desafíos que plantea el desarrollo de la escritura en un idioma ancestral indígena. Nótese además que llegamos a esta conclusión incluso cuando el programa no ha logrado todavía producir materiales de castellano como segunda lengua y que, por el énfasis fortuito que han merecido las

vernáculos, podría sugerirse exactamente lo contrario.

A nuestro juicio, son varios los factores que habrían incidido en estos resultados no esperados. De un lado, están los factores estructurales, entre los que se encuentra la obligatoriedad de una estructura curricular que, como se observó desde el punto de vista de la cultura, da poco espacio a la diversidad y a toda visión divergente de la anhelada como "nacional" y que, además, en lo que respecta a la enseñanza del lenguaje fue pensada desde el castellano y para contribuir al desarrollo del manejo de esta lengua que tienen los educandos hispanohablantes. De otro lado, están las condiciones en las cuales se desarrolló la producción editorial, con excesivo recurso a la traducción, bajo presión y sin equipos adecuadamente constituidos y con escasa orientación técnico-científica, salvo el caso de los equipos a cargo de la elaboración de los materiales para la Amazonia. Sin duda, resultó acertado formar equipos con docentes y profesionales con experiencia en educación bilingüe, pero el limitado tiempo asignado para la producción de los materiales y la escasez de asesoramiento técnico fueron en contra de una tarea tan delicada. De haberse aprovechado de mejor manera las experiencias anteriores desarrolladas en el país en materia de elaboración de textos en idiomas indígenas, los resultados que pasamos a presentar hubieran sido diferentes.

No obstante, cabe resaltar que, por primera vez en el país, se han producido tantos y tan variados materiales para la educación bilingüe intercultural. También es digno de encomio que estos hayan trascendido el umbral de los cuatro o cinco primeros grados para abarcar toda la Educación Primaria, por lo menos en lo que se refiere a los materiales para las dos lenguas andinas: el aimara y el quechua²⁹.

Textos andinos

A. Selección de norma

Quechua

La UNEBI ha producido materiales educativos quechuas en tres dialectos (cusqueño-

29 Los únicos antecedentes en este sentido son los de dos proyectos que en la década de los ochenta y noventa respectivamente, desarrollaron y probaron textos escolares en aimara y quechua para las áreas de lenguaje y matemática de los seis grados de la escuela primaria. Nos referimos al Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P), que operó en el departamento de Puno entre 1979 y 1991, y al Proyecto Escuela Rural Andina (ERA), ejecutado en escuelas de Puno y Cusco entre 1989 y 1993. Adicionalmente, el PEEB-P elaboró una serie completa de textos para la enseñanza de castellano como segunda lengua en toda la Educación Primaria.

collavino, ayacuchano-chanca y ancashino) y no en una sola variedad panquechua, como pudiera haber sido el caso y de hecho se pretendió hacer en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX. Tal decisión pudo haberse tomado, precisamente, para evitar reacciones contrarias derivadas de la primacía que todavía tienen en el país las identidades locales sobre las regionales y, más aún, sobre las panquechua.

Cerrón-Palomino tiene reparos acerca de la selección de dos de estas variantes: la ayacuchano-chanca y la cusqueño-collavina pues, en su opinión, no obedece a ningún criterio científico. Él considera que, dada la cercanía dialectal y la total intelegibilidad existente, sería recomendable reconocer una sola variedad sureña del quechua, integrada por los dialectos ayacuchano-chanca y cusqueño-collavino, para lo cual se requeriría sólo el nivelamiento a favor del morfema *-(n)chik* y la supresión de la escritura de las consonantes aspiradas y glotalizadas, de uso exclusivo en la variante cusqueño-collavina.

En cuanto a la variedad ancashina, tampoco considera muy acertada la elección de la subvariedad conchucana en lugar de la de Huaylas, pues esta última goza de mayor prestigio y aceptación y además ha sido objeto, si bien de manera muy moderada, de cierta tradición escrita y se ha usado en forma esporádica como medio de enseñanza en programas experimentales de educación bilingüe.

Aimara

En líneas generales, se seleccionó el aimara sureño y se dejó de lado la variedad hablada en los departamentos de Moquegua y Tacna. A juicio de Cerrón-Palomino, esta omisión es perfectamente entendible desde el momento que dicha realidad se conoce muy poco y, de otro lado, la UNEBI no contempla, por ahora, la ampliación de su programa de modo de abarcar la zona mencionada. Habría que preguntarle a Cerrón-Palomino cuál debería ser la decisión a tomar en cuanto a la selección de la norma si UNEBI decidiese ampliar sus acciones para abarcar también las zonas aimarahablantes moqueguanas y tacneñas, como sería de esperar. ¿Habría que optar por

una solución similar a la del quechua y producir series diferenciadas de textos o, más bien, podría imaginarse una variedad escrita panaimara que permitiese incluso el intercambio de textos con Bolivia y el Norte de Chile? Creemos necesario tomar previsiones para avanzar en este último sentido.

B. Normalización

Aspectos fonológico-grafémicos

En general, los textos hacen uso de la ortografía oficial, adoptada en forma correcta en cada variante y/o lengua seleccionada. Los más logrados son los materiales en quechua ayacuchano y en aimara. No ocurre lo mismo con los cuadernos de trabajo en los dialectos quechuas cusqueño-collavino y ancashino. En todos los casos, se observa un gran esfuerzo por crear un sistema normalizado tanto alfabético como morfofonémico, pero, como veremos a continuación, ha habido problemas para lograr el objetivo.

Aspectos morfológicos

Se advierte un manejo correcto de las estructuras morfológicas tanto del quechua como del aimara, lo que demuestra que los miembros de los equipos que tuvieron a su cargo la elaboración de los textos poseen una competencia nativa en las lenguas mencionadas. Dicho dominio, sin embargo, no siempre va acompañado de un conocimiento reflexivo suficientemente solvente de la lengua, requisito indispensable para toda normalización gramatical.

Se está muy lejos aún de desarrollar tal competencia, por lo que, inevitablemente, a la hora de redactar los textos, se filtran hispanismos de todo orden, obvios en unos casos y encubiertos las más de las veces. Esta situación se ve agravada por el hecho de que los textos son reproducciones adaptadas y/o reajustadas de una misma matriz, procedimiento que contribuyó a la reproducción y multiplicación de los elementos de "contrabando". Inevitablemente influye en esta situación que los cuadernos de trabajo, de un lado, se fun-

damenten en una misma propuesta curricular básica, pensada desde el castellano y en castellano, y de otro, partan del modelo previo que tuvieron en los propios cuadernos elaborados para la población hispanohablante.

En los textos aimaras advertimos algunos problemas relacionados con la identificación y escritura de ciertos morfemas, cosa nada sorprendente desde el momento en que se trata de una lengua proclive a fenómenos de fusión morfológica con efectos que presentan problemas de análisis que fácilmente burlan inclusive la atención de los especialistas.

La visión demasiado simplista y esquemática que se tiene de la configuración morfológica de la lengua nativa, tiene que ver con el manejo terminológico de índole metalingüística que, al responder a una visión confusa de los hechos, se caracteriza a su vez por su imprecisión. Así, por ejemplo, se habla de los sufijos como "aumentos" o "agregados" de la raíz, como si todos ellos fueran de una misma categoría, sin prevenir distinciones forzosas e inevitables, ni menos preocuparse porque estas porten designaciones propias (piénsese, por ejemplo, en la distinción entre sufijos flexivos, derivacionales e independientes) cuando se quiere suscitar en el alumno reflexiones metalingüísticas, como, por ejemplo, cuando se le pide tomar conciencia de los componentes básicos de la palabra. Lo que se les proporciona a los niños en este caso es simplemente una cadena de sufijos indiferenciados que, aislados, previa aglutinación en bloque, se muestran como algo no sólo arbitrariamente desgajado sino, sobre todo, como una secuencia desprovista de sentido.

C. Aspectos sintácticos

Desde el punto de vista sintáctico, los textos muestran igualmente una tendencia hacia el calco de estructuras propias del castellano, lo que delata la condición de sus autores de individuos bilingües que tienen al castellano como lengua de uso predominante. Se advierte entre aquellos, por lo mismo, un conocimiento limitado de la sintaxis explícita de la lengua nativa, hecho que se manifiesta en la postulación de reglas rígidas y

esquemáticas que obviamente atentan contra el uso dinámico y creativo de la lengua en contextos que van más allá de la mera ejemplificación artificial de las lecciones introducidas.

Otro defecto recurrente en todos los textos examinados es la manera en que se suele formular las preguntas de comprensión de las lecciones introducidas previamente. Desde el punto de vista sintáctico y semántico es evidente el calco del castellano. La estructura es muy poco natural y esto se vuelve problemático en el área de lógico-matemática, en la que la naturaleza del discurso exige una formulación constante de preguntas. Esto además trae problemas de ortografía y puntuación que los mismos redactores no siempre logran superar.

D. Aspectos léxico-semánticos

Variación léxica

Se advierte entre los redactores un bien intencionado afán por sensibilizar a los niños y docentes ante los fenómenos de variación léxica, e incluso ante los de índole morfofonémica. De esta manera se introducen, ya sea al pie de página o entre paréntesis dentro del texto, formas léxicas ajenas a la variedad tratada. Sin embargo, este tratamiento resulta más bien accidental y casi anecdótico antes que sistemático y organizado. La observación que hace en este caso Cerrón-Palomino tiene que ver entonces con un tratamiento más sistemático y ordenado de un fenómeno tan real y natural como es el de la variación léxica interna en el quechua y en el aimara. Pero, naturalmente, para que esto último ocurra hace falta tener una visión más amplia y precisa de la realidad dialectal de ambas lenguas.

Acuñamientos léxicos

Se observa un afán por acuñar una terminología de extracción nativa con el objeto implícito de mantener cierta pureza léxica, sobre todo para el quechua sureño y el aimara, mas no para el ancashino, variedad en la que

se ha echado mano libremente de los préstamos. Lamentablemente, no hay un hilo conductor coherente para este esfuerzo sino, más bien, vacilaciones e inseguridades constantes, como y cuando, por ejemplo, una vez acuñada la expresión <chutarisqa tawa k'uchu> para 'rectángulo', y empleada en los dos primeros grados, se la cambia por <sayt'u tawa k'uchu>, que resulta menos "pesada" gramaticalmente que la anterior. Se advierte así un tratamiento heterogéneo del fenómeno y la aplicación de criterios dispares y hasta conflictivos, no solamente entre un dialecto y/o idioma y otro sino, lo que es peor, en el interior mismo de una variedad seleccionada a través de los seis grados de la Educación Primaria.

Es más, la actitud medianamente purista desplegada por los redactores se contradice con la demostrada en otras esferas de tratamiento gramatical (sintaxis, morfología e incluso semántica). Los autores tendrían que tomar decisiones a este respecto y definir con claridad si se busca crear un registro escolar especial, aun cuando luego, fuera de la escuela, este no tenga el respaldo del uso cotidiano y generalizado. En este punto es oportuno traer a cuento el símil del "préstamo" cultural: ¿es que debemos rechazar los productos de Occidente, arcaizados y plenamente nativizados ya por los pueblos andinos, por el simple hecho de que no son originarios del lugar?

Tratamiento de los préstamos

Hay que distinguir entre préstamos de naturaleza espontánea, incorporados en el habla cotidiana (para cuyo reconocimiento como tales se requiere muchas veces de cierta perspectiva histórica), y aquellos que deben ser inducidos de manera deliberada. En relación con el primer tipo de préstamos, la observación general que Cerrón-Palomino hace, desde el punto de vista de su ortografía, es que, tal como aparecen escritos en los textos, sobre todo quechuas, reflejan una falta de coherencia y de consistencia a lo largo de los distintos grados en el interior de un mismo dialecto o lengua. La pauta que debiera guiar la elaboración de los textos tendría que ser

única a lo largo de toda la serie. La evidencia de un tratamiento disímil pone igualmente al descubierto que en este aspecto tampoco hubo conciencia de la necesidad de planificar la administración de los préstamos en forma coherente y constante.

Formas compuestas

Un aspecto difícil de determinar es la escritura de las palabras compuestas. Al igual que en el caso de la ortografía de los préstamos, en especial de los inducidos, aquí tampoco se ha logrado hasta ahora conseguir un consenso en cuanto a su tratamiento. Lo recomendable es mantener una coherencia interna, de suerte que no se mezclen códigos, cosa que no ocurre en los textos.

Topónimos

Advertimos una gran vacilación en la escritura de los topónimos. Lo ideal, en estos casos, sería mantener (como en Euskadi, el País Vasco) dos tipos de ortografía: una, a la manera castellana, en los textos escritos en castellano; y la otra, a la manera quechua y/o aimara, cuando se trata de un texto en lengua nativa. En todo caso, cualquiera que sea la decisión tomada, lo esperable es que haya un mismo hilo conductor en la ortografía de tales nombres, cosa que no ocurre en los cuadernos de trabajo.

E. Aspectos semántico-culturales

En un proceso de elaboración léxica planificada, lo menos que puede hacerse es evitar las distorsiones semánticas que atenten contra el mensaje cultural que portan los elementos léxicos a ser reajustados. Sin embargo, esto es precisamente lo que ocurre en algunas ocasiones.

F. Ortografía y puntuación

Se advierte mucha inseguridad, cuando no desconocimiento, de las reglas de ortografía

y puntuación. En general, los textos muestran una ortografía correcta, pero se observan varios errores en cuanto al uso de las mayúsculas. A menudo, por ejemplo, se las emplea tras el signo de apertura de interrogación cuando la pregunta va precedida de una introducción seguida de coma. La puntuación es uno de los temas más críticos, desde el momento en que ciertos ejercicios persiguen justamente la comprensión y el empleo de los signos de puntuación, y, sin embargo, los mismos redactores no dan pruebas de dominar la materia. El mismo grado de inseguridad y/o desconocimiento de las reglas de puntuación se observa en el empleo de los signos de interrogación y exclamación.

30 Pero el hecho de que el dialecto del Gran Pajonal no esté presente se explicaría porque no sería una variante asháninka, en el mismo sentido que las otras sí lo son, como el mismo Solís anota: "En el Perú, dentro de la familia arawak está presente un subgrupo de 'lenguas' estrechamente relacionadas que constituyen la llamada subfamilia preandina. Estas lenguas son el campá asháninka, hablado a lo largo de los ríos Apurímac, Ene, Tambo y Perené; el campá del Gran Pajonal, hablado en la planicie llamada Gran Pajonal; el nomatsiguenga hablado a lo largo del río Sonomoro o del Pangoa; el machiguenga, hablado en el Alto Urubamba y en cabeceras de ríos que dan al Madre de Dios. Con el grupo de 'lenguas' de esta subfamilia no resulta adecuada la utilización de las etiquetas 'lengua' y 'dialecto', pues con algunas de estas hablas es mejor asumir la propuesta de T. Kaufman de 'lenguas en emergencia', particularmente con el machiguenga y el campá del Gran Pajonal" (Solís, G.: Informe de la consultoría, p. 10).

31 Lo que no queda claro es por qué Solís no nos describe el alfabeto del FORMABIAP sino el alfabeto del CAAAP, que no se ha usado en los textos a evaluar: "Veamos el alfabeto del asháninka del río Tambo que fuera usado por el CAAAP, y formulado sobre bases fonológicas" (*Ibid.*, p. 9).

32 García, Fernando, manuscrito.

33 A pesar de que en el FORMABIAP hay lingüistas que se ocupan de la descripción de las lenguas, es sabido que estos no sólo realizan dicha labor. Tienen a su cargo el desarrollo curricular del área de lenguaje, el taller de castellano y el taller de lengua indígena, además de las tareas de asesoría de tesis y supervisión educativa en las escuelas de los maestros en proceso de formación. Como resulta evidente, los lingüistas no disponen del tiempo suficiente para dedicarse a la investigación rigurosa de la estructura de las lenguas indígenas.

Textos amazónicos

A. Asháninka

Selección de norma

Se ha seguido una conducta integradora de las variantes dialectales en el tratamiento de las diversas unidades de un mismo cuaderno de trabajo, en tanto las tres principales variantes de esta lengua —Pichis, Perené y Satipo— se alternan cada dos unidades del texto. No obstante, cabe señalar la ausencia de la del Gran Pajonal³⁰.

En los cuadernos de trabajo se hace uso del alfabeto propuesto por el FORMABIAP³¹.

Aspectos morfológicos y sintácticos

Los cuadernos de trabajo no tratan en forma explícita los componentes gramaticales de la lengua. Los ejercicios, a menudo, fuerzan la naturaleza de la lengua, a partir de categorizaciones basadas en estructuras de la gramática castellana que los autores de los textos aprendieron en su formación escolar. De ahí que las actividades propuestas resulten bastante genéricas. En este sentido, "si los lineamientos [curriculares] pedían ejercicios sobre el tiempo gramatical, en varios casos forzaron la lengua indígena para encontrar un pasado, un presente y un futuro, como en castellano³². Los aspectos gramaticales son tratados mayormente en forma implícita o mediante ejercicios específicos que buscan hacer conocer una determinada estructura de la lengua. Este hecho es tal vez reflejo del conocimiento parcial que aún se tiene de la gramática de esta lengua. A ello se añade que la institución a la que se encargó la elaboración de estos materiales —el FORMABIAP— no contaba con la asesoría de un lingüista especializado en asháninka³³.

Estas limitaciones en el tratamiento de los aspectos estructurales de las lenguas indígenas se deben fundamentalmente a la falta de una visión más completa sobre su gramática. Un mejor conocimiento de esta última podría brindar variadas formas de trabajar la reflexión gramatical en los textos escolares, sobre todo aprovechando las diversas estrategias estructurales y patrones cognitivos que

tienen las lenguas para ordenar la información en la comunicación humana.

Aspectos léxico-semánticos

Al igual que con los textos andinos, se advierte entre los autores el afán por sensibilizar a los niños y docentes ante los fenómenos de variación léxica. Así, cada vez que hay un nuevo vocablo que proviene de alguna variante, se indica en una nota de pie de página el equivalente en los demás dialectos.

También en los cuadernos se recurre constantemente al acuñamiento de nuevos lexemas a partir de un sufijo derivativo muy productivo (-mento) que deriva nombres con valor instrumental. A partir de este recurso se han acuñado sustantivos para denominar objetos provenientes del exterior (v.g. *tonka-mento-tsi*, para escopeta; *pishi-mento-tsi*, para escoba; *tsireka-mento-tsi*, para goma; *sankenamento-tsi*, para lapicero). El acuñamiento incluye también la creación del metalenguaje requerido para la enseñanza de la gramática del asháninka en el propio idioma originario (v.g. *sankenari antaro* para letras mayúsculas; *aanke-nari orijani* para letras minúsculas; *ñaantsipaye* para palabras y oración; *chitok* para punto).

En cuanto a los préstamos, se observa la presencia del quechua y de otras lenguas indígenas amazónicas. En el caso de los préstamos del castellano es posible distinguir entre los remotos y recientes. Es muy razonable asumir que los préstamos remotos ya forman parte del fondo léxico nativo, pero en el caso de los préstamos recientes encontramos diferentes grados de nativización, desde aquellos que no han entrado en ningún grado hasta otros que parecieran ya casi nativos.

Los topónimos en castellano han sido refonologizados desde el asháninka en un proceso de nativización inducida.

Ortografía

Hay algunos errores menores en el texto que podrían ser de imprenta. Un error frecuente es la falta de consistencia en el uso de las mayúsculas, al parecer producto de un descuido editorial.

Puntuación

Solís no hace un estudio sobre el particular. Simplemente se limita a preguntar a Fernando García cuáles son las normas propuestas en los textos en lo que se refiere a puntuación y uso de mayúsculas. Y a partir de la respuesta de García, Solís anota que las reglas de puntuación: "No difieren de las que se usan en castellano" (p. 14). Merece comentarse lo que anota Solís: "falta desarrollar la normativa respectiva a ortografía de la letra y a aquella referida a los signos de puntuación. Se requiere hacer investigación sobre el nivel discursivo de la gramática de la lengua. Desconocemos cómo se comportará en la práctica el uso de la puntuación. El texto no revela sobre esto puesto que lo que se usa es una transferencia desde la práctica castellana. No sabemos si esta práctica es adecuada desde el punto de vista de la especificidad del texto [...] en la lengua concreta" (p. 18). Para no duplicar esfuerzos, anotamos aquí lo que Cerrón-Palomino dice con respecto a la puntuación: "Si bien es verdad que, en materia de puntuación, aparte de cuestiones propias a cada lengua, hay un margen para el estilo personal, también es cierto que, más allá de tales idiosincrasias idiomáticas y licencias estilísticas, hay todo un conjunto de reglas de carácter más bien universal, en la medida en que su reglamentación obedece a las leyes de la lógica y del pensamiento" (p. 14).

B. Awajún

Selección de la norma

El cuaderno de trabajo en awajún toma como norma el habla del Alto Marañón. Consideramos que, para no excluir a los educandos pertenecientes a otras áreas dialectales, los autores podrían haber tenido familiaridad con las variantes de otras regiones a fin de que los particularismos de una no sean muchos y, más bien, haya, de alguna forma, presencia de lo particular de otras regiones o zonas. Sorprende también que tratándose de la misma institución que elaboró los materiales en asháninka, en este caso los criterios adoptados hayan sido diferentes.

Aspectos fonológico-grafémicos

Se utiliza el alfabeto acordado en el evento sobre normalización de lenguas realizado en 1998 por la UNEBI, que sigue la propuesta del FORMABIAP. Afirma Solís que el uso de este alfabeto es consistente³⁴, aunque hay discrepancias en lo que respecta a la presencia o ausencia de algunas grafías. Entre quienes tienen observaciones a este alfabeto está Julián Taish, quien afirma que han quitado la “ñ” y en su lugar han puesto la “y”, pese a que hay casos de oposición fonemática que exigirían el uso de signos diferentes, como en *ñawa* (perro), *yaya* (estrella) y *ñaña* (rata). Para Taish este es un asunto de importancia que, a nuestro juicio, requiere de mayor esclarecimiento.

Solís no ahonda en el tema; sólo lo presenta e identifica posibles problemas para los profesores. Tal vez estemos ante un caso de cambio en curso (/ñ/ • [y]) que ha operado en la mayoría de comunidades, y dos antiguos fonemas se han fusionado en uno solo. Quizá la comunidad que Taish ha estudiado conserve aún la distinción anotada. Lo que es cierto es que la elaboración de textos escolares que buscan atender a todas las comunidades de un mismo pueblo, en este caso el awajún, supone la adopción de un mínimo de criterios de normalización idiomática, que, inevitablemente, pasan por decisiones en cierto sentido arbitrarias, pues ello resulta, como se decía desde tiempos coloniales, de “reducir” el habla a la escritura. Esta tarea de reducción exige, por una parte, sacrificios y, por otra, consensos que el lingüista debería orientar, de manera que los directamente concernidos lleguen a decisiones sobre cómo escribir su lengua y cómo producir textos en ella.

Como se ha afirmado, elegir entre escribir con “ñ” o sin “ñ” es una cuestión arbitraria. Quizás como la mayoría de las poblaciones ha perdido la nasal palatal, se ha optado por utilizar sólo la “y”. Sabemos que la normaliza-

ción implica decisiones basadas en criterios de índole diversa. Es de suponer que el evento de 1998 analizó casos como el aquí descrito y llegó a decisiones que deberían reflejarse en los materiales analizados. No se justifica en este sentido la presencia de palabras escritas con “ñ” si el acuerdo fue reemplazar esta grafía por “y”. Al respecto, más que en los profesores, tendríamos que pensar en los niños y niñas y en la innecesaria complicación que se les añade cuando se incurre en confusiones o vacíos como los aquí señalados.

Aspectos léxico-semánticos

Se observa esfuerzos de planificación idiomática en la introducción de neologismos para denominar realidades nuevas, generalmente tecnológicas, que son aceptadas en la cultura awajún. Otra muestra de introducción de nuevas formas en la lengua para la expresión de conceptos culturalmente prestados se da en el caso de la numeración.

Uno de los autores de los cuadernos de trabajo, Cesar Tii, señaló que la necesidad de acuñación surgió del desafío de nombrar realidades tecnológicas nuevas, pero que “se tuvo mucho cuidado para que el neologismo sólo represente a la realidad nombrada” de modo inambiguo, y no haya posibilidad de homonimia.

LA MIRADA PEDAGÓGICA

Área Lógico-Matemática

La consultoría de Martha Villavicencio estuvo orientada a establecer si los cuadernos de trabajo son un instrumento de apoyo exitoso para el desarrollo de las competencias que estipula la ECB y si responden a las tendencias pedagógicas actuales.

A. Concordancia con la ECB

Cuadernos *Yupaq Masiy*

En estos cuadernos se observa un tratamiento desigual de las competencias consignadas en

34 Sin embargo, no hay la consistencia que Solís dice pues a pesar del alfabeto consensuado que optó por no considerar la “ñ”, en las páginas 129 y 130 del libro de tercer grado se escribe: Aujtaña, Ñujag, Tutaña, Atsumtaña.

la ECB³⁵. En lo que concierne al primer ciclo este desbalance va en desmedro, sobre todo, de la competencia 3. En un 67,48%, los cuadernos del primer ciclo centran su atención en el desarrollo de las competencias 4 y 5 de la ECB. Aproximadamente el 7% de las actividades propuestas se asigna al desarrollo de cada una de las competencias 1, 2, 6 y 7 respectivamente, y sólo el 4% al desarrollo de la competencia 3.

En los cuadernos del segundo ciclo de EBI gran parte de la atención se centra en el desarrollo de las capacidades correspondientes a la competencia 4. Aproximadamente el 33% del total de actividades propuestas en los cuadernos para el segundo ciclo de EBI se asignan al desarrollo de la competencia 4. Asimismo, estos posibilitan el desarrollo de capacidades correspondientes a las competencias 3 y 6. Por último, las actividades propuestas en los cuadernos para el segundo ciclo propician el desarrollo de capacidades correspondientes a la competencia 5. Se le asigna alrededor del 14% del total de actividades.

Los cuadernos del tercer ciclo centran un 31,41% de su atención en actividades destinadas al desarrollo de la competencia 4. Más de la cuarta parte (28,08%) del número total de páginas contiene actividades que apuntan al desarrollo de capacidades de la competencia 6. Por otro lado, algo más de la décima parte del espacio posibilita el desarrollo de capacidades comprendidas en la competencia 7 (10,94%) y en la competencia 3 (11,9%). El espacio que se asigna a actividades para el desarrollo de las competencias 1, 5 y 2 es proporcionalmente menor que el que se destina para actividades del resto de competencias.

Como se ha podido apreciar, los cuadernos de cada ciclo no incluyen actividades para el desarrollo de algunas competencias consignadas en la ECB, lo que pondría a sus usuarios en desventaja frente a sus pares de las escuelas hispanohablantes.

Cuadernos *Nabireri*

El desbalance encontrado en los cuadernos en quechua también caracteriza a los cuadernos para la región Amazónica, con la diferencia de que las prioridades varían. El mayor énfasis

está puesto en el desarrollo de actividades correspondientes a la competencia 4 y, en segundo lugar, a la competencia 5. En *Nabireri* 1 y 2 y en *Tseje* 1 y 2 también hay ausencia de actividades que posibiliten el desarrollo de la segunda capacidad de la competencia 5 y de la tercera capacidad de la competencia 6 del primer ciclo.

35 "ÁREA LÓGICO-MATEMÁTICA

COMPETENCIAS PRIMER CICLO:

Organización del espacio. Iniciación a la geometría

1. Establece y comunica relaciones espaciales, interpretándolas y actuando autónomamente en el espacio físico que le rodea, valorando la importancia de orientarse en él. Representa y describe las relaciones espaciales que determina en su entorno, usando sistemas de referencia y códigos.
2. Reconoce, nombra, describe y representa formas y cuerpos geométricos asociándolos con objetos de su entorno y experimenta creativamente con ellos. Aprecia en la naturaleza la armonía de las formas.

Conocimiento de los números y la numeración

3. Establece relaciones entre objetos de su medio de acuerdo con sus propiedades, realizando acciones manifiestas sobre ellos en forma autónoma y creativa. Utiliza referentes lingüísticos (vocabulario matemático).
4. Produce, registra y comunica información cuantitativa correspondiente a situaciones reales, empleando números naturales hasta de tres cifras. Aprecia la utilidad de los números en la vida diaria, reconociendo que ellos están presentes en todas las manifestaciones humanas.

Conocimiento de las operaciones con números naturales

5. Resuelve y crea problemas matemáticos relacionados con situaciones cotidianas para cuya solución se requiere de la adición y sustracción de números naturales y propone nuevos problemas. Demuestra confianza en sus propias capacidades y perseverancia en la búsqueda de soluciones.

Medición

6. Realiza mediciones en situaciones cotidianas, utilizando unidades arbitrarias y algunas unidades oficiales. Registra y comunica las mediciones realizadas valorando la razonabilidad de los resultados. Aprecia la utilidad de la medición en la vida diaria.

Organización de datos. Iniciación a la estadística

7. Registra y comunica información sobre su realidad inmediata utilizando cuadros, esquemas y códigos. Aprecia el lenguaje gráfico como forma de representación y comunicación de acontecimientos en su vida familiar y escolar.

Se proponen relativamente pocas actividades sobre decimales y fracciones. Se plantean sobre todo problemas de aplicación de operaciones con números naturales, con predominio de aquellos que son de estructura aditiva. La mayor parte de los problemas propuestos son de dos o más etapas, y de mayor variedad que los problemas que se presentan en los cuadernos para estudiantes andinos;

COMPETENCIAS SEGUNDO CICLO:

Organización del espacio. Iniciación a la geometría

1. Establece y comunica relaciones espaciales, las interpreta y representa con precisión en el plano, usando sistemas de referencia. Realiza movimientos y transformaciones de figuras geométricas en el plano con precisión y creatividad.
2. Identifica características de los objetos del entorno en función a las formas geométricas y establece relaciones entre ellos. Nombra, describe y construye algunas figuras y sólidos geométricos que se relacionan con objetos de su medio y aprecia su funcionalidad en la vida diaria.

Conocimiento de los números y la numeración

3. Registra, interpreta, produce y comunica información cuantitativa correspondiente a situaciones de su entorno con números naturales hasta de cuatro cifras, apreciando la utilidad de los números en la vida diaria.

Conocimiento de las operaciones con números naturales, decimales y fracciones

4. Resuelve y crea problemas matemáticos relacionados con situaciones cotidianas para cuya solución se requiere de la adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales. Demuestra confianza en sus propias capacidades y tenacidad en la búsqueda de soluciones.
5. Resuelve y crea problemas matemáticos relacionados con situaciones cotidianas, para cuya solución se requiere de la adición y sustracción de fracciones y números decimales. Demuestra confianza en sus propias capacidades y tenacidad en la búsqueda de soluciones.

Medición

6. Resuelve y crea problemas relacionados con las unidades de medida más usuales de longitud, masa, superficie y tiempo. Aprecia la utilidad de la medición en el trabajo cotidiano de su familia y comunidad.

Organización de datos. Iniciación a la estadística

7. Elabora e interpreta gráficos con datos referentes a fenómenos y situaciones de su entorno; valorando la importancia del lenguaje gráfico y juzgando críticamente la información obtenida."

sin embargo, de modo similar a lo que sucede en los cuadernos andinos, también hay un sesgo cuando se incide en problemas de estructura aditiva tipo combinación. Los problemas planteados, en particular a partir de segundo grado, no están secuenciados de acuerdo con su nivel de dificultad.

Las preguntas que se plantean teniendo como referente la escena que aparece al inicio de cada unidad didáctica, y también en la interpretación de gráficos estadísticos, generalmente se refieren sólo a "conteo" y "comparación de cantidades". Tales contextos podrían utilizarse para plantear cuestiones que conduzcan a los estudiantes a establecer otras relaciones matemáticas, e incluso para proponerles algún problema.

La menor cantidad de actividades se da en la competencia 3 en los textos del primer ciclo, en la competencia 1 en los textos del segundo ciclo y en la competencia 2 en el tercer ciclo.

B. Clases de problemas de enunciado verbal que se plantean

Cuadernos Yupaq Masiy

De los 197 problemas de enunciado verbal identificados, casi la totalidad (97,5%) son problemas de aplicación. Se da un espacio muy estrecho a los problemas de búsqueda de estrategias o de investigación o abiertos (2,5%).

La mitad de los problemas de aplicación (49,9%) son problemas elementales del campo aditivo (25,4%) y de dos o más etapas (24,5%); 35% son del campo multiplicativo (de una y de dos etapas), y 12,5% se resuelven utilizando dos o más de las cuatro operaciones fundamentales.

En la mayoría de los problemas (88,8%) se trabaja con números naturales. Sólo en la resolución del 10,15% de problemas se utiliza operaciones con números que tienen cifras decimales diferentes de cero, y de hecho en toda la Educación Primaria se da poco espacio (1,05%) para resolver problemas a través de la aplicación de operaciones con fracciones.

Tras considerar que el 61,5% de problemas se resuelve total o parcialmente con ope-

raciones del campo aditivo (PAE aditivos, problemas tipo aditivo-aditivo y problemas aditivo-multiplicativo), se analizó las categorías de problemas de este tipo que se plantean en cada uno de los cuadernos de trabajo. De estos resultados se infiere que:

- La mayoría (69,44%) de los problemas del campo aditivo son de números naturales y tipo combinación, y se ha privilegiado los problemas de tipo combinación 1. En segundo lugar, un poco más de la quinta parte de los problemas aditivos que se plantean son de tipo cambio, y para su resolución se ha propuesto muy pocos problemas de los tipos comparación e igualación.
- La mayor variedad de problemas de tipo aditivo se da en el cuaderno de segundo grado *Yupaq Masiy 2*.

Las competencias que se privilegian en el texto no contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico matemático sino, más bien, a la ejercitación mecánica. No hay, por ejemplo, problemas de búsqueda en los textos.

Cuadernos amazónicos

En los cuadernos *Nabireri/Tseje* para los cuatro primeros grados de EBI, los 70 problemas de aplicación identificados son con números naturales y más de la mitad de estos pertenecen al campo aditivo (60%). La mayor parte son problemas de dos o más etapas. Aproximadamente la quinta parte son problemas del campo multiplicativo, de una y de dos etapas, y solamente el 15,7% se resuelve utilizando dos o más de las cuatro operaciones fundamentales.

En los cuadernos para estudiantes amazónicos solamente se plantean 20 problemas de una etapa (7 de tipo aditivo y 13 de tipo multiplicativo).

En lo que a problemas con números naturales de dos o más etapas concierne, el total de los problemas de tipo aditivo-aditivo que se presenta en los cuadernos para estudiantes amazónicos (37) es similar al total de problemas de este tipo que se plantean en los cuadernos para estudiantes andinos (33). En

los cuadernos para estudiantes amazónicos se incide más en la resolución de problemas de tipo aditivo-multiplicativo (11) que en los cuadernos para educandos andinos (3), mientras que en los cuadernos andinos se pone más énfasis en la resolución de problemas de tipo multiplicativo-multiplicativo (7) que en los cuadernos amazónicos (2).

El enunciado de los problemas de dos o más etapas contenidos en los cuadernos amazónicos es más complejo que el de los cuadernos andinos. Para ilustrar esto nos remitimos a un problema de cuatro etapas, constituido por problemas de estructura aditiva tipo "comparación 5", "combinación 1", "cambio 2" (dos veces), que se plantea en *Tseje 2* (p. 65) para estudiantes de segundo grado de EBI.

Más del 60% de los problemas planteados en los cuadernos *Nabireri/Tseje* para estudiantes de los dos primeros ciclos de EBI se resuelven total o parcialmente con operaciones del campo aditivo.

La mayoría de los problemas de estructura aditiva con números naturales son de tipo "combinación" (45,24%). En segundo lugar están los problemas de tipo "cambio" (31,98%), en particular de tipo "cambio 2"; mientras que los problemas de tipo "comparación" (13,26 %) y los de tipo "igualación" (9,36%) se plantean en menor proporción.

La mayor variedad de problemas de tipo aditivo se plantea en los cuadernos de segundo grado *Nabireri 2 / Tseje 2*.

La diferencia entre la cantidad de problemas tipo "cambio" (41) y tipo "combinación" (58) es menor que la que se da en los cuadernos para estudiantes andinos. En estos hay un gran sesgo a favor de los problemas de tipo "combinación" (90) en comparación con los problemas de tipo "cambio" (23). Del primero al cuarto grado se plantean en total más problemas de los tipos "comparación" e "igualación" en los cuadernos para estudiantes amazónicos (29) que en los cuadernos para estudiantes andinos (15).

C. Consideraciones metodológicas

En términos generales, en los cuadernos se da importancia a la resolución de problemas en el aprendizaje de niños y niñas, lo cual

concuera con la propuesta de los programas curriculares básicos, y sistemáticamente se da espacio para el desarrollo de procesos de autoevaluación y heteroevaluación de dicho aprendizaje.

En los cuadernos también se ha logrado establecer una relación bastante estrecha entre los contenidos y las experiencias de la realidad cotidiana de los niños y niñas andinos, que podría contribuir al desarrollo de sus estructuras cognitivas, afectivas, sociales y morales.

A partir de lo mencionado, es posible afirmar que el uso adecuado de tales materiales posibilitaría que los alumnos y alumnas utilicen estructuras lógicas que dependan de los aprendizajes adquiridos anteriormente y del contexto. También apoyaría a los y las estudiantes para que organicen sus aprendizajes, puesto que se estimula el establecimiento de relaciones entre sus diversos conocimientos, los cuales se amplían a través del tiempo y por la oportunidad de aplicarlos en la vida. Y estimularía a los educandos para que desarrollen su capacidad de comunicación en la medida en que se propone la realización de actividades que implican la interacción entre pares y entre estudiante y docente.

Los materiales también ayudan a que los niños y niñas comprendan su mundo natural y sociocultural porque plantean actividades a través de las cuales pueden desarrollar sus capacidades de observación y análisis de la realidad, construir sus conocimientos y solucionar problemas de la vida cotidiana. Además, buscan satisfacer su necesidad de juego y recreación debido a la importancia que se da a las actividades lúdicas como recurso didáctico, y propician el desarrollo de la creatividad y de la libre expresión a través de la creación de dibujos y poemas.

No obstante, es igualmente importante identificar las siguientes limitaciones:

- Algunas actividades que los cuadernos de trabajo proponen realizar a los niños y niñas no siempre mantienen la línea que corresponde al nuevo paradigma de la educación. Particularmente en *Yupaq Masiy 4* se estaría dando más importancia a la enseñanza que al aprendizaje.

- Se evidencia un sesgo en los problemas planteados en los cuadernos *Yupaq Masiy*. Estos sobre todo son problemas del campo aditivo, y al interior de este campo la mayor parte son problemas de tipo combinación. Los problemas que implican el desarrollo de estrategias por parte de los estudiantes constituyen casos aislados.
- No hay propuestas claras de actividades que impliquen procesos de estimación ni de resultados de cálculos ni de medición.
- El uso de material concreto estructurado se propone sobre todo en los contenidos de numeración y operaciones numéricas, mas no en la resolución de problemas para la construcción de conceptos de medición (de longitud, área, volumen).
- Algunos vocablos quechuas que corresponden a conceptos matemáticos se usan con dos significados.
- En ciertos casos no hay claridad en el significado matemático expresado por algunos términos quechuas.
- A veces las indicaciones en castellano no corresponden al contenido que se presenta en la página respectiva.

ÁREA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL

Consideramos un acierto intentar mirar la enseñanza del lenguaje y la comunicación desde una perspectiva integral. No obstante, se cae en excesos cuando se incorpora a la dimensión comunicativa competencias y capacidades que la trascienden, como es el caso de la creatividad artística, que merecen un tratamiento aparte.

También resulta adecuada la inclusión de competencias y capacidades que apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos y de su reflexividad metalingüística, aunque se observa un sesgo relacionado con la lengua escrita y una exacerbada preocupación normativa que, a menudo, linda con el purismo. Si bien es cierto que la enseñanza de la comunicación integral en la primaria debe poner énfasis en la apropiación de la lengua escrita, desde la perspectiva de una EBI y de sociedades eminentemente ágrafas como la mayoría de las peruanas, y particularmente de aquellas que

habitan en ámbitos rurales y/o indígenas, es igualmente importante prestar atención a las condiciones contextuales en las que se desarrollan la oralidad y la escritura y en las que los niños y niñas se aproximan a la lengua escrita.

Así, por ejemplo, según la ECB, “el desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos, depende de: las experiencias previas que traen los niños, las actividades variadas, interesantes y pertinentes que vivan en el aula, las estrategias de reflexión y reajuste que se hagan durante y después de estos procesos”. Cabe, al respecto, preguntarse cuáles, si tienen alguna, son las experiencias previas de comprensión lectora de los educandos indígenas y de un sinnúmero de comunidades rurales del país. Pensamos que en estas situaciones sería pertinente más bien partir de la oralidad característica de todo contexto vernáculo y, con base en ella y en la noción implícita de texto, aproximar a los educandos a otros tipos de textos, esta vez escritos.

Sorprende aún más la falta de pertinencia de algunos pasajes cuando en la ECB se afirma que “Aquí no se habla del aprendizaje de vocales primero y de familias silábicas después, ni de textos contruidos sólo para ese fin; hablamos de interacción permanente y significativa con textos auténticos (los que se usan en la vida cotidiana); en situaciones de comunicación verdaderas, se lee y se escribe por necesidad e interés real; sólo así el niño se motivará por aprender a leer y escribir”. Al respecto, no se propicia reflexión alguna en maestros y maestras ni en los y las estudiantes acerca de la funcionalidad de la escritura³⁶ en contextos eminentemente ágrafos como aquellos a los que nos referimos en este documento. Consideramos que esta falta de consistencia no es sino reflejo de la adopción forzada y meramente discursiva del eje transversal de interculturalidad y de la visión folclórica o exclusivamente étnica que al respecto prima en la ECB.

Las inconsistencias de la ECB, cuando debe aplicarse en contextos de EBI, no se restringen únicamente al ámbito del continuo oralidad-escritura. También tienen que ver con dimensiones didáctico-metodológicas. Así, por ejemplo, cuando se estimula la

participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, se pierden de vista consideraciones culturales y sociales que rigen la relación entre diferentes grupos étnicos y, por ende, se dejan de lado también las experiencias sociocomunicativas previas de los sujetos del aprendizaje. Cuando se recomienda a los niños y niñas realizar entrevistas, no se toma en cuenta las normas sociales que rigen al interior de una comunidad indígena y campesina. Al respecto, en el taller con autores se manifestó que “las entrevistas a los padres sobre temas sociales o a visitantes salen bien con los visitantes pero no con los padres de familia. Primero, los indígenas no funcionan en la lógica de la entrevista, particularmente cuando involucran a personas de la propia comunidad. Tampoco los niños se dirigen a los viejos haciendo entrevistas”.

No se piense que se objeta la importancia que la ECB otorga al aprendizaje activo; más bien, se incide en la necesidad de contextualizar social y culturalmente este aprendizaje, de forma tal que no sólo sea activo sino también situado y pertinente. Como manifestó uno de los autores, es necesario promover el “aprendizaje activo entre los indígenas, pero en otros contextos. El maestro necesita desarrollar un conjunto de habilidades metacognitivas que le permita monitorear el proceso de aprendizaje en sus alumnos. El nuevo enfoque replantea lo que es escribir, pero en sociedades donde no hay tradición escrita resulta forzada la producción de textos y transmitir mensajes. Los textos, por ende, resultan forzados”. Y es que en las comunidades rurales e indígenas “no aparecen recetas ni cartas, sólo adivinanzas, relatos y poemas”.

36 La Estructura Curricular Básica señala: “Leer y escribir textos desde el primer día de clase, en situaciones reales, y con destinatarios verdaderos para: comunicarse de manera funcional, registrar experiencias, acuerdos, fabricar o hacer algo siguiendo instrucciones, informarse, disfrutar leyendo un cuento de su preferencia, etcétera. En un inicio, los niños sólo dictarán al maestro, poco a poco escribirán de manera autónoma y participarán en la escritura de los textos grupales del aula”. Los subrayados son de la Estructura Curricular Básica (véase ECB, Tercer Ciclo, p. 45).

Otra autora se preguntaba si “está o no pegando el nuevo enfoque en las escuelas indígenas, vistas las concepciones diferentes sobre el aprendizaje”. Y añadía que “algo pasa desde la misma concepción del aprendizaje. El traslado de todo esto a la escuela sin mirar el propio pensamiento indígena está haciendo que no resulte”. Para ilustrar este punto se refirió a una de las recomendaciones que ofrece la ECB sobre el descubrimiento de distintos tipos de texto a partir de las siluetas de los mismos, tras objetar que en el mundo comunitario indígena o rural ni siquiera un adulto podría realizar tal tarea, particularmente cuando se oponen dos géneros que le son desconocidos, como los poemas y las recetas. Según los autores, “no hubo tiempo para este tipo de reflexión cuando se elaboraron los libros”. Ello implicaría que “el nuevo enfoque, tal y como está siendo llevado, no está siendo asimilado”.

Nos parece importante referirnos a uno de los hallazgos de un estudio realizado recientemente sobre la problemática de la escuela rural. El estudio afirma que “Un criterio bastante generalizado en los docentes rurales es que esta propuesta no tiene muchas posibilidades de funcionar en el campo porque en ella se da por sentado que fuera del aula existen apoyos a la tarea educativa que en el campo no están. Por ejemplo, para la lectoescritura se requiere que los niños identifiquen letras en materiales escritos en la comunidad o en sus casas. Algunas actividades sugeridas incluyen el recortar letras de materiales en casa. Tanto los letreros como las publicaciones descartables son escasos en la mayoría de lugares que hemos visitado. Para los años superiores el problema se agrava, pues se presume que el medio en el que

viven los alumnos es un mundo letrado, en el que existen los recursos para la investigación fuera de la escuela”³⁷.

En la misma vena, Madeleine Zúñiga, responsable de la evaluación de los cuadernos de trabajo de Comunicación Integral, señala que “optar por un enfoque comunicativo para el desarrollo del área es, definitivamente, un acierto. (...) En el marco de los principios del NEP, hubiera sido incongruente no adoptarlo”. Sin embargo, Zúñiga muestra cierta preocupación por la importancia que se da a la escritura cuando manifiesta que en el NEP “destaca el énfasis puesto en la lengua escrita en el nivel de Educación Primaria; aunque se menciona el lenguaje oral, es indudable que la atención se centra en la función comunicativa de los textos escritos, la cual el niño reconocerá en situaciones auténticas y por necesidad real (...) hubiera sido mejor presentar un concepto más abierto, más general, de competencia comunicativa, que permitiera ser interpretado tanto para la lengua oral como para la lengua escrita, tal como lo hacen los programas que actualmente se experimentan en centros de Educación Secundaria. En estos, la competencia comunicativa es entendida como la capacidad de comprender y producir una diversidad de textos que respondan a distintas intenciones y situaciones comunicativas”³⁸.

Si bien Zúñiga sugiere que en la ECB se debió dar igual importancia a la oralidad y a la escritura, habría que insistir en lo señalado líneas arriba sobre los problemas que trae sobrestimar la escritura y no dar su verdadera dimensión a la oralidad ancestral que caracteriza a los pueblos indígenas y que recoge sus vivencias, valores, saberes y conocimientos. Zúñiga toca el tema de la escritura pero con relación a su operabilidad y enseñanza en una sociedad sin tradición escrita.

En efecto, ella se dedica a ver más lo que se refiere al “método” que propone el NEP y a su aplicabilidad en sociedades ágrafas que a la concepción del área de comunicación integral y comunicación escrita: “la posición textual que adopta el actual diseño curricular para la educación primaria es una versión que privilegia el trabajo con textos escritos

37 Véase Montero, Carmen *et al.*: *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*, Lima: Ministerio de Educación / Programa Especial MECEP, 2000, p. 145.

38 Véase Ministerio de Educación del Perú: *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores (Adolescentes). Propuesta Curricular Experimental*. Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria, Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica, Lima: Ministerio de Educación, 2001.

auténticos, completos, realmente usados en la vida cotidiana desde el inicio de la escolaridad, esto es, desde el inicio de la alfabetización. Acorde con esta declaración, se asume que solamente en el contacto con estos textos los niños aprenderán a leer y a escribir significativamente". Zúñiga muestra sus reparos al enfoque planteado en la ECB pues a los niños de comunidades naturalmente ágrafas —donde no hay mayor exposición a textos escritos— les resulta difícil comprender la utilidad de la escritura en la vida cotidiana, dado que sus grupos de pertenencia prácticamente viven sin escribir o escriben muy poco y sólo lo hacen cuando entran en contacto con los centros urbanos.

"La preocupación de los docentes y de los padres se concentra, con razón, en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, en las dificultades que presenta especialmente en el nivel de Educación Primaria. De aquí que los intentos de experimentar nuevos métodos para mejorar los resultados en este terreno son, generalmente, bienvenidos por los docentes. Plantear la lectura y escritura como competencias comunicativas constituye un avance de nuestros programas de lenguaje, pero lo que los moderniza es, indudablemente, el enfoque textual presente en la descripción de las competencias y las capacidades a ellas relacionadas. A nuestro entender, este rasgo de modernización, presentado como requisito obligatorio, entra en conflicto con algunos principios fundamentales de la propuesta curricular y puede llegar a carecer de pertinencia en contextos culturales donde la comunicación escrita es incipiente, donde la lengua escrita no cumple mayores funciones.

Reiteramos nuestra aceptación de una propuesta que adopte el enfoque comunicativo y textual para la enseñanza de lenguaje; la preocupación surge de la convicción sobre la necesidad de adaptar ese enfoque a los diferentes contextos de nuestra diversidad cultural. El maestro peruano, producto de la educación que ha recibido, siempre ha dado muchas más muestras de sumisión a las normas que de rebeldía. Por lo que, ante el compromiso que debe asumir de lograr que un alumno de primer grado produzca '(...), desde el inicio de sus aprendizajes, textos

completos en situaciones auténticas de comunicación: cartas, afiches, notas, avisos, tarjetas, recetas, descripciones, etcétera, *en un inicio los dicta y después los escribe*"³⁹, buscará la manera de responder al mandato. Se apoyará en la última frase de la cita: escribe él lo que los niños le dictan, y esperará que el proceso se dé como se lo describen, poco a poco: "Los aspectos formales de la misma (gramática y ortografía, desarrollo del vocabulario, etcétera) se irán construyendo poco a poco, según la necesidad que se tenga (...)"⁴⁰. Como hemos destacado, Zúñiga centra su preocupación más en cómo aplicará el maestro la propuesta curricular que en ver las dificultades que en sí misma trae la nueva propuesta curricular.

Creemos que el nuevo método de enseñanza de la lectoescritura no debe concebirse como un paradigma al estilo kuhneano. Si bien podemos considerarlo una suerte de revolución en los estudios sobre lectoescritura actuales, no constituye un "paradigma" por cuanto no reemplaza a los anteriores. En efecto, a diferencia de las ciencias exactas —donde un paradigma no es puesto en duda por toda una comunidad científica hasta que se produce una revolución científica y este se abandona—, en cuestiones pedagógicas no es tan seguro que se pueda aplicar el mismo tipo de inteligibilidad operativa. Así pues, puede reconocerse la efectividad del enfoque pero ello no implica que tenga carácter universal. Tampoco es claro que una vez que un maestro o maestra se apropie del enfoque, deje de lado otras aproximaciones que antes marcaron su desempeño docente. Por el contrario, la evidencia demuestra que el docente se apropia de algunos elementos nuevos y los integra con los anteriores que modelaron su práctica.

Otro de los puntos abordados por Zúñiga es el referido al manejo de castellano de

39 Zúñiga, Madeleine; Lilliana Sánchez y Daniela Zacharias: *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el Sur andino*, Lima: Programa Especial MECCEP / GTZ / KfW, 2000. Los autores citan, entre comillas simples, la ECB de Educación Primaria, *op. cit.*, p. 39.

40 ECB de Educación Primaria, *op. cit.*, p. 35.

parte de los maestros y maestras usuarios de los materiales de Comunicación Integral, aspecto que tiene que ver tanto con la competencia lingüística como con el conocimiento explícito de la gramática, de manera que puedan establecer los puentes necesarios cuando tengan que referirse a la gramática de la lengua originaria y motivar la reflexión metalingüística en sus educandos.

Según Zúñiga, para la reflexión lingüística es necesaria una preparación que muchos docentes no tienen. Por ello, recomienda que a los estudiantes de educación se les enseñe cómo tratar el asunto y a los docentes en servicio se les dé asesoría continua por un tiempo, en tanto construyen sus propios aprendizajes sobre lingüística textual para poder apoyar a los niños a desarrollar la reflexión lingüística. Nos dice la autora que “no hay un programa secuenciado de gramática y puntuación que oriente al maestro; es él quien decide qué enseñar, en qué orden y cómo hacerlo a partir de un texto, responsabilidades para las que los maestros pueden no estar preparados”.

Al respecto, la ECB nos dice que todo docente debe “Planificar y preparar con niñas y niños su participación en: entrevistas, recitales, dramatizaciones, juegos verbales, emisiones radiales, etcétera, en la lengua vernácula del lugar, con el propósito de ayudarlos a descubrir y diferenciar las distintas estructuras de cada lengua. Llevar a los niños a tomar conciencia de la estructura de su lengua materna los ayudará a expresarse mejor y a superar sus problemas fonológicos y de sintaxis, que se dan con frecuencia, por ejemplo:

— Ruja casa (confusión u por o, i por e y viceversa).

— Roja casa he visto.

— De la señora María su hija es (construcción inadecuada de las oraciones)”⁴¹.

Si bien es verdad que es importante que los estudiantes desarrollen competencias relacionadas con la reflexión metalingüística, preocupa la visión lingüística que subyace a la ECB en tanto una estructura propia de una de las variedades del castellano hablado en el Perú es calificada como “construcción inadecuada” (sic). Creemos que al poner de relieve aspectos como estos no se logrará otra cosa que reforzar la visión purista y exacerbadamente normativa que prima en la profesión docente y se inhibirán ocasiones excelentes para motivar la reflexión sobre la diferencia entre habla regional y nacional, entre variedad dialectal y variedad estándar y entre lengua hablada y lengua escrita. Por lo demás, no se es coherente con el principio pedagógico que establece que el estudiante, sus conocimientos y saberes están al centro del aprendizaje y que este proceso debe partir de sus conocimientos previos. Parte de ese conocimiento es el verbal. ¿Cómo partir entonces de tal conocimiento si desde el comienzo se le descalifica e invalida?

En suma, coincidimos con el estudio al que nos referimos anteriormente, cuando sostiene que “En general, puede afirmarse que los desafíos que la nueva propuesta pedagógica les plantea a los docentes son muy elevados como para que puedan responder satisfactoriamente a ellos. La propuesta exige del maestro la capacidad de manejar una gran cantidad de información que pueda ser interrelacionada de manera pertinente para que a partir de cualquier tema del interés de los niños, puedan generarse diversos aprendizajes en las distintas áreas de conocimiento y destrezas”⁴². “El programa curricular nacional actual es relativamente conocido en el nivel declarativo por los docentes de los grados correspondientes, pero distorsionadamente comprendido —‘los niños hacen lo que quieren’, ‘no hay orden ni disciplina’, ‘hay que tener mucho material’, ‘no sirve para escuelas multigrados’—, y escasamente puesto en práctica. Se reafirman en trabajar con la propuesta anterior ‘porque es más fácil, más cómoda para ellos ya que tiene contenidos’ y ‘la conocen’”⁴³.

41 Ministerio de Educación del Perú: *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Tercer Ciclo*, Lima: Ministerio de Educación / Programa Especial MECEP 1999, p. 44. La cita es textual y los errores de redacción han sido cometidos por los especialistas que han diseñado el currículo.

42 Montero, Carmen *et al*: *La escuela rural...*, *op. cit.*, p. 145.

43 *Ibid.*, p. 145.

LA MIRADA ESTÉTICA (SOBRE LAS ILUSTRACIONES Y LA RELACIÓN TEXTO IMAGEN)

En lo que sigue se abordan consideraciones específicas, desarrolladas con base en la consultoría de Martha Bulnes, referidas a la diagramación e impresión, la función y el estilo de los mensajes iconográficos, los dibujos, el color y el tratamiento iconográfico del género y la interculturalidad.

A. *Arquitectura gráfica*

En cuanto al diseño, se evidencia una suerte de desarticulación entre las páginas pares e impares, generada quizás por el hecho de haber sido diagramadas de manera independiente, o porque no se consideró aplicar a ese respecto una visión de conjunto. También se observa falta de variedad en la selección de los caracteres tipográficos de algunos enunciados. Para facilitar el aprendizaje, la psicopedagogía recomienda diseñar de manera atractiva los libros de textos impresos, y jugar, por ejemplo, con distintos tamaños, grosor o intensidad y direccionalidad (cursiva) del trazo de las letras de una misma (u otra) familia tipográfica.

Los mensajes iconográficos, por su parte, son fuertemente representativos y resultan en extremo realistas. En los hechos, durante los talleres de producción de los materiales a menudo se observó recelo frente a todo aquello que parecería distanciarse de la realidad.

Por lo general, se advierte un adecuado trabajo en la proporción y equilibrio de los elementos, y se logran efectos estéticos. Esto es particularmente notorio en los cuadernos de trabajo que corresponden a la zona amazónica, pero también en buena parte de los textos del ámbito andino. Se dan, sin embargo, casos en los que el resultado no está bien logrado: a veces, se recurre a las ilustraciones como mero recurso decorativo, lo cual distrae la atención de los niños hacia elementos accesorios; otras veces, se ven ciertos dibujos de rostros poco atractivos.

En la técnica del pintado se suele utilizar el mapeado, un estilo muy rígido para los niños, pues denota claramente la luz, el me-

dio tono y la sombra. En esos casos es preferible utilizar otro más espontáneo que sólo se logra cuando el pintado es realizado a mano alzada.

Al comparar los dibujos que aparecen en los textos de los distintos grados, no se advierte una diferenciación en el estilo. Es de suponer que los niños de primer grado de primaria no piensan igual que los niños de cuarto o sexto grado. Así, podrían elaborarse dibujos más infantiles para los primeros grados y un poco más realistas o utilizar fotos para los últimos grados.

Finalmente, el uso del color es, en general, bastante convencional.

B. *El tratamiento iconográfico del género*

En el caso de los materiales analizados, hemos podido advertir que las ilustraciones no llegan a desligarse de los prejuicios y estereotipos predominantes en nuestra sociedad. Se diferencian roles según el sexo, y se circunscribe a la mujer a los ámbitos de la casa, los alimentos y la maternidad.

Si bien la categoría de género proviene de un horizonte cultural occidental y transferible, con ciertos matices y consideraciones, a las sociedades indígenas andinas, este concepto resulta operativo para señalar los riesgos de una legitimación, por la vía de las imágenes utilizadas en los materiales educativos, de las actividades del espacio privado (= mujer), *versus* las actividades del espacio público (= varón). Si históricamente la mujer, en especial la indígena, ha tenido menor acceso a la educación, hoy en día urge superar esa circunstancia y promover una mayor equidad en los roles y acceso al espacio público.

C. *El tratamiento iconográfico de la interculturalidad*

Los materiales analizados dan cuenta del gran esfuerzo desplegado en la búsqueda de una afirmación cultural propia y de apertura a otros mundos culturales. Las ilustraciones

muestran espacios geográficos y sociales propios de los destinatarios, pero también señalan elementos culturales y prácticas sociales de otros contextos. Hay que decir, en todo caso, que el concepto y práctica de la interculturalidad está en proceso de definición y maduración, y que, por tanto, la búsqueda se justifica.

D. Balance general

Al comparar los materiales existentes en 1997 y los actuales, se advierte un notable progreso. Sin embargo, aún existen puntos de vista que entranpan o demoran el tránsito hacia la consecución de ilustraciones con un mayor contenido expresivo y estético.

Los avances en el aspecto gráfico son notables, particularmente en los cuadernos de trabajo de la Amazonia y en los correspondientes al quinto y sexto grados de primaria en la zona andina. En algunos casos, sin embargo, se observan ciertas insuficiencias:

- Respecto de la *caja* de texto, no hay un criterio claro de tamaño ni está definida de modo estricto; se observa irregularidad.
- En la *diagramación*, es necesario cuidar la relación entre los diversos elementos de la página.
- Debe buscarse un mayor equilibrio entre *ilustración* y *texto*.
- Algunos bordes de ilustraciones resultan muy rígidos; en otros casos, estos son excesivamente curvos y restan calidad estética a la página.
- En otros casos, las ilustraciones se han aplicado sin mayor coherencia desde el punto de vista de la gama cromática. No hay relación ni armonía en los azules utilizados en los cielos. A veces se exagera los sombreados de las ilustraciones.
- En algunos casos, existe un exceso de información. Los textos se ven algo aglomerados y, en general, la página resulta recargada.
- Es importante conseguir que la página de la derecha y la de la izquierda formen un conjunto, tanto en las gamas cromáticas cuanto en los recuadros y otros elementos gráficos.

La producción de libros de texto para la escuela es un acto delicado y merece realizarse con extrema atención y rigurosidad, en especial si se trata de libros que persiguen un propósito didáctico. A nuestro juicio, uno de los primeros aspectos por considerar se relaciona con el tiempo otorgado a su concepción y producción. Definitivamente, un buen libro de texto merece proyectarse con calma y cuidado. Su contenido demanda una significativa reflexión y un agudo sentido crítico por parte de su(s) autor(es). En este sentido, es esencial que, además de integrar los contenidos del currículo oficial, el material recoja también las experiencias de los propios profesores en el salón de clases y, desde luego, que estas hayan sido previamente discutidas y avaladas por otros docentes.

4 RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que incluimos podrían, en primera instancia, orientar la validación en aula de los materiales elaborados por la UNEBI y, en una segunda, ayudar en la revisión de estos materiales.

SOBRE LA VALIDACIÓN

La evaluación de gabinete realizada sugiere que es necesario diseñar y ejecutar proyectos de validación de los cuadernos de trabajo para las distintas áreas. Dado que se cuenta ahora con la serie completa para algunas de las lenguas, estos materiales podrían validarse por unidades, poniendo el acento en un aspecto determinado. Esta aproximación permitiría una evaluación en aula más rápida y menos detallada y engorrosa que aquella que se realizó antes en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, de carácter cuasi experimental y que comprendió un año escolar completo por cada material.

Recomendamos que esta vez el enfoque sea cualitativo y se base en la observación en terreno de la aplicación de una unidad completa, de forma tal que se pueda ver qué ocurre realmente cuando se usan los textos. Si se aplica un test de entrada y se vuelve al final del año escolar, podríamos engañarnos fácil-

mente porque, como se muestra en el capítulo III, referido a la observación en terreno, los maestros y maestras no siempre usan los materiales entregados por UNEBI. Observar una unidad completa permitiría, por una parte, influir en el uso cotidiano de los cuadernos de trabajo y, por otra, desde una perspectiva de investigación-acción, reflexionar con los maestros y maestras al final de cada jornada escolar sobre los materiales y su uso.

Los resultados de esta primera mirada de gabinete podrían ayudar a orientar la validación y ver qué ocurre realmente en el aula. Así, por ejemplo, bastaría con preparar un instrumento que oriente la observación y reflexión con los docentes sobre los aspectos lingüísticos que sería necesario mejorar. Si las observaciones resultan ciertas a lo largo del desarrollo de una unidad, no cabe duda de que esto será también válido para todo el material. Si además de probar una unidad detalladamente se quiere recoger puntos de vista sobre todo el cuaderno, se podría, también con base en los informes por área, elaborar un cuestionario detallado para trabajar con los docentes de las escuelas incluidas en la muestra luego de la jornada escolar.

El acento de esta validación, sin embargo, tendría que ponerse en los aspectos pedagógicos de las áreas de Comunicación Integral y Lógico-Matemática. El centro de la atención estaría puesto en el nuevo enfoque y en su apropiación por parte del maestro. También en este caso consideramos que con la observación meticulosa de una unidad se podrá obtener suficientes insumos que orienten las decisiones a que hubiere lugar. En este caso, habría que revisar cuidadosamente los informes de estas dos áreas, y tomar los de los aspectos culturales, lingüísticos y gráfico-estéticos como transversales.

Un asunto que merece particular atención es el uso de los materiales en escuelas uni, bi o tridocentes; es decir, en escuelas multigrados. Como se ha observado, los materiales elaborados suponen su uso por un docente en cada grado y este no es necesariamente el caso de la mayoría de escuelas actualmente atendidas por el programa. Paralelamente a la validación de los cuadernos de trabajo, sería también oportuno recoger información sobre la funcionalidad de las fi-

chas de trabajo que forman parte de los materiales elaborados con apoyo del Unicef bajo el título de *Ocasiones para aprender*.

SOBRE LOS ASPECTOS CULTURALES

Como se ha señalado, es necesario revisar los materiales cuidadosamente a la luz de la noción de interculturalidad, de manera de ver, primero, qué noción de interculturalidad se transmite y a través de cuáles hechos específicos y, en segundo término, ver qué tipos de actividades se han incluido para propiciar en los estudiantes el desarrollo de actitudes y disposiciones interculturales. Vale decir, es necesario trascender también el ámbito de los contenidos y determinar qué actividades específicas se han incluido o deben incluirse para promover el desarrollo de la interculturalidad.

Desde esta misma perspectiva, no parece conveniente evadir el conflicto a través de la presentación de un mundo casi idílico, sin confrontaciones y armónico como el que caracteriza a los materiales, pues no se refleja así la realidad en la que los niños y niñas usuarios de los textos se relacionan con sus pares y con los adultos hispanohablantes. No obstante, y como es obvio, no caben aquí exageraciones pues será necesario tomar en cuenta la edad de los educandos y, por ende, el o los grados en los cuales esto resulte más conveniente. De cualquier forma, la relación conflictiva sí debe presentarse y discutirse abiertamente con los docentes, a fin de que puedan reflexionar sobre el papel de la escuela y sobre su propio rol en la generación de tales conflictos. En este mismo sentido, cabe reconocer que la pobreza existe y que los alumnos y profesores de EBI son en general los más pobres y menos atendidos del país.

En cuanto a los aspectos de índole más práctica, habría que introducir nombres indígenas, como los quechuas *Wayta, Urpi, Kusi, Misk'i, Illariy, Chaska, T'ika, Amaru, Siwar, Inti*, etcétera, para recoger los puntos de vista de los maestros, padres y alumnos, así como para observar si el uso de tales elementos contribuye a afirmar las identidades de los educandos. En este mismo sentido, cabe revi-

sar textos e ilustraciones y reflejar la equidad de género: que los chicos y las chicas cocinen y no sólo las chicas. También, y en rescate y para desarrollar la oralidad ancestral, habría que recurrir con más frecuencia a los materiales de la biblioteca andina de canciones, mitos, cuentos, leyendas y adivinanzas.

SOBRE LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICOS

Consideramos necesario incluir en todas las unidades actividades destinadas explícitamente a manejar la lengua de manera más reflexiva. Los educandos, sus maestros y maestras e incluso los autores de los cuadernos de trabajo y los capacitadores deben tener claro que no sólo es necesario conocer las estructuras de la lengua inconscientemente (saber qué) sino también conscientemente (saber cómo).

En esta dirección hay que manejar mejor en los cuadernos las cuestiones de variación diatópica, diacrónica y diastrátrica, a fin de estar en condiciones de resolver problemas de codificación y normalización teniendo como trasfondo la historia y evolución de las lenguas, tal como acontece en las sociedades de larga tradición escrita. En relación con este punto, consideramos que podría fácilmente reconocerse una sola variedad sureña del quechua, integrada por los dialectos aya-cuchano-chanca y cusqueño-collavino.

Como ya se ha sugerido, es urgente diseñar y elaborar materiales adecuados para escuelas unidocentes/multigrados que no sean descartables de inmediato y que posibiliten mayor flexibilidad en su uso. Estos materiales y los cuadernos de trabajo no deberían elaborarse sobre la base de una plantilla rígida traducible, como ha ocurrido con los cuadernos, sino con un esquema general unitario que guíe y prevea un desarrollo coherente y

ordenado de los textos para balancear y dosificar los contenidos de cada área, así como también ofrecer una visión más integral y no retaceada del área en cuestión. En ello ayudaría trabajar en equipo para evitar errores de coherencia inter y transtextual, y someter los textos a una revisión final por especialistas en las lenguas en cuestión así como en las áreas respectivas. De haberse hecho este ejercicio de revisión en gabinete antes de imprimir los cuadernos de trabajo se habrían corregido muchos errores.

Finalmente, cabe reiterar la urgencia de contar con materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

SOBRE LOS ASPECTOS GRÁFICO-ESTÉTICOS

Es indispensable comenzar a valorizar los espacios blancos de una página, pues resultan estéticamente significativos, a la vez que permiten que los niños aprehendan los signos presentes en la ilustración de un modo sencillo y eficiente. También se requiere mejorar la diagramación y el diseño y jerarquizar lo que se pretende comunicar. Asimismo, es importante recordar que el tamaño y grosor de las líneas en un dibujo producen resultados expresivos y estéticos muy diferentes. De igual forma, y en coincidencia con lo mencionado líneas arriba respecto de la rigidez del modelo de unidad, habría que revisar el diseño, puesto que el actual es muy simétrico y no transmite la idea de fluidez.

Para mejorar los cuadernos, habría que promover investigaciones sobre los colores en las diferentes zonas andinas y amazónicas, pues hasta la fecha no se tiene un conocimiento claro de cómo estos son percibidos por los pobladores. También habría que lograr dibujos cada vez más pertinentes a la región, zona o grupo cultural.

CAPÍTULO III

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y SU APLICACIÓN EN EL AULA

Este capítulo presenta los resultados de la investigación en terreno en comunidades rurales andinas y amazónicas en las que se implementa el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI). La finalidad del estudio era contribuir a la formulación de políticas y a la toma de decisiones respecto de la organización y funcionamiento de las acciones de educación bilingüe intercultural y del mejoramiento de la calidad de los servicios que bajo esta modalidad promueve el Ministerio de Educación.

El cuadro de la página siguiente resume los tres objetivos específicos que lo orientaron, así como sus dominios e indicadores.

Para llevar a cabo el estudio se escogió una muestra de regiones, comunidades y escuelas, en acuerdo con los funcionarios de la entonces UNEBI, de entre aquellas en las que trabaja el PEBI. En vista de la difusión relativamente amplia del programa, se decidió centrar la mirada en aquellas comunidades y escuelas en las que había relativa seguridad de que los materiales educativos habían llegado oportunamente y que contaban con, por lo menos, dos o tres años de trabajo en educación bilingüe intercultural (EBI). Adicionalmente, se consideró necesario incluir en la muestra algunas comunidades y escuelas de la región amazónica, aun cuando estas no respondieran a los criterios anteriores, de manera de dar cuenta también de la diversidad de situaciones que atendía el programa y para

“tomarle el pulso” a lo que en tales regiones venía ocurriendo.

Junto a estos criterios se tomaron en cuenta otros relativos a la gama de situaciones sociolingüísticas que atendía el programa. Así, se seleccionaron comunidades con mayor presencia de monolingües con uso predominante de la lengua indígena, comunidades con predominancia de bilingües de lengua indígena y castellano, comunidades en proceso de mudanza lingüística de la lengua indígena hacia el castellano y comunidades en las que la lengua ancestral indígena es hablada sólo por unos cuantos pero existe demanda social por la recuperación idiomática.

Con base en estos criterios, se llevó a cabo el estudio en nueve comunidades andinas (seis quechuahablantes y tres aimarahablantes) y en cinco comunidades amazónicas (dos awajunahablantes, una comunidad de lengua ancestral cocama-cocamilla pero predominantemente castellanohablante, y dos comunidades quechuahablantes).

Los investigadores viajaron al Perú y, previa visita de coordinación y última planificación en UNEBI, salieron al campo por tres semanas completas para recoger la información correspondiente (una semana completa por comunidad). A su regreso a Cochabamba se dedicaron a la codificación, procesamiento y análisis de los datos recogidos. Este período comprendió seis meses. Producto de esta primera aproximación son

Objetivos	Dominios de estudio	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> Recoger apreciaciones sobre el desempeño docente y la participación de los niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> Las prácticas pedagógicas. La participación en clase de niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> La organización de los alumnos. La configuración del aula. La relación maestro/a-estudiantes. Las formas de trabajo en el aula. La participación de niños y niñas. El uso de materiales educativos. El uso de lenguas. La interculturalidad en el aula. La evaluación.
<ul style="list-style-type: none"> Analizar el desempeño de los niños y niñas atendidos por el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> El rendimiento de niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> La comprensión de lectura y la producción de textos en las lenguas de uso predominante de los educandos. La expresión oral en la segunda lengua. La comprensión de lectura y la producción de textos en la segunda lengua de los educandos.
<ul style="list-style-type: none"> Revisar la opinión de padres y madres de familia, funcionarios de las Direcciones Departamentales, ADE, entes ejecutores, organizaciones locales, campesinas e indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Visión y comprensión de la EBI que tienen los diversos actores involucrados. Expectativas de los padres y madres de familia frente a la educación de sus hijos. Posición de las autoridades educativas departamentales y locales y de las organizaciones indígenas y campesinas frente a la educación de los niños y niñas de habla vernácula y ante las acciones programa. Opiniones de los diferentes actores sobre el papel de la EBI.

los informes parciales detallados por comunidad y escuela.

En el período en el que se procesaban los datos, cuatro miembros del equipo hicieron un segundo viaje al Perú para observar y participar en un taller de capacitación de capacitadores de entes ejecutores que organizó la UNEBI en Huampaní. En esa ocasión se aprovechó también para recoger información adicional sobre el funcionamiento del programa con el propósito de triangular los datos obtenidos.

Una vez realizados estos trabajos, se procedió a la preparación de resúmenes que fueron el insumo para la elaboración del informe final que estuvo a cargo del docente de la maestría que dirigió la evaluación.

1 REGIEN ANDINA

ZONA QUECHUA DE ANCASH

Chamanayoc, Huaraz

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

El caserío de Chamanayoc está ubicado en la zona suroeste de la Cordillera Negra del Callejón de Huaylas, en el distrito y provincia de Huaraz, aproximadamente a 12 kilómetros de Huaraz y 15 kilómetros de Recuay (centros urbanos más próximos). El acceso es sólo por

camino de herradura. Las viviendas son rústicas, de adobe con techo de teja y algunas de calamina. Están concentradas en dos partes, la mayoría a unos 300 metros de la escuela y las restantes alrededor de esta. La escuela está ubicada a un costado del camino de herradura Llaclintu-Santa Catalina y dispone solamente de servicios de agua potable.

Chamanayoc, al igual que muchos otros caseríos de la zona de la Cordillera Negra, no está constituido como comunidad, ni forma parte de comunidad alguna. Las únicas organizaciones sociales con que cuenta son el Comité de Agua Potable y el Comité de Regantes.

La población aproximada de Chamanayoc es de 119 habitantes entre niños, jóvenes, adultos y ancianos. Según el padrón de usuarios de agua potable, existen 40 familias.

En la mayoría de los casos, la migración es temporal. Los varones jóvenes y adultos así como las mujeres jóvenes generalmente migran a la ciudad de Huaraz para trabajar como obreros y peones en las construcciones de casas o como empleadas domésticas. Los varones suelen ir a la ciudad de Huaraz de lunes a viernes y retornan a la comunidad los sábados y domingos; en cambio, las mujeres regresan, por lo común, después de un mes.

Las actividades productivas están centradas en la agricultura (papa, cebada, trigo, arveja y algunas hortalizas). Los productos se destinan al autoconsumo y sólo una pequeña cantidad de excedentes para la venta. La comercialización de los productos agrícolas y de algunos animales tiene lugar en la ciudad de Huaraz los sábados y jueves, que son días de mercado (feria). La crianza de animales —ganado vacuno, ovino, equino, etcétera, así como de animales menores como cuyes, conejos, gallinas, etcétera— es mínima.

La tenencia de la tierra es privada y, con el paso del tiempo, se va fraccionando cada vez más debido a que cada propietario la distribuye a sus hijos cuando ya pueden laborar en ella y adquieren la mayoría de edad.

El trabajo agrícola es básicamente individual, cada uno en su propia parcela. En determinadas circunstancias se convoca a trabajos comunales; por ejemplo, para la lim-

pieza de las acequias, del camino, el arreglo de la capilla, de la escuela, etcétera.

Características sociolingüísticas

Según los pobladores, los padres de familia, la profesora y nuestras observaciones *in situ*, la población de este caserío es quechuahablante. Todos sin excepción alguna hablan el quechua en los diversos contextos y circunstancias comunicativos (la familia, la comunidad, la escuela y otros). El quechua es la lengua de socialización primaria, de comunicación intrafamiliar y de comunicación intracomunal e intercomunal. El uso del castellano está supeditado a la presencia de un interlocutor hispanohablante.

En otros casos, incluso cuando el interlocutor les habla en castellano, ellos responden en quechua. Esto nos hace suponer que comprenden el castellano, pero prefieren no hablarlo por tener un limitado dominio de esta lengua o por temor a equivocarse y a “hablar mal”. Al respecto, una de las madres de familia dijo:

Pruhisursitu, qhichwallapam parlakuyaa, kaayitaqa kayiyaami parliitamsii puiiyatsu. Yachaqkaqkunamsii kastillanupapis qhichwapapis parlayan [Profesorcito, nosotros hablamos sólo en quechua, al entender entendemos, lo que no podemos es hablar. En cambio los que saben sí hablan tanto en castellano como en quechua].

Al parecer, en el caserío de Chamanayoc no existen personas monolingües propiamente dichas ni en quechua ni en castellano. Si bien es cierto que todos tienen como L1 al quechua y la mayoría como L2 al castellano, esto no significa que sean monolingües en quechua. Los niños adquieren el castellano inmediatamente después del quechua y algunos casi simultáneamente.

Dada la relativa cercanía a la ciudad de Huaraz, la influencia de la escuela y los medios de comunicación masiva (principalmente la radio y, en algunos casos, la televisión), cuando los jóvenes hablan por lo común alternan códigos en castellano y en quechua. También cabe señalar que algunas personas entienden algo de castellano pero no pueden hablarlo (bilingüismo pasivo), o su producción

se reduce simplemente al uso de ciertas palabras tales como "sí", "no", "bien", "mal", etcétera, o frases cortas como "Buenos días", "¿De Huaraz eres projisor?", "Tu *markaqa* ¿cómo es *projichu*?", etcétera. Esto ocurre principalmente con los niños y niñas en edad preescolar y las mujeres ancianas.

Por el hecho de haber accedido a la escuela, la población joven tiene cierto dominio del castellano, al igual que los adultos que emigraron a la ciudad de Huaraz para trabajar, entre otras razones. Se observa que ellos tienen más competencia en quechua que en castellano (bilingüismo subordinado). No parecen existir los bilingües equilibrados propiamente, aunque puede presumirse que algunos jóvenes que han estudiado en la ciudad de Huaraz y han concluido la Educación Secundaria podrían estar en este grado de bilingüismo.

Es necesario destacar que ningún poblador de Chamanayoc escribe en quechua; su dominio se plasma sólo a nivel oral. En cuanto al castellano, los que escriben son generalmente los varones que tienen mayor grado de escolaridad puesto que la mayoría de las mujeres son analfabetas.

Características socioeducativas

Chamanayoc cuenta con una escuela unidocente creada en 1987. Allí labora una sola profesora en calidad de nombrada, quien aparte de atender cuatro grados (del primero hasta el cuarto) cumple funciones de directora. La profesora realizó sus estudios en el ISP de Huaraz, donde obtuvo su título profesional; luego realizó estudios de complementación académica en la Universidad Nacional de Ancash "Santiago Antúnez de Mayolo" (UNASAM) y se graduó como Bachiller en Educación. A la fecha cuenta con 13 años de servicios en total, 7 de ellos en Chamanayoc.

La docente tiene como L1 el quechua y como L2 el castellano. Recibió capacitación para el programa EBI en los meses de marzo y agosto del presente año del PLANCAD-EBI/Diakonía. Radica en Huaraz y se traslada diariamente a la escuela. Va y viene hasta cierta parte en movilidad (Huaraz-Llacllinto) y de allí camina (Llacllinto-Chamanayoc).

El horario de trabajo en la escuela es sólo en las mañanas de 9:30 a.m. a 1:30 p.m. Al respecto, la profesora indicó:

Los alumnos llegan tarde a la escuela. Me están esperando todavía que yo llegue para que salgan de sus casas, y en el camino se demoran siquiera media hora. Por eso he puesto mi horario de nueve y media a una y media de la tarde, porque si vengo a las ocho es en vano, no vienen los alumnos.

Los alumnos ingresan al salón de clases a medida que van llegando. En el recreo, las niñas forman grupos para jugar entre ellas y los niños juegan fulbito con una pelota hecha de trapo.

La participación de los padres y madres de familia en la escuela se reduce a la ejecución de ciertos trabajos de mejoramiento de la infraestructura. Dicha participación no es por iniciativa propia, sino obedece al llamado que hace la profesora en coordinación con la presidenta de la Asociación de Padres de Familia (APAFA).

La escuela cuenta con un aula y un depósito (techo de teja, piso de tierra, bóveda y paredes sin obra blanca), servicios higiénicos rústicos (letrinas), biohuerto (en un espacio aproximado de 3 metros cuadrados), agua potable y cerco periférico en construcción.

La población escolar de la escuela de Chamanayoc es reducida debido a que hay pocos niños en el caserío. Además, algunos padres de familia suelen matricular a sus hijos en las escuelas vecinas de Huamarín y Mashuan porque allí trabajan más profesores y enseñan en castellano. Al respecto, la profesora dijo:

El año pasado un padre me dijo, señorita no quiero que a mis hijos les enseñe en quechua porque ellos ya saben, lo que quiero es que mis hijos aprendan a hablar y escribir bien el castellano; el quechua para qué les va a servir, por eso he venido para que me dé su traslado de mi hijo.

Durante los últimos años no se ha podido superar los 20 alumnos matriculados de primero a cuarto grado. En el año lectivo de 1999 se contaba con 16 alumnos matriculados del primero al cuarto grado (7 en

el primero, 2 en el segundo, 5 en el tercero y 2 en el cuarto), 10 de ellos varones y 6 mujeres⁴⁴.

La deserción escolar es mínima: del total de alumnos matriculados sólo se retiró uno del segundo grado.

Los alumnos que terminan el cuarto grado van a estudiar a las escuelas de Huamarín, Mashuan y Collcapampa para terminar la primaria. Si bien son pocos los que concluyen la Educación Primaria, la gran mayoría sigue la secundaria en los colegios de Huamarín, Collcapampa y Huaraz, según las posibilidades económicas de sus padres. Apenas son unos cuantos los que concluyen la Educación Secundaria y casi ninguno sigue estudios de educación superior.

La gran mayoría de la población adulta, principalmente las ancianas, son analfabetas. En la entrevista a los padres, al preguntar sobre los materiales, 3 de 6 madres manifestaron no saber leer:

—*Manam rikaallarqootsu mana liyita yachar* [No he visto por no saber leer].

—*Riqiimi, piru manam liyitsu, manam rikapaatsu, nuqapiqqa allim sulu wakinmi niyan manam intintapaqtsu* [Sí, conozco, pero no leo, no reviso. Para mí está bien, sólo algunos dicen que no es para entender].

—*Rikarpis mana riqir imatataq rurashaq* [Mirando también qué voy a hacer, si no conozco].

De la población adulta, sólo un porcentaje mínimo, sobre todo los varones, tienen algún grado de escolaridad en Educación Primaria. En cambio, la población joven casi en su totalidad estudia la primaria y en menor porcentaje la secundaria, pero muy pocos concluyen este nivel. Hasta ahora no existe ningún chamaquino profesional. Un padre de familia manifestó: “Me gustaría que los profesores fueran de acá mismo, pero acá en la comunidad no hay ningún profesional”.

Finalmente, todos los padres y madres de familia manifiestan que hasta ahora nadie ha visitado a la comunidad para hablarles sobre la educación bilingüe, ni las autoridades de la Dirección Regional de Educación de Ancash (DRE-A) ni de otras instituciones, y que sólo la profesora les había hablado una vez muy brevemente de las ventajas de la enseñanza en quechua. Al

respecto, la profesora confirmó la versión de los padres:

En primer lugar no entendían, pero en reuniones yo les hice entender qué significaba EBI. Me dijeron al ver los textos en quechua ni nosotros sabemos bien el quechua, ¿tú cómo vas a enseñar? Pero yo les hice entender las ventajas de EBI porque en la casa sólo se comunican en quechua. Ahora están convencidos que EBI es bueno para sus hijos. [...] Con respecto al Programa EBI del Ministerio, más o menos así a grandes rasgos es lo que les he explicado yo, nada más.

B. La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *Organización de los alumnos.* Los alumnos están organizados siempre en cuatro grupos, cada uno con un nombre que lo identifica: *mariposa, pajarito, papa y lechuga*. Esta forma de organización permite que la profesora se desplace constantemente por el aula haciendo un recorrido grupo por grupo para controlar y sobre todo para orientar los trabajos asignados. Este mecanismo sirve para promover la participación de los alumnos, en particular cuando la profesora formula preguntas y busca la participación activa de todos. A veces se promueve la competencia entre grupos, y el estímulo para los que responden bien son los aplausos. Sin embargo, como el aula es multigrado, en algunas sesiones teóricas la profesora se ve forzada a permanecer casi siempre junto a la pizarra porque tiene que desarrollar paralelamente dos temas, uno dirigido para primero y segundo grado más los alumnos libres, y otro para tercero y cuarto grado.
- *Interacción profesora-alumnos.* La profesora da confianza a sus alumnos, los trata por igual y casi siempre muestra

44 En la comunidad no funciona el programa de Educación Inicial y tampoco el PRONOEI, por ello, aparte de los 16 alumnos matriculados, asisten a la escuela 3 niñas y 1 niño en condición de alumnos libres.

preocupación por el bienestar de todos ellos. Algunas veces, cuando los niños y niñas responden correctamente, los premia con aplausos de todos los alumnos y manifestaciones verbales de elogio y halago, por ejemplo: "Muy bien, le aplaudiremos todos. A ver, aplausos para Fermín. Fuerte, más fuerte", etcétera. Y, cuando no responden correctamente, no les dice que sus respuestas están mal, sino vuelve a preguntarles: "¿Así será? ¿Estará bien?". Asimismo, cuando los alumnos se quedan callados, trata de hacer preguntas cada vez más sencillas hasta que los niños y niñas logren responder. En ninguno de los casos se observó trato discriminatorio, castigo físico o verbal alguno.

Las formas discursivas empleadas por la profesora son casi siempre de tipo instruccional y directivo y muy poco de tipo reflexivo, salvo aquellas en las que ante una equivocación opta por repreguntar para propiciar la autocorrección.

- *Formas de trabajo en el aula.* Las formas de trabajo que predominan responden a las siguientes dos modalidades: a) En grupos con instrucciones de la profesora, y b) todos los alumnos con la profesora. Si bien es cierto que los alumnos están organizados en cuatro grupos, el trabajo está casi siempre dirigido a dos grupos (primero y segundo grado más los alumnos libres, y tercero y cuarto grado), muy excepcionalmente para todos, pero cuando tiene que realizar actividades en el biohuerto el trabajo es en conjunto con todos los niños y niñas.

Participación de los niños y niñas

La participación de los niños y niñas generalmente es motivada y dirigida por la profesora y pocas veces es producto de la iniciativa propia. En ambos casos, los niños participan más que las niñas.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje se desarrollan exclusivamente en el aula. No se ha registrado ninguna actividad fuera de ella, excepto los trabajos en el biohuerto.

Uso de materiales

Los alumnos utilizan los materiales existentes en la escuela para realizar sus trabajos: papel bond, papelógrafos, recortes de cartulina, pegamento, marcadores, lápices de color, lápices de carbón, bloques lógicos y cuaderno personal. La profesora distribuye los materiales de acuerdo al grado, la asignatura y tema que desarrolla.

Después de concluir con sus trabajos, los alumnos buscan un lugar en las paredes para pegarlos y exhibirlos. El aula se encuentra ambientada con abundantes materiales producidos por la profesora y por los alumnos. Cabe señalar que en el aula hay mayor cantidad de materiales en castellano (9) en comparación con aquellos en quechua (4).

Los textos en quechua con que cuenta la escuela son *Yachaq Masiy* y *Yupaq Masiy*. En castellano existen los cuadernos de trabajo *Aprendemos matemática* para los diferentes grados, diversos textos de lectura y un diccionario, entre otros.

Los niños cuentan en forma personal con los cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y de Lógico-Matemática. Se observó que los niños casi siempre portan y trabajan con estos materiales, obviamente bajo las instrucciones de la profesora, pero el más usado es el de Lógico-Matemática. Al respecto, la profesora manifestó:

Los textos de Lógico-Matemática son más comprensibles, más accesibles para poder comprender. Los mismos niños por su propia cuenta podrían leer y trabajar. En cambio, el texto de Comunicación Integral es mucho más complicado que yo misma no lo entiendo, peor los niños. El quechua que hablamos en esta comunidad no es igual al quechua que han utilizado en el texto.

Uso de lenguas

Los alumnos de la escuela tienen como L1 el quechua y como L2 el castellano, pero la lengua más usada en todos los contextos comunicativos es el quechua.

Dada la primacía del quechua en el ámbito comunal en general, y escolar en particular, todos los alumnos se comunican casi

exclusivamente en esta lengua tanto en el aula como fuera de ella (recorrido hacia a la escuela, recreo, retorno a sus hogares, etcétera). La profesora suele comunicarse con los alumnos en las diferentes circunstancias y contextos escolares en castellano y quechua en forma alternada, pero con mayor predominancia del castellano, y cuando se dirige a los padres de familia, y sobre todo a las madres, lo hace casi exclusivamente en quechua, con muchos préstamos del castellano como es característica del quechua hablado en esta zona.

Respecto del uso de lenguas en la escuela, la profesora manifestó:

En mis clases les hablo en las dos lenguas. Desarrollo algunas clases en castellano; al ver que no entienden les refuerzo en quechua y entienden mejor. En las capacitaciones nos han dicho hacer lectoescritura sólo en L1 y sólo en L2, yo estoy tratando de aplicar.

Así, en el desarrollo de las clases, la referida profesora se dirige a los niños y niñas del primer y segundo grados en quechua, mientras a los del tercero y cuarto grado lo hace en castellano y quechua. De acuerdo con la dificultad de comprensión de los niños y niñas, la docente cambia de código de castellano a quechua. Cabe advertir que el quechua es usado mayormente para reforzar lo explicado en castellano:

Tercero y cuarto más estoy insistiendo lecturas en castellano. También segundo y primero participan. Hago una lectura en castellano, veo algunas cosas que no entienden y hago refuerzo con quechua; esta parte quiere decir esto y en castellano se dice así, en quechua se dice así.

A lo largo de las clases, la profesora no separa las lenguas sino las usa en forma combinada, mezclando elementos del castellano y el quechua. Cuando se dirige a los alumnos en quechua y no encuentra o no recuerda algunas palabras, usa su equivalente en castellano. Otra de las actividades frecuentes es la traducción del quechua al castellano y del castellano al quechua. Para ejemplificar esta última observación, transcribimos un pasaje de una clase:

P: ¿Para qué sirve el trigo? ¿Qué podemos cocinar con el trigo?

As: Pan.

P: ¿Qué más?

As: (silencio)

P: ¿*Tirikupita imata rurantsik?*

Ao: Pan, *tanta*.

Aa: *Kukupapa*.

Aa: *Machka*.

As: *Llunka...*

Ao: *Shaqwi*.

Ao: *Piryus...*

P: ¡*Kukupata, llunkata... shaqwita... Imanoo kastillanupa nintsik!*

As: Harina, sopa... *llunka*.

P: No es *llunka*. En castellano "llunka" se dice resbalado⁴⁵.

Es importante resaltar que cuando la profesora pregunta en castellano los alumnos responden muy poco y sólo unos cuantos, pero cuando lo hace en quechua hay mayor participación y responden activamente todos.

Durante las observaciones de las sesiones de clases no se registró el uso oral y/o escrito del quechua y del castellano por separado; es decir, en horarios diferentes. Esto implica que no existen horarios específicos para la enseñanza del quechua como L1 ni tampoco para el castellano como L2. Se enseña más bien en estas dos lenguas como L1 y en forma mezclada y alternada, sólo con mayor énfasis en quechua para los dos primeros grados y en castellano para el tercero y cuarto grado.

También es necesario advertir que los alumnos del tercero y cuarto grado escriben mayormente en castellano. En cambio, los del primer y segundo grado escriben en forma indistinta en quechua y en castellano. Por ejemplo: *tika* (adobe), *qaara* (penca), *pukutay* (neblina), molle, eucalipto, camino, etcétera.

Finalmente, cuando los padres de familia acuden a la escuela hablan casi exclusivamente en quechua, pero cuando tratan con la profesora o con cualquier foráneo con rasgos de

45 Las abreviaturas corresponden a: P: profesora, As: alumnos, Ao: alumno, Aa: alumna.

poblador urbano lo hacen mayormente en castellano. Las madres de familia, en cambio, hablan exclusivamente en quechua, ya sea cuando se dirigen a la profesora, a los niños o a personas foráneas.

La interculturalidad en el aula

En lo que respecta al tratamiento de los contenidos curriculares, la profesora desarrolla sobre todo los contenidos culturales oficiales, que en general son foráneos. Si bien es cierto que en las clases usa el quechua, no ocurre lo mismo con los contenidos relacionados con la cultura local y regional. Sin embargo, la docente valora los conocimientos previos de los alumnos y los estimula constantemente para que los exterioricen. Por ejemplo, en un pasaje de la clase, cuando se estaba trabajando con los textos *Yupaq Masiy 3*, un alumno del tercer grado detectó dos errores de escritura en la página 79: las palabras *qillay* y *rantamunan*. El niño les comentó el tema a sus compañeros de carpeta y todos ellos, al leer el texto, no les encontraban sentido y dijeron que estaban mal escritas. Estas deberían decir *qillqay* (escriba) y no *qillay* (dinero); *rantimunan* (tiene que comprar) y no *rantamunan* (palabra que no existe). Luego consultaron a la profesora, ella leyó detenidamente el texto y reconoció el error del libro, los felicitó y alentó para que siempre estén atentos porque, les dijo, “incluso en los libros hay errores”.

En cuanto a los alumnos, el reconocimiento y valoración de los saberes de la comunidad se da inconscientemente como consecuencia de sus conocimientos previos.

Evaluación

La evaluación que realiza la profesora es siempre individualizada y sólo algunas veces en forma grupal. La profesora hace el seguimiento del avance de los niños y niñas ya sea en la pizarra o en sus respectivas carpetas; este es más grupal con los de primer y segundo grados y más individualizado con los del tercero y cuarto grado.

C. Rendimiento de los niños y niñas

En quechua como L1

En la prueba oral de quechua los niños del primer grado se desarrollaron sin dificultad alguna. Sin embargo, algunos de los alumnos del tercero y cuarto grado no podían leer; deletreaban y silabeaban y no avanzaban con la lectura. Del mismo modo, tuvieron dificultades para contestar las preguntas de comprensión. Sólo un alumno dijo no saber escribir pero, pese a ello, escribió su nombre.

En castellano como L2

Los alumnos desde primero a cuarto grado respondieron todas las preguntas introductorias en castellano. Sus respuestas, por lo general, fueron sólo en castellano, aunque en la mayoría de ellas primaron palabras sueltas y las frases cortas.

En la descripción de la lámina los niños y niñas del primer grado respondieron indistintamente con palabras sueltas en castellano y quechua, y pocas veces con frases. En cambio, los alumnos del tercero y cuarto grado respondieron más en castellano y, por lo general, con frases y oraciones de mayor extensión. No se tomó ninguna de las pruebas en el segundo grado porque la única alumna que asistía había solicitado permiso para viajar con su mamá.

En la prueba de lectura y comprensión se pudo comprobar que los alumnos no tenían el mismo nivel de aprendizaje y dominio. Dos alumnos, uno del tercero y otro del cuarto grado, leían fluidamente, pero el resto deletreaba, silabeaba y demoraba mucho para resolver la prueba.

Cuando se les formularon preguntas de comprensión, contestaron sólo cuatro alumnos; el resto no pronunció ni una palabra.

En cuanto a la escritura, a los niños del primer grado se les dio la lámina para que dibujaran y escribieran los nombres de sus dibujos. Todos los niños cumplieron con esta tarea e incluso algunos pintaron sus dibujos. Por su parte, los alumnos del tercero y cuarto grado escribieron “cuentos” con frases y oraciones sueltas que, por lo general, iban de tres o cinco líneas.

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

Todos los padres y madres de familia están de acuerdo con que en la escuela se enseñe a sus hijos tanto en quechua como en castellano. Además, señalaron que los niños aprenden mejor cuando la profesora les habla y explica en quechua, por ser la lengua de uso cotidiano:

- Sí, hablamos las dos y deben aprender las dos.
- Sí, será mejor, porque más fácil hablan también el quechua.
- Sí, ahora está bien que los niños aprendan en las dos lenguas, así aprenden mejor.
- En la comunidad hablamos el quechua, pero cuando bajamos a la ciudad también nos hace falta el castellano; es importante que se enseñen las dos lenguas.

Sin embargo, ninguno de los padres y madres de familia entrevistados sabe cómo se llama este tipo de educación. Todos declararon no tener conocimiento acerca de la EBI: “No sé, no estoy al tanto, no estamos al tanto, no ah, cómo se llamará”; y que nadie les había explicado en qué consiste la EBI; sólo un vez, la profesora de la escuela les había comentado que a partir de este año enseñaría en quechua y castellano, porque los niños aprenden mejor cuando se les enseña en quechua.

La mayoría de los entrevistados manifestó conocer los textos en lengua quechua:

- Sí he mirado y tiene cada estudiante. Está bien, sí, pero está un poco diferente con el habla de acá mismo.
- Está diferente, cambia; el quechua del libro es diferente.
- Sí, es bueno, pero unas cuantas letras son diferentes que esta zona que habla, unas cuantas palabras o letras son diferentes.
- Wakinllam intintipaq, wakinqa manam intintipaqtsu* [Algunos nomás es para entender, otros no es para entender].

En cuanto la enseñanza en la escuela de las costumbres y conocimiento propios de la comunidad, todos manifestaron su acuerdo, incluso una madre dijo *allichí kanman* pue-

blokunawan igual *kanapaq uryachuupis y huk cosaskunachuupis* [estaría bien para ser iguales con el pueblo, ya sea en el trabajo y en otras cosas también].

Todos los padres y madres aprueban la labor de la profesora y manifestaron que ella siempre participa en sus actividades (reuniones, misa, fiesta, etcétera) y los ayuda en sus gestiones y trámites ante las autoridades.

La generalidad de las madres declaró preferir que los profesores y profesoras fueran de otro lugar y no del mismo caserío, porque son más responsables y puntuales.

- Huk larukunapitam* más responsable *kayan* [De otros lugares son más responsables].
- Manam*, más *peorchi kanman* [No, sería más peor].

Para los padres, en cambio, “sería bueno” que los profesores fueran del lugar, pero recordaron que en el caserío no había ningún profesional:

- Me gustaría que los profesores fueran de acá mismo, pero acá en la comunidad no hay ningún profesor.
- Sería bueno, pero aquí no hay una persona que pueda desempeñar este cargo, los profesores son de otro lugar diferente. Acá mismo no hay profesor.

Profesora

La profesora se encuentra identificada con el PEBI y la enseñanza en lengua quechua porque con este programa los niños participan más activamente y aprenden mejor. En tal virtud, viene aplicando el programa a partir del presente año, aunque reconoció sus limitaciones en el uso de los cuadernos de trabajo, principalmente de Comunicación Integral, y la escritura del quechua:

Los niños entienden mejor en el quechua, participan, te contestan activamente. Pero en castellano tienen dificultad. El problema radica en la escritura, como yo misma me confundo, estoy escribiendo con “e” luego me corrijo, pero estamos superando [...]. Tengo dificultad solamente en escritura uno que otro, pero ya estoy tratando de hacerlo mejor, porque suena diferente, se escribe diferente.

Cuando la profesora se refiere al concepto de EBI, prima la visión parcializada hacia lo lingüístico. Al respecto manifestó:

EBI es rescatar nuestro idioma nativo y darle igual que al castellano. Tiene partes positivas: el niño no se inhibe, no es como antes que no hablaba, no participaba; en cambio, cuando se les habla en quechua se sienten más entusiastas y participan más [...]. Este programa permite desarrollar paralelamente la L1 y L2; mayor participación de los niños; desinhibición de los niños; revalorar la lengua quechua.

Queda claro que la profesora percibe la EBI como un programa que permite revalorar la lengua quechua, el desarrollo paralelo de L1 y L2 y promueve una mayor participación de los niños. No se refiere para nada al componente cultural ni al pedagógico.

En cuanto a las capacitaciones que recibió de Diakonía, quince días en marzo y ocho días en agosto de 1999, dijo que fueron buenas y novedosas. Nunca antes había recibido capacitación en EBI, ni seguimiento de su labor docente:

Me he dado cuenta que yo pensaba saber el quechua, pero en las capacitaciones me di cuenta que no sabía ni quechua ni castellano; en mi quechua había palabras prestadas del castellano. Para mí, las capacitaciones de Diakonía son buenas porque he visto algo nuevo, como digo, yo hace catorce años egresé del pedagógico, me fui a trabajar a un sitio lejano donde no había supervisión, luego trabajo aquí durante siete años y no he recibido visita de los especialistas de la Departamental.

En lo referente a las visitas que las autoridades educativas (DRE-A, USE, ADE-Huaraz) hacen a la escuela, manifestó que en los 7 años que labora en la zona no ha recibido ninguna. En el año observado, recibió por vez primera la visita, en dos oportunidades, del coordinador de Diakonía y una vez de la capacitadora del mismo ente ejecutor. Ambos realizaron acciones de monitoreo y seguimiento constructivo a la actividad docente, conversaron con los niños muy amicalmente y, algunas veces, el coordinador se quedó para conversar con los padres de familia. La maestra refirió que el trabajo

que hacen los de Diakonía es de monitoreo y asesoramiento:

Ellos observan la clase, luego hacen una observación, una crítica constructiva, te dicen esto está bien, esto está mal, evalúan a los niños, en qué nivel están, por ejemplo en L1 y L2, les toman una pequeña prueba. Dan una orientación en qué está fallando, en qué está uno haciendo bien. [...] Inclusive, el profesor Pedro [coordinador] se queda hasta tarde para charlar con los padres de familia.

También manifestó que los de Diakonía han optado por el trabajo en grupos de interaprendizaje (GIA): grupos de quince profesores que desarrollan el Programa EBI, que discuten sus avances y dificultades, y construyen e intercambian materiales didácticos.

Finalmente, dijo que el Programa EBI ha dotado a la escuela de algunos materiales como cartulina, papeles, goma, tijeras, etcétera, además de los cuadernos de trabajo *Yachaq Masiy* y *Yupaq Masiy*, los cuales han sido distribuidos a cada uno de los alumnos.

Ente ejecutor

El coordinador de Diakonía, entidad ejecutora del programa en esta escuela, es un profesional muy identificado con la lengua quechua y los valores culturales del mundo andino. Tiene claros los propósitos idiomáticos que el programa y esta modalidad persiguen y la ligazón entre estos y el rescate de la identidad cultural y el desarrollo de los conocimientos y valores andinos rurales, con vistas a una mejor calidad de vida:

En educación bilingüe los niños deben salir hablando muy bien en castellano y quechua, que dominen los dos idiomas. A través del dominio del quechua ellos pueden desarrollar mejor nuestros conocimientos rurales andinos. Entiendo por EBI rescatar la identidad cultural, sus valores propios. Lo que se pretende lograr con este programa es comunidades quechuahablantes desarrolladas, felices como comunidades andinas, que se sientan seguras y confiadas de que hablando el quechua es posible también avanzar en el desarrollo. Es decir, que se olviden que hablar el quechua es estar marginado, estar sometido, estar explotado; queremos sacar de su

esquema mental a aquellos que históricamente se han quedado.

Por su parte, el capacitador y especialista en lengua quechua hace referencia a los objetivos del programa EBI cuando alude al trabajo que realizan en las escuelas y comunidades tratando de rescatar algunas tradiciones e integrarlas al sistema educativo para que les sirvan a los niños en su vida futura:

Lo que se pretende lograr con este programa es que nuestros niños aprendan o tengan, para que esta educación de aula les sirva en su vida diaria; que el niño aprenda partiendo de su necesidad, realidad, interés, entonces le servirá en el futuro y el aprendizaje esté basado en el entorno social que vive el niño.

En cuanto a la capacitación que reciben de la UNEBI y la que realizan ellos, dos veces por año en ambos casos, señalaron que el tiempo es muy limitado y el tratamiento de los temas insuficiente. Así, reconocieron sus limitaciones y enfatizaron que tanto los capacitadores como los profesores deben seguir autocapacitándose. Los profesores deben poner de su parte, y el maestro tiene que buscar una autocapacitación, investigar, leer, participar en otros eventos, manifestaron.

Para apoyar a los profesores realizan acciones de monitoreo por lo menos dos veces al año a cada escuela. Antes que hacer una supervisión clásica (revisión de documentos técnico-pedagógicos y administrativos) como la que, según ellos, hacen los especialistas de la Departamental, ingresan al aula, observan los procesos de enseñanza y aprendizaje, conversan y hacen dinámicas con los niños y dialogan con los profesores sobre la clase observada y les hacen notar sus potencialidades y debilidades. Las críticas que hacen son constructivas y sugieren algunas estrategias para superarlas.

El coordinador señaló que todos los capacitadores de Diakonía trabajan a tiempo completo con el programa EBI porque son profesores(as) jubilados(as). En su opinión, la EBI requiere de un personal identificado con la lengua y cultura quechuas y un trabajo a dedicación exclusiva.

El personal de la entidad ejecutora señaló que al inicio tuvieron dificultades con los profesores, pero a la fecha han sido superadas. Al respecto el coordinador dijo:

Al inicio del programa nosotros éramos el terror. Decían no vayan a Diakonía [...] porque esos amigos son muy exigentes. Ellos cada rato te visitan, pero ahora ya superamos; incluso hay muchos otros planteles que solicitan integrarse al programa.

Otra de las grandes dificultades que afrontan es el movimiento permanente del personal docente por parte de las autoridades de las USE y la DRE-A. Así, se destaca a profesores capacitados en EBI a escuelas regulares en castellano y en su reemplazo se envía a profesores sin tener en cuenta si recibieron o no capacitación previa, quienes, por lo general, demoran mucho para reemplazar al docente saliente.

Especialista de la DRE

La especialista de Educación Primaria-EBI de la DRE-A considera que el programa EBI es una alternativa de solución para las zonas rurales monolingües, para cerrar la brecha entre la educación rural y la educación urbana, pero no explica en qué consiste ni cómo se va a lograr esta aspiración:

Yo a este programa entiendo se puede decir como alternativa, alternativa de solución, se puede decir... para desarrollar la educación en las zonas rurales específicamente... las zonas monolingües porque a partir de ello vamos a lograr el aprendizaje de nuestros alumnos. Yo considero como alternativa dentro de toda esta necesidad de la educación, dentro de esta área mejor la educación se podría decir. Con este programa se pretende lograr... se podría decir cerrar la brecha entre la educación rural y la educación urbana, ¿no? Esa es una de sus alternativas, a partir de este programa salir... los niños de las zonas monolingües salgan o desarrollen su aprendizaje a partir de su L1.

Al referirse a las actitudes de los profesores y padres dijo que faltaba concienciarlos. Propuso acciones de sensibilización,

aunque al mismo tiempo reconoció que como especialista de la DRE-A aún no había emprendido ninguna con los padres y que sólo en algunas capacitaciones les había hablado algo a los profesores. En este contexto, señaló como una de las dificultades del PEBI la actitud del docente, pues “se capacitan, luego se olvidan”. Para superar esta situación propuso realizar acciones permanentes de monitoreo pero reconoció que ese año no las había hecho por la escasez de personal en la DRE-A.

Santa Cruz de Mosna, Chavín de Huantar, Huari

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

El caserío de Santa Cruz de Mosna se encuentra en la zona sur del Callejón de Conchucos, en el distrito de San Marcos, provincia de Huari. Fue fundado en 1972 y cuenta con una población aproximada de 300 personas con un total de 80 familias. Los centros urbanos más cercanos son Machac y Chavín, ubicados a una distancia aproximada de 3 y 5 kilómetros respectivamente.

Sus pobladores son de origen quechua y aún conservan valores culturales ancestrales como son la lengua, el trabajo comunitario, la forma de organización, las costumbres, el arte y otros. El contacto con la cultura occidental ha permitido, en parte, la asimilación y apropiación de ciertos elementos culturales foráneos, como la lengua castellana, la religión católica, entre otros.

Con respecto a nuestra presencia, los pobladores dijeron que nunca antes habían llegado visitantes interesados por ver la marcha de la educación, y menos aún que se quedaran en la comunidad. Era la primera vez que podían conversar, compartir sus experiencias, escuchar y ser escuchados en su propia lengua.

La economía de la población está basada en la agricultura, mayormente de subsistencia. En el mejor de los casos, sólo un pequeño porcentaje de la producción se desti-

na a la comercialización. Por lo general, los varones se dedican a las labores agrícolas (siembra, aporque, cosecha, etcétera) y las mujeres a las domésticas (preparación de alimentos, cuidado de sus hijos, tejido de lana, cría de especies menores, etcétera), aunque en algunos casos ayudan a sus esposos en las actividades agrícolas. Por su parte, los niños, además de asistir a la escuela, en sus horas libres también realizan actividades de pastoreo y apoyan a sus padres en diversos trabajos.

Los habitantes de Santa Cruz de Mosna son de escasos recursos económicos, viven en casas rústicas construidas con paredes de tapial, madera y techo de teja y paja. No cuentan con servicios básicos como energía eléctrica, posta de salud, alcantarillado, agua potable, etcétera. Las únicas agencias sociales presentes son la escuela, la capilla y la casa comunal.

Las autoridades son el Teniente de Gobernador y el Agente Municipal. También están los directivos de los programas PRONAMACHCS, CARE, Programa Wiñay, Club de Madres y Vaso de Leche. Estos programas están realizando campañas para combatir la desnutrición infantil.

Características sociolingüísticas

En todos los contextos y circunstancias comunicativas, la lengua de uso predominante es el quechua. La población adulta es en su mayoría monolingüe en quechua, sobre todo las mujeres ancianas. Algunas mujeres son bilingües pasivas en castellano y pocas bilingües activas. Los varones, en cambio, son más bilingües en quechua y castellano en diferentes grados. La socialización primaria de los niños se lleva a cabo en quechua.

Las pocas personas mayores, principalmente varones, que hablan algo de castellano lo hacen por haber viajado o salido de la comunidad a otros contextos de habla castellana. Los adultos hablan el quechua y el castellano, pero las mujeres tienen mayor dificultad en el uso del castellano y lo hablan muy poco. Los jóvenes tienen un dominio más o menos fluido del quechua y el castellano, especialmente los estudiantes

de grados y/o niveles superiores y los que viajan a las ciudades. Los niños en edad preescolar son, en su mayoría, monolingües en quechua y bilingües pasivos en castellano. El castellano es aprendido en la escuela y en las conversaciones con la población adulta bilingüe.

La interrelación con la sociedad castellanohablante y la influencia de algunos medios de comunicación (principalmente de la radio), ha hecho que algunos pobladores bilingües prefieran hablar más en castellano que en quechua y hablar con sus hijos en esta lengua para que más tarde no tengan problemas al salir a la ciudad, buscar trabajo, etcétera.

Características socioeducativas

Santa Cruz de Mosna cuenta, desde 1984, con una escuela multigrado en la que laboran 4 profesores incluido el director. De ellos, 3 son bilingües en quechua y castellano y una monolingüe en castellano. El primer grado es atendido por la profesora monolingüe; segundo, tercero y cuarto (unidos), y quinto y sexto (unidos) son atendidos por un profesor cada uno.

La población escolar total de este centro educativo llega a 90 alumnos y se atiende desde el primer grado hasta el sexto, además del nivel de Educación Inicial. La distribución de los alumnos es la siguiente: 20 en primero, 12 en segundo, 20 en tercero, 11 en cuarto, 18 en quinto y 9 en sexto. La asistencia de los alumnos en cada uno de los grados es regular. La totalidad de los alumnos tiene como L1 el quechua y como L2 el castellano.

Desde su creación, la escuela ha venido trabajando con los programas oficiales. Apenas desde 1998 se implementa el Programa EBI, aunque no en todos los grados. Por ejemplo, en el primer grado la profesora trabaja con el programa de castellano porque no ha recibido capacitación y además porque es monolingüe en castellano. En el quinto y sexto grado se sigue trabajando con el programa tradicional, a pesar de que el profesor habla el quechua y el castellano y fue capacitado en EBI (para los

primeros grados) cuando laboraba en la escuela de Shirapata, de la que fue destacado a la escuela de Santa Cruz de Mosna a inicios del año escolar. Cabe recordar que, al momento del estudio, el Programa EBI se aplicaba en toda la región sólo hasta el cuarto grado de primaria.

El profesor del segundo grado trabaja con el Programa EBI, aun cuando no ha recibido capacitación, gracias al apoyo que recibe de los otros docentes.

En el tercero y cuarto grado el profesor —quien a la vez es el director encargado— desarrolla el Programa EBI. Recibió capacitación en EBI de PLANCAD-EBI/UNASAM, y anteriormente del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) cuando colaboraba con ellos en la realización de algunos trabajos y textos.

La infraestructura de la escuela está un tanto descuidada, pues desde que fuera construida no ha sido objeto de ningún mejoramiento o reparación. La construcción consta de paredes de bloque de tierra, tiene piso del mismo material, techo de calamina y teja. Los salones cuentan con ventanas pequeñas, en particular el de segundo grado, por lo que no hay buena iluminación para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de ello, todas las aulas de clase (del primero al sexto) están abundantemente letradas y ambientadas; asimismo, los rincones de cada área están equipados con cuantiosos materiales que se encuentran convenientemente ordenados. En su mayoría, la textuación de las paredes está hecha con materiales escritos en castellano y escasamente en quechua.

Se pudo constatar que el nivel de escolaridad de la población es bajo y hay un porcentaje elevado de analfabetismo. Entre los adultos, hay personas que no saben leer ni escribir, o su escolaridad alcanza a lo sumo el segundo y tercer grado de primaria. Son escasas las personas que han culminado la Primaria. De los jóvenes que terminan la Primaria muy pocos siguen estudiando la Secundaria, y para hacerlo tienen que trasladarse al Centro Poblado Menor de Machac o a otro lugar.

Los jóvenes que finalizan la secundaria mayormente emigran a las ciudades de Huaraz o Huari para realizar sus estudios supe-

riores, y cuando los terminan ya no regresan a su comunidad de origen y se quedan trabajando o estudiando en la ciudad. Por ello, no es raro encontrar en muchos hogares solamente personas adultas y niños. Un poblador de avanzada edad y que ahora ejerce el cargo de Teniente de Gobernador, dijo al respecto: "Yo tengo varios hijos, todos son profesionales y trabajan en diferentes lugares, en Huari, Huaraz. Ellos acá ya no vienen a vivir, vienen únicamente de paseo. En la casa estamos yo y mi esposa, pero también viajamos a Huaraz donde tenemos otro hijo estudiando".

B. La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *Organización de los alumnos.* Las cuatro aulas en las que se realizan las clases resultan muy pequeñas para la cantidad de alumnos; todas presentan una configuración estable y similar con paredes letradas y carpetas bipersonales ordenadas en dos columnas (tercero y cuarto, quinto y sexto grado). Los alumnos del primer grado están organizados en tres grupos: los azules, los rojos y los amarillos, y se ubican en diferentes posiciones de acuerdo con el espacio del aula. En cambio, la organización de los alumnos del segundo grado no es estable. El profesor modifica la conformación de los grupos constantemente y de diferentes maneras. En general, los alumnos están agrupados por sexo; son poquísimos los casos en los que se sientan un niño y una niña.
- *Interacción profesor-alumnos.* La interrelación entre los profesores y los niños y niñas generalmente es cordial, de confianza y de amistad. Sin embargo, algunos profesores, sobre todo del segundo y del quinto y sexto grado, en ciertos momentos tratan agresivamente a los niños y niñas en el aula y fuera de ella. Se pudo observar al profesor del quinto y sexto grado dirigirse casi a diario a los niños y niñas con palabras y frases fuertes y siem-

pre gritándoles, pero además, acostumbraba castigarlos físicamente con correa, palos delgados y otros objetos. Al respecto, el director de la escuela señaló: "Este profesor es muy duro con los alumnos. Yo ya le he recomendado, pero así es su costumbre. Pero también los mismos chicos hay veces necesitan todavía que se les trate así. Si no, no entienden, son muy inquietos, muy fregaditos".

En síntesis, los profesores del primero, tercero y cuarto grado son más pacientes con los alumnos, les dan confianza y establecen una relación dialógica-horizontal; en cambio, los del segundo, quinto y sexto grado recurren mucho al uso de un tipo de voz "de mando militar", sea en las formaciones, en las horas de educación física y en el desarrollo de las sesiones de clases.

- *Formas de trabajo en el aula.* En la totalidad de los casos, las clases siempre son dirigidas por el profesor desde la pizarra para todos los alumnos. Las actividades permanentes que realizan los profesores del programa oficial-tradicional (primero, quinto y sexto grado) y los que están implementando el Programa EBI (segundo, tercero y cuarto grado), son similares: hacen rezar, revisan los cuadernos (si es que hubo tarea), repasan el tema de la clase anterior, introducen y explican el tema de la clase, dictan los conceptos, realizan ejercicios en la pizarra, ordenan copiar en sus cuadernos lo que antes se ha escrito en la pizarra, dictan más ejercicios y los alumnos hacen que el profesor revise sus trabajos a medida que terminan y, dependiendo de su aprobación, salen al recreo y/o termina la clase. Para ilustrar el trabajo en el aula, describiremos brevemente una clase de matemática en el tercero y cuarto grado. El profesor, antes de iniciar la clase, hace rezar una oración a la Virgen María y da gracias a Dios pidiendo para que durante el día les vaya bien en el estudio. El rezo es dirigido por un niño y luego por una niña, en ambos casos desde la pizarra. Luego, el profesor ordena a los niños sentarse, guardar todas sus cosas y poner

atención; repasa la clase anterior referida a los signos matemáticos de suma, resta, multiplicación, división, igual, mayor que, menor que. Explica en voz alta y en forma muy pausada la función que cumple cada uno de estos signos.

Después, el profesor explica la operación de la adición, en qué consiste y cuáles son sus usos. Escribe el signo más (+) en el pizarrón y explica algunos ejercicios sencillos de suma con dos cifras, a medida que los resuelve. Pregunta a los alumnos si entendieron o no; unos contestan, otros no dicen nada. Así, el profesor se ve obligado a realizar más ejercicios. Luego les vuelve a preguntar quién quiere pasar al pizarrón. Hay niños voluntarios que salen a la pizarra y el profesor dicta el ejercicio; algunos niños que permanecen en sus sitios tienen dificultad para escribir los números, pero sus compañeros de carpeta u otros los ayudan hablando en quechua: "*iskay, iskayta churanki*" ("dos, tienes que poner dos").

Al ver a los alumnos cansados, el profesor hace pasar al frente a todos los niños y niñas y les pide cantar "La gallinita". La letra de la canción hace referencia a una gallina que pone cada vez más huevos.

Terminada esta actividad, el profesor les ordena que vayan a sentarse y saquen sus cuadernos. Luego les dicta el concepto de suma y da instrucciones para que los alumnos resuelvan los ejercicios que escribe en la pizarra. Para ello, les indica que pueden utilizar los materiales que tienen en el salón: maíz, semillas, juegos, fichas didácticas, etcétera. Los niños, por iniciativa propia, forman grupos de dos o tres y empiezan a resolver los ejercicios utilizando los elementos que tienen en el salón. Mientras los niños trabajan, el profesor se desplaza en el aula, asiento por asiento, brindando ayuda a los que tienen dificultades y alentando a los que avanzan rápido. Los que terminan se acercan al profesor para que les revise su trabajo. Llegada la hora del recreo, los que han acabado salen, previa revisión del profesor. Unos cuantos alumnos se dem-

ran, el profesor les exige que se apuren y apoya a los que no pueden para que puedan salir al recreo. Cabe señalar que en todo el proceso el profesor explica primero en castellano y utiliza el quechua sólo para reforzar aquello que considera más difícil de entender.

Participación de niños y niñas

En la participación no hay mayor diferencia entre niños y niñas; esta depende mucho de la confianza que les brinde el docente y de cómo desarrolla el tema y conduce la clase. Cuando el profesor los motiva y les habla en quechua, los alumnos participan masivamente en voz alta y "ganándose entre ellos", como si estuvieran en una competencia; en cambio, cuando la clase es dirigida sólo en castellano, son pocos los alumnos que intervienen y lo hacen en voz baja, con cierta inseguridad y con expresiones muy puntuales del tipo: "sí", "no", "bien", "mal", etcétera, o con algunos otros monosílabos, palabras sueltas y frases cortas.

Cabe realzar que no todos los niños y niñas de segundo, tercero y cuarto grado participan; algunos casi siempre permanecen callados, por más que los profesores insistan con sus preguntas. Esto ocurre sobre todo cuando el profesor desarrolla la clase sólo en castellano.

Otra forma de hacer participar a los alumnos en el segundo grado es cuando, al finalizar la clase, el profesor hace preguntas relacionadas con el tema tratado o sugiere que alguien lo recuerde o pase al tablero (en el caso de matemática) para realizar un ejercicio de sumas. Cuando no hay voluntarios, el profesor señala quién debe participar. En estos casos, la participación de los alumnos es motivada por el profesor.

Uso de materiales

Las aulas de todos los grados se encuentran ambientadas con material del Ministerio Educación, y otro producido por los profesores y los propios niños. Todas las aulas están decoradas con cadenitas y banderitas

de papel cometa multicolor y abundante material didáctico de diversa índole. Cada aula cuenta con rincones de lectura, música, pintura, ciencias naturales, etcétera. Asimismo, las paredes están textuadas con láminas, dibujos, carteles, papelógrafos, etcétera. En las aulas del primero, quinto y sexto grado todos los materiales están escritos sólo en castellano, y en las del segundo, tercero y cuarto grado, en las que se desarrolla el Programa EBI, los materiales que se exhiben en las paredes y demás espacios de las aulas están escritos, en su absoluta mayoría, en castellano. Los materiales escritos en quechua no pasan de tres (dos en un aula y tres en otra) y, por lo general, se trata de títulos.

Para el desarrollo de sus clases, los docentes utilizan, aunque no siempre, los textos que tienen en la biblioteca (libros de lenguaje, lógico-matemática, cuentos, juegos didácticos, láminas y otros). Además de los materiales y textos suministrados, los profesores elaboran sus propios materiales, a veces junto con los alumnos, utilizando papel bond, cartulina, pinturas, recursos propios de la región y materiales desechables.

En ninguno de los grados se observó el uso de los cuadernos de trabajo en quechua, a pesar de que algunos niños acudían a la escuela con estos en sus bolsos. Los profesores manifiestan que los cuadernos "están buenos y muy bonitos", pero la dificultad que tienen para usarlos radica en que muchas palabras están escritas de manera diferente a como se habla en este lugar, por eso primero "tienen que adecuar la escritura del quechua" y esto les resulta difícil: "Bueno fuera que se escribiera en quechua, pero con el dialecto de cada región, no sólo con el de Huaraz".

Uso de lenguas

Los niños y niñas interactúan verbalmente en quechua en el aula y fuera de ella. Sólo algunos alumnos, por lo general de grados superiores, hablan algo de castellano entre ellos cuando están en clase. Pero mayormente lo hacen en castellano cuando tienen que dirigirse a los profesores y/o tienen que

contestar a sus preguntas, tanto en clase como fuera de ella (ingreso a la escuela, recreo, salida, etcétera).

Entre ellos, los profesores siempre conversan en castellano y muy esporádicamente cambian al quechua para comunicar alguna anécdota o algún pasaje o experiencia con los alumnos. En el desarrollo de las clases, como se ha señalado antes, la profesora del primer grado usa exclusivamente el castellano, el profesor de quinto y sexto grado usa a veces el quechua para exhortar y amonestar a los niños, y los otros dos docentes del segundo, tercer y cuarto grado usan el castellano y el quechua en forma alternada, pero mucho menos el quechua y mayormente sólo para reforzar alguna parte de la clase.

En ninguno de los grados se observó clases completas en quechua. No obstante, cabe destacar que en los pasajes de la clase dictados en quechua se fomenta una participación nutrida de los niños y niñas, lo que no ocurre cuando la clase es dirigida sólo en castellano. Pero la dinámica general es que el profesor pregunta en castellano y los niños contestan en quechua. Esto mismo sucedió cuando hicimos la prueba de castellano como L2: a los alumnos se les preguntaba en castellano y estos nos contestaban en quechua.

En cuanto a la escritura del quechua, los profesores manifestaron que tienen serios problemas pues en la capacitación recibida de la UNASAM no han llegado a concretar un alfabeto único. Al respecto, el director y profesor del tercero y cuarto grado dijo:

Los capacitadores de la UNASAM nos han implementado para escribir sólo con tres vocales, pero en este lugar hablamos y escribimos nuestro quechua con cinco vocales. Así siempre hemos escrito desde ILV. También la especialista de la USE nos ha dicho para escribir con cinco vocales, tal como hablamos acá. Por eso estamos confundidos y tenemos dificultad para escribir en quechua. No sé cuál será la verdad. Los especialistas deben concretar un alfabeto único.

Los padres y madres de familia siempre hablan en quechua entre ellos y en todos los contextos y circunstancias comunicativos. Cuando visitan la escuela y tienen que diri-

girse a los profesores, algunos padres usan el castellano, pero casi todas las madres lo hacen en quechua. Los profesores les contestan a los padres casi siempre en castellano y muy pocas veces en quechua; pero a las madres, mayormente en quechua alternando y mezclándolo con el castellano.

La interculturalidad en el aula

Al desarrollar los contenidos curriculares oficiales de las diferentes áreas, los profesores que aplican el Programa EBI, en determinados momentos y dependiendo del tema que tratan, hacen referencia a los conocimientos y las prácticas culturales propias de la localidad (formas de trabajo, costumbres, danzas, pinturas, música, etcétera). Así, para ejemplificar el tema tratado se remiten a las prácticas socioculturales de la comunidad, y promueven la participación de los niños y niñas sobre la base de sus conocimientos previos.

El profesor del tercer y cuarto grado declara que a veces realiza sus clases fuera del aula y hace que los alumnos demuestren su creatividad, inquietud, curiosidad, etcétera. Fruto de ello, en uno de los rincones del salón exhibe piedras, palos y raíces con formas de animales y objetos de diversa índole pintados y arreglados por los alumnos. Además, manifiesta que siempre prepara con sus alumnos danzas, cantos y recitaciones en quechua para participar en actividades cívico-escolares que se organizan en otras escuelas como Máchac y Chavín.

Los profesores que no implementan el Programa EBI desarrollan los contenidos curriculares del programa oficial-castellano y, por ende, no incluyen ni valoran los conocimientos ni prácticas culturales propios de la localidad.

Evaluación

El tipo de evaluación que emplean los docentes es, por lo general, individualizado. El profesor del segundo grado revisa constantemente el avance que registran los alumnos en

sus cuadernos al resolver ejercicios o copiar de la pizarra.

Asimismo, al iniciar cada clase suele hacer un repaso del tema tratado en la clase anterior: "¿Qué hemos hecho ayer?", "¿Alguien recuerda?", etcétera.

Por su parte, el profesor del tercer y cuarto grado fomenta la competencia entre los alumnos: "¿A ver quién responde? ¿Los de esta fila o los de fila de allá?", "¿A ver, a ver, quién sale a la pizarra, los varones o las mujeres?", etcétera. Si las respuestas son acertadas, el docente los estimula. También suele hacer seguimiento a los alumnos carpeta por carpeta y, algunas otras veces, los saca al frente para resolver ejercicios matemáticos, leer un texto, explicar una lámina y/o papelógrafo, etcétera.

C. Rendimiento de los niños y niñas

Es preciso señalar que las pruebas de lectoescritura en quechua como L1 y en castellano como L2 fueron aplicadas únicamente a los alumnos del segundo, tercero y cuarto grado debido a que el Programa EBI se implementa sólo en dichos grados.

En quechua como L1

Los niños y niñas del segundo grado demuestran diferentes niveles de avance en la lectura: 7 (4 varones y 3 mujeres) leen deletreando y 5 (2 varones y 3 mujeres) sólo simulan o intentan leer. Los alumnos que lograron leer, aunque apenas las primeras líneas del texto presentado, no pudieron contestar a las preguntas de comprensión. Sólo uno trató de adivinar lo escrito y otro repitió algunas palabras del texto. En cuanto a la producción escrita, ninguno escribe textos, 3 escriben frases y oraciones, 6 sólo palabras sueltas, 2 solamente algunas sílabas y una niña sólo se dedicó a dibujar.

Por su parte, casi todos los alumnos del tercero y cuarto grado, 25 en total (16 en tercero y 9 en cuarto), lograron concluir con la lectura de texto completo, algunos leyeron deletreando (3), otros silabeando (7), otros palabra por palabra (11) y algunos fra-

ses completas (4). La mayoría contestó adecuadamente a las preguntas de comprensión de lectura, pero un pequeño grupo de 5 alumnos tuvo dificultades. En lo concerniente a la producción de textos, todos escribieron, aunque cabe señalar que 12 alumnos (en su mayoría del cuarto grado) lograron producir textos narrativos, 10 sólo oraciones sueltas y 3 únicamente escribieron algunas palabras sueltas, aunque sin mayor relación entre sí.

En castellano como L2

Los alumnos del segundo grado respondieron en su totalidad la parte introductoria de la prueba de lectura (referencias personales). De igual forma lo hicieron con la sección de identificación de los dibujos que aparecían en la lámina.

La prueba de lectura oral y comprensión del texto "El pajarito" (escrito en castellano coloquial) fue respondida parcialmente. La mayoría lee deletreando o sílaba por sílaba, pero no contesta las preguntas de comprensión.

En lo referente a la producción escrita, sólo algunos escribieron unas cuantas palabras, indistintamente en quechua o en castellano. El resto se quedó sólo en el intento de escribir y produjo sílabas sueltas y algunos dibujos.

Como era de esperar, la comprensión del texto "La vida de las plantas" (escrito en castellano académico-formal) les fue mucho más difícil. Muy pocos contestaron las preguntas acertadamente.

Los alumnos del tercer y cuarto grado, en su generalidad, respondieron todas las pruebas, aunque algunos tuvieron ciertas dificultades en las pruebas de lectura. Las preguntas introductorias y las referidas a la descripción de la lámina fueron respondidas por todos en forma adecuada. La prueba de lectura y comprensión del texto "El pajarito" fue respondida por los alumnos con palabras sueltas y frases cortas en espacios interrumpidos; sólo 2 alumnos del tercer grado no pudieron contestar a la mayoría de las preguntas. Los alumnos tuvieron mayores dificultades con el texto "La vida de las plantas", principalmente

los del tercer grado. Así, después de leer con cierto detenimiento, la gran mayoría contestó a las preguntas sólo tras un considerable intervalo de tiempo, pero muy pocos acertaron con las respuestas.

Todos resolvieron la sección de producción escrita, unos en forma narrativa, otros sólo con oraciones y frases aisladas y algunos con palabras sueltas. Se observó casos de alumnos que escribieron un texto con un contenido diferente al de los proporcionados y leídos. Así, por ejemplo, 5 alumnos (3 del tercero y 2 del cuarto) escribieron un cuento que el profesor les había relatado en una clase anterior a nuestra visita.

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

Los padres de familia manifiestan que la educación siempre se ha dado en castellano, y recién últimamente, hace dos años, se ha comenzado con la enseñanza de quechua y en quechua. Un sector de padres y madres de familia aprueba esta enseñanza y se siente contento porque considera que es la primera vez que se valora lo propio. Pero otro sector de padres y madres de familia manifiesta no estar de acuerdo y cuestiona esta modalidad de enseñanza debido a que los niños ya saben el quechua y piensan que lo que necesitan es aprender bien el castellano para superarse y que les sirva en la vida futura: "¿Para qué ya pues enseñan quechua? Los chicos... Todos sabemos quechua acá. El castellano queremos, porque eso es lo que les falta y les puede servir".

Ningún padre ni madre de familia sabe qué es y en qué consiste el Programa EBI. Sólo saben que a sus hijos les están enseñando en quechua y castellano. Señalaron que nadie les ha hablado ni explicado acerca del Programa EBI.

Los padres de familia manifiestan que nunca han sido visitados por las autoridades educativas y los capacitadores; muy raras veces se enteran de que aparecen por la escuela. En esas ocasiones, sus hijos les dicen que los de la USE han llegado a la escuela. De ahí

que nuestra presencia por el lapso de una semana sorprendiera a los padres y pobladores en general, puesto que, según ellos, era la primera vez que los visitantes se quedaban en el caserío para conversar de todo en quechua y compartir información con los comuneros. En todo momento se mostraron muy animados.

Finalmente, los padres manifestaron que necesitan con urgencia un colegio secundario para Santa Cruz de Mosna; así evitarían que los niños emigren a otros lugares para continuar sus estudios. Nos invocaron insistentemente para abogar por ellos y se haga realidad esa aspiración.

Profesores

Los profesores tienen diferentes opiniones respecto de la EBI, pero en general manifiestan su acuerdo con la implementación del programa en la escuela de Santa Cruz de Mosna. Están satisfechos por el trabajo que realizan y animados para seguir adelante con el desarrollo de este programa. Incluso los profesores que no han recibido capacitación dicen apoyar el desarrollo del programa porque, según ellos, resulta más fácil realizar la tarea educativa y permite a los niños mejorar su rendimiento.

Para dos profesores, el Programa EBI significa "enseñar en quechua para rescatar la lengua", para uno "dictar clases reforzando en quechua las partes que los niños no entienden" y, para otro, "dictar las clases primero en quechua y luego complementar en castellano". Al respecto, el profesor del tercero y cuarto grado comentó:

Al hablarles a los niños en quechua, ellos fácilmente entienden y comprenden lo que se les explica, y si se les habla de las cosas propias de la comunidad ellos se interesan más, mejoran su participación. En cambio, si se les habla solamente en castellano, no comprenden mucho, se sienten confundidos. De ahí la importancia de dictar las clases primero en quechua y luego complementar en castellano o al revés.

Como podemos observar, cuando se habla de EBI, a menudo los profesores hacen

referencia sólo al componente lingüístico y olvidan la dimensión cultural del proceso educativo y la necesidad de un aprendizaje significativo social y culturalmente situado.

Con respecto a la escritura del quechua, señalaron que no están de acuerdo con el alfabeto trivocálico porque genera mucha confusión en ellos y aún más en los niños. Sugieren que es mucho mejor trabajar con las cinco vocales, "tal como se habla el quechua en este lugar". Además, la especialista de la USE-Huari les ha dicho que escriban así; pero los capacitadores de la UNASAM sólo con tres vocales. Por consiguiente, cuando tienen que escribir en quechua se sienten confundidos, pero prefieren hacerlo con las cinco vocales.

Asimismo, los profesores señalan la gran dificultad que tienen con los cuadernos de trabajo porque están escritos en el quechua de Huaraz. Por eso los usan muy poco. Incluso los mismos padres han dicho que el quechua del libro no se entiende.

En lo concerniente a las visitas de supervisión y monitoreo a la escuela, manifestaron que desde hace varios años los especialistas de la USE-Huari no se han hecho presentes en la escuela. En el año del estudio sólo había llegado una vez un capacitador de PLANCAD-EBI/UNASAM, quien permaneció por poco tiempo. Allí conversó con el director y el profesor del segundo grado sobre los avances de sus clases en EBI, mostró su acuerdo con el trabajo que realizaban los dos profesores y los alentó a seguir adelante.

Finalmente, los profesores se quejan de la inasistencia de los niños en ciertas fechas. Señalan que los propios padres los hacen faltar para que los ayuden en la siembra y la cosecha. Según los profesores hay un cruce entre el calendario escolar y el calendario agrícola de la comunidad y esto afecta el rendimiento de los estudiantes.

Ente ejecutor

El coordinador de la entidad responsable, la UNASAM, es un docente contratado a tiempo completo por la universidad, un profesional quechuahablante de amplia trayec-

toria y muy identificado con la lengua quechua y los valores culturales del mundo andino. Refirió que anteriormente trabajó con el ILV, la Academia Regional del Quechua de Ancash y algunos proyectos educativos encaminados al fortalecimiento de la lengua quechua. Como conocedor de la problemática educativa de la región, juntamente con el equipo de capacitadores, está empeñado en sacar adelante el programa y viene obteniendo resultados positivos en lo pedagógico y la gestión educativa. Señaló que para avanzar con la EBI se requiere de gente identificada con la lengua y la cultura quechua, y del empeño y dedicación exclusiva de todos los capacitadores y profesores de aula.

De los capacitadores, 3 son docentes nombrados a dedicación exclusiva en la UNASAM y uno de ellos es Decano de la Facultad de Educación. El resto son profesores nombrados en los diferentes colegios y escuelas de la región. Todos los miembros de esta entidad se saludan entre ellos en quechua dondequiera que se encuentren. En el trabajo de capacitación y seguimiento, uno de los capacitadores había recuperado el juego infantil del "shititi", pero lo valioso es que le había dado una funcionalidad pedagógica para el área de lógico-matemática. Es decir, con los mismos elementos del juego se pueden plantear ejercicios de operaciones matemáticas: suma, resta, multiplicación, división, potenciación, etcétera.

En la reunión conjunta que sostuvimos con el coordinador y los capacitadores, todos se mostraron identificados con el Programa EBI, el fortalecimiento del quechua y la valorización de la cultura: "En EBI, desinteresadamente estamos buscando fortalecer y sacar adelante los valores culturales de la cultura quechua, en especial la lengua". Asimismo, hicieron notar su optimismo por el Programa EBI y el trabajo que están realizando: "Los profesores están respondiendo a nuestras exigencias, son muy creativos y tienen muchas potencialidades para trabajar con EBI. Sólo hay que descubrirlos y, después, explotarlos para que ellos también hagan lo mismo en sus escuelas".

Pero también reconocieron sus problemas y limitaciones. Tienen muchas dificulta-

des cuando salen a hacer seguimiento a las escuelas debido, primero, a que las autoridades de las instituciones donde laboran (principalmente en la universidad) les ponen muchas trabas para otorgarles permiso, y segundo, a la lejanía de las escuelas y el difícil acceso a ellas, aparte de la inexistencia de medios de transporte permanente. Otra dificultad reside en la falta de un trabajo coordinado y conjunto con las autoridades de las USE. Por ello a veces han sido incomprendidos e incluso desautorizados. Además, las autoridades educativas trasladan personal docente sin tener en cuenta si los profesores están capacitados en EBI o no. También se constituye en una traba la escasa permanencia diaria de los profesores en la comunidad donde se encuentra la escuela. La mayoría de ellos no se queda en la escuela porque trabaja sólo en el turno de la mañana, lo que impide que se identifiquen con la comunidad, sus problemas, aspiraciones, valores, etcétera. Para superar esta dificultad, una capacitadora propuso que las clases se dicten sólo tres semanas al mes durante las mañanas y las tardes; luego, profesores y alumnos tendrían una semana de descanso.

Especialista de la USE-Huari

La especialista considera que el Programa EBI constituye una gran oportunidad para sacar adelante los valores de la cultura quechua y, por eso mismo, está trabajando con la EBI para recuperar la lengua quechua: "En la EBI, lo primero que tenemos que hacer es recuperar nuestra lengua, nuestro quechua, saberlo bien hablar y escribir. Eso, siempre les digo a los profesores y están haciendo".

La especialista de la USE criticó con dureza a los capacitadores de la UNASAM. Entre otras cosas, señaló que están más por el dinero, que desconocen la variedad del quechua de la región y están imponiendo la escritura del quechua con sólo tres vocales:

...Ellos están más por el dinero que por una educación realmente bilingüe. Ni siquiera saben el quechua del Callejón de Conchucos. Acá se ha-

bla diferente, pero ellos están capacitando con el quechua de Huaraz; es más: están imponiendo para escribir sólo con tres vocales. Esto es absurdo, nosotros hemos empezado a trabajar la parte escritura con los del ILV y siempre hemos trabajado con cinco vocales. Hay textos escritos con las cinco vocales: la Biblia, catecismos, cantos y otros.

Sin embargo, manifestó que los cuadernos de trabajo, escritos también con tres vocales, “están muy buenos” y es la primera vez que reciben un material “de lujo” del Ministerio de Educación. También dijo que son una gran ayuda para los maestros y a los niños les llama mucho la atención y siempre están interesados en usarlos. Al lado de ellos señaló que, en la práctica, estos “no les sirven mucho”. Su gran falencia —declaró— radica en que no son muy entendibles porque están escritos en otra variedad de quechua. Por eso los profesores casi no los usan y prefieren emplean los textos producidos por el ILV que están escritos según en el quechua de la zona:

Lo que quieren hacer [los capacitadores] es una imposición del quechua del Callejón de Huaylas. Hay muchas palabras distintas a las que se hablan en esta zona. Además, las palabras están mal escritas, sólo con tres vocales, con “h” y no con “j”, etcétera. Como les decía, yo he trabajado con los del ILV y siempre hemos escrito con las cinco vocales. Para los profesores es más fácil escribir con el alfabeto pentavocálico [castellanizado] y los niños entienden bien y no se confunden. Por eso, lo primero que hacemos con los profesores es adaptar los cuadernos de trabajo al quechua de la zona con palabras propias y con cinco vocales, tal como hablamos acá. Los profesores están de acuerdo conmigo y me hacen caso. Por eso, cuando los de UNASAM van a supervisar, los profesores rapidito lo esconden debajo de sus mesas los textos de ILV y sacan *Yachaq Maysiy* y *Yachaq Maysiy*. Cuando se van sacan y siguen trabajando con textos de ILV.

Como es posible apreciar, la especialista no está de acuerdo con la escritura unificada del quechua. Sugiere que se respete la variedad dialectal de cada zona. Asimismo, se mostró complacida por el trabajo que realizan los profesores, quienes siguen las instrucciones que ella les da en las reuniones y supervisiones:

EBI significa..., creo que respeto ¿no? Si no van a respetar nuestro dialecto, ¿para qué hacemos EBI? No estoy de acuerdo con que los de la UNASAM nos impongan el alfabeto unificado. Estarán capacitados, serán catedráticos, aunque creo que no todos, pero aquí están fallando. Felizmente los profesores están conmigo y hacen lo que les digo porque administrativamente dependen de mí; los de la UNASAM no tienen ninguna atribución.

ZONA QUECHUA DE AYACUCHO

Hualchancca, Cangallo

A. *Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo*

Características socioculturales

Hualchancca es un centro poblado menor conformado por tres barrios: Jatun Pampa, Carcasunto y Hualchancca. En la actualidad cuenta con aproximadamente 350 habitantes, de los cuales más de la mitad son mujeres.

Hualchancca dispone de servicios de agua potable y letrinas, así como de servicio de transporte fluido por su ubicación a la vera del camino.

La base de su economía es la agricultura (cultivo de papa, maíz y otros productos), actividad relacionada con la inasistencia de los estudiantes en época de siembra y cosecha, dada la incompatibilidad entre el calendario escolar y el productivo. Los hualchanqueños se dedican a la cría de vacas criollas y ovejas.

La asamblea comunal es la máxima autoridad que rige los destinos de la comunidad, articulada al “sistema de varas”. Este, sin embargo, ha ido perdiendo vigencia por la presencia de las autoridades políticas como el teniente de gobernador y el agente municipal. También existe un club de madres que agrupa a 40 mujeres que trabajan en el programa del Vaso de Leche y el PRONAMACHCS (Programa Nacional de Manejo de Cuencas Hidrográficas y Conservación de Suelos) que brinda capacitación en trabajos relacionados con la forestación.

En las décadas de 1980 y 1990, como consecuencia de la violencia senderista, la

población empezó a emigrar a otras ciudades, principalmente a Lima.

Características sociolingüísticas

Las mujeres adultas son monolingües en quechua, mientras que las jóvenes son, por lo general, bilingües quechua-castellano, con un manejo incipiente de esta última lengua que comprenden muy poco o, si la entienden, no pueden expresarse oralmente en ella. Los varones, jóvenes y adultos, si bien recurren con más frecuencia al uso indistinto del quechua y el castellano, tienen poca fluidez en el manejo oral del castellano.

Los niños y niñas llegan al primer grado en condición de monolingües en quechua, pero se van haciendo bilingües según avanzan de grado, aunque continúan usando su lengua materna en la comunicación con sus padres y sus pares. Los contados niños que tienen el castellano como L1 y el quechua como L2, son hijos de los "retornantes"⁴⁶ de Lima u otras ciudades del país.

Características socioeducativas

La escuela de Hualchancca es polidocente y atiende la primaria completa (primero a sexto grado). La población escolar es de 130 alumnos. En el primer grado hay 17 alumnos (9 mujeres y 8 varones); y en segundo, 24 (11 mujeres y 13 varones). El Programa EBI sólo atiende los dos primeros grados y cada grado es atendido por un profesor.

Los dos profesores son egresados del ISP de Huamanga. Una es directora y a la vez maestra del segundo grado, con 8 años de servicios, los dos últimos en esta escuela. El otro docente cuenta con 9 años de servicio, 4 de ellos en esta escuela y está a cargo de primer grado. Ambos son docentes nombrados y tienen como primera lengua el quechua y como segunda lengua el castellano.

46 Se trata de la población que migró por los problemas sociopolíticos de los años ochenta y que ahora ha regresado a sus lugares de origen.

La primera declara vivir en Hualchancca y el segundo en Huamanga. Ambos docentes recibieron capacitación para la implementación del programa EBI.

La escuela tiene seis aulas de clase, un ambiente para la dirección y un depósito. Asimismo, cuenta con campo deportivo, huerto escolar y bibliotecas de aula en cada grado. El mobiliario es inadecuado para la nueva modalidad de trabajo pedagógico. En cuanto a servicios tiene agua y letrinas.

En lo concerniente a la relación comunidad/escuela, los profesores y los padres y madres de familia expresan la existencia de una buena relación. Sin embargo, la realidad es otra, pues existe una ruptura entre ambas. Los maestros aducen que se debe al desinterés de los padres de familia por la actividad educativa. Al respecto puntualizaron:

—Bueno, yo he hecho llamar en varias oportunidades para una reunión, pero no les interesa aduciendo que no tienen tiempo, que tienen mucho trabajo, etcétera. No se interesan en sus hijos. Hay mucha deserción escolar porque no hay nadie que les ayude en la casa o los recursos económicos son precarios. Hay poquísimos padres que participan; nos dan algunas ideas para el proyecto.

—Ellos poco o nada participan, ellos quieren más la enseñanza tradicional, casi no se interesan por la educación de sus niños.

En la versión de los padres de familia, la relación escuela-comunidad también tiene sus limitaciones debido a la falta de inserción de los docentes en la comunidad. Si bien algunos conocen las costumbres y la dinámica de la comunidad, no participan en ellas, a pesar de que hace tiempo trabajan en la escuela.

Finalmente, la participación de los padres de familia consiste en la realización de "polladas", faenas para el mejoramiento de la infraestructura de la escuela y la realización de reuniones de padres de familia, actividades que, según lo expresado por unos cuantos padres de familia, se hacen por iniciativa propia y, en palabras de otros, atendiendo a la programación que hacen los profesores, lo que es otro indicador de la inexistencia de una participación organizada y au-

tónoma de los padres de familia en el quehacer escolar.

B. La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *Organización de los alumnos.* Los alumnos están organizados por sexo: en el primer grado, un grupo de varones y otro de mujeres; en segundo grado, tres grupos de varones y dos de mujeres. Esta configuración del aula va acompañada por la organización de los rincones de aprendizaje. Así, por ejemplo, en el primer grado hay un rincón con diversas plantas del lugar, otro de materiales del área de matemática y otro de distintos materiales propios de la localidad que se utilizan para el trabajo de cualquiera de las áreas. En el segundo grado el intento se queda en una sectorialización del aula por áreas del plan de estudios⁴⁷, y se recurre al uso de carteles. Cabe destacar que en la organización de los grupos de trabajo no se toman en cuenta las diferencias lingüísticas y socioculturales de los niños y niñas, como el hecho de ser, por ejemplo, monolingües en quechua o castellano, bilingües quechua-castellano, etcétera.
- *Interacción profesor-alumnos.* La interacción de ambos docentes con los alumnos en el aula generalmente es de tipo horizontal. Los profesores se preocupan por el bienestar de los niños y los estimulan constantemente, por ejemplo, haciéndolos desempeñar el papel de maestros. Sin embargo, en ciertas circunstancias, esta actitud cambia y a veces llega al castigo verbal y físico, además del discriminatorio. Por ejemplo, la hija del profesor del primer grado se quejó ante él: "Papi, Marco está peleando con Anita, pégale con el látigo". El profesor, sin averiguar por qué, simplemente recurrió al castigo físico. Otra evidencia fue obtenida en el aula, durante una visita no prevista. En esa ocasión sorprendimos al profesor riñendo a los niños con un palo en la mano, y vimos a una niña que lloraba

porque el profesor le tiraba de la oreja. Situaciones como estas son motivo de queja por parte de los padres de familia, quienes reprueban el maltrato de los maestros a sus hijos indicando que "a veces a niños les tiran palmazos; debe enseñar con palabras".

Al comparar la interacción profesor(a)-estudiantes dentro del aula y fuera de ella, se observa que en el aula esta se caracteriza por una relación formal dedicada exclusivamente a las actividades de aprendizaje y enseñanza. Algo distinto sucede cuando concluye la jornada pedagógica y los niños y niñas salen al recreo. Allí se confunden con sus compañeros de diferentes grados y con los profesores que participan en sus juegos como el fútbol y otros deportes, actividades que según una madre se prolongan demasiado y restan las horas dedicadas al proceso pedagógico.

Finalmente, la interacción entre niños dentro y fuera del aula es similar. Entre ellos siempre se comunican en quechua, aún así sepan castellano.

- *Formas de trabajo en el aula.* La relación profesor(a)-estudiantes mantiene rasgos de la práctica pedagógica tradicional. No sucede lo mismo con la organización pedagógica, donde se observan vientos iniciales de cambio en algunos de sus componentes a partir de la configuración de cursos-talleres. No obstante, la puesta en práctica de la reconfiguración del aula y el uso diversificado de materiales en el desarrollo de las actividades es, por ahora, sólo parcial. Empero, la configuración y cambios en la ambientación del aula no siempre tienen un correlato con la metodología de enseñanza que emplean los profesores. Si bien los estudiantes están organizados en grupos, su dinámica depende de las instrucciones del maestro, y cuando hay alguna iniciativa de los niños o niñas, el docente no se percata ni

⁴⁷ El plan de estudios comprende las cinco áreas siguientes: Personal Social, Comunicación Integral (lectoescritura), Lógico-Matemática, Ciencia y Ambiente, y Formación Religiosa.

estimula esas actitudes, que bien pueden impulsar una participación conducente a la autonomía de los(as) aprendices. Los profesores con frecuencia se mantienen próximos al pizarrón y eventualmente van de un grupo a otro, ya sea para controlar o para promover la participación.

La actividad de control y la motivación que los docentes realizan son diferentes. En el primer grado, el maestro presta mayor atención a los niños que a las niñas, mientras que en segundo grado se dedica a sólo tres grupos, al punto de casi ignorar al grupo que se encuentra al final del salón.

El seguimiento de la secuencia de las clases observadas refleja el desarrollo de una serie de actividades de las distintas áreas del currículo. El problema es que el paso de una actividad a otra, o de área, no guarda conexión entre sí. Tampoco en el transcurso de una sesión completa de clase se distinguen las fases de apertura, desarrollo y cierre del proceso de enseñanza.

La participación de niños y niñas

Como ya se anotó, la participación de los niños y las niñas en el aula está condicionada por las instrucciones que vienen del docente. Por consiguiente, los alumnos muy pocas veces participan por iniciativa propia.

En el primer grado, los niños y las niñas más pequeños no participan mucho en la clase y, generalmente, los niños participan más que las niñas. En el segundo grado, la participación de los estudiantes es más equilibrada.

Otra forma de participación de los estudiantes que aparece en el "Organigrama de aula" es su intervención en los equipos de trabajo de aseo, disciplina, deporte y cuidado de materiales, y en los equipos de aprendizaje por áreas curriculares.

Uso de materiales

En el desarrollo de los contenidos de las áreas curriculares en el primer grado, el profesor se

apoya, por una parte, en objetos existentes en el medio y en materiales elaborados artesanalmente con productos del lugar; y, por otra parte, en el uso de materiales didácticos enviados por el MED, como las fichas, los móviles y los juegos educativos. En cambio, en el segundo grado las áreas se desarrollan recurriendo al cuaderno de trabajo en lengua quechua. También se recurre a los materiales elaborados por los propios niños y niñas en quechua y en castellano.

La biblioteca de aula dispone de los cuadernos de trabajo de lógico-matemática y para comunicación integral. En el segundo grado también hay textos didácticos de vocales y palabras, además de láminas. Estos materiales son utilizados de acuerdo con las indicaciones brindadas por los docentes.

En las paredes y el techo del aula se exhiben una variedad de láminas y materiales con diversos contenidos: cuadros de colores y con números con escritura simultánea en quechua y en castellano, papelógrafos, dibujos de partes del cuerpo, vocales, plantas y animales con leyendas sólo en castellano.

Uso de lenguas

Dentro y fuera del aula, los estudiantes de primero y segundo grado se comunican entre ellos exclusivamente en quechua y se dirigen a los profesores de preferencia en esta misma lengua.

En cambio, el uso de las lenguas quechua y castellano por los profesores varía de persona a persona. El profesor de primer grado se dirige a los alumnos mayormente en quechua y, a veces, en castellano. Al respecto dijo:

Yo les hablo más en quechua porque hay un buen entendimiento, porque el docente que habla quechua comprende aún más. El niño trae muchos conocimientos y yo también refuerzo y busco algo más. En este caso yo diría que hablo [más] el quechua que el castellano porque ellos entienden favorablemente.

En el desarrollo de sus clases, la profesora del segundo grado recurre más al que-

chua y muy poco al castellano. Ella considera que:

En la lengua materna que es el quechua, todo es quechua en la escuela y fuera del salón. Claro, nosotros nos damos tiempos para poder enseñar en castellano. Será un 80% en quechua y 20% en castellano. Poco a poco se va avanzando en la medida en que se avanza por grados.

Los dos profesores coinciden en señalar que los niños aprenden mejor en quechua, principalmente en los primeros años:

—Porque si yo hablaría en castellano no me entenderían nada. En cambio, si hablo el mismo idioma creo que el aprendizaje va mejor mediante trabajos en grupos, actividades en el aula con el entorno de nuestra comunidad.

—En los primeros años, yo creo que aprenden mejor en quechua. De repente, ya a partir del cuarto o sexto grado puede ser en castellano.

A pesar de que los dos profesores declaran tener como primera lengua el quechua, su expresión oral en esta tiene una marcada influencia del castellano. Empero, en el desarrollo de los contenidos del área lógico-matemática se escucha el uso de muchos términos quechuas acuñados a propósito del tema tratado.

Cabe destacar las declaraciones favorables de los docentes respecto del uso del quechua en la escuela, las ventajas que se obtiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se realizan en quechua y, consecuentemente, la mejora del rendimiento escolar de los niños quechuahablantes. Esta actitud favorable es motivada por la nueva función comunicativa que cumple la lengua.

En las aulas, habitualmente se usa el quechua tanto a nivel oral como escrito, aun cuando esto no sea de manera planificada, situación que en parte explica la deficiencia que los niños confrontan en el uso oral del castellano y la escritura de ambas lenguas.

La interculturalidad en el aula

El manejo pedagógico de la interculturalidad se expresa, por una parte, en el aprovecha-

miento de los recursos culturales indígenas en el desarrollo de los contenidos curriculares y, por otra, a través de las secuencias didácticas que parten de los conocimientos culturales propios para, luego, llegar a los foráneos. Los profesores mencionan reiteradamente la importancia de la incorporación de los conocimientos propios:

—De hecho, en mi tema yo lo pongo temas de la comunidad, de agosto, por ejemplo, la fiesta de la Virgen de la Asunta, y eso los niños ya conocen, y de acuerdo a eso yo hago mi tema o proyecto.

—Los proyectos lo hacemos de acuerdo a la realidad donde estamos. Yo lo hago como un diario de clase y voy avanzando.

Otro componente que bien puede contribuir a la práctica de la interculturalidad es la elaboración de los proyectos educativos. En la experiencia de ambos profesores, estos no pasan de ser intentos de proyectos de aula o del “diario de clase”:

Bueno, hay un programa curricular que nosotros tenemos de bilingüe. Entonces yo lo saco de acuerdo a nuestra realidad la diversificación curricular, con las cosas existentes en nuestra zona y ampliando un poco más. Un profesor tiene que ser como un investigador para poder desarrollar respetando nuestra lengua materna.

Evaluación

En el desarrollo de las sesiones de clase, en ningún momento observamos actividades de evaluación. La evaluación aparece como uno de los componentes menos trabajados en la propuesta curricular de la EBI.

C. Rendimiento de los niños y niñas

En quechua como L1

No fue posible aplicar la Prueba de Lengua Indígena (L1) porque ninguno de los niños de la muestra de primero y segundo grado estaba en condiciones de leer ni escribir en dicha lengua.

Tal situación también fue percibida por el especialista de Educación Primaria de la USE, cuando se refiere al Programa EBI:

Otro de los logros [esperados] es que también se sepa leer y escribir correctamente, tanto en el idioma materno como en la otra lengua, como es el castellano. A la fecha ninguno de ellos dominan correctamente. Hay dificultades. Claro, oralmente los niños pronuncian quizás correctamente *pero en la escritura tienen dificultades* [énfasis nuestro] tanto en el quechua como en el castellano.

Esta situación es motivo de preocupación y a la vez causa rechazo en los padres y madres de familia. Ellos, al comparar el aprendizaje de otros niños y niñas de escuelas hispanohablantes, sienten que esta nueva modalidad perjudica el aprendizaje de sus hijos. Esta preocupación se intensifica cuando los profesores, sin considerar el nivel de rendimiento de los niños, los promueven de grado.

En castellano como L2

Por las razones ya anotadas, tampoco fue posible aplicar la prueba escrita en castellano. Según manifiestan los propios profesores:

—En mi opinión, en primer grado leer sí, ellos aprenden a leer, pero escribir es *muy difícil* [énfasis nuestro], pero avanzando los grados aprenden. En el primer grado hay dificultades. Con el EBI se trata de hacer un poco de aprestamiento y de acuerdo a eso se va reforzando. A medida que pasan los grados creo que sí aprenden.

—El problema es en la escritura. Aún tienen dificultades por el mismo hecho de estar en segundo grado. Sería importante también que aprendan a escribir.

Tras considerar que la prueba se aplicó a niños que tienen como lengua materna el quechua y están en proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua, los resultados nos permiten señalar que estos recurren a diferentes estrategias de expresión oral para la comunicación en su segunda lengua, entre ellas, las palabras suel-

tas, las frases cortas o el recurso a las respuestas físicas:

—¿Qué cosas te gustan de la escuela?

—Tarea... *chaylla*. (Niño, primer grado.)

—Galleta no me gusta. (Niña, segundo grado.)

—Eso, estito, esto, esto. (Niña, segundo grado.)

De igual forma e indistintamente, en cualquiera de los dos grados es posible establecer diversos niveles de comprensión y dominio oral del castellano. Así, mientras unos contestan a una pregunta con un monosílabo, otros pueden hacerlo con varias frases cortas o una oración compleja, como se aprecia en los ejemplos que siguen.

—¿Me puedes contar lo que has hecho ayer?

—Sí, [...] me estudié. (Niño, segundo grado.)

—Me he cocinado, papa mondani, cebolla he picado [...] he hecho mi tarea [...] me ha dado mi profesor. (Niña, primer grado.)

—He ido al agua. Después mi desayuno he tomado con su comida, entonces me he peinado mi cabello, me cambió, aquí he venido. [—¿Y después de la escuela?] Yo no he regresado, a las doce voy a regresar. A mi vaca voy a ir. Entonces a la tarde en la cocina ya voy a hacer. (Niña, segundo grado.)

En estas respuestas es posible percibir que la construcción gramatical de las oraciones refleja la transposición de la gramática quechua al castellano.

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

Por una parte, la preocupación de los padres de familia radica en la dificultad que representa para los niños la escritura en quechua, aunque, en versión de uno de los capacitadores, esta también obedece a la preferencia de los padres para que sus hijos aprendan castellano.

EBI estaría dificultoso porque... tal vez enseñarían a partir de secundaria, ahí quechuahablantes asimilarían. Hoy los niños ni saben escribir, ni cono-

cen letras. Entonces, se han chocado con el quechua. Pueden enseñar, el problema es que niños no saben leer ni escribir.

En este marco, algunos padres y madres de familia aprueban que se enseñe a los niños en quechua y castellano; otros sugieren que la enseñanza en la primaria debería ser sólo en castellano e introducir el quechua en la secundaria.

Por otra parte, los padres expresan su preocupación y descontento debido al constante abandono de la escuela por parte de los docentes, el incumplimiento de los horarios de trabajo, la incompetencia de los niños en la lectura y escritura tanto en quechua como en castellano.

—Estaría bien que les enseñe a los niños, pero a veces los profesores faltan hasta una semana.

—Comprenderían. No conocen las letras, tampoco leen, no pueden ni en quechua ni en castellano.

—Los profesores no enseñan bien. No hay control con el director, con la directora ya se conocen. Siempre es así, hay amigos, hay compadres. A veces cuando son amigos, así dejaditos nomás son en provincias, en distritos, por falta de control.

Para la Presidenta del Consejo Nacional de Mujeres Indígenas, la educación bilingüe está dirigida a los niños de lengua indígena y se orienta a evitar la confusión en el aprendizaje de las dos lenguas:

Salimos a las escuelas del campo, donde enseñamos en castellano a niños quechuahablantes cometiendo un error, porque en el idioma quechua no hay vocales o y e, mientras en castellano hay cinco vocales. [...] Los profesores dicen "tienes que hablar y escribir en el castellano", pero los niños desde su nacimiento están acostumbrados sólo a tres vocales y entonces hay confusión. Así, nosotros mezclamos el quechua con el castellano, ejemplo iglesia, pero los niños aumentan *ta*, entonces los niños ya están hablando quechua con castellano, ya mezclado. Así dicen *iglesiata*, *escuelata*; castellano con quechua están combinando. La escuela se llama *yachaywasi*, pero la escuela se dice *escuelata*, *escuelaman*, mezclando quechua con castellano y eso no está bien, ya no es ni castellano ni quechua, sino algo combinado, lo que se llama "barbarismo".

Otros actores sociales de la comunidad ven a la EBI como un instrumento que contribuye a disminuir la discriminación social, a fortalecer la identidad propia y a poner en valor las lenguas y manifestaciones culturales indígenas:

Hermanas y hermanos, ¿por qué decimos que es importante? Para nosotros es importante desde nuestros ancestros, desde el Tawantinsuyu, Chinchasuyu, Kuntisuyu, Qullasuyu y el Cusco. Nuestros hermanos y hermanas hablaban muy bien el quechua; hacían ciencia, tecnología, medicina, la trepanación del cráneo, siendo quechuas.

Profesores

La visión de los profesores respecto de la EBI es variada. Ellos destacan que se trata de un programa que está en sus inicios. Para describir sus objetivos, apelan al mantenimiento de la lengua materna, hecho que se justifica por el alto nivel de manejo del quechua en estas comunidades:

—EBI significa educación bilingüe intercultural, que debemos mantener primero nuestra lengua materna. Lo principal es que, en esta zona Hualchancá, más mayormente los niños son de lengua materna que es el quechua. Por eso la EBI es muy importante y se aplica muy bien en cosas que les interesa al niño, de cosas que está dentro de la comunidad.

—EBI es la educación bilingüe intercultural. También partiríamos de que la enseñanza dada en las comunidades se da en EBI, porque en la mayoría de las comunidades todos los niños son quechuahablantes.

Pese al reconocimiento explícito de la necesidad de la EBI en estas comunidades, los profesores contribuyen muy poco a su desarrollo; por ejemplo, no se quedan a vivir en estas comunidades alejadas, donde realizar la supervisión es muy difícil.

Los profesores han recibido capacitación en EBI en el ISP, en los períodos 1996-1997 y 1998-1999. El profesor del primer grado refirió que, en el primer caso, la capacitación duró 20 días y estuvo dirigida por profesionales y, en el segundo caso, tuvo

una duración de 10 días y en el mes de agosto otros 5 días más.

Para este profesor las capacitaciones *mayormente son buenas* y le han permitido ver el nuevo programa curricular diversificado:

Los profesores teníamos como un ojo vendado que no nos permitía ver y realizar el nuevo programa, ya que el programa anterior era diferente, igual para todos, y que eso se realizaba en todos los centros educativos. Pero este Programa EBI hemos tratado de diversificar, de poner otro nuevo programa curricular básica que nosotros mismos hemos desarrollado en esas capacitaciones.

Además, señaló que le gustaría

Conocer algo más, porque ya conocemos el quechua. Como yo nací en Ayacucho conozco el quechua, pero yo quiero que se abarque más, que se investigue de qué cosas más se podría desarrollar el quechua; por ejemplo, los *watuchis* nos dicen los niños. El profesor tiene que ser un poco investigador, se conocen las adivinanzas, hay cosas importantes para conversar en nuestra lengua.

Por su parte, la profesora del segundo grado manifestó que las jornadas de capacitación "tienen que ser más constantes; puede ser por trimestres, tres veces al año". También sugirió "que los capacitadores vengan de otros lugares para poder intercambiar nuestros propios conocimientos".

Ente ejecutor

El coordinador y los capacitadores del ente ejecutor Parwa señalaron que:

—EBI es un proceso educativo que consiste en el aprendizaje de dos lenguas y dos culturas en una situación de igualdad, de respeto y tolerancia. Una educación basada en la identidad local regional del educando. Es un proceso de mejoramiento alternativo para la educación del país.

—EBI viene a ser la educación bilingüe intercultural que se pretende aplicar como programa piloto recientemente acá en el Perú, en la zona centro andina, principalmente en Ayacucho.

—Educación bilingüe significa enseñar en dos lenguas, en primer lugar su lengua materna o vernácula, en este caso el quechua y la segunda lengua

que es el castellano. En esta zona del país, mayormente andina, la gente habla el quechua. Especialmente en el campo la enseñanza debe ser en quechua y paralelamente en castellano; intercultural conocer las costumbres de la zona andina y también conocer las costumbres, valores, usos de la cultura occidental.

Asimismo, los miembros del ente ejecutor Parwa corroboran la posición contraria a la EBI que mantienen los padres de familia, cuando dicen:

El problema que nosotros notamos cuando vamos a los centros mismos donde se está aplicando la EBI, [es que] los niños rechazan un tanto la enseñanza en quechua porque hay influencia de sus padres que no quieren que aprendan el quechua, que se eduquen en quechua; porque tienen como objetivo formarse en la ciudad, entonces hay un rechazo. Ese es el primer obstáculo con el cual estamos tropezando.

Hay algunos padres de familia que no quieren que a sus hijos se les enseñe en quechua, porque su papá, su mamá hablan quechua, sino quieren que sus hijos aprendan el castellano, especialmente los retornantes que vuelven con sus hijos que son ya castellanohablantes, y no quieren que se les enseñe en quechua sino castellano.

Con relación a la capacitación recibida de parte de los especialistas de UNEBI, consideran que fue insuficiente tanto por su corta duración cuanto por causas institucionales. A este respecto, dijeron:

—Cinco días para primero y diez días para segundo, no se aborda el problema, la temática de interculturalidad. Insuficiente... Sólo capacitación teórica. Materialmente tiene limitaciones y tiene que trabajar con muchas lenguas, y capacitación es una para todos.

—Yo soy nuevo en el programa. Yo recibí en marzo durante quince días, digo en febrero y me puse a trabajar. Ya me puse a capacitar en marzo y a partir de abril empecé con los GIAS y visitas a centros educativos, de manera que mi experiencia es poquísima. Yo necesito una mayor capacitación para poder dar a mis profesores, porque generalmente trabajamos con treinta profesores con quienes convivimos, y a veces escapa a nuestra posibilidad.

Asimismo, los capacitadores reconocen tener ciertas limitaciones inherentes a su des-

empeño y otras relacionadas con la cuestión logística.

—Como capacitador me falta implementación, me falta mayor cantidad de materiales, bibliografía que nos puedan dar; por ejemplo, un manual que diga qué debo hacer ante tal problema o cualquier situación. Nosotros no contamos con ningún manual, los manuales... Yo quisiera un manual para cada capacitador y que venga el de Lima y nos enseñe a utilizarlo, y de esa manera mejorar.

—[Las limitaciones son] varias, por ejemplo: las distancias entre escuelas, falta de medios de transporte; hay días que se camina todo el día; otra, en cuanto a los materiales que no llegan a tiempo; y la parte económica: nos pagan al final de cada semestre.

A fin de mejorar el proceso de capacitación de la EBI, la sugerencia de estos actores es que:

—Los entes ejecutores deben recibir mayor capacitación y que los especialistas nos visiten permanentemente porque también nosotros queremos hacer consultas personales, y que nos traigan material... A veces nosotros nos sentimos un poco fiscalizados nada más, quisiéramos ser supervisados; fiscalizar es controlar, pero supervisar es orientar, decir qué le falta, en qué tienen dificultades. Eso es lo que queremos, quisiéramos la presencia física.

—Las capacitaciones deben ser trimestralmente. Deben haber reuniones constantes del ente ejecutor con los capacitadores, creo que en eso adolecemos; sólo nos reunimos cuando hay ocasiones, tiene que ser constante. Otro también: deben darnos materiales para realizar las GIA, y finalmente deben darnos nuestro viático de pasaje.

Los capacitadores y especialistas coincidieron en señalar la falta de oportunidad en el envío de los materiales educativos por parte del MED a los diversos centros educativos, entre ellos a la escuela de Hualchancca. Esta recibió los cuadernos de trabajo en el mes de agosto, situación que perjudicó —en versión de los maestros— el adecuado desarrollo de las sesiones de aula.

Hemos tenido tropiezos en el primer semestre, fundamentalmente porque los textos de educación del Ministerio han llegado tardíamente. Han

llegado en agosto, recién julio, agosto han llegado los cuadernos de trabajo *Yuyay Masiy* 1, 2, 3, 4 y *Chayaq Masiy* 1, 2, 3 y 4, más las láminas del alfabeto quechua chanka y otros para aprender castellano.

No obstante, los capacitadores refieren ciertos avances en la aplicación de la EBI:

—Pero yo pienso que a medida de lo que yo he observado en Cangallo, los profesores están aplicando muy bien el uso de materiales. Por ejemplo, he visto que utilizan recursos de la zona, trabajan con semillas, con plantas de su zona, entonces parece que ellos por su propia creatividad están aplicando, están logrando.

—En la visita de aula hemos encontrado en realidad en gran parte de ellos un adelanto en aplicar EBI. Por ejemplo, las aulas están letradas o ambientadas, existen las cinco áreas y los materiales están en las aulas. La aplicación de la metodología siempre hay algo de dificultad.

Especialistas de la USE Cangallo

Para el especialista de Educación Primaria de la USE de Cangallo, a la vez encargado de supervisar la ejecución del programa en esta provincia, la EBI:

Está concerniente al manejo de la lengua quechua, con la finalidad de valorar nuestra lengua materna, porque acá en nuestra zona andina mayormente se habla el quechua. Entonces la enseñanza también debe ser paralelo tanto en la lengua materna como el castellano. Entonces yo pienso que enseñando por ese lado el alumno puede lograr muchos aprendizajes.

En opinión de esta autoridad educativa la aplicación de la EBI se orienta:

Más que nada a llegar a los alumnos. El aprendizaje acá, en el niño, en la zona andina como primera lengua es el quechua y cuando de repente nosotros aplicamos la enseñanza en el castellano los niños no nos entienden. Entonces, desde ese punto de vista, tenemos dificultades más que todo en la enseñanza, y el aprendizaje de los niños es un tanto negativo. No se logra lo que uno se propone a realizar, al menos aplicando también la lengua quechua es un idioma oficial, lo que a nosotros de repente como peruanos no estamos dando su valor de lo nuestro y pienso de

que, acá en nuestro Perú oralmente hablamos el quechua pero, hay dificultades también en el idioma castellano. Pero yo pienso que los niños pueden lograr el aprendizaje en su lengua materna que es el quechua, y desde luego aprender a leer y escribir tanto en su lengua materna como en lengua castellana. Ciertamente eso es lo que uno se propone hacerlo, porque al enseñar solamente el castellano el niño pues tiene dificultades, ninguno de los dos realmente sabe escribir y leer correctamente, y para mí es muy importante que se practique los dos idiomas en la lectoescritura.

En esta perspectiva, se consideran logros del programa el “dar valor a la lengua materna que es el quechua y que también se sepa leer y escribir correctamente tanto en el idioma materno como en la otra lengua, el castellano”.

Según el especialista, una de las dificultades del programa es que los profesores no están convenientemente capacitados porque:

El curso de capacitación que se les da en PLANCAD-EBI, los diez días, no es suficiente. Claro, los entes ejecutores a través de los capacitadores hacen su monitoreo, y, claro, hay una serie de dificultades. [...] Los profesores no están tan suficientemente capacitados. Tanto en el aspecto metodológico, uso de materiales, cuadernos de trabajo, siempre hay dificultades pero de una y otra manera siempre se les está dando los alcances necesarios.

Este último [año] también hemos tenido un curso-taller de uno que ha venido del Ministerio de Educación sobre el uso de los materiales educativos, sobre el uso de cuadernos de trabajo. Entonces, así, poco a poco, se les va dando a los docentes los alcances necesarios, para poder mejorar el trabajo, porque realmente no es suficiente el curso llevado en el mes de marzo, como también en agosto.

También señaló que no hay colaboración de los padres de familia. Según él, los padres se resisten y no quieren que se aplique el programa, debido a la mayor importancia que estos le asignan al aprendizaje de castellano y en castellano:

Concerniente al programa, los padres de familia, hay cierta resistencia. Ellos quieren que se les enseñe castellano. Hay ese problema toda vez que falta difundir, de hacer entender o al menos de darle el valor a la lengua materna. A falta de

una buena información, a falta de una buena orientación, los padres de familia no quieren que se les enseñe en lengua materna.

Con respecto a los docentes, también manifestó la falta de responsabilidad y de auto-capacitación:

Los docentes no son tan responsables. Cuando hay estos cursos, en algunos de los casos evaden, no asisten con bastante responsabilidad... Falta de preocupación de parte de ellos en capacitarse, en actualizarse, toda vez que a veces uno [tiene] que insistirle, exigirle para que puedan asistir, pero por sí solos los docentes no tanto se preocupan. Y, por otro lado, hay una falta de conciencia de trabajo de parte de los docentes.

En cuanto a los materiales educativos entregados por el MED reiteró, como otros entrevistados, la tardanza con la cual llegan a las escuelas.

Ichpico, Huanta

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

Ichpico se encuentra en la jurisdicción del distrito de Huanta. Esta comunidad forma parte de la zona denominada “Trapezio Andino”, que concentra una cantidad considerable de población indígena de origen quechua. Es una de las más pobres del país en términos de acceso, cobertura, matrícula, abandono y repetición escolar. Debido a su baja calidad educativa, fue considerada como prioritaria para la implementación del Programa EBI. Teniendo en cuenta la caracterización del entorno es posible visualizar las complicadas relaciones existentes entre la población rural y la población urbana en términos culturales; es decir, hay relaciones de complementariedad y de intercambio intercultural entre individuos de las zonas rurales y de las urbanas que generan procesos de aculturación y transculturación que inciden directamente en los individuos a partir de su interacción social, sobre todo en aquellos espacios donde las comunida-

des están muy próximas a las capitales de provincia.

Casi toda la población se dedica a tres actividades de subsistencia: agrícola, pecuaria y minera. En los pequeños asentamientos mineros de Pampakancha, Mutuyupata, Ikicha, Tawa Ñawi, entre otros, los varones trabajan solamente como peones.

La comunidad de Ichpico se encuentra muy próxima a Huanta, por lo que muchas de sus particularidades culturales se han ido perdiendo por la interacción social con la ciudad y la asimilación de pautas culturales occidentales.

Es menester señalar que, en su mayoría, la población de Huanta, está constituida por mujeres indígenas de origen quechua. Durante los últimos años, la dinámica poblacional del distrito de Huanta ha tenido características particulares a raíz de los problemas generados por la presencia de Sendero Luminoso, que provocaron una masiva emigración de la población rural hacia las ciudades de Lima, Arequipa y otros centros poblados. Desde hace poco se está desarrollando el programa de repoblamiento y retorno de los migrantes, quienes van llegando a sus comunidades paulatinamente.

Características sociolingüísticas

En Ichpico se observa el uso predominante del castellano, lo que en parte se debe a su cercanía a Huanta. Esta condición propicia espacios de interacción social en los que generalmente se utiliza el castellano. También es necesario considerar las constantes migraciones temporales hacia la selva por parte de los padres de familia. Esto incide directamente en el uso predominante del castellano en la familia y en la comunidad, situación que explica la actitud negativa de los padres frente a la enseñanza de quechua y en quechua.

Los niños se comportan de acuerdo con las características sociolingüísticas y socioculturales del medio. Es decir, mientras unos hablan quechua, sobre todo los más pequeños, otros hablan exclusivamente en castellano. Hay también niños que están más tiempo en Huanta, dedicados a actividades comerciales como la venta de pan y dulces. Parece

estar en curso un proceso de aculturación muy fuerte, lo cual genera cambios en la conducta cultural de los niños. Si bien estos tienen, por lo general, como primera lengua el quechua cuando ingresan a la escuela, esta se utiliza cada vez menos una vez que empiezan a interrelacionarse con la población de Huanta.

Características socioeducativas

Dos profesores implementan el Programa EBI en el centro educativo de Ichpico, ambos capacitados por el ente ejecutor de Huanta y el especialista de la USE. Sin embargo, su actividad docente encuentra algunas limitaciones de carácter metodológico y práctico, principalmente en el desarrollo de los planes curriculares, debido, según sus apreciaciones, a la insuficiente capacitación recibida. Al respecto, el profesor del segundo grado manifestó:

Las capacitaciones yo diría que deben tratar temas de educación bilingüe, porque en la última capacitación que yo he recibido se ha tratado cómo ha sido el profesor antiguo y cómo es el actual. ¿Qué sacamos haciendo esa comparación, que hoy día la educación ya no es tradicional, es sobre la base de juegos? A veces las capacitaciones son una pérdida de tiempo; debería tocarse temas relacionados a cómo desarrollar la EBI.

La escuela tiene dos locales, uno de construcción antigua y otro relativamente nuevo, ambos construidos por la comunidad. No cuenta con campo deportivo, servicios higiénicos ni luz eléctrica, pese a su proximidad a la ciudad de Huanta.

Con respecto a la participación de los padres de familia, parece darse una contradicción entre el discurso y la práctica. Se dice que los padres de familia participan en los procesos de enseñanza, lo que además está instituido legalmente en el Programa EBI, pero hemos observado que estos no tienen injerencia en la gestión educativa. Si bien hay una participación en el trabajo comunal (faena), esto no implica que los padres participen en la toma de decisiones. La escasa participación que se da parece ser

forzada y casi obligada por el director del centro educativo.

B. *La aplicación del Programa EBI*

Las prácticas pedagógicas

- *La organización de los alumnos.* En el salón del tercero y cuarto grado las carpetas están acomodadas una tras otra, situación atribuida a la falta de mobiliario adecuado para la aplicación del nuevo programa. Se trata de carpetas donadas por otras escuelas que ya renovaron su mobiliario.

Las paredes del aula están textuadas con papelógrafos escritos en castellano y en quechua. Versan sobre las vocales, las partes de las plantas y el cuerpo humano, animales, números y colores.

La biblioteca cuenta con apenas material bibliográfico, sobre todo con láminas, cuentos, diccionarios, atlas y los cuadernos de trabajo en quechua y en castellano proporcionados por el Ministerio de Educación.

En el salón del primero y segundo grado la configuración del aula es distinta. Los alumnos del primer grado están acomodados en forma circular, alrededor de dos mesas, y los del segundo están ordenados unos tras otros, frente a la pizarra.

Las paredes del salón están cubiertas con papelógrafos escritos tanto en quechua como en castellano (las partes del cuerpo humano, las partes de las plantas, los números y los colores). El salón tiene una biblioteca pequeña con cuentos, láminas, vocales, dibujos y los cuadernos de trabajo en quechua y castellano proporcionados por el MED.

Los dos profesores coinciden en afirmar que no reciben el apoyo necesario para equipar las aulas con mobiliario escolar más adecuado y otros materiales. Consideran que es imprescindible cambiar el que tienen en la actualidad porque les dificulta la reconfiguración del aula.

- *Interacción profesor-alumnos.* La docente del primero y segundo grado trata de mantener una relación igualitaria al diri-

girse a niños y niñas. Su trato, por lo general, es democrático; sólo en casos excepcionales se dirige de manera particular a aquellos niños que nunca obedecen o son muy retraídos, situación muy notoria, sobre todo en las niñas que son las que menos participan. Los niños de primer grado son los que más demandan la ayuda de la maestra durante el desarrollo de sus tareas o trabajos manuales con pintura o papelería. En estas situaciones, y tanto en el primero como en el segundo grado, las formas discursivas empleadas por la docente son casi siempre instruccionales y muy poco reflexivas. Cabe, sin embargo, anotar que en el segundo grado la profesora opta más bien por las formas instruccionales, de manera de mantener ocupados a los alumnos mientras ella dedica más tiempo a los niños y niñas más pequeños. La profesora utiliza preferentemente el quechua.

Con relación a los niños del tercero y cuarto, la interacción es más horizontal y los niños y las niñas tienen la oportunidad de hablar y conversar sin ninguna restricción. Sin embargo, se ha podido percibir a veces un trato discriminatorio del maestro hacia los alumnos de condición "más campesina". El docente favorece con su trato a aquellos niños que presentan características socioculturales ciudadanas, reflejadas en su vestimenta y en el manejo de un castellano más fluido, lo que va en desmedro de aquellos alumnos de sectores más alejados que tienen dificultades para expresarse en dicha lengua. Esta situación resulta muy visible en el aula y, aunque el maestro no parece percibirlo, redundando en un trato por momentos autoritario en su afán por hacer que todos intervengan, pero que inhibe la participación de los niños y niñas de comunidades más alejadas dada la relación establecida por el propio maestro. En tales contextos, la participación de estos niños y niñas resulta forzada y limitada o imposibilitada por la exigencia de utilizar el castellano en clase. En estas circunstancias el maestro se ve impedido de controlar "el orden" y el comportamiento de los alumnos, cuyas eda-

des fluctúan entre los 8 y los 11 años, y recurre, a veces, a castigos verbales. Por lo general, el maestro del tercero y cuarto grado utiliza también formas discursivas instruccionales y, en algunas ocasiones, formas reflexivas.

Cuando se trata de realizar dinámicas, los profesores emplean algunas adivinanzas y cantos, generalmente en quechua, con la finalidad de motivar a los niños y niñas.

Es importante señalar que la interacción maestro-alumno en esta comunidad presenta características peculiares considerando que la zona es ampliamente bilingüe, con predominio del castellano, situación que dificulta en alguna medida el trabajo del docente en quechua. Es decir, mientras el docente desarrolla su clase en quechua en el tercero y cuarto grado, por lo general los niños conversan y responden en castellano. En cambio, los niños de primero y segundo grado conversan y responden en quechua y castellano, aunque con predominio del quechua.

Se ha podido percibir que, pese a los esfuerzos por ambientar y reconfigurar el aula de conformidad con el nuevo enfoque, los dos profesores aún mantienen una práctica pedagógica tradicional con un alto contenido expositivo, situación que justifican porque recién están ingresando a la corriente constructivista. Al momento de la observación, ellos habían trabajado sólo dos años con el nuevo programa.

También incide en esta situación el movimiento del personal docente que se realiza en la USE. La profesora de primero y segundo grado mostró su preocupación en el sentido de que no sabe exactamente si al año siguiente permanecerá en la misma escuela. Esta inestabilidad influye tanto en la actitud del docente como en su desempeño profesional.

- *Formas de trabajo en el aula.* Las metodologías empleadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje por ambos profesores tienen características similares, producto de la capacitación recibida. Las actividades se inician a partir de la orga-

nización de los alumnos en grupos, parejas o todos juntos. En primero y segundo grado, la maestra prefiere trabajar en grupo y dar instrucciones de manera diferenciada a cada grupo, pero a veces opta por el trabajo individual. Como es de esperar, en estas dos modalidades la profesora participa directamente ofreciendo las instrucciones necesarias. En cambio, en el tercero y cuarto grado, por la configuración del aula, la clase es frontal y todos los alumnos trabajan con el profesor, con algunas excepciones en las que ofrece atención individual.

Los dos profesores se desplazan en el aula, casi siempre para controlar y promover la participación de los niños. El profesor del tercero y cuarto grado mayormente se mantiene próximo a la pizarra y se constituye en el foco principal de atención, además de ocupar una buena parte de la clase.

Como es natural, el carácter multigrado de esta escuela incide en el desempeño docente. Como se ha descrito, cada profesor está a cargo de dos grados. En los dos primeros la maestra trata de dar tareas diferenciadas por grado, sin embargo los niños permanentemente conversan entre sí y socializan sus actividades, copiándose unos de otros, hecho que genera alguna confusión dado su deseo de realizar la misma actividad. En tercero y cuarto grado se ha podido observar que se desarrollan los mismos temas para ambos y no existen contenidos distintos para cada uno. El Programa EBI parece no haber tomado aún en cuenta el carácter multigrado de la mayoría de escuelas del área rural a las que atiende.

La participación de los niños y las niñas

Como se ha señalado, los profesores permanentemente estimulan, aunque de distintas maneras, la participación de los niños. Algunas veces lo hacen en forma horizontal y amigable a través de preguntas sencillas, cuyas respuestas son generalmente voluntarias; y otras, de forma autoritaria, y obtienen respuestas casi siempre forzadas. Por supuesto, la par-

ticipación de los niños está en función del trato que reciben del maestro: si este es autoritario, la participación del niño no se da por iniciativa propia; pero si es amigable y cariñoso, sin duda la participación es voluntaria.

La lengua de uso predominante del niño juega un papel importante: si el niño es más castellanohablante, no podrá responder si el profesor le pregunta en quechua; lo mismo sucede con los niños quechuahablantes cuando se les pregunta en castellano. Si bien los niños tienen un nivel de comprensión adecuado en ambas lenguas, su participación se restringe cuando no se les habla en su lengua de uso predominante. Esto ocurre con frecuencia en ambas aulas.

Según los profesores, la participación de los niños y niñas es determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje; para ello plantean la necesidad de mejorar la interrelación afectiva y verbal con estos a partir de un cambio actitudinal en los propios docentes.

Asimismo, cuestionan su práctica, reconocen sus dificultades de orden cultural y aceptan que la dinámica cotidiana del profesor consiste en llegar a la escuela, cumplir con su trabajo e inmediatamente irse a la población de Huanta, donde reside. Esta situación no les permite compenetrarse con la vida diaria de los niños, conocer sus problemas y las pautas culturales de sus familias y comunidad.

En la elaboración de los proyectos educativos, los profesores recurren a los alumnos para elegir los temas en función del programa curricular (relacionados con el contexto socio-cultural inmediato). La labor del docente consiste en reunirse con los niños y generar una lluvia de ideas. De esta surgen los temas que serán incluidos en los proyectos para su posterior desarrollo. Al respecto, el profesor de los dos grados superiores indica que: "Nos reunimos con los niños y de acuerdo a sus inquietudes o qué cosa quieren aprender, organizamos la estructura curricular adecuándola a la realidad del medio". En este proceso no participan los padres de familia, que, según el profesor, son los menos interesados en la educación de sus hijos. Su participación se restringe al trabajo en las faenas, al trabajo físico en la escuela y no están capacitados para contribuir como otros agentes educativos en los procesos de enseñan, declara. El profesor continúa indi-

cando que "como la mayoría de los padres son iletrados no apoyan a sus hijos, es así que la educación avanza un poco lento. Lo que nosotros desarrollamos no hay quién refuerce en su casa; para el día siguiente se han olvidado y hay que volver a repasar".

Uso de materiales

Por lo general, los dos profesores de esta escuela utilizan objetos y materiales elaborados industrialmente. No obstante, encontramos una cantidad considerable de material hecho con productos del medio (maíz, mazorcas, semillas de eucalipto y una gran variedad de productos de flora y fauna). También es preciso mencionar que en la mayoría de las clases se hace uso de los cuadernos de trabajo. En los primeros grados se utilizan tijeras, colores y pegamento para trabajar en los textos. Por su parte, los niños de tercero y cuarto grado realizan sumas, restas, ejercicios de razonamiento y dibujan y pintan en el mismo cuaderno de trabajo.

Los cuadernos de trabajo y otros materiales proporcionados por el MED son utilizados de manera desigual. Los cuadernos en castellano son siempre los más usados y sus equivalentes en lengua indígena se utilizan muy pocas veces. Asimismo, se recurre a los juegos didácticos y al material de biblioteca pero casi nunca se emplean los libros de cuentos.

También en este caso el reclamo por la tardanza en la entrega de los cuadernos de trabajo es permanente ya que "llegan en julio, cuando las clases se inician en abril".

Uso de lenguas en la enseñanza

Por tratarse de una zona eminentemente bilingüe, el uso de lenguas en el aula y en el desarrollo de las áreas curriculares presenta características particulares. Por lo general, los niños de tercero y cuarto interactúan verbalmente en castellano con su profesor. Se usa parcialmente el quechua en las clases de quechua los días lunes, miércoles y viernes.

En general, el uso de la lengua castellana es predominante, incluso en las clases de quechua, aunque en este contexto también

algunos niños se dirigen a los profesores en esta última lengua. En la relación alumno-alumno el castellano constituye la lengua de uso predominante y sólo eventualmente se recurre al quechua.

El uso del quechua en el aula está condicionado por el Programa EBI. Aunque los profesores reconocen sus ventajas y los buenos resultados de aplicarlo en la enseñanza, también mencionan que se deberían reducir las horas en quechua porque “los niños se cansan”. Al respecto, el profesor del tercero y cuarto grado señaló:

Como la mayoría habla castellano, creo que no es dable enseñar tanto en quechua. Mayormente, como ya saben el castellano, hay que inculcarles en lo correcto: que hablen el castellano. Como han entrado en quechua parece que estamos confundiendo más. Pero sí, por lo menos debería darse una o dos horas el quechua. [Es] necesario que se aprenda pero que no todo sea en quechua.

La interculturalidad en el aula

En esta escuela, el manejo pedagógico de la interculturalidad se refiere al aprovechamiento ocasional de los contenidos culturales propios de la comunidad. En rigor, lo que prima es el desarrollo de contenidos culturales foráneos que son generalmente los del programa oficial. La situación es la misma en casi todos los grados. Es decir, hay más presencia de contenidos culturales ajenos y poca de contenidos culturales de la comunidad.

En algunas ocasiones, el profesor de tercero y cuarto recurrió a los conocimientos locales, sobre todo cuando se tocaron temas relativos a la flora y fauna. En estos casos, la presencia de contenidos familiares a los niños y niñas redundó en una mayor y más notoria participación de estos en el desarrollo de la clase.

La orientación del trabajo de los docentes muchas veces está en función de la recuperación de los saberes locales pero, en el momento menos pensado y tal vez de forma inconsciente, cambian a contenidos ajenos a la comunidad, toman ejemplos de otros contextos socioculturales y ocupan mucho más tiempo de clase que cuando se tratan temas del medio.

Es importante hacer notar que los maestros restringen el enfoque intercultural simplemente al uso de la lengua quechua en el aula. Para ellos, hablar quechua con los niños es sinónimo de educación intercultural, sin considerar las características particulares del medio como parte de la apertura y la tolerancia hacia lo cultural y lo lingüísticamente diferente.

Evaluación

En los primeros dos grados se ha observado que la maestra brinda una atención particular al trabajo desarrollado por los niños a través de una evaluación permanente y más individualizada que colectiva. Ella se constituye en una orientadora y facilitadora para cada uno de los niños durante el desarrollo de la clase. En cambio, en tercero y cuarto grado la forma de evaluación más utilizada es la colectiva. Esto guarda relación con los distintos estilos de enseñanza que tienen los maestros observados. Así, el del tercero y cuarto grado es más un expositor que un facilitador y orientador, ocupa gran parte de la clase con sus apreciaciones y orientaciones y busca la participación de los niños sólo a partir de las preguntas que él plantea.

En términos generales, la evaluación empleada por los profesores se orienta a identificar las debilidades en el proceso de aprendizaje de los niños, así como la cantidad de ayuda que necesitan para mejorar sus niveles de conocimiento. Es decir, la finalidad es ayudar a los alumnos a superar sus dificultades.

C. Rendimiento de los niños y niñas

En quechua como L1

Los niños de los primeros grados no lograron rendir la prueba de lectura y tampoco de comprensión y producción oral y escrita en lengua quechua (L1). Esta, en cambio, sí fue aplicada a los niños del tercero y cuarto grado, quienes lograron leer el texto en quechua, comprender y producir oralmente y en forma escrita de manera parcial. Esta diferencia se debió a la mayor facilidad de los alum-

nos de grados superiores para la lectura y la escritura en general. Cabe, sin embargo, señalar que si bien los niños de los dos primeros grados iniciaron la lectura, les fue difícil continuar con ella, pues “no podían leer en quechua”. Ante esta situación, algunos alumnos optaron por la estrategia de leer en quechua y responder en castellano.

Los 6 niños de tercero y cuarto grado pudieron concluir la prueba: leyeron el texto en quechua, respondieron a las preguntas en quechua pero tuvieron algunas dificultades en la producción escrita. Tres de los 6 niños lograron producir el cuento que se les solicitaba.

En castellano como L2

La prueba de castellano se aplicó a 26 niños en los cuatro grados. En primero y segundo grado, la parte oral introductoria de referencias personales fue respondida en su totalidad. La sección descriptiva de identificación de los elementos que aparecían en la lámina fue respondida por todos los niños.

Después se aplicó la prueba de lectura y comprensión del texto “El pajarito”, escrita en castellano coloquial. Ninguno de los niños logró responder pregunta alguna, pues aún no leen textos. En consecuencia, no fue posible realizar la prueba de expresión escrita porque los niños tampoco escriben. Como es de suponer, la prueba de lectura y comprensión del texto “La vida de las plantas”, escrita en castellano formal, les fue mucho más difícil y ninguno respondió las preguntas.

Los estudiantes del tercero respondieron todas las pruebas, aunque con algunas dificultades. Los 6 niños del tercero y cuarto grado respondieron a las preguntas sobre el texto “El pajarito” en espacios interrumpidos y con frases cortas. Por su parte, la lectura y comprensión del texto “La vida de las plantas” les fue más difícil. Si bien lograron leer el texto, no pudieron ofrecer respuestas completas, sino sólo palabras cortas y entrecortadas entre amplios márgenes de silencio. En la producción escrita desarrollaron contenidos a veces diferentes del texto original.

Los niños del cuarto grado respondieron adecuadamente las preguntas introductorias,

así como aquellas referidas a la parte descriptiva de la lámina. La prueba de lectura y comprensión del texto “El pajarito” fue respondida en forma adecuada. En cambio, la prueba escrita no desarrolló los contenidos del texto original; al contrario, los niños escribieron un cuento distinto al leído. Finalmente, el texto “La vida de las plantas” fue leído en su integridad, pero se obtuvieron respuestas cortas, con espacios amplios entre palabra y palabra y con alguna dificultad.

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

Algunos padres de familia consideran que el castellano tiene gran relevancia por su uso generalizado en la ciudad de Huanta, en los viajes, en las oficinas, en el comercio, etcétera, y por tanto juzgan que es importante que los niños lo aprendan correctamente, sobre todo para continuar estudios superiores. No obstante, el quechua también es considerado importante para la interacción familiar y comunal, aunque piensan que este idioma tiene una cobertura limitada; es decir, que ya no es posible utilizarlo más allá de la familia y la comunidad.

Con referencia a la EBI, la mayoría de los padres entrevistados está de acuerdo con el programa cuando lo relaciona con la enseñanza en quechua y en castellano. Pero se ha podido constatar que no tienen muy claro qué es lo que significa el Programa EBI. No obstante, subrayan que la enseñanza en quechua debe contribuir a recuperar algunos valores de la comunidad, como el respeto hacia las personas. De cualquier forma, consideran que debe darse mayor importancia al castellano.

Con respecto al apoyo institucional, los padres de familia mencionan que nunca han recibido la visita de las autoridades, desconocen quiénes son los responsables de la USE y del ente ejecutor de Huanta que implementa el Programa EBI. Manifiestan que “cuando vienen las autoridades hablan [sólo] con el profesor; nosotros nos pasamos por su lado y no escuchamos”. Mencionan que las

únicas autoridades que hablan con ellos son las del Club de Madres del Vaso de Leche.

Los padres de familia no participan directamente en la ejecución de la EBI y desconocen muchos de los aspectos que involucra el programa a causa de una insuficiente información, análisis y reflexión sobre el tema. Sólo el profesor conversa con los padres en algunas oportunidades.

Profesores

La visión del profesor sobre la EBI se restringe al uso exclusivo del quechua y a su valoración y aplicación en los procesos educativos. Sin embargo, su gran dificultad reside en que no escribe la lengua y que ha enfrentado la oposición de algunos padres de familia en cuanto a la aplicación del programa.

Ente ejecutor

El coordinador del ente ejecutor Huanta-ISP "José Salvador Caveró Ovalle" entiende por EBI el uso de las lenguas quechua y castellano en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por interculturalidad, la convivencia de grupos sociales diferentes.

[EBI es] utilizar dos lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estamos hablando del quechua y castellano, lenguas que van a tener que ser instrumentos de enseñanza e instrumentos de aprendizaje. En cuanto a lo intercultural, vemos que en nuestro medio el contexto viene a ser prácticamente un contexto donde conviven diferentes culturas y diferentes modos de ser. En ese sentido hablamos de interculturalidad, y no sólo pensando lo que viene a ser lo nuestro sino interculturalidad como una especie de convivencia entre diferentes grupos tanto internos como externos.

También considera como ideal del programa cambiar el modelo educativo, erradicar el memorismo y la repetición y formar individuos íntegros y creativos.

Por su parte, la capacitadora del mismo ente ejecutor manifestó lo siguiente:

La EBI busca la tolerancia, el respeto mutuo, la convivencia con las culturas, porque sabemos que

en nuestro país hay varias culturas; es un país multicultural... EBI también persigue un poco la identidad, la revaloración de nuestra cultura ancestral [para que] frente a la cultura occidental no sea tanto discriminada.

Asimismo, señala que la capacitación recibida y las acciones de seguimiento son insuficientes:

Nosotros como capacitadores hemos realizado seguimientos y monitoreos por lo menos una vez en cada escuela, tenemos reuniones de interaprendizaje pero son muy esporádicas y no es suficiente para que la propuesta avance como nosotros quisiéramos.

El coordinador de PLANCAD-EBI añadió que ni él mismo está convenientemente capacitado para satisfacer las expectativas de los profesores.

Los responsables del ente ejecutor consideran que los niños logran mejores resultados cuando se respeta su lengua materna:

Se observa un cambio de actitud, una mayor apertura a la educación bilingüe. Nosotros nos damos cuenta de que algunos docentes están haciendo un esfuerzo en mejorar su comunicación en lengua materna, sobre todo a nivel escrito.

Asimismo, estiman que la sensibilización de los padres de familia respecto de la EBI muestra avances:

El mayor logro es la sensibilización a los padres de familia. Al inicio ellos eran reticentes al programa y una vez empezamos a conversar, tuvimos reuniones con ellos donde se explicaba la naturaleza del programa y realmente no rechazan frontalmente; lógicamente que ponen sus condiciones pero en el fondo aceptan, y esto es un avance para nosotros, es un avance actitudinal.

Especialista de la USE Huanta

El especialista de la USE Huanta destacó algunos de los nuevos desafíos que el programa planteaba a los docentes, entre los más importantes el hecho de que los docentes "desde su formación profesional no tienen en su totalidad la información y la capacitación, al menos en el dominio de habla y escribir en quechua".

La capacitación docente es un problema que incide directamente en el desarrollo del programa, pero, según los responsables, el verdadero problema comienza con la formación de formadores. Ellos mismos no reciben una capacitación eficiente para capacitar a sus profesores y juzgan que el tiempo asignado por el MED para tal efecto es demasiado corto. El propio especialista cree estar insuficientemente capacitado pues ha recibido el mismo tratamiento que los profesores de aula y reclama que se haya puesto énfasis en la sensibilización y no así en “la parte técnica donde realmente deberíamos tener capacitación”.

Finalmente, cabe referir que, cuando se inició el Programa EBI, muchos profesores no estaban de acuerdo con su implementación, pero ahora es gratificante encontrar a muchos maestros que lo apoyan.

ZONA QUECHUA DE CUSCO

Raqchi, Urubamba

A. *Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo*

Características socioculturales

Raqchi está ubicada sobre la carretera de Cusco a Urubamba (por Chinchero), a 33 kilómetros de distancia. Pertenece a la provincia de Urubamba. Los centros urbanos más cercanos son Chinchero, Huayllabamba, Urubamba y Cusco. Los pobladores de esta comunidad mantienen contactos con Cusco, Urubamba, Calca y Chinchero. Todos los pobladores son oriundos de la comunidad, excepto los foráneos casados con pobladoras nativas.

Según el presidente de la comunidad, Raqchi cuenta con más de 1000 habitantes (45% varones y 55% mujeres) pertenecientes a 200 familias aproximadamente.

La comunidad dispone de servicios de agua potable, luz, cabina telefónica pública, transporte terrestre y recibe la señal de una variedad de radioemisoras del país como también canales de televisión.

La actividad principal de los pobladores es la agricultura (papa, habas, cebada y tri-

go), complementada con la crianza de ganado vacuno, ovino, porcino y cuyes.

Características sociolingüísticas

Los pobladores de Raqchi son bilingües quechua-castellano; sin embargo, el quechua constituye el idioma más usado, mientras que el castellano se emplea sólo en situaciones comunicativas con visitantes que no hablan quechua. Los niños en edad escolar no usan el castellano cotidianamente aunque muchos de ellos lo entienden. Según el presidente de la comunidad, la lengua más importante para los adultos es el quechua, porque es la lengua de sus antepasados, y para los jóvenes el castellano. Manifiesta que no existen personas monolingües en castellano y que la población es bilingüe, pero en diferentes grados.

Características socioeducativas

En la escuela de la localidad trabajan cinco profesores; todos ellos tienen formación superior, dos son bilingües de cuna y tres tienen el castellano como L1 y el quechua como L2. Son oriundos de Huayllabamba, Urubamba, Ollantay y Calca. Sus tiempos de servicios oscilan entre 4 y 16 años y su permanencia en la escuela entre uno y 7 años.

Los alumnos tienen el quechua como L1 y el castellano como L2. En el primer grado están matriculados 31 alumnos (16 mujeres y 15 varones, pero asisten sólo 28 (14 mujeres y 14 varones). En el segundo grado hay 40 matriculados (17 mujeres y 23 varones); todos asisten. En el tercer grado hay 24 matriculados (16 mujeres y 8 varones), de los cuales se ha retirado una alumna. En cuarto grado hay 33 matriculados (14 mujeres y 19 varones), pero se han retirado 3 mujeres. El total de alumnos de la escuela asciende a 138.

La escuela cuenta con una asociación de padres de familia (APAFA), una junta y un comité de aula constituido por los padres de familia. Según los docentes, se coordina con el presidente de la comunidad, principalmente para la realización de obras en la escuela.

La escuela tiene siete aulas, una cancha de fútbol, una malla de vóleybol, un juego de materiales didácticos del MED e instrumentos musicales (2 bombos, 5 tambores y 5 clarinetes). Cuenta también con fluido eléctrico, agua potable (aunque escasa), servicios higiénicos para varones y mujeres, bibliotecas de aula (generalmente muy precarias y, en algunos casos, no parecen tener uso) y un huerto escolar.

B. La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *Organización de los alumnos.* Los cuatro grados están organizados por grupos. En el primer grado la profesora trabaja con los alumnos siempre en forma individual; en segundo grado siempre en grupos; en cuarto grado casi siempre todos los alumnos juntos y, a veces, en forma individual. Cabe señalar que, a excepción del segundo grado, no se observaron los trabajos de grupo, aun cuando las carpetas están organizadas para tal fin.
- *Interacción entre profesor-alumnos.* En primero, segundo y cuarto grado el trato que brindan los profesores a sus alumnos se caracteriza por ser casi siempre horizontal, aunque ocasionalmente el docente de primer grado adopta posturas autoritarias. La profesora de tercer grado tiene frecuentes actitudes autoritarias. En una ocasión la escuchamos amenazar a sus alumnos si hablaban el quechua: "al que hable quechua le castigamos, cuidadito después en la evaluación".
- *Formas de trabajo en el aula.* La profesora del primer grado se desplaza por el aula casi siempre para controlar a los alumnos y sólo a veces para promover su participación; ocasionalmente se mantiene próxima a la pizarra. El docente de segundo grado se moviliza por el aula casi siempre para promover la participación de los alumnos y sólo a veces se mantiene próximo al pizarrón. El profesor de tercer grado se mantiene siempre próximo al pizarrón, pues su estilo es más de "controlador" de los alumnos. Algo parecido ocurre con el docente del cuarto grado.

En general, en casi todas las sesiones de los cuatro grados predominan las clases de tipo expositivo, aunque en primero, segundo y cuarto grado, los docentes, en parte, han intentado fungir de facilitadores de acciones desarrolladas por los niños. En la sesión de castellano como L2 del tercer grado no se permitió "meter bulla" a los alumnos y fue la docente quien habló casi toda la clase; en cambio, en la sesión de L1 de segundo grado "había bulla". Además, las niñas y niños se expresaban libremente y se observó una interacción fluida entre alumnos y profesor.

En primero y segundo grado los docentes incentivan regularmente los trabajos de grupos; en tercer y cuarto grado no se pudo observar el trabajo en equipo de los estudiantes, aunque están siempre sentados por grupos.

De igual forma, en todos los grados existe la tendencia a propiciar los aprendizajes a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

Las paredes están letradas con textos en ambas lenguas, aunque en las aulas de tercer y cuarto grado existe menor cantidad de textos en comparación con primero y segundo grado. Por ejemplo, en el aula de segundo grado hay 43 textos, 27 de ellos en quechua y 16 en castellano (producidos por los alumnos, tamaño grande, media hoja), mientras que en el aula de cuarto grado hay sólo 14 láminas (8 en quechua y 6 en castellano).

Las bibliotecas de aula generalmente están conformadas por una mesa o una carpeta y algunos textos (en algunos casos acomodados en unos cartones en la ventana). No se pudo comprobar su uso en ninguno de los grados.

Participación de los niños y niñas

Los alumnos de primer y cuarto grado participan casi siempre por iniciativa del maestro y, a veces, forzados por él. Los de segundo grado participan por momentos por iniciativa propia y otras veces como resultado del estímulo del maestro, mientras que los del tercer

grado lo hacen casi siempre forzados por el maestro.

Uso de materiales

Los profesores de primero y segundo grado usan muy eventualmente los materiales educativos existentes en la escuela (elaborados en forma artesanal con productos del medio). En cambio, el profesor de tercer grado los usa casi siempre.

No se observó el uso de materiales variados, a excepción de pizarra, tizas y cuadernos de los propios alumnos. Es probable que no se empleen los otros materiales entregados por el MED, por lo menos no fue posible comprobarlo durante nuestra permanencia en la comunidad.

Uso de lenguas

En primer y segundo grado los profesores y los alumnos hablan solamente en quechua en las diversas interacciones verbales (maestro-alumnos, alumnos-maestro y alumno-alumno). En tercer grado el profesor habla sólo el castellano y los alumnos se dirigen a él más en castellano que en quechua, y en las interacciones entre ellos más en quechua que en castellano. En cuarto grado el docente sólo habla en castellano y los alumnos usan ambas lenguas en igual proporción.

Sólo en tercer y cuarto grado se observaron clases de castellano como segunda lengua.

En ámbitos informales (p.e., durante los recreos y en la comunidad en general), las niñas y los niños frecuentemente usan el quechua en todas las situaciones comunicativas. Aun cuando los estudiantes entienden el castellano, cuando se les pregunta en esta lengua siempre responden en quechua, y los que no entienden (generalmente niños pequeños), no responden a las preguntas. Se observó que la mayoría de estos niños son "relativamente extrovertidos", no muestran aquellas conductas sumisas que generalmente se observan en niños de áreas rurales, principalmente en situaciones de contacto con personas ajenas a su entorno.

La interculturalidad en el aula

En general, los docentes parten de los conocimientos previos de los alumnos; p.e., el profesor de segundo grado les relató un cuento sobre el haba para desarrollar la producción de textos en L1 y el de tercer grado habló de las instituciones que existen y sobre las que no existen en la comunidad para desarrollar la expresión oral en L2.

Los alumnos hablan siempre de lo que conocen. De igual forma, los profesores dan valor a la cultura local; p.e., el profesor de cuarto grado les hizo oír un cuento del zorro y la oveja en quechua (grabado en casete), para luego desarrollar la producción de textos en L1.

No se observó una integración curricular de las dos áreas fundamentales (lenguaje y matemática) con las otras. Las sesiones estaban dirigidas mayormente al desarrollo de la oralidad y la escritura, aunque en segundo grado se trató las formas de cultivar el haba y su aprovechamiento, como también los terrenos donde se cultiva este producto.

Evaluación

Los profesores de primero, segundo y cuarto grado sólo a veces realizan una evaluación individualizada. En cambio, el profesor del tercero lo hace casi siempre.

Los docentes de primero y segundo grado con relativa frecuencia hacen preguntas individuales para lograr la participación y para evaluar el aprendizaje, mientras que en tercero y cuarto los docentes hacen preguntas individuales y los alumnos desarrollan la escritura en la pizarra.

C. Rendimiento de los niños y las niñas

En quechua como L1

Los estudiantes de primer grado aún no leen y la mayoría de los que cursan el segundo simula o intenta leer, a excepción de un niño que logró silabear. Sin embargo, ninguno respondió las preguntas de comprensión.

La mayoría de los alumnos de tercer grado lee silabeando o por palabras, a excepción de una niña que lee textos e identifica las oraciones que los componen. En cuarto grado todos leen palabras. Se observó que algunos estudiantes probablemente reconocían la palabra antes de leerla; p.e., un niño al leer dijo *chiripi kasqa* y al volver al texto leyó estas mismas palabras deletreando *chiri-pi kas-qa*.

También se observó que los estudiantes del primer grado aún no escriben. En segundo grado una niña y un niño escribían palabras y frases respectivamente y los demás sólo algunas palabras sueltas. En tercer grado los alumnos mayormente escriben frases, algunas oraciones sueltas y textos descriptivos. En cuarto grado la mayoría escribe textos descriptivos y algunas oraciones sueltas.

En castellano como L2

Los estudiantes del primer grado no lograron leer ninguno de los textos; en segundo grado sólo dos leyeron deletreando los textos, apenas uno logró responder a las preguntas de comprensión sobre un texto escrito en castellano coloquial y ninguno pudo contestar las preguntas referidas al texto de índole académica-formal. En tercer grado los estudiantes leen ambos textos por sílabas y palabras y existe una comprensión adecuada del texto escrito en castellano coloquial, sin embargo la comprensión del texto de índole académica escrito en castellano formal es mínima. En cuarto grado los dos textos son leídos por palabras y oraciones; se observa que hay una buena comprensión del castellano coloquial y una comprensión regular del castellano formal.

En cuanto a la escritura, en primer grado los alumnos escriben algunas vocales como "a", "e" y "o", y una niña dibujó una casa. En segundo grado sobre todo escriben letras o algunas palabras ilegibles; p.e., un niño escribió: *blallia, tanorla, ervima, chcrprnpapa y totochaguo*. En tercer grado mayormente escriben frases y oraciones sueltas y en el cuarto escriben textos descriptivos y un niño escribió un texto narrativo.

D. Opinión sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Los padres de familia

La mayoría de los padres de familia sostuvo que no estaba de acuerdo con que en la escuela se enseñe en quechua; uno de ellos explicó que esto se debía a que "cuando [los niños] van a la ciudad se encuentran muy aislados, hay choque [...]; el gobierno parece que quiere que los estudiantes del campo sean para el campo nomás, y los de la ciudad para la ciudad". Al respecto, otro padre dijo: "Para que vayan a otros sitios, no saben castellano; por ejemplo, han ido a Bolivia de excursión y no saben castellano, no podían hablar en castellano las *wawas*". Una madre que estaba de acuerdo con la enseñanza del quechua dijo que esta era necesaria: "Para que sepan escribir, además, porque hablamos quechua, queremos que sepan leer y escribir".

Algunos padres consideran que el quechua es el idioma más importante, pero otros dicen que lo es el castellano. Sobre el tema, un padre dijo: "Cuando se van a estudiar al colegio y a la ciudad, no saben hablar castellano, sufren, los desprecian". Otro padre que considera al quechua como la lengua más importante señaló que esto era así "porque nos hemos acostumbrado".

Cuando se les preguntó sobre lo que les gustaría que sus hijos aprendan en la escuela, la mayoría se refirió a la lengua castellana y unos pocos a las dos lenguas; dos padres dijeron que inglés y uno de ellos indicó que esto se debía a que "los catálogos de las maquinarias vienen en esa lengua".

Por último, una relativa mayoría dijo que la comunidad no estaba de acuerdo con la educación bilingüe. Todos sabían que el MED había enviado textos escolares gratuitos para trabajar con esta modalidad.

Los docentes

La mayoría de los docentes conciben la EBI como una educación en dos lenguas. La profesora de tercer grado agregó: "Es la interrelación de dos culturas. En este caso, la cultura quechua con la lengua española, ¿no? Y, en este entender, no sólo nos referimos al len-

guaje, sino también a los usos, a las costumbres y, sobre todo, a revalorar su cultura”.

Todos consideran que el Programa EBI permite un mejor aprendizaje a los alumnos. Al respecto, el profesor de cuarto grado señala que con esta modalidad “los alumnos se sienten más seguros, con más confianza y son más despiertos”.

En relación con los objetivos del Programa EBI, dos profesores dijeron que pretende que los alumnos logren el dominio de las dos lenguas, mientras que la profesora de tercer grado dijo que busca que “los niños tengan las mismas habilidades que cualquier otro niño de la ciudad, que no se sientan disminuidos y, sobre todo, que tengan identidad cultural”.

Respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna, los profesores destacaron que en la comunidad era una novedad y que los padres se quedaban sorprendidos cuando veían a sus hijos escribir en quechua. Y pusieron de relieve la dificultad que esto representa para ellos (*Nuka mana atiymanchu*). Por otra parte, si bien los docentes coinciden en que los niños aprenderán mejor a leer y escribir en quechua por tratarse de individuos quechuahablantes, es difícil enseñar a leer y escribir en la lengua originaria.

Con relación a la enseñanza del castellano, los docentes destacan las dificultades derivadas del desconocimiento de esta lengua de parte de los niños y niñas, así como de las diferencias entre las convenciones adoptadas para escribir el quechua y el castellano. Así, la profesora del tercer grado dijo: “Los niños no han tenido una base sólida. Hay dificultades; por ejemplo, confunden la ‘k’ con la ‘c’. En quechua se escribe con la ‘k’ y en castellano con la ‘c’”.

Sobre la capacitación en EBI, todos dijeron haber recibido dos capacitaciones por año; la primera al inicio de cada gestión, de dos semanas, y la segunda a mitad de año, de una semana, ambas a cargo del CRAM II del ISP La Salle. Los cuatro docentes califican esta capacitación como buena debido a que los capacitadores “hablan quechua y enseñan bien para trabajar con EBI”. Indican también que la capacitación se prepara de acuerdo con las expectativas de los docentes, y que reciben orientaciones útiles para el desarrollo de las sesiones. Una docente agregó que “durante el

año, en los círculos de interaprendizaje, ellos nos preguntan qué expectativas tenemos, qué quisiéramos que se trate en la capacitación y sobre la base de eso hacen su planificación [...]. Al menos para mí ha sido muy importante las capacitaciones que han dado, porque gracias a las capacitaciones ahora no tenemos casi ningún problema en la aplicación del programa”. No obstante, solicitan mayor capacitación en la planificación de los proyectos y el uso de los materiales entregados.

En cuanto a las acciones de seguimiento y las visitas de los capacitadores del ente ejecutor, los cuatro docentes señalaron que los visitan casi cada mes, mientras que los especialistas de la USE lo hacen sólo dos veces al año. Coincidieron también en que los especialistas del ente ejecutor observan las sesiones de clase y revisan algunos documentos. Asimismo, refirieron que han recibido la visita de otras organizaciones como de la ONG Fundación JOPE (Convenio Holanda-Perú) que refaccionó los baños, donó textos (enciclopedias de primero a sexto grado y cuentos infantiles para la biblioteca escolar). La Iglesia de Jesucristo de los Últimos Días apoya también a esta comunidad en materia de salud.

Todos coinciden en señalar que en un principio hubo rechazo y resistencia a la EBI. Sobre este punto, una profesora dijo:

La comunidad [consideraba] que aplicar el programa de la EBI era un retraso para la comunidad, que ellos lo que deseaban es que los alumnos aprendan el castellano [...]. Han puesto miles de obstáculos [...], decían ‘A ver, dígame profesora, una institución donde uno vaya a hacer una gestión y [le] hable en quechua. No nos entienden’. Y aparte dijeron de que no habían libros en quechua, que para nada les iba a servir el quechua, sino que era un retraso.

Otro profesor señala que “las oposiciones se están desechando” y una docente añade que este cambio a favor se debe a “los resultados [obtenidos]. Pienso que se sienten contentos. Ven que no es un atraso porque ven que, con relación a otros niños, están aprendiendo dos idiomas y no uno solo, ven que tienen más ventajas”. No obstante, todos los profesores coinciden en que los padres y las madres requieren de mayor información para entender los fines y objetivos de la EBI pues, a falta de ello, algunos rechazan su implantación.

Resulta interesante observar que, a juicio de estos maestros y maestras, la opinión de los docentes de otras escuelas frente a la EBI era desfavorable. Tal cuestionamiento se sustenta en la dificultad para enseñar en un idioma indígena y en la rentabilidad del tal esfuerzo. Consideraron que, aun cuando todos los especialistas arguyen a favor de esta modalidad, no hay forma en la cual “los alumnos van a aprender en quechua si el mismo profesor a veces no sabe”.

Con relación a los textos y cuadernos de trabajo, tres docentes opinan que son buenos, mientras que el docente de cuarto considera que estos deberían ser elaborados regionalmente o para cada departamento:

Sucede de que los textos que tenemos de quechua, tanto el *Yupaq Masiy* como el *Yachaq Masiy*, tienen, han tratado de tener, un quechua universal, donde más está concentrado lo que es el quechua ayacuchano o abarquillo. Entonces, a veces, los niños tienen alguna dificultad... al querer pronunciar... no tanto, sino al querer interpretar qué cosa quiere decir esa palabra [...]. Deben hacer un texto al nivel de la zona; es decir, del Cusco.

Ente ejecutor

En opinión de la coordinadora del ente ejecutor, la EBI es “el entendimiento de culturas, tomar lo positivo de una cultura, relación de dos o más lenguas y se pretende lograr diálogo, tolerancia, aceptación del otro tal como es”.

Declara que no realiza acciones de seguimiento *in situ* porque no sabe la lengua, sin embargo acompaña al equipo dos veces al año según lo programado. Entre los logros menciona que hay mayor aceptación del quechua y adhesión de los padres de familia y, entre las deficiencias, señala la constante movilidad del personal docente.

Esta profesora considera que la capacitación que imparte el MED a los entes ejecutores debe ser más extensa y opina que la brindada fue sólo parcialmente adecuada. Para subsanar esta situación propuso que el MED recoja primero las necesidades de los capacitadores porque estos conocen las de los profesores.

Finalmente, señala que los profesores han asumido el Programa EBI pero les falta mayor

formación, razón por la que recomienda incrementar el tiempo de capacitación. También nos informó que los docentes temen utilizar los materiales entregados ante el peligro del robo.

Especialista de la USE-Urubamba

Para el especialista de la USE, la EBI es

Un programa que busca el desarrollo de competencias en los alumnos en cuanto al manejo de las dos lenguas. Su propósito trata de superar uno de los problemas que existe en nuestro país, cual es, de repente, las posibilidades del multilingüismo, ¿no?, que si no es atacada por este programa constituye una barrera para el desarrollo de nuestros niños y de nuestras niñas. Entonces, EBI trata de que reciban una educación más pertinente, mucho más respetuosa a su cultura.

Refiere que recibió una capacitación de sesenta y ochenta horas en el ISP La Salle y destacó la labor de esta institución. Considera que tiene limitaciones en el quechua, pero que puede aportar en otras áreas.

Entre sus dificultades señaló el tiempo, pues además de la supervisión cumple otras labores extracurriculares. Asimismo, señaló que algunos profesores y padres de familia no están de acuerdo con el Programa EBI y estos últimos demandan una rápida castellanización.

En su opinión, el desarrollo del programa mejoraría con más capacitación a los docentes y con un especialista en EBI. Sugiere que el MED asegure condiciones favorables para los maestros rurales, les ofrezca servicios de alojamiento y biblioteca e impulse la educación bilingüe en la formación magisterial.

Churubamba, Andahuaylillas, Quispicanchi

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

Churubamba está ubicada en el distrito de Andahuaylillas, provincia de Quispicanchi

(Cusco), a 15 kilómetros de la capital del distrito. La mayoría de las casas está concentrada en un sector. Esta comunidad colinda con las comunidades de Puka Puka, Ccoñamuru, Kulli, Huara Huara, Qullutaru, Qerowasi y Secsencalla.

La población consta de aproximadamente 264 habitantes (57% mujeres y 43% varones). Hay alrededor de 69 jefes de familia. La mayoría de los habitantes son oriundos de la comunidad.

La comunidad cuenta con presidente, teniente de gobernador, secretario, tesorero, fiscal y vocales. También hay comités especializados: de caja comunal, de agua potable, de riego, de electrificación.

Las principales actividades productivas son la agricultura y la ganadería. Los habitantes se dedican a la producción de papas, habas, cebada, maíz, papalisa (olluco), trigo y a la crianza de ganado ovino, vacuno, auquénidos (llamas), caprino, cuyes y algunas aves de corral.

Churubamba no dispone de servicios básicos de salud; cuando los comuneros se enferman recurren a la medicina natural y, en caso extremo, a la posta de salud de Andahuaylillas, que queda a cuatro horas a pie.

Características sociolingüísticas

La lengua de uso predominante en Churubamba es el quechua; apenas unos pocos y ocasionalmente hablan el castellano. La cantidad de bilingües quechua-castellano es mínima. Los comuneros niños, jóvenes, adultos y ancianos se comunican entre sí en quechua. Esto ocurre en todos los contextos y situaciones sociales como en la casa, la chacra, el pastoreo, las asambleas, la feria, la escuela, etcétera. En el encuentro que tuvimos con el grupo focal (35 comuneros varones, buena parte de ellos padres de familia) pudimos comprobar que en las reuniones de este tipo se habla casi exclusivamente en quechua, pese a que las preguntas fueron formuladas en castellano. Sólo algunos pocos comuneros pronunciaron unas cuantas palabras, frases y oraciones breves en castellano, aunque fue notoria la falta de fluidez en el manejo de dicha lengua.

Los alumnos de la escuela son generalmente monolingües en quechua, principalmente los de los primeros años. Conforme van avanzando de grado se hacen bilingües, pero sigue predominando el quechua. En las actividades extracurriculares (recreo, desayuno escolar, etcétera) se comunican sobre todo en quechua. Los profesores dan las indicaciones en la formación u otras circunstancias mayormente en quechua, aunque con algunos préstamos del castellano o frases y oraciones breves en esta lengua. En estas formaciones, los profesores los hacen cantar tanto en quechua como en castellano, pero entre ellos siempre se comunican en castellano.

Características socioeducativas

La comunidad cuenta con un PRONOEI en el que una promotora bilingüe atiende a niños de 3 a 5 años y una escuela de nivel primario de primero a quinto grado. Allí laboran dos profesores, uno de los cuales ocupa el cargo de director.

Para concluir la primaria, los alumnos tienen que trasladarse a las escuelas de las comunidades vecinas, como Huarahuara, Quñamuru, o a la capital del distrito de Andahuaylillas. Asimismo, para realizar los estudios secundarios tienen que trasladarse a las ciudades de Andahuaylillas, Urcos y Cusco.

Cabe señalar que en la comunidad hay un alfabetizador que trabaja dos días a la semana y atiende a los jóvenes y adultos.

Los dos maestros que laboran en la escuela son de origen quechua y tienen como L1 el quechua y como L2 el castellano. Ambos recibieron capacitación en EBI. El primero cuenta con 18 años de servicios, 3 de ellos en Churubamba; él atiende primero y segundo grado. El segundo docente tiene 6 años de experiencia, todos en esta escuela, atiende tercero, cuarto y quinto grado y además tiene a su cargo la dirección. Ambos cuentan con título profesional de profesor de Educación Primaria. Los referidos docentes permanecen en la escuela de lunes a viernes.

El horario de trabajo en la escuela es de 8:30 a.m. a 2:30 p.m.; en ese lapso hay dos recesos.

La población escolar asciende a 51 matriculados y 50 asistentes que tienen como L1 el quechua y como L2 el castellano. De ellos, 13 cursan el primer grado (9 mujeres y 4 varones); en segundo grado hay 14 alumnos (5 mujeres y 9 varones); en el tercer grado, 10 (3 mujeres y 7 varones); en cuarto grado hay 10 alumnos (7 mujeres y 3 varones) y en el quinto grado 3 alumnos (2 mujeres y 1 varón).

La escuela cuenta con una asociación de padres de familia. Los padres están organizados por comités de aula. También existe un comité de desayuno escolar, constituido por madres de familia.

La escuela dispone de cuatro ambientes, dos de los cuales funcionan como aulas, uno como dirección y cocina de los profesores y el último como aula del Wawa Wasi. Además, tiene tres habitaciones que funcionan como vivienda para los profesores de la escuela y del alfabetizador. La escuela cuenta también con un patio de tierra que hace las veces de campo deportivo. Además existe un huerto escolar con fitotoldo.

En lo referente al material didáctico, cuenta con textos, cuadernos de trabajo, láminas y cuadros proporcionados por la USE y el MED.

Finalmente, en lo que respecta a servicios, cuenta sólo con servicio restringido de agua no potable y con una batería de letrinas.

B. Aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *La organización de los alumnos.* Los alumnos de primero y segundo grado están organizados en seis grupos mixtos. En cada grupo hay alumnos de ambos grados, sin embargo, no trabajan en grupos. El profesor trabaja directamente con todos los alumnos y sólo algunas veces lo hace en forma individual. Los alumnos del tercero y cuarto grado están organizados en forma de U. Esta distribución favorece que el docente sea el centro de atención e impide la realización de actividades en grupos.
- *Interacción profesor-alumnos.* Los dos profesores son casi siempre autoritarios.

En algunas oportunidades, el profesor de primero y segundo grado, a manera de castigo, golpeaba a algunos alumnos en la cabeza con un folder.

- *Formas de trabajo en el aula.* En los cuatro primeros grados la enseñanza está orientada mayormente al desarrollo del lenguaje; es decir, en las clases se da más importancia a la lectura, la escritura, los relatos y la lectura de cuentos.

En el aula de primero y segundo grado algunas veces el maestro se mantiene próximo al pizarrón, otras se desplaza para promover la participación de los estudiantes. En tercer y cuarto grado el docente casi siempre se desplaza para controlar y promover la participación de los alumnos y sólo a veces se mantiene próximo al pizarrón.

Participación de los niños y niñas

En primero y segundo grado la participación de los niños en las sesiones de aprendizaje es variada. En la mayoría de los casos esta participación es resultado de la iniciativa del maestro. En tercero y cuarto grado sólo raras veces los alumnos participan por iniciativa propia.

En los cuatro primeros grados es notoria la mayor participación de los niños respecto de las niñas.

Uso de materiales

Los docentes trabajan con textos elaborados y proporcionados por el ente ejecutor Fe y Alegría. Se trata de siete cuadernos de trabajo de lectoescritura en quechua y castellano, de aprestamiento y también para la enseñanza de las matemáticas. Estos materiales se comenzaron a utilizar a inicios del año escolar estudiado, cuando todavía no habían llegado los cuadernos de trabajo del MED, que fueron entregados recién en el mes de agosto.

El profesor de primero y segundo grado mayormente usa *Yupaq Masiy* 1 y 2 para la enseñanza de las matemáticas, y el texto *Misk'i rimayninchis* para la lectura y la escritura en

quechua. También usa tarjetas con las letras del alfabeto quechua. Estas tarjetas, una por grafía, se usan para formar sílabas y palabras.

El docente de tercero y cuarto grado usa el texto *Chiquín cara sucia*, libro de lectura bilingüe quechua-castellano. También recurre a los cuadernos de trabajo del MED elaborados para alumnos hispanohablantes y dirigidos a la enseñanza del castellano como lengua materna.

Cabe referir que en las dos aulas de la escuela hay una variedad de láminas y materiales didácticos (papelógrafos, dibujos, plantas, animales) con diversos contenidos. Están colocados en las paredes o, en algunos raros casos, también cuelgan del techo del aula. Algunas láminas están escritas en quechua, otras en castellano y unas cuantas en ambas lenguas.

En una de las esquinas del aula de primero y segundo grado hay una caseta o teatrín para la actuación de títeres (*Kusichina wasi* [Casa para hacer reír]).

Uso de lenguas

La interacción verbal entre los dos profesores y los alumnos es variada. Por lo general, en primero y segundo grado las sesiones de aprendizaje se dan en quechua y sólo un vez, a petición nuestra, se hizo en castellano por un lapso de 25 minutos. Cuando la sesión es en L1, la interacción verbal entre maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno se da exclusivamente en quechua. Y en la única sesión en castellano la lengua usada por el profesor para dirigirse a sus alumnos fue el castellano, mientras que los alumnos preferían iniciar la interacción con sus profesores en quechua y mínimamente en castellano; en la relación alumno-alumno el quechua es la lengua de uso exclusivo.

El uso del castellano por los alumnos se limita a la repetición de palabras, frases y oraciones expresadas por el profesor.

En el tercero y cuarto grado el profesor se dirige a los alumnos en quechua y castellano. Por ejemplo, les lee un cuento en quechua y luego hace preguntas de comprensión en la misma lengua; en otros momentos les lee un cuento en castellano y hace preguntas de comprensión en esta lengua. Generalmente,

los alumnos responden a las interrogantes en quechua.

Por último, cabe destacar la influencia del castellano en el quechua hablado por los dos profesores de esta escuela.

La interculturalidad en el aula

La aplicación pedagógica de la interculturalidad se caracteriza, parcialmente, por el aprovechamiento de los contenidos indígenas como: la utilización de algunos elementos y términos culturales propios (montera, faja, *chaki taqlla*, *rawk'ana*, etcétera), la lectura de algunos relatos de la tradición oral andina, así como por iniciar las sesiones de clase con los conocimientos culturales propios para después continuar con los conocimientos ajenos (el tractor, la motosierra), etcétera. Sin embargo, no hay un tratamiento sistemático de los contenidos propios ni tampoco de los ajenos.

Evaluación

Generalmente, los docentes evalúan los aprendizajes sobre la base de algunas preguntas a manera de muestreo oral, y, en algunos raros casos, con dibujos o escritos breves.

C. Rendimiento de los niños y niñas

En quechua como L1

De los 12 estudiantes de primero y segundo grado, ninguno sabe leer en quechua. En tercer grado, 3 de los 6 alumnos no saben leer en quechua. Los otros 3 alumnos leen silabeando, pero 2 de ellos no respondieron a las preguntas y sólo uno respondió a medias. En el cuarto grado, 4 de los 6 estudiantes leen silabeando, uno de ellos lee palabra por palabra y el otro produce oraciones casi fluidamente.

En cuanto a la comprensión de la lectura, 2 de los 6 estudiantes no entendieron ni respondieron a las preguntas y las 4 alumnas restantes respondieron a medias.

Con relación a la prueba de producción escrita, de los 6 estudiantes de tercer grado 3 no saben escribir y sólo 3 escribieron dos o tres renglones en quechua. Finalmente, en

cuarto grado, los 6 estudiantes escribieron más de dos renglones en quechua.

En castellano como L2

Casi todos los niños de primero y segundo sólo pudieron responder 2 de las 8 preguntas introductorias (“¿Cómo te llamas?” y “¿En qué grado estás?”). De igual modo, la mayoría de los niños tampoco pudo describir la lámina, salvo algunos que prefirieron hacerlo en quechua. Al preguntarles por qué no respondían en castellano, manifestaron en quechua: *mana yachanichu* o *mana intintinichu* (“no sé” o “no entiendo”).

Teniendo en cuenta que los niños de primero y segundo grado están en proceso de aprendizaje del castellano, recurren a diferentes estrategias de expresión oral para la comunicación en la segunda lengua; por ejemplo, usan palabras sueltas, frases, oraciones o sencillamente repiten en castellano o en quechua algunas palabras de las preguntas:

—¿Dónde vives?

—*Chay uraypi*. (Niña, segundo grado.)

—Ocho. (Niña, segundo grado.)

—¿Qué cosas te gustan de la escuela?

—*Gustawan* escuela. (Niño, segundo grado.)

—Gustan. (Niño, segundo grado.)

—¿Qué cosas no te gustan de la escuela?

—*Gustawan*... (Niña, segundo grado.)

—Gustan. (Niño, segundo grado.)

—Sí gustas. (Niño, segundo grado.)

—¿Quiénes aparecen en el dibujo?

—*Tiyashan*. (Niña, segundo grado.)

—¿Qué hace tu papá? ¿Qué hace tu mamá?

—Anacleto. (Niño, primer grado.)

—Alejandrina. (Niña, primer grado.)

—¿Quiénes viven en tu casa?

—La abajo. (Niño, primer grado.)

Un reducido número de alumnos parece comprender algunas preguntas en castellano, pero responde en quechua:

—¿Quiénes aparecen en el dibujo?

—*Mamitakuna*... *mamitakuna kashanku*...

waykhushanku... (Niño, segundo grado.)

—*Irq'ichakuna*. (Niño, primer grado.)

En tercero y cuarto grado el rendimiento es relativamente mejor que el de los alumnos de primero y segundo, no necesariamente porque las respuestas sean correctas, sino porque tratan de no quedarse callados; los que responden lo hacen mayormente en quechua y sólo algunos en castellano. Estos alumnos recurren a diferentes estrategias de expresión oral, como palabras, frases y oraciones en castellano y, sobre todo, en quechua. Hubo por lo menos seis niños y niñas de tercero que no respondieron, no entendían o no sabían castellano.

Aproximadamente la mitad de los alumnos que no se quedaban callados, respondían:

—¿Dónde vives?

—Nueve... *mana intintinichu* [no entiendo]. (Niña, cuarto grado.)

—¿Qué cosas te gustan de la escuela?

—*Mana intintinichu* [no entiendo]. (Niña, cuarto grado.)

—Jugar [...]. Escribir. (Niño, cuarto grado.)

—Estudio [...] desayuno [...] galletas. (Niña, cuarto grado.)

—¿Qué cosas no te gustan de la escuela?

—Todo me gusta. (Niño, cuarto grado.)

—Cuéntame, ¿qué hiciste ayer?

—Yo lavo... yo lavo todo mi cuerpo después yo vino a mi escuela [...] entra a la clase [...] después sabemos con el profesor. (Niño, cuarto grado.)

—*Mana intintinichu* [no entiendo]. (Niño, cuarto grado.)

—¿Quiénes aparecen en el dibujo?

—*Mana intintinichu* [no entiendo]. (Niña, cuarto grado.)

—*Mikhunata mikhurkushan*... (Niño, cuarto grado.)

—*Huk chikuchakuna escribishan*. (Niña, cuarto grado.)

—¿Qué está haciendo tu papá/mamá?

—Está agarrando chiquito [...] está agarrando radio... (Niño, cuarto grado.)

—¿*Hayqa wataq?* [¿cuántos años tienes?]. (Niña, tercer grado.)

—¿Quiénes viven en tu casa?

—*Mana yachanichu*... *mana intintinichu* [no entiendo]. (Niño, cuarto grado.)

—¿*Sutin?* [¿Su nombre?]. (Niña, tercer grado.)

—¿Qué hace tu papá/tu mamá?
—*Mana intintinichu* [no entiendo]. (Niño, tercer grado.)

Con relación a la prueba de lectura y de comprensión de lectura de castellano coloquial y formal, de los 6 alumnos de tercer grado 4 no leyeron porque no sabían hacerlo, 2 leyeron silabeando, uno no respondió ninguna pregunta y otro respondió a medias. Veamos unos ejemplos:

—¿Qué estaba haciendo la abuelita?
—No y tengo abuelita [...] estaba cantando. (Niño, tercer grado.)

—¿Qué hace el pajarito cada día?
—No sabes castellano, no saber, tú saber.

La misma prueba fue aplicada a cuarto grado y se observó que de los 6 estudiantes 3 leen silabeando, 2 leen palabra por palabra y uno deletrea.

De los 6 estudiantes, 3 no respondieron a las preguntas de comprensión y 2 lo hicieron a medias o en quechua:

—¿Qué estaba haciendo la abuelita?
—Estaba comiendo... la pan. (Niño, cuarto grado.)
—*Papata haywashan* [la papa está alcanzando]. (Niña, cuarto grado.)

—¿Qué estaba haciendo la abuelita?
—*Mana intintinichu* [no entiendo]. (Niño, cuarto grado.)

—¿Qué se encontró? ¿De qué color era?
—*Mana puni intintinichu*. (Niño, cuarto grado.)

Sólo un alumno respondió 6 de las 7 preguntas de la lectura en castellano coloquial; ninguno respondió las preguntas de la lectura en castellano formal.

Finalmente, en lo que respecta a la producción escrita en castellano, ningún alumno de tercer grado escribió. Dijeron que no sabían o no podían escribir en castellano. Uno de ellos escribió un párrafo en quechua. En el cuarto grado 2 estudiantes no escribieron nada en castellano (uno lo hizo en quechua) y los otros 4 escribieron frases u oraciones separadas como:

—Mama combra comeda. (Niña, cuarto grado.)
—*Ermana curi*. (Niña, cuarto grado.)

—*Neña corendo*. (Niño, cuarto grado.)
—No sava lavar. (Niño, cuarto grado.)
—Mamá est komiendo komida. (Niño, cuarto grado.)
—Un chikit está llebando Agua. (Niño, cuarto grado.)

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

Algunos padres de familia están de acuerdo con la EBI, pero insisten en que a sus hijos se les enseñe también en castellano y no solamente en quechua, e indican que estas lenguas deben impartirse por separado para evitar confusiones, "porque cuando enseñan junto confundimos". Un padre dijo que está bien que en primero y segundo grado se enseñe quechua y después en castellano: "Sí de acuerdo, *iskaynin* primer grado hasta segundo grado *yachasanku qhichwata chaynata kastillanu* no cierto normal *yachashanku*". Otro padre sostuvo: "Queremos que nos enseñen en los dos idiomas". Y un último señaló: "Es importante hablar quechua legítimo, también castellano".

Los padres de familia que no están de acuerdo con la EBI dicen: "Bueno, ya sabemos hablar en quechua, para mí más importante sería castellano, desde primero año hasta sexto grado sería más práctico en castellano. Nos falta castellano, por eso no estoy de acuerdo que se le enseñe en quechua". "Cuando entran a la ciudad a estudiar ahí no necesitan, porque los profesores ahí enseñan en castellano, entonces nuestros hijos se quedan sin estudiar".

Con relación a lo que la escuela debería enseñar, señalaron: "Me gustaría castellano siempre más; estamos atrasados. Aquí hacemos estudiar hasta cuarto año y después llevamos a otras escuelas, entonces ahí no pueden y por eso a mí me gustaría que sepan castellano". Otro padre de familia expresó una opinión muy similar y a favor de la enseñanza del castellano: "Me gustaría que les enseñen [porque] cuando vamos a Andahuaylillas no comprendemos nada; ahí hablan castellano".

Un padre de familia manifestó: “Quiero que enseñen todo lo que mandan del Ministerio, quiero que enseñen como en la ciudad [porque] como somos de la altura, cuando bajamos a la ciudad nuestros hijos no responden”.

Profesores

Para el director y profesor de tercero, cuarto y quinto grado, la EBI ha sido estructurada para las áreas rurales e implica iniciar la enseñanza en la lengua materna para ir introduciendo sistemáticamente el castellano, de forma que “ninguna de ellas prime”. El profesor de primero y segundo grado coincide con esta apreciación y añade que lo intercultural está referido a “aprender también todo lo que ha hecho y existe en la sociedad”.

Ambos docentes están de acuerdo con la EBI. El director y profesor del tercero, cuarto y quinto grado destaca que con esta modalidad “el niño por fin tiene acceso a la educación en su idioma, culturalmente es valorado, su idioma es válido socialmente. Ya no hay ese complejo de inferioridad”.

Ambos docentes coinciden en señalar que la capacitación que reciben es insuficiente. Ello se debe, según el profesor de primero y segundo, a que la mayoría de los capacitadores “no domina la lengua quechua. En Fe y Alegría hay un solo quechuólogo y el resto es castellano hablante”. Por esto, añade el profesor de tercero y cuarto grado, se tiene que recurrir a profesores jubilados que, a menudo, ni hablan ni escriben el quechua; [ellos] “han deslucido [al programa], [incluso] ahora mismo hay capacitadores que no conocen la realidad rural”, sostuvo.

Finalmente, ambos docentes expresan que en las capacitaciones les gustaría recibir “clases simuladas en quechua y en castellano; [así como] preparar materiales de acuerdo con nuestra zona donde trabajamos”.

Ente ejecutor

El coordinador de Fe y Alegría también considera que el tiempo dedicado a la capacitación es insuficiente, y piensa que “es impor-

tante que el Ministerio satisfaga todas las necesidades teóricas y técnicas de los capacitadores. Entonces las instituciones debemos corresponder con esfuerzo local para compensar esa carencia”.

En su opinión, la capacitación que ofrecen no puede resolver todas las necesidades de los docentes, pues, de un lado, se trata de un proceso de largo alcance y el programa no tiene más de tres años y, de otro, “hace veinte años que han recibido, como único referente, una educación de muy aguda deficiencia y en los institutos formadores de maestros esa deficiencia también se reproduce”.

Sobre los logros del programa considera que se ha reducido la repetición y la extraedad en la matrícula y se han incorporado más mujeres a las escuelas. También ha disminuido la indisciplina laboral de los maestros como resultado de las visitas periódicas que realizan a las escuelas. Ello hace que “los maestros sean un poco más cuidadosos con sus asistencias”.

Respecto de las dificultades, destacó las siguientes: el constante cambio de docentes en el área rural, la limitada capacidad logística institucional (hay escuelas lejanas a las cuales no pueden llegar con la frecuencia deseada), así como también el hecho de que los libros del MED llegaron en el segundo semestre. A ello añadió que no todos los docentes están de acuerdo con la EBI; algunos docentes “hasta ahora se resisten a tomar como su trabajo el Programa EBI. Creo que también son intereses personales y otro el manejo de las lenguas”. No obstante, cabe destacar que esta situación puede modificarse pues “aquellos que nos hicieron problemas [en el primer año de aplicación del programa] ahora son los que mejor lo aplican”.

Especialista de la USE Quispicanchi

El especialista de la USE reconoció no tener capacitación en EBI. Sin embargo, demostró conocer los fines y objetivos del programa:

(EBI) es una parte del sistema educativo donde tenemos que enseñar dos lenguas a la vez, una materna y la otra como L2, tomando en cuenta la realidad cultural de cada región. Es, pues, enseñar

al niño partiendo desde su lengua materna y orientado al cambio con las nuevas lenguas que podemos tener, en este caso el castellano, para darle apertura y mayor importancia a la lengua materna.

Como resultado de las visitas que realiza a diversas escuelas y comunidades de su jurisdicción, considera que:

Hay un 40% de profesores que como son nuevos, no están aceptando la EBI. Son docentes que no dominan el quechua, la escritura de repente, y entonces no están de acuerdo. Pero el 60% sí, porque ya vienen trabajando tres años, cuatro años. Están de acuerdo [...] porque ya tienen experiencia y por el apoyo y el monitoreo que se les da por parte del ente ejecutor, pues vienen trabajando y ya conocen del programa.

La opinión de los padres de familia respecto del programa también está dividida: una mayoría lo respalda por el apoyo que reciben en material educativo, mobiliario y alimentos, pero un pequeño porcentaje aún se opone a su aplicación.

Para que el programa mejore —opinan—, el gobierno debería cambiar la formación inicial de los docentes y preparar nuevos profesionales de la educación desde esta nueva perspectiva intercultural y bilingüe. “Los nuevos profesionales saliendo preparados en EBI vamos a solucionar (los problemas), mediante la socialización, concientización de los padres de familia en la comunidad sobre las propuestas que tiene el plan.”

ZONA AIMARA DE PUNO

Ancomarca, Kelluyo, Chucuito

A. *Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo*

Características socioculturales

La comunidad de Ancomarca se ubica en la zona alta de la provincia de Chucuito, casi en la línea fronteriza con Bolivia. Está aproximadamente sobre los 4500 metros sobre el nivel del mar. Los centros urbanos más cercanos —el distrito de Kelluyo, al cual pertenece esta comunidad, y Huacullani— se encuen-

tran a unos 15 kilómetros. Desde cualquiera de estos dos puntos se accede a comunidad por una trocha carrozable. Usualmente los pobladores caminan durante tres horas para llegar hacia dichos centros urbanos.

Ancomarca cuenta con 780 hectáreas reconocidas legalmente como territorio comunal. Asimismo, dispone de 1100 hectáreas de tierra adjudicada para la empresa comunal, administradas por una junta directiva y un comité organizado por acuerdo comunal. Esta empresa cría ganado vacuno y ovino, y hace tres años, en convenio con el Ministerio de Agricultura, se inició en la crianza de vicuña; en la actualidad cuenta con 293 cabezas de este auquénido.

La mayor parte del territorio de la comunidad está compuesto por cerros y laderas y algunos ojos de agua que abastecen a los habitantes y a los animales. La tierra está dividida entre las 76 familias que componen la comunidad. Cada familia destina una porción de su tierra a la agricultura y otra a la ganadería. La tierra de la empresa comunal es aprovechada de manera conjunta por todos los pobladores, según criterios establecidos en asamblea comunal.

La población total asciende a 288 habitantes entre niños, adultos y ancianos (mujeres y varones). Los pobladores se dedican principalmente a la actividad pecuaria (crianza de ovinos, auquénidos y vacunos), mientras la agricultura es una actividad complementaria (cultivo de diferentes variedades andinas). Poca familias se dedican a la artesanía. Algunas veces migran (por lo general los jóvenes varones y mujeres) temporalmente a las ciudades costeras (Tacna y Arequipa) en busca de otras actividades para complementar la economía familiar.

Aun cuando las viviendas están dispersas, cada una tiene instalada una red de agua potable y cuenta con una pequeña letrina. En la comunidad hay un puesto de salud, construido por iniciativa propia, pero que a la fecha no presta servicios. Por ello, en caso de enfermedades graves, los comuneros se trasladan al centro de salud de Huacullani o al de Kelluyo.

Los pobladores sintonizan algunas radioemisoras principales del departamento (Onda Azul de Puno, Campesina de Juli) así como

de Lima y Bolivia. Sólo una familia cuenta con un televisor que funciona a batería; se trata de la casa de un profesor. Recientemente, en una de las comunidades vecinas instalaron un teléfono público.

Los días domingos se trasladan a Kelluyo, y los martes a Huacullani, donde se realizan ferias populares. Allí llevan sus productos o animales para vender y adquieren otros productos según sus necesidades particulares.

En esta comunidad continúan vigentes algunas prácticas sociales que le permiten cierto autocontrol de sus recursos humanos y materiales, como, por ejemplo, la rotación de cargos y de responsabilidades en ciertas actividades ceremoniales-rituales. Para el mejor cumplimiento de estos roles y funciones eligen a sus representantes y para las acciones específicas forman comités, como el comité de vicuña, el comité de deporte, la ronda campesina, y el comité de músicos, entre los más importantes.

Características sociolingüísticas

En las entrevistas realizadas a algunos padres y madres de familia, estos manifestaron que el aimara era el idioma de uso predominante en la localidad. De 14 entrevistados (9 mujeres y 5 varones), la mayoría indicó que hablaba más aimara y menos castellano. Sólo 2 se consideraron bilingües en castellano y aimara y 3 mujeres eran monolingües en aimara. Durante nuestras conversaciones con los padres y madres de la comunidad, en la mayoría de los casos el aimara se constituyó en la lengua preferida de uso por decisión de ellos. Sin embargo, al inicio de la entrevista algunos padres optaban por hablar en castellano, pero a la tercera o cuarta pregunta la interacción se dificultaba y pedían que se formularan las preguntas nuevamente, pero esta vez en aimara. A partir de entonces la conversación se hacía nuevamente fluida.

Cuando visitamos a algunas familias escuchamos hablar al padre, a la madre y a los hijos casi siempre en aimara. No obstante, con el investigador (el extraño) la conversación siempre se iniciaba en castellano para, al cabo de unos minutos, cambiar al aimara. Los niños generalmente iniciaban la interacción

en castellano y cambiaban al aimara cuando el investigador hablaba en esa lengua.

En una reunión de la organización de mujeres, que congregaba a unas 45 madres asociadas, donde participó un capacitador del proyecto de Educación Básica para el Desarrollo Comunal Aimara apoyado por CARE Puno, tanto la exposición como la interacción con las madres tuvieron lugar en aimara. Esta es la práctica usual en estas reuniones en las que también participaba el promotor-alfabetizador. Las madres preguntaban y conversaban entre ellas sólo en aimara. A lo largo de todo el día no escuchábamos a nadie hablar en castellano, salvo algunas palabras sueltas y préstamos de uso común dentro de la comunicación en aimara.

Algo parecido ocurre durante las actividades agrícolas. Se observó que cuando trabajan en la siembra de papa, toda la familia (abuelos, padres, jóvenes, niños) se comunica en aimara, salvo algunos niños que utilizan el castellano en frases y oraciones cortas. Esto, por lo general, ocurre cuando tienen que dirigirse a sus hermanos(as), pero con la madre lo hacen en aimara.

Características socioeducativas

De los 14 padres y madres de familia entrevistados, cuyas edades fluctúan entre los 23 y los 68 años, 6 indican haber cursado estudios secundarios, aunque sólo uno culminó. Otros 6 tenían estudios de primaria en diversos grados y 2 mujeres nunca tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela. Al respecto, una de ellas manifestó: "Mis padres no quisieron enviarme, por eso hoy soy ciega que no sé leer ni escribir".

En la comunidad funcionan los siguientes programas educativos: PRONOEI o Wawauta, al cual asisten 24 niños y niñas menores de 6 años y el Programa de Alfabetización de Adultos, en el que participan obligatoriamente las 48 asociadas a la organización de mujeres.

Según los miembros del patronato escolar, la escuela es el programa educativo más importante para la comunidad, aunque el director comenta que en los últimos años ha descendido la cantidad de niños matriculados. Al momento de la evaluación asistían 64

alumnos de un total de 65 matriculados, 30 eran mujeres y 35 varones; 9 cursaban el primer grado, 10 el segundo, 9 el tercero, 9 el cuarto, 15 el quinto y 12 el sexto. La escuela cuenta con tres docentes (dos varones y una mujer), cada uno de los cuales atiende dos grados.

B. La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *Organización pedagógica.* El aula de primero y segundo grado ha sido reconfigurada y ambientada con algunas láminas variadas como "Aprendamos a leer y escribir", "Nuestro medio ambiente", "Relación social y natural", "Los números naturales" y "Somos cristianos", entre otras. Además, en la parte superior de la pizarra estaban pegadas las grafías del alfabeto castellano, cortadas en cartulina de diversos colores. No se observó ningún letrero escrito en aimara. A nuestra llegada, las carpetas de los niños estaban organizadas en círculos y en tres grupos. Un día después la maestra las colocó en dos filas, todas con dirección hacia la pizarra. En una de las ventanas estaban apilados algunos textos. En el aula de tercero y cuarto grado sólo estaban pegados los letreros de los rincones de aprendizaje o de las áreas curriculares (personal social, comunicación integral, lógico-matemática, y ciencia y ambiente). Las mesas estaban ubicadas en dos filas con dirección hacia la pizarra. En la primera aula, los niños y niñas del primer grado estaban organizados en dos grupos y los de segundo en uno solo. Los alumnos de ambos grados trabajan siempre en grupos bajo el asesoramiento de la maestra y casi nunca lo hacen en parejas. La maestra se moviliza por el aula para controlar y promover la participación y rara vez permanece próxima a la pizarra. En la segunda aula, los niños y niñas de tercero y cuarto grado se ubicaban mirando a la pizarra y sólo en una oportunidad cambiaron de posición, por indicaciones del profesor, para trabajar en grupos, pero

luego volvieron a la forma tradicional. El trabajo se desarrolla con todos los alumnos y siempre bajo las instrucciones del docente. El profesor casi siempre permanece frente al pizarrón y sólo se desplaza para controlar y a veces promueve la participación de los alumnos.

- *Interacción profesor-alumnos.* El trato entre docentes y alumnos es cordial. La profesora de primero y segundo grado casi siempre estimula a los niños y se preocupa por su bienestar; por ejemplo, cuando resuelven un ejercicio en la pizarra, la maestra pide al resto de los alumnos que aplaudan o ella los felicita dándoles palmadas en la espalda. Cuando algún niño se retrasa en sus tareas, se queda para asesorarlo y ayudarlo. Nunca llegó a castigarlos verbal ni físicamente durante nuestra estadía en la escuela. Por su parte, el profesor de tercero y cuarto pocas veces estimula a sus alumnos, aunque tampoco recurrió a castigo alguno. En las clases de primero y segundo, la profesora constantemente reflexiona sobre los temas que trata, da instrucciones para desarrollar algunas tareas y evalúa a los niños sobre el avance de las actividades. El profesor de tercero y cuarto grado con frecuencia da instrucciones para que los niños realicen sus actividades y el resto del tiempo permanece callado observándolos.

Participación de niños y niñas

En algunas oportunidades, los niños y las niñas de primero y segundo grado participan por iniciativa propia en clases y resuelven ejercicios o escriben oraciones en la pizarra. La profesora casi nunca tuvo que obligarlos a hacerlo. En cambio, los alumnos de tercero y cuarto grado sólo a veces participan por iniciativa propia y casi siempre el profesor tiene que motivarlos o forzarlos a intervenir.

Uso de materiales

En la sección de primero y segundo, en dos oportunidades la maestra utilizó materiales

elaborados artesanalmente (frascos hechos de botellas descartables) y objetos reales (piedritas, palillos hechos de un arbusto de la zona (*qulli*); en otra oportunidad usó un papelógrafo elaborado por ella. En el aula de tercero y cuarto no se usaron otros materiales aparte de los cuadernos, libros, la pizarra y la tiza.

En los dos primeros grados se usa la versión castellana del cuaderno de trabajo de lógico-matemática. En una oportunidad se trabajó con el texto de lectura en aimara *Katita*, elaborado por el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEP-P) en los años ochenta. En la otra aula, para desarrollar la actividad de comunicación integral, se utilizó el cuaderno de trabajo *Yatiqiri Masija* y para lógico-matemática el cuaderno de trabajo *Jakhuri Masija*. En otras oportunidades se emplearon los textos en castellano *Amanecer*, *Sembrador* y *Cortaviento*.

Uso de lenguas

Durante el desarrollo de las áreas curriculares, los docentes generalmente utilizan el castellano para dirigirse a los alumnos, y sólo en algunos casos el aimara. Por su parte, los alumnos se dirigen a sus profesores en cualquiera de las dos lenguas y entre ellos hablan siempre en aimara. Esto sucede de manera similar en las dos aulas. Fuera del aula (entrada, recreo, salida), los niños se comunican siempre en aimara, pero cuando tienen que dirigirse a los profesores lo hacen unas veces en aimara y otras veces en castellano.

Evaluación

La evaluación que realiza la profesora es individualizada. Antes de iniciar sus clases, hace un recuento de la sesión anterior preguntando "¿Qué hicimos ayer", "¿Quién recuerda?", "¿Quién me dice?", etcétera. Luego, durante el desarrollo de las clases, hace un seguimiento individual a los alumnos, carpeta por carpeta, y los apoya en el cumplimiento de las tareas encomendadas.

C. El rendimiento de niños y niñas

En aimara como L1

Los niños de primero y segundo grado no resolvieron la prueba de lectura oral porque no podían leer el texto preparado. En la práctica se negaron a hacerlo: o no recibían el texto escrito o se quedaban callados. Al notar esto, no fueron forzados.

Rindieron la prueba 13 niños y niñas de tercero y cuarto. De los 6 de tercero, 2 no podían leer, uno sólo deletreaba, 2 silabeaban, uno podía leer palabras sueltas y ninguno logró leer oraciones completas. De los 7 del cuarto grado, uno no leía, 3 sólo silabeaban, mientras los 3 restantes leían palabra por palabra. Ninguno pudo leer oraciones completas.

Los resultados en esta prueba fueron mejores para los 13 niños y niñas de tercero y cuarto. De un total de 39 preguntas (3 por cada alumno) se obtuvo 35 respuestas adecuadas. Cabe señalar que en los cuatro casos restantes, antes que respuestas inadecuadas, confrontamos situaciones de silencio o vacilación de los niños o niñas.

En cuanto a la producción de textos, los de primero y segundo sólo lograban hacer algunos gráficos y dibujos de varones, mujeres, animales, cerros, entre otros. Los de tercero y cuarto grado sólo escribieron palabras o frases; ninguno oraciones completas. Además, de 13 niños, 3 no podían escribir (dos de tercero y uno de cuarto).

En castellano como L2

Los niños y niñas de primer grado tampoco pueden leer en castellano. Del grupo de segundo, 3 de 5 que tomaron la prueba tampoco leen y los otros 2 simulaban leer (tomaban el texto escrito, lo miraban y pronunciaban vocales); en el tercer grado encontramos que de 6 niños(as), 2 pronunciaban algunas sílabas y los 4 restantes pronunciaban ciertas palabras del texto; en cuarto grado, 5 de los alumnos(as) pronunciaban sólo algunas palabras y 2 de ellos pretendieron leer algunas de las oraciones del texto.

Considerando sólo a los 13 niños y niñas de tercero y cuarto grado que, en cierta medida, estuvieron en condiciones de leer los textos, se observa que la mayoría responde adecuadamente las preguntas de comprensión sobre el texto de naturaleza narrativa escrito en castellano coloquial. De un total de 91 respuestas (7 por cada alumno), 68 fueron adecuadas y sólo 23 no. Esto no ocurre cuando se trata de un texto de naturaleza académica, por más corto que sea. Frente al texto "La vida de las plantas", de un total de 65 respuestas (5 por alumno), apenas 20 resultaron adecuadas.

En cuanto a la producción de textos escritos, los niños y niñas de primer grado sólo lograron escribir su nombre o palabras como mamá, papá, gato, casa, pelota, tiza, etcétera. Cabe señalar que, en sus hojas, había más dibujos que palabras. Por su parte, los niños y niñas de segundo tuvieron más palabras y menos dibujos y los de tercero y cuarto llegaron a escribir cada uno varias oraciones sueltas, como "Una casa tiene una ventana", "Mi mamá está cosinanda", "En ventana hay flor", "Un cama", "Abuelo está trabajando", "Un bebé está calato", etcétera, todas ellas directamente relacionadas con la imagen con la que trabajaron. Podría decirse que sólo los alumnos de tercero y cuarto grado se encontraban en condiciones de escribir.

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

En Ancomarca, la mayoría de pobladores entrevistados considera igualmente importantes el aimara y el castellano, el primero por ser la lengua propia que permite la comunicación intrafamiliar e intracomunal ("no hay razón para olvidarla"), y el castellano porque sirve "para conversar con los visitantes que llegan a la comunidad o cuando se va a otros lugares", así como por su condición de requisito para conseguir trabajo en otros ámbitos. Algunos pocos apelaron a razones de orden cultural y de identidad.

Sobre el uso escolar de las dos lenguas, opinan que está bien que se enseñe en aimara

y en castellano pero temen que los niños se confundan y las "junten". Según ellos, a quienes mezclan las dos lenguas se les llama "zonzos".

Por lo general, los padres y madres solicitan más apoyo de los maestros pues ellos carecen de tiempo para ayudar a sus hijos: "Yo me suplico a los profesores en enseñámelo, diciendo. Cuando haga aprender recién podría dar algunos pasos mi hijo, no quiero que se quede como nosotros, yo quiero que aprenda a leer más que todo".

El teniente de gobernador considera que las costumbres de la comunidad deben ser valoradas en la escuela. También que esta debe preparar a los alumnos para que sean técnicos y mejoren la producción, pues "no hay producción, hay escasez de alimento... Por eso debe ayudar la escuela y en ahí aprenderían los niños". Una de las madres entrevistadas consideró que los niños deben aprender a "chacarear, a criar ganado, a mejorar los ganados. Deben aprender de como mejor nuestra vida, para que él mejore; no quiero que sufra como nosotros".

Respecto de la relación escuela-comunidad, algunas mujeres manifestaron que a veces los profesores asistían a las reuniones del club de madres, pero reclamaban una mayor interacción de estos con la comunidad: "los padres y madres cumplimos con las reuniones. Cuando vienen cosas para cocinar, con eso cumplimos. A veces cuando se lleva fiestas, siempre vamos. En los trabajos, a veces nos obligan, en otras vamos por nuestra voluntad. A veces vamos cuando nos obliga el director". Algunos comuneros referían que los profesores "venían a la comunidad" sólo cuando en la agenda de las reuniones comunales se analizaba el tema de la escuela. No obstante, la mayoría considera que "la escuela y la comunidad nos llevamos bien". Quienes discrepan con esta percepción señalan que:

Un poco no nos llevamos bien; se dice que los profesores son como un comunero más de nosotros, no es así. Cuando se lleva actividades en esta comunidad ellos no están presentes. De lejos se miran, o se van. En otros centros realizan buenos programas; no son como en aquí, nada. Los padres de familia, las autoridades ya están acostumbrados, ya no dicen nada a los profesores. Si es

que la comunidad, padres de familia, nos podemos organizar, podríamos hacer cumplir hasta sus horas de trabajo. Así tal vez podrían cumplir.

Profesores

Los profesores que están a cargo del primero y segundo, tercero y cuarto grado entienden por EBI la enseñanza en castellano y aimara, pero tienen serias dificultades para desarrollarla adecuadamente porque las capacitaciones que reciben son mínimas. Además, refirieron que en el desarrollo de sus clases usan el aimara, sobre todo para volver a explicar algunas partes de la clase que los alumnos no entendieron bien.

Con respecto a los padres de familia manifestaron que no participan ni colaboran con la educación de sus hijos, primero por desinterés, segundo porque no tienen suficiente tiempo y tercero porque son analfabetos. Toda la tarea educativa recae sobre ellos.

Ente ejecutor

El coordinador del ente ejecutor —Centro de Preservación de la Cultura y Literatura Aymara-Quechua (CEPCLA)— dijo lo siguiente sobre la EBI:

EBI es el desarrollo de dos lenguas y dos culturas. Desarrollar estas lenguas a nivel de competencias que puede desarrollar en base a la cultura. Ehh... Podemos decir que este..., que EBI no es desarrollar el idioma sino desarrollar el mundo cultural, saber interpretarlo ¿no? Entender su cosmovisión, su filosofía, su psicología de las... en este caso de los aimaras y castellanohablantes.

Respecto de las capacitaciones que reciben de los especialistas de la UNEBI, señaló que “son insuficientes por falta de tiempo, pero los lingüistas no tienen problema, los otros [profesionales] son los que tienen problemas, para ellos es muy limitado”.

En sus tres años de experiencia como capacitador de EBI, dijo que al año recibe dos capacitaciones del MED, una en marzo y otra en agosto, en Lima, Cusco u otros lugares. Por su parte, él capacita a sus capacitadores regularmente dos veces al mes, en es-

pecial sobre las nuevas metodologías y el uso de materiales educativos.

En su opinión, una de las grandes debilidades del Programa EBI es la falta de toma de conciencia y adecuación de los profesores a la enseñanza bilingüe, quienes usan como argumento que los padres de familia no quieren el Programa EBI:

El problema está en los profesores. Difícilmente los profesores lo quieren dominar rápidamente y el argumento que utilizan es que los padres de familia no quieren y eso es falso, porque el problema está en el profesor, porque son de formación hispana monolingüe y las capacitaciones no son suficientes. El gran problema es la formación de los docentes bilingües, hay un espacio vacío aquí. Los centros superiores que forman los docentes no responden a la realidad.

A partir de su experiencia como capacitador señaló que, cuando se habla e informa bien a los padres de familia, estos están de acuerdo con el Programa EBI:

Cuando yo capacito no hay ningún padre de familia que no quiere educación bilingüe; más por el contrario, se interesan porque les hice entender que EBI no es aprender aimara y castellano, sino partir de sus experiencias y conocimientos previos de los alumnos y así mejorar su calidad de vida.

Finalmente, hizo algunas recomendaciones: (i) brindar formación bilingüe porque el docente actual es castellanohablante y prefiere vivir en la ciudad; (ii) implementar a las escuelas con materiales educativos propios de la región; (iii) capacitar a los padres de familia en EBI.

El capacitador encargado de Acomarca señaló que el objetivo del Programa EBI es que el niño parta de sus conocimientos y saberes propios y luego haga la transposición al castellano. En cuanto a las acciones de seguimiento y monitoreo refirió que las realiza “sorpresivamente y sin avisar”; allí verifica si los profesores están aplicando o no el Programa EBI y luego les pone un sello en sus documentos en señal de que cumplió con las acciones de seguimiento.

Cabe referir que, en vista de la considerable distancia que separaba a la comunidad de la ciudad de Puno, no fue posible entrevistar a los especialistas del ADE.

Pampa Yarecoa, Huancané

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

Pampa Yarecoa es uno de los sectores de la comunidad de Yarecoa y pertenece al distrito y provincia de Huancané. Está ubicado a 12 kilómetros al lado oeste de la ciudad de Huancané, en las proximidades del lago Titicaca. La comunidad en su conjunto cuenta con 550 habitantes y el sector Pampa Yarecoa con 45 familias.

Sus tierras nunca fueron parte de una hacienda porque es una zona inundable por el caudal del río Ramis. No cuenta con servicios de energía eléctrica y se provee de agua potable por pozos subterráneos. Cada familia cuenta con una letrina de construcción rústica. Algunas familias tienen televisores que funcionan con baterías recargables. Todos poseen radios a transistores y escuchan radioemisoras de la provincia, el departamento y de Lima. La comunidad cuenta con una trocha carrozable en mal estado de conservación por lo que el servicio de transporte funciona únicamente los días domingos.

Aparte de la directiva comunal existen otras autoridades y organizaciones como el teniente de gobernador, el Club de Madres, el Comité de Vaso de Leche, dirigido por las mujeres; una banda de músicos, clubes deportivos y la APAFA de la escuela de Pampa Yarecoa.

Sus actividades principales son la agricultura y la ganadería de autosostenimiento. Algunas familias complementan sus ingresos con la venta de productos de la comunidad y de productos industrializados provenientes de las ciudades. Muchos de sus habitantes migran temporalmente a las ciudades principales del país, donde prestan su mano de obra no calificada.

Características sociolingüísticas

Pampa Yarecoa es una zona donde predominantemente se habla aimara. Por lo general, sus habitantes son bilingües con diferentes

grados de manejo del castellano. También hay quienes son trilingües (aimara, quechua y castellano). Algunas personas mayores de edad, especialmente mujeres, son monolingües en aimara. No hay monolingües en castellano, con excepción de algunos niños que han retornado de las ciudades. De los 13 entrevistados, entre varones y mujeres, todos hablan aimara como L1; 6 son bilingües aimara-castellano, 3 son monolingües en aimara y 4 son bilingües en aimara y quechua.

Las personas bilingües o trilingües hablan una variedad regional o local del castellano que muestra influencias de las lenguas vernáculas en el nivel estructural y en el vocabulario. Por ejemplo: "los profesores cuando llamamos nomá winen, cómo wa ser, qué nos falta a la escuela, carpeta pa los alumnos, a qué institución o pedimos qué hacemos preguntamos y, a la fuirza llamamos a la asamblea y recién el director wine, no nos winen los prophesores, nos olvidan"; o en los casos donde se utilizan palabras con raíz castellana y sufijo aimara: "pasant'aniwa wiraxucha prophisora" (voy a pasar, señor profesor) o "alumnunakataki cocint'iriwa jutawta" (vine a cocinar para los alumnos).

Características socioeducativas

La comunidad de Yarecoa tiene cinco escuelas, una en cada uno de los sectores que la componen. Todos estos planteles aplican el Programa EBI. Según versiones de los padres de familia y de los profesores, la escuela de Pampa Yarecoa es la de mayor prestigio por la cantidad de alumnos que tiene (52 matriculados y asistentes). La comunidad cuenta además con un colegio estatal mixto de Educación Secundaria.

En Pampa Yarecoa hay un Wawa Uta que atiende a niños y niñas de 3 a 5 años de edad. Este programa funciona al interior de la escuela primaria. Según declaró la profesora-promotora, a este centro inicial asisten entre 25 y 30 niños de ambos sexos. Otro de los servicios educativos con que cuenta Pampa Yarecoa es el programa de alfabetización de adultos, al que únicamente asisten las mujeres mayores de edad quienes reciben clases en el patio de la escuela, sentadas en el sue-

lo. Ellas no cuentan con infraestructura ni mobiliario, sino apenas algunos textos de alfabetización muy deteriorados y antiguos.

El grado de instrucción promedio de los padres y madres de familia de Pampa Yarecoa oscila entre el cuarto y sexto grado de Educación Primaria. De 13 padres de familia entrevistados, 3 no tuvieron la oportunidad de recibir Educación Primaria, 6 estudiaron hasta el quinto o sexto grado de primaria, 3 cuentan con estudios de Educación Secundaria que fluctúan de primero al tercer grado y una sola persona tiene educación superior.

La escuela primaria tiene más de cincuenta años de creada. Allí laboran tres docentes, de los cuales dos son nombrados y una profesora es destacada. Los tres profesores son aimarahablantes y tienen entre 12 y 18 años de servicios; dos de ellas han recibido capacitación en EBI una sola vez y el tercero ha asistido a dos jornadas de capacitación. Cada uno de los docentes atiende dos grados: primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto.

La escuela cuenta con tres aulas, un ambiente para la dirección, un campo deportivo para minifútbol, una plataforma de cemento para la formación y las actividades cívicas y una cocina de construcción rústica. No dispone de servicios de agua potable ni tampoco de energía eléctrica. Los profesores no se quedan en la comunidad y viajan diariamente a Huancané.

La única organización escolar es la APAFA. Los padres participan en las obras de mantenimiento de la infraestructura (elaboran adobes, construyen galpones, arreglan aulas, etcétera). Además, aportan económicamente para comprar algunos materiales de construcción. Los acuerdos para este tipo de trabajos se toman en la asamblea de padres de familia, con la participación del director y de los profesores del plantel.

La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *Organización pedagógica.* Cada maestro está a cargo de un ciclo de la Educación Primaria (dos grados). En cada aula se

agrupan los niños y niñas de un ciclo determinado. No obstante, están organizados por grados y se ubican cada dos alumnos en una mesa (un niño y una niña). Al parecer, esta forma de ubicación es fija para todo el año porque no observamos ningún cambio mientras permanecemos en la comunidad. En los dos primeros ciclos los profesores no acostumbran cambiar la posición de las mesas. En el aula del primer ciclo (primero y segundo) las paredes están predominantemente letradas en castellano y los pocos carteles y textos en lengua aimara son inadecuados porque se trata de pequeños recortes de algunos libros con letra muy pequeña, imposible de leer a la distancia. En el segundo ciclo (tercero y cuarto) el letrado de las paredes está en ambas lenguas. En ninguna de las dos aulas hay biblioteca. Los libros están guardados en la dirección. Los únicos materiales utilizados son los cuadernos de trabajo del MED.

- *Interacción profesor-alumnos.* La relación entre maestros y estudiantes es relativamente fluida y horizontal con los niños y las niñas. La profesora del primer ciclo demuestra una preocupación especial por las dos únicas niñas del primer grado que tienen problemas de aprendizaje y participación, aunque algunas veces las recrimina. Pese a ello, en otros momentos estimula verbalmente a los alumnos y alumnas. En ambos casos, las interacciones verbales en el aula casi siempre son de tipo instruccional e interrogativo: "Saquen sus cuadernos", "¿Qué es esto?", "¿Para qué sirve?", etcétera.
- *Formas de trabajo en el aula.* Los docentes continúan trabajando con el enfoque tradicional: el profesor imparte y los alumnos reciben conocimientos. Como manifiesta el especialista de la ADE de Huancané: "todavía el profesor no sale de ese marco tradicional, no rompe ese esquema".

La secuencia pedagógica más frecuente observada en el aula es la siguiente: motivación o iniciación a través del diálogo con los niños o cuentos narrados por el docente; reparto de algunos materiales

como fichas léxicas o simplemente presentación de un objeto o lámina; descripción oral por el profesor o profesora. Los alumnos escuchan atentamente al profesor; exposición del tema central por el profesor; formulación de preguntas y participación en la pizarra; escritura en la pizarra y copiado en los cuadernos de trabajo y tarea para la casa.

Participación de niños y niñas

Todos los alumnos trabajan según las instrucciones del maestro y en forma individual. Los profesores no organizan trabajos grupales lo que explica que los niños tengan ubicaciones y asientos fijos. Los maestros se desplazan en el aula para controlar y a veces para promover la participación de los alumnos y alumnas, pero otras veces se mantienen próximos a la pizarra.

La participación de niñas y niños en el aula es casi siempre resultado de la iniciativa del maestro; a veces, hasta es forzada por él. En ocasiones los varones participan por iniciativa propia pero las niñas lo hacen poco o casi nunca. Las dos únicas niñas de primer grado nunca participan ni hablan durante la clase, pero sí lo hacen en el recreo donde juegan y conversan con sus compañeras y amigos de otros grados.

Uso de materiales

La escuela cuenta con los cuadernos de trabajo *Jakhuri Masixa* y *Yatiqiri Masixa* para los cuatro primeros grados. En general, dispone de buenos módulos de material didáctico (textos en castellano y aimara, bloques, láminas, instrumentos musicales y otros), pero no se utilizan. Como se ha señalado, la mayoría de los materiales están guardados en la dirección y no están al alcance de los alumnos.

Durante nuestra estadía observamos al profesor de tercero y cuarto grado usar las tarjetas léxicas y algunas láminas una sola vez. La profesora de primero y segundo no usó ninguno de estos materiales ni tampoco materiales del medio ni elaborados por ellos. Los cuadernos de trabajo del MED solamente

son usados para la lectura; la escritura se ejercita en cuadernos comprados por los padres. Al respecto, los profesores manifiestan que se trata de “libros de muy buena calidad y de mucho valor, por lo que no es posible malograr. Además tienen que quedar para las generaciones posteriores”.

La escuela está equipada con pelotas de fútbol y vóleybol, red de vóleybol y chompas de fútbol para los alumnos, entre otros materiales deportivos.

Uso de lenguas

Los padres y madres de familia manifiestan que en la comunidad se habla el aimara y el castellano y, a veces, el quechua. Pero el aimara es el más usado en las diversas actividades comunales (reuniones, celebraciones cívicas, en la chacra y en el pastoreo). Sin embargo, la mayoría valora más el castellano por ser la lengua de instrucción en la secundaria y especialmente en la educación superior.

En el aula se recurre tanto al castellano como al aimara, aunque más al primero de los nombrados. Así, por ejemplo, en primero y segundo grado la maestra se comunica con sus alumnos predominantemente en castellano y sólo algunas veces en aimara. Lo propio ocurre cuando los alumnos se dirigen a la maestra, aun cuando entre ellos mayormente usan el aimara. En tercero y cuarto se hace uso casi exclusivo del castellano.

Los profesores algunas veces cambian de código de aimara a castellano y de castellano a aimara y recurren con frecuencia a préstamos del castellano.

Según manifestó la profesora del primer ciclo, las niñas y los niños ingresan al primer grado con conocimiento y uso regular del castellano. En las entrevistas y las pruebas de dominio los niños y niñas respondían en castellano.

La interculturalidad en el aula

En las áreas de comunicación integral y personal social, en la mayoría de los casos los profesores parten de contenidos familiares y locales y posteriormente insertan contenidos

foráneos. Para los profesores los contenidos foráneos tienen mayor prioridad, pero los alumnos prestan más atención y participan cuanto se trata de saberes locales.

Las únicas actividades que organizan los docentes para promover la interculturalidad son el diálogo maestro-alumnos y los dibujos que deben realizar en sus cuadernos de trabajo. En términos de currículo, desde las materias de lenguaje y matemática integran algunos contenidos locales; por ejemplo, la lectura y escritura de la palabra *qantuta* genera el desarrollo de competencias en otras áreas como arte (dibujar una cantuta) y ciencias naturales (planta exótica y andina que tiene raíz, tallo, hojas y flores).

La evaluación

Ninguno de los profesores pone en práctica la coevaluación y la autoevaluación. Estos continúan trabajando con la evaluación individualizada a través de preguntas orales, pruebas escritas, revisión de trabajos, operaciones en la pizarra e intervenciones orales.

C. Rendimiento de los niños y niñas

En aimara como L1

Los alumnos de primero y segundo grado no leen ni escriben en su lengua materna. Algunos sólo logran trazar secuencias de grafías y construyen palabras todavía sin sentido. En tercero y cuarto grado, al intentar leer, deletrean y otros silabea, y escriben palabras y frases con mucho esfuerzo y lentitud.

En castellano como L2

La mayor parte de los niños respondió adecuadamente a las preguntas introductorias, aunque con palabras sueltas como papá, mamá, abuelito, Yarecoa, etcétera. Un grupo respondió con frases y oraciones y el tercero con dos o más oraciones sueltas. Pocos son los que pueden contestar con oraciones conectadas entre sí, como "Me he levantado temprano, he comido, después me cambié y

me vine a la escuela. En la escuela estaba haciendo tareas... Me retiré de la escuela a la una, pe... A casa... Ayudé a mi abuelito... Nada más, pe" (niño, tercer grado). Y, en el peor de los casos, tres niños no respondieron algunas de las preguntas.

Los alumnos de primer ciclo describen oralmente las láminas con palabras sueltas, frases y algunas veces mezclan el castellano y el aimara. Por ejemplo, a la pregunta "¿quiénes aparecen?", un niño contestó: "abuelito, abuichita, mamá, gente, chiquitos". De todos los niños solamente uno se quedó callado ante la pregunta "¿Qué están haciendo el papá / la mamá / el abuelo?".

Los alumnos de segundo ciclo contestaron acertadamente todas las preguntas en lengua castellana con mínima presencia de aimara y palabras sueltas. La gran mayoría de niños y niñas contestaron con frases y oraciones no conectadas y dos alumnos lograron elaborar respuestas con oraciones conectadas entre sí, como "mamá trabaja en la chacra, también cocina y les ayuda a sacar vaca, a sacar oveja y a cocinar".

Los niños de primero y segundo grado no logran leer, algunos llegan a deletrear y sólo dos niños silabea. Por su parte, la mayor cantidad de alumnos de tercer y cuarto grado lee palabras y uno de ellos logra leer oraciones.

En castellano como L2 los alumnos de primero y segundo grado escriben solamente uno de sus nombres o alguna palabra. De los 10 alumnos de tercer y cuarto grado, 2 escriben un texto narrativo, 4 escriben un texto descriptivo y 4 escriben solamente palabras.

D. Opiniones sobre el programa, sus objetivos y su aplicación

Padres de familia

Los padres y madres de familia tienen conocimiento de la enseñanza de la lengua indígena y el castellano en la escuela. Sin embargo, no saben cómo se denomina la educación en dos lenguas. Una persona la definió como educación mixta y otra como educación bilingüe. Esta misma persona, sin em-

bargo, precisó que “antes no enseñaban aimara. Bilingüe es enseñar aimara”. Más del 50% de padres y madres de familia aprueban que se enseñe lengua indígena y también están de acuerdo con la educación bilingüe. Algunos sugieren que se aplique en todos los niveles y en las ciudades para los hispanohablantes:

...que el tratamiento sea igual para todos... Si se quiere aplicar bilingüe o enseñar aimara se debe enseñar a todos los niveles, en los exámenes de ingreso a las universidades también se debe tener en cuenta para competir de igual a igual con los que viven en las ciudades. En caso contrario estaríamos en desventaja.

La proporción de personas que no aceptan la enseñanza de la lengua indígena y la educación bilingüe es menor que aquella que sí las aceptan. Uno de los motivos es la falta de sensibilización, pues la mayoría de los padres y madres ignoran las ventajas de este enfoque educativo. Ellos argumentan que sus hijos ya saben hablar aimara y “además se confunden castellano con aimara, especialmente en la escritura”.

Los padres conocen los textos en aimara distribuidos por el MED y consideran que también les sirven a ellos, porque “a veces nosotros ya no hablamos bien el aimara y nos corregimos cuando leemos los libros de aimara... El aimara de los libros está bien y cuando leemos nos corregimos nuestro aimara”. Varios padres desean que en la escuela también se enseñe el castellano y el quechua y piden textos en estas lenguas.

En su mayoría, los padres consideran más importante la enseñanza de matemáticas y lenguaje (en aimara y castellano). Al lado de ello reclaman el aprovechamiento escolar de la tecnología ancestral de crianza y mejoramiento del ganado, tecnologías de producción agrícola, la artesanía, los mitos y tradiciones, en tanto herramientas para la supervivencia. Al respecto un padre de familia solicita:

...que se enseñe... nuestras costumbres, lo que hacemos en la chacra, esto para nosotros es como una arma [...]. Nuestras costumbres es necesario para que no nos olvidemos y además para nuestro avance, pue. En este tiempo de escasez no hay

puestos de trabajo, un estudiante salido de la universidad, normalista o de tecnológico [...] a ellos le conviene. Una vez que no tengan trabajo pueden fácilmente hacer su chacra y criar sus ganados y tienen para comer y para sus gastos.

Los profesores participan en ciertas actividades de la comunidad, como en las fiestas, las actividades deportivas y algunas reuniones cuando la comunidad los invita; en caso contrario su participación es nula. A su vez, la participación de los padres en la escuela se reduce a la realización de trabajos físicos (elaborar adobes, cargar agua, construir aulas, arreglar el cerco periférico, pintar las aulas, trasladar víveres y otros). Muchas veces los padres participan por voluntad propia, de acuerdo a decisiones tomadas en la asamblea de padres de familia.

Dos a tres veces al año la escuela recibe la visita de las autoridades del ADE Huancañé. Sin embargo, nunca ha sido visitada por las autoridades educativas de la Región de Educación de Puno y mucho menos del MED. Los especialistas y los capacitadores no coordinan con los padres de familia en lo que respecta al desarrollo pedagógico en la escuela: “Ellos nos preguntan de los profesores, pero no nos dicen cómo están trabajando los profesores. Sería necesario que nos informen el cómo están trabajando en el aula. Nosotros solamente vemos todo lo que sucede en fuera del aula y no sabemos qué es lo que está pasando dentro del aula”.

Los profesores

Los profesores entienden por EBI una educación en la cual se habla en aimara y castellano y se da prioridad a la lengua vernácula. La ventaja de este programa sería que los niños adquieren dominio de ambas lenguas. Manifiestan que este tipo de educación se implementa por orden del MED y que los padres de familia inicialmente no estuvieron de acuerdo. Según una profesora, hasta hoy sólo un 30% de padres estaría de acuerdo con la implementación de la EBI. A lo que añade que si habla castellano en el aula “es por pedido de los padres de familia”. Aunque sus colegas discrepan con el porcentaje, coinci-

den en cuanto a la oposición de muchos padres de familia (50%), quienes demandan que sus hijos aprendan rápidamente el castellano pues “ya saben hablar aimara”.

Los profesores manifiestan que les gusta trabajar en aimara y que los niños aprendan a leer y escribir en su primera lengua. No obstante, reconocen tener dificultades con la escritura del aimara, especialmente cuando se trata de palabras compuestas y glotalizadas, razón por la cual “en la escritura, por el momento, estamos dando palabras sencillas”. Respecto de los textos, manifiestan que no están de acuerdo a la edad de desarrollo del niño porque los temas son muy complicados y las palabras son muy complejas y difíciles de pronunciar. Inclusive manifiestan que los propios maestros no pueden leerlas y sugieren “que manden libros con temas y palabras sencillas como para primeros grados”.

Los profesores declararon que incorporan los conocimientos propios de la comunidad en las actividades diarias y en los proyectos educativos. Sin embargo, observamos que en la práctica poco o nada se hace en cuanto a los saberes locales. Para elaborar sus proyectos acopian contenidos del Programa Curricular del MED, a lo que agregan algunos contenidos locales. Los padres de familia y las autoridades nunca participan en la elaboración de los proyectos o del currículo porque, según los maestros, no están preparados. Al respecto, un profesor manifiesta que “nunca se ha hecho con la participación de los padres de familia, tampoco los de ADE nos han dicho. Tenemos entendido que el profesor es quien debe elaborar los proyectos. Ellos no participan porque no se acostumbra, pero tendrían que tener conocimiento o educación”.

Los docentes reciben capacitación anualmente en dos oportunidades, una por diez días y otra por cinco días, a través del ente ejecutor APLA (Academia Peruana de la Lengua Aimara). Las capacitaciones se llevan a cabo en la ciudad de Puno y Huancané. Si bien los docentes consideran adecuada la formación recibida, solicitan la ampliación del período de capacitación y que en estos programas se incida más en aspectos metodológicos y en el uso de los cuadernos de trabajo.

Los maestros reciben la visita de los especialistas del ADE de Putina y de los capaci-

tadores de PLANCAD-EBI dos veces al año. Además de las visitas a los planteles, se llevan a cabo reuniones de los grupos de interacción una vez al mes. Los especialistas del ADE controlan la asistencia, el avance académico y, algunas veces, entregan material educativo.

Para los profesores entrevistados, sus colegas de las otras escuelas no están de acuerdo con el Programa EBI porque los padres lo rechazan. Pero los que se oponen más son los profesores hispanohablantes, e incluso los profesores quechuahablantes que trabajan en las zonas aimaras.

Ente ejecutor

El ente ejecutor para esta escuela y toda la jurisdicción del ADE es la APLA. El capacitador es un profesor de primaria, con siete años de experiencia en EBI y conocimiento de las lenguas aimara, quechua y castellano. Para él, la EBI tiene como fin “impartir [la educación] en dos lenguas y pretende valorar nuestra cultura y luego la cultura europea”.

Recibió capacitación en tres períodos por el MED, en Lima, Cusco y Puno. Capacita a los maestros dos veces al año; además visita, también dos veces al año, los centros educativos para hacer el monitoreo y asesoramiento pedagógico. Según los propios capacitadores, las capacitaciones impartidas resultan insuficientes. Manifiestan que el monitoreo y asesoramiento se realiza mensualmente de dos a tres días por centro educativo. Estas acciones se ejecutan con la presencia de los padres de familia.

También manifiestan que entre el 60% y 70% de los profesores está de acuerdo con el Programa EBI y quienes no aceptan esta modalidad son los monolingües hispanohablantes y los quechuahablantes.

Los capacitadores consideran que los maestros requieren mayor capacitación en la escritura de la lengua aimara, especialmente en lo que respecta a las glotalizadas.

Entre los logros del programa señalan que los niños y las niñas participan más cuando se les permite hablar su lengua materna y que los aprendizajes son más significativos. Las deficiencias encontradas serían la falta de

seguridad por parte de los maestros, expresada en el temor a equivocarse y ser objeto de burla de los alumnos y los padres, la falta de libros de consulta y guías metodológicas para los maestros y la llegada tardía de los materiales a los centros educativos.

Para superar esta situación sugieren ampliar la duración de las capacitaciones de uno a dos meses y la distribución oportuna de los materiales educativos a través de los entes ejecutores del PLANCAD-EBI.

Especialistas del ADE Huancané

En el ADE Huancané un solo especialista está encargado de 158 escuelas, de las cuales 115 están con el Programa EBI. El profesor no tuvo la oportunidad de capacitarse adecuadamente en EBI, pero sí como especialista en Educación Primaria. Para él, la EBI tiene como objetivo “la recuperación de la cultura perdida. Se pretende recuperar los valores positivos de los ancestros”.

Recibió capacitación en EBI sólo por ocho días en la ciudad de Puno a través del ente ejecutor APLA. Al respecto, sugiere que “se haga talleres prácticos, en fundamentación de EBI, luego en la escritura y una campaña masiva, [pues] la EBI no estaría entrando con fuerza en las comunidades por el rechazo de los padres de familia [...] y del magisterio”. En su opinión, los profesores no están lo suficientemente capacitados en la metodología, el uso de materiales, en la escritura y gramática aimara, y “el 70% aplican su propia metodología”.

El especialista destaca como logros del programa el mejor aprendizaje de los alumnos y el hecho de que los niños “se han vuelto más comunicativos y preguntones”. Entre las dificultades considera que falta afianzar la lectura y escritura en los primeros ciclos, que el profesor todavía no sale de su esquema tradicional, la no utilización de los materiales, las deficiencias en la enseñanza del aimara y la existencia de un elevado número de profesores quechuahablantes en la zona aimara.

Para superar las situaciones anotadas, sugiere incrementar la duración de la capacitación para los maestros y especialistas, difundir los fines y objetivos de la EBI, así como un

mayor acercamiento a la realidad, en diálogo con los padres de familia y autoridades. También recomienda que los profesores usen la lengua materna en el aula y que el MED elabore más materiales en lenguas indígenas.

Tirapunco, San Antonio

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

La comunidad de Tirapunco fue reconocida como tal en 1967, como resultado de la lucha de doce comuneros a lo largo de catorce años en defensa de sus tierras. Ahora cuenta con aproximadamente 10 familias y 500 pobladores (unos 200 varones y 300 mujeres).

En esta comunidad no hay servicios básicos de salud y el transporte público funciona sólo los domingos y miércoles, días dedicados a la compra de víveres, ropa y demás productos básicos. El centro urbano más próximo es el distrito de Quilcopunco. Las viviendas están construidas con adobe y techo de paja y calamina.

Además de los dirigentes comunales, existen comités especializados como el agrícola, el ganadero, el de transporte, el de agua, el del vaso de leche, y clubes de madres.

Las actividades económicas principales son la ganadería y la agricultura. Se cría ganado vacuno, ovino y porcino y se produce papa, quinua, cebada y avena. Las mujeres se dedican a las actividades textiles. La mayoría de ellas se visten con polleras y ojotas y los varones con poncho, ojotas y *chu'llu*.

Tirapunco es una comunidad aimara con presencia de algunos quechuas. Algunos de sus pobladores han salido del lugar, pero retornan temporalmente a la comunidad para sembrar sus terrenos. Los pobladores están inmersos en la cultura andina: celebran el Anota [carnaval], pagan a la Pachamama, realizan ceremonias para los difuntos por tres años consecutivos luego de cada fallecimiento, donde se prepara *t'ant'a wawa*. También celebran fiestas católicas como San Juan, Navidad, etcétera. Además, celebran el aniversario de la comunidad, de la escuela, etcétera.

Características sociolingüísticas

En el distrito se habla el aimara, el quechua y el castellano. En Tirapunco se habla mayormente el aimara y muy poco el castellano y el quechua. No obstante, los pobladores consideran importante el castellano para que sus hijos puedan seguir estudios superiores sin mayor problema.

Los padres de familia, los profesores y los niños utilizan el aimara en diferentes ámbitos y espacios de la vida cotidiana y en la escuela.

Los padres de familia utilizan el aimara para comunicarse con las autoridades, profesores y familiares. Los niños también se comunican con sus compañeros de curso en aimara. En opinión de los docentes, al ingresar a la escuela, la mitad de los niños habla aimara y el resto castellano.

Características socioeducativas

La escuela está ubicada al pie de unos cerros. Cuenta con una oficina de dirección y tres aulas para los grados de primero a sexto; en cada aula se dicta clases a dos grados. También cuenta con un patio amplio y una cancha de baloncesto.

La escuela es de adobe, techo de paja y piso de madera y cemento. A un costado hay un lavadero de cemento, un baño de adobe (pozo negro) y una piscina de cemento de 4 x 8 metros aproximadamente, pero que no se usa por encontrarse en mal estado. Al otro costado hay una sala amplia, que antes era la única sala de clases y luego se dividió en tres cuartos para que vivieran los profesores. En la actualidad están desocupados porque están deteriorados; sólo uno de los ambientes se usa para preparar la leche de los niños. Los padres de familia manifiestan que no los arreglan porque los profesores no quieren quedarse a vivir allí.

En la escuela hay 59 alumnos matriculados y una asistencia promedio de 54 (28 varones y 26 mujeres). El director se preocupa por el buen funcionamiento del centro educativo y los profesores cuentan con sus planificaciones de clase. El director y los profesores indican que los alumnos asisten a clases, pero llegan tarde por las labores que cumplen en el

hogar o por acompañar a sus padres a la feria a comprar o vender mercadería.

Según los profesores, los padres de familia de esta comunidad piensan que las mujeres deben estar en la escuela sólo en los primeros años para aprender a leer y escribir. En cambio, los varones deben continuar sus estudios hasta lograr una profesión.

B. La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *Organización pedagógica.* Los alumnos se organizan en filas, sentados en parejas. A un costado de la sala está ubicado el pupitre del docente. Los alumnos a veces trabajan en grupos, pero prima el trabajo de todos con el profesor.

Las aulas no cuentan con bibliotecas porque, según los profesores, el MED no las ha dotado de textos; sólo hay un estante para guardar trabajos, libros y otros materiales pedagógicos.

Los salones se encuentran letrados con materiales de diversa índole (afiches, carteles, láminas, etcétera), algunos escritos en aimara y otros en castellano. Estos versan sobre las consonantes, vocales, sílabas y algunos lemas como "Debemos educar al niño de hoy para no castigar al hombre de mañana". También se observa carteles colgados del techo, un periódico mural, un botiquín, entre otros.

En las aulas se han organizado rincones de aprendizaje de las distintas áreas curriculares.

Además, se exhiben cartas elaboradas por los alumnos, mayormente en castellano, el abecedario, láminas de la mamá y la familia.

El aula de quinto y sexto grado, que aún no participa del programa, no está ambientada con materiales escritos ni tiene rincones para las áreas específicas. En las paredes solamente hay carteles y láminas del libro *Coquito*.

- *Relación maestro-alumnos.* En general, el trato es horizontal. Los alumnos son estimulados verbalmente por el profesor y aplaudidos por sus compañeros. Los

docentes incentivan de esta manera a los niños para que participen en clases. La relación entre docentes y alumnos es muy buena y los niños confían en sus profesores.

- *Formas de trabajo en el aula.* En algunas ocasiones, los alumnos trabajan según la forma tradicional, es decir, todos bajo la dirección del docente; otras veces se organizan en grupos por grados y en otros casos lo hacen por grupos de mujeres para desarrollar temas generales. Algunas veces también trabajan en grupos de a tres para desarrollar ejercicios de suma y resta, mientras el profesor lleva a otros grupos frente a la pizarra para que lean en voz alta o resuelvan ejercicios de operaciones matemáticas.

A veces el docente trabaja con grupos del mismo grado o mezcla alumnos de dos grados para que tengan mayor participación en clase. Hay alumnos que intervienen con mucha seguridad y lo hacen en ambas lenguas. Los varones participan más que las mujeres. Estas, por lo general, se ven forzadas a participar por el docente. Los niños de primero y segundo grado son más inquietos. Para captar su atención, la docente se desplaza hacia diferentes grupos o filas para controlarlos y orientarlos en forma personalizada según sus necesidades.

Por lo general, al iniciar las clases, los docentes repasan lo estudiado en la clase anterior y, durante su desarrollo, despejan ciertas dudas; finalizan con una retroalimentación.

Uso de materiales

Se usan materiales elaborados industrialmente, por ejemplo, tapas de botellas, envases plásticos, ábacos, lápices, tiza de colores y cartones. También se recurre a materiales elaborados por el mismo profesor, como, por ejemplo, papelógrafos, tabla de multiplicar, láminas con dibujos, figuras de animales o de objetos coloreados y escritos con palabras en aimara y castellano. Hay un estante con trabajos hechos por los alumnos, textos de estudio, cuentos y materiales didácticos;

además hay semillas (de quinua, cebada, maíz), lana de colores y lana natural de oveja.

No se observó el uso de los cuadernos de trabajo en aimara ni de otros materiales entregados por el MED. Los cuadernos de trabajo de lenguaje y de lógico-matemática habían sido desarrollados hasta la mitad. En una ocasión se comprobó el uso de las láminas con dibujos y palabras en aimara y castellano, y en otra, en la clase de matemática, el texto *Jakhuwi Masita*, pero el profesor utilizó mayormente la lengua castellana en sus explicaciones.

Uso de lenguas

Se tiende a usar más el castellano que el aimara. Cuando el profesor se dirige a los alumnos o los alumnos al profesor emplean el castellano. Fuera del aula —en el recreo, la salida, etcétera— los alumnos se comunican en ambas lenguas y pasan de un código a otro sin mayor dificultad.

El docente utiliza el castellano para desarrollar la clase, pero para hacerse entender cambia frecuentemente a la lengua aimara. El director sólo lo hace en castellano, porque no sabe aimara.

Pese a lo observado, los docentes entrevistados manifestaron que “al enseñar en ambas lenguas los alumnos aprenden con mayor significado y se sienten seguros de sus respuestas”, razón por la que encuentran positiva la enseñanza bilingüe.

La interculturalidad en el aula

En rigor, los profesores no saben qué es interculturalidad y, menos aún, cómo aplicarla como eje transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comúnmente, la interculturalidad se reduce al uso de las lenguas aimara y castellano en las clases. Sin embargo, en algunos casos los profesores logran integrar, aunque mínimamente, los saberes de la comunidad, pero a partir de contenidos foráneos.

En general, los docentes dan prioridad a los conocimientos foráneos frente a los sabe-

res locales. De igual forma, aun cuando daban cierta importancia a los saberes, conocimientos y valores locales, los alumnos se inclinan más por lo que el profesor les enseña.

En las observaciones de aula no se evidenció lo comentado por los docentes en las entrevistas, donde señalaron recurrir a los saberes de la comunidad.

Evaluación

En general, no se observó la puesta en práctica de una evaluación planificada; sólo unas cuantas veces el docente planteó algunas preguntas a los alumnos, a las que respondieron unos pocos mientras los demás permanecieron callados. Otra de las actividades con fines de evaluación es la revisión de cuadernos y sólo cuando se deja tareas a los alumnos.

C. Rendimiento de los niños y niñas

En aimara como L1

Los resultados de las pruebas de aimara como L1 aplicadas en un total de 22 alumnos del primero al cuarto grado (5 de primer grado, 5 de segundo grado, 7 de tercer grado y 5 de cuarto grado) son las siguientes: a) comprensión de lectura: del total de alumnos, sólo 5 respondieron convenientemente, 8 con ciertas dificultades, 3 con muchas dificultades y 6 no respondieron absolutamente nada; b) producción de textos en aimara: 11 alumnos produjeron textos de cierta extensión de acuerdo a lo entendido de la lectura, 2 escribieron sólo algunas palabras sueltas y el resto de los alumnos no escribió nada.

En castellano como L2

Con relación a las pruebas de castellano como L2 aplicadas a los 22 alumnos, se observó que estos tenían serias dificultades para comprender el texto de lectura escrito en lenguaje formal-académico. Muchos alumnos, incluso los del cuarto grado, no sabían el significado de una gran cantidad de palabras, como, por ejemplo, "ciclo".

Todos respondieron en forma indistinta a las preguntas introductorias, por ejemplo: "A la escuela venir", "Escribir me gusta", etcétera. Cabe señalar que los niños leen algo en castellano pero no pudieron leer en aimara.

Apenas 3 alumnos contestaron en forma adecuada a las preguntas de comprensión del segundo texto (lenguaje formal-académico), 8 contestaron sólo algunas de las preguntas, 7 tuvieron serias dificultades pero se aproximaron a los contenidos de alguna manera, y 4 no respondieron nada. En el último caso se observó que una alumna sólo simulaba leer e inventaba palabras sin sentido que no se relacionaban con el contenido del texto. Asimismo, las respuestas de otro alumno no tenían ninguna relación con el contenido del texto leído. Cabe señalar que los alumnos del primer grado aún no leen.

Respecto de la producción de textos en castellano, 12 alumnos escribieron oraciones extensas, mientras que 9 sólo escribieron su nombre y algunas frases cortas y un alumno del primer grado no escribió nada.

D. Opiniones sobre el programa, sus objetivos y aplicación

Los entes ejecutores, los capacitadores, los educadores y los padres de familia expresaron su acuerdo con la enseñanza en dos lenguas.

Algunos padres de familia opinaron que, además de aimara y castellano, se debería enseñar quechua. También deseaban que sus hijos aprendan bien el castellano porque al terminar sus estudios básicos irán a estudiar a Puno u otros lugares, donde el dominio de esa lengua es imprescindible. En la reunión de padres de familia manifestaron que al comienzo no querían la enseñanza en aimara pero luego de las explicaciones de los profesores entendieron en qué consistía la EBI y la enseñanza en dos lenguas. Sin embargo, algunos padres de familia indicaron que no estaban muy informados sobre la enseñanza de sus hijos, que confiaban en los profesores y que todo lo que se impartía en la escuela estaba bien.

Los padres de familia se mostraron muy sorprendidos por la visita de los representantes del MED y alabaron la iniciativa.

Finalmente, la mayoría no tiene claro lo que desea para sus hijos en el futuro, ni tampoco qué se les debería enseñar. Algunos padres habían ocupado cargos directivos en la comunidad, habían viajado a las ciudades y tenían información sobre los estudios que podían realizar los alumnos. Sobre esa base, un entrevistado declaró que debería existir una escuela secundaria donde se obtenga el título de técnico en agricultura y ganadería, formación que ayudaría a incorporar técnicas modernas en las actividades señaladas.

2 REGIÓN AMAZÓNICA

ZONA AWAJÚN

Hebrón, Nieva, Condorcanqui, Amazonas

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

Hebrón es una comunidad awajún ubicada a orillas de la margen derecha del río Marañón, en el distrito de Nieva, provincia de Condorcanqui, departamento de Amazonas. Se localiza en la parte norte de la capital de la provincia Santa María de Nieva, centro de abastecimiento próximo, a una distancia de dos horas en peque-peque y a media hora de bajada para acceder a la capital de la provincia. Es una comunidad de fácil acceso en época de creciente y de seca; es decir, de mucho tránsito con botes comerciales. Tiene como comunidades vecinas a Ciro Alegría (comunidad y campamento militar) y Chingamar. Cuenta aproximadamente con 250 habitantes (40 a 45 familias). Las viviendas están construidas con materiales de la zona.

En la escuela se imparte la Educación Inicial y Primaria. El local cuenta con una cancha de uso múltiple que está en proceso de construcción, con apoyo de los padres y madres de familia y escolares. La escuela

recibe desayuno escolar del Programa Nacional de Apoyo Alimentario (PRONAA).

Hebrón carece de servicios de agua, desagüe, luz, teléfono, radiocomunicación, televisión y correo. Se abastece de agua del río Marañón y de vertientes naturales, lo que es peligroso porque el río no es usado para el transporte fluvial. Si bien hay una posta comunal atendida por un sanitario, no cuenta con los equipos, infraestructura y personal necesarios. En caso de enfermedades graves, los pacientes son trasladados al centro de salud de Santa María de Nieva (capital de la provincia).

La comunidad cuenta con un camino de herradura que facilita la salida al pueblo de Santa María de Nieva. Los pobladores se trasladan en canoa y en peque-peque para vender sus productos y realizar gestiones. Hebrón tiene un motor de luz, conseguido con el esfuerzo de los comuneros. Cada vivienda cuenta con su letrina.

La comunidad está organizada de la siguiente manera:

- Presidente de la APAFA, autoridad que apoya y coordina con el director del centro educativo algunas gestiones y trabajos para la escuela.
- Consejo Educativo Comunal, integrado por los padres de familia. Funciona a partir de agosto de 1999, cuando el facilitador empezó a recorrer las escuelas de este sector.
- El Apu y sus directivos (secretario, tesorero y la policía comunal), quienes velan por la gestión, organización, realización de trabajos y el orden dentro de la comunidad. No hay organizaciones de mujeres.

La actividad económica principal es la agricultura (plátano). Otras actividades son la caza, la pesca y la recolección de frutos silvestres; y la crianza de animales menores (aves de corral y chanchos) para el autoconsumo.

Características sociolingüísticas

La lengua awajún pertenece a la familia jíbaro. Se habla en las comunidades asentadas

en las cuencas del Alto Marañón y sus afluentes (ríos Chirriado, Cenefa, Nieva y parte de Santiago) y en el departamento de Loreto por los ríos Potro, Apaga, Chabacanas y Alto Mayo. En la Amazonia Norte, el awajún es el idioma indígena con mayor número de hablantes.

La mayoría de las comunidades awajún son prácticamente monolingües, como en el caso de la comunidad de Hebrón. Los comuneros (padres de familia, ancianos, niños, jóvenes se comunican en awajún en sus actividades cotidianas. El awajún es la primera y única lengua de los niños hasta su ingreso a la escuela. Sólo algunos hombres con cierto grado de escolaridad, que han trabajado como obreros o motoristas, que han hecho el servicio militar o han migrado para vender sus productos, saben algo del castellano regional. Las mujeres, en su mayoría, no lo hablan, excepto la profesora de Educación Inicial. Quienes saben castellano algunas veces emplean esta lengua con el profesor para bromear y hacer chistes. También lo hacen en las reuniones en presencia de hispanohablantes que representan a las instituciones de la provincia.

Características socioeducativas

El centro educativo se fundó en 1979, cuenta con los seis grados de nivel primario, 52 alumnos matriculados (24 mujeres y 28 hombres) y 39 asistentes (20 hombres y 19 mujeres). Los retiros se deben, por lo general, a que algunos padres de familia abandonan la comunidad en busca de mejores condiciones de vida, y, en otros casos, a que las alumnas contraen matrimonio a temprana edad, a veces por decisión de sus padres. La lengua materna de los 39 alumnos es el awajún.

El centro educativo cuenta con un solo profesor que a la vez es director y dicta la clase para los seis grados. El profesor es bilingüe (awajún y castellano) y su lengua materna es el awajún. Es egresado del ISP de Bagua y tiene 7 años de servicio, 3 de ellos en la escuela de Hebrón. Recibió capacitación en EBI a través de los talleres del PLANCAD y de la UDENA.

La comunidad participa en las reuniones de la escuela y realiza diversas actividades como la limpieza del perímetro del centro educativo, la construcción de la dirección escolar y de la vivienda para el profesor, la preparación del desayuno escolar, la elaboración de escobas, canastas y collares con materiales de la zona. Estas actividades son iniciativa del profesor-director, quien coordina en forma directa con el presidente de la APAFA. Este, a su vez, plantea las necesidades de la escuela al Apu de la comunidad, quien convoca a una reunión con todos los comuneros. En esta reunión se acuerda la fecha para ejecutar el trabajo en común. Las madres de familia se encargan de la limpieza del patio de la escuela, y especialmente del abastecimiento de bebida y alimentos durante las actividades. Además, el director-profesor elabora documentos (solicitudes, oficios, memoriales, etcétera) para gestiones en beneficio de la comunidad y participa en los trabajos comunitarios, siempre y cuando esté libre.

La escuela fue construida en 1998 por FONCODES; cuenta con dos aulas nuevas con paredes y piso de cemento, ventanas de fierro y techo de calamina.

El profesor utiliza una sola aula para sus clases. Esta aula está equipada con mesas bipersonales, sillas individuales, un pupitre para el profesor, una pizarra, un reloj de pared y un botiquín escolar. En otra aula se guardan los materiales proporcionados por el MED (materiales didácticos, láminas, juegos, etcétera), un armario con textos y trabajos elaborados por los alumnos o padres de familia, como la escoba de *tamshi* (bejuco), collares y otros.

El aula está letrada con trabajos de los alumnos, papelógrafos elaborados por los alumnos y el docente y también con sílabas escritas en castellano. No se observó ningún escrito en lengua awajún. La escuela cuenta con una biblioteca de aula bien mantenida y guardada (durante nuestra estadía se usó una sola vez). Como la cancha de la escuela está en construcción, las actividades deportivas se realizan en la cancha comunal.

La escuela no cuenta con servicios de luz, agua potable, desagüe, etcétera. Tiene un patio pequeño para la formación, cuatro

letrinas, un huerto escolar en proceso de siembra (recién se ha talado el bosque). Se abastece de agua de la quebrada, pero queda muy lejos para los niños pequeños. Al lado de la dirección hay una chocita (tambo) donde las madres de familia preparan el desayuno escolar por parejas y por turnos para los alumnos de inicial y primaria.

El docente cuenta con dos viviendas construidas por la comunidad. Este labora en calidad de contratado y es remunerado por el Estado.

B. La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

El profesor utiliza la Estructura Curricular Diversificada de EBI (ECD), documento elaborado por el programa FORMABIAP y aprobado por el MED. En los años anteriores desarrollaba su clase en forma tradicional. Este año recibió capacitación en EBI en Nieva por UDENA, a cargo de personal de FORMABIAP. En estos talleres conoció por primera vez la ECD. Para aplicar la ECD, primero elige una actividad determinada (pesca, caza, siembra, recolección, etcétera) y negocia su realización con los niños; es decir, estos eligen lo que quieren aprender a partir de una lista presentada por el profesor. Luego procede a elaborar el Proyecto Educativo Comunal (PEC) que dura 12 a 13 días, y a partir de este planifica las clases diarias.

Al revisar el PEC y la secuencia de la jornada pedagógica, se observan deficiencias en el desarrollo de lo planificado. Así, por ejemplo, el PEC estudiado fue "La siembra del plátano": el profesor desarrolló el tema con los alumnos como si estuviera dictando clase en un solo grado; no diferenciaba a los de primer grado, que no podían escribir ni copiar.

- *Organización del aula.* Los niños están organizados en seis grupos, de los cuales dos corresponden a primer grado y los cuatro restantes a un grupo por cada grado (segundo, tercero, cuarto y sexto). Para

cada grupo hay entre dos a cuatro mesas de regular tamaño, de acuerdo a la cantidad de alumnos. Estos se sientan en grupos de cuatro hasta nueve niños, en sillas personales. Esta forma de organización no varió durante nuestra permanencia en la comunidad.

El profesor se desplaza de vez en cuando a cada grado para controlar los trabajos asignados, y casi siempre se mantiene próximo al pizarrón.

- *Interacción profesor-alumnos.* El maestro tiene un trato democrático con los niños. Por su permanencia en esta escuela, los niños tienen confianza y familiaridad como el profesor. No hay diferencia en el trato a niños y niñas. En este caso no se observó ni registró interacción autoritaria ni castigo físico o verbal. Algunos padres nos dijeron que el profesor antes castigaba físicamente a los alumnos cuando no cumplían con las tareas (porque estaban escritas en castellano), pero que a raíz del reclamo que hicieron en una asamblea la situación cambió.
- *Formas de trabajo en el aula.* El profesor propicia el aprendizaje de los niños a partir de los conocimientos previos, y suele empezar con un cuento conocido por ellos. En una de las clases observadas un padre de familia narró una historia en awajún. El profesor volvió a contar el cuento en castellano y dio algunas instrucciones para el trabajo de los alumnos. Luego expuso el tema de la pertenencia y no pertenencia. No se ha observado ninguna articulación entre las áreas de lenguaje y matemática. En el desarrollo de contenidos, cada área es tratada aisladamente.

Participación de niños y niñas

El profesor hace la explicación en awajún pero de forma poco motivadora. Los niños intervienen por iniciativa del maestro. En otras oportunidades, cuando el profesor explica en castellano, los alumnos se abstienen de participar y, en este caso, el profesor les exige que lo hagan.

Uso de materiales

El profesor utiliza sobre todo materiales elaborados industrialmente (hojas de papel bond, lápiz de carbón, papelógrafos, marcadores, tiza, pizarra), y no objetos reales o elaborados artesanalmente, materiales del medio y otros. Tampoco observamos el uso de los cuadernos de trabajo enviados por el MED. Solamente pudimos constatar que los niños de tercer grado tenían consigo el libro *Minka 3* y un niño tenía un cuaderno de trabajo *Tsañag*, pero sin señales de uso.

Uso de lenguas

La lengua del aula es el awajún. Como se ha señalado, es la lengua materna de todos los alumnos. No hay ningún alumno hispanohablante.

El profesor es bilingüe (awajún-castellano), pero en clase usa más el awajún que el castellano, aun cuando demuestra mayor dominio del castellano. La comunicación alumno-alumno es siempre en awajún, mientras que el docente, dada su dificultad para expresarse en awajún con fluidez, a veces explica en castellano e inmediatamente traduce al awajún.

Es importante señalar que todo lo que se escribe en la pizarra está en castellano. De igual forma, los cuadernos de los alumnos de diferentes grados contienen sólo escritos en castellano. Las actividades que realizan los alumnos en papelógrafos o en hojas de trabajo las hacen en castellano, con diversos problemas ortográficos y de redacción.

Durante nuestra permanencia en la comunidad no hubo clases de castellano, pese a que el proyecto educativo toma en cuenta la enseñanza del castellano como L2. Según un comunero entrevistado:

Antes el profesor enseñaba más castellano, y los comuneros le rechazaron que enseñe los dos, awajún y castellano; porque antes los alumnos y otro profesor saliente sabían más awajún y nada de castellano. Cuando el profesor Alonso vino, enseñaba puro castellano y los alumnos no entendían nada. Los padres de familia pidieron que enseñe los dos, para ir entendiendo poco a poco el castellano.

La lengua de uso permanente por los niños, dentro y fuera del aula, es el awajún. El profesor intenta comunicarse con ellos en castellano pero siempre le contestan en su propio idioma. La comunicación entre niños es siempre en awajún (recreo, desayuno escolar, retorno a casa, diálogo con algunos padres que encuentran en el camino, etcétera).

La interculturalidad en el aula

Durante el desarrollo de clase, el docente aprovecha algunos contenidos culturales indígenas (observación del huerto escolar, relato de un cuento por parte de un anciano). Los niños se encargan de narrar cuentos, dibujar y describir la observación realizada en el huerto. Propicia además los contenidos culturales foráneos y desarrolla el tema "pertenece" (€) y "no pertenece" (€) en el área de lógico-matemática. Este tipo de actividad se realiza en todos los grados (primero a sexto). Las instrucciones para dichas actividades se dan primero con una frase en castellano y otra en awajún.

Evaluación

El docente emplea la evaluación individualizada. Muchas veces revisa algunas fichas de trabajo de algunos alumnos al término de clase y los cuadernos de los alumnos de primer y segundo grado. Asimismo, saca a los alumnos al frente de la pizarra a leer sus papelógrafos escritos en grupo, especialmente a los de tercero, cuarto y sexto grado; los de primer y segundo grado solamente se encargan de dibujar y pegar en la pared. No se registra otro tipo de evaluación.

C. Rendimiento de los niños y niñas

En awajún como L1

En primero, segundo y tercer grado se aplicó la prueba a 17 niños y no pudieron leer. En cuanto a la escritura, 7 realizaron dibujos, 4 escribieron en castellano pero copiando del papelógrafo que estaba en la pared, 3 escri-

bieron en awajún y castellano y 3 sólo en awajún; 8 estaban en la etapa de prescritura, 3 escribieron sólo su nombre, uno escribió solamente letras, 3 escribieron palabras y 2 escribieron frases pero inadecuadas.

En cuarto grado se aplicó la prueba a 5 alumnos, de los cuales 4 leyeron deletreando o silabeando. Un alumno no pudo resolver la prueba pues no sabía leer. En lo que respecta a la comprensión de lectura, 3 alumnos respondieron a las preguntas y uno no lo hizo.

Los 5 alumnos escribieron; uno lo hizo en castellano fijándose de las paredes letradas, otro en castellano y awajún y 3 en awajún. Notamos que 2 alumnos estaban en la etapa de prescritura, uno escribía sólo palabras y 2 escribían textos narrativos.

En castellano como L2

De los 22 estudiantes a quienes se aplicó la prueba, 2 no leían. Sólo lograron hacerlo 3 de cuarto grado; 2 de ellos silabeando y uno palabra por palabra. En comprensión de lectura, 3 respondieron con palabras sueltas y no a todas las preguntas.

En lo que respecta a la escritura, 19 alumnos de los tres primeros grados e incluso 2 de cuarto grado no pudieron leer y 3 alumnos de cuarto grado escribieron oraciones sueltas.

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

Por lo general, los comuneros de Hebrón están de acuerdo con la enseñanza de L1 y de castellano como L2, y consideran necesario que el profesor conozca muy bien ambas lenguas.

Anteriormente tuvieron un profesor bilingüe que se dedicó a enseñar solamente en awajún. Los padres de familia se quejaron y consiguieron otro profesor bilingüe, pero este le dio prioridad a la enseñanza en castellano. Al término del año escolar todos los alumnos salieron desaprobados o con aprendizajes muy pobres. Los padres se quejaron ante el

profesor y exigieron la enseñanza de las dos lenguas en forma paralela.

Los padres manifiestan:

—Estoy de acuerdo que se enseñe en awajún pero también el castellano porque quiero que aprenda los dos; cuando aprenden sólo castellano, no hablan bien el awajún.

—Sí, que se enseñe awajún y castellano; si hace clase en castellano que explique en awajún para que los niños entiendan. En puro castellano los niños sufren y dudan para hacer la tarea.

—Sí, pero quiero que le enseñen los dos, awajún y castellano, porque se necesita para hablar con los que vienen de afuera, y nuestro idioma para que lo sepan bien, que no se olvide.

—Sí, porque es nuestra lengua ¿por qué vamos a olvidar nuestra lengua? ¿Acaso los *apach* [no indígenas] olvidan su lengua? Nosotros también somos iguales. Si no enseña las dos lenguas, ¿cómo van a poder dialogar los niños con los visitantes?, deben saber.

—Sí, quiero que le enseñen bien en awajún y en castellano; no quiero solo un idioma.

—Sí, porque nosotros sabemos awajún oralmente; quiero que aprendan a leer y escribir. Por eso me gusta que el profesor enseñe en awajún. También que sepan hablar, leer y escribir en awajún y en castellano.

Para los comuneros, leer y escribir en awajún es mantener el idioma de los antepasados. Algunos piensan que su idioma está en proceso de extinción y que deben aprender castellano para evitar los tratos que tuvieron los ancestros en el primer contacto con los *apach*. Ahora en la escuela es posible aprender las dos lenguas, lo que les facilita las relaciones sociales con los hispanos.

Todos los entrevistados saben muy bien que en la escuela se enseña L1 y L2. En cuanto a los textos, afirman que han visto llegar libros escritos en awajún y muchos escritos en castellano y que los primeros han sido elaborados por los estudiantes del FORMABIAP.

No opinaron sobre el uso de estos textos en la escuela, pero están deseosos de tener más libros escritos en su idioma porque rescatan la historia de sus ancestros. Los comuneros de Hebrón manifestaron estar de acuerdo con la enseñanza de las costumbres de la comunidad. Creen que para llevar a cabo dicha empresa el docente debe conocer pri-

mero sus costumbres e historia y, si no es el caso, debe invitar a un padre de familia que sepa hacer artesanías y narrar cuentos para que imparta sus conocimientos en la escuela.

Aun cuando están de acuerdo con tener un docente de la comunidad, no hay quien pueda serlo: ningún comunero ha concluido sus estudios secundarios, por eso mayormente vienen profesores de otro sitio. Dos padres de familia no estaban de acuerdo con tener un maestro de la misma comunidad porque, según ellos, los niños no lo respetarían ni atenderían sus clases.

La mayoría de los padres de familia manifestó que las autoridades educativas nunca los visitaban, aunque una vez tuvieron la visita de un facilitador. Este apoyó al profesor en el desarrollo de clase, hizo reunión con los padres de familia, incentivó a mantener la lengua y la cultura de la comunidad dentro y fuera de la escuela, a enviar a los niños al colegio y sugirió a los padres de familia enseñar a hablar el castellano a sus hijos. El facilitador era hispanohablante.

El docente

El profesor de esta escuela está de acuerdo con la aplicación de la EBI y con la enseñanza en L1. Manifiesta que los alumnos awajunhablantes entienden mejor cuando se dicta clase en su lengua. Al momento de ingresar a la escuela los niños son monolingües awajunhablantes.

El maestro promueve la lectoescritura "porque nosotros ni nuestros viejos no saben escribir. Esto hay que corregirlo; los niños tampoco saben escribir su lengua". Agregó que para trabajar en una escuela bilingüe es importante conocer bien la L1.

El profesor entiende la EBI como:

El nuevo enfoque coge las costumbres de acá. Educación bilingüe es el manejo de dos lenguas y aprender las dos lenguas. Este tipo de educación trae ventajas, que no se pierda nuestra cultura, ir recalando para no perder mis costumbres. La educación bilingüe nos hace conocer lo que hemos olvidado.

Según el docente, los niños no conocían las letras ni las palabras en awajún, y el caste-

llano les era más difícil porque ignoraban la lengua: confundían la "r" con la "n" y la "r" con la "l". Para enfrentar estos problemas recibió cursos de capacitación del PLANCAD/UDENA en el mes de marzo durante quince días y en junio recibió reforzamiento de una semana y una semana más en setiembre. Los cursos fueron dictados por equipos de FORMABIAP y UDENA en Santa María de Nieva. La capacitación le ayudó a salir de dudas y a conocer el nuevo enfoque pedagógico y lo que es la educación bilingüe, aunque todavía tiene dificultades en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Al principio le fue difícil entender la ECD. En las próximas capacitaciones espera profundizar en la elaboración de los proyectos educativos, las jornadas pedagógicas, ubicar capacidades y en el manejo de la estructura curricular en general.

Las visitas del facilitador son cada fin de mes. Este orienta el proyecto educativo, el desarrollo de clase, y corrige y apoya al profesor durante el proceso de aprendizaje de los niños.

Considera que los materiales recibidos (*Tsañag* y *Agatai*) son buenos.

Kigkis, Nieva, Condorcanqui, Amazonas

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

La comunidad de Kigkis se encuentra en la desembocadura de la quebrada Kigkis sobre el Alto Nieva, a unas ocho horas en pequeño (motor de 16 HP) de Santa María del Nieva, capital del distrito de Nieva y de la provincia de Condorcanqui (departamento de Amazonas, región Nororiental del Marañón). En época seca, sólo las canoas y los pequeños pueden ir más allá del Medio Nieva, e incluso hay zonas donde el lecho del río se extiende sobre piedras (cashueras) y es necesario empujar o tirar de las embarcaciones para poder avanzar.

De acuerdo al censo comunal de 1998, Kigkis cuenta con 600 habitantes (101 familias). En sentido estricto, no es una comunidad sino un centro poblado menor aunque

en realidad sus características sean las mismas a las de cualquier comunidad de la región. En su condición de poblado menor, tiene un alcalde delegado al mando de la Agencia Delegada (desde 1997), instancia superior a la Tenencia de Gobernación, a cargo del teniente de gobernador, la segunda autoridad de Kigkis, además del Apu, autoridad tradicional. Kigkis es probablemente la comunidad más importante del río Nieva después de Santa María del Nieva. Cuenta con servicios educativos de nivel primario (desde su fundación) y secundario (desde 1986) y es base del grupo funcional de facilitadores de la EBI. La escuela ofrece el desayuno escolar que proporciona el PRONAA, y el colegio brinda almuerzo y cena de esta misma institución. El PROMUDEH apoya un programa de alfabetización.

Kigkis carece de servicios básicos (agua, desagüe, luz, teléfono). Se abastece de agua de diferentes pozos o vertientes naturales y la eliminación de excretas se hace en "el monte", aunque un programa de FONCODES ha construido una serie de letrinas a lo largo de la comunidad. Cuenta con una radio y recientemente Telefónica del Perú ha colocado una antena para teléfono, pero no se sabe cuándo instalará la cabina. Cuenta con un motor para luz (donado por el Vicariato), con el que iluminan la Gobernación, el local comunal o el Club de Madres en caso de necesidad (elecciones, asambleas, etcétera).

Los comuneros viven de la caza, la pesca, la recolección y la agricultura de subsistencia; crían animales menores (aves de corral, chanchos) y sólo dos padres de familia poseen vacas (uno cuatro otro seis).

Originalmente la comunidad se fundó en Sumpa, sobre la quebrada Kigkis, en 1960. Como la escuela se encontraba muy lejos y el acceso a la comunidad era muy difícil, en 1978 los pobladores decidieron bajar y fundar la actual comunidad de Kigkis, que tiene acceso al río Nieva y, por lo tanto, facilidades de transporte.

Características sociolingüísticas

Las comunidades awajún, wampis y achuar son prácticamente monolingües. El awajún

es la primera y única lengua de los niños hasta su ingreso a la escuela. Solamente algunos hombres en cada comunidad, además del maestro, saben algo de castellano por haber tenido (mayor) escolaridad o por haber hecho servicio militar. Muy pocas mujeres hablan castellano, aunque es posible encontrar alguna que entienda unas palabras. Quienes saben castellano, sólo lo utilizan cuando hay un interlocutor hispanohablante.

Características socioeducativas

La escuela se fundó en 1961 en Sumpa y en 1978 se trasladó a Kigkis. Cuenta con los seis grados de primaria y 204 alumnos matriculados (103 mujeres y 101 hombres), de acuerdo a la siguiente distribución: 35 en primer grado, 59 en segundo grado, 33 en tercer grado, 34 en cuarto grado, 29 en quinto grado, 14 en sexto grado. De los 204 niños y niñas matriculados, sólo asisten regularmente 165 alumnos. De ellos, 161 son awajunhablantes, 2 son bilingües y sólo 2 son hispanohablantes.

En la escuela hay 6 docentes, además del docente que atiende el anexo de Chinka. De ellos, sólo uno es monolingüe castellanohablante y desconoce la lengua awajún; todos los demás son bilingües. Los docentes tienen entre 7 y 11 años de servicios.

La comunidad cuenta con un Consejo Educativo Comunal y una APAFA tanto para la escuela primaria como para el colegio secundario. Además, en el colegio cada año se constituye una directiva estudiantil.

La participación de la comunidad en la escuela se da sobre todo a nivel de mano de obra y, en menor grado, de aporte monetario. Cuando se requiere algún trabajo (limpieza del área escolar, construcción de la vivienda para un maestro, etcétera), el director coordina con los docentes y luego con el presidente de la APAFA. Este se pone de acuerdo con el Apu de la comunidad, quien convoca a una asamblea donde se discute, entre otros temas, la solicitud de apoyo para la escuela. Una vez tomados los acuerdos correspondientes, la comunidad pone manos a la obra.

En términos de infraestructura, la escuela cuenta con dos bloques de aulas. El primero

está compuesto de dos aulas (para primer y segundo grado) con piso, muros de división y columnas de cemento, paredes de madera y techo de calamina. La división entre las aulas no llega al techo, por lo que el ruido de un aula pasa a la otra, lo que hace difícil el trabajo, a menos que el profesor eleve más la voz, lo mismo que hará el docente del aula contigua. Al otro lado del patio está el segundo bloque, compuesto por cuatro aulas (tercero, cuarto, quinto y sexto grado) con bases, muros de división y columnas de cemento, piso de tierra y techo de calamina, con el mismo problema de comunicación entre aulas. Las aulas están equipadas con mesas bipersonales y sillas individuales, y algunas carpetas individuales muy pequeñas. Las aulas carecen de pizarras; estas han sido improvisadas pintando el muro divisorio con pintura verde. Los docentes han construido estantes con cañas, donde guardan el material didáctico y los textos. Sólo la dirección cuenta con armarios para los libros y otros materiales. Las aulas suelen estar letradas con trabajos de los alumnos y algunos papelógrafos elaborados por los niños o el docente. En primer y segundo grado los textos están en ambas lenguas, con predominancia del awajún; en tercero y cuarto grado casi todos están en castellano. Esto se explicaría porque la profesora de tercer grado es monolingüe castellano hablante.

Los padres de familia han construido recientemente un local grande con tres ambientes. Uno sirve de vivienda para la profesora de tercer grado; otro, cerrado y con entrada independiente, ha sido habilitado para el facilitador del grupo funcional; el tercer ambiente nos fue concedido para alojarnos ya que está vacío.

La escuela cuenta con un patio central para la formación, una cancha de vóleybol y una de fútbol (en diferentes puntos de la comunidad encontramos otra cancha de vóleybol y dos más de fútbol). La escuela tiene cuatro letrinas detrás del bloque de primer y segundo grado. Tiene además un huerto escolar, mientras que el colegio cuenta con un platanal y una chacra de maíz. Tanto la escuela como el colegio carecen de un local específico para la biblioteca, pero tienen textos en ambos niveles. Todos los docentes de

primaria y secundaria viven en casas construidas por la comunidad. Hasta 1998 algunos docentes eran remunerados por UDENA, pero ahora todos son pagados por el Estado; algunos son nombrados y otros contratados.

B. La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

Nos sorprendió y alarmó el hecho de descubrir que de los 4 docentes que íbamos a observar, 3 habían sido trasladados a esa escuela hacía menos de tres meses. No sabemos si la ADE estaba enterada del asunto, pero en todo caso no se nos informó cuando estuvimos en la oficina de Nieva seleccionando las escuelas para la investigación. El encargado del ADE parecía tener especial interés en que visitáramos Kigkis. Es cierto que de estos 3 docentes 2 eran awajún, tenían varios años de experiencia en la zona y habían sido capacitados en EBI, pero el carácter tan reciente de su traslado tendría implicancias diversas en términos de su relación con los niños y con la comunidad. Además, esta práctica de cambios frecuentes en cualquier momento del año perjudica el avance de los niños y no contribuye a la formación de un cuerpo docente con identidad institucional.

Todos los docentes dijeron conocer el Programa Curricular Diversificado (PCD) de EBI, documento elaborado por el FORMABIAP y aprobado por el MED. De hecho, al revisar sus cuadernos de proyectos y de secuencia pedagógica, la planificación guardaba estrecha relación con el PCD, había una adecuada selección de variables y las actividades correspondían a las variables elegidas de manera gradual y articulada.

Lamentablemente, la distancia entre la planificación del cuaderno y las actividades desarrolladas en el aula era bastante grande. Por ejemplo, si juzgáramos el avance de los niños de primer grado sólo por el cuaderno de proyectos del docente, los alumnos ya deberían estar leyendo "textos de diverso tipo" en su lengua y en castellano, cosa que distaba mucho de la realidad. Es decir, los docentes se han "apropiado" del PCD y lo manipu-

lan con soltura, construyen proyectos y secuencias, pero no lo relacionan con su realidad cotidiana de aula, ni les sirve de herramienta para dirigir su trabajo pedagógico: se trata pues de un documento más a llenar, otra formalidad institucional. El especialista del equipo técnico del ADE de Condorcanqui coincide en señalar que los docentes ya manejan el PCD, pero que esto no se ve aún en el aula.

- *Organización del aula.* En los cuatro grados observados los niños están sentados en grupos que van de 4 hasta 8 alumnos. Esta disposición es permanente y sólo se mueven las mesas si se va a necesitar más espacio para alguna actividad. Tal organización física en grupos no implica que se trabaje en forma permanente en grupos. Más bien, en la semana de nuestra observación, se tendió al trabajo individual con instrucciones del maestro, o al trabajo de todos los alumnos con el maestro. Fueron muy pocas las ocasiones de trabajo verdaderamente grupal. El desplazamiento del maestro por el aula obedece, por lo general, al deseo de controlar el avance de los alumnos en la realización de alguna tarea específica (contestar preguntas, copiar de la pizarra, hacer un dibujo, resolver operaciones, llenar un cuadro, etcétera). Observamos un mayor desplazamiento en los docentes de primer y segundo grado y menor en el docente de cuarto grado, quien se mantiene cerca de la pizarra por períodos prolongados.
- *Interacción maestro-alumnos.* Los maestros tienen un trato democrático con los niños. La confianza y familiaridad de los niños hacia sus docentes, en particular en primero y segundo grado, es una buena evidencia de ello. No observamos ningún tipo de interacción autoritaria o punitiva, ni física ni verbal, y al conversar con los niños tampoco hubo ninguna evidencia de ello. Lo único que estos señalaron es que “a veces nos llama la atención, cuando hacemos ruido, peleamos o no obedecemos”. De acuerdo a nuestra observación, los niños de primer y segundo grado tienen

un comportamiento espontáneo en el aula, y su relación con los docentes es natural y confiada. En las sesiones que se realizaron en awajún, participaron sobre todo por iniciativa propia, mientras que en las de castellano como L2 participaron por iniciativa del maestro. Los niños de primer grado se mueven con libertad dentro del aula; los de segundo grado parecen acostumbrados a trabajar en grupo, aunque a veces las tareas sean difíciles de realizar de manera colectiva.

- *Formas de trabajo en el aula.* Con relación al enfoque propuesto por la UNEBI, podemos decir que los tres docentes awajún están en niveles diferentes. El profesor de segundo grado combina un papel expositivo con el de facilitador y propicia el aprendizaje de los niños a partir de sus conocimientos previos, aunque no se avance mucho a partir de ellos. Este docente realiza algunas actividades que promueven el interaprendizaje y el trabajo en grupo entre niños. Cuando expone se limita generalmente a la introducción del tema o la situación, pero luego se vuelve facilitador, y suele llegar a una síntesis al final de la actividad. Sus carencias son evidentes en el tema de castellano como segunda lengua, donde se limita a repetir un vocabulario ya conocido por los niños, monopoliza la palabra y deja a los niños muy pocos espacios para participar, generalmente con respuestas breves (palabras sueltas) a preguntas cerradas.

El docente de primer grado tiene un buen desempeño en matemáticas; parte de la manipulación de objetos, introduce gradualmente los símbolos para llegar al nivel abstracto. Es de lamentar, sin embargo, que utilice los nombres de los números y de las operaciones en castellano, y no emplee la neoneumeración creada en awajún. En el área de lenguaje su desempeño no es tan bueno: en L1 el trabajo se circunscribe al copiado de palabras en la pizarra a partir del modelo del docente, y las palabras a copiar son escogidas en función a su letra inicial o las letras que la componen y no a criterios más significativos. En la única sesión de L2 que

podimos observar, las actividades se limitaron a cantar en castellano (canciones cuyas letras los niños no parecían entender sino que cantaban “de memoria”) y a la repetición de palabras sueltas. El desempeño del docente de cuarto grado es quizá el de menor nivel: es básicamente un expositor. Si bien es un docente nuevo en la escuela, tiene muchos años de servicio y dice haber asistido a diversas capacitaciones en el marco del proyecto de la Unidad de Defensa Nacional y del ADE.

En el caso de la docente de tercer grado, limitamos nuestras apreciaciones por tratarse de una maestra hispanohablante. De acuerdo a nuestras observaciones, preparó sus clases con minuciosidad, su articulación de las áreas era buena, pero el idioma era una seria barrera para el logro de sus objetivos. No sólo no hablaba ni entendía awajún, sino que no controlaba su nivel de registro ni su velocidad, lo que hacía muy difícil que los niños la entiendan, y carecía de técnicas de L2. Ella es consciente de sus limitaciones y manifestó su preocupación porque “los niños de tercer grado apenas entienden castellano, y no hablan casi nada”.

Según escuchamos en Nieva, la escuela de Kigkis es considerada una “buena” escuela. Quizás podríamos tomar a Kigkis como un centro de buen rendimiento dentro de los parámetros de la situación educativa actual del área awajún.

Participación de los niños y niñas

Durante nuestras observaciones, los niños de tercero y cuarto grado se mostraron menos participativos. No sabemos si esto es así siempre —lo que se debería a la edad, al hecho de que la maestra de tercer grado es hispanohablante y el docente de cuarto grado dice hablarles “más” en castellano, a una relación más vertical entre docentes y alumnos o a la falta de confianza por tratarse de docentes relativamente nuevos en Kigkis (tres semanas y un mes de permanencia)— o si su poca participación fue momentánea debido a nuestra presencia en el aula. En estos dos grados vi-

mos intervenir a los niños a pedido explícito del maestro, sin llegar nunca a ser forzados.

Los alumnos de los cuatro grados observados hablaron entre ellos siempre en awajún. Para dirigirse al maestro, los alumnos de primer y segundo grado también utilizaron casi exclusivamente el awajún, y las pocas veces que utilizaron el castellano fue en monosílabos o palabras sueltas muy sencillas, para repetir algo dicho por el docente o contestar a preguntas cerradas. En el caso de tercer grado, los niños se dirigieron a la maestra en castellano, pero con frases cortas o palabras sueltas, y sólo cuando fue realmente imprescindible (según nuestra percepción, los niños de tercero se comunicaron menos con su profesora que el resto de niños). Los niños de cuarto grado se comunicaron generalmente en awajún, aunque en las sesiones en castellano pudieron oírse respuestas en castellano, también en frases cortas o palabras sueltas. En el caso de las preguntas al maestro (aclaratorias, por ejemplo), los niños tienden a hacerlas en awajún, aunque la sesión sea en castellano.

Uso de lenguas

La lengua del aula es el awajún casi exclusivamente en el caso de primer y segundo grado; en tercer grado es el castellano porque la profesora es hispanohablante, y en cuarto grado el uso de lenguas parece estar dividido en dos períodos: antes del recreo en awajún (L1 y Ciencias de la Vida) y después del recreo en castellano (L2 y Matemática). Durante la semana de nuestra permanencia, el primer y segundo grado sólo tuvieron dos sesiones de castellano como L2, y la segunda —en ambos grados— se realizó a pedido nuestro. Aun cuando los facilitadores del ADE y su programación pedagógica digan que todos los días debe hacerse castellano por un período completo, esto dista de ser así. La revisión de los cuadernos de los niños parece corroborar esta opinión, y los propios niños manifestaron que no todos los días hablan castellano. A la salida del aula de primer grado el primer día de observación, el docente dijo que todos los días hacía L2 pero que ese día no había tenido tiempo, pero tampo-

co hizo L2 al día siguiente (la división entre aulas nos permitía escuchar desde segundo grado lo que se hacía en primer grado).

En segundo grado se presenta una situación particular: una de las alumnas es hispanohablante y esporádicamente el profesor le traduce al castellano todo lo hecho en awajún. Esta situación podría aprovecharse para realizar sesiones de castellano como segunda lengua con objetivos concretos y significativos para los niños, pero no es así. En las sesiones en awajún, el profesor hace una especie de "corte" en lo que está haciendo, se acerca a la niña y le habla en voz baja en castellano, mientras que los otros niños conversan entre ellos o hacen alguna actividad. En las sesiones de castellano como segunda lengua, el docente se dirige casi siempre a esta niña o a otro niño bilingüe, y son ellos los que contestan por toda la clase, pero tampoco se utiliza esta situación para que estos niños ayuden a sus compañeros en el aprendizaje del castellano.

En el caso de cuarto grado, la división del día con relación al uso de lenguas es interesante, pero el nivel de castellano de los niños y el débil manejo de recursos pedagógicos hace que las sesiones en castellano sean prácticamente monólogos del docente: los niños juegan entre ellos, conversan en awajún, no participan oralmente y se limitan a copiar lo que el maestro escribe en la pizarra. Al conversar con el profesor descubrimos que él considera que está enseñando castellano al hacer matemáticas o ciencias de la vida en castellano: confunde enseñar castellano con enseñar en castellano. Esto hace que los niños no avancen en su manejo de dicha lengua o lo hagan muy lentamente, ya que en la práctica se trata de períodos de sumersión y no de enseñanza de castellano como segunda lengua.

De acuerdo a lo observado, el tratamiento de la L1 y L2 en el caso de cuarto grado parece bastante débil. Por ejemplo, en L1, a partir de elementos de un cuadro de doble entrada, los alumnos tenían que construir oraciones de tipo SVO (sujeto-verbo-objeto), muy

elementales para niños de esa edad. Pero sucede que el awajún es una lengua SOV. Lo chocante fue que, mientras el trabajo era oral, el profesor respetó la estructura de la lengua, pero una vez que pasó a escribir la respuesta de los niños, siguió la sintaxis del castellano.

Según lo visto en los cuadernos de los niños, parece ser un ejercicio bastante frecuente; encontramos, en días diferentes, personas comiendo frutas(os), animales comiendo frutas(os), animales comiendo otros animales, etcétera, en oraciones sintácticamente incorrectas e inaceptables en awajún. Uno de los días que observamos a cuarto grado, en el bloque después del recreo el docente "repitió" el cuadro y el ejercicio de oraciones en castellano (también se encontró lo mismo en otras páginas de los cuadernos de los niños). En el caso observado, y antes de entrar a trabajar matemáticas, el docente concluyó diciendo:

Ya hemos aprendido a formar la oración corto. Podemos ver [escribe y lee mientras escribe:] "La oración.- [abajo:] La oración es un conjunto de palabras que expresa un sentido completo"⁴⁸.

En los cuadernos de los niños se encontraron cosas como "La familia es el núcleo de la sociedad", "Las plantas son seres vivos que nacen, crecen y mueren", "El verbo es el núcleo de la oración", en muchos casos mal copiadas y generalmente acompañadas de ejercicios mecánicos y nada significativos como "subraye el sujeto, marque el verbo, escriba oraciones con 'papaya', 'maíz', 'tomate'", etcétera.

Uso de materiales

Durante la semana de nuestra observación, sólo el docente de segundo grado utilizó objetos reales, materiales elaborados artesanalmente y materiales del medio. El resto se limitó a utilizar materiales elaborados industrialmente: tarjetas de cartulina, papelógrafos, lápices negros y de color, cuadernos, pizarra y tizas. En cuanto a los materiales didácticos entregados por el MED, lo que más vimos utilizar durante esa semana fueron las regletas de matemáticas. El docente

48 Kigkiss, cuarto grado, 20/10/99.

de primer grado usó una vez el texto *Tsañag* (lectura en awajún). Cuando le preguntamos al docente de segundo grado por qué no empleaba los libros de lectura en awajún, nos contestó que sólo había recibido nueve libros para 38 alumnos, lo que hacía muy difícil el trabajo. En el caso de cuarto grado, los libros de la biblioteca de aula estaban en una caja sobre un estante al fondo del aula, y el docente dijo que los utilizaba “de vez en cuando”.

La interculturalidad en el aula

Hemos percibido una asociación algo peligrosa en el tratamiento de los contenidos propios con ciencias de la vida y en awajún, y los contenidos foráneos con matemáticas y en castellano. Esto podría contribuir a reforzar la idea de que lo propio (cultura y lengua) tiene sólo que ver con los animales y las plantas, y que lo foráneo es lo realmente serio y científico y se hace sólo en castellano.

También tenemos la impresión de que no se profundiza los temas, ni en la propia cultura ni en la foránea. Por ejemplo, durante nuestra estadía, tanto primero como segundo grado tuvieron por tema la pesca, dado que la comunidad había desarrollado esa actividad la semana anterior. Es decir, la selección del tema era pertinente, y su tratamiento en clase fue motivador y significativo, pero no fue más allá de los conocimientos que los niños ya tenían sobre él antes de entrar a clase (nombres de peces, forma de pescar, nombres de partes externas de los peces, etcétera). Incluso fue notable la articulación, en el caso del profesor de segundo grado, de Ciencias de la Vida, L1 y Matemáticas: la secuencia estuvo bien articulada, el proceso bien dirigido.

Algo similar sucedió con cuarto grado y los frutos y frutas de la chacra: el profesor construyó un cuadro de doble entrada con nombres de frutos(as) y ciertas características (silvestre/sembrado, comestible/no comestible, necesita agua/no necesita agua, etcétera) que los niños debían llenar. Pero esos conocimientos corresponden más bien a un niño awajún de primer grado, y no a uno de cuarto. Además, al revisar los cuadernos de los niños, se

encontró el mismo cuadro (mismos(as) frutos(as) y mismas variables) hasta en tres oportunidades. Es decir, la escuela no trasciende el conocimiento que los niños ya traen, ni para profundizarlos dentro de la propia cultura ni para contrastarlos con los de otra cultura.

Evaluación

No observamos actividades de evaluación, ni registramos consignas o acciones del docente dirigidas a evaluar los procesos o conocimientos de los niños. La única actividad que podríamos considerar de evaluación (aunque no observamos que el docente llevara ningún registro de ella) fue la revisión de cuadernos, en el caso del docente de cuarto grado, en el área de matemáticas. El docente escribió operaciones en la pizarra para que los niños las copiaran y resolvieran en sus cuadernos, y luego se desplazó por los grupos, revisando el trabajo de los niños.

C. El rendimiento de niños y niñas

En awajún como L1

Con relación a la lectura, los resultados de la prueba indican que 4 de los 5 niños de tercer grado y uno de los 4 niños de cuarto grado lograron leer el texto propuesto, aunque silabeando. Cabe señalar que de los 4 niños de tercero que lograron leer el texto, una es hispanohablante y “leyó” el texto porque conocía las letras (“decodificó”), pero no pudo contestar las preguntas de comprensión. Es decir, de 19 niños de la muestra, sólo 4 lograron leer el texto (3 de los cuales eran niñas; 2 de tercero y una de cuarto). Estos 4 niños respondieron satisfactoriamente las preguntas de comprensión de la lectura, así como la sección de escritura. Tres de ellos construyeron textos narrativos utilizando conectores temporales diversos; la cuarta se expresó a través de oraciones sueltas.

Carecemos de explicación para el hecho de que los niños de tercer grado de la muestra tengan mejores resultados que aquellos de cuarto grado.

Con los niños de primer y segundo grado que no pudieron leer el texto se trabajó de manera suplementaria con tarjetas léxicas y el cartel silábico que estaba en el aula. En el caso de los niños de primer grado de la muestra, constatamos que sólo reconocen las vocales y algunas sílabas, mientras que los niños de segundo grado reconocen las sílabas y algunas palabras vistas en clase. También se les pidió que escribieran lo que quisieran, y 2 niños de primer grado y todos los de segundo grado lograron escribir palabras, todas ellas vistas en clase. Dos niños de cuarto grado que no lograron leer el texto de la prueba, fueron capaces de escribir oraciones sueltas sobre temas trabajados en clase. Es decir, en los niveles iniciales del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños logran escribir (o reproducir) palabras (y hasta oraciones) con las grafías que ya han internalizado, pero no logran leer textos (probablemente porque contienen grafías desconocidas por ellos).

En castellano como L2

En las preguntas introductorias en castellano oral, los resultados son más o menos los mismos de primero a cuarto grado: los niños de la muestra —con excepción de los hispanohablantes y los bilingües— sólo lograron responder a las dos primeras preguntas (“¿Cómo te llamas?” y “¿En qué grado estás?”). Solamente una niña de tercer grado y 2 de cuarto grado lograron responder, con palabras sueltas, gestos o movimientos, a la pregunta “¿Dónde vives?” y a la orden “Tráeme la tiza”. En cuanto a la descripción de la lámina, casi todos los niños awajún de la muestra contestaron con palabras sueltas (papá, mamá, niño/a; mujer, hombre) a la pregunta por los personajes de la lámina. Sólo los alumnos de tercer grado y 2 de cuarto contestaron la segunda pregunta sobre las actividades de los personajes mencionados. Las dos siguientes preguntas sólo fueron contestadas por una niña de cuarto grado.

A nivel del castellano escrito, son los mismos 4 niños awajún que lograron leer el texto en L1, además de la niña hispanohablante de tercer grado, quienes lograron leer

el texto en castellano informal, aunque silabeando, y contestar a una de las siete preguntas de comprensión. Sólo la niña de cuarto grado logró contestar una pregunta más. En cuanto a la escritura, son nuevamente los niños que lograron leer en L1 y L2 quienes logran escribir oraciones a partir de la lámina observada. Sólo la niña hispanohablante de tercer grado logró leer el texto formal, pero apenas contestó una pregunta de comprensión de manera satisfactoria.

Nuevamente cabe preguntarse por la razón del relativo mejor resultado de los niños de tercer grado frente a los de cuarto. Aquí sí es posible pensar que una mayor exposición al castellano, debido a la maestra hispanohablante, tenga alguna influencia en los resultados. Pero estos tampoco son tan marcadamente superiores, quizás debido al poco tiempo de permanencia de dicha docente o al hecho de que esta no cuenta con una metodología de enseñanza de castellano como L2. Con relación a la lectura, cabe señalar que, mientras en L1 los niños leen y entienden, y responden adecuadamente a las preguntas de comprensión, en L2 “leen” (sonorizan las grafías) porque reconocen las letras, pero apenas entienden un poco de la lectura. En cuanto a la escritura, los niños con mejor rendimiento escriben más de lo que pueden producir oralmente, quizá debido a que el proceso de lectura es más pausado y reflexivo, y da lugar a la autocorrección, cosa que la comunicación oral no permite.

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

Los 13 padres de familia entrevistados saben que en la escuela de Kigkis se enseña en awajún y en castellano, aunque 5 de ellos ignoran que esa modalidad se llama “educación bilingüe”. Los otros 8 sí la identifican y agregan que EBI significa “enseñar en awajún y castellano, en las dos lenguas, que aprendan a leer y escribir en los dos idiomas”. Todos están de acuerdo con que se enseñe en awajún, pero 8 de ellos son claros al insistir que se debe enseñar awajún y castellano.

Esto guarda estrecha relación con la valoración que tienen de las lenguas: 12 de los 13 padres de familia entrevistados consideran que las dos lenguas son igualmente importantes, y sólo una madre cree que el castellano es más importante, porque “de ahí viene el aprendizaje”. El padre hispanohablante cree que se debe enseñar awajún “pero sólo a los que se van a quedar”.

En el mismo sentido, 12 de los 13 padres dicen estar de acuerdo con la EBI, sobre todo (6) para que aprendan a leer y escribir en ambas lenguas. A pesar de que Kigkis es una comunidad monolingüe, como la mayoría de comunidades del territorio awajún, 4 padres que están de acuerdo con la EBI esgrimen como razón que esta propuesta es mejor “para que los niños no olviden su propia lengua”.

Respecto de los textos en awajún, 8 de los entrevistados señalan haberlos visto y 2 de ellos agregan que “antes había más”, aludiendo a la época que el CAH, desde Napuruka, preparaba e imprimía artesanalmente los textos para la EBI. Los padres consideran que los libros “están bien”, sin dar mayor argumento, y no saben de dónde vienen, salvo 2 que se refieren al MED y otros 3 que creen que es “el presidente, para que le apoyen”. Once padres quieren textos en su lengua nativa para que sus niños aprendan a leer y escribir en awajún (4), para que aprendan más awajún (3), y porque en ellos se aprenden las historias de los antepasados, que a veces los viejos ya no saben y no pueden transmitir a sus hijos (5). Esta apropiación del libro y de la lengua escrita para el fortalecimiento de la propia cultura —por un pueblo de tradición oral— resulta interesante.

Cinco padres dicen que quieren que se enseñe en la escuela “más lenguaje y más matemática”, para leer y escribir bien, y para poder vender y comprar sin ser estafados. Otros 7 insisten en que se enseñe awajún y castellano, “pero bien”. La mayoría (11) está de acuerdo con que se enseñen sus costumbres en la escuela, sobre todo para que los niños las conozcan y no se pierdan (7). Es curioso ver cómo algunos padres de familia consideran a la escuela un mecanismo de mantenimiento de la propia cultura. Nueve padres creen que los docentes sí conocen las costumbres propias, aunque 3 de ellos preci-

san que las conocen sólo los maestros awajún y que los *apach* las ignoran.

En cuanto a la participación de los docentes en la vida comunal, las opiniones están divididas: la mitad (6) considera que participan en algunos trabajos comunales “cuando tienen tiempo, y si no, mandan su aporte [económico]”; y la otra mitad (6) opina que no.

Ocho padres creen que los docentes deberían ser de la comunidad, pero aclaran que deben tener estudios. Los 4 que no están de acuerdo aclaran que es porque no hay comuneros con estudios para ser docentes; es decir, en realidad no es que se opongan a que un comunero sea docente, sino que no quieren docentes sin formación. Sin embargo, 2 de ellos añaden que cuando el maestro es de la comunidad “los niños no lo respetan”.

Los padres afirman unánimemente que la escuela se relaciona con la comunidad, y que ellos participan de manera activa en la escuela. Todos coinciden en definir la participación como trabajo físico (limpieza del área de la escuela, construcción, mantenimiento, etcétera), y 4 agregan que también puede ser con su aporte monetario. En todos los casos esta “participación” se da siempre a pedido del profesor, quien coordina con el Apu y el presidente de la APAFA la realización del trabajo solicitado.

Los padres son enfáticos en señalar que nunca han recibido una visita del ADE, cosa que ha cambiado con el nuevo facilitador de la zona, quien les habla en awajún para darles información sobre la nueva propuesta de la educación bilingüe, para solicitar su apoyo y comprometer a los docentes públicamente (que no falten, que trabajen bien).

Los docentes

Según lo manifestado en las entrevistas, la EBI es “el trabajo o manejo de dos lenguas, la enseñanza en las dos lenguas, aprender en L1 y L2 a leer y escribir”. Ninguno de los docentes hizo alusión alguna al tema de la interculturalidad o de las culturas en la enseñanza, aunque sí lo hicieron en otras preguntas.

Para ellos, la EBI tiene la ventaja de contribuir a la valoración de las costumbres awajún, hacer posible que los niños se des-

envuelvan en las dos lenguas y facilitar el aprendizaje. Uno de ellos señaló que es muy pronto como para ver resultados positivos, mientras que otro afirmó que en la zona se aplica la EBI desde el ILV.

Dos docentes coincidieron en señalar que al principio la comunidad sintió dudas y demostró desconfianza y hasta su oposición frente a la EBI, y que algunos padres de familia se quejaron porque sus hijos iban a la chacra en vez de estudiar. Ahora tienen una mejor actitud y están de acuerdo con la enseñanza en awajún.

Para 2 docentes, el objetivo del programa EBI es lograr que los niños sean bilingües, que aprendan y manejen la L1 y la L2 perfectamente. Otro docente manifiesta que lo importante es que partan de su realidad para que aprendan luego más cosas.

Dado que los niños sólo hablan awajún al entrar a la escuela, 2 docentes les hablan más en esa lengua, y uno afirma utilizar más el castellano para que los niños lo aprendan. Todos creen que es factible trabajar con el Programa EBI y que el uso de la propia lengua hace que los niños aprendan mejor, aunque haya palabras más largas o más difíciles para escribir. Por su lado, la maestra hispanohablante cree que no es necesario que el docente use la lengua de los niños, sino que lo importante es hacerse entender; el profesor de cuarto grado considera que se puede explicar y aprender en las dos lenguas.

El docente de primer grado es el único en expresar claramente su lealtad hacia la propia lengua ("¿por qué vamos a dejar nuestra lengua?"). Todos los maestros están de acuerdo con que los niños aprendan a leer y escribir en awajún, pero 3 de ellos insisten en que en la escuela se debe aprender las dos lenguas.

Los docentes afirman haber recibido capacitaciones en EBI en los últimos tres años por parte del FORMABIAP, UDENA, del ISP Víctor Andrés Belaunde, de PLANCAD y del ADE. Consideran que estas capacitaciones fueron buenas —en particular las últimas porque las anteriores fueron muy teóricas— en la medida en que les permitieron intercambiar ideas, recibir sugerencias y alcances sobre el nuevo enfoque y aprender a concertar con los niños para elaborar los proyectos educativos.

En las próximas capacitaciones les gustaría ser apoyados en la enseñanza de L1 y L2, el manejo de materiales, la elaboración de proyectos y la jornada pedagógica, el uso de los instrumentos como el registro, el manejo del PCD y el aprendizaje del awajún.

Los docentes parecen satisfechos con el trabajo del facilitador de su zona. Según ellos, este los visita por lo menos una vez al mes y los orienta en la elaboración de proyectos, la metodología y las actividades. También los supervisa, ve la ambientación del aula y si están al día en sus jornadas pedagógicas. El seguimiento constante y regular es muy importante para los docentes ya que, según ellos, antes no venía nadie; el FORMABIAP sólo hace seguimiento a sus alumnos.

Los proyectos educativos se elaboran conjuntamente con los niños. Los docentes dicen incorporar los conocimientos de la comunidad en la programación de sus procesos de enseñanza, articular las actividades comunales con las de la escuela y coordinar con los padres de familia para que "nos orienten, nos apoyen, nos enseñen". Estos participan en el quehacer educativo y en la ejecución de los proyectos. Según los docentes de segundo y cuarto grado, los padres de familia conocen el programa y saben que es financiado por la UNEBI.

Los docentes entrevistados consideran que sus colegas están de acuerdo con el programa y con la EBI.

Los entrevistados declararon recibir del programa bloques lógicos, láminas de FORMABIAP, cuadernos y libros de lectura en awajún, regletas, cuadernos de comunicación integral en castellano, telas con palabras en awajún y tarjetas léxicas. El docente de primer grado considera que el texto *Tsañag* tiene palabras muy largas, por lo que hace los cambios que él considera necesarios.

Ente ejecutor

Los 2 facilitadores entrevistados consideran que las capacitaciones no han sido muy útiles debido a su carácter excesivamente teórico. Para uno de ellos lo más interesante fue el intercambio de experiencias entre los participantes. Sin embargo, creen estar suficiente-

mente capacitados a nivel técnico-pedagógico como para capacitar y hacer seguimiento a los docentes.

Para ellos, la EBI es un proceso de enseñanza que involucra dos lenguas y diferentes formas de vida, que busca “articular el mundo occidental con el nuestro”. Opinan que el PEBI pretende que el docente pueda construir solo su programa de aula, diversificar e incorporar nuevos elementos. Uno de ellos reconoció que se ha avanzado más en el tema de las lenguas que en el de la interculturalidad.

A su parecer, los docentes están de acuerdo con la EBI porque están convencidos de sus ventajas. Solamente los docentes mestizos hispanohablantes se siguen oponiendo a la EBI. Ellos creen que los docentes todavía no están suficientemente capacitados como para aplicar el Programa EBI, algunos por problemas de formación, otros porque no quieren cambiar. Pero sienten que están avanzando, que ya manejan algunos elementos básicos, aunque no practican lo suficiente y los directores no son de mucha ayuda. De allí la importancia de su papel. Consideran que su mayor logro ha sido el trabajo de sensibilización con la comunidad, de difusión de la EBI y de convencimiento de los padres escépticos.

Uno de los facilitadores dijo que aún hay oposición de parte de los padres, pero que ya se están convenciendo. Son conscientes de que para mejorar el desarrollo del Programa EBI se requiere de más docentes con mejor formación; que es necesario desarrollar la lengua indígena. De otro lado, uno de los facilitadores demandó mayor autonomía y apoyo institucional y creyó necesario reforzar la relación con las comunidades.

Como dificultades señalaron la carencia de materiales y la poca posibilidad de hacerlos en las comunidades o en Nieva; además, los padres no tienen recursos económicos para comprar otros materiales. Uno de ellos señaló un problema grave: el pago es totalmente irregular (desde junio no recibían viáticos y gasolina) y tenían que costear sus gastos de seguimiento. Además, algunos facilitadores no contaban todavía con los pequeños ofrecidos, ni con las radios que ellos ya habían anunciado a las comunidades, ra-

zón por la que eran muy criticados. Por ello, insistieron en que el MED cumpla con sus compromisos al respecto. También sugirieron ampliar la EBI a nivel inicial, porque hay que trabajar con los niños desde pequeños, y que las propuestas debían ir de las zonas a Lima, y no al revés. Asimismo, mostraron preocupación porque no sabían cuál era la articulación con el programa de mejoramiento de la educación rural.

Especialista del ADE Condorcanqui

El especialista del equipo técnico del ADE de Condorcanqui que trabaja en capacitación desde 1995, considera que la EBI es, para la lógica jíbara, facilitar la construcción de conocimientos de la propia cultura en la lengua materna y en la L2 como una articulación hacia el exterior.

Según él, el programa pretende mejorar la calidad de la educación. Para esto hay que capacitar a los docentes a fin de mejorar su trabajo pedagógico en busca de una articulación gradual con el mundo occidental. Los maestros, por su parte, requieren actualización y capacitación permanente. Con relación a los niños, es necesario “buscar la alternativa del trabajo pedagógico y del aprendizaje de los nuevos conocimientos para que sea exclusivamente en L1 y como articulación en la L2”. Asimismo, dijo que era necesario buscar la integración de las autoridades y los padres de familia en el trabajo por el mejoramiento de la calidad educativa.

En capacitación han trabajado con PLANCAD-EBI, y luego con FORMABIAP, sobre todo por su experiencia en la diversificación curricular. En su opinión, todos los trabajos educativos deben estar relacionados con el calendario indígena.

El equipo de capacitación realiza cuatro eventos de capacitación por año; este año se trabaja con facilitadores. Cada uno se encarga de un número determinado de docentes que se reúnen en un centro base. En este centro base labora el grupo funcional y es capacitado por uno de los 23 facilitadores que trabajan con el ADE. Los capacitadores del equipo técnico del ADE tienen algunos facili-

tadores a su cargo y los visitan periódicamente. Los capacitadores rotan en el territorio. Este año, el equipo técnico se ha reunido tres veces con los facilitadores; el cuarto encuentro estaba previsto para noviembre.

El especialista considera que el equipo de capacitadores tiene un buen manejo del PCD, pero le falta capacidad para pasar de la planificación al aula, al trabajo con los niños. El problema, según él, es que la diversificación se ha trabajado siempre a nivel teórico y nadie ha demostrado cómo se pone en práctica en el aula.

Según informó, los docentes han sido consultados sobre la EBI, y se ha trabajado con ellos la idea de que no basta con hablar la L1, sino que hay que aprender a leerla y escribirla. Cree que, en su mayoría, los docentes ya están convencidos de la EBI, así como los padres de familia, aunque estos tuvieron reparos al principio. Considera que el trabajo de sensibilización y de difusión de las razones y objetivos de la EBI ha sido fructífero. Hay padres que han empezado a enseñar en las aulas, y esto los hace sentir muy bien y más cerca de los niños.

En cuanto a la capacitación, piensa que los docentes tienen las bases, pero que aún hay debilidades. Opina que es muy pronto para hablar de resultados porque recién llevan dos años de trabajo en los ríos Cenepa y Santiago y apenas este año en el Nieva y sectores del Marañón.

Considera un logro fundamental haber avanzado en el proceso de afirmación de la identidad awajún, porque, para él, si la identidad personal es firme, todo lo demás es fácil; si no existe, no se puede avanzar. También se ha articulado la educación con la lucha por la recuperación del territorio y la enseñanza de la lengua es una de las formas de afirmar el territorio.

Como debilidades señaló que no hay una sólida formación ideológica ni seguridad en la posición y en la propuesta jíbara; que no hay capacidad de "improvisar" materiales con

los recursos del medio (los docentes esperan materiales de la ciudad y no se dan cuenta de las potencialidades del medio). Otra debilidad es el "complejo" de no hablar bien castellano y no tratar de avanzar con lo que se tiene.

Recomendó que se les conceda mayor autonomía, con un proyecto propio que responda a las necesidades de los jíbaros; el MED debe ser una entidad normativa no impositiva. Otra sugerencia fue que se establezcan convenios para la actualización docente permanente. Los entes ejecutores deben revisar su estructura curricular y buscar siempre nuevas formas de capacitación. Además, deben incorporar indígenas en sus plantas docentes, en particular FORMABIAP, porque esta es la garantía para la continuidad de los proyectos.

Entre las dificultades señaló la falta de terminología para nuevos campos, por lo que se tienen que acuñar neologismos. Añadió que en el awajún actual hay demasiados préstamos del castellano, incluso dentro del mismo equipo de capacitación. Finalmente, señaló que una gran dificultad es la existencia de prejuicios, como el hecho de que los awajún se creían superiores.

ZONA COCAMA-COCAMILLA

Pampa Hermosa, Río Huallaga, Alto Amazonas, Loreto

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

El pueblo cocama-cocamilla se encuentra ubicado en el departamento de Loreto, en las provincias de Lagunas, Santa Cruz, distrito de Alto Amazonas; Nauta, Parinari, distrito de Loreto; Putumayo, distrito de Maynas; Maquía, distrito de Requena; Padre Márquez, distrito de Ucayali, y en el departamento de Ucayali, en las provincias de Iparía y Yarina-cocha en el distrito de Coronel Portillo; en los ríos Huallaga, bajo Marañón, bajo y alto Ucayali, Amazonas y bajo Nanay⁴⁹. Tiene una población estimada de 35 mil habitantes.

49 GEF/PNUD/UNOPS: *Amazonía peruana. Comunidades indígenas, conocimiento y tierras tituladas; Atlas y base de datos*. Lima: PNUD, 1997, p. 129.

Los pueblos cocama y cocamilla se escindieron de los omaguas hacia el siglo XIV y luego entraron por el río Ucayali.

En 1557 fueron descubiertos por la expedición de Juan Salinas de Loyola. Hacia 1619 los cocama se dividieron en dos grupos: los cocama y los cocamilla. En 1641 estos últimos empezaron a ser evangelizados por el padre Cueva. En 1644 sufrieron una primera epidemia y huyeron de la misión junto con los jeberos. A pesar de su resistencia, fueron reducidos por la fuerza en un pueblo cerca del río Shichinahua junto con los cocamas, hasta 1649, cuando un nuevo misionero, el padre Bartolomé Pérez, fundó el pueblo de Santa María de Huallaga como misión cocamilla. En 1651 este misionero es reemplazado por el padre Santa Cruz, bajo cuya dirección los cocamillas intervinieron en la reducción de los nativos paranapura, muniche y mayoruna entre 1652 y 1653⁵⁰.

Desde que fueron reducidos por los misioneros sufrieron grandes calamidades, fueron atropellados y sometidos a trabajos brutales de parte de los extractores de caucho y de los comerciantes. Finalmente, la epidemia de viruela barrió la mayor parte de su población. Los que sobrevivieron se fueron quedando en manos de los hacendados y en pequeños asentamientos en la ribera de los ríos.

Como consecuencia de todo esto, hasta los años setenta se autoidentifican como "mestizos ribereños" porque al haber perdido su cultura y su lengua ya no tenían la identidad cocama-cocamilla.

En los años ochenta se forma la Federación Cocama-Cocamilla (FEDECOCA) con 35 comunidades afiliadas, con sede en la comunidad de Achual Tipishca, ubicada en la margen derecha del río Huallaga. A partir de entonces, los cocama-cocamilla toman conciencia de su identidad como pueblo indígena.

La FEDECOCA comienza a promover, desde las bases de su organización, la recuperación de las tierras perdidas, de la lengua cocamilla, de la salud indígena, etcétera. En 1990 se afilia a la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP).

Actualmente la federación es dirigida por un docente egresado del FORMABIAP.

La comunidad Pampa Hermosa está ubicada en la margen derecha del río Huallaga, a seis horas de viaje aguas abajo, entre las ciudades de Yurimaguas y Lagunas. Para llegar a esta comunidad se emplea la vía fluvial en lanchas de mayor capacidad de tonelaje que salen por el río Amazonas hacia las ciudades de Nauta e Iquitos.

Cuenta con una población aproximada de 124 personas, de las cuales 63 son hombres y 61 mujeres. Su actividad principal es la agricultura. Producen yuca y plátano para el consumo diario; también frijol y arroz en la zona barrizal⁵¹ durante el verano (agosto, setiembre y octubre). Además se dedican a la recolección y la pesca.

Características sociolingüísticas

El pueblo cocama-cocamilla pertenece a la familia lingüística tupi-guaraní, pero en la actualidad sólo existen tres o cinco personas mayores que todavía mantienen su lengua.

Esta comunidad tiene una característica muy peculiar: vive en contacto cultural con los chamicuro y estos, a su vez, se identifican como cocama-cocamilla en el ámbito federativo. Es muy difícil diferenciarlos porque todos hablan el castellano regional. A pesar de ello, los adultos son conscientes de su identidad.

En esta comunidad conviven tres pueblos: cocama, cocamilla y chamicuro. Por efectos de reducción perdieron su identidad, cultura y lengua propias y adoptaron el castellano, lo cual los ha llevado a un alto grado de aculturación.

Características socioeducativas

El centro educativo de la comunidad de Pampa Hermosa fue fundado en 1965. Antes los niños asistían a clases en la escuela de Achual

50 *Ibidem*, p. 130.

51 Capa de barro compuesta de materias orgánicas que deja el río después de la creciente y que forma una gran extensión de playa apta para el sembrío de arroz, frijol, sandía, entre otros cultivos.

Tipishca. En la actualidad este centro educativo cuenta con un total de 28 alumnos matriculados, 13 de ellos varones y 15 mujeres (9 en el primer grado, 4 en el segundo, 6 en el tercero, 3 en el cuarto, 3 en el quinto y 3 en el sexto).

Hay pocos alumnos porque la mayoría de padres de familia que tienen hijos en edad escolar emigran a los centros más poblados (Lagunas y Yurimaguas) y otras comunidades en busca de trabajo.

La comunidad participa en las actividades escolares a través de la APAFA, en coordinación con el teniente de gobernador de la comunidad. A su vez, el presidente y el gobernador gestionan ante las autoridades de la Dirección Subregional de Educación la contratación de los maestros, y en los municipios solicitan lo requerido para la implementación de la escuela. Por otra parte, hay representantes de la comunidad en los congresos locales y regionales.

La directora de la escuela es estudiante del programa de profesionalización de maestros bilingües que se desarrolla en San Lorenzo. Trabaja desde hace dos años en forma voluntaria pues no es contratada y no percibe un sueldo. Otro docente, alumno del FORMABIAP, realiza su práctica preprofesional y se desempeña como profesor de aula de segundo y tercer ciclo (tercero, cuarto y quinto; sexto grado). No fue contratado por falta de plaza vacante, aun cuando una de las cláusulas de los convenios celebrados entre FORMABIAP-AIDSESEP y el MED así lo estipula para que puedan cumplir los requisitos de estudios.

En esta comunidad también funciona un PRONOEI, con 10 niños de 2 y 4 años de edad, a cargo de una profesora no indígena, natural de la ciudad de Lagunas. Estos niños reciben sus clases en el local de la capilla. Cada día asisten entre 8 y 5 niños. Inician las clases como los de la modalidad primaria a las 8 a.m., salen al recreo a las 10 y tienen media hora de descanso; terminan su jornada a las 12. Como el local tiene techo de cala-

mina, los niños no soportan el calor y se escapan disimuladamente a sus casas.

También funciona un programa de alfabetización a cargo de una señora que vino de la ciudad de Yurimaguas.

La escuela tiene tres ambientes, dos funcionan como aulas y otro como dirección; tienen techo de calamina, pared de madera y el piso entablado. Los salones están equipados con mesas, bancos, un pupitre para el profesor y pizarras de regular tamaño en buen estado; no cuentan con armario para guardar los libros, sino un pequeño estante construido con maderas. Hay una cancha de fulbito. La escuela carece de agua potable, luz y servicios higiénicos.

B. La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *Organización pedagógica.* Los niños están acomodados en dos filas. Las mesas están una detrás de otra y una mesa en el fondo con un espacio al centro para que la profesora pueda desplazarse libremente. Después de la introducción de la clase, la maestra une las mesas y forma grupos entre niñas y niños para trabajar. Como la profesora es alumna del programa de profesionalización de educación bilingüe intercultural, está capacitada para manejar y elaborar sus materiales, y diseña el currículo a partir de las actividades que realizan los comuneros. Uno de los días que estuvimos en la comunidad el tema motivador fue la recolección de aguaje⁵². Antes de iniciar la clase, la docente invitó a un padre de familia para que expusiera cómo se identifican los aguajes maduros. El padre dio su explicación apoyándose en un dibujo de una palmera. Los niños de primer y segundo grado dibujaron; luego, los del segundo, escribieron el nombre de la palmera mientras los niños de primer grado coloreaban sus dibujos.
- *Relación maestro-alumnos.* La profesora generalmente tiene paciencia con los niños. No los maltrata física ni tampoco verbalmente, aunque los niños hagan tra-

52 Fruto de una variedad de palmera amazónica (*Mauritia flexuosa*), comúnmente llamada "palmera del aguaje".

vesuras, peleen y griten. Trata y atiende por igual a las niñas y los niños. A veces se impacienta y alza la voz, pero lo hace para que escuchen sus explicaciones. Se preocupa por que sus alumnos aprendan a leer y a escribir, pero no le alcanza el tiempo por lo que hace quedar a los niños que participan poco en la clase o que no terminan sus trabajos.

- *Formas de trabajo en el aula.* La profesora a veces trabaja con todos los alumnos y dirige la clase desde la pizarra; otras veces los organiza en grupos y les hace seguimiento grupo por grupo así como en forma individualizada. En ambas formas de trabajo, la profesora se desplaza constantemente para dirigir el aprendizaje de los niños.

Participación de los niños en el aula

Cuando los niños entran a la escuela, saludan a la profesora y conversan con sus amigos y amigas. Cuando les toca desarrollar la actividad de aprendizaje esperan que la maestra les indique que realicen sus trabajos. La mayoría de las niñas son tímidas.

Uso de materiales

La escuela cuenta con suficientes materiales preparados con recursos de la zona, conseguidos por los alumnos, como semillas de palmeras, palitos y hojas; y los materiales elaborados industrialmente y entregados por el MED: tabla de valor, ábaco, etcétera, que sirven para enseñar en el área lógico-matemática; libros de lectura, cuadernos, rompecabezas y dominó para el uso en el área de integración social. Se trata de materiales bien elaborados que sirven para la lectoescritura, pero con contenidos para otras realidades.

Uso de lenguas

Los niños casi no entienden la lengua cocamilla. La profesora les enseña una hora en cocamilla, pero al salir de la escuela cam-

bian el código y siguen comunicándose en castellano. Los niños reciben la clase tres veces a la semana por quince o veinte minutos, según lo dispuesto por el FORMABIAP.

La interculturalidad en el aula

En todas las clases la profesora introduce conocimientos locales. Cuando trató el tema del aguaje preguntó: "¿Dónde se encuentran los aguajes? ¿Cómo se cosecha el aguaje? ¿Cortando de su tronco? ¿Qué animales comen su fruto?". Los niños participaron activamente y ofrecieron la información solicitada. Sin embargo, la maestra no aprovechó la ocasión para introducir conocimientos nuevos, no indígenas, sino sólo aludió al manejo racional del aguaje para evitar su extinción.

Evaluación

La profesora basa su evaluación en la participación de los niños y las niñas y en la permanente revisión y supervisión de las actividades que estos realizan. Cuando revisa sus trabajos, firma sus cuadernos y los estimula diciéndoles "Muy bien, muy bien, mañana vas hacer mejor". Ella manifestó que sólo observa "cuál de los niños hacen sus trabajos, quiénes saben leer y escribir. De acuerdo a mis observaciones mido los logros y desempeño de los niños. No tengo necesidad de estar dando pruebas a pobres niños".

C. Rendimiento de los niños y niñas

En castellano como L1

La profesora está pendiente de que todos los niños aprendan lo que les enseña. Sin embargo, en el primer y segundo grado apenas uno que otro responde a las preguntas que ella hace. El hijo de la profesora, de segundo grado, es el único que sobresale en la lectura y escritura. Al averiguar por el resto de estudiantes del mismo grado que no sabía leer ni escribir, el teniente de goberna-

dor nos dijo que “muchos niños son llevados a la chacra para que ayuden a la cosecha de arroz. Otros salen a otra comunidad y vuelven después de dos semanas. Hay niñitos que tienen problema familiar; la madre les abandonó; por eso a veces entran a la escuela sin tomar desayuno”.

En cocamilla como L2

Los niños de primer y segundo grado todavía están en un proceso inicial de adquisición del cocamilla. Por lo tanto, sólo aprenden palabras sueltas, pequeñas frases y cantan, siempre orientados por la profesora, repitiendo en coro.

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

La mayoría está de acuerdo con el programa. En estos últimos tiempos están tomando conciencia sobre la importancia de rescatar sus valores culturales y su lengua. Quienes han ocupado o tienen cargos de dirección han participado en congresos convocados por sus organizaciones y allí han recibido cursos sobre defensa territorial, el uso de las plantas medicinales, etcétera. Esto les ha permitido darse cuenta de que la pérdida de sus valores ha sido consecuencia del contacto con los patrones. A partir de allí han iniciado el proceso de recuperación cultural y lingüística.

Al comienzo este proceso encontró resistencia. Como manifestó una señora dirigente: “Para poder hacer revivir nuestra lengua perdida, antes no querían. Pero tanto discutir la gente han aceptado, por eso tenemos profesores indígenas”.

La recuperación estaría dirigida a que “por lo menos sepan el dialecto cocama”. Las razones dadas al respecto aluden a los acuerdos tomados (“porque así han acordado en la reunión”) así como a la identidad (“Estamos tratando de recuperar nuestra lengua que hace tiempo que nuestros padres habían dejado de hablar”).

La mayoría de los comuneros no conoce los textos publicados ni tampoco sabe con qué tipo de materiales estudian sus hijos.

Respecto de los profesores, los padres manifestaron que querían que sean del mismo pueblo, si fuera necesario de la misma comunidad, porque se conocen y saben cómo tratar a sus paisanos. “Ya hemos probado la gente de afuera. Ellos se quedan en Yurimaguas o en Lagunas y no vienen rápido. Nuestros hijos siempre pierden sus estudios”. “Nuestra gente conoce muy bien nuestras costumbres y nos respetan lo que somos nosotros”. Y reclaman que las autoridades educativas no escuchan sus puntos de vista: “Muchas veces nosotros pedimos que la Dirección Subregión contrate a nuestros hijos, pero envían a otro profesor que no es indígena”.

El docente

Según la maestra, tanto el programa de profesionalización al cual pertenece como la aplicación de la modalidad de EBI tienen posibilidades y ventajas, los padres de familia los valoran y están interesados en rescatar su cultura perdida. No obstante, uno de los problemas más serios reside en el hecho de que desconocen la lengua indígena y no pueden apoyar a sus hijos en el proceso de “recuperación” de la lengua ancestral: “No pueden. En sus casas preguntan ni ellos no saben. Lo que saben es chamicuro. Eso es la desventaja que tenemos. No es como cuando ellos mismos pueden saber algo. Hay algunos que sí saben, pero son pocos, son tres personas o cinco cocamillas; la mayoría son chamicuros”.

Especialista de la Dirección Subregional de Educación de Yurimaguas

La especialista es descendiente del pueblo cocama-cocamilla, con amplia experiencia en el campo educativo. En 1996 fue capacitada en PLANCAD-EBI por el FORMABIAP. Ella considera que la EBI es un programa que persigue “valorar muchos derechos, rescatar la identidad, la integridad como persona y

como pueblo, derecho de superar para rescatar los valores culturales, etcétera. Pretendemos valorar y aprender nuestra propia lengua/idioma, los conocimientos que se adquieren hoy en día”.

Según ella, no todos los profesores están de acuerdo con el programa y sólo un contado número de ellos está capacitado: “Qué lindo fuera que todos los profesores estén capacitados, los docentes contratados y nombrados”. También opinó que es menester incidir en la sensibilización de los padres: “hay que concientizarlo a los padres de familia, porque dicen profesora ya no queremos estar más atrasados. Estos al decir (eso) están equivocados, y hay otros que sí aceptan”.

Respecto del aprendizaje del cocama-cocamilla como L2, considera que aún va lento.

Opiniones de un dirigente

Un dirigente de la Coordinadora Regional de los Pueblos Indígenas de San Lorenzo (CORPI), que representa a once organizaciones de siete pueblos indígenas de la región, manifestó que en todos los sectores de las comunidades se necesita dar atención prioritaria al desarrollo de la EBI. Afirmó que en algunas zonas se habla cocama-cocamilla, pero la mayor parte habla castellano. Planteó que se debe valorar la lengua porque es “nuestra propia lengua”; de esta manera se contribuirá a la formación de los niños y conocerán mejor su propia cultura, su realidad, sus costumbres, y se podrán rescatar muchos conocimientos. Reafirmó su acuerdo con los planteamientos del último congreso regional, llevado a cabo en la localidad de San Lorenzo, en donde se dijo: “Ahorita las comunidades quieren que dentro de la Dirección Subregional de Educación sean los mismos indígenas propuestos por las comunidades quienes actúen como especialistas y coordinadores de las ADE para evitar una serie de anomalías que están cometiendo los directores actuales, los cuales no cumplen las peticiones de las comunidades y, por lo tanto, el director elige a una persona sin que sea bilingüe”.

ZONA QUECHUA DE LAMAS

Santa Cruz, San José de Sisa (El Dorado), San Martín

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

Santa Cruz es un centro poblado ubicado en el distrito San José de Sisa, provincia El Dorado, departamento de San Martín. Según la memoria colectiva, los primeros pobladores llegaron de Lamas, el centro de difusión de la población quechua en este departamento. El primer nombre de este poblado fue Quebrada Chumbaqui-hui. Luego se hizo anexo y en 1995 fue declarado centro poblado, por lo cual tiene la posibilidad de elegir a su alcalde comunal.

Según el último censo realizado por las autoridades locales, Santa Cruz tiene una población de 1120 habitantes. En la actualidad cuenta con una posta sanitaria y servicios de agua y teléfono, pero no cuenta con luz eléctrica, a pesar de encontrarse a sólo 5 kilómetros de la capital de la provincia.

Las organizaciones sociales que existen en la comunidad son el Club de Madres, los clubes deportivos, el Programa del Vaso de Leche, el Comité de Autodefensa, PANFAR (salud y alimentación) y las iglesias católica y evangélica.

Las principales actividades productivas giran en torno de la agricultura (maíz, plátano, frijol, yuca, algodón y café). Los pobladores se dedican en menor escala a la caza de animales en las zonas boscosas, que cada vez se encuentran en lugares más alejados. También se dedican a la crianza de vacunos.

La mayoría de pobladores desciende de los primeros habitantes lamistas que llegaron a esta zona, y realizan las actividades propias de los habitantes del pie de monte andino, cuales son el cultivo de especies como el plátano, la yuca y el maíz. Asimismo, practican todavía la caza y la recolección de frutos.

Características sociolingüísticas

En Santa Cruz se habla el castellano y el quechua lamista. Según los pobladores, esta

comunidad era antes quechua hablante. Ahora parece predominar el uso del castellano en todas las generaciones. Las generaciones más antiguas todavía hablan el quechua, pero "en forma escondida". Según una de las entrevistadas, "ahora que ven que se usa el quechua en la escuela ya no tienen vergüenza de hablarlo". La generación intermedia de padres y madres de familia que tienen a sus hijos en la escuela ya no habla el quechua como sí lo hacen los abuelos, y muchos son bilingües con conocimiento pasivo del quechua. Casi todos los jóvenes que están en la secundaria o en los últimos grados tienen un conocimiento pasivo del quechua y sólo hablan castellano. Los niños que ingresan a la escuela tienen como lengua de uso predominante el castellano, por lo tanto para ellos el quechua es una segunda lengua que aprenderán.

En los últimos tiempos han llegado varias familias andinas de la sierra norte que sólo hablan un castellano regional. El crecimiento de la capital de provincia debe haber sido un fuerte factor para la castellanización generalizada de esta población. Un anexo vecino, que está más alejado de la capital de provincia y que tiene menos acceso a través de la carretera, es catalogado como una comunidad de mayor uso del quechua.

Características socioeducativas

En Santa Cruz funciona el PRONOEI, un centro educativo inicial con dos profesoras, un centro educativo primario de menores bilingüe y un colegio secundario.

El centro educativo primario fue fundado en 1963. Antes la Educación Primaria estaba a cargo de profesores particulares que eran pagados por la iglesia católica o por la misma comunidad. Actualmente, la escuela primaria tiene 10 profesores, 5 de los cuales son nombrados y los demás contratados; 5 son mujeres y 4 hablan quechua. Los 10 profesores tienen estudios superiores, sea en la universidad o en el instituto pedagógico. El profesor más antiguo tiene 13 años de servicio en este centro educativo y hay 2 profesoras que se han incorporado el año del presente estudio. Los 4 profesores que hablan que-

chua han participado en el PLANCAD-EBI. Además cuenta con personal de servicio que se encarga de la guardianía y la limpieza del centro. El director no tiene a su cargo ninguno de los grados y participa en el ente ejecutor que se encarga de realizar la capacitación de los docentes en EBI. Asimismo, se encarga de supervisar a los profesores que realizan sus prácticas como parte de sus estudios en el programa de profesionalización docente en EBI de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. Los tres profesores son indígenas y bilingües en quechua y castellano; sólo una profesora es mestiza.

El centro educativo tiene 233 alumnos, 111 de ellos son hombres y 122 mujeres. El elevado número de estudiantes y la falta de aulas han obligado a crear dos turnos de estudio.

La escuela tiene un consejo directivo de la APAFA, un Comité de Defensa Civil y comités para cada aula. Las organizaciones sociales que colaboran con la escuela son el Club de Madres, los clubes deportivos, la alcaldía, la tenencia de gobernación y el Vaso de Leche.

El centro sólo dispone de 5 aulas, un ambiente para la dirección, un almacén, una pequeña cancha para baloncesto y fútbol, un equipo de amplificación, una biblioteca escolar y un aparato de televisión. En cuanto a servicios, tiene letrinas y no cuenta con agua potable ni con luz eléctrica. Tampoco tiene huerto escolar, viviendas para los docentes ni talleres para actividades manuales. El personal de servicio se encarga de poner agua previamente potabilizada en cada salón para el consumo de los niños.

B. La aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *Organización de los alumnos.* En todos los salones observados los profesores han formado los grupos casi desde el inicio de la clase. En algunos casos con los alumnos que estaban más cerca, y en otros de acuerdo a una figura distribuida al azar. Siempre hubo varones y mujeres en cada grupo.

El salón de primer grado se usa en la tarde para los alumnos de segundo grado, por eso los materiales de los diversos "rincones" están mezclados y en desorden. El salón de tercer grado, que se usa sólo para este grado, es el más ordenado y el más rico en materiales escritos en quechua y castellano. El salón de cuarto grado, cuya profesora no habla quechua, sólo tenía materiales escritos en castellano.

El salón de primero y cuarto grado tiene mesas y sillas individuales que facilitan la formación de los grupos. El salón de tercer grado tiene carpetas o pupitres bipersonales que no ayudan mucho a la movilización de los grupos. En los cuatro grados observados se ha constatado que todos trabajan formando grupos. Sólo un salón comenzó la clase con las carpetas alineadas en fila mirando hacia la pizarra, pero luego de una introducción también pasaron a formar grupos.

- *Interacción maestro-alumnos.* Se observó la clase de 3 docentes bilingües capacitados en el PLANCAD-EBI y de una docente no bilingüe capacitada en el marco del PLANCAD para castellanohablantes. Los 4 docentes mostraron preocupación por el bienestar de los niños y las niñas y por crear un ambiente menos tenso para estos. Sin embargo, uno de los docentes bilingües insistió mucho en mantener el silencio y el orden de los alumnos, pasó bastante tiempo haciéndolos callar y cuando no lo logró los hizo quedarse antes de salir al recreo o a la casa. Por otro lado, la docente mestiza, que mostraba mucho dinamismo en su actuación con los niños, en algunos momentos empleó la violencia verbal con ellos.
- *Formas de trabajo en el aula.* El profesor generalmente se desplaza por todos los grupos para promover el trabajo de estos y de los individuos. En menos casos se observó el desplazamiento para controlar la marcha del trabajo. Por lo general, se trabaja en grupos, pero no todos los integrantes lo hacen por igual; los secretarios de cada grupo son los que más trabajan, mientras uno o dos integrantes del grupo prestan atención por algún mo-

mento, y después cada uno hace su trabajo personal o se distrae haciendo otra cosa.

Participación de niños y niñas

Durante las clases observadas casi siempre los niños y las niñas participaron por iniciativa del profesor. En tercer grado, los que mostraban los resultados de su trabajo a la profesora eran más varones que mujeres. La interacción entre el docente y los alumnos está gobernada por las formas verbales que este emplea, mayormente instruccionales, declarativas e interrogativas, por eso los alumnos casi siempre están a la espera de la intervención verbal del docente. Para tener una idea del tipo de participación que fomenta el profesor en los niños, transcribimos un fragmento de las notas de observación de una clase del segundo grado del día 18 de octubre:

—A ver niños vamos a motivar para empezar. En orden sin hacer bulla. Entonces vamos a empezar la clase. Vamos a suponer que alguien tiene una herida. Vamos suponiendo que ella tiene una herida. ¿Con qué se puede curar?

—Con remedios, con mercurio, chuchuhua, yodo —dicen los alumnos.

—¿Con qué se puede curar?

—Alcohol, yodo, mercurio —dicen los alumnos.

—¿Qué es una herida? Como ustedes todavía no saben el tema... Están viendo bien las heridas de la niña. Ahí viene la pregunta. ¿Cuáles son las técnicas para curar heridas? Como ustedes no saben todavía... ¿Cuáles son las técnicas de primeros auxilios en caso de heridas? Ustedes van a atender, todavía no van a escribir. Van a poner el tema... [Escribe en la pizarra "Conocemos la técnica de primeros auxilios en caso de heridas"], Libertad ya estás copiando usted. Ya niños, ahí vemos el tema. Ahora un niño que lea. [Sin embargo, él mismo lee el tema escrito en la pizarra.] [Un niño anuncia al profesor que alguien está escribiendo.] Shhh, silencio. [Entonces el profesor comienza a leer en voz alta varias veces y los niños le siguen en coro.]

Una parte de la clase transcurre en esta dinámica hasta que el profesor presenta el tema que tendrá que ser desarrollado por los grupos. En los trabajos en grupo cada niño

procede a realizar su trabajo personal o se distrae haciendo otras cosas; sólo el secretario escribe en el papelógrafo. El profesor por momentos se acerca a los grupos para ver si están trabajando y otras veces deja tareas personales en los cuadernos. Al final del trabajo uno de los integrantes del grupo lee lo que han escrito y a veces sólo el profesor atiende la lectura. Pide que aplaudan al que ha leído y todos lo hacen casi automáticamente. Durante la mayor parte de la clase los niños deben mantener el orden y el silencio y seguir las indicaciones del profesor. Los que no lo hacen son acusados por sus compañeros y el maestro los amonesta. Aunque se trata del comportamiento más extremo que hemos observado, nos ilustra sobre el tipo de actividades que los docentes hacen para desarrollar la clase. Por lo general, la participación de las niñas y niños se ciñe a estos patrones de interacción.

Uso de materiales

Sólo uno de los profesores bilingües usó materiales del medio que mandó a recoger del patio. Los otros dos profesores bilingües usaron láminas elaboradas previamente para propiciar el trabajo de los grupos. La profesora no bilingüe llevó semillas de la zona, palitos y otros materiales elaborados por ella. Todos los profesores usaron hojas en blanco que entregaron a los niños para sus trabajos individuales y papelotes para la presentación del trabajo de grupo. Estos se pegaron en la pizarra para su revisión o para la lectura por parte de uno de los integrantes del grupo.

En cuanto a los materiales enviados por el MED, los cuatro docentes declararon no haber recibido los juegos didácticos. El docente de segundo grado informó que no había recibido la biblioteca de aula ni los libros de cuentos. Sin embargo, es el único docente que dijo contar con el Manual del Docente Bilingüe. La profesora de cuarto grado no había recibido los cuadernos de trabajo en quechua. Los demás materiales sí llegaron a cada salón.

Durante las clases observadas no se usaron los materiales educativos existentes y entregados por el MED. Sin embargo, los padres entrevistados manifestaron que los niños lle-

vaban sus cuadernos de trabajo en quechua a sus casas y que se los han visto usar. En algunos casos incluso señalaron que no han podido ayudar a sus hijos porque no conocen las "letras" usadas para escribir el quechua.

En general, todos los salones cuentan con un espacio para ubicar los materiales. Algunos tienen más materiales que otros. La biblioteca de aula, que debería estar formada por todos los materiales enviados estos últimos años por el MED y por los que anteriormente llegaron de diversas instituciones como el ILV, no tenía los volúmenes necesarios para el trabajo de los alumnos. No obstante, la profesora de tercer grado, con menos de un año en esta escuela, había logrado formar una biblioteca de aula con abundantes libros y materiales de lectura en quechua y castellano.

Todos los salones tienen textos y rótulos en las paredes o colgados en el centro. La profesora no bilingüe sólo ha colocado carteles en castellano. Lo característico de los cuatro salones es que tienen un cartel escrito con las "normas de comportamiento". Estas normas tienen declaraciones, como: "Yo tengo afecto a mi escuela", "Yo quiero aprender de verdad", "Tenemos amor al estudio", "Nos ayudamos entre compañeros", "Salir al patio en hora de recreo", "Yo soy un alumno respetuoso", etcétera.

Uso de lenguas

Los 3 docentes bilingües emplearon más castellano que quechua en la relación comunicativa maestro-alumnos. La profesora no bilingüe sólo usó el castellano.

En la relación alumnos-maestro se observó que, en el caso de tercer grado, los alumnos usaron algunas veces el quechua para dirigirse a la profesora. En los otros grados, con profesores bilingües o no, los alumnos sólo usaron el castellano para dirigirse al profesor. En las comunicaciones entre los alumnos de los cuatro salones, sólo se observó el uso del castellano.

En el desarrollo de los contenidos escolares, en todos los grados se usó sólo el castellano. En primer grado el uso del quechua se limitó a la entonación de canciones, la narración de un pequeño cuento y la enumeración

de las partes de la planta que previamente se había realizado en castellano. En segundo grado también se cantó pequeñas canciones en quechua y se tradujo a dicha lengua el nombre de algunas plantas y animales mencionados en la clase desarrollada en castellano. En tercer grado, la profesora intentó usar el quechua para expresar algunos contenidos que estaba desarrollando en castellano. En cuarto grado se empleó el castellano en todo momento.

Según manifestaron los docentes, en los cursos de capacitación se acordó distribuir el uso de las lenguas de la siguiente manera: los días martes y jueves durante toda la jornada pedagógica se usaría el quechua para desarrollar los contenidos de las diversas áreas y el resto de los días se desarrollarían en castellano. Esta distribución del uso de las lenguas resulta difícil porque los alumnos no manejan suficientemente el quechua como para seguir las clases en dicha lengua. Además, observamos que el uso del quechua se limita por ahora al aprendizaje de canciones, poesías y algunos cuentos breves. Ya hemos señalado que otra estrategia es desarrollar toda la clase en castellano y emplear un momento breve para decir esos contenidos, sobre todo una lista de palabras como las partes de la planta y las partes el cuerpo humano, en quechua. Notamos también que los profesores no diferencian entre el uso de la lengua como instrumento de aprendizaje y la enseñanza de la lengua como asignatura. En este sentido, no hemos observado ninguna clase de quechua como asignatura. Al preguntar a los profesores sobre el tema, no supieron explicar cómo estaban procediendo respecto de este punto.

Interculturalidad en el aula

En el aula, los profesores de primero y tercer grado partieron de conocimientos escolares, las partes de las plantas y las partes del cuerpo humano, para luego llegar a designar dichas partes en quechua. La profesora no bilingüe de cuarto grado partió de los saberes de la matemática escolar y la adecuación a la realidad consistió en usar materiales de la zona para proporcionar oportunidades de

manipularlos antes de realizar operaciones. El profesor de segundo grado, a partir del tema de la curación de una herida, reflexionó con los alumnos sobre el uso de las medicinas según el lugar en que se encuentren. Su reflexión fue más o menos en estos términos: si estamos en la ciudad y nos hacemos una herida, nos curaremos con algodón y alcohol; pero si estamos en el monte o en la chacra tenemos que recurrir a la sangre de grado, a la chuchuhuasa, porque en este medio no podremos encontrar el alcohol ni en la ciudad hallaremos sangre de grado.

Los docentes bilingües, además de los conocimientos escolares, ponen en escena fragmentos de los conocimientos locales expresados en quechua o en castellano regional. La profesora no bilingüe sólo proporciona los conocimientos escolares y no hace referencia a los conocimientos locales porque se considera ajena a las tradiciones de los quechuas lamistas que viven en estas tierras.

Los docentes reconocieron que en el desarrollo curricular no tienen en cuenta ni aprovechan los conocimientos locales de los abuelos y padres de familia. No detectamos ningún interés por sistematizar dicho conocimiento para que eventualmente forme parte del desarrollo curricular.

Asimismo, los proyectos educativos son desarrollados por cada profesor o por un grupo de ellos, sin tener en cuenta la participación de un agente educativo de la comunidad. Una profesora señaló que no ha participado ningún padre o autoridad pero sí se han desarrollado actividades que son propias de la zona. Sólo un profesor manifestó que promueve la participación del sanitario para que explique a los niños cosas útiles sobre la salud. Ninguno de los docentes considera necesaria la participación de los ancianos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ellos piensan que la participación de los padres se restringe a la construcción del huerto escolar, se hagan cargo del arreglo del local o estén presentes en las actividades cívicas.

La evaluación

Los profesores comprueban lo aprendido por los niños a través de preguntas dirigidas a

todos o a algunos, como: "¿Qué les ha parecido la clase de hoy día?", "¿Les gusta el trabajo en grupo?", "¿Qué hemos aprendido hoy día?". Algunos profesores comprueban el avance de los niños llamándolos a la pizarra para que lean o entregándoles papeles en blanco para que hagan su trabajo individual antes de hacer el trabajo grupal. No hemos observado que haya coevaluación o autoevaluación.

B. Rendimiento de los niños y niñas

En castellano como L1

En el caso de Santa Cruz, la lengua de uso predominante es el castellano. Por lo tanto, la prueba de castellano se usó como un test sobre la primera lengua. A través de la sección oral de esta prueba corroboramos que el castellano es la lengua de uso predominante de los niños de primero a cuarto grado.

Donde hallamos problemas fue en la lengua escrita. Ninguno de los niños de primero y segundo grado pudo leer un texto corto, narrativo y de carácter coloquial. Sólo un niño y una niña de tercer grado pudieron hacerlo, pero silabeando. En cuarto grado una niña no pudo leer el texto, un niño leyó silabeando y los otros 4 leyeron casi de corrido.

Con relación a la comprensión de lectura, de los 7 niños que lograron leer el texto, 4 (un varón de tercer grado, 2 varones y una mujer de cuarto grado) respondieron a todas las preguntas de comprensión. Los demás no pudieron responder ninguna.

Sólo 2 niños (un varón y una mujer) del tercer grado y 4 niños (2 mujeres y 2 varones) de cuarto grado pudieron leer en voz alta un texto corto de naturaleza académica sobre el ciclo de vida de las plantas. Ninguno de los 6 respondió a todas las preguntas de comprensión. Asimismo, ninguno respondió en forma adecuada a la pregunta específica sobre cuál era el ciclo de las plantas.

En la prueba de escritura sobre la lámina, los niños de primero y segundo grado mayormente sólo escribieron su nombre o letras o están en la preescritura. En el tercer grado apenas un niño escribió oraciones sueltas;

los demás sólo escribieron letras y sílabas, incluso 2 de ellos podrían ser colocados en la etapa de preescritura. En el cuarto grado, 2 escribieron palabras y 4 escribieron oraciones sueltas.

En quechua como L2

Como se ha señalado, la mayoría de los niños en edad escolar tiene un manejo pasivo del quechua. La versión quechua del cuento escrito en castellano se elaboró con la ayuda de los profesores quechuahablantes de esta escuela. Al aplicar la prueba a los niños descubrimos que la mayoría entendía sólo algunas palabras del relato. Ante esta dificultad, decidimos hacer preguntas más usuales en la interacción cara-a-cara, como preguntar por el nombre de sus padres. No todos pudieron responder. A los que no respondieron les dijimos que mencionaran lo que sabían de quechua. La mayoría sabía o entendía palabras como gallina o perro, pero sólo una pequeña parte entendía preguntas de interacción social básica. En general, los niños de tercer y cuarto grado entendían algo del quechua pero no estaban acostumbrados a hablarlo. Los niños de segundo y primer grado entendían menos.

Dado el bajo nivel de comprensión oral del quechua, decidimos no tomar la prueba de lectura en dicha lengua. A algunos de los niños se les leyó el texto en voz alta para comprobar la comprensión; ninguno entendió el texto de manera satisfactoria sino apenas ideas aisladas o palabras. Después de identificar qué niños entendían algo de quechua y a los que además escribían algo en su lengua de uso predominante, les planteamos escribir lo que quisieran. Una niña y un niño de cuarto grado escribieron una oración en quechua; una niña y un niño de tercer grado escribieron palabras sueltas en quechua. Los niños de cuarto grado pudieron escribir oraciones en quechua, su segunda lengua, porque fueron capaces de escribir oraciones en su primera lengua. Asimismo, los niños de tercer grado pudieron escribir palabras en quechua porque fueron capaces de escribir oraciones, en un caso, y palabras, en el otro, en su primera lengua.

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

De los 11 entrevistados, la mayoría desea que sus hijos adquieran habilidades relacionadas con el manejo de lenguas como cantar, leer y recitar poesías en quechua, castellano e incluso en inglés. Otro grupo importante se refirió al aprendizaje de la matemática y un sector muy pequeño al desarrollo de actitudes como la sociabilidad, el trabajo y la responsabilidad.

Para 8 padres, EBI significa simplemente quechua. Dos de ellos dijeron no saber qué significa y uno dijo que es aprender muchas cosas.

Los profesores

De los 4 docentes, uno dijo que la EBI es el aprendizaje de dos o más lenguas, otro manifestó que es hablar otro idioma, el tercero sostuvo que es rescatar nuestras antigüedades y el último dijo que es la educación de cada comunidad y hablar dos idiomas.

Para los diversos actores entrevistados el propósito de la EBI es valorar la lengua indígena, recuperar su valor o rescatar lo que se está perdiendo. Para una de las profesoras no bilingües consiste en volver a lo antiguo.

Ente ejecutor

El responsable del ente ejecutor de esta zona declaró que la EBI es el aprendizaje en dos lenguas y de dos lenguas y de dos o más culturas. Para uno de los capacitadores significaba aprender dos idiomas.

Especialista de EBI de la Subregión de Educación

En opinión del especialista de la Subregión de Educación Bajo Mayo Tarapoto, la EBI es la enseñanza de dos lenguas.

El responsable del ente ejecutor y el especialista de EBI de la Subregión de Educación

coincidieron en demandar un cambio de política educativa en el sector de parte de las autoridades regionales, y que la EBI no se limite al área rural y al nivel primario. También exigieron la capacitación de las autoridades administrativas del Sector Educación en las regiones para que entiendan qué significa la EBI y no sean una traba en su desarrollo.

Huayco, provincia de Lamas, San Martín

A. Contexto sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo

Características socioculturales

La comunidad del Barrio Huayco pertenece a la provincia de Lamas, con su capital del mismo nombre, en el departamento de San Martín. Barrio Huayco tiene una población aproximada de 3000 habitantes, de los cuales 2000 son varones y 1000 mujeres, distribuidos en 70 familias. Según la memoria colectiva, ellos han vivido siempre allí. Apenas unos cuantos no son oriundos del lugar y llegaron a la comunidad al contraer matrimonio. En la comunidad existen 9 clanes o sectores, cada uno de ellos con su respectivo Apu.

Barrio Huayco cuenta con centro de salud, luz eléctrica, teléfono, televisión y vías de transporte terrestre. Sus habitantes tienen acceso al correo y a la radioemisora de Lamas.

Entre las organizaciones existentes es posible mencionar el Club de Madres, instituciones deportivas y de auxilios mutuos.

La principal actividad productiva de los pobladores es la agricultura (cultivo de plátano, yuca, café, maíz, maní, poroto, piña). Asimismo, se dedican a la crianza de animales menores (gallinas) y, en menor escala, a la caza.

Características sociolingüísticas

La mayor parte de comuneros habla en quechua y también en castellano. Los entrevistados manifestaron que la lengua más importante es el quechua y que algunos mayores no entienden el castellano. Las nuevas gene-

raciones (algunos niños, jóvenes) hablan más la lengua castellana. No hay personas monolingües en castellano ni tampoco personas que hablen sólo el castellano en todos los contextos comunicativos.

Características socioeducativas

La escuela de la comunidad fue fundada en 1986. Allí laboran 5 docentes, 4 de ellos originarios de la comunidad y que son bilingües en quechua y castellano; sólo uno es hispanohablante y se ha incorporado recientemente. El tiempo de servicio de los profesores oscila entre 3 a 17 años, y el tiempo de trabajo en la escuela entre 1 a 14 años. De todos los profesores, 3 han recibido capacitación en EBI. Cada docente está a cargo de un grado, excepto uno que está a cargo de quinto y sexto grado unificados.

En esta escuela se atiende desde primero hasta sexto grado. Actualmente hay 98 alumnos matriculados (50 varones y 48 mujeres). La distribución por grados es la siguiente: en primero hay 23 alumnos matriculados (11 varones y 12 mujeres), de los cuales se han retirado 3 alumnas; en segundo grado hay 14 alumnos matriculados (7 varones y 7 mujeres); en tercer grado hay 20 alumnos matriculados (11 varones y 9 mujeres), de los cuales una alumna se ha retirado; en cuarto grado hay 17 alumnos matriculados (6 varones y 11 mujeres), de los cuales 3 alumnos se han retirado; en quinto grado hay 12 alumnos matriculados (8 varones y 4 mujeres); finalmente, en sexto grado hay 12 alumnos matriculados (7 varones y 5 mujeres). Cabe señalar que los alumnos de primero, segundo y sexto grado tienen el quechua como L1; en cambio, en tercer y cuarto grado 2 de 14 y uno de 12, respectivamente, tienen el castellano como L1.

La organización escolar está integrada por la APAFA, el Municipio Escolar (alcaldesa y regidores), y los comités de aula. Las autoridades políticas y organizaciones comunales (Agente Municipal, Teniente, Club de Madres y clubes deportivos) participan en las actividades que organiza la escuela.

La escuela cuenta con aulas y materiales educativos para cada grado, biblioteca, comedor de la comunidad para uso de los alum-

nos, equipos de amplificación y taller de costura (1 máquina de coser). En servicios básicos, cuenta con energía eléctrica, letrinas y terreno escolar.

B. Aplicación del Programa EBI

Las prácticas pedagógicas

- *Organización de los alumnos.* Las aulas de primero, tercero y cuarto grado, en las que se aplica la EBI, cuentan con carteles en quechua para apoyar el desarrollo de algunas áreas (numeraciones, saludos de bienvenida, nombres de los colores). También hay carteles relacionados con el funcionamiento de la clase (un listado de normas de comportamiento, el organigrama del aula, el control de asistencia) y carteles sueltos sobre el cuidado del medio ambiente, formación religiosa y del área personal social, la mayor parte de ellos en castellano. No se observó una implementación adecuada de los rincones de áreas.

Los docentes de estos grados se preocupaban por el bienestar de los niños y niñas y los estimulaban con aplausos cuando realizaban bien sus actividades.

El docente de primer grado tenía una voz fuerte y cuando los niños hacían bien su trabajo expresaba su alegría estruendosamente. El profesor de cuarto grado, de carácter antiviolento y paciente, mostró un comportamiento amable con los niños y niñas.

- *Formas de trabajo en el aula.* Los docentes de primero y segundo grado comparten formas de trabajo similares (forman grupos).

En una de las clases observadas los niños se pusieron de pie y cantaron una canción en quechua; luego el profesor contó un cuento sobre las enfermedades, también en lengua indígena, e introdujo algunas palabras científicas en castellano como motivación al tema que quería tratar ese día.

Algunas veces los docentes trabajan con toda la clase y colocan a los niños y niñas en filas y otras en grupos de cuatro

miembros cada uno, organizados al azar. En ocasiones los trabajos son individuales y otras veces grupales. Cuando los alumnos trabajan en grupos, previamente se organizan y eligen a un coordinador y un secretario para cumplir con las consignas que reciben. Las clases, por lo general, terminan con una actividad de escritura. Siempre se recurre a materiales diversos: cuestionarios, papelotes, marcadores, etcétera.

Participación de niños y niñas

En algunos grupos de los tres grados unos estudiantes trabajaron con interés, mientras otros le dejaron la responsabilidad al secretario de grupo o coordinador. Las niñas siempre fueron las que más rápidamente culminaron sus trabajos. Cuando los alumnos actuaron o intervinieron en cualquier actividad siempre lo hicieron estimulados por el docente. Sólo en el primer grado el profesor estimuló a los niños y las niñas regalándoles galletas.

Uso de materiales

El profesor de primero y tercer grado no utilizó ningún material entregado por la UNEBI y recurrió a un cartel con el plan de clase en quechua. El de cuarto grado usó el texto de comunicación integral al final de clase; generalmente lo usó en la etapa de reforzamiento mas no para el tratamiento de un tema. Cabe señalar que todos los docentes contaban con los materiales respectivos.

Uso de lenguas

En los tres grados, durante los primeros momentos de la clase los docentes bilingües y los alumnos utilizaron la lengua quechua para el desarrollo de las diferentes áreas curriculares. Los maestros se comunicaron con soltura en quechua cuando se dirigieron a los niños, pero de inmediato pasaron a la lengua castellana para enseñar el mismo tema tratado en quechua. Esto ocurrió en el tercer y cuarto grado. En cambio, en el primer grado los docentes

desarrollaron todo en quechua, aunque con algunas incorporaciones de castellano.

Entre niños y niñas comparten muy poco en su propia lengua y más lo hacen en castellano.

En el tercer grado, el docente se esforzó por desarrollar sus clases en quechua.

Según información ofrecida por los docentes, en los cursos de capacitación se acordó usar la lengua quechua los días martes y jueves para el desarrollo de los contenidos de las diversas áreas; los otros días las clases se desarrollarían en castellano. También observamos que en una parte de la mañana las clases se dictan en quechua y en la otra en castellano como traducción sobre el mismo tema. Por último, no se observó la enseñanza del quechua como asignatura sino únicamente como instrumento de enseñanza y aprendizaje de los niños.

La interculturalidad en el aula

Los tres docentes siempre partieron de los conocimientos de la comunidad a través de preguntas y de la reflexión con los niños.

La evaluación

Los tres docentes midieron tanto en forma individual como grupal los conocimientos adquiridos por sus alumnos: los hicieron leer de uno en uno las palabras escritas en la pizarra y dibujar y poner nombres. A cada jefe de grupo le hicieron leer las preguntas contestadas en el cartel. Las faltas ortográficas se corrigieron con los mismos alumnos.

C. El rendimiento de niños y niñas

En castellano como L1

En primera instancia, todos los alumnos respondieron a las preguntas introductorias, aunque los del primer grado tuvieron algunas dificultades para hacerlo, razón por la cual estas fueron reformuladas de manera que les resultasen más fáciles. Los alumnos del segundo, tercero y cuarto grado contestaron la mayoría de las preguntas, unos con oracio-

nes conectadas, otros con frases sueltas y otros solamente con palabras sueltas.

En la prueba correspondiente a la descripción de la lámina, los niños del primer grado contestaron adecuadamente las primeras preguntas pero tuvieron dificultades para contestar las demás.

La prueba de escritura fue realizada por todos los alumnos seleccionados y cada uno mostró diferentes niveles de competencia. Los alumnos de los grados superiores escribieron textos de tipo narrativo, aunque con letra ilegible; los alumnos de los grados inferiores escribieron algunas frases separadas y palabras sueltas, y los más pequeños se quedaron en el intento de escribir algunas sílabas/palabras. En los textos producidos por los alumnos se detectaron palabras quechuas o formas combinadas de raíz quechua y sufijos castellanos o viceversa.

La primera lectura, redactada en lenguaje coloquial, no fue leída por ninguno de los niños de primer grado. Tres niños de tercero leyeron despacio, sin tomar en cuenta los signos de puntuación, y en algunas palabras silabearon; los otros 3 no leyeron. Tres niños del cuarto grado leyeron adecuadamente y los otros 3 lo hicieron con ciertas limitaciones en la pronunciación y respeto de los signos de puntuación y tildes. En consecuencia, sólo algunos niños de grados superiores (tercero y cuarto) contestaron adecuadamente y sin mayor dificultad las preguntas de comprensión de lectura; los demás dudaron mucho para responder, trataron de adivinar y, finalmente, optaron por callarse.

La segunda lectura, de tipo formal-académico, no fue leída por los niños del primer y segundo grado, aunque algunos trataron de silabear ciertas palabras. Los alumnos del tercero y cuarto grado sí la leyeron, pero con muchas dificultades. Cuando se les formuló las preguntas de comprensión de lectura ninguno contestó adecuadamente.

En quechua como L2

La prueba en quechua se basó en el cuaderno de trabajo *Yachay Masiy* 1, página seis. A los niños del primer grado se les mostró la lámina para que la describieran porque aún no leían.

Un solo alumno la describió en castellano; los otros no pudieron hacerlo ni en quechua ni en castellano. Tres niños del tercer grado leyeron como lo hicieron en castellano y los otros 3 no leyeron. Todos los niños del cuarto grado leyeron, pero silabeando, el texto de Comunicación Integral 2, página 14.

Sólo un niño del cuarto grado escribió tres líneas medianamente entendibles (*sumanra dibujuta ruransapa dibujuta pangapi tiarisapa mesapi*); el resto escribió mensajes ininteligibles. Los niños de los demás grados escribieron palabras sueltas y otros se quedaron solamente en el intento.

Los alumnos de la escuela de Huayco aún no leen adecuadamente ni en castellano ni en quechua; tampoco han adquirido competencia en la escritura en castellano y mucho menos en quechua.

D. Opiniones sobre la EBI, el programa y sus objetivos

Padres de familia

De los 6 padres y madres de familia entrevistados, una madre manifestó que la EBI es la enseñanza en quechua y castellano y la otra dijo "eso es para los profesores bilingües"; los otros 4 no contestaron.

El conductor de programa radial *Atari-muyña Llacta* informó que varias comunidades nativas tienen dudas sobre la EBI.

Un primer grupo de padres estuvo de acuerdo con la enseñanza de los dos idiomas, complementada con las costumbres de la comunidad (hacer tejidos, canastos, cerámica y *chumpis*), para que sus hijos puedan salir adelante en su vida profesional.

Otro grupo deseaba que en la escuela se enseñe a sumar, restar y todo tipo de conocimientos que no se aprenden en casa. A pesar de que saben cómo cazar animales, matar gallinas y disparar, quieren que esos conocimientos sean reforzados.

Un tercer grupo indicó que muchos ya saben quechua y castellano y se puede enseñar otro idioma y todo lo que conoce el profesor, algo novedoso, pero sin olvidar las diversas formas de cultivar, cazar y el rescate de los cuentos antiguos.

Los profesores

De los 3 docentes entrevistados, el primero manifestó que la EBI consiste en enseñar en dos lenguas (quechua y castellano). El segundo consideró importante la educación bilingüe porque “nosotros hablamos en dos lenguas, tanto en quechua y castellano, porque antiguamente nosotros hablamos en quechua lo primero, pero en nuestro caso, yendo a la escuela, aprendimos sufriendo el castellano”. El tercer docente, que es hispanohablante, indicó que la EBI es la oportunidad para que los niños quechuahablantes “vayan mejorando su aprendizaje en esta lengua; es importante [la EBI] y debe seguir adelante”.

El mismo docente declaró que cuando se incorporó al plantel recién se le dijo que debía incluir el quechua en las actividades de enseñanza, razón por la cual se encontraba estudiando en una academia de quechua.

Ente ejecutor

En opinión del ente ejecutor, la EBI es que los niños aprendan más el quechua y tam-

bién el castellano para que ambas lenguas estén en iguales condiciones. Asimismo, valorar e identificarse con la propia cultura y lengua.

Especialista del ADE

La autoridad del ADE de Lamas dijo que la EBI es la educación que se da a las comunidades nativas donde la lengua materna es el quechua. En opinión del presidente de la Federación de Pueblos Indígenas Quechuas de la Región San Martín, el castellano es la primera lengua en Barrio Huayco.

Para mejorar las acciones del programa, el director encargado del ADE de Lamas indicó que es necesaria su implementación en los sectores rurales donde aún no funciona y, donde ya existe, es imprescindible hacer capacitaciones y brindar asesoramiento permanente y adecuado. También se requiere adecuar el currículo a la realidad de los niños ya que en la zona de San Martín se habla muchas lenguas (chayahuita, quechua y aimara), lo que hace necesario capacitar a los profesores en cada una de ellas.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES

1 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

LA ORGANIZACIÓN DE LOS ALUMNOS Y LA CONFIGURACIÓN DEL AULA

Por lo general, las aulas observadas se habían reconfigurado a fin de contribuir a la generación de nuevas prácticas pedagógicas, orientadas a destacar el papel del aprendiz como protagonista de su propio aprendizaje. Así, se observó que, incluso en aquellos casos en los cuales el mobiliario dificultaba una organización diferente, las aulas habían sido reorganizadas para priorizar y facilitar el trabajo en grupos. Pocas fueron las aulas que persistieron en la organización tradicional en columnas y/o filas.

Si bien fueron pocas las aulas en las cuales se habían organizado rincones de aprendizaje de conformidad con lo propuesto en los enfoques vigentes, la mayoría disponía de rótulos y carteles que daban cuenta de la preocupación por letrarlas, con vistas a promover la apropiación de la lengua escrita. Estos carteles incluían mensajes en las lenguas indígenas, aunque cabe destacar que era mayoritario el número de carteles en castellano, sean estos elaborados por los maestros y maestras o por los propios educandos.

La reducida presencia de carteles y textos escritos en lengua indígena constituye un aspecto por tratar en las jornadas de capacitación que organiza el MED en el marco del PLANCAD-EBI pues, a primera vista, aunque

es innegable la apropiación por parte de los maestros y maestras de los nuevos principios que ahora sustentan la enseñanza del lenguaje en el país, pareciera existir una suerte de disloque entre el enfoque en tanto tal y su aplicación en contextos en los que se requiere trabajar, desde esta misma perspectiva, en dos lenguas y no en una sola. Vale decir que los docentes que trabajan en contextos en los que es necesario utilizar una metodología bilingüe, no son necesariamente conscientes de que este enfoque requiere de adecuaciones que la propia situación bilingüe exige. Así, el letramiento o la textuación del aula tendría que hacerse en dos y no en una sola lengua.

En este sentido, el aula bilingüe ofrece ventajas y posibilidades que no necesariamente brindan las comunidades rurales, pues la escuela sigue siendo no sólo un ámbito privilegiado de la escritura sino también un espacio social en el cual los estudiantes con toda naturalidad pueden y deben recurrir a la lengua escrita para funcionar adecuadamente. Este hecho nos sitúa ante la posibilidad de crear y generar mensajes escritos auténticos a través de los cuales los educandos pueden descubrir el sentido y significado de la escritura, comenzando con su lengua materna para después hacerlo también en castellano. En rigor, se trata de rescatar el papel de la lengua materna en el proceso de apropiación de la lengua escrita y en el de la aplicación de los conocimientos adquiridos sobre la escritura, a través de esta primera lengua, en contextos

y situaciones en los que se precisa, o se desea, hacer uso del segundo idioma⁵³. Y es que, en sentido estricto, lo que debería buscarse es el desarrollo no sólo de un bilingüismo oral en los niños y niñas que el programa atiende sino, también, de una biliteracidad. Para lograrlo, será menester plantear la enseñanza y apropiación de la lengua escrita en un contexto de persistencia de la oralidad ancestral y en el supuesto de una necesaria complementariedad entre ella y la escritura⁵⁴.

LA RELACIÓN MAESTRO-ESTUDIANTES Y LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS

La nueva configuración que caracteriza a la mayoría de aulas visitadas contribuye también a modificar la tradicional relación maestro-alumnos, de carácter vertical. La relación que ahora se observa en las aulas es, por cierto, más horizontal y estimula una mayor participación de los niños y niñas. Sin embargo, es igualmente importante reconocer que, por lo general, la participación de los niños y niñas depende aún, y en gran medida, del estímulo del docente e incluso de su dirección permanente. Como se ha podido apreciar, a menudo las descripciones de caso del tercer capítulo se refieren al papel que los maestros siguen cumpliendo en este aspecto, aun cuando se reconoce un indudable avance en la participación de los alumnos en los procesos educativos.

En lo que sí se ha avanzado significativamente en varios de los casos estudiados es en la confianza y seguridad que van cobrando los niños y niñas en las aulas bilingües. Esto parece ocurrir como resultado, de un lado, del uso de las lenguas indígenas como vehículos de educación y, de otro, del nuevo clima que

comienza a primar en las aulas, producto de la reconfiguración aludida. Menor parece ser la influencia de los materiales educativos, porque, como se verá más adelante, aún es mínimo el uso que se les da.

Para lograr mayores avances en esta materia, será necesario, de un lado, investigar el tema de la participación en clase con miras a identificar casos que puedan constituirse en prácticas ejemplares para difundir en jornadas de capacitación y en otros medios; y, de otro lado, ofrecer a los maestros y maestras sugerencias y recomendaciones didácticas destinadas a propiciar una interacción maestro-alumnos más fluida, una participación más activa de los educandos en la conducción de sus aprendizajes. Nuevamente, habría que hacer evidentes las posibilidades que en este sentido ofrece la reconfiguración del aula adoptada y sugerir nuevas formas de trabajo en las que se asigne cada vez mayor responsabilidad a los educandos. Podría contribuir a este fin adoptar, por ejemplo, una metodología de proyecto y propiciar formas de trabajo recomendadas desde lo que se conoce como aprendizaje cooperativo⁵⁵.

Por último, consideramos necesario mirar más de cerca la relación entre una propuesta pedagógica activa, como la que subyace al nuevo enfoque adoptado por el MED, y los materiales pedagógicos específicos desarrollados para los alumnos.

LAS FORMAS DE TRABAJO EN EL AULA

Si bien las aulas han cambiado en su estructura y organización, todavía es incipiente el cambio en las formas de enseñanza. El docente continúa teniendo el control casi exclusivo de los procesos educativos. Esto se evidencia en que la mayoría de maestros y maestras se desplaza poco por el aula y opta más bien por dirigir la clase desde el frente, de espaldas al pizarrón. Este debe ser uno de los aspectos sobre los cuales incidir en futuras jornadas de capacitación, donde se ha de enfatizar la relación entre una nueva organización del aula y los nuevos modos de aprender y enseñar, de manera de superar el mero aspecto organizativo y contribuir a elevar la calidad del aprendizaje y de la enseñanza.

53 Véase Cummins, J., *op. cit.*

54 Véase López, Luis Enrique e Ingrid Jung, editores: *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la lectura y la escritura en contextos indígenas de América Latina*, Madrid: Ediciones Morata, 1998.

55 Kagan, S.: "Cooperative Learning and Sociocultural Factors in Schools", en *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*, Los Ángeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1986.

Otra evidencia es el hecho de que los maestros y maestras recurren, por lo general, a formas y expresiones verbales de tipo instructivo y directivo, y son escasas las ocasiones en las que promueven la reflexión y, menos aún, la metacognición. Aun cuando reconocemos niveles importantes de apropiación de algunos principios básicos que sustentan la nueva enseñanza del lenguaje, como en el caso específico de la creación o generación de ambientes letrados y la consecuente textuación de las aulas, todavía queda mucho camino por recorrer para pasar de un modelo instructivo a otro constructivo. Filmar algunas clases para analizarlas en las jornadas de capacitación puede contribuir a hacer evidentes estas características que persisten en el discurso docente y a propiciar la reflexión con vistas a su modificación. Asimismo, identificar docentes que han logrado cambiar sus prácticas, sistematizar su maneja de trabajar en el aula, e incluso recurrir a ellos durante la capacitación, podría ofrecer al resto de sus colegas los elementos que necesitan para modificar su comportamiento en el aula y sus modos de enseñar.

También es menester reconocer que en las prácticas docentes aún subsisten acciones y esquemas que evidencian roles de control y dominación: hay profesores que castigan físicamente a los niños (Cangallo y Churubamba) y otros que muestran actitudes discriminatorias (Huanta y Huari).

Aspectos como la violencia física y verbal y las actitudes discriminatorias merecen una atención especial, no sólo porque van en contra del nuevo enfoque pedagógico sino, además, porque al darse en contextos en los que se observa un mayor uso de las lenguas vernáculas, podrían transmitir imágenes erróneas respecto de las lenguas y culturas indígenas dada la relación que el educando podría establecer entre estas y el castigo.

Pese a lo dicho en el párrafo anterior, y aunque parezca contradictorio, reiteramos que se evidencia una mayor participación de los niños y niñas en el desarrollo de las clases y una organización menos rígida de estos en el aula. De por sí, esto constituye un avance que es indispensable destacar, pues refleja una mayor confianza de parte de los niños y niñas y un aumento en su autoestima, factores

que de seguro los ayudarán en la tarea de aprender.

EL USO DE MATERIALES EDUCATIVOS

Si bien todavía es incipiente la diversificación de materiales educativos y, en muchos casos, los únicos materiales que utilizan los docentes son la pizarra, la tiza y la mota, es menester resaltar aquellos casos en los que recurren a papelotes y marcadores cuando sus estudiantes trabajan en grupos. También es preciso destacar que, pese a que no observamos su producción, un número importante de aulas había sido letrado y contenía carteles, láminas y rótulos, algunos producidos por los docentes y otros por los estudiantes. Este es uno de los aspectos que merecería mayor atención del programa.

En cuanto a los cuadernos de trabajo elaborados y distribuidos por la UNEBI, la mayoría de maestros aprecia su presencia, aunque no todos los usen todavía. Casi todos los entrevistados hicieron reclamos respecto de la distribución y llegada tardía de los cuadernos de las áreas de Comunicación Integral (*Yachaq Masiy*) y Lógico-Matemática (*Yupaq Masiy*). En la mayoría de casos, los materiales llegaron a inicios del segundo semestre, en el mes de agosto.

Nuevamente, se aprecia un divorcio entre el discurso y la práctica, pues se ha observado que incluso algunos docentes utilizan *Minka*, que es un cuaderno de Comunicación Integral en castellano para castellano hablantes.

Aquí percibimos dos problemas: a) un descuido de parte del MED en cuanto a la pertinencia de los materiales que envía a las escuelas EBI y, b) la indefinición de la UNEBI respecto de la estrategia para la enseñanza de castellano como segunda lengua, pues en algunas entrevistas sus responsables destacan como positivo que los maestros y alumnos tuviesen a su disposición los materiales en castellano como lengua materna y los de lengua indígena para educandos vernáculohablantes, a sabiendas de que, dadas las condiciones que afectan la sobrevivencia y el desarrollo de los idiomas indígenas, los maestros prefieren usar los primeros.

Por lo general, los cuadernos más usados por los profesores y los niños y niñas 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. Tales afirmaciones reflejan un desconocimiento parcial o total de las razones de índole sociolingüística que subyacen a los materiales educativos elaborados por la UNEBI —como, por ejemplo, las que aluden a las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita— así como de las motivaciones de política lingüística en las cuales se basan los procesos de normalización idiomática y la creación de sistemas de escritura para lenguas tradicionalmente ágrafas. Ello evidenciaría también cierta desinformación sobre los fundamentos de la EBI y las ventajas que ofrece al aprendiz apropiarse de la lengua escrita a través de su idioma materno y/o de uso predominante.

Lo cierto es que, para estar en condiciones de enseñar el idioma originario y para usar los nuevos materiales de la UNEBI, los maestros y maestras requieren mayor información y capacitación. Necesitan información sobre las decisiones tomadas en cuanto a la escritura y la normalización de los idiomas originarios, de modo de estar en mejores condiciones de comprender y apreciar el trabajo y los procesos seguidos en la elaboración de los materiales educativos en lenguas vernáculas, así como el papel que se le ha asignado a la escritura en la recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas. No basta con ver al maestro como un técnico o aplicador eficiente del nuevo enfoque o de la metodología bilingüe, sino más bien como un intelectual comprometido con un proceso de cambio social y lingüístico en el cual está destinado a ser un actor fundamental. En palabras de Freire, es menester concebir los procesos de capacitación como acciones de concienciación y de liberación del docente de las ataduras tradicionales que lo reducen a desempeñar un papel de técnico-aplicador de lo que otros deciden, antes que el de un profesional capaz de tomar decisiones informadas.

Es evidente que los maestros y maestras requieren de mayor capacitación y ejercitación en lo que concierne a la escritura y producción de textos en la lengua originaria. Una de las fallas de la educación bilingüe en el Perú y en otros países de la región como Boli-

via o Guatemala, es la escasa atención prestada a la apropiación y ejercicio por parte de los docentes de los sistemas de escritura de las lenguas indígenas en las que deben ahora enseñar. Se ha confiado demasiado en la condición de hablantes de las lenguas en cuestión y de lectores en castellano de estos maestros, asumiendo que podrían fácilmente dar el paso que requiere la producción de textos en los idiomas amerindios que conocen. Lo cierto es que esto no ha ocurrido en la medida esperada, en un contexto sociopedagógico de reformas educativas cuya nueva visión del lenguaje y su enseñanza da prioridad a la producción de textos.

Dado que nos toca trabajar con maestros y maestras que en la vida cotidiana leen sólo lo necesario, reproducen lo escrito en textos o lo que otros han escrito y producen muy poco por escrito, los desafíos son grandes ahora que se busca que los educandos se conviertan en productores activos y creativos de textos escritos. Esto constituye un reto todavía mayor en situaciones en las que tal producción es mediada por una lengua en la cual el maestro y la maestra no han escrito nunca o sólo lo han hecho de manera excepcional, particularmente cuando los dos sistemas de escritura no son idénticos ni recurren a las mismas convenciones.

La capacitación, entonces, debería comenzar con la identificación de las similitudes y diferencias entre los dos sistemas de escritura, a fin de reconocer desde temprano las ventajas de una escritura en lengua vernácula por su carácter fonémico, hecho que facilita la apropiación de la lengua escrita por parte de los educandos. Sin embargo, los maestros y maestras necesitan ser conscientes de que tal ventaja para los niños y niñas puede constituirse en una barrera para ellos dado que, como adultos, están acostumbrados a las formas y convenciones que rigen la escritura en castellano. Con base en ello, y a partir del descubrimiento de los principios que subyacen a los sistemas de escritura de las lenguas indígenas, los maestros deberían ejercitarse en la creación de textos escritos, primero en grupos y luego individualmente. Dicha ejercitación puede comenzar con el registro escrito de canciones, poemas, mitos, leyendas y cuentos del patrimonio literario oral de los pue-

blos involucrados, para luego trascender este ámbito y ejercitar también la escritura de otros tipos de texto, empezando tal vez por aquellos ligados directamente al ejercicio de la profesión docente y al funcionamiento cotidiano del aula: carteles, rótulos, avisos, mensajes para los padres de familia, etcétera.

En Bolivia y Guatemala han resultado muy provechosas las jornadas intensivas de capacitación docente organizadas durante el año 2001, dirigidas específicamente a la lectura y producción de textos en lenguas originarias. En el caso de Bolivia, tal proceso involucró tres fases, de las cuales la primera y la última fueron presenciales y la segunda consistió en el seguimiento del docente capacitado en aula, para observar la manera en la que había aprovechado el conocimiento construido durante la primera etapa y la forma en la que utilizaba los textos producidos con ayuda de sus colegas y facilitadores. Las jornadas también fueron muy útiles desde una perspectiva metodológica, sobre todo cuando en la preparación de los docentes como productores de textos escritos se recurrió a los mismos principios que orientan los nuevos enfoques para la enseñanza del lenguaje, en general, y para la apropiación de la lengua escrita, en particular. Los gestores de la EBI consideran que con este esfuerzo dirigido a la lectura y producción de textos en lenguas indígenas se está comenzando a satisfacer una de las necesidades primordiales de aprendizaje que tiene todo maestro y maestra de EBI, la que había recibido escasa atención en tanto el tratamiento de este aspecto en la capacitación se limitaba a la presentación del alfabeto de la lengua respectiva. Aunque resulte obvio, ha tomado tiempo caer en la cuenta de que los maestros y maestras pueden conocer la didáctica para el desarrollo del área de Comunicación Integral, pero requieren de mayor ejercitación en la producción escrita en la lengua originaria, de manera de potenciar su función docente en la modalidad de EBI.

EL USO DE LENGUAS

Se observan importantes cambios en lo referente al uso de lenguas en el aula. Por lo general, en aquellos contextos en los que los

estudiantes tienen una lengua vernácula como lengua de uso predominante, la enseñanza se realiza en dicha lengua (aimara y quechua en la región andina y awajún en la amazónica). En estas situaciones, las sesiones de aprendizaje se desarrollan en quechua o aimara y castellano en forma alternada, con excepción de la zona awajún, en la que la educación parece desarrollarse bajo una modalidad monolingüe en lengua vernácula.

Cabe mencionar que la alternancia sugerida en el párrafo anterior es producto de la iniciativa docente y consideramos que también de la presión de los padres y madres de familia. Esto hace que el uso de una y otra lengua resulte asistemático y que, en algunos casos, repose en la práctica de la traducción o del refraseo en la otra lengua de los mensajes didácticos. Contribuye a esta asistematicidad la ausencia de materiales de castellano como segunda lengua y la escasa orientación que han recibido los docentes acerca de este componente del programa. Al parecer, los docentes no conocen la diferencia entre la enseñanza *en* una lengua y la enseñanza *de* esta misma lengua.

El castellano es utilizado como vehículo de educación en aquellos contextos en los que ya ha desplazado a la lengua vernácula, como en el caso cocama-cocamilla, o está en vías de lograrlo, como en el caso de las comunidades quechua-lamistas. En estas situaciones, se realizan intentos de enseñanza de las lenguas indígenas ancestrales como segunda lengua. Sin embargo, los espacios curriculares dedicados a este fin resultan muy limitados, como en el caso cocama-cocamilla.

Lo que aparece por ahora como una característica general es que incluso cuando la lengua indígena es utilizada como instrumento de educación, no se ha observado situaciones en las que el objetivo de la clase esté dirigido a reforzar y desarrollar el manejo idiomático de los alumnos y alumnas de su propia 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. Esto se deriva directamente del hecho de que, en rigor, no se está enseñando la lengua indígena y que los cuadernos de trabajo priorizan casi única y exclusivamente la apropiación de

la lengua escrita y descuidan el tratamiento sistemático de la lengua vernácula.

Las únicas ocasiones en las que se evidencian instancias de reflexión metalingüística surgen, más bien, de las opciones tomadas en los materiales respecto de una variedad determinada o de la normalización de la escritura de las lenguas indígenas. Tales usos generan reacciones diversas de los docentes que los obligan a reflexionar sobre su lengua. Pero no hemos observado que esta reflexión metalingüística derive en prácticas específicas con los alumnos en el aula.

Es menester reconocer, sin embargo, que la introducción de la lengua originaria en el desarrollo curricular, aunque limitada, está generando su valoración lingüística. A ello, sin duda, contribuye la presencia de textos escritos en las lenguas indígenas.

LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA

La interculturalidad es un asunto que requiere de mayor reflexión, así como orientaciones didácticas específicas sobre su operativización en el aula y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En lo que se refiere a la interculturalidad en el aula, hay un abismo entre lo que se dice y lo que se hace. Algunos docentes manejan ciertos elementos relacionados con el discurso de la diversidad, pero no los vinculan con su realidad cotidiana en el aula. Por ejemplo, en algunas escuelas se ha observado aquello que Montoya menciona en el segundo capítulo respecto de la enseñanza y el rezo de oraciones católicas al inicio de las clases, sin mayor reflexión acerca de las prácticas religiosas de las familias y comunidades ni consideración de las deidades andinas o amazónicas. Un ejemplo aún más cercano de discordancia se encuentra en aquellas escuelas en las que persisten las conductas autoritarias y la discriminación frente a las lenguas originarias y las prácticas culturales tradicionales.

Sí parece haberse avanzado en el aprovechamiento que hacen los docentes, en casi todos los casos estudiados, de los conocimientos y saberes locales. Esto no siempre ocurre al inicio del proceso, como lo sugiere el nuevo enfoque pedagógico, pues en algunas oca-

siones se ha observado a docentes presentar un nuevo concepto tal y cual aparece en el programa oficial, para luego establecer puentes con lo regional y local.

En los informes por comunidad presentados en el tercer capítulo, la referencia a los conocimientos previos de los educandos merece un espacio especial. Cabe preguntarse si el hecho de que los docentes recurran ahora a las experiencias previas de los estudiantes es más bien un resultado de la apropiación de uno de los principios medulares del nuevo enfoque pedagógico y no de la asunción de uno de los sustentos del enfoque intercultural.

En cuanto a la interculturalidad y a su influencia en la modificación de las prácticas pedagógicas en las escuelas rurales peruanas, es preciso destacar que quizá como nunca antes existe una gran coincidencia entre enfoque pedagógico y EBI, en tanto, desde ambas perspectivas, se subraya la recuperación y aprovechamiento de los conocimientos previos de los educandos. Ello nos obliga a ofrecer sugerencias específicas a los maestros y maestras sobre cómo operativizar tal noción. Para esto había que relacionar interculturalidad y práctica pedagógica, e incluir tanto el desempeño docente como el de los educandos, al igual que las relaciones entre ellos. Así, por ejemplo, podría establecerse un conjunto de indicadores que permita a los docentes monitorear su propio desempeño, de modo de estar en condiciones de determinar si en una sesión particular responden a los principios de la interculturalidad. Indicadores tales como la escucha atenta de las opiniones de los educandos, la aceptación de sus propuestas, la invitación a expertos y/o mayores de la comunidad, la tolerancia y respeto frente a los puntos de vista con los que el o la docente discrepan, la salida del aula y las visitas de observación y/o la participación en determinadas actividades comunales, entre otros, podrían dar cuenta de la sensibilidad cultural y la flexibilidad del docente. También permitirían establecer en qué medida la escuela responde a la diversidad cultural y la concibe como un recurso capaz de enriquecer las prácticas pedagógicas.

Lo cierto es que la operativización de esta noción, convertida ahora en eje o contenido transversal de un sinnúmero de propuestas

educativas latinoamericanas, constituye uno de los más grandes desafíos de la educación actual en aquellos países decididos a prestar mayor atención y aprovechar la diversidad que los caracteriza.

Estamos ante una noción que trasciende la esfera cognoscitiva y que implica, sobre todo, comportamientos y actitudes que marcan la construcción social cotidiana. Como hemos podido apreciar en las descripciones ofrecidas en el capítulo anterior, en lo que más parece haberse avanzado es en el plano de los conocimientos, en la medida en que todos los docentes y especialistas son conscientes de la necesidad de aprovechar los conocimientos, saberes y prácticas locales. Tras haber ganado terreno en esta materia, podría y debería avanzarse echando mano de enfoques pedagógicos como el del aprendizaje cooperativo⁵⁶, que podrían contribuir a la operativización pedagógica de la interculturalidad.

En la capacitación habría también que insistir en que la interculturalidad en la educación no está relacionada únicamente con la mirada hacia adentro para recuperar conocimientos y prácticas tradicionales, sino también con la mirada hacia fuera para, primero, propiciar el diálogo de saberes y conocimiento en aras de la complementariedad entre lo propio y lo ajeno⁵⁷, y, en segundo término, para promover la apropiación crítica y selectiva de aquellos elementos culturales que, aunque ajenos, pueden contribuir al enriquecimiento de la propia visión y, sobre todo, al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad de la cual formamos parte⁵⁸. Sin embargo, no nos preocupa que por ahora prime la mirada hacia adentro y el afán de recuperación de lo local, pues ello podría reflejar la asunción por parte de docentes y especialistas de la necesidad de revalorar los conocimientos y saberes ancestrales y de establecer mayor equidad entre estos y los conocimientos y saberes oficializados en la ECB de cobertura nacional. Ahora bien, dadas las similitudes que al respecto existen en varios países en los que se busca que la interculturalidad impregne el desarrollo pedagógico, este podría constituir el primer y necesario estadio de un proceso mayor en el cual es necesario comenzar por la reafirmación de lo propio.

LA EVALUACIÓN

Esta es una de las áreas menos atendidas por el programa y, tal vez, como producto de ello, es también uno de los componentes 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. El hecho de que el tema de la evaluación aparezca poco en los informes parciales por escuela da cuenta de que esta no constituye un proceso continuo y permanente como recomienda la ECB.

2 EL RENDIMIENTO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Resulta 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 de los casos analizados los estudiantes no estuvieron en condiciones de leer ni de escribir en su lengua materna.

En lo tocante al castellano como segunda lengua los problemas son similares, cuando no mayores. Si bien en muchos casos los estudiantes pudieron resolver las tareas orales introductorias relacionadas con la interacción social básica, tuvieron dificultad para describir una lámina sencilla con frases y oraciones completas y relacionadas entre sí. Mayores fueron las dificultades encontradas en la comprensión de lectura y en la producción de tex-

56 *Ibid.*

57 Véase Diestchy, Annette: *Las ciencias naturales en la educación bilingüe. El caso de Puno*, Lima/Puno: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, 1989.

58 López, Luis Enrique; Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga: "Educación bilingüe intercultural", en *Educación bilingüe intercultural: Reflexiones y desafíos*, Lima: Fomciencias, 1991.

tos en la segunda lengua. Es necesario poner de relieve a este respecto las dificultades de la mayoría de los estudiantes con la lectura y la comprensión de un texto corto de naturaleza académica. Las tareas relacionadas con el texto *La vida de las plantas* pudieron ser resueltas por muy pocos alumnos.

Cabe destacar, sin embargo, que el bajo rendimiento de niños y niñas en lectoescritura no es privativo de las escuelas bilingües. Como detectara un estudio sobre la educación rural,

a propósito de los resultados de las pruebas aplicadas entre 1992 y 1993 en distintas zonas del país para conocer el logro de aprendizajes básicos en lectura y escritura (...) los resultados indican avances significativos en algunas zonas pero muestran resultados alarmantemente bajos como promedio nacional: los estudiantes habrían obtenido 2 sobre 20 en lectura y 1,8 sobre 20 en escritura⁵⁹.

Dada esta situación, además de reforzar las acciones de capacitación, sobre todo en lo tocante a la didáctica de la lectura y escritura, por un lado, y en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua, por otro, sería necesario validar el NEP en las escuelas donde la lengua vehicular es el castellano y en aquellas donde un idioma indígena desempeña este papel. Tal validación contribuiría a identificar las estrategias didácticas más apropiadas para la puesta en práctica de los principios que sustentan este nuevo enfoque.

Al respecto, en el segundo capítulo se señaló la necesidad de revisar cómo se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la producción de textos, en vista de la escasa familiaridad que los niños y niñas de las zonas rurales tienen con la escritura y con los materiales escritos y la escasa funcionalidad de la lengua escrita en dicho medio. El informe específico sobre los cuadernos de Comunicación Integral sugiere tomar seriamente en cuenta esta condición contextual a fin de establecer estrategias alternativas que faciliten la apropiación de la lengua escrita por parte de los educandos a los que atiende el programa. En rigor, y como se señala en otras partes de este documento, es

necesario insertar la problemática del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y de la escritura en un marco más amplio de índole sociocultural, que apunte hacia la literalización de la sociedad o la creación de una sociedad letrada.

En el caso de las comunidades en las que un idioma indígena es la lengua de uso predominante, tal literalización debe comprender la lectura y la escritura en dos lenguas y no sólo en castellano. En tal sentido, la EBI tendría que contribuir al desarrollo de la bilingüidad tanto en la escuela como fuera de ella. En esta perspectiva, resulta imprescindible recomendar a la DINEBI que acelere la producción y distribución de los materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua, en los niveles oral y escrito, así como también la capacitación de los maestros y maestras en dicho componente de la EBI. Esta enseñanza, al abordar la lengua escrita, contribuiría también al desarrollo y consolidación en niños y niñas de competencias para la comprensión y producción de textos escritos, dada la interdependencia del desarrollo lingüístico existente en estudiantes educados en dos lenguas⁶⁰.

3. LAS OPINIONES SOBRE EL PROGRAMA, SUS OBJETIVOS Y APLICACION

La revisión de las opiniones ofrecidas por los diversos actores involucrados en la aplicación del programa nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

- Muchos docentes están de acuerdo con la EBI, pero creen que se trata de una opción transitoria de uso de la lengua indígena en la educación sólo durante los primeros grados y hasta que los estudiantes tengan un manejo suficiente del castellano que permita la educación en esta lengua. Quizá ha contribuido a esta representación el hecho de que los textos escolares hayan aparecido de grado en grado y no en colección para toda la primaria. De un lado, preocupa esta falta de coincidencia entre lo propuesto en la Política Nacional de Educación Bilingüe In-

59 Montero, Carmen, *op. cit.*, p. 132.

60 Véase Cummins, J., *op. cit.*

tercultural y la percepción docente y, de otro, sugiere la necesidad de una difusión mayor de lo postulado por el MED y la propia EBI, así como de una mayor capacitación docente. Es consenso entre capacitadores y maestros que el tiempo dedicado a la capacitación es demasiado corto para la cantidad de contenidos y tareas que es preciso abarcar.

- El hecho de que algunos capacitadores no hablen la lengua originaria y no tengan experiencia en EBI complica la capacitación y el seguimiento *in situ*, e incide en la credibilidad del programa. Tal situación exige mayor control de parte del MED sobre las decisiones que toman los entes ejecutores en cuanto a la selección y contratación de personal. También supone un mayor esfuerzo por parte de la DINEBI en cuanto al seguimiento y monitoreo de la ejecución del PEBI, a fin de detectar oportunamente los problemas que requieren de atención inmediata.
- Una dificultad adicional es que no todos los especialistas encargados de la EBI en los niveles desconcentrados del sistema, hablan la lengua indígena. En muchos casos se trata de especialistas de Educación Primaria seleccionados a partir de una priorización de la educación en castellano, a los cuales se les ha asignado también la responsabilidad de orientar los procesos de EBI.
- Falta sensibilizar a los padres de familia e incluso a los profesores acerca de los fines y objetivos de la EBI, y las ventajas de la utilización de las lenguas de uso predominante de los estudiantes en la educación. Por falta de información, algunos rechazan el Programa EBI. La sensibilización tiene particular importancia para, primero, evitar la errónea interpretación de que la EBI es una propuesta central impuesta por el MED a espaldas de las expectativas de los padres y madres de familia y, en segundo término, para que los padres y la comunidad en su conjunto, informados respecto de las ventajas pedagógicas, culturales y políticas que tiene la utilización de las lenguas indígenas como vehículos de educación, tomen conciencia de las necesidades básicas de

aprendizaje de los educandos vernaculo-hablantes⁶¹.

Las acciones de sensibilización deben ser llevadas a cabo de manera periódica y sostenida, en vista de las conocidas representaciones de los padres y madres de familia acerca de las lenguas indígenas en su relación con el castellano, producto de las condiciones históricas de opresión.

- Las acciones de supervisión, seguimiento y monitoreo llevadas a cabo por los especialistas de las diferentes dependencias educativas (DRE, USE, ADE) y por los capacitadores de los entes ejecutores de PLANCAD-EBI se circunscriben al contexto del aula y a la relación profesor-alumnos. Como hemos podido observar en las descripciones ofrecidas, estas visitas no involucran a los padres de familia ni a los miembros de la comunidad. Tal situación genera reclamos constantes de los padres de familia que quisieran estar informados de lo que ocurre con el aprendizaje de sus hijos. Debido a la importancia que se le asigna a la escuela y al aprendizaje en las comunidades rurales, el contacto periódico con los representantes del ente ejecutor o de alguna dependencia estatal contribuiría a la sensibilización. Quizá la escasa relevancia que parece asignársele a la relación con los padres y madres de familia en la EBI sea el resultado de la mínima atención que se brinda a la participación comunitaria o al control social en la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural⁶².
- No parece haber un trabajo coordinado entre los entes ejecutores de PLANCAD-EBI y las autoridades y especialistas de las dependencias educativas (DRE, USE, ADE). Por ejemplo, estos últimos cambian al personal docente sin tener en cuenta si los maestros recibieron o no capacitación en EBI. En algunos casos, como los ob-

61 Véase Zúñiga, Madeleine, Liliana Sánchez y Daniela Zacharias: *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el Sur Andino*, Lima: Programa Especial MECEP/GTZ/KFW, 2000.

62 Véase el capítulo III.

servados en Ancash⁶³, una relación más estrecha contribuiría a superar visiones no compartidas respecto de la EBI y de la escritura del quechua.

- Para algunos miembros de los entes ejecutores, el problema principal radica en los profesores, en la medida en que estos no se identificarían con el Programa EBI ni querrían asumir responsabilidad alguna en su ejecución. Es más: los docentes instigarían a los padres de familia a oponerse a la EBI. En opinión de dichos miembros, cuando los padres reciben explicación sobre la EBI y sus ventajas, son los primeros en participar. Esta opinión, compartida por muchos en otros países de características sociolingüísticas parecidas, plantea la necesidad de obtener información acerca de las representaciones de los maestros y maestras respecto de las lenguas indígenas, de su uso educativo y de la EBI, y acerca de su relación con los padres y madres de familia.
- Muchos de los profesores no viven en la comunidad sino en el centro urbano más cercano, lo que realmente impide que se integren a esta y compartan las inquietudes, necesidades y aspiraciones de sus miembros.
- La participación de los padres y madres de familia y de otros miembros y dirigentes de la comunidad en general en el proceso educativo es escasa. Tal participación se circunscribe a la realización de trabajos para conservar o mejorar la infraestructura de la escuela y a un aporte económico adicional para alguna adquisición. Ni el programa ni los entes ejecutores encargados de la capacitación y el seguimiento parecen haberle dado importancia a este aspecto fundamental y constitutivo de una educación diferente, enraizada en la comunidad local.
- Para los actores educativos (capacitadores, especialistas de DRE, USE, ADE, profesores, padres de familia, autoridades de y miembros de la comunidad) la EBI se limita al componente lingüístico (ense-

ñanza en quechua, enseñanza en quechua y castellano). Son pocos los que se refieren al componente cultural. Por lo mismo, en el desarrollo de las clases no se observa mayor tratamiento y reflexión sobre el carácter intercultural de este tipo de educación.

El balance es variado y da cuenta de los avances y dificultades que afronta un programa que atraviesa todavía sus etapas iniciales de implementación. La descripción detallada de situaciones diversas en el ámbito del aula no ha tenido otro propósito que mostrar al lector cuán complejo resulta poner en práctica una modalidad educativa que cuestiona los propios cimientos de la educación peruana y va más allá de cualquier otra innovación.

Los resultados obtenidos en los casos estudiados deben ser juzgados a la luz de lo que ocurre en otras escuelas rurales del país, en contextos fuertemente marcados no sólo por la pobreza material, sino también por la pobreza educativa. Sería interesante, por ello, comparar los resultados de este estudio con aquellos que se podrían obtener en otras escuelas rurales del país atendidas con la modalidad en castellano. Pese a los problemas encontrados, se observan gérmenes de cambio y regeneración de identidad suficientes como para que, una vez superadas las deficiencias, la EBI pueda convertirse en la modalidad adecuada para atender poblaciones hasta hace poco postergadas por la política educativa peruana. Por ello alentamos a la DINEBI a que prosiga con los esfuerzos desplegados, y preste mayor atención y reflexión a los problemas aquí detectados.

Es imprescindible referirse, aun cuando fuere de paso, a algunos de los efectos no programados que va logrando la aplicación del PEBI en el país. Uno de ellos es la dinamización de diversos ISP, universidades y ONG, que han asumido la función de entes ejecutores en la implementación del PEBI. Al respecto, cabe también destacar el hecho de que grupos de maestros hayan decidido asociarse y constituir su propio ente executor para responder a las demandas de capacitación docente del MED. Otro efecto igualmente importante atañe a la organización de los congresos nacionales de educación bilingüe intercultural

63 Véase el capítulo III.

que, en el año 2001, alcanzaron su quinta versión en el Cusco y que, en el 2002, tendrán por sede Lamas o Moyobamba, en San Martín. Es particularmente alentador que estos eventos, que alcanzan ya coberturas importantes de maestros y maestras, hayan surgido como iniciativa de la sociedad civil y contribuyan a la toma de conciencia entre los profesionales de la educación acerca de la importancia de la diversidad y la necesidad de diseñar propuestas y estrategias educativas que respondan a ella. Además, por su carácter masivo, tales congresos contribuyen a la divulgación en el país de las ventajas de utilizar las lenguas indígenas en la educación. El MED debería seguir más de cerca estas iniciativas a fin de tomar conocimiento y apoyar la sistematización de las innovaciones que propongan los docentes. Adicionalmente, podrá extraer lecciones acerca del avance de la EBI y determinar en qué aspectos incidir desde el nivel central.

Efectos no esperados como los descritos podrían sugerir el inicio de una apropiación social de la EBI en el Perú, por lo menos desde algunos círculos docentes. En un país como el nuestro, en el que la planificación idiomática y la EBI se han construido de arriba hacia abajo, resulta alentador ver los avances que comienzan a gestarse desde la sociedad civil. Fue por ello importante incorporar la EBI en la Consulta Nacional de Educación llevada a cabo en el primer semestre del año 2001 y comenzar la negociación permanente de las propuestas educativas en el país, de modo de contribuir a que la educación sea de verdad de todos y para todos.

Ahora que la sociedad peruana en su conjunto busca recuperar el sentido y el significado democráticos, es el momento de inscribir en tal contexto a la EBI y las cuestiones indígenas, de manera que nuestra nueva democracia sea también intercultural y nuestra sociedad comprenda que para que la democracia sea posible tiene que reflexionar y tomar posición frente a la discriminación y el racismo que han regido las relaciones entre

indígenas y no indígenas, y entre el sector hegemónico y los subalternos. Ojalá ocurra en el Perú lo acaecido en algunos países vecinos como Bolivia y Chile: en 1982 en el primero y en 1990 en el segundo se descubrió la diversidad y sus potencialidades, en momentos en los cuales cada uno se reinsertaba en el proceso democrático. Si ese fuere el caso, podríamos también imaginar una planificación idiomática y una EBI que vayan de abajo hacia arriba.

En pleno proceso de reconstrucción democrática es necesario repensar la Política Nacional de EBI de forma tal que, inscritos también en una perspectiva de desconcentración, delegación y devolución del poder a los propios involucrados, el MED difunda y socialice los avances que logra esta modalidad en otros países de la región y del mundo, e informe a la sociedad nacional sobre las ventajas de una educación bilingüe. Sólo así la comunidad y las familias podrán tomar decisiones informadas sobre la educación de sus hijos, y únicamente en un contexto tal podrá gestarse una Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, como lo avizorara y reclamara Inés Pozzi-Escot hace ya una década⁶⁴.

Ojalá sea posible pensar también en extender los beneficios de la educación bilingüe a todos los educandos peruanos y salir de la situación presente en la cual esta modalidad se ofrece sólo a las elites, por medio de una educación bilingüe en castellano y lengua extranjera, o a los más pobres, por medio de una educación vehiculada en un idioma indígena y en castellano. El MED tiene la responsabilidad de apremiar a los peruanos sobre la conveniencia de que todos aprendamos un idioma indígena nacional, de manera de hacer de la nuestra una sociedad más democrática.

64 Véase Pozzi-Escot, Inés: "Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación. Con especial referencia a las lenguas vernáculas", en López, Luis Enrique; Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga, editores: *Temas de lingüística aplicada*, pp. 21-54, Lima: CONCYTEC/GTZ, 1989.

BIBLIOGRAFÍA

- Bulnes, Martha: *Análisis iconográfico de los textos para la educación bilingüe intercultural*. Serie Educación Bilingüe Intercultural. Lima: Programa Especial MECEP / GTZ / KfW, 2000.
- Cummins, J.: "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", en California State Department of Education: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, pp. 3-49. Los Ángeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1981.
- Cummins, J.: *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 1984.
- Chirinos, Andrés: *Atlas lingüístico del Perú*. Cusco: CERA / Centro Bartolomé de Las Casas, 2001.
- Diestchy, Annette: *Las ciencias naturales en la educación bilingüe. El caso de Puno*. Lima / Puno: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, 1989.
- Dutcher, N.: *The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience*. Pacific Islands Discussion Paper Series N° 1, East Asia and Pacific Region - Country Department III, pp. 35-44. Washington, D.C.: The World Bank, 1995.
- Escobar, Alberto: *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1978.
- Escobar, Anna María: *Native Bilinguals and Andean Spanish in Peru*. Tesis de Maestría presentada a la Universidad de Nueva York en Buffalo, 1980.
- Escobar, Anna María: *Types and Stages of Bilingual Behavior: A Sociopragmatic Analysis of Peruvian Bilingual Spanish*. Tesis de Doctorado sustentada en la Universidad de Nueva York en Buffalo, 1986.
- Freire, Paulo: *Education for Critical Consciousness*. Nueva York: Seabury, 1973.
- García, Fernando: *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en la comunidad campesina de Aucará, departamento de Ayacucho, Perú*. Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe presentada a la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba en el marco del PROEIB Andes, 2000.
- GEF/PNUD/ONOPS: *Amazonia peruana, comunidades indígenas, conocimientos y tierras tituladas. Atlas y base de datos*. Lima: PNUD, 1997.
- Giroux, Henri: *Border Crossings*. Londres: Routledge, 1993.
- Godenzzi, Juan Carlos: *Variations socio-linguistiques de l'Espagnol à Puno-Pérou*. Tesis de Doctorado sustentada en la Universidad de París IV - Sorbona, 1985.
- Grin, F. y F. Vaillancourt: *The Cost Effectiveness Evaluation of Minority Language Policies: Case Studies on Wales, Ireland and the Basque Country*. Fleinsburg: European Centre for Minority Issues, 1999.

Heise, María, compiladora: *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa Forte-Pe, 2001.

Jahuir, Roger: *Participación comunitaria en la gestión educativa. Estudio de caso en la escuela de Educación Primaria N° 70148 de la comunidad campesina de Chamchilla, departamento de Puno, Perú*. Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe presentada a la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba en el marco del PROEIB Andes, 2001.

Julca, Félix: *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: Un estudio de caso*. Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe presentada a la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba en el marco del PROEIB Andes, 2000.

Kagan, S.: "Cooperative Learning and Sociocultural Factors in Schools", en *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Ángeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1986.

Lauracio, Hernán: *La lengua aimara y el castellano en el wawa uta*. Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe presentada a la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba en el marco del PROEIB Andes, 2001.

López, Luis Enrique: "Donde el zapato aprieta: Tendencias y desarrollos de la educación bilingüe en el Perú", en *Revista Andina*, año 14, N° 2, pp. 295-342. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1996.

López, Luis Enrique: "La eficacia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües", en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 34, N° 99, pp. 27-62. Versión completa y revisada de una conferencia dictada en Guatemala en 1995. Asunción, 1997.

López, Luis Enrique: "The Development and Use of First and Second Languages in Bilingual Education: An Introduction for Educational Planners in Multicultural and Multilingual Contexts", en *The World Bank: Distance Learning Course on the Language of Instruction in Basic Education*, Module 2. Washington, D.C.: The World Bank, 2000.

López, Luis Enrique: "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana", en Unesco/OREALC, *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, pp. 382-406. Santiago de Chile: Unesco / OREALC, 2001.

López, Luis Enrique e Ingrid Jung, editores: *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la lectura y la escritura en contextos indígenas de América Latina*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

López, Luis Enrique; Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga: "Educación bilingüe intercultural", en *Educación bilingüe intercultural: Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, 1991.

Minaya, Lilia et al.: *Estudios sobre el habla de los niños de diez ciudades del Perú*. Lima: INIDE, 1977.

Ministerio de Educación del Perú: *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Ministerio de Educación, 1972.

Ministerio de Educación del Perú: *Política de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: Ministerio de Educación, 1989.

Ministerio de Educación del Perú: *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural. Quinquenio 1991-1995*. Lima: Ministerio de Educación, s/f.

Ministerio de Educación del Perú: *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Primer Ciclo*. Lima: Ministerio de Educación / Programa Especial MECEP, 1999.

Ministerio de Educación del Perú: *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Segundo Ciclo*. Lima: Ministerio de Educación / Programa Especial MECEP, 1999.

Ministerio de Educación del Perú: *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Tercer Ciclo*. Lima: Ministerio de Educación / Programa Especial MECEP, 1999.

Ministerio de Educación del Perú: *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores (Adolescentes). Propuesta Curricular Experimental*. Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria, Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica. Lima: Ministerio de Educación, 2001.

Ministerio de Educación del Perú: *Boletín UNEBI N° 4*. Lima: Ministerio de Educación / Programa Fortepe, 2000.

Montero, Carmen *et al.*: *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación / Programa Especial MECEP, 2000.

Patrinós, Harry y Eduardo Vélez: *Cost and Benefits of Bilingual Education in Guatemala. A Partial Analysis*. Human Capital Development Working Papers N° 74. Washington, D.C.: The World Bank, 1996.

Pozzi-Escot, Inés: "Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación. Con especial referencia a las lenguas vernáculas", en López, Luis Enrique; Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga, editores: *Temas de lingüística aplicada*, pp. 21-54. Lima: CONCYTEC / GTZ, 1989.

Rosaldo, Renato: *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston: Beacon Press, 1989.

Sepúlveda, Gastón: *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuestas metodológicas*. Serie Métodos y Técnicas. Lima: Ministerio de Educación / Programa Especial MECEP / GTZ / KfW, 2000.

Shimbucat, José Luis: *Enseñanza del castellano como segunda lengua en dos comunidades awajún: Nueva Napuruka y Nuevo Jerusalem*. Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe presentada a la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba en el marco del PROEIB Andes, 2001.

Taish, Julián: *Pedagogía ancestral awajún: La elaboración de textiles y su enseñanza en las comunidades de Nuevo Israel y Nuevo Jerusalem*. Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe presentada a la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba en el marco del PROEIB Andes, 2001.

Vaillancourt, François: "The Choice of Language of Instruction: The Economic Aspects", en The World Bank: *Distance Learning Course on the Language of Instruction in Basic Education*, Module 4. Washington, D.C.: The World Bank, 2000.

Zúñiga, Madeleine; Liliana Sánchez y Daniela Zacharias: *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el Sur Andino*. Lima: Programa Especial MECEP / GTZ / KfW, 2000.

ANEXO 1

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAÍSES ANDINOS - PROEIB ANDES

ORÍGENES Y NECESIDADES

El PROEIB Andes se sustenta en la existencia en América Latina de más de cuarenta millones de indígenas, cerca de quinientos idiomas indígenas diferentes y un número aún mayor de pueblos indígenas americanos, así como en la ahora ya larga historia y tradición de programas y proyectos de educación bilingüe ejecutados en áreas indígenas de habla vernácula que se remonta hasta, por lo menos, cincuenta años atrás. Dichos proyectos y programas constituyen un intento latinoamericano de respuesta institucional a las diferencias culturales, lingüísticas y de aprendizaje que caracterizan a los educandos indígenas en edad escolar y adultos, en una región en la cual las áreas indígenas muestran los mayores déficits educativos y los mayores índices de baja calidad educativa. Recuérdese al respecto que estas son también, por lo general, las áreas más pobres de la región.

A pesar de que las experiencias de educación bilingüe son ahora parte del escenario educacional latinoamericano, conviene destacar que es mínimo el contacto entre los diversos proyectos y programas implementados. Esto no sólo ocurre a lo largo de la región, sino también, y a menudo, al interior de un mismo país. Ello guarda relación con el carácter, por lo común, marginal de la educación bilingüe indígena y con el hecho, derivado de tal carácter, de que las oportunidades para intercambiar ideas, propuestas y experiencias han sido escasas. Muchos proyectos de esta índole han concluido sin dejar huella escrita de su contribución al desarrollo educativo de las áreas en que desplegaron sus actividades o a la pedagogía latinoamericana en general.

No obstante, cabe señalar que ahora existen proyectos y programas educativos bilingües para y con población indígena en por lo menos dieciséis países latinoamericanos. A menudo tales proyectos confrontan serios problemas en su puesta en práctica, entre otras causas por la falta de recursos humanos debidamente preparados y, en especial, de profesionales indígenas capaces de tomar las riendas políticas y técnicas del desarrollo educativo en las zonas indígenas vernaculohablantes.

Recientemente, y como resultado de la creciente preocupación democrática en el continente, ha aumentado la atención hacia los asuntos indígenas en general y hacia la educación bilingüe en particular. Al mismo tiempo, un número cada vez mayor de educadores indígenas —con o sin formación de base apropiada— y dirigentes indígenas viene haciendo escuchar su voz y puntos de vista respecto de la implementación de la EIB en la región.

Este nuevo escenario ha obligado al sistema universitario, en particular a las escuelas y facultades de educación de pregrado y posgrado, a organizar programas de formación docente para la educación indígena y de investigación sobre asuntos indígenas relacionados con el quehacer educativo, lo cual no necesariamente significa que cuentan con condiciones académicas adecuadas. En la región andina existen cerca de diecinueve nuevos programas académicos de pregrado y posgrado que intentan dar respuesta a las necesidades antes señaladas. Se trata de los programas de licenciatura en etnoeducación en seis universidades públicas de Colombia, de licenciatura en EIB en una universidad privada ecuatoriana, de licenciatura en EIB y de maestría en EIB o directamente relacionada con esta modalidad en tres universi-

dades públicas peruanas, de licenciatura en pedagogía intercultural bilingüe y de maestría en EIB, en dos y tres universidades chilenas respectivamente, y de licenciatura en EIB y maestría en EIB en dos universidades bolivianas.

Estas iniciativas, una vez más, se dan en un contexto de relativo aislamiento y sin que exista un clima de colaboración y ayuda mutua que conduzca al intercambio de experiencias y al enriquecimiento recíproco, como ocurría y aún ocurre entre los proyectos y programas de EIB en el ámbito de la educación básica. No se aprende del otro y, en más de una ocasión, se repiten los errores ya superados por otros.

Como puede esperarse, el aislamiento en el cual se desarrollan los programas de EIB tanto entre sí como al interior del propio sistema educativo nacional —todavía de vocación homogeneizante—, al igual que el número aún insuficiente de educadores e investigadores indígenas, comprometen la calidad y el desarrollo de un modelo que busca ser social, cultural y lingüísticamente relevante y pertinente para atender a una población que, si bien persiste en sus diferencias, persigue una relación y una comunicación cada vez mayores con la sociedad circundante pero en pie de igualdad.

Dada esta situación, en 1993, reunidos en Lima, los representantes de algunos de los programas universitarios que forman profesionales e investigadores para la EIB, de organizaciones indígenas y de los Ministerios de Educación de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Chile acordaron, con el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana, crear un proyecto específico que les permitiese un vínculo y una colaboración mutuas, a través de la organización de un programa académico que contribuyese sincrónicamente a elevar la preparación de los profesionales indígenas que trabajan en la subregión.

Además de lo señalado, cabe destacar que el carácter supranacional o subregional del PROEIB Andes se sustenta también en el propio carácter de los pueblos con los que trabaja y en la no coincidencia de los límites que separan a los Estados latinoamericanos y las fronteras étnicas. Innumerables pueblos indígenas se ven separados en dos, tres o más partes por las actuales fronteras nacionales. Tal es el caso, por ejemplo, de los quechuas o aimaras divididos en seis y en tres estados diferentes respectivamente. A esta situación se suman hoy los resultados de la migración creciente que, en el caso indígena, puede derivar en verdaderos movimientos poblacionales de una región a otra o de un país a otro, que determina, por ejemplo, que ciudades como Buenos Aires, Lima o Santiago contengan importantes bolsones de población indígena. Tales situaciones, aunque problemáticas para los pueblos y los países, en muchos aspectos ofrecen la posibilidad de fomentar el trabajo cooperativo entre dos o más países para diseñar y poner en práctica programas educativos que atiendan a un mismo pueblo en ambos lados de la frontera. Además de los beneficios económicos de semejante empresa, una acción de esta índole contribuiría también a hacer realidad, por lo menos en el ámbito educativo, la anhelada integración subregional y regional.

FINALIDAD

Como se ha señalado, fue en este contexto de intercambio y diálogo entre pares donde surgió la necesidad de un programa regional como el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes).

El PROEIB Andes tiene como finalidad contribuir al desarrollo y al mejoramiento de la calidad de la EIB en la subregión andina, mediante un conjunto de medidas orientadas a la preparación académica de recursos humanos indígenas, tanto mujeres como hombres, y en diversos niveles para asumir la conducción de programas y proyectos de EIB en dependencias de los Ministerios de Educación y en ONG; el liderazgo en organizaciones indígenas y populares, en general; la formación de docentes indígenas, y la docencia y la investigación universitarias.

Mediante esta combinación de actores e intereses, el programa busca también relacionar la educación terciaria con la primaria, y la investigación académica universitaria con los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la escuela básica, con el fin de generar procesos que reduzcan la brecha histórica entre el mundo académico y la problemática educativa de la escuela básica y, en este caso, también contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones indígenas.

INICIO Y DURACIÓN ESPERADA

El PROEIB Andes inició sus actividades en marzo de 1996. Entre 1996 y setiembre de 1997 tuvo lugar una fase de preparación del programa, en la cual se diseñó y concertó con instituciones y organizaciones de

los países involucrados la oferta educativa, la estructura institucional y el *modus operandi* del programa. Al cierre de este período se dio inicio a una primera fase de ejecución de tres años que se extendió hasta noviembre del 2000, para, a partir de diciembre del 2000, comenzar una segunda fase que deberá concluir a fines de noviembre del 2003.

En tanto proyecto de cooperación técnica, el PROEIB Andes tiene una duración estimada de diez años, período en el cual sus actividades deben ser asumidas íntegramente por los países e instituciones involucradas en su desarrollo inicial. Al cabo de esta etapa, si los países e instituciones participantes así lo decidieren, se espera constituir una fundación que dé continuidad y sostenibilidad a las acciones iniciadas por el programa.

MARCO INSTITUCIONAL

El PROEIB Andes surge de un proyecto de cooperación técnica apoyado por el Gobierno de la República Federal de Alemania, a través de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), y se sustenta en un convenio suscrito entre Alemania y la República de Bolivia, al cual se adhirieron inicialmente los Ministerios de Educación de Colombia, Chile, Ecuador y Perú y, más recientemente, a partir de diciembre de 1999, también el Ministerio de Educación de Argentina. El gobierno de Bolivia ha delegado la ejecución del proyecto en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, a través de su Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, en virtud de un convenio específico suscrito para tal fin.

El programa se ejecuta a través de una red de universidades preocupadas por la educación de la población indígena en los países andinos, los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, y diversas organizaciones indígenas de estos países.

La red tiene su sede de implementación regional en Cochabamba, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, producto del acuerdo al que llegaron los representantes de los diversos estamentos y países involucrados.

En total intervienen diecinueve universidades andinas asociadas a la Red de EIB y al programa: seis en Colombia, cinco en Chile, cuatro en el Perú, tres en el Ecuador y una en Bolivia. En cada país hay una universidad que, por delegación de las demás, y con el aval del Ministerio respectivo y de las organizaciones indígenas, ha asumido la condición de punto focal del programa subregional.

En este momento, son puntos focales del PROEIB Andes, en Colombia, la Universidad del Cauca de Popayán; en Chile, la Universidad de la Frontera, de Temuco; en el Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana; en el Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Lima. Dado que aún no se han incorporado universidades argentinas al programa, la coordinación en ese país recae en un programa específico del Ministerio de Educación.

Los representantes de estos cinco puntos focales universitarios, junto con un representante de los cinco Ministerios de Educación, elegido entre ellos, y otro representante de las dieciséis organizaciones indígenas, elegido también entre ellas, conforman el Directorio del PROEIB Andes, al cual pertenecen también dos delegados de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Este directorio es presidido por el Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

COMPONENTES

El programa comprende el desarrollo de cinco componentes o líneas de acción:

- a. *Formación de recursos humanos*. Subprograma específicamente orientado a la preparación de cuadros indígenas especializados en EIB, mediante:
 - Una maestría para preparar, en dos opciones o modalidades diferentes pero estrechamente vinculadas entre sí, gestores y administradores de la EIB, por un lado, y formadores de formadores, por el otro, que puedan atender las demandas crecientes de los centros de formación docente en esta área.
 - Un paquete de cursos cortos en diversos tópicos relacionados con la EIB, para atender las necesidades de los dirigentes de organizaciones indígenas y funcionarios de los Ministerios de Educación.

- b. *Investigación.* Subprograma destinado a la búsqueda de respuesta a los vacíos detectados y a los interrogantes surgidos en la aplicación de los programas y proyectos de EIB. Este subprograma comprende:
- Proyectos específicos de investigación que involucran a estudiantes y docentes de la maestría del programa y que guardan estrecha relación con los cursos de especialización ofrecidos.
 - Concursos regionales de investigación, convocados anualmente y a los cuales pueden presentarse especialistas de los países participantes en la ejecución del PROEIB Andes.
- c. *Documentación.* Subprograma orientado a la organización y funcionamiento de un centro andino de documentación y de una biblioteca especializados en EIB y de componentes similares en, por lo menos, una universidad en cada uno de los países involucrados. Este subprograma incluye también la producción y publicación de materiales de referencia y de aplicación de la EIB.
- d. *Asistencia técnica.* Subprograma específicamente diseñado para prestar asesoramiento, a partir de la demanda que pudiera existir, a los centros universitarios de formación que pertenecen a la red y ofrecen licenciaturas, diplomas y maestrías en EIB o que llevan a cabo investigaciones en el campo.
- e. *Cooperación en red.* La Red de Formación EIB de los Países Andinos constituye el mecanismo fundamental a través del cual el propio PROEIB Andes se ejecuta, así como un esfuerzo singular por crear una comunidad de práctica efectiva y de aprendizaje sobre EIB en la región, con vistas a generar ayuda académica mutua, autoapoyo y, por ende, la sostenibilidad de los esfuerzos e iniciativas que las universidades y ministerios han asumido por una demanda cada vez mayor de los pueblos indígenas. En este marco se han llevado a cabo diversos seminarios y talleres internacionales.

Además de las universidades, en los cinco países que ya cuentan con programas de investigación y/o formación relacionados con la EIB, conforman la red organizaciones indígenas y Ministerios de Educación, para efectos de generar sinergias que beneficien a la EIB y aseguren su sostenibilidad.

ACTIVIDADES REALIZADAS HASTA LA FECHA

Los dos primeros años de ejecución del programa —1996 y 1997— fueron invertidos en la preparación y organización del programa subregional, lo que supuso la convocatoria a consultas nacionales y regionales para revisar las propuestas conceptuales y de acción, incluida la oferta curricular de la maestría en EIB. En tales consultas participaron, en cada uno de los países involucrados, un promedio de setenta personas, entre dirigentes de organizaciones indígenas, especialistas, docentes universitarios y funcionarios de los Ministerios de Educación.

En 1998 se convocó a la primera promoción de la Maestría en EIB, que comenzó en junio con una primera cohorte de cincuenta estudiantes pertenecientes a nueve pueblos indígenas diferentes y a cinco países de la región (tres de Colombia, siete de Ecuador, nueve de Chile, once de Perú y veinte de Bolivia). En enero del 2001 se inició una segunda promoción con veintiocho estudiantes (veintidós de Bolivia cinco de Chile y uno del Perú) y, en agosto de este mismo año, una tercera con diecisiete alumnos (diez de Perú, cinco de Colombia y dos de Ecuador).

Entre 1998 y la actualidad se han organizado unos quince cursos cortos para dirigentes indígenas, sobre todo en Bolivia, además de tres seminarios internacionales en los que dirigentes indígenas de los diversos países involucrados han intercambiado puntos de vista y concertado acciones respecto de la participación comunitaria en la educación. El PROEIB Andes ha apoyado y/o participado activamente en los cuatro Congresos Latinoamericanos de EIB realizados hasta la fecha en Antigua, Guatemala, Santa Cruz de la Sierra, Quito y Asunción.

En ese período se han llevado a cabo estudios por encargo de los Ministerios de Educación y de organizaciones diversas, entre los que destaca una serie de estudios sociolingüísticos y socioeducativos de los pueblos indígenas de las tierras bajas de Bolivia y la evaluación de la aplicación de la EIB en el Perú. También se han realizado diversas investigaciones en los distintos países conducentes a las tesis de maestría elaboradas y sustentadas hasta la fecha por cerca de cuarenta estudiantes.

Asimismo, se han organizado seminarios internacionales sobre temas relevantes para la EIB, como la definición e implementación de políticas lingüísticas, la enseñanza de la lengua materna, el aprendizaje

del castellano como segunda lengua, la enseñanza de la matemática y la temática de género en contextos indígenas. Estos eventos fueron coorganizados con organismos internacionales y agencias de cooperación diversas.

Con otras agencias de cooperación se han desarrollado proyectos de colaboración específicos: con la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE) y con la Oficina Regional de Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC), en el área de la reflexión teórica y aplicada de la EIB; con Unicef-Bolivia, en lo concerniente a la preparación de dirigentes educativos indígenas, y con el Programa Linguapax de la Unesco, en lo tocante a la organización de seminarios internacionales y latinoamericanos sobre la relación entre la enseñanza de idiomas y la construcción de la tolerancia, la convivencia internacional y una cultura de paz y entendimiento mutuo.

Desde sus inicios, el programa ha atendido solicitudes de asesoría de los Ministerios de Educación de Bolivia y Perú en las áreas de definición de políticas educativas y lingüísticas. Ello también se ha dado, aunque en menor escala, con otros ministerios de la subregión, particularmente con el de Chile, para el cual el programa preparó en Bolivia una pasantía en EIB dirigida a profesores chilenos de educación básica que trabajan en zonas indígenas.

Durante la gestión 2001, el PROEIB Andes ejecutó el Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Bolivia, basado en la propuesta con la que ganara la licitación respectiva. El programa capacitó a un total de seis mil maestros aimaras, guaraníes y quechuas, en el marco de una estrategia de tres fases a lo largo del año.

El PROEIB Andes cuenta con un centro de documentación regional y con una biblioteca especializada en EIB de más de doce mil volúmenes, además de grabaciones de audio y video.

PERSONAL Y PLANTA DOCENTE

El programa cuenta con una planta multidisciplinaria de diez docentes-investigadores —cuatro mujeres y seis hombres— con maestría o doctorado en universidades latinoamericanas, estadounidenses y europeas que, conforme al propio desarrollo del programa, asume y construye una visión interdisciplinaria del campo. El equipo docente está compuesto por tres antropólogos, tres lingüistas, dos especialistas en EIB, un sociólogo y un psicólogo, todos ellos con experiencia de trabajo en y con pueblos indígenas y que, salvo una, trabajan a tiempo completo y dedicación exclusiva en el PROEIB Andes. Dos de ellos, recientemente incorporados, son un ex alumno y una ex alumna de la primera promoción de la Maestría en EIB.

A este equipo docente se suman dos bibliotecarios y documentalistas, un hombre y una mujer, y un equipo técnico de apoyo de nueve personas, seis mujeres y tres hombres, compuesto por dos administradoras, tres secretarías, un asistente en computación, un mensajero, un celador y una señora encargada de la limpieza del local. Adicionalmente, y con cargo a la ejecución de proyectos específicos —encomendados por las instituciones asociadas u otras—, se contrata a personal eventual profesional y de apoyo.

Para mayor información, se puede visitar el sitio web del programa (www.proeibandes.org), escribir a info@proeibandes.org, o visitar las instalaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón. El PROEIB Andes publica además, en su sitio web, un boletín informativo que a la fecha de elaboración del presente documento iba por su número 52.

ANEXO 2

SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS

ADE	Área de Desarrollo Educativo
AIDSESP	Asociación Interétnica de la Selva Peruana
APAFA	Asociación de padres de familia
APLA	Academia Peruana de la Lengua Aymara
CAAAP	Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica
CADEP	Centro Andino de Educación Popular “José María Arguedas”
CEPLAC	Centro de Preservación de la Cultura y Literatura Aymara-Quechua
CORPI	Coordinadora Regional de los Pueblos Indígenas de San Lorenzo
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe
DINEIP	Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria
DRE	Dirección Regional de Educación
ECB	Estructura Curricular Básica para la Educación Primaria
ECBD	Estructura Curricular Básica Diversificada
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EI	Educación Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FEDECOCA	Federación Cocama-Cocamilla
FONCODES	Fondo de Compensación y Desarrollo Social
FORMABIAP	Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonia Peruana
GIA	Grupo de Interaprendizaje
IEP	Instituto de Estudios Peruanos
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
ISP	Instituto Superior Pedagógico
L1	Primera lengua, lengua materna
L2	Segunda lengua
MED	Ministerio de Educación
NEP	Nuevo enfoque pedagógico
ONG	Organización no gubernamental
PEBI	Programa de Educación Bilingüe Intercultural
PDC	Programa Curricular Diversificado para EBI
PEC	Programa Educativo Comunitario
PLANCAD	Plan Nacional de Capacitación Docente
PLANCAD-EBI	Plan Nacional de Capacitación Docente en EBI
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

PRONAMACHCS	Programa Nacional de Manejo de Cuencas Hidrográficas y Conservación de Suelos
PRONOEI	Programa No Escolarizado de Educación Inicial
TIC	Tecnología de la información y la comunicación
UDENA	Unidad de Defensa Nacional
UNEBI	Unidad de Educación Bilingüe
UNASAM	Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
USE	Unidad de Servicios Educativos