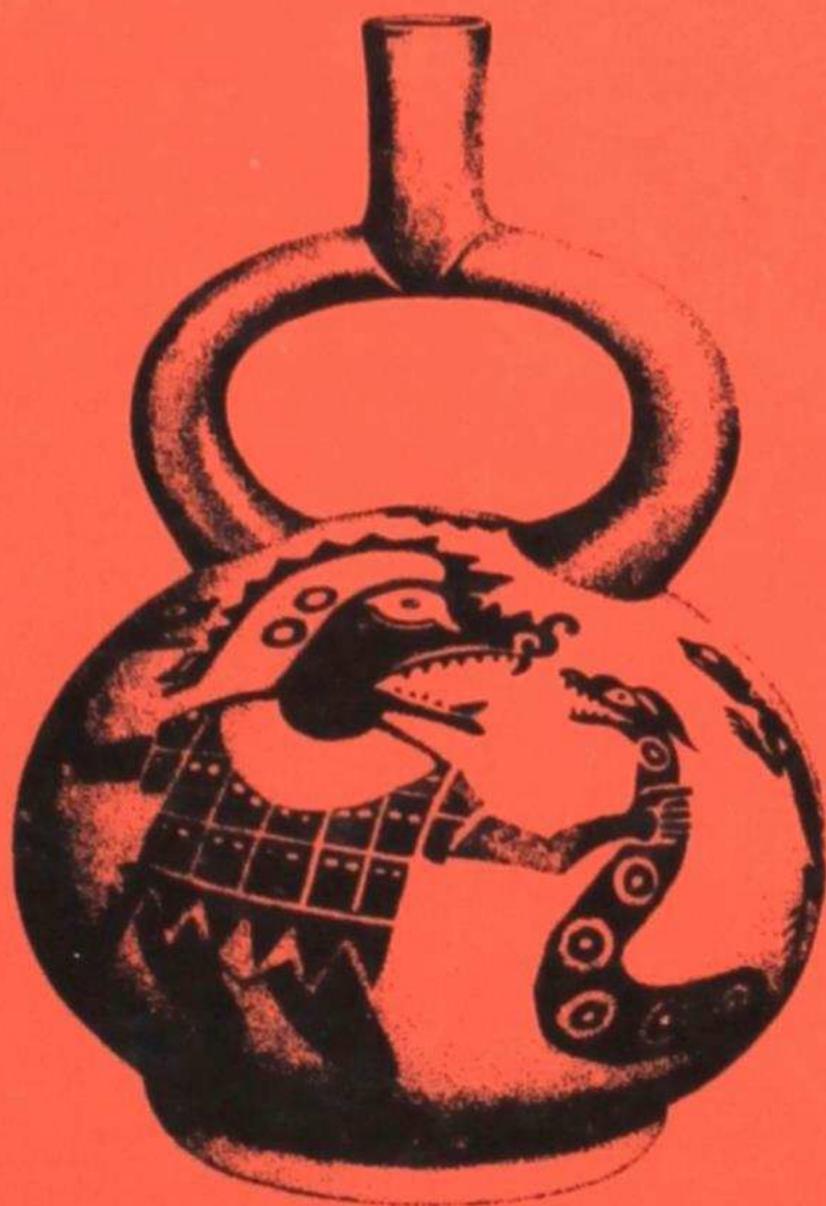


Ingrid Jung

CONFLICTO CULTURAL Y EDUCACION

**El Proyecto de Educación
Bilingüe - Puno / Perú**



CONFLICTO CULTURAL

El Proyecto de Educación Bilingüe - Puno / Perú

Jung - Ingrid

Quito - Ecuador, P.EBI (MEC-GTZ) y Ediciones Abya- Yala, 1992
190 pp., mapas, datos estadísticos y esquemas.

Bibliografía:

1.-PEDAGOGIA BILINGÜE INTERCULTURAL 2.HISTORIA
EDUCACION BILINGÜE 3.POLITICAS ESTATALES 4.PERU.

Levantamiento de texto y diagramación · Abya-Yala Editing

Impresión : Gráficas Modelo, Cayambe.

Impreso con papel donado por CODE (Canadá)

INDICE

Ingrid Jung

CONFLICTO CULTURAL Y EDUCACION

El Proyecto de Educación Bilingüe - Puno / Perú



1992

Ingrid Jung

CONFLICTO CULTURAL Y EDUCACION

El Proyecto de Educación
Bilingüe - Puno / Perú

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

* Ediciones Abya-Yala
12 de Octubre 14-30
Casilla 17-12-759
Quito - Ecuador



1991

INDICE

INTRODUCCION	5
1. HISTORIA DEL PROYECTO	9
1.1 Contexto sociocultural	9
1.2 Política educativa del gobierno militar	11
1.3 Concepción del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P)	16
1.4 Ejecución del proyecto	17
2. CONFLICTO LINGÜISTICO Y MODELO EDUCATIVO	25
2.1 Bilingüismo	25
2.2 Quechua y castellano: uso de las lenguas en Puno	28
2.3 Concepción del proyecto: modelo lingüístico	33
2.4 Enseñanza de Lenguaje	36
2.4.1 Planificación lingüística en las lenguas vernáculas	36
2.4.2 Reflexiones de política lingüística acerca del castellano	48
2.5 Uso de las lenguas en las otras asignaturas	49
2.5.1 Matemática	51
2.5.2 Ciencias Naturales	53
2.5.3 Ciencias Sociales	55
3. CONFLICTO CULTURA Y ESCUELA	56
3.1 Conflicto cultural en los Andes	56
3.2 Educación en el conflicto cultural	58
3.3 Educación bicultural y currículum intercultural	62
3.4 La problemática cultural en el PEEB-P	65

3.4.1	Identidad y la enseñanza de lenguas	67
3.4.2	Matemática	72
3.4.3	Ciencias Naturales	75
3.4.4	Ciencias Sociales	79
4.	ASPECTOS PEDAGOGICOS DE LA IMPLEMENTACION	82
4.1	Elaboración del currículum	82
4.1.1	Enseñanza de Lenguaje	83
4.1.2	Matemática	91
4.1.3	Ciencias Naturales	92
4.1.4	Ciencias Sociales	95
4.2	Textos escolares	96
4.3	Formación magisterial y capacitación	99
4.4	Rol del maestro e importancia del texto escolar.....	101
5.	RESULTADOS	108
5.1	Evaluación del material didáctico	108
5.1.1	Ciencias Naturales	108
5.1.2	Normalización de L1 y L2	113
5.1.3	Enseñanza de Lenguaje	114
5.1.4	Metodología	118
5.1.5	Problemática cultural	118
5.2	Resultados: rendimiento escolar	121
5.2.1	Aprendizaje de las lenguas	124
5.2.2	Matemática	126
5.2.3	Ciencias Naturales y Ciencias Sociales	127
5.3	Uso de las lenguas en la enseñanza	127
5.4	Participación de los alumnos.....	128
5.5	Aceptación del proyecto.....	129

5.6	Seminario final de evaluación	131
5.6.1	Resultados del proyecto	131
5.6.2	Recomendaciones	133
6.	CONCLUSIONES	136
6.1	Consecuencias para proyectos similares	136
6.1.1	Diseño de un proyecto	136
6.1.2	Aspectos de contenido	141
6.2	Conclusiones e interrogantes	143
6.2.1	Política de desarrollo en forma de proyecto	143
6.2.2	Investigación	146
6.2.3	Interrogantes	148
	NOTAS	150
	ANEXO: Publicaciones y documentos del PEEB-P y personas particulares	159
	BIBLIOGRAFIA	175

Este rechazo sistemático de la cultura andina abarca también la marginación de sus lenguas. El desarrollo de programas de educación bilingüe y bicultural es un intento para que la población indígena de la región andina logre una identificación consciente y crítica con su potencial cultural.

En el capítulo 1 de este estudio se traza el origen y ejecución del Proyecto de Educación Bilingüe en Puno (PEEB-P); en los capítulos 2 a 4 se discuten los problemas teóricos y metodológicos que fueron determi-

INTRODUCCION

Perú es un país cuya historia precolonial y colonial ha permanecido viva y visible en la vida cotidiana de sus habitantes hasta el día de hoy, quizás de una manera más profunda que en otros países latinoamericanos. Es viva por varias razones; de un lado, debido a la fuerza creadora del desarrollo civilizatorio de su gente pero también, de otro lado, por las heridas que la conquista y el coloniaje originaron y que se mantuvieron abiertas desde siglos a través del menosprecio diario de los derechos humanos de una gran parte de la población del país.

Actualmente en el Perú viven aproximadamente 22 millones de personas de las cuales casi un tercio se concentra en Lima. La capital ejerce gran fuerza de atracción para muchos migrantes de la región andina quienes buscan allí fuentes de trabajo o un refugio, especialmente en los últimos años, debido a los conflictos violentos entre la guerrilla y los militares. Esta migración es consecuencia del avallasamiento y explotación de la población indígena así como del menosprecio de su estilo cultural como campesinos andinos.

Este rechazo sistemático de la cultura andina abarca también la marginación de sus lenguas. El desarrollo de programas de educación bilingüe y bicultural es un intento para que la población indígena de la región andina logre una identificación consciente y crítica con su potencial cultural.

En el capítulo 1 de este estudio se traza el origen y ejecución del Proyecto de Educación Bilingüe en Puno (PEEB-P); en los capítulos 2 a 4 se discuten los problemas teóricos y metodológicos que fueron determi-

nantes para el subsiguiente desarrollo del modelo de educación bilingüe. En las conclusiones se presentan los resultados de las evaluaciones del PEEB-P (Capítulo 5) así como algunas reflexiones teóricas generales y de política educativa (Capítulo 6).

La intención de este análisis es vincular la reflexión histórica con la sistemática. En el proyecto están inscritas la historia peruana así como las reflexiones científicas, a las que tuvieron acceso los colaboradores. En este contexto dinámico se desarrolló el PEEB-P que dió, a través de sus actividades, muchos impulsos y contribuyó a un cambio en el discurso de la política educativa en el Perú. Sin embargo, el proyecto no tiene la pretensión de haber solucionado todos los problemas pendientes. Por esta razón, este informe es también un intento de reconstruirlo así como evaluar sus resultados científicos y prácticos.

Este trabajo enfoca la política educativa dentro de un conflicto cultural; el propósito es, en primer lugar, informar sobre el proyecto de manera global y coherente tanto en lo que se refiere a su desarrollo como a las conclusiones que de ahí se deducen. Además, pretende contribuir a la discusión sobre política educativa y lingüística dentro de un contexto multicultural. Finalmente, a todos aquellos comprometidos con labores de desarrollo social dentro de una situación cultural similar, se quiere ofrecer una visión nueva acerca de una problemática que, en el fondo, no es de dominio exclusivo de la política educativa.

Las fuentes de información de esta exposición proceden de las numerosas publicaciones de los colaboradores del proyecto y de otras personas interesadas en la problemática política o científica así como de experiencias personales y diversas conversaciones en el transcurso de mi trabajo durante más de tres años en el PEEB-P (1985-1988 y 1990). Ante todo, y en representación de varios otros colegas peruanos, agradezco a Luis Enrique López, quien como excelente conocedor de los problemas

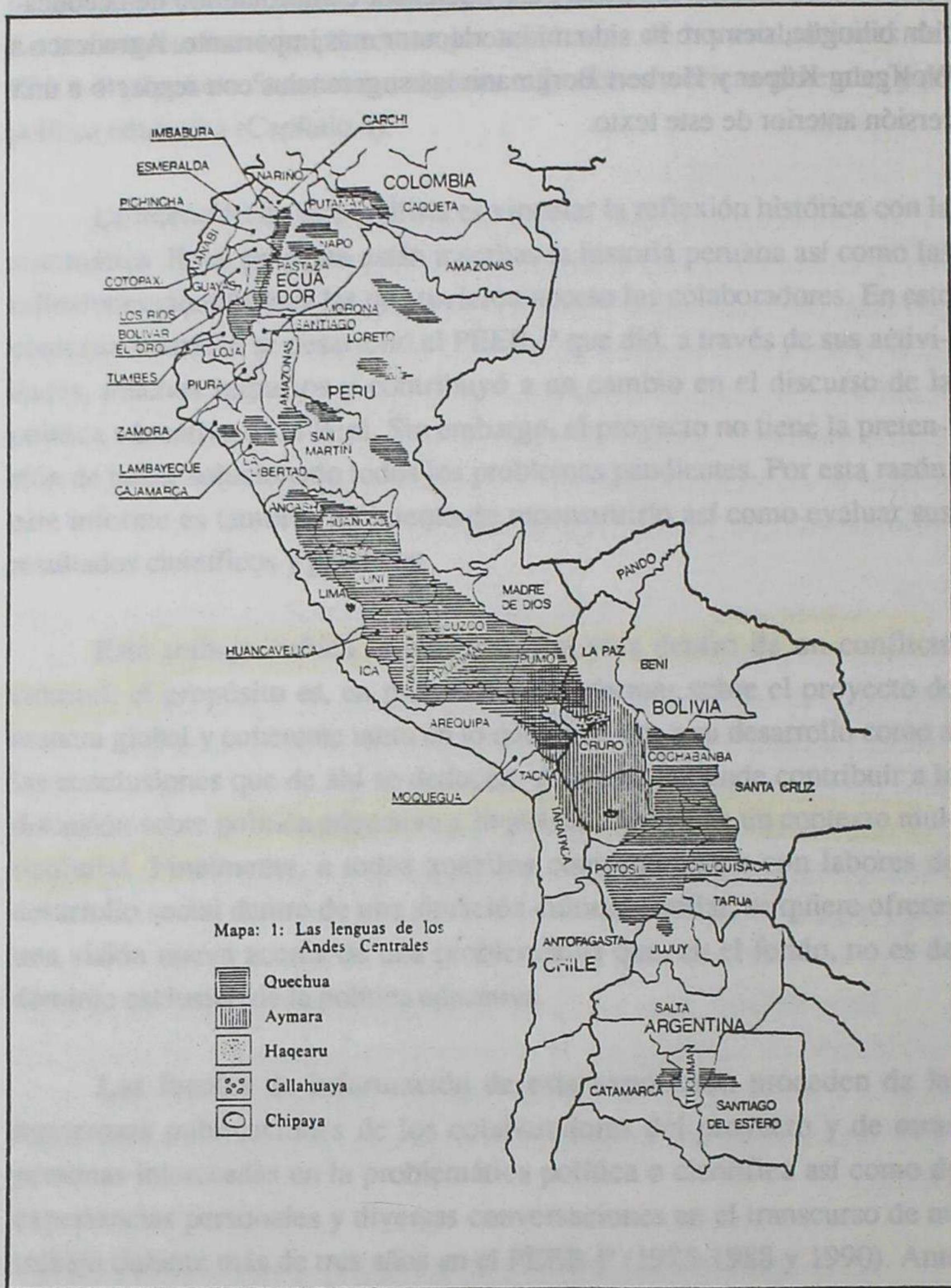
lingüísticos y educativos de su país y defensor comprometido de la educación bilingüe, siempre ha sido mi interlocutor más importante. Agradezco a Wolfgang Küper y Herbert Bergmann las sugerencias con respecto a una versión anterior de este texto.

La geografía del Perú está dividida en 60 diferentes zonas. De las que el 25% habla una lengua vernácula o bilingüe. Cuantitativamente el aymara y el quechua son las lenguas indígenas más importantes; ambas son habladas en la región andina. En 1961, cerca del 34% de la población peruana hablaba alguna de estas lenguas (ver cuadro 1); al respecto se debe tomar en cuenta que en los departamentos del sur andino se da una presencia mayor de estas lenguas. Particularmente en el departamento de Arequipa, un 90% de la población habla una de estas lenguas vernáculas (ver cuadro 2).

En realidad, el multilingüismo en el Perú no representa ningún problema; la integración económica y social de la región andina para la población aymara y quechua y la región amazónica, a la que se referirá a continuación, se basa en el bilingüismo. El problema evidente que se plantea es el de las lenguas vernáculas y sus hablantes dentro del marco del sistema educativo. Como lengua materna, la lengua vernácula es indispensable para la educación en todos los niveles del sector económico y político. Pero el acceso al bilingüismo o aymara se ha reducido considerablemente al ámbito local y a las relaciones sociales que lo fundamentan. Como lengua de educación escrita no se tiene, hasta hace poco, acceso alguno. En algunas zonas, especialmente en las zonas de los cuajales, hay escuelas bilingües.

La restricción de las posibilidades de expresión lingüística que...

Estados Unidos, Oficina de Estadística Económica y Social, Oficina de Estadística Demográfica y Censal, Perú, 1963. Las lenguas de los andes centrales, etc.



Fuente: Th. Th. Büttner. 1983. Las lenguas de los andes centrales. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana. P. 25.

1. HISTORIA DEL PROYECTO

1.1 Contexto sociocultural

La geografía del Perú comprende los espacios vitales de aproximadamente 60 diferentes etnias. De los casi 22 millones de habitantes del país (en 1981) el 25% habla una lengua vernácula¹ ya sea como monolingüe o bilingüe. Cuantitativamente el aymara y el quechua son las lenguas indígenas más importantes; ambas son autóctonas en la región andina. En 1981 cerca del 24% de la población peruana hablaba el quechua o el aymara (vea cuadro 1); al respecto se debe tomar en cuenta, sin embargo, que en los departamentos del sur andino se da una presencia mucho mayor de estas lenguas. Particularmente en el departamento de Puno, un 90% de la población habla una de estas dos lenguas mayoritariamente (vea cuadro 2).

En realidad, el multilingüismo de por sí no debería presentar ningún problema a la integración nacional o al desarrollo económico de la región andina. Para la población indígena del Perú y la región surandina, a la que me referiré a continuación, lo grave de la problemática consiste en el evidente menosprecio hacia las lenguas indígenas y sus hablantes dentro del marco nacional. El castellano como lengua escrita representa un medio indispensable para la comunicación en todos los niveles del actuar social, económico y político. Por el contrario, el uso del quechua o aymara se ha reducido esencialmente al ámbito local y a las relaciones sociales que lo fundamentan. Como lenguas sin tradición escrita² no tuvieron, hasta hace poco, acceso alguno a espacios caracterizados por la literalidad, dentro de los cuales hay que resaltar la escuela.

La restricción de las posibilidades de expresión lingüística que acompaña esta limitación de funciones no es, en el caso del quechua, indicio de una falta de diferenciación lingüística en el transcurso de la historia de sus hablantes. Antes de la invasión española en territorio andino el

quechua era la lengua de comunicación de un vasto imperio y así permaneció aún después. Inclusive el área de su influencia se extendió todavía más: el quechua fue un medio importante para la cristianización de la población andina y, como tal, una herramienta indispensable de los sacerdotes españoles. Estos antes de ordenarse, debían aprenderlo en la Universidad de San Marcos donde se había creado una cátedra para este fin. Es así que dentro de este contexto se escribió el quechua y se publicaron diccionarios, catecismos y también literatura secular. Al mismo tiempo, la lengua quechua jugó igualmente un rol decisivo en la educación de los curacas, es decir, los miembros de la nobleza andina a la cual perteneció Tupac Amaru, quien a fines del siglo 18 encabezó el movimiento indígena más importante contra el poder colonial. En el curso de su derrota, el grupo social que representaba fue aniquilado; la lengua quechua como medio de expresión de los insurgentes fue estigmatizada prohibiéndose su enseñanza en la universidad.

Algunos decenios más tarde, la joven república, a través de la legislación y las relaciones económicas, acentuó la separación entre una capa social alta hispanohablante y una capa social baja quechua o aymaraha-blante. Paralelamente se había formado la diferenciación entre contextos de vida rurales y urbanos. En el primer caso, las lenguas indígenas permanecieron como medio de expresión principalmente de la población campesina y, según la región, aún lo son actualmente. Por el contrario, el castellano fue y es utilizado por la población urbana, especialmente en la franja costera pero también en los centros urbanos andinos. Este reflejo parcial de la estructura social a nivel lingüístico en una sociedad jerárquicamente articulada implica no solamente la adscripción de las lenguas a diferentes funciones sociales³ sino también la valoración de cada lengua: El menosprecio de la cultura urbana hispanohablante hacia el trabajo manual y especialmente a la actividad agrícola está ligado al desprecio de la forma de vida campesina y sus modos de expresión en los que se incluye la lengua indígena. Una consecuencia inevitable de la represión socioeconómica de los campesinos

fue el surgimiento de un interés creciente por adquirir derechos como ciudadanos en respuesta a las arbitrarias relaciones de explotación en la región rural así como a las relaciones semifeudales de dependencia. Dentro de este contexto la escuela prometió transmitir conocimientos en castellano, lecto-escritura y cálculo; es decir, instrumentos auxiliares más necesarios para el logro de los derechos civiles. Esto explica la insistencia de los campesinos en su lucha por la creación de escuelas (cf. López 1988c). Por lo general, éstas al igual que el proceso migratorio, han contribuido a una creciente orientación hacia formas urbanas de vida y a un menosprecio de los valores campesinos y andinos inclusive por los mismos miembros de este grupo social.

1.2 Política educativa del gobierno militar

El proyecto bilingüe de Puno fue una creación de la política cultural de la primera fase del gobierno militar de Velasco Alvarado (1968 - 1975). Sin embargo, se inició recién en la segunda fase (1975 - 1980) con Morales Bermúdez, cuya meta consistió más bien en cambiar el rumbo de la política hacia la restauración de las condiciones tradicionales.

Para la política de Velasco fue importante definir, de una manera relativamente clara, la situación económica y política del Perú como la de un país dependiente y subdesarrollado (Ministerio de Educación 1970: 12). Por lo tanto, las metas de desarrollo apuntaron a lograr transformaciones a nivel político, social y económico así como la abolición del desequilibrio estructural interno y la superación de la dependencia externa del país⁴. Dentro del marco de esta aspiración reivindicativa que se orientaba hacia la creación de un nuevo orden social, la política educativa debía asumir una función central y sólo dentro de este contexto se consideraba posible su realización.

En el sector educativo el balance de los resultados logrados hasta la fecha fue negativo:

- un promedio muy bajo de escolaridad (tres años);
- un alto porcentaje de analfabetismo;
- los contenidos de enseñanza no guardaban relación con las necesidades de conocimientos reales de la gran mayoría de la población y contribuían de esta manera a la marginalización de los niños de las capas sociales bajas;
- la educación no aportó a un conocimiento profundo de los problemas y avances del país y, en consecuencia, no pudo adecuarse flexiblemente a las condiciones socioeconómicas y regionales diversas (Ministerio de Educación 1970).

En lo que respecta a los campesinos andinos, la comisión de la reforma educativa constató que en este caso la educación misma había contribuido a la desintegración cultural y a la exclusión de los campesinos de la información y los procesos de decisión mediante el uso exclusivo del castellano. En este contexto se llamó la atención a la necesidad de integrar la comunidad en el proceso educativo. Tanto el desarrollo de la personalidad individual como de la comunidad podía ser fomentado solamente por un currículum que se distanciara de la transmisión mecánica de contenidos abstractos y concibiese la preparación para el trabajo como un verdadero proceso humanizante. Al mismo tiempo sólo así sería posible impulsar el desarrollo económico y la transformación estructural del país. La reforma educativa (1972) se fundamentaba en la imagen de un nuevo ser humano en una nueva sociedad a cuya concretización debía coadyuvar.

Cuadro 1: LENGUAS EN EL PERU (1981)

Población total mayor de 5 años de edad, distribuida según sexo y procedencia urbana o rural

Total en %	Sólo			Cast/		Otras	%	
	Quechua	Aymara	Español	Quechua	Aymara			
Total	14'570.881	7.6	0.9	73.0	14.2	1.6	2.7	100
Urbana	9'655.280	1.7	0.1	82.0	12.2	1.0	3.0	100
rural	4'915.601	19.2	2.3	55.2	18.2	2.7	2.4	100
Varones	7'260.224	5.5	0.6	73.6	15.6	1.8	2.9	100
urbana	4'790.497	1.0	0.1	82.1	12.6	1.1	3.1	100
rural	2'469.727	14.3	1.6	57.2	21.3	3.2	2.4	100
Mujeres	7'310.657	9.7	1.1	72.3	12.9	1.4	2.6	100
urbana	4'864.783	2.4	0.1	82.0	11.8	0.9	2.8	100
rural	2'445.874	24.2	3.1	53.2	15.0	2.3	2.2	100

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Cuadro 2: LENGUAS HABLADAS EN EL DEPARTAMENTO DE PUNO (1981)

Población mayor de 5 años de edad, distribuida según sexo y procedencia urbana o rural

Total en %	Sólo Quechua	Sólo Aymara	Sólo Español	Cast/ Quechua	Cast/ Aymara	Cast/ Que-Aym	Otras	%	
Total	752.663	18.58	15.56	9.62	30.63	22.52	2.35	0.62	100
Urbana rural	243.576	9.24	1.99	20.16	43.74	19.18	4.62	0.76	100
	509.087	23.05	22.05	4.08	24.36	24.12	1.26	0.56	100
Varones	368.941	12.17	10.64	11.04	35.60	26.74	2.97	0.66	100
urbana	126.488	5.08	0.83	21.06	45.78	20.97	4.97	0.87	100
rural	242.453	15.88	15.76	5.82	30.28	29.75	1.93	0.55	100
Mujeres	383.722	24.73	20.29	8.25	25.86	18.46	1.75	0.59	100
urbana	117.088	13.72	3.23	19.20	41.52	17.25	4.25	0.64	100
rural	266.634	29.57	27.77	3.44	18.98	19.00	0.66	0.57	100

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Debido al alto porcentaje de analfabetos en la población quechua y aymara hablante en los departamentos meridionales se dio prioridad a esta región en la aplicación de la reforma. La alfabetización debía en lo posible empezar aquí en lengua materna. Simultáneamente se pensó que éste era el mejor camino, es decir el más eficiente y menos traumático para la castellanización o sea la difusión de la lengua castellana. Se consideró la castellanización como una contribución a la ruptura de las barreras entre las poblaciones andino-campesina y criollo-urbana.

Un elemento conceptual importante de la reforma educativa fue la idea de crear una escuela participativa y concientizadora. Dentro de este marco se consideró al maestro no (solamente) como intermediario de conocimientos y habilidades sino también como promotor de la comunidad; es decir, una persona comprometida *con* e impulsora *de* los procesos locales de desarrollo. Sin embargo, el magisterio no estaba preparado a asumir este rol clave, ni por su formación ni por su motivación política. Es por ello que la formación magisterial fue un aspecto central en el gobierno de Velasco⁵.

Desde el punto de vista conceptual, los planificadores educativos fueron fuertemente influenciados por Freire e Illich cuyas ideas de la "educación para la liberación" y la "desescolarización de la sociedad" respectivamente, imprimieron también su sello a la reforma⁶. Esto comprendía una orientación de los contenidos didácticos hacia temas relevantes para la comunidad respectiva y la apertura de la escuela a jóvenes y adultos.

Para la escuela de la sierra peruana quechua y aymara hablante, esto implicaba por un lado, plantear la problemática específica de los campesinos a fin de desarrollar un proyecto que tomase en cuenta sus necesidades socioeconómicas y político-culturales. Por otro lado, se trataba de hacer suyo las reflexiones formuladas en el "Primer Seminario Nacional sobre Educación Bilingüe" (Ministerio de Educación 1972), en el cual fue

indiscutible la obligación de tomar en cuenta la lengua materna de los niños. Al respecto se **diferenció** entre **alfabetización y castellanización**. La alfabetización se debería hacer sólo en una lengua hablada por los niños, sea ésta su lengua materna o alguna otra adquirida antes oralmente como segunda lengua. Por ello la alfabetización no podía ser un medio apropiado para la transmisión del castellano (Escobar 1972a), quedando fuera de duda su valor para la integración nacional. La importancia del uso de la lengua indígena en la escuela residía en su función de mantener y continuar la tradición local cultural (Pozzi-Escot 1972a). En esas fechas parece que todavía no se discutió lo suficiente si efectivamente el desarrollo de las lenguas indígenas como lenguas escritas para la enseñanza escolar sería una perspectiva realista. En todo caso se reconoció que estas lenguas son expresión de culturas específicas y, por lo tanto, tienen su valor propio que trasciende su uso instrumental para la iniciación a la expresión escrita (para luego transferir los conocimientos de la "técnica" de la lectura y escritura de la lengua materna a la segunda lengua, es decir, al castellano). Esta posición fue expuesta también en la Ley de Educación Bilingüe (1973) y en la oficialización del quechua (1975).

1.3 Concepción del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P)

El debate realizado por lingüistas y otros científicos sociales a comienzos de los años '70 así como las decisiones del gobierno militar en cierta medida relacionadas con aquél (vea Pozzi-Escot 1989:26) formaron el marco conceptual del proyecto de Puno (vea Riedmiller s/f; López et al. 1987; López 1988d). Para la concepción del Proyecto fue fundamental primero la decisión a nivel lingüístico de empezar la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua materna de los niños, o sea la lengua vernácula. El castellano, en cambio, como segunda lengua debía enseñarse primero solamente en forma oral y recién desde el segundo grado también en forma escrita. Paralelamente al desarrollo del proyecto se elaboró una concepción

más detallada que abarcara los siguientes grados escolares y que aproximadamente desde 1982 también se articuló de manera explícita.

Desde el punto de vista pedagógico se debía retomar los métodos participativos propuestos en la reforma educativa. Por un lado, esto significaba incluir la población campesina en la planificación y ejecución del proyecto. Por otro lado, se trataba de tomar en cuenta también la situación local en el desarrollo del currículum. Es decir, se debía recuperar "la riqueza de la cultura indígena, lengua y conocimientos del espacio natural y al mismo tiempo establecer un contexto político de desarrollo" (Riedmiller s/f:8). Debido a la carencia de material didáctico bilingüe previamente elaborado, se tenía que aprovechar esta situación en forma pedagógicamente razonable en la misma escuela y, en un proceso de trabajo y aprendizaje colectivo, producir textos que luego serían reproducidos con técnicas simples y no costosas (Riedmiller s/f:9).

Partiendo de estas reflexiones conceptuales se definieron los siguientes ámbitos de actividades:

- investigaciones previas y de evaluación;
- elaboración de un currículum adecuado a la región;
- elaboración de material didáctico en lenguas vernáculas y castellano;
- capacitación y asesoramiento *in situ* de los maestros;
- difusión a nivel local, regional y nacional.

1.4 Ejecución del proyecto

(a) 1975 - 1979

Después de la firma del convenio a fines de 1975 entre la República Federal de Alemania y la República del Perú sobre la implementación de la educación bilingüe como elemento de la reforma educativa, las acciones del

proyecto empezaron recién en 1977 debido a los cambios en la esfera política. En el mismo año se formuló en el Ministerio de Educación el primer modelo curricular experimental de educación bilingüe ("Modelo Básico de Educación Bilingüe").

Según la idea central de este documento, después de la alfabetización en lengua materna y la enseñanza del castellano como segunda lengua había de incrementarse paulatinamente el uso del castellano en toda la enseñanza. Al final del cuarto grado el español se convertiría en la lengua exclusiva de enseñanza. Este concepto responde al modelo denominado de transición, transferencia o asimilación ⁷.

Simultáneamente se realizaron investigaciones sociolingüísticas en las regiones quechua y aymara así como estudios sobre el universo voca- bular de niños quechua hablantes. Además, se seleccionaron las escuelas experimentales para el proyecto educativo; en la selección se utilizaron cri- terios socioeconómicos y lingüísticos. Poco después se empezó con la experimentación del material para la iniciación a la lectura en lengua mater- na. Adicionalmente se realizaron seminarios y eventos con organizaciones de base y miembros del magisterio.

La responsabilidad de ejecutar el proyecto fue dada al INIDE (Insti- tuto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación) que, al igual que la DDE (Dirección Departamental de Educación) de Puno era una dependencia del Ministerio de Educación. El INIDE fue creado en el con- texto de la reforma educativa con el fin de asumir las tareas de investiga- ción y asesoramiento así como la elaboración de material didáctico. Al revocarse los fundamentos esenciales de la reforma educativa, el INIDE fue tan sustancialmente limitado en recursos humanos y económicos que gradualmente redujo sus actividades previstas por la planificación del pro- yecto. Estas no fueron realizadas o tuvieron que ser asumidas cada vez más por la GTZ (Sociedad Alemana de Cooperación Técnica) mediante su

equipo de colaboradores nacionales y extranjeros. De esta manera se contrajo el campo de la investigación a algunos estudios preliminares y finalmente a la validación de los textos escolares.

Debido a las circunstancias políticas se produjeron demoras y reestructuraciones que hicieron necesaria una prórroga del convenio.

(b) 1980 - 1984

Al comenzar el año escolar de 1980 se empezó con la educación bilingüe en 100 escuelas (40 en la región aymara y 60 en la quechua) desarrollándose al mismo tiempo el material didáctico experimental. Cada año el proyecto crecía con un grado escolar más de tal forma que hasta finales de 1983 se elaboró y experimentó material para los tres primeros grados.

Simultáneamente a ello se realizaron investigaciones para la elaboración de un diccionario aymara-castellano y una gramática aymara así como un estudio preliminar para las asignaturas de Matemática (1982) y Ciencias Naturales (1983). Tal ampliación (CC.SS. recién se dio en 1985 en las escuelas) tenía su importancia conceptual, puesto que liberó la educación bilingüe de las limitaciones de una mera instrucción lingüística, tomando en serio la lengua como la expresión de una cultura determinada. Así, el concepto de "lengua" ya no se reducía a técnicas culturales específicas como la lectura y escritura y, en el contexto peruano, el uso del castellano.

Con este paso, el proyecto había logrado un salto cualitativo, alejándose de la identificación automática de "alfabetización" con "castellanización" y basándose más en un acercamiento a la lengua en su totalidad - también precisamente a la lengua vernácula, incluyendo su gramática y léxico. Se apuntaba a una comprensión de la lengua y cultura en su ente-

ridad, donde la lengua sí juega un rol importante, pero no en representación exclusiva de la cultura.

Parece que a estas alturas desgraciadamente ya no era posible llegar a un currículum verdaderamente integral frente a las distintas asignaturas. Esto, sin embargo, hubiera podido ser la más adecuada respuesta a la organización andina del saber (vea cap. 3).

En esta fase se empezó también con la elaboración de textos extraescolares simultánea a los materiales meramente escolares.

En el marco de la capacitación y del trabajo de difusión se realizaron programas de radio y cursos para maestros pero también para promotores y dirigentes de la comunidad. Los maestros fueron asesorados por el equipo *in situ* hasta donde lo permitía la gran cantidad de escuelas; las estadías en las comunidades eran aprovechadas, a la vez para establecer una comunicación con padres de familias y la población de la comunidad. Además, en el Instituto Superior Pedagógico (ISP) de la ciudad de Puno se llevó a cabo temporalmente un programa de especialización en educación bilingüe.

Tomando en cuenta las dificultades surgidas debido a la ejecución de un proyecto experimental en 100 escuelas, en el año 1984 se redujo su número a 40. Sólo en cuatro centros se debía trabajar experimentalmente *strictu sensu* (vea Castellares et al. 1984, Bergmann et al. 1984), lo que implicaba el control regular de los resultados alcanzados y una mayor continuidad de la asesoría y acompañamiento de los docentes. Debido a factores adversos, como por ejemplo la fluctuación de los maestros, no se pudo mantener esa concentración de la experimentación controlada en cuatro escuelas en los años siguientes.

(c) 1984 - 1988

Dentro de los cambios sucesivos en la política educativa, que en realidad terminarían con la revocación de las reformas velasquistas, se modificó también la estructura misma del sistema escolar de tal forma que se fijó en seis (antes cuatro) años la escuela primaria. De esta forma se prolongaron también por dos años las actividades relevantes para el proyecto en el área del desarrollo curricular y la elaboración de materiales didácticos. Es así que se prorrogó el convenio para poder finalizar los trabajos ya empezados a fin de cubrir todos los grados de la escuela primaria.

En el nuevo acuerdo se consideró una reestructuración al interior de la organización del proyecto; en adelante la Dirección Departamental de Educación (DDE) debía ocuparse de la ejecución del proyecto experimental por encargo de la Corporación Departamental de Desarrollo Social Económico de Puno (CORPUNO) que se había convertido en la contraparte propiamente dicha de la GTZ. El INIDE conservó sus demás funciones. De esta manera la facultad de decisión en cierto modo se regionalizó y desprofesionalizó. Esta fue indudablemente una respuesta realista frente a la merma de los recursos económicos y humanos que sufrió el INIDE. A ello se agregó que desde 1987 se limitó fuertemente la capacidad de acción dentro de la DDE por muchos meses debido a una reorganización de sus competencias. El hecho de que el personal de la DDE no correspondía a lo acordado en el convenio obstaculizó enormemente el trabajo de tal suerte que competencias de decisión y acción recayeron necesariamente en el equipo de colaboradores de la GTZ en una forma desproporcionada. De esta manera quedaron limitadas las posibilidades para realizar el trabajo de investigación, una amplia difusión de los objetivos y métodos del proyecto, así como un asesoramiento adecuado a los maestros en las escuelas y la experimentación sistemática del material didáctico y del currículum. Esta dificultad fue aún mayor si se tiene en cuenta que se sumaron otras actividades importantes además de las tareas previstas anteriormente.

Los currícula de profesionalización docente y formación profesional en los Institutos Superiores Pedagógicos en Puno fueron concebidos de tal forma que prepararon a los maestros para enseñar según el modelo de la educación bilingüe en todas las asignaturas. Al respecto el proyecto tenía la responsabilidad de elaborar dichos currícula y apoyar a las instituciones correspondientes en su implementación.

En la Universidad Nacional del Altiplano (Puno) se creó con apoyo del proyecto un ciclo de estudios de postgrado: "Lingüística Andina y Educación". Los egresados debían estar capacitados para responder posteriormente como especialistas en diversos ámbitos -en la capacitación y formación magisterial, en la universidad y en proyectos de desarrollo- de una manera competente a la situación cultural de la población andina. Los costos de funcionamiento durante la primera promoción fueron esencialmente asumidos por la GTZ, la cual sin duda alguna abrió un camino poco usual pero adecuado en el perfeccionamiento profesional de la contraparte.

El tercer ámbito nuevo de actividades y digno de mencionar fue el apoyo a las acciones realizadas por el BIRF-II cuyo objetivo era mejorar la calidad de la educación primaria. Sobre la base del material elaborado por el PEEB-P, el programa BIRF-II buscó la implementación de la educación bilingüe primaria en todo el departamento de Puno y posteriormente en todos los departamentos de habla quechua en el Sur Andino⁸. En la ejecución del programa BIRF-II, éste dependía de personal calificado que, en parte, trabajaba simultáneamente para el PEEB-P.

En esta fase del proyecto se logró terminar casi en su totalidad la elaboración de los materiales didácticos y los currícula. Para cada asignatura se desarrollaron documentos finales que presentan los fundamentos teóricos y metodológicos de la materia así como su elaboración dentro del contexto del PEEB-P⁹. Además se produjeron otros textos para un público más amplio.

A finales de esta fase se realizaron diversas evaluaciones a las que nos referiremos más adelante (Capítulo 5).

(d) 1989 - 1991

Al término de sus actividades centrales el proyecto originalmente experimental se convirtió en el Programa de Educación Bilingüe Puno (PEB-P) el cual, en esta fase, debía contribuir a la consolidación de la educación bilingüe y a un debate más amplio de sus resultados. Las actividades concretas durante este período se centraron en la formación de maestros y la promoción de otros especialistas en el campo de la educación bilingüe. La capacitación de maestros abarcó centenares de personas que participaron en la ampliación de la educación bilingüe en el departamento de Puno, a través del Programa BIRF-II y la política del Ministerio de Educación y su Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL). Este programa comprendió a finales de 1980 cerca del 60% de las escuelas primarias del departamento. Su extensión a los departamentos de Cuzco, Ayacucho, Huancavelica y Arequipa se está preparando mediante la adecuación del material escolar en quechua a la norma escrita que se diseñó para los dialectos sureños. El PEB-P siguió asesorando cursos tanto para maestros en el marco de la profesionalización docente como para estudiantes del Instituto Superior Pedagógico. De esta manera los colaboradores peruanos de la GTZ y egresados del ciclo de Postgrado conjuntamente con la Dirección Departamental de Educación han asumido la responsabilidad de diseñar y organizar estos cursos.

El resultado tal vez más importante en 1989 fue una declaración del Ministerio de Educación del Perú sobre la educación bilingüe intercultural con la cual la parte peruana afirma explícitamente un compromiso cuya falta había dificultado frecuentemente la cooperación con maestros y la administración educativa. De esta manera, se contribuyó a la discusión acerca de este modelo educativo que se ha convertido nuevamente en un eje temático

de la política educativa de cuya escena había desaparecido casi por década y media. Este nuevo interés por parte del Ministerio se manifestó en la integración del PEB-P a la DIGEBIL; las demás instituciones mantenían sus funciones anteriores y la DDE siguió en la dirección del programa.

A comienzos de 1991 el PEB-P llega a su fin como proyecto con la presentación del currículum para la educación bilingüe e intercultural, los textos escolares y las respectivas guías metodológicas para las diferentes asignaturas, los currícula para la formación docente y dos promociones de egresados del programa de Postgrado. La DDE adoptó los materiales y los métodos en la extensión del programa en Puno; la DIGEBIL elaboró un programa curricular para la educación bilingüe a nivel nacional, basado en la experiencia de Puno. De este modo, el sector educación ha asumido a grandes rasgos la opción pedagógica y cultural diseñada por el proyecto que concluyó.

2. CONFLICTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y MODELO EDUCATIVO

2.1 Bilingüismo

El bilingüismo es un fenómeno tanto individual como social. El bilingüismo social se refiere al hecho de que en una sociedad se hablan dos o más lenguas. Se denomina bilingüismo individual cuando una persona utiliza dos o más lenguas (Romaine 1989:11), sin hacer referencia aún sobre el grado de dominio lingüístico. Sin embargo, es evidente que justamente la competencia comunicativa en ambas lenguas es un factor relevante para la relación social. La envergadura de este concepto se revela cuando se considera toda la gama de posibilidades de bilingüismo y su caracterización conceptual que va desde el dominio de ambas lenguas -bilingüismo completo, perfecto o equilibrado- pasando por el dominio de una lengua y la competencia defectuosa en una segunda lengua, hasta la insuficiente competencia en ambas lenguas, es decir, el semilingüismo¹. Al respecto se entiende por dominio de una lengua la competencia de un hablante nativo en su lengua materna.

Usualmente se considera al bilingüismo como un caso singular y al monolingüismo como normal; esta perspectiva no solamente pasa por alto a la realidad ² sino que ha influido también en nuestra teoría lingüística (vea Romaine 1989:8). Esto ha tenido como consecuencia que el modelo básico del uso de la lengua parte de un hablante ideal que utiliza una lengua, en tanto sistema claramente delimitable de otras lenguas. Este molde teórico lleva a un modo de ver las cosas según el cual todo comportamiento lingüístico real tiene que divergir del ideal³. Independientemente de si se trata de sociolectos, dialectos, pidgins o lenguas criollas, todos ellos se definen a partir de un punto de partida ideal que, además, es reclamado y ocupado para sí por la conciencia de clase de la inteligencia burguesa. Así queda claro cómo una determinada definición de la lengua es una empresa bur-

guesa, no siendo casual que la variante de este estrato social en tanto "variante estándar" reivindica la universalidad frente a las otras formas emparentadas de expresión. El habla ("parole", Saussure) de los campesinos, las clases bajas urbanas o migrantes se convierte así en un -lecto: dialecto, sociolecto o interlecto (Escobar 1989). El prestigio social que gozan los hablantes de una forma lingüística es transferido a su lengua. Es decir, el alemán, el español o el quechua no poseen un valor en sí, sino que lo adquieren dentro de un contexto social definido debido a la posición socioeconómica de sus hablantes. Por ejemplo, mientras que el español como lengua de migrantes en la República Federal de Alemania o en los Estados Unidos goza de menos prestigio que el alemán o el inglés, en el Perú u otro país latinoamericano, en cambio, se considera como instrumento de comunicación de prestigio frente a las lenguas indígenas.

Sin embargo, al interior del español peruano también existen diferencias lingüísticas; el valor de las variantes depende de la región y sobre todo del estatus social de sus hablantes. En esta jerarquía de prestigio las variantes regionales se encuentran en el nivel más bajo, y aquí muchas veces se diferencia todavía entre variantes de hablantes bilingües (es decir los que hablan quechua, aymara u otra lengua indígena como lengua materna) y monolingües, hasta las variantes de las ciudades de la costa así como el español de las capas cultas de la capital (compare Escobar 1978, Godenzzi 1985). Esta jerarquía corresponde a la realidad socioeconómica: los campesinos como productores de alimentos son económica y geográficamente marginados a través de precios mantenidos artificialmente bajos así como por la pésima infraestructura y, de este modo, excluidos de la participación política. En cierta medida esto vale también para las ciudades provincianas. Son ellas esencialmente que organizan la explotación de la población rural y actúan como intermediarias entre el poder central y los campesinos.

La limitación social de los hablantes reduce también las posibilidades de desarrollo de su lengua la cual es restringida a determinadas fun-

ciones comunicativas que corresponden a aquellos roles sociales adscritas a sus hablantes en el contexto nacional. Esto es evidente tanto en el desarrollo interrumpido del quechua hacia una lengua nacional, cual fue el caso durante la época incaica, cuanto en la obstaculización de su desarrollo hacia una lengua escrita. Es así que la monopolización correspondiente del castellano en sus funciones como lengua escrita paralelamente al dominio social de sus hablantes sobre la población campesina implica para ésta la necesidad de poder hablar, leer y escribir en castellano para, por lo menos, exigir mínimamente sus derechos civiles. La ausencia de literacidad en las lenguas indígenas se convierte a su vez en un indicio de su inferioridad estructural y en una razón más para la estigmatización de su estatus. En consecuencia, desde el punto de vista de la situación social de las lenguas indígenas se puede hablar de "idiomas oprimidos" (Albó 1977) o también de "diglosia" (Cerrón-Palomino 1987b:18)⁴.

Dentro de este contexto se aclara por qué el bilingüismo en sí no es el problema sino más bien la distribución específica de las funciones de la lengua vinculada al estatus social de sus hablantes. Por lo tanto, naturalmente solo es posible en forma muy limitada y tomando mucha precaución la transferencia a esta situación de los resultados de las investigaciones sobre el bilingüismo realizadas en otras condiciones sociolingüísticas. Al mismo tiempo, esta descripción de la relación entre contexto lingüístico y marco social nos aclara también que el conflicto lingüístico no puede ser resuelto únicamente en el nivel de la didáctica del lenguaje. La educación bilingüe no puede ser ninguna solución a problemas que, en el fondo, no se producen en el nivel lingüístico sino más bien se *expresan* ahí y se *reproducen* (vea Cerrón-Palomino 1982). En consecuencia, se debe entender la educación bilingüe en primer lugar como un intento de responder a los problemas lingüísticos existentes de tal forma que la población campesina indígena obtenga suficiente apoyo para articular mejor sus demandas dentro de la sociedad dominante.

2.2 Quechua y castellano: uso de las lenguas en Puno

Antes de referimos a la concepción del PEEB-P sobre el uso de las lenguas, es necesario presentar previamente una breve descripción de las condiciones lingüísticas en la región rural quechua del departamento de Puno. Los datos proceden de los resultados de la investigación sociolingüística realizada a comienzos del proyecto (INIDE 1979). No contamos con los respectivos datos sobre el aymara.

Tomando como ejemplo tres regiones con características socioeconómicas diferentes se comprueba que el crecimiento de la tecnificación agrícola, los cambios en el contacto con la población urbana hispanohablante y el tamaño de la propiedad de la tierra influyen en la realidad lingüística. En la primera región (Mañazo), de propiedad privada mediana y agricultura relativamente tecnificada, afirmó el 64% de los entrevistados hablar quechua con sus hijos (13% castellano)⁵. En una región ribereña de alta densidad demográfica y en la cual los pocos ingresos de la producción agropecuaria obligan a los pequeños campesinos a la migración (Huatta), aseguró el 75% hablar quechua con sus hijos; nadie mencionó el castellano como única lengua de comunicación. Por otro lado, en Azángaro, una región de antiguas haciendas y poco poblada, el 82% hablaba quechua con los hijos y 3% en castellano (vea cuadro 3).

Cuadro 3: LENGUA DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS EN LA COMUNICACION CON NIÑOS (N) Y EL CONYUGUE (C)

LUGAR	AZANGARO		HUATTA		MAÑAZO	
	N	C	N	C	N	C
Miembro familiar						
Lengua en %						
Quechua	82	85	75	80	64	72
Aymara	-	-	-	1	-	-
Castellano	3	1	-	1	13	15
Quechua + Castellano	2	3	16	13	9	7
Sin respuesta	13	11	9	5	14	6

Fuente: INIDE 1979:111

El cuadro 4 muestra el porcentaje de los padres de familia que se criaron como monolingües en quechua. El segundo número indica el porcentaje de aquellos padres que todavía eran monolingües en el momento de la entrevista. La comparación de estas cifras revela que muchos adultos no habían crecido como bilingües sino que aprendieron el castellano, su segunda lengua, posteriormente, en muchos casos durante su escolaridad. La integración en contextos castellanohablantes se hizo sentir más que en los otros dos casos en Mañazo donde sólo un 7% de los padres eran hablantes monolingües del quechua.

Cuadro 4: LENGUA DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS

En %	AZANGARO	HUATTA	MAÑAZO
Ha crecido como monolingüe quechua	96	89	99
1978 Monolingüe quechua	50	37	7

Fuente: INIDE 1979:172, 173

De los niños que comienzan la escolaridad, el 70 - 80% es monolingüe, lo cual no sorprende ya que especialmente en el caso de las mujeres el porcentaje de las monolingües quechua es muy alto (64% frente al 25% de los hombres): esto se debe también a su menor acceso al sistema educativo en comparación con los varones, situación deplorable que aún en 1991 se tiene que constatar.

Cuadro 5: EDUCACION ESCOLAR DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS

En %	AZANGARO HUATTA		MAÑAZO	TOTAL	
				Mujeres	Hombres
Sin instrucción	43	30	25	52	8
Alfabetizado	5	14	20	11	14
Primaria incompleta	36	35	33	27	49
Primaria completa	9	14	10	3	18
Secundaria o superior completa o incompleta	7	5	6	4	5
Sin respuesta	-	2	6	3	6

Fuente: INIDE 1979:87

Las reducidas posibilidades educativas de este grupo poblacional guardan relación con su aislamiento socioeconómico y el dominio paralelo del quechua. Simultáneamente la gente aprecia su lengua y desea su difusión en la población urbana⁶. Esto no excluye de ninguna manera la necesidad de dominar el castellano, pero precisamente no en el sentido de una transición de un monolingüismo a otro sino como el dominio de dos lenguas, cada una de las cuales tiene una determinada función práctica y un significado afectivo⁷ para el hablante. Esta diferenciación funcional de las lenguas se manifiesta claramente en el cuadro 6 que refleja el uso de len-

guas fuera de la familia.

En lo que se refiere a la comunicación extrafamiliar, se escoge la lengua según interlocutor y tema, obviamente dentro de las posibilidades personales del hablante; visiblemente aumenta el uso del castellano a medida que el lugar de la conversación se aleja de la comunidad (mercado local vs. urbano) o que se incrementa la distancia del interlocutor frente a la realidad andina (maestro vs. policía).

Igualmente crece la parte del castellano ahí donde se expanden prácticas culturales no-andinas (ceremonias locales de la cotidianeidad campesina vs. misa/política).

En casi todos los casos la distancia en cuanto a la situación comunicativa en Azángaro y Huatta, por un lado, y Mañazo, por otro, refleja la distancia entre los socios de cooperativa o pequeños campesinos, ambos integrados a la producción local frente a los campesinos medios inmersos en un proceso de tecnificación.

Un caso especialmente interesante es Huatta, pues aquí se manifiesta claramente la flexibilidad de los hablantes capaces de adaptarse lingüísticamente a una situación particular. La migración promueve el uso del castellano, incluso en la familia; por el contrario, en las situaciones comunicativas locales se prefiere netamente el quechua.

Conviene subrayar otro aspecto más: aun cuando en contextos administrativos, religiosos y comerciales el castellano tiene una importancia fundamental, no ha ocupado completamente estos ámbitos comunicativos. Es todavía posible comunicarse en la lengua vernácula en el mercado urbano o con los policías; es decir, de ninguna manera se ha podido eliminar del todo la forma de comunicación indígena de las relaciones oficiales y comerciales.

En %	AZANGARO				HUATTA				MAÑAZO					
	Q	C	QC	SR	Q	C	QC	SR	Q	C	QC	SR		
Trabajo			62	18	5	15	71	15	7	7	45	20	29	6
Misa o asamblea religiosa			56	26	8	10	50	29	12	9	29	43	13	15
Ceremonias			83	4	2	11	84	4	7	5	47	5	6	42
Organización política			60	12	5	23	62	9	19	10	39	20	9	32
Tienda comunal			57	30	8	5	73	7	18	2	47	22	26	5
Mercado local			65	20	9	6	68	7	18	7	33	33	22	12
Mercado urbano			35	30	10	25	26	30	19	25	18	42	12	28
Maestros			56	30	8	6	44	17	33	6	13	42	35	9
Policia			32	42	3	24	29	45	7	18	13	46	35	6

Q = quechua; C castellano; QC = quechua + castellano; SR = sin respuesta

FUENTE: INIDE 1979: 128, 120, 134

2.3 Concepción del proyecto: **modelo del uso de las lenguas**

Líneas arriba nos referimos a que se dispone de resultados de otros contextos sociales sobre el rendimiento escolar de niños bilingües⁸. Los estudios realizados mayormente en Canadá, los Estados Unidos y Escandinavia permiten hacer algunas deducciones que sólo en ciertas condiciones pueden ser transferidas y que a continuación resumimos.

El uso instrumental de la segunda lengua (es decir, como lengua de enseñanza) y la reducción de la lengua materna (L1) a una asignatura no es problemático cuando el niño pertenece a la clase media o a la población mayoritaria (programas de inmersión) (Skutnabb-Kangas 1982, 1983)⁹. En cambio, si no se fomenta la lengua materna y el niño pertenece a una minoría, es de suponer entonces consecuencias negativas tanto en la competencia en L1 como en L2. El desarrollo suficiente de la competencia en la lengua materna es factor relevante para el desarrollo cognitivo del niño. Si este desarrollo es asegurado, y además se da un contacto adecuado con la segunda lengua, se puede esperar un buen resultado en el aprendizaje de la segunda lengua así como la transferencia a L2 de la habilidad de abstracción adquirida en L1 (Cummins 1976, 1979). Esta transferencia ha sido comprobada en el campo de la destreza de lectura donde se ha verificado que un desarrollo de los conocimientos en la lengua materna da resultados positivos en la habilidad de lectura en la segunda lengua (vea 5.2.1).

En los análisis de las investigaciones se advierte sobre las variables de estatus social y minoría / mayoría y su influencia en los resultados. Dichos estudios muestran que la situación de minoría repercute desfavorablemente en tanto el niño no dispone de suficientes posibilidades para desarrollar su lengua materna fuera del contexto escolar. Frecuentemente y en especial allí donde la minoría pertenece a la capa social baja, sus hablantes son discriminados con lo cual se agudiza la separación de los

códigos en doméstico y escolar. Los niños de las capas sociales bajas no están preparados de igual manera como los niños de la clase media, a una lengua descontextualizada y a la literacidad ¹⁰.

Si retornamos ahora a los resultados de la investigación sociolingüística sobre el contexto lingüístico en Puno y establecemos su correlación con las variables "minoría" y "estatus social", obtendremos que los campesinos quechuahablantes pertenecen tanto a la minoría como a la clase baja. Sin embargo, mientras esta última caracterización es clara, se necesita, en cambio, hacer una precisión en cuanto a su clasificación como minoría. Minoría no se refiere a su número en comparación con la población de la región en términos puramente cuantitativos sino a su participación y representación institucional y en medios de comunicación a nivel nacional. La lengua escrita queda reservada para los usuarios hispanohablantes; de esta manera el niño quechuahablante se encuentra frente a un doble obstáculo: el de la lengua nacional y el de su estrato social lo cual condiciona su manejo específico de la literacidad. Para reducir estos obstáculos, en la medida en que esto es posible en la escuela, primero se concibió en el PEEB-P la enseñanza de lenguaje tanto en lengua materna como en segunda lengua. El niño vernáculohablante debía ser alfabetizado en su lengua materna y, paralelamente, aprender el castellano como segunda lengua. Ello no significó que se había elaborado un modelo completo pero sí fue un planteamiento que se adecuaba metodológicamente a la realidad escolar en vez de mantener la ficción que se podría enseñar a estos niños de la misma forma como a aquellos que tienen el castellano como lengua materna.

En el transcurso de los años se elaboró entonces un "modelo emancipatorio" de educación bilingüe (Toukomaa/Skutnabb-Kangas 1977, en Fthenakis et al. 1985) para el mantenimiento de la lengua materna. Este modelo tiene como meta tanto una igualdad mayor de oportunidades para el individuo como el fortalecimiento de la comunidad en el contexto nacional.

qhichwa qilqakuna

A	a	añas
ch	ch	chaki
ch'	ch'	ch'uñu
chh	chh	chhuruna
h	h	huñi
i	i	Inka
k	k	kieu
k'	k'	k'isimira
kh	kh	khipu
l	l	liqi liqi
ll	ll	llama
m	m	misi
n	n	nina
ñ	ñ	ñaqch'a
p	p	paqucha
p'	p'	p'acha
ph	ph	phuru
q	q	qina
q'	q'	q'uncha
qh	qh	qhari
r	r	runtu
s	s	sara
t	t	tullu
t'	t'	t'ika
th	th	thuta
u	u	urqu
w	w	wislla
y	y	yawri

De acuerdo a las investigaciones anteriormente mencionadas, el niño de una minoría y de clase social baja debe ser estimulado en su lengua materna a fin de poder desarrollar mejor sus capacidades cognitivas. Sin embargo, esto no puede limitarse únicamente a la enseñanza de la L1 como asignatura sino que incluye también el uso instrumental de la L1 en las demás materias. El castellano se enseña con un método específico para una segunda lengua partiendo del hecho de que los niños normalmente no hablan o no entienden esta lengua al entrar a la escuela. En la medida que aumentan sus conocimientos orales en L2 se escribe también en castellano que paulatinamente se convierte en un instrumento de transmisión de otros contenidos. La meta es que los egresados de la escuela primaria sean capaces de comunicarse por oral y escrito en ambas lenguas y así mismo puedan seguir las clases en las otras asignaturas.

Paralelamente a estas reflexiones que tienen por objeto el éxito individual de aprendizaje de los niños, existen también argumentos que consideran a la comunidad en su conjunto (vea capítulo 3). La desintegración de la nación, frecuentemente lamentada, no puede ser superada por la reproducción de la marginalización mediante la escuela sino solamente por una política lingüística y educativa que retome la diversidad de lenguas y culturas y la convierta en un elemento de la identidad peruana.

2.4 Enseñanza de Lenguaje

2.4.1 *Planificación lingüística en las lenguas vernáculas*

El uso del quechua y aymara en un contexto escolar, en la forma como se ha descrito anteriormente, presupone su desarrollo escriturario y con ello un léxico amplio para la elaboración relativamente abstracta de conocimientos generalmente no existentes en las lenguas orales.

(a) Alfabeto

Con la oficialización del quechua en 1975 se propuso al mismo tiempo un alfabeto oficial para esta lengua¹¹. La intención de este alfabeto consistió en alcanzar un repertorio básico de signos para todos los dialectos quechua que podía ser ampliado posteriormente según las particularidades. De esta manera, y en interés de una integración panquechua, se rompió la tradición de los alfabetos anteriores que utilizaban un alfabeto común para el quechua y el aymara. Debido a las inconsistencias de este alfabeto que se revelaron en el transcurso de estudios realizados en este lapso y a través de su aplicación práctica, en 1983 se decidió hacer una revisión cuyo resultado fue confirmado oficialmente por una resolución ministerial¹².

En cuanto al aymara, ya se mencionó que durante muchos años se había utilizado alfabetos comunes para esta lengua y el quechua, tradición que se interrumpió en 1975 debido a la oficialización del alfabeto quechua. En 1983 se vuelve a continuar con la tradición. El alfabeto acordado -en este seminario- para el aymara se estructuró en base a un repertorio común de signos con el alfabeto quechua. Sin embargo, en Bolivia se usa un alfabeto divergente lo cual dificulta el intercambio de publicaciones y el desarrollo de una lengua escrita sobre la base de un alfabeto común.

(b) Ortografía

Simultáneamente a la elaboración del alfabeto se fijó una serie de reglas ortográficas relacionadas con cambios morfofonológicos, el uso de mayúsculas y minúsculas así como la puntuación. A pesar de que estas reglas recién fueron aprobadas en 1983 y tuvieron carácter obligatorio en 1985, es decir, casi en la fase final del PEEB-P, esto no significó que ya antes no se hubiesen tomado continuamente decisiones al respecto. Al igual que en la construcción de las reglas se seguía básicamente con las normas conocidas en otras lenguas; por ejemplo, en el caso de las mayúsculas al

A	a	Ph	ph
Antuku	achachila	Phara	phataña
Ch	ch	P'	p'
Charasani	chuku	P'uti	p'ataña
Chh	chh	Q	q
Chhuchhu	chhuku	Qasani	qutu
Ch'	ch'	Qh	qh
Ch'uta	ch'uku	Qhulli	qhuchuña
I	i	Q'	q'
Intiraymi	isi	Q'ila	q'uchuña
J	j	R	r
Jilawi	jinchu	Rusinta	rama
K	k	S	s
Kapachika	kanka	Susana	suti
Kh	kh	Ƨ	t
Khari	khankha	Tumasi	tama
K'	k'	Ƨh	th
K'uchi	k'ank'a	Ƨhakisa	thama
L	l	Ƨ'	t'
Lampa	lupi	Ƨ'iri	t'amala
Ll	ll	U	u
Llaqipa	llomayu	Ururu	urwa
M	m	W	w
Muju	muña	Waltuku	wayita
N	n	X	x
Nina	nasa	luxu	llicti
Ñ	ñ	Y	y
Ñuñurwa	ñik'uta	Yunkasa	yuriña
P	p		
Putina	pata		

Alfabeto aymara de 1985

comienzo de una oración o para los nombres propios así como con respecto a la puntuación. Ante todo, las reglas son propuestas; su practicabilidad, sin embargo, aún debe ser probada sobre todo en lo que se refiere a la puntuación. Su aceptación como norma será demostrada recién en el proceso de creación de estructuras y tipos de textos y en el ejercicio práctico de la comunicación escrita.

(c) Gramática

El uso sistemático de la escritura en una lengua presupone cierta comprensión de su estructura gramatical así como la difusión de este conocimiento. Ahora bien, las gramáticas descriptivas, elaboradas también para la descripción de lenguas sin escritura, se diferencian de las gramáticas normativas, las cuales pretenden fijar un uso ya constatado. En el caso de las lenguas escritas tradicionales las gramáticas normativas prescriben en particular el uso de la lengua escrita y la forma estándar y de prestigio de la lengua oral. Para desarrollar la escritura en las lenguas vernáculas, un aspecto fundamental en la educación bilingüe, el PEEB-P necesitó de ambas gramáticas: primeramente las gramáticas descriptivas del o de los dialectos relevantes, en base a los cuales se tenía que decidir sobre la elección de la(s) variante(s) para la escritura. Esta decisión debía a continuación ser aplicada coherentemente en los textos, a la vez que se tematizaba especialmente en la enseñanza de la gramática. Es decir, las "divergencias" que cada uso lingüístico local tenía de la versión escrita normada debían ser explicadas haciendo conciencia de ello. Al respecto no se trataba de normatizar una forma del habla sino de hacer accesible una lengua escrita común a un amplio círculo de hablantes.

En el transcurso de los años '60 y '70 se habían elaborado gramáticas descriptivas de diferentes dialectos quechua (Cerrón-Palomino 1988 b). Debido a la existencia de una gramática para el dialecto de la región de Cuzco (Cusihuamán 1976) y siguiendo las clasificaciones de Torero y

Parker que atribuían al quechua collao la representación de un amplio espacio dialectal se supuso no ser necesario el estudio de las diferencias entre las variantes de Cuzco y Puno. A lo largo del trabajo en el proyecto se cuestionó esta hipótesis que actualmente presenta una tarea urgente para la quechüística¹³.

Al comienzo del proyecto se realizó un análisis de la gramática del aymara que lamentablemente no se publicó. Tomando en cuenta las similitudes de las variantes dialectales se recurrió adicionalmente a estudios realizados en Bolivia.

Tratándose de un contexto social en el cual recién se empieza a escribir la lengua vernácula, es preciso destacar, no obstante, que no es suficiente presentar la gramática únicamente en los textos escolares para los alumnos, puesto que esta presentación de la gramática está orientada necesariamente por principios didácticos y no tiene la intención de ofrecer el panorama en el sentido de una gramática normativa como tendría que hacerse para poder orientar a los maestros que enseñan esta asignatura. Las explicaciones que se dan en las guías didácticas tampoco son un sustituto adecuado. Así que la elaboración de una gramática normativa del quechua y aymara es aún una tarea por resolverse.

(d) Niveles de estilo y tipos de texto

Culturas orales y literales (o letradas) no sólo se diferencian en cuanto a la presencia de escritura. En cada cultura se desarrollan determinadas formas de expresión ligadas a ciertas situaciones, funciones y temas. Si se imponen patrones comunicativos propios de culturas con escritura (letradas o literales) a una cultura fundamentalmente oral, ésta se ve influenciada por aquéllos y se requiere que sus miembros se familiaricen con las nuevas formas comunicativas. Al igual que a los hablantes, lo mismo sucede con la lengua que hasta entonces servía solamente a propósitos

WILLAKUY

Akhiwa llaqtamanta 15 p'unchay
ch'acaq sitwa killapi 1987 watapi.

Asuntu Mamani

Zuilana

Munasa tatay:

Ilasan qankunata nasaykamuykichis. Qanta, mamayta,
sullk'aykunata. Walichia kurasniyta, Zumilo chana mamayta
ima.

Qayna lilla Antiku kuraq tatay willakuy
quisaykuchista apamurasa, ancha kusisqa chashini. Nusasa
kaypi manan yachakunachu, qankunamanta anchata llakikar-uni.
Q'atawi mikhuyla munani ch'uñuta aparichimurwanki. Zumilo
chanaypaq Walintinmi unquykun, chayta willarinki, atispaqa
kamuchun, ahawaykuchun. Kunan uspitata tarikun.
Sullk'aykunata yachay wasiman sapa p'unchay kachaychis, mana
ñawiyus kayqa sasan kaq kassa. Chayllatan willarimuyki.
Nusasa kuraq tataywan santuspaq chayamusaq.

Hay willakuyta chashisa kutichimurwankichispacha.
Q'antallatan aparichimushayki.

Ama nusamanta llakikunkichischu
Huk p'unchaykama

Kilkucha Mamani.

PARYA QAQA TUPAQ YUPANKI INKATA YANAPAQ KASQA



TUPAQ YUPANKI INKA, ACHKHA
HATUCHAQ AYLLUKUNATA PAY-
PAQ KAMACHINMAN CHURAS-
PA, QUSQUPI SAMAYKUQ
KASQA, CHAYPITAQ APUKU-
NATA YUPAYCHAQ KASQA.



HINAS ALANKUMARKA, KA-
LANKUMARKA, CHUKIMAR-
KA AYLLUKUNAS INKAQ
KAMACHINPI MANA PU-
RIYTA MUNANKUCHU.
PAYKUNAS INKA MAQA-
NAKUyta MUNAN.



APU INKAQA
WANUQPAQMI
QATICHKA-
WANCHIS.



INKAQ KAMACHINPI
MAQANAKUSPA RU-
NAKUNA PISIYA-
CHKANCHIS, MANATAQ
KALLPAPIS KAPUN-
NACHU. ¿PITAQ
KUNANRI YANA-
PAYKUWUASUN
?



Ejemplo de un nuevo tipo de texto en lengua vernácula: Historieta en quechua (Willakuykunaq si'iynin).

APUKUNATA MINK'ASPA
WAQYASUN. PAYKUNATA-
QA HINA QURIWAY HINA
QULQIWAN, HINA PACHA-
WAN, TUKUY IMA KAW-
SAYKUNAWAN YUPAY-
CHANI.

ARI,
APUKUNA
YANAPA-
NAWAN.



MINK'ASQA APUKUNAQA
LLAPALLAN INKATA
UYARINKU:



TAYTA APUKUNA, YA-
CHACHKANKICHIS
HINA, NUQAQA TL KUY
SUNQUYWAN YUPAY-
CHAKUYKI, KUNANQA
YANAPAYNIYKITA MA-
NAKUNI, RUNAVKU-
NAN WANURACHKAN,
WAWAYKIKUNAN WA-
NURACHKAN.

INTIQ CHURIN HATUN INKA, NUQAQA
MANAN IMATAPIS RURAYTA ATIYMANCHU.



PACHAMAMATA
T'IMPUYKU -
CHIYMAN CHAY-
QA HUCHAYUQ-
TA MANA HU-
CHAYUQTACHA-
RI WAHURA-
CHIYMAN.

CHAY QHIPAMANTA APU
MAKAWISA KAY HINA-
TA RIMAN:

INTIQ CHURIN HA-
TUN INKA, NUQAQA
PARYA QAQAQ CHU-
RIN HINA, CHAY MAQA-
NAKUYPAN RISAQ, HI-
NASPATAQ QANPAQ
KAMACHIKIMAN CHU-
RASAQ.



¡ PARA PARACHUN!
¡ ILLAPA CHAYACHUN!



LLAPANCHUNAN WAÑU-
RASUN. ¡ KAY ILLAPA-
KUNA WARAK'AWASUN!



HINATAS ARI YAQA LLA-
PAN KURAKAKUNATA,
AYLLUKUNA UMALLIQ-
KUNATA IMA WAÑURA-
CHIN.

CHAY QHIPAMANTAS QUSQUPI:

APU MAKAWISA, ¡KUNANRI
IMANASPATAQ KUTICHISQAY-
KI? TUKUY IMA MUHASQAY-
KITA MAÑAWAY. NUQAÑA
QUSQAYKI.

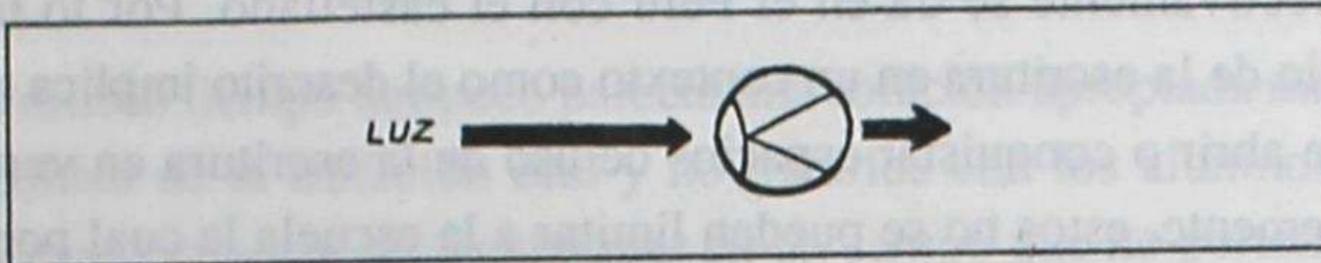


ÑUQAQA MANAM IMA-
TAPIS MAÑAKUYKIMANCHU.
ASWANPIS SUTIYTA YUPAY-
CHAY, YAWYUS RUNAKUHA
HINA, KAQLLATAQ TAYTAY
PARYA QAQATAPIS YUPAY-
CHALLAYCHISTAQ.

QHISPILL NAYRAMP NAYRA ASKICHAÑA

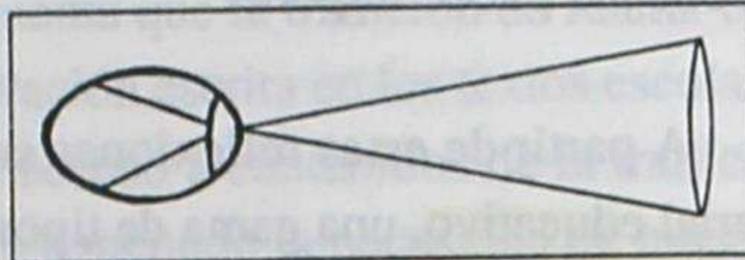
Aka yatiñ utan jayat jan sum liyt'ir yatiqir wawanakax utjpachawa. Jan jak'at sum liyt'irinakax utjarakpachawa. ¿Kunats uka wawanakax ukhamüpacha?

Ak sum amuyañatak nayrasax kunjams uñji, uk amtañani. Qhanax nayra chikataypnäm nayra qhana apnaqiriruw manti. Qhana apnaqirix qhana tantasin nayra wila janchi tuqiruw sarakipayi. Nayra wila janchix nayra muruq' manqhankiwa, ukat kuna uñjatas qhana jalayir ankan lixwir puri.



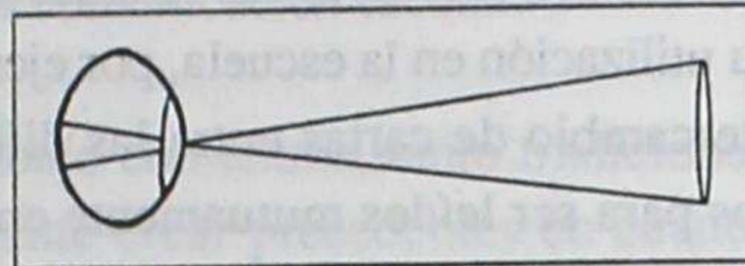
Nayrax jan suma muruq'ük ukax nayra usunakax uñstarakiwa.

- **JAK'AR UÑJAÑA:** aka nayra usunix janiw jayar liyt'kaspati, jak'arukiw sum uñji.



Jak'ar' uñjaña

- **JAYAR UÑJAÑA:** akir nayra usunix jayarux taqi kuns sumrak uñji. Jak'arux janirakiw kuns sum uñjkiti. Nayra manqhanx uñjtan ukaxa, nayra muruq'u juk'amp qhipäxan uñsti, ukat jayarux sum uñjasiraki.



Jayar uñjaña

- **CHHARPU UÑJAÑA:** aka nayra usun jaqix kuns janiw suma qhana uñjkiti, ina chharpuk uñji.

Aka kimsa nayra usu qullasiñatakix qhispill nayraw uskusiña, ukampix nayrax uñjañatak janiw sint ch'am tukxiti.



Jak'ar uñjañ usun jaqix wakisir qhispill nayrampix jan kunakrak kuns liyt'xaspaxa. Yaqhip jaqinakax urux sum uñjasipki, arumax janirakiw kuns uñjxapxiti. Uka usux pisi "A" ch'amanchirininaruw katu. Aka "A" ch'amanchirix aka manq'anakan utji: sanawri, tumati, lakayuti, pirijila, muña, k'awna, juk'ampinakana. Ukanakaw arum sum uñjañatakix manq'aña.

Ejemplo de un nuevo tipo de texto en lengua vernácula: tratamiento de un tema de biología en aymara (Jakawisata, Ciencias Naturales, 6to grado, p. 38).

de comunicación oral; esto es, clases de textos como cartas, actas, solicitudes y muchos otros géneros largamente ritualizados recién tienen que desarrollarse en la lengua vernácula con la introducción de la escritura. Aunque esto es evidente, conviene subrayar que esta creación y re-creación se tornan dificultosas cuando el dominio de comunicación escrita ya está ocupado por otra lengua, tal como suele suceder en contextos coloniales y como efectivamente se da en el Perú con el castellano. Por lo tanto, el desarrollo de la escritura en un contexto como el descrito implica necesariamente abrir o conquistar espacios de uso de la escritura en vernácula. Evidentemente, estos no se pueden limitar a la escuela la cual por sí sola tampoco los puede imponer.

A partir de estas reflexiones surgió paralelamente al desarrollo del material educativo, una gama de tipos de textos que suponen un desarrollo futuro del uso escrito de las lenguas vernáculas. En primer lugar se pensó en su utilización en la escuela, por ejemplo en forma de periódicos murales e intercambio de cartas entre las diferentes clases, en la elaboración de textos para ser leídos mutuamente en voz alta o servir de guión para una pieza de teatro. Pero, ante todo, la lengua materna debe jugar un rol en la transferencia de conocimientos, por ejemplo en la forma de recetario o indicaciones para actividades o descripciones de observaciones. Fuera de la escuela se debía impulsar su uso en la comunicación familiar, por ejemplo en cartas con parientes migrantes, o en los libros de actas de la comunidad. Los textos escolares sugieren también el uso de la lengua vernácula en la comunicación con instituciones; es decir, un intento de acercarse directamente con estas lenguas a los responsables de las diversas dependencias estatales y así reivindicar prácticamente el derecho a la propia lengua¹⁴. Lamentablemente aún no es posible predecir hasta qué punto esto pueda ser realidad.

Al lado de este manejo "moderno" de la escritura, ésta se usa también para escribir la tradición oral y así introducir en la escritura géneros

literarios como fábulas, leyendas, cuentos y relatos. Sin embargo, se debe señalar que con el cambio a una práctica escrita existen peligros para la continuación de la tradición oral. Todos eran conscientes del reto que plantea el intento de retomar en forma escrita la tradición oral, sujeta siempre a las cambiantes interpretaciones que se adecúan a las necesidades de cohesión social y adaptación cultural¹⁵.

Al mismo tiempo tampoco parecía una solución apropiada marginar los contenidos de la tradición oral y no tratarlos con los alumnos en la forma escrita por miedo de incursionar en un campo que no pertenecía al dominio de la escritura. Tomando en cuenta que la tradición de relatar está menguando en las comunidades, la narración escrita en los textos escolares es un camino de ofrecer a los niños el acceso a contenidos de la tradición oral. Igualmente en las guías se sugiere a menudo la necesidad de integrar también a los historiadores locales en la comunicación escolar.

Queda por agregar que este trabajo con textos, tanto tradicionales como modernos, implica necesariamente crear precedentes en cuanto a decisiones lingüísticas que serán ratificadas por el uso o sino éste tiene que desarrollar alternativas.

(e) Vocabulario

El uso de una lengua en la enseñanza presupone un amplio vocabulario en las distintas áreas de conocimiento que, por de pronto, no existe en la medida suficiente en una lengua oral, dado que los conocimientos de las diversas experiencias humanas son sistematizados de manera diferente¹⁶ a la usada dentro de la tradición de una sociedad con lengua escrita. Para su utilización como elemento de transmisión de conocimiento se tuvo que elaborar un vocabulario, especialmente en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, y Sociales. Esto se logró mediante (a) la revitalización de palabras arcaicas, parcialmente con ligeros cambios en el

significado (ejemplo: *hamawt'a* = profesor, sabio), (b) la inclusión de palabras de otros dialectos de la misma lengua, (c) neologismos, es decir, palabras o construcciones utilizando elementos de la lengua vernácula con lo cual la palabra resultante adquiere un significado específico diferente al acostumbrado (ejemplo: *ch'iku* = punto, señal para marcar ganado), (d) préstamos (refonologizados) especialmente cuando ya han estado en uso (ejemplo: hacienda - *asinta*). Las palabras introducidas en cada asignatura se presentan en el material respectivo para los alumnos y docentes.

2.4.2 Reflexiones de política lingüística acerca del castellano

Poco después de haber empezado con los estudios dialectales del quechua, entraron las variaciones del castellano hablado en las diferentes regiones y poblaciones en la mira del análisis lingüístico (Escribens 1972; Pozzi-Escot 1972b, 1973; Escobar 1978). Aquí, no obstante, no se trata de dialectos en el sentido clásico de la palabra, sino en parte de formas arcaicas, en parte de formas de expresión influenciadas por las lenguas vernáculas o las prácticas comunicativas de hablantes bilingües vernáculo-castellano¹⁷. Actualmente se debate sobre los mecanismos del surgimiento de las variantes así como los límites entre ellas (vea las contribuciones en López et al. 1989). Aún no se ha llegado, sin embargo, a un consenso en el nivel del análisis científico y de su interpretación.

Los maestros, especialmente los bilingües hablan un castellano "interferido" por lo cual se entiende en general que las estructuras de la lengua vernácula se manifiestan como transferencia negativa. Esta interpretación, sin embargo, tiene un tinte demasiado negativo, en la medida en que desvaloriza las formas de expresión locales e imposibilita una enseñanza razonable del castellano desde un principio. Después de todo, el maestro no puede hablar con sus alumnos de acuerdo a una norma postulada si es que él mismo no la domina. Además, como se mencionó anteriormente, tal diferenciación sólo tiene sentido si se entiende el monolingüismo como

normalidad y el bilingüismo como una situación excepcional. En nuestro caso no se puede mantener la separación ahí implícita de lenguas como sistemas relativamente cerrados (vea también Ballón 1989). El contacto de tres idiomas en una región y el gran número de bilingües así como de numerosas personas trilingües influyen necesariamente en el desarrollo de todas las lenguas involucradas. Esto recién se convierte en un problema al momento de discriminar estas formas de habla y, por lo tanto, a sus hablantes.

Después de estas aclaraciones se vislumbra por qué un proyecto de educación con un planteamiento emancipatorio y un concepto de política de desarrollo se enfrenta a un dilema. Al mismo tiempo tiene que resolver dos cosas aparentemente contradictorias: por un lado, estimular a los niños a expresarse conscientemente en sus formas lingüísticas locales y, por otro lado, coadyuvarlos simultáneamente a la adquisición de formas lingüísticas que apenas se utilizan en su entorno pero que tienen importancia en la comunicación a nivel supraregional y sobre todo en el ámbito de la escritura. Estas reflexiones condujeron dentro del PEEB-P a insistir en una reflexión lingüística en la enseñanza tanto del castellano como de la L1 y llegar a una distribución de funciones de las variantes castellanas. La variante local, es decir, el castellano del maestro y de las otras personas hispanohablantes de la comunidad, es usada en la comunicación oral; los elementos de la forma estándar se introducen a través de la lengua escrita¹⁸.

2.5 Uso de las lenguas en las otras asignaturas

El uso de las lenguas vernáculas y del castellano en las asignaturas de Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales se basa en una convicción común que se manifiesta de diferente forma en cada asignatura. Lo común consiste en la convicción de que los procesos cognitivos en los niños de edad escolar deben desarrollarse en la lengua mejor dominada por el niño, es decir, fundamentalmente en la lengua materna. Esta es clara-

mente la diferencia con la práctica usual de enseñar en castellano todas las asignaturas independientemente de la competencia lingüística de los niños.

GLOSARIO BASICO DE MATEMATICA GENERADO
EN EL PEEB-P (*)

I. CONJUNTOS Y RELACIONES

alguno : wakin
barra : suytu tika
cifra : kipu
conjunto : chunku
cuadro de doble entrada : iskay yaykunayuq tawa kuchunpa
delgado : ñañu
diagrama (curva cerrada) : wichqasqa muyuriq
diagrama sagital : wachiyuq wichqasqa
elemento : qhullmu
equivalencia : kaqkama
falso : panta
gráfico : siq'i
grande : hatun
grosso : rakhu
inclusión de conjuntos : chunkukunap hapin
intersección de conjuntos : chunkukunap tinkun
Matemática : Ñawray-yupa
operación : rurana
pequeño : huch'uy
pertenece : tupa
pertenece al conjunto : chunkuman tupan
producto cartesiano de conjuntos : chunkukunap chimpu mirasqan
propiedades de las operaciones : ruranakunap llipllinku
resultado : llusqisqa
reunión de conjuntos : chunkukunap huñun
símbolo : unancha
tamaño : chika
todos : llapan
verdadero : sullull

(*) Terminología actualizada según la propuesta *Hacia la estandarización de vocablos quechuas en Matemática*, citada en la página anterior.

Fuente: Villavicencio 1990: 170.

2.5.1 Matemática

La concepción del aprendizaje subyacente a la didáctica de la Matemática se basa en Piaget y su teoría de la construcción de los conceptos por el aprendiz. Se supone que el mismo niño debe desarrollar, a partir de una sistematización de la experiencia cotidiana, los conceptos que debe manipular en el terreno de la Matemática. Este principio implica necesariamente partir de la lengua materna de los niños. En un comienzo son capaces de lograr tal nivel de abstracción solamente en o a través de ella.

Además, conviene subrayar que los sistemas numéricos en quechua y aymara, debido a su construcción lógica y lingüística, se prestan como punto inicial particularmente acertado para la apropiación del sistema decimal (cf. Villavicencio 1990:94). En cuanto a la concreción de estas reflexiones en la metodología se llega al siguiente planteamiento con respecto al uso de lenguas:

En el primer grado, la lengua instrumental es el quechua o el aymara. Sólo se usa el castellano para nombrar los números, en base diez, previo aprendizaje de su nominación en la lengua materna del educando.

En el segundo, tercer y cuarto grados, la lengua quechua o aimara se utiliza en las tareas que los alumnos realizan para la adquisición de los diferentes conceptos matemáticos y descubrimiento de técnicas. El castellano se utiliza como lengua instrumental en el desarrollo de actividades para afianzar conocimientos y adquirir habilidades (Villavicencio 1990: 94).

En forma parecida a la lectura y escritura que primero se aprenden en la L1 mientras los conocimientos adquiridos se transfieren luego a la L2, también la didáctica de la Matemática parte de la noción central de la transferencia, aún si lo hace dentro de otro marco temporal que la enseñanza de Lenguaje.

Es así que de ejercicio en ejercicio se alterna la lengua sugiriendo al maestro de seguir las indicaciones correspondientes en su manual y el texto del niño. De esta manera los niños aprenden paralelamente el vocabulario especializado en ambas lenguas. Esto es relevante desde el punto de vista práctico dado que pueden aplicar rápidamente en la vida cotidiana los conocimientos adquiridos en Matemática.

Esta concepción requería la elaboración de una terminología específica para todos aquellos ámbitos que hasta entonces no formaban parte de la práctica matemática de los quechua o aymarahablantes. Para cumplir con este objetivo se hizo un estudio de la "etnomatemática" del altiplano, es decir aquellos conocimientos y prácticas que forman parte de la cultura tradicional.

La investigación a nivel de la comunidad que realizó el Equipo del Proyecto en 1981 permitió conocer algunos vocablos empleados por los campesinos quechuas y aimaras para nominar números en el sistema de numeración decimal, hasta un millón; expresar conceptos relacionados con adición, sustracción, multiplicación y división, y para nombrar algunas figuras geométricas.

Tal información posibilitó iniciar la elaboración de material educativo para la enseñanza-aprendizaje de Matemática, para lo cual se utilizó los términos identificados. En la elaboración de las guías para el docente y los cuadernos del alumno no hubo mayor dificultad en cuanto a los vocablos matemáticos en quechua y aimara, en los dos primeros grados. Es a partir del Tercer Grado cuando nos encontramos con el problema de la falta de términos quechuas y aimaras, respectivamente, que expresarán de modo coherente por ejemplo los nombres de las fracciones, de los cuerpos geométricos, etc. (Villavicencio 1990:168/169).

A partir del inventario existente y con el objetivo de adecuarse a su lógica y práctica inherentes, se desarrolló una nueva terminología entre especialistas y profesores bilingües.

Hacia la fase final del proyecto y recogiendo la experiencia generada durante su ejecución se creó una terminología panquechua en un proceso que integró profesores y miembros de proyectos de toda la zona concernida (Saavedra/Villavicencio 1990). Sería deseable, sin embargo, llegar a desarrollar un vocabulario básico panandino, abarcando entonces el quechua y aymara para ojalá estandarizar la nomenclatura más allá de las fronteras nacionales (cf. Villavicencio 1990:186).

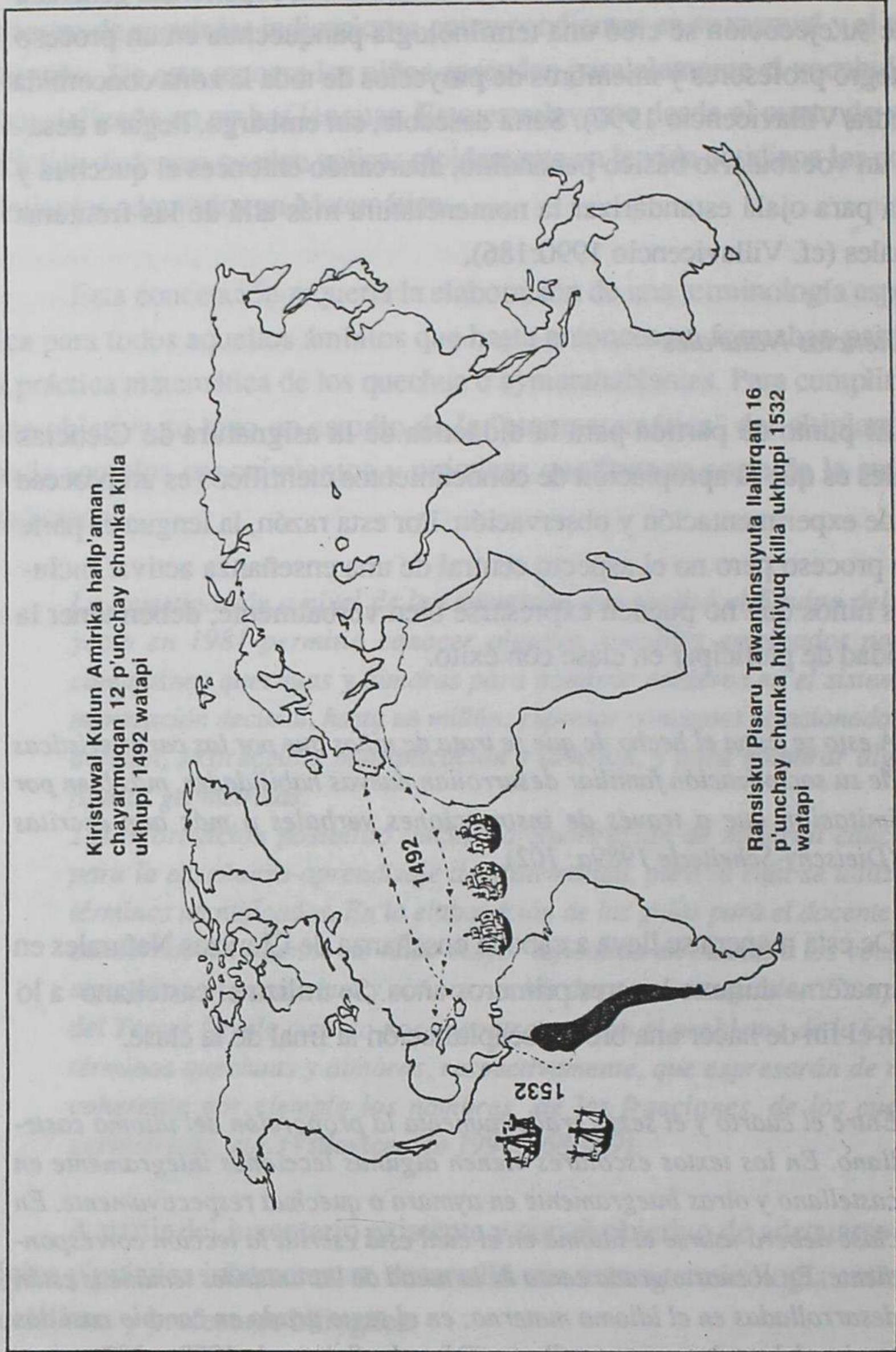
2.5.2 Ciencias Naturales

El punto de partida para la didáctica de la asignatura de Ciencias Naturales es que la apropiación de conocimientos científicos es un proceso activo de experimentación y observación. Por esta razón, la lengua es parte de este proceso pero no el aspecto central de una enseñanza activa. Inclusive los niños que no pueden expresarse bien verbalmente, deben tener la posibilidad de participar en clase con éxito.

A esto se suma el hecho de que se trata de niños que por las características de su socialización familiar desarrollan nuevas habilidades, más bien por imitación que a través de instrucciones verbales o más aún escritas (Dietschy-Scheiterle 1989a: 102)

De esta manera se lleva a cabo la enseñanza de Ciencias Naturales en lengua materna durante los tres primeros años. Se utiliza el castellano a lo más con el fin de hacer una breve recapitulación al final de la clase.

Entre el cuarto y el sexto grado aumenta la proporción del idioma castellano. En los textos escolares vienen algunas lecciones íntegramente en castellano y otras íntegramente en aymara o quechua respectivamente. En clase deberá usarse el idioma en el cual está escrita la lección correspondiente. En el cuarto grado cerca de la mitad de las unidades temáticas están desarrolladas en el idioma materno; en el sexto grado en cambio casi dos tercios del total son en castellano (Dietschy-Scheiterle 1989a: 107).



Kiristuwal Kulun Amirika hallp'aman
chayarmuqan 12 p'unchay chunka killa
ukhupi 1492 watapi

Ransiku Pissaru Tawantinsuyuta llallirqan 16
p'unchay chunka hukniyuq killa ukhupi 1532
watapi

2.5.3 Ciencias Sociales

La asignatura de Ciencias Sociales abarca en el PEEB-P geografía, historia y educación cívica en un currículum integral.

En cuanto a la concepción que subyace el uso de las lenguas en esta asignatura conviene resaltar lo siguiente. La enseñanza escolar modifica la manera de observar la historia: al lado del mito se da la presentación historiográfica de hechos, personajes e ideas. Para la interpretación de la historia en el contexto andino y su apropiación por parte de los alumnos, la relevancia no consiste únicamente en resaltar la perspectiva andina frente a la mirada hispanizante, sino también en concretar esta posición en el nivel lingüístico. Esto es, solamente el uso de las lenguas andinas en el tratamiento de estos temas permite la identificación necesaria con la propia historia al mismo tiempo que el surgimiento de la consciencia de que su lengua trasciende los límites de la comunicación local y la discriminación que sufre a nivel nacional.

Puesto que es un objetivo de la enseñanza de esta asignatura llevar a los alumnos a reflexionar sobre su lugar histórico a partir de su propia práctica, es evidente que la lengua propia tiene una función central. Por lo tanto la lengua de enseñanza es principalmente quechua o aymara. En los primeros tres años escolares las clases se llevan a cabo exclusivamente en lengua materna. A partir del cuarto grado se han integrado algunos textos en castellano.

3. CONFLICTO CULTURAL Y ESCUELA

3.1 Conflicto cultural en los Andes

Desde una perspectiva interna de la comunidad, Cultura¹ es lo evidente, es decir, aquello que los seres humanos de un grupo determinado construyen como marco de ordenamiento y significado de su espacio vital cotidiano de su realidad. En esta definición se incluye tanto la organización de su vida comunitaria como sus formas de comunicación, sus conocimientos y sentimientos, la interpretación de su historia y porvenir, su autoconcepción y la del "otro". La cultura ya está dada para cada nueva generación la cual la reproduce y modifica. El desarrollo cultural es un proceso sin meta, guiado por la adaptación al entorno natural y social, transformando ambos en este proceso (vea Maturana/Varela 1984).

Vista desde afuera, la cultura de los otros es en primer lugar aquello que la distingue de lo que es natural y evidente para el observador, quien, por esta misma razón, no toma tanto en cuenta las semejanzas entre ambas culturas sino que a menudo las encubre. La mirada hacia la otra cultura oscila siempre entre los extremos de destacar las diferencias y acentuar las semejanzas². Sin embargo, al mismo tiempo permite un cambio de perspectiva, es decir, una nueva mirada hacia la propia cultura a través de los ojos de la otra abriendo la posibilidad de un diálogo más allá del racismo y etnocentrismo³.

El *contacto* cultural normalmente se presenta como *conflicto* cultural, sobre todo en casos donde una de las culturas involucradas exige el monopolio de la verdad. En la visión del mundo de los conquistadores españoles, quienes explotaron y exterminaron la población americana en nombre de Dios y la corona española, no cabían relaciones igualitarias entre seres humanos y culturas; ellos mismos -los españoles- procedían de una sociedad jerárquicamente organizada, cuyo propio territorio reciente-

mente había sido escenario de una lucha religioso-ideológica. Los pueblos indígenas fueron instrumentalizados para los intereses de los señores feudales españoles: por la intromisión en sus sistemas de reproducción y la intromisión ideológica en el sistema de interpretación y valores de la sociedad andina. De esta manera fue casi decapitada la cohesión suprarregional de la cultura andina -paralelamente a la paulatina destrucción de las élites locales- forzando la cultura local bajo una dinámica cuyo punto de referencia se encontraba fuera de su propio contexto⁴. Es preciso destacar que dentro de la lógica de los mecanismos de explotación económica es absolutamente funcional mantener tradiciones locales culturales dado que la desigualdad temporal de formaciones históricas es la base para el actual sistema económico mundial y su reproducción⁵. Esto explica también por qué la cultura local no es asimilada totalmente. La orientación de sus valores, ya sea en relación con la fuerza de trabajo, con los valores de intercambio y de uso o con las relaciones sociales, no ha sido absorbida completamente por las determinaciones nacionales y transnacionales manteniendo así una cierta tenacidad. De esta manera, sin embargo, el proyecto de socialización de la sociedad nacional incurre en una contradicción:

Por un lado la necesidad objetiva y estructural de mantener y reproducir esta fuerza de trabajo barata marginal; por el otro lado, una cierta urgencia de consolidar, por medio de la homogeneización lingüística y cultural, el proyecto nacionalista del país, es decir de la clase gobernante (Varese 1982:309).

En cuanto al contexto cultural que nos interesa aquí, es preciso señalar que en la región surandina existen diversas prácticas culturales que, como ritos, mantienen vivas antiguas creencias religiosas relacionándolas con la reproducción de la vida cotidiana campesina. Por ejemplo, el trabajo en el sistema de irrigación en el Valle del Colca está integrado en los ritos y mitos los cuales aseguran un lugar para la (re-)producción campesina dentro de una cosmovisión holística sin secularizarla como un simple mantenimiento de medios de producción (Valderrama/Escalante 1988). También

son importantes las fiestas en las cuales se entremezclan símbolos cristianos y del ciclo agrario anual⁶, interpretaciones de sucesos naturales como interacción entre el ser humano y la naturaleza⁷, así como formas específicas de la división del trabajo entre los sexos.

El sistema capitalista invade el contexto vital de tal manera que se modifica la división del trabajo y se juzga de otra forma el valor del mismo. Un ejemplo es la migración de los varones recayendo sobre las mujeres una gran parte del trabajo campesino. Consecuentemente se derrumba la complementariedad tradicional de los roles, fundamentada en los mitos. Al mismo tiempo se acepta la imagen de la mujer-ama de casa según la imagen construída por la sociedad occidental a pesar del aumento real de la carga laboral de la mujer fuera del hogar. En tales cambios de la autopercepción en relación con la realidad, la escuela juega un rol importante.

3.2 Educación en el conflicto cultural

Dios tenía dos hijos, Inka y Sucristo. Inka nos enseñó a hablar y le dijo a la Madre Tierra de darnos sus frutos. Hablaba mucho con la Madre Tierra. Tuvo dos hijos. Su hermano menor, Jesucristo, ya un hombre joven, quería vencer a su hermano. La luna le ayudó y hizo caer una hoja escrita. Inka se asustó mucho, no entendió los dibujos y se fue muy lejos. Pero Cristo quiso apresararlo y lloró. Los pumas le ayudaron persiguiendo al Inka hasta que se murió de hambre en el desierto de Lima.

Cuando el Inka ya no podía hacer nada, Jesucristo le pegó a la Madre Tierra, le cortó el cuello. Luego se hizo construir Iglesias. Ahí está, él nos protege y nos quiere.

Ñaupá Machu se alegró cuando supo que el Inka había muerto. El Ñaupá Machu había tenido que vivir escondido mientras el Inka recorría el mundo.

Ñaupá Machu vivía en una montaña que se llamaba Escuela. (...)En eso pasaron los dos hijos del Inka. Buscaban a su padre y a su madre. Ñaupá Machu les dijo: "Vengan, vengan, les voy a revelar donde está el Inka y donde está Mama Pacha". Los niños contentos dicen que fueron a la Escuela. El Ñaupá Machu quería comerlos. "Mama Pacha ya no quiere al

Inka. El Inka se ha amistado con Jesucristo y ahora viven juntos, como dos hermanitos. Miren la escritura, aquí está dicho". Los niños tuvieron mucho miedo y se escaparon.

Desde entonces, todos los niños deben ir a las escuelas. Y como a los dos hijos de Mama Pacha, a casi todos los niños no les gusta la escuela, se escapan.

¿Dónde estarán los dos hijos del Inka? Dicen que cuando el mayor esté ya crecido va a volver. Ese será el día del Juicio Final. Pero no sabemos si podrá volver. (...)" (I. Huamaní, recogido y transcrito por Ortiz Rescaniere 1971, adaptación I.J.).

Este mito presenta dos mundos: la tierra, el inca y sus hijos, es decir, el mundo de la cultura, el día (el sol) y, por otro lado, la anticultura (destrucción de la tierra, los antiguos señores antes de la aparición del héroe cultural), la noche, pero también la escritura y la escuela. El mito se narra desde el presente que está relacionado con el segundo contexto: el mundo está destruído, los niños deben ir a la escuela donde corren el peligro de ser devorados. Con razón tienen miedo de ella y huyen.

Sin embargo, la modernización de la sociedad indígena tiene sus repercusiones en la imagen que la gente se hace de la escuela y la cambia. Rodrigo Montoya confronta el antiguo mito de la escuela con el nuevo que describe de la siguiente manera:

La oposición entre el mundo occidental y la comunidad andina es concebida como la oposición entre la noche y el día. Los que pertenecen al mundo de la noche no tienen ojos, son ciegos; por el contrario, los que se sitúan en el día tienen ojos y ven. Los componentes principales de la cultura andina: lengua quechua, autoridades alcaldes varas, tradiciones, lo rural, la sierra, los vestidos, son marcados por un signo negativo mientras que lo español, la ciudad, la costa, Lima, la tradición cristiana, todos estos elementos de la cultural occidental, son marcados por un signo positivo. El tránsito entre estos dos mundos es posible gracias al progreso, es decir, al abandono de la noche para ir hacia el día. Despertar, abrir los ojos,

constituye el comienzo de este tránsito. Para despertar es necesario saber leer, es necesario ir a la escuela (Montoya 1982:311/312).

Dentro de este contexto, el progreso significa también liberarse del tutelaje feudal; de esta manera, se puede entender por qué los campesinos luchan por la escuela (vea López 1988c)⁸.

La importancia de la escuela en la comunidad campesina es el tema central de un nuevo estudio realizado por Juan Ansión. Para los campesinos andinos la escuela es "un trampolín hacia fuera", es parte de una estrategia general de utilización de la escuela como "inversión de largo plazo" (Ansión 1989:41,46), es una institución con la cual se tiene una relación ambivalente pero que evidentemente proporciona ciertas ventajas. Esta argumentación es válida por un lado porque los campesinos sienten su propia situación como sobrecargada de trabajo y privaciones, atrasada e injusta de tal manera que esperan un mejor futuro para sus hijos en la ciudad⁹. Por otro lado, la escuela es relacionada con la esperanza de un progreso colectivo, de mejores condiciones de vida en la comunidad (Ansión 1989:53ss).

Asistir a la escuela significa para los niños un corte en la socialización familiar. En la forma de aprender y la transparencia de su sentido se diferencian, fundamentalmente, el hogar y la escuela. El trabajo de los padres tiene su entido inmediato asegurando la reproducción familiar; el niño desde pequeño aprende a integrarse en el conjunto familiar a través de su propia participación en las labores domésticas. No es así en la escuela, donde el niño no puede entender el sentido del aprendizaje escolar a través de su experiencia inmediata, razón por la cual necesita de una motivación externa (Edelstein 1984:414ss).

Los roles que se aprenden en la familia y la comunidad ya no se adecúan a la imagen de las instituciones y relaciones sociales modernas que

se transmiten en la escuela. A ello se agrega que la interpretación del ciclo vital campesino y la relación entre el ser humano y la naturaleza es desvalorizada y cuestionada por la percepción occidental. Es decir, la realidad establecida en la socialización primaria y (parcialmente) reproducida en el ámbito doméstico es negada por la visión de las cosas que caracteriza la socialización secundaria. Los padres reconocen en ella, en cierta medida, una realidad superior a la suya; precisamente por eso incurren en contradicciones y generan inseguridad en sus hijos. Estos prácticamente no tiene posibilidad alguna: los contenidos escolares están elaborados de tal forma que los conducen forzosamente al fracaso dado que no se toma en cuenta su experiencia vivencial como niños campesinos que trabajan. Mientras que en la familia se aprende por observación e imitación, en la escuela, en cambio, la lengua es el instrumento principal¹⁰, y es más, una lengua que normalmente no dominan. En consecuencia, el castigo que los niños que fallan reciben de los maestros, a los que los padres ceden una parte de su autoridad, los humilla y desalienta¹¹. Por esta razón, difícilmente la escuela puede satisfacer la expectativa de que ahí se aprende a formular las propias demandas en forma consciente y con seguridad personal.

El maestro se define precisamente como la antítesis de los campesinos: él representa la forma urbana de vida (aún cuando el mismo es hijo de campesinos); es decir, la modernidad. Es por ello que la crítica de los padres de familia apunta a su falta de compromiso con la comunidad (Ansión 1989:133 ss). Por otro lado, él se queja por la falta de apoyo de los padres de familia y culpa a la cotidianidad campesina misma ser un obstáculo en el aprendizaje. Consecuentemente, niega las posibilidades de llegar a la sistematización de conocimientos a partir de la reflexión acerca de la propia práctica campesina lo cual, sin duda alguna, sí podría conducir a un diálogo con la cosmovisión occidental.

De acuerdo con la investigación de Ansión, una solución para los campesinos sería relacionar la educación escolar con una formación prác-

tica profesional para aprovechar realmente los conocimientos adquiridos en la escuela y no hacer depender su utilidad únicamente de una carrera académica. De esta manera, lo aprendido tendría una relevancia práctica inclusive cuando un niño no pudiera absolver exitosamente uno u otro nivel de la escala académica.

3.3 Educación bicultural y currículum intercultural

¿Educación bicultural o intercultural?

Primero es necesario deslindar los conceptos y relacionarlos con los contextos de los cuales han surgido para comprobar su validez y la posibilidad de transferirlos de un contexto a otro.

Mientras en América Latina se hablaba hasta hace 10 años de educación bicultural, rápidamente se cambió de nombre para denominar y fundamentalmente autodenominarse hoy en día cualquier educación de población minoritaria "intercultural". Este concepto supuestamente es más moderno, o más progresista que el de "bicultural". Sin embargo, el cambio de la palabra no ha contribuido precisamente a hacer más transparentes los conceptos.

Tomando como punto de partida el significado de los dos prefijos "bi-" e "inter-", el primero establece un paralelo con conceptos como "bilingüe" - "hablando *dos* lenguas", "bivalencia" - "tener dos valencias", etc. Es decir, el sujeto tiene dos rasgos a la vez. "Inter-" se refiere más bien a una relación *entre* dos o varias cosas: internacional, interdisciplinario, etc. En este caso se trata pues de dos sujetos que comparten alguna acción, estado, etc.

Aplicando este deslinde a lo cultural, "bicultural" se referiría a un sujeto que integra dos culturas, mientras que "intercultural" implicaría una

relación entre dos o más culturas. Esta relación entre culturas se da efectivamente en forma personalizada, cuando en un salón de clases se encuentran niños procedentes de contextos culturales diferentes. Tal es el caso en muchos países europeos o en Estados Unidos, donde alumnos migrantes de varios países con culturas y lenguas diferentes de la nacional se ven obligados a establecer una relación entre ellos, a comunicarse entre culturas. En Puno, sin embargo, todos los niños proceden del mismo contexto local y cuentan con las mismas posibilidades de comunicación, llevando a la escuela su cultura local compartida. Esta se encuentra allí con la cultura "nacional" o urbana que parcialmente está representada por el maestro, pero sobre todo en los contenidos curriculares, la forma de aprendizaje y en las metas definidas por la escuela. Se sobreentiende que dentro de este contexto el significado de interculturalidad adquiere otro sentido; por ejemplo, se aplica este concepto para una educación a nivel nacional cuando diversas culturas indígenas coexisten con la criolla. Dentro de este marco global concebido como multicultural, la educación tiene que ser multi- o intercultural; en cambio, en el nivel concreto de una etnia determinada se trataría de una educación bicultural que integraría la cultura local y nacional.

La segunda interpretación del concepto de "educación intercultural" no remite al encuentro personalizado de culturas sino al diálogo entre culturas. Por ello se entiende

"enseñar diversas formas de conocimiento. En este sentido una educación intercultural puede ser resumida como el desafío de un currículum abierto. Es abierto para el proceso de la comunicación intercultural... En segundo lugar es abierto también para las formas específicas de la experiencia en el medio campesino en la sierra, donde crecen los niños" (Dietschy-Scheiterle 1987b:37).

El concepto "bicultural", análogo al de "bilingüe" por la combinación léxica, al ser relacionado con un programa educativo no está lejos en

su significado al señalado para el de "intercultural". Si la meta de una educación bilingüe es la competencia comunicativa en ambas lenguas, también está implícita la orientación práctica dentro de ambos sistemas referenciales. Hablar significa siempre comunicar sobre algo y dentro de determinadas relaciones sociales; y no puede realizarse competentemente sin conocimiento del sistema referencial. Esto resulta directamente de la función de la lengua para la construcción del conocimiento el cual siempre es inscrito en una lengua y las estructuras de campos semánticos. El desarrollo de la cultura humana no es posible sin el lenguaje. Con esto no se quiere caer en la trampa del determinismo. En principio, las categorías realizadas en una lengua X pueden ser trascendidas por esta misma lengua, lo cual sucede obviamente en cada desarrollo del conocimiento humano. Sin embargo, la lengua está vinculada a una determinada perspectiva de la realidad y, en consecuencia, una determinada cultura. Pero, este vínculo es relativo y ambas, lengua y cultura, son permeables para otras formas de percibir la realidad. Los elementos de las diferentes culturas, a los que se expone un individuo, no están yuxtapuestos sin guardar relación. La necesidad de efectuar permanentemente cierta coherencia de la realidad del caso obliga al individuo a integrar en una visión más amplia experiencias y conocimientos divergentes mediante nuevas legitimaciones (Berger/Luckmann 1969).

Al igual que hasta el momento muy poco sabemos sobre el individuo bilingüe así como la organización de su competencia lingüística, nuestro conocimiento sobre la organización cognitiva y del comportamiento de un individuo bicultural es igualmente limitado. Probablemente se debe efectuar, en este caso como en la lengua, un cambio de paradigma: como situación normal deberíamos considerar un individuo multilingüe que utiliza diversas lenguas en los dominios relevantes para su biografía y que por lo menos habla dos lenguas, la variedad local o social y la variedad estándar de su lengua. En forma análoga, el individuo se mueve en diversos ámbitos culturales: consulta al médico y al curandero, cree en los pronós-

ticos campesinos, pero también escucha en la radio las informaciones meteorológicas. Es decir la distancia entre prácticas occidentales y tradicionales frecuentemente no es tan grande como lo queremos ver en relación con sociedades tradicionales. Así, Shweder (1984) muestra que el pensamiento mágico no es específico a culturas tradicionales. Las supuestas fronteras entre determinadas formas de pensamiento son frecuentemente artificiales o arbitrarias. Probablemente éste es el caso en todas las sociedades modernas. Sin embargo, esto se vuelve fatal cuando no está a disposición un conocimiento operable (aplicable) en casos donde el saber tradicional fue desautorizado por la escuela sin que ésta transmitiera al mismo tiempo el "moderno". Aquí radica la tragedia del conflicto cultural en las zonas indígenas de Latinoamérica: la propia cultura ha sido desvalorizada y sus elementos han sido expoliados de su coherencia y cohesión interna; en este proceso, la cultura occidental no se convierte automáticamente en parte integral del saber cotidiano, lo que parcialmente se explica por el hecho de haberse desarrollado en una ecología completamente diferente. El conocimiento no es transferible de un contexto a otro así nomás; surge de la confrontación de un grupo humano con su entorno natural y social y adquiere su legitimación mediante la práctica. Frente a la expropiación de la tradición y la negación del conocimiento moderno, la educación bicultural pretende lograr un debate crítico con ambos campos de la experiencia, pero desde la matriz cultural del educando.

3.4 La problemática cultural en el PEEB-P

La política educativa peruana estuvo orientada principalmente hacia la asimilación aún cuando su eficacia fue muy escasa debido a las estructuras económicas en el campo. La reforma educativa percibió en la cultura andina ante todo el atraso y su resistencia frente a la integración nacional. Aquellos elementos considerados en primer plano por la reforma: humanismo, el valor del trabajo, concientización, no pueden ser considerados como específicamente andinos ni mucho menos la imagen científica del

mundo en la cual siempre se insiste. Incluso en la denominación de la población la negación de la especificidad se vuelve pertinente: en el vocabulario de la reforma los *indios* se convierten en *campesinos*¹².

Ahora bien en la primera fase del proyecto que coincidió con la segunda del régimen militar se habló, por un lado, de una "rica identidad cultural" y de "conocimientos productivos relacionados con el medio ambiente" (Riedmiller s/f:3) y, por otro lado, de la necesidad de la elaboración de "currícula adecuados a las condiciones naturales y socioeconómicas del entorno de los alumnos" (Riedmiller s/f:8). Estas palabras claves remiten al principio de la necesidad de anclar los contenidos didácticos en las experiencias cotidianas de los niños. En los años que siguen se concretiza la concepción de la educación bicultural. Esta debe coadyuvar a "la formación de un individuo que se sienta seguro de sus propias posibilidades de expresión y sus patrones culturales, creencias y valores a fin de contribuir a la creación de una nueva identidad mediante un diálogo crítico y creativo" (López 1988d: 69). Una educación bilingüe de acuerdo a una concepción emancipatoria significa para el aspecto cultural, tomar en cuenta la propia cultura como punto de partida de la educación; es decir, establecer cualitativamente un nuevo vínculo entre familia, comunidad y escuela reforzando la identidad y el derecho a conservar la propia cultura así como la formación y fortalecimiento de una sociedad pluricultural (López 1988d:127).

La integración de la cultura local comprende no solamente contenidos curriculares sino también tomar en cuenta los métodos tradicionales de la transmisión de conocimientos y con ello una inclusión más fuerte de métodos de enseñanza orales (al contrario de los escritos) y pragmáticos (al contrario de los academicistas). En un currículum intercultural el aspecto central es el conocimiento con el cual la sociedad andina ha organizado hasta el momento su supervivencia. La meta es que el niño se sienta firme-

mente vinculado con su propia cultura y que tenga la habilidad de orientarse también en otros contextos culturales..

3.4.1 Identidad y enseñanza de las lenguas

Biculturalidad en la enseñanza de las lenguas no significa una distribución entre L1 + cultura local versus L2 + cultura nacional. En todo caso no existe tal correspondencia en la realidad lo cual se manifiesta claramente en casos de pérdida lingüística y cambio cultural. Los migrantes en Lima, si bien se sienten ligados afectivamente a determinadas tradiciones de su lugar de origen, en la vida cotidiana, sin embargo, han renunciado al uso del quechua o del aymara. Esto no significa necesariamente una renuncia a la identidad. De todos los elementos culturales parece ser que la lengua es uno de los primeros a los que se renuncia sin que ello modifique en principio la identificación con la cultura de origen (Edwards 1988:169).

Montoya/López (1988) investigan la conexión entre cultura, lengua e identidad. Ambas, cultura y lengua, son consideradas como elementos decisivos en la formación de una identidad.

Sin embargo, deslindar el rol que la lengua puede jugar como elemento definidor de la identidad de un individuo o de un pueblo resulta difícil, particularmente cuando se trata de un país como el nuestro en el cual las lenguas y las culturas indígenas han existido desde casi quinientos años subordinadas a la lengua y a la cultura de los sectores hegemónicos, y por ende, de mayor prestigio (Montoya/López 1989:10/ 11).

En una tal constelación, según Montoya/López (1988:12), la lengua no puede jugar el mismo rol, sobre todo para hablantes bilingües, en la formación de la identidad, como en una situación de igualdad de derechos de dos lenguas y culturas en un contexto nacional. Según los autores, el estado y, en especial, el sistema educativo deben crear un espacio social

para las lenguas oprimidas a fin de posibilitar a sus hablantes identificarse conscientemente con su lengua materna. El desarrollo cultural no es independiente del lingüístico:

Muchas veces se ha dicho que la fuerza de la cultura andina está dada por su capacidad para recrearse y reproducirse, aprovechando elementos que no le son propios y aún perdiendo la lengua que la vehicula y asumiendo el castellano como nuevo instrumento de recreación. Cabe sin embargo preguntarse si ésa es todavía una cultura andina, si no se trata más bien o de un sistema en descomposición o, quizás, de una nueva cultura en gestación que sólo toma algunos elementos de la cultura andina tradicional pero que ya no es más únicamente andina. Si uno de los elementos que se "deja" es la lengua ¿será posible, por ejemplo, expresar en otra lengua que no sean el quechua o el aymara un concepto tan complejo como pacha, en el cual se combinan tanto la perspectiva espacial como la temporal, sin perder lo esencial del concepto? Creemos que no se trata sólo de un problema de lenguas sino de un conflicto mayor que implica concepciones del mundo y esquemas de pensamiento radicalmente distintos: a una concepción lineal se opone una concepción cíclica" (Montoya/López 1989:14/15).

Dentro de este contexto no se cuestiona si hay pérdida de conceptos cuando se pasa de una lengua a otra, o si estos conceptos se relacionan con otra expresión lingüística. Pero, la cosmovisión, de si es cíclica o lineal, probablemente está más influenciada por la práctica que por la lengua. Un pensamiento cíclico es inherente a sociedades tradicionales agrarias, en cambio un pensamiento lineal está relacionado a lo urbano, lo moderno.

El orden tradicional tiene un carácter cíclico y para el pensamiento de una sociedad tradicional es importante la metáfora del movimiento circular: el retorno de las estaciones, el ciclo de los trabajos definidos por ellos, de las generaciones, de la vida y la muerte, crecimiento y decadencia, el transcurso anual, la simbología religiosa -las imágenes de un sistema cerrado. Lo que nosotros descodificamos como metáfora es la realidad para

los que viven dentro del sistema, es el orden cíclico de la realidad" (Edelstein 1984:414 ss trad. T.V.).

Tanto tiempo como exista esta realidad, los que vivan en ella desarrollarán igualmente conceptos para expresar esta experiencia ya sea en quechua, aymara o castellano. Con esto no se niega, que un cambio de la lengua también trae consigo problemas de identidad. Hasta el momento, el cambio de la lengua (no necesariamente el bilingüismo) está mayormente relacionado con un cambio social radical. Los campesinos se convierten en migrantes, comerciantes, asalariados, maestros, etc. Con ello se separa la lengua vernácula de su marco social de referencia; el cambio a otra situación vital implica una modificación en la actitud hacia la cultura y la lengua de origen. La identificación con ellas se convierte en un acto consciente: "Ser quechua o aymara no es lo mismo que sentirse así" (Ramos 1988:79, destacado por I.J.).

Las reflexiones de los participantes en el postgrado "Lingüística Andina y Educación" son relativamente claras. Existen diferentes grupos de referencia -etnia, clase social, nación- con los cuales se identifican y de esta identificación surge identidad. Sin embargo, la identificación no es la misma durante toda la vida sino que se transforma dependiendo de la experiencia, la posición política y la distancia al grupo. Esta identidad cambiante es el resultado de la adaptación del individuo a su entorno. Simultáneamente allí se origina resistencia y sobre todo la expectativa/ esperanza de un cambio radical de las condiciones vitales discriminantes. En este proceso la lengua juega un rol curioso. Ella se convierte más en símbolo de una determinada identidad que en expresión de su práctica. Es decir, la relación con ella puede ser de carácter afectivo, a pesar de que esta ocupa poco espacio en la vida cotidiana. La identidad que aquí se expresa parece ser una moderna en el sentido de que no es natural o en forma casi inconsciente considerada parte de la realidad del ser, sino que es apropiada, ensayada, transformada o rechazada. De esta manera, la distancia surgida

entre el ser y la consciencia se manifiesta en la actitud hacia la lengua vernácula. Apenas hay alguien que acepte la lengua como factor esencial de su identidad y que al mismo tiempo la hable con sus hijos. Esta identidad no se transmite a los niños. Los niños se ven confrontados con padres divididos: (ya) no existe una congruencia entre el hablar y el actuar.

No se trata de denunciar aquí esta tragedia como un fracaso individual. Muy por el contrario, aquí se expresa claramente la urgencia de reducir la dependencia y dominación en las relaciones socioeconómicas y culturales. Indudablemente el papel de la escuela es importante pero, a pesar de todo, no debe ser sobrestimado. Por de pronto, la tarea de un programa bilingüe y bicultural, es de tomar en cuenta este desarrollo, pero no recurriendo a la obediencia presurosa, es decir, la hispanización irreflexiva de los alumnos, sino desarrollando la enseñanza reflexiva del lenguaje, que toma como punto de partida la cultura y lengua locales y las pone en el centro de la atención. Es por esto que es importante que la perspectiva elegida para la selección de los temas a tratar en las asignaturas de lenguas pertenezca a la de los niños indígenas campesinos. Su biografía, su experiencia y su proyección son el vértice de integración para los contextos comunicativos a tratar en la enseñanza para mediante ellos los alumnos puedan cristalizar su autopercepción y las expectativas sobre sus roles.

De todo lo dicho anteriormente resulta también que no se trata de la estabilización de un status quo sociocultural. Como meta se plantea una apropiación crítica de conocimientos sobre la comunicación en las relaciones sociales con el fin de trascender la aceptación actual de las relaciones discriminantes. Los ámbitos de acción lingüística deben ser ampliados lo cual significa que el uso de la lengua vernácula va más allá de su utilización cotidiana, incluye la reflexión sobre este uso e incorpora nuevas formas de textos y contenidos. Es así que, por ejemplo, en la asignatura de Lengua Materna se parte de lo conocido, es decir del mundo cotidiano de los niños pero, en el transcurso de los grados escolares se amplían los temas desde el

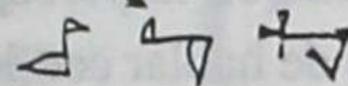
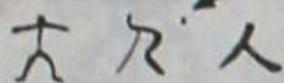
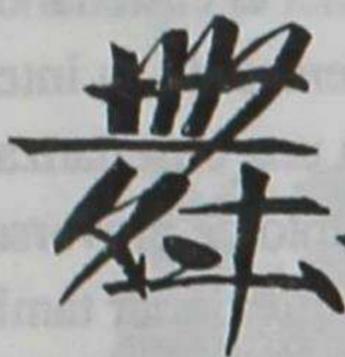
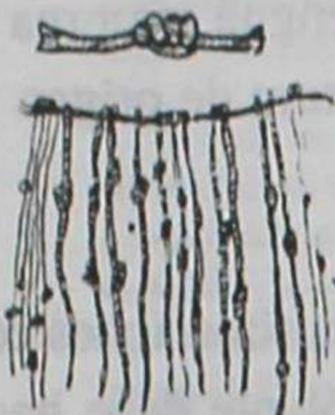
QILQAY ¿IMAYNATATAQ IKHURIMUROQAN?

Tukuy kawsaykuna riqsisqanchista hinallataq, qilqayta runa paqarichillantaq. Hathuchaq llaqtakuna tukuy chh. api qilqayta ikhurichirqanku. Qilqayqa mana ch'ullachu. punta punta paqarirqan. Llasaq runayuq hathuchaq llaqtakuna qilqaytaqa paqarichirqanku. Hina mikhuykuna urichinapaq hina mikhuykuna ch'iqichinapaq. hina kuntiriwusyun tantanapaq hina ayllu runakuna kamachinapaq munakurqan: runa yupay, mikhuykuna yupay ima. Chayrayku inkakuna yupasqankuta khipupi wataspa yuyarqanku.

Wakin llaqtakuna ima ruwasqankutapis yuyayta munaspa siq'irqanku, awaykunapi siq'irqanku, chatukunapi llimp'irqanku. Huk ayllu runakuna chumpipi hallp'ankuta siq'irqanku, kaqllataq ima chhikanmanchari phas mikunqa chaykunata awaypi siq'illarqankutaq.

Watamanta wata kay siq'ikunaqa qasiman kutipun, qilqantaqmari mana riqsisqa kawsaykunaman rikch'akapurqan. China llaqtaq qilqankuna hina. Hapun llaqtaq qilqankuna hina.

Wak llaqtakunaqa mana riqsisqa qilqayta, siq'ikunaman mana rikch'akuq qilqayta ikhurichipunku. Kay qilqasqanchis qilqaykunata kasqan paqarichinku. Kay qilqaykunataqa achkha llaqtakuna tiqsi muyuntinpi apaykachanku.



El uso de la lengua materna para el tratamiento de temas no tradicionales: el origen de la escritura (Maypipis, Quechua como lengua materna, 5to grado, p. 43).

punto de vista regional y temporal. Las condiciones vitales y laborales de campesinos indígenas en el altiplano sirven de punto de partida para la elaboración de temas como migración, empleadas domésticas en la ciudad, obreras en la empresa eléctrica de Lima como también para contenidos sobre la forma de vida de los campesinos andinos en el imperio incaico así como las rebeliones de la población indígena contra los señores coloniales y las autoridades. Con el tratamiento de estos temas los alumnos pueden sondear y ampliar el potencial de expresión de su lengua materna para ganar una visión cualitativamente nueva sobre su cultura de origen y las posibilidades de desarrollo de ésta.

. En la asignatura de Castellano dominan, primero, situaciones comunicativas en las cuales un niño quechua o aymarahablante debe hacerse comprender en la segunda lengua.

Al mismo tiempo, para romper el nexo entre lengua española y espacios sociales y comunicativos dominados, y para romper el monopolio de interpretación de la realidad nacional que pretende tener el castellano, los alumnos aprenden a expresarse en esta lengua sobre temas de su interés, sobre sus propias experiencias y expectativas. Frente a una enseñanza del castellano cuya utilidad recién se establece en el momento de moverse en situaciones ajenas, el PEEB-P propone utilizarlo para reflexionar también sobre lo propio. Esta penetración de la lengua dominante por contenidos locales y andinos, tiene repercusiones en el mismo proceso de aprendizaje así como en la percepción de la lengua a la que pierden el miedo que los inhibe de hablar con interlocutores castellanohablantes.

3.4.2 Matemática

La elaboración de una enseñanza funcional de Matemática implica en primer lugar, tener conocimientos básicos de los procedimientos y conceptos matemáticos que utilizan tanto niños como adultos en la vida coti-

ESCRIBE

El techado de una casa

1. Lee:

Don Marcelino, el papá de Leonor, anunció que ese viernes se hacía el techado de la construcción en la que estaba trabajando. Cuando regresó, contó lo siguiente:

"El techado de una construcción en la ciudad es un día especial. Cuando se ha terminado de techar la casa, en la parte más alta se amarra un ramo de flores y una botellita de cerveza. Luego, los padrinos de la casa, amigos del dueño, rompen la botellita en medio de los aplausos de todos los obreros, el maestro de obras, el ingeniero, los dueños y algunos amigos o parientes. Finalmente, los dueños invitan cerveza a todos. Se pasan la tarde tomando cerveza y conversando hasta que se despiden".



2. Escribe:

Cuenta cómo se celebra el techado de una casa en la comunidad. ¿Qué se hace primero? ¿Después? ¿Por último?

El uso del castellano para tratar contenidos- culturales propios: el techado de una casa (En la ciudad, Castellano como segunda lengua, 5to grado, p. 56).

cotidiana de un grupo cultural, lo que se ha acostumbrado denominar "etnomatemática" (Villavicencio 1990:90). El currículum vigente se basa en la universalidad de los procesos matemáticos occidentales que por esta razón deben ser transmitidos en la escuela. Pronto se mostró que las dificultades de los niños en la enseñanza de Matemática no se debían solamente al uso del castellano, que no dominaban, sino que la escuela no aprovechaba los conceptos y formas culturales específicas que caracterizaban el manejo que tienen los adultos de problemas matemáticos. Con el fin de desarrollar un currículum adecuado dentro del contexto del PEEB-P, se realizó un estudio cuyos objetivos fueron:

- a. *Analizar el sistema numérico.*
- b. *Describir los algoritmos que corresponden a las operaciones numéricas básicas.*
- c. *Presentar áreas de aplicación de las relaciones numéricas y geométricas.*
- d. *Conocer la denominación de algunos conceptos pre-geométricos.*
- e. *Conocer algunas prácticas y creencias en relación con la matemática (Villavicencio 1983:12).*

Los resultados mostraron que los campesinos en parte trabajan con elementos de su lengua (sistema numérico) y tradición (por ejemplo figuras geométricas en tejidos), y parcialmente con medidas occidentales. Estos procedimientos así como los contextos de su aplicación fueron el punto de partida en la enseñanza de matemática para la escuela primaria bilingüe. En especial se debe mencionar el uso de la Yupana, una tabla de aritmética, cuyo uso está datado en la época incaica (cf. Villavicencio 1990:126-130) y cuyo procedimiento actualmente aún es utilizado en la vida cotidiana por los campesinos de la sierra a pesar de que la tabla misma ya no está en uso. Con este planteamiento se intenta evitar la ruptura entre la enseñanza de Matemática en la escuela y el manejo de la misma en el ámbito familiar, es decir, la forma cómo se enseña a los niños, por ejemplo, a cuidar los animales. La lógica del procedimiento tradicional es materia básica de ense-

ñanza a la cual se integran después elementos de la matemática occidental. "Esto contribuirá a reafirmar la identidad de los educandos, posibilitando la recuperación de su confianza en la potencialidad creadora de su cultura materna" (Villavicencio 1990:89).

3.4.3 Ciencias Naturales¹³

Un análisis del currículum vigente para Ciencias Naturales revela que su punto de partida no es el conocimiento que el niño ya tiene, tal como se manifiesta en el sistema de clasificación de plantas y animales. Más bien se toma como referencia la concepción científica occidental cuyos orígenes y razón de ser tampoco son accesibles para los maestros. Además, este conocimiento transmitido en la escuela es irrelevante para la vida cotidiana de los niños quienes no pueden penetrar en su lógica interna.

En el caso de la enseñanza de Ciencias Naturales en países donde el saber sobre la naturaleza no se fundamenta en conceptos occidentales existen mayormente tres posiciones diferentes:

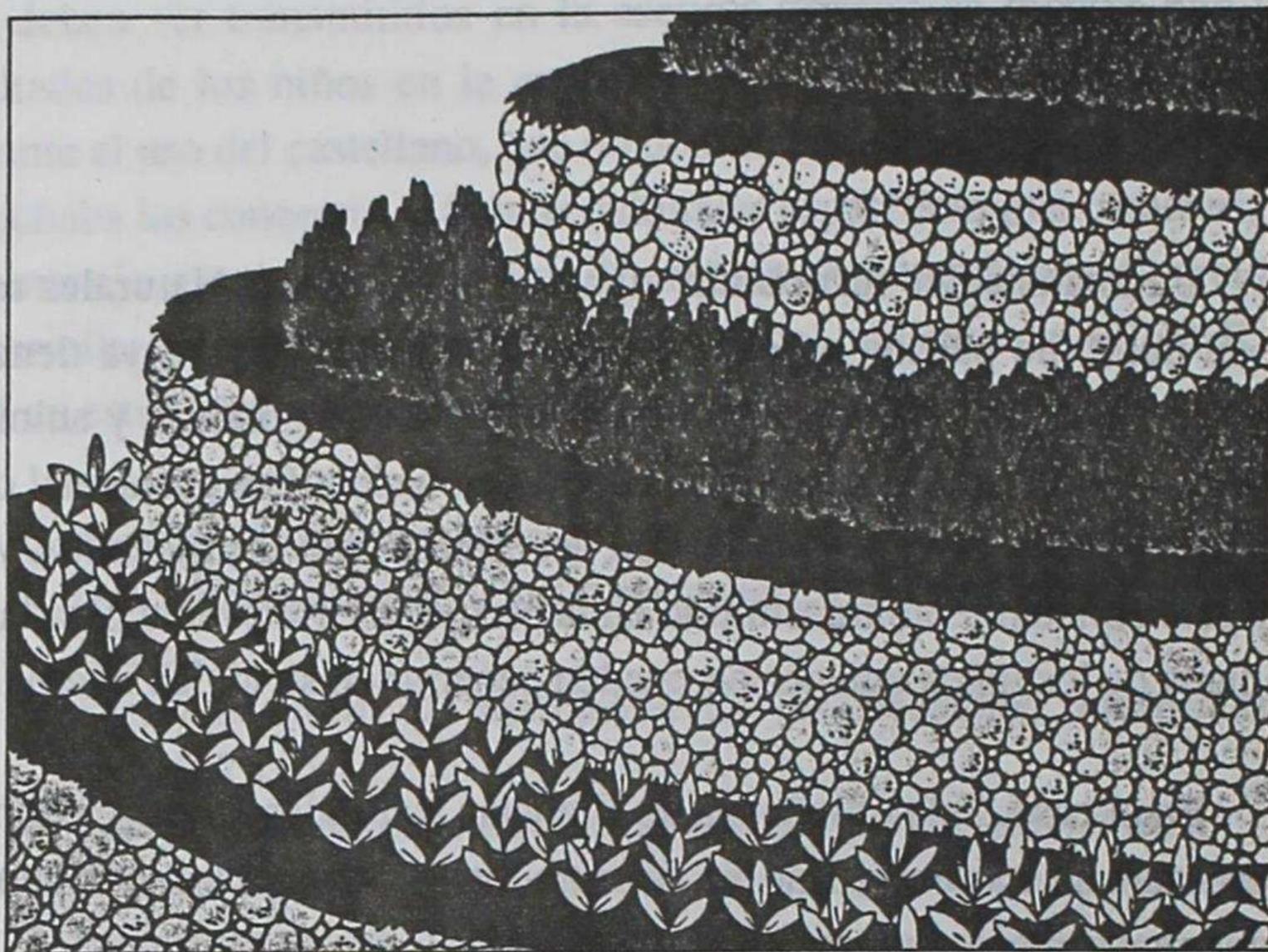
(a) El pensamiento precientífico, mayormente clasificado como "mágico" o "mítico", es considerado opuesto al pensamiento científico-racional y por eso debe ser superado.

(b) Frente a la forma de pensar científico-racional existe una experiencia empática e integral de la naturaleza que debe ser mantenida y reforzada.

(c) Entre una forma de pensamiento científico-racional y una basada en la experiencia concreta de la naturaleza existen relaciones ya que en muchos ámbitos muestran estructuras semejantes. Sobre la base de esta parcial coincidencia puede constituirse una perspectiva integrativa que conscientemente trata de aprovechar la riqueza de ambas formas de pensamiento para la enseñanza de Ciencias Naturales (Dietschy-Scheiterle 1987b:32).

La primera alternativa responde al programa oficial e implica la transparencia de conocimiento a un contexto con el cual tiene poco en

¿Cómo cuidaban nuestros antepasados el desgaste del suelo?



Actividades y preguntas:

¿Qué sabes de los andenes? Pregunta a tus padres, ¿para qué sirven? ¿Hay andenes en tu comunidad o había antiguamente? salgan del aula para examinar la construcción de los andenes.

¿Qué se cultiva en los andenes? ¿En todos los pisos se cultiva lo mismo? ¿Qué se cultiva en los pisos altos? ¿por qué?.

Examinen los surcos de las chacras de la comunidad: ¿En qué dirección van los surcos?

Pregunten a los padres de familia: ¿Por qué hacen así los surcos?

Dibujen la construcción de los andenes.

Nuestros antepasados, ante todo constructores de tierras agrícolas, solucionaban la escasez de tierras al convertir las laderas de los cerros en chacras. Este sistema se llama: **andenes**.

Pero el sistema de andenes cumple también con muchas otras funciones:

- Los vientos chocan solamente a las paredes de piedras, sin el desgaste de la tierra (contra la erosión por el viento).

Reflexión acerca de la experiencia en base a los conocimientos propios: erosión (Jakawisata, Ciencias Naturales, 4to grado, p. 52-53).

- Las aguas de las lluvias no tienen caída en pendiente con la erosión hídrica).
- Crean un clima favorable. Las paredes de piedra almacenan calor durante el día y la devuelven de noche, protegiendo a las plantas contra la helada.
- Se gana terreno cultivable de buen rendimiento en laderas y pendientes rocosas.

Resumen:

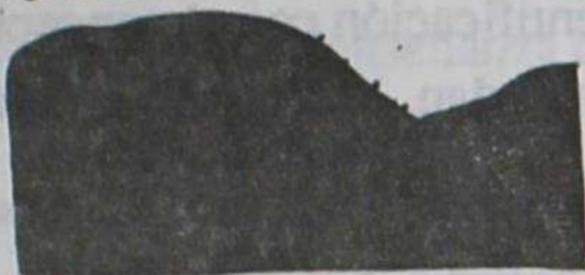
1. ¿Cómo causa la gente la erosión?
2. ¿Cómo causa la naturaleza la erosión?
3. ¿Cómo causan los animales la erosión?

Se produce erosión cuando:

- Caen las lluvias fuertes y lavan la tierra de los terrenos secos.



- Se cultiva en las laderas en surcos hacia abajo y con fertilizantes químicos.
- Se cultiva en terrenos suaves y arenosos.
- El suelo se encuentra pelado y sin vegetación.



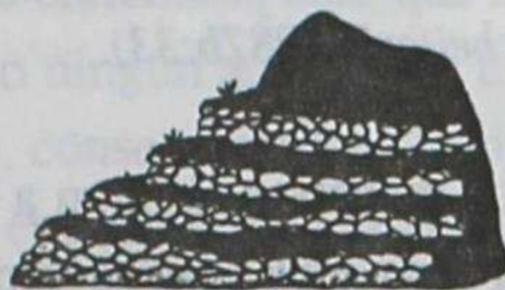
- Se hacen canales de riego con mucha caída.



- Se hace pastoreo con animales de casco y pezuñas afiladas (vacunos, ovinos).
- Los animales (vaca, oveja) arrancan los pastos desde la raíz.

No se produce erosión cuando:

- Caen lluvias suaves regularmente.
- Se cultiva en andenes con abono natural.



- Se cultiva en terrenos arcillosos y tierra dura.
- El suelo se encuentra cubierto de vegetación menor.
- Se hacen canales de riego sin mucha caída.
- Se pastorea planificadamente con animales de pezuñas no afiladas (llama, alpaca).



- Los animales (llama, alpaca) cortan los pastos.

Escribe en tu cuaderno un resumen de por qué hay erosión y cómo se puede controlar.

común. Simultáneamente se ignora con ello la crisis de las ciencias naturales occidentales.

El conocimiento científico y su prestigio es en gran parte responsable de que en la región rural de Puno la escuela funcione como puente que en realidad se cruza solamente en una dirección: del aymara al castellano, del abono natural al abono artificial, de la quinua a los fideos, del trueque al supermercado, es decir: de lo rural a lo urbano o de lo tradicional a lo moderno. Sin embargo, para que no surja ningún malentendido, no se pretende presentar una posición que impida a los niños indígenas el acceso al instrumentario científico. Se trata más bien de que el conocimiento tradicional no sea sacrificado inadvertidamente al científico occidental y que la ciencia no sea introducida como instrumento colonialista (Dietschy-Scheiterle 1987b:33).

Los maestros tienden a identificarse con la posición (a); su propia biografía sería una posible explicación de esta actitud. Mayormente ellos proceden de un trasfondo social de relativamente poco prestigio y ejercen una profesión que ya no posee el mismo estatus social de hace algunas décadas. De esta manera, para ellos la identificación con el concepto de la ciencia occidental, aún cuando no lo entiendan, representa un elemento esencial de su autovaloración.

A la vez también, los campesinos quieren salir de la marginalización que les fue impuesta. Para ellos, el conocimiento tradicional pierde valor frente a los adelantos del conocimiento occidental al cual les fue negado acceder. Los elementos tradicionales se convierten así simultáneamente en símbolos de resistencia y atraso (Dietschy-Scheiterle 1989a:36). Sin embargo, para los campesinos las reflexiones ideológicas no son tan prioritarias como la búsqueda pragmática de medios en la lucha por la supervivencia. Aquí puede servir el currículum intercultural de las Ciencias Naturales. Partiendo del saber popular se toman en cuenta problemas concretos cotidianos que se investigan recurriendo a diversos métodos de las ciencias naturales aplicadas. Las categorías de las que los niños disponen

por su experiencia en su vida cotidiana campesina, son apropiadas en forma comunicativa para convertirlas en el fundamento consciente de actividades propias. Estas comprenden también procedimientos de las ciencias naturales occidentales, las cuales entran en un diálogo con el conocimiento tradicional a través de la inclusión de aquéllas en el tratamiento de cuestiones surgidas de la misma práctica.

3.4.4 Ciencias Sociales¹⁴

Base de las reflexiones en la asignatura de Ciencias Sociales es un análisis de la forma vigente de enseñanza que no solamente se realiza en una lengua -el castellano- que los alumnos no entienden, sino que también se refiere a un universo al cual tienen poco o ningún acceso. Es evidente que los niños ya perciben el mundo moderno, consecuencia de la situación de dominio y dependencia en las cuales se encuentran cada vez más las condiciones de la vida campesina. Sin embargo, el mundo de los niños se estructura partiendo de "aquí y ahora", en forma circular que poco a poco va incorporando espacios físicos y temporales más amplios¹⁵. Siguiendo este movimiento en la enseñanza de Ciencias Sociales se toman en cuenta siempre nuevos contenidos sociales, geográficos e históricos, desde la experiencia concreta del niño en los tres primeros años hasta contextos más amplios relacionados con la historia nacional.

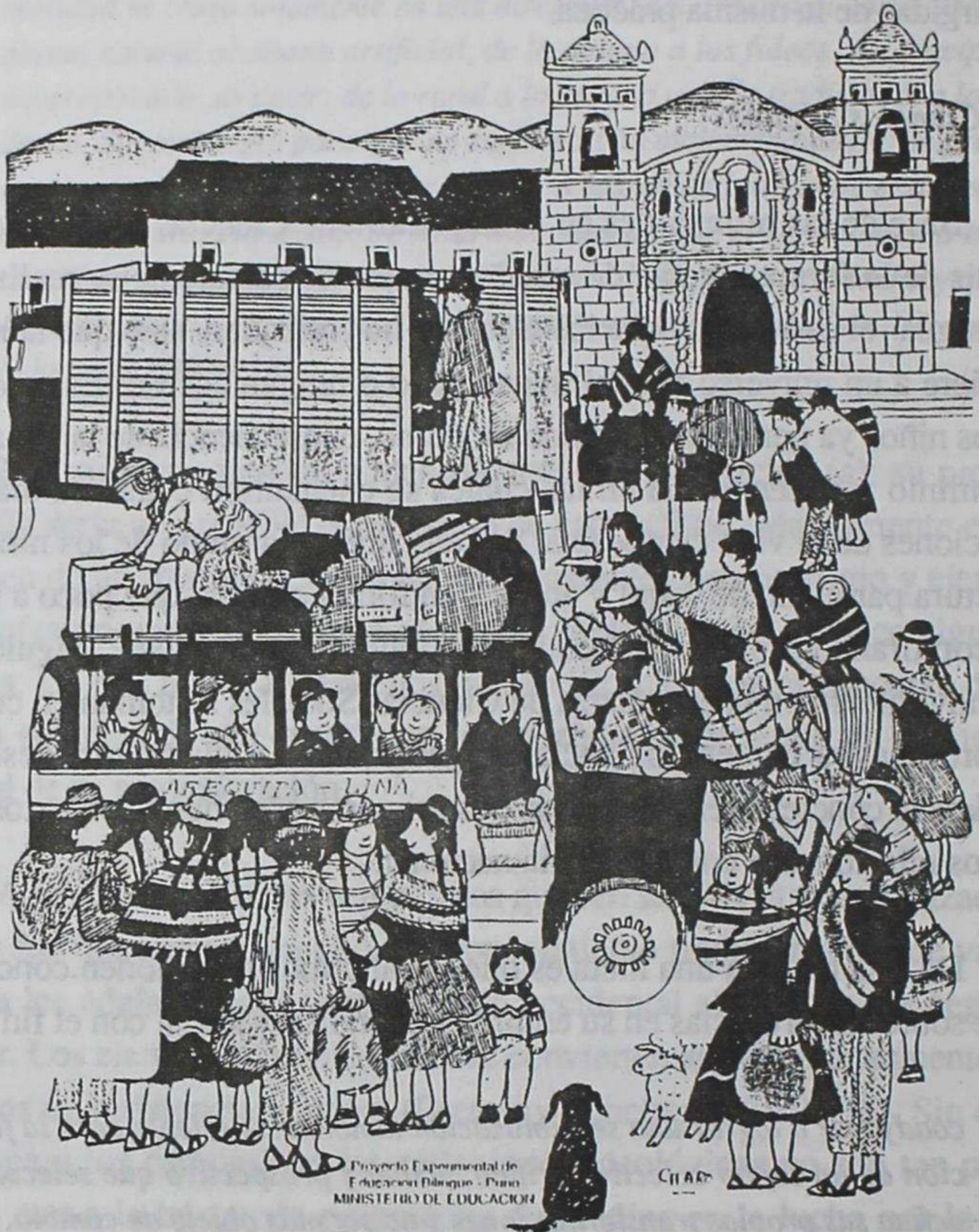
De esta manera una meta es que los alumnos reflexionen concretamente sobre sus vivencias en su entorno geográfico y social con el fin de:

coadyuvar a lograr una sensibilización también consciente para la formación de un sujeto colectivo crítico, activo y prospectivo que seleccione y defina sus propias transformaciones y no ser más objeto de cambio, desde afuera (Valiente 1988:74 s.).

Es decir, no se trata de aislarse de influencias externas y quedar atrapado en la propia etnicidad. Pero, la alternativa tampoco puede ser la

JAKAWISATA

Guía metodológica para el desarrollo de las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Histórico Sociales en el Tercer Grado de Educación Primaria Bilingüe - Aymara



Reflexión sobre el entorno social (Jakawisata, Ciencias Sociales, 3er grado, carátula).

penetración impuesta desde afuera de la realidad de los campesinos. La enseñanza de Ciencias Sociales debe contribuir, al igual que las Ciencias Naturales, a que los alumnos utilicen conscientemente sus propios recursos culturales y que en forma crítica examinen los elementos nuevos para luego integrarlos, si efectivamente coadyuvan en el proceso de su propia reproducción.

Una enseñanza que se basa en esta concepción no puede adoptar acríticamente el estilo tradicional de los maestros, lo cual evidentemente conduciría a desacreditar las propias metas. Es por ello que se propone "una metodología dialoguística y participativa" (Valiente 1988: 75) en el cual necesariamente los adultos de la comunidad son intergrados en la discusión sobre tradición y cambio.

4. ASPECTOS PEDAGOGICOS DE LA IMPLEMENTACION

4.1 Desarrollo del currículum

En la versión revisada del plan del proyecto de 1980 (Sánchez/Jaramillo) se formularon dos metas:

- a) *Implementar experimentalmente la educación bilingüe en los primeros cuatro grados en el período 1978-83, y*
- b) *Producir una estrategia curricular adecuada a la realidad sociolingüística de Puno y aplicable a otras áreas del país con características similares (Rothfritz/Villavicencio 1988:20).*

En la "estrategia curricular" se partió del currículum oficial, el cual no estaba especificado en cuanto a la particularidad regional. Un criterio de la adecuación debía ser la "realidad sociolingüística", perspectiva indudablemente muy reducida de la compleja problemática sociocultural. En los documentos siguientes se continuó con la elaboración de las metas, las cuales reforzaban el componente cultural así como la necesidad de desarrollar un modelo global y coherente (plan operativo 1981). Tal como se expuso en el primer capítulo, la concepción actualmente válida de la educación bilingüe recién se desarrolló a comienzos de los años 80 puesto que no existía desde el comienzo un plan coherente. La integración sucesiva en el proyecto de las asignaturas de Matemática (1980), Ciencias Naturales (1982) y Ciencias Sociales (1984) muestra que al inicio la educación bilingüe se reducía realmente a lo lingüístico en el sentido estricto de la palabra. La ampliación del campo de acción fue consecuente e inevitable debido a la problemática sociocultural. Sin embargo, ya no fue posible la elaboración de un plan integral trascendiendo las asignaturas. Por esta razón a continuación se exponen las reflexiones de cada asignatura por separado.

4.1.1 Enseñanza de Lenguaje

En la escuela primaria peruana la enseñanza de Lenguaje es equivalente normalmente a la enseñanza de castellano en tanto lengua materna. Al respecto no se tomó en cuenta los intereses divergentes de los niños cuya lengua materna es el quechua, aymara o asháninka. Dado que el currículum para castellano es válido para todo el país, dentro del proyecto fue asumido como marco orientador en cuanto a los objetivos que tienen relevancia fundamental. Igualmente se adoptó casi completamente su estructura ya que los maestros estaban familiarizados con ella. No obstante, las propuestas curriculares del proyecto divergen en aspectos esenciales de contenido y metodología del currículum oficial.

En lugar de un solo currículum para la asignatura de Lenguaje, en el PEEB-P se han elaborado dos currícula: uno para la enseñanza de quechua o aymara como lengua materna y otro para la del castellano como segunda lengua.

a) Enseñanza de lengua materna (L1)

La enseñanza de lengua materna tiene como meta la competencia comunicativa en la lengua vernácula. A primera vista esto podría parecer evidente; pero, debido a la limitación de los ámbitos de comunicación de las lenguas vernáculas por una práctica social que las amenaza en su existencia, la escuela adquiere una función importante. Debe ayudar a los niños a desarrollar su capacidad comunicativa, aprender a hablar en esta lengua sobre temas extrafamiliares y aprender a reflexionar sobre su uso.

En el currículum se diferencian distintas destrezas: hablar y escuchar, leer y escribir, gramática y vocabulario; en esto sigue obligadamente al currículum oficial para la lengua materna en castellano. Sin embargo, en el PEEB-P los contenidos de estas rúbricas parten de un concepto de

lengua más amplio así como de la situación lingüístico-cultural de los niños de habla vernácula. Desde el comienzo el manejo de formas lingüísticas se entiende como manejo de significados. Así por ejemplo, leer y escuchar siempre implica la comprensión de la expresión escrita y oral. A la vez, el habla en tanto acción responde siempre a una situación social donde recién surge el significado. Por esta razón, en el campo de la gramática no se mantiene tampoco la idea en parte mecanicista del currículum vigente.

En el ámbito oral de la expresión es donde la tradición oral de la población andina debe jugar un rol importante. Aquí, los niños deben traer relatos que conocen por su familia o la comunidad. Además, mediante la integración de otras personas del pueblo se rompe en algo con el rol central del maestro en la enseñanza.

En los primeros dos años se adquieren conocimientos básicos en lectura y escritura, se leen y escriben pequeños textos relacionados temáticamente con las experiencias inmediatas de los niños. De grado en grado se van integrando contextos históricos, geográficos y sociales más amplios. Una meta es llegar a entender textos que ya no están relacionados con la experiencia inmediata ampliando así la capacidad imaginativa¹. Además, se quiere demostrar la tradición literaria que existe en la lengua vernácula. Al respecto no se trata de la apropiación del patrimonio cultural en el sentido tradicional ni tampoco de clases de literatura, porque ambos propósitos serían demasiado difíciles para este grado escolar.

El currículum tradicional, a pesar de dirigirse a alumnos hablantes de la lengua, enseña las reglas de ésta como algo externo al conocimiento propio de los hablantes. Estos, sin embargo, no podrían expresarse en su lengua si no dispusieran de sus reglas gramaticales, si no conocieran el significado de las palabras, etc. La brecha que debe cerrar en ciertos puntos la enseñanza de la lengua materna es aquella que se da entre el conocimiento inconsciente acerca del funcionamiento de la lengua, por un lado, y

su manejo consciente. La metodología enfocada por el proyecto apunta, entonces, a desarrollar la conciencia lingüística del hablante y gracias a eso fomentar su evolución.

De ahí que reflexión lingüística sea considerada como reflexión sobre la práctica propia tanto en lo que respecta a gramática, como a vocabulario y uso social. Parte de la práctica lingüística de los niños y sus padres es vivir continuamente la experiencia de ser discriminados o no ser entendidos debido al uso del quechua o el aymara. También este aspecto de la realidad socio-lingüística del vernáculohablante es tema de la enseñanza:

La metodología recomendada para la enseñanza de la lengua materna y utilizada en los materiales educativos del proyecto parte de una concepción del aprendizaje como proceso creativo, en el cual el niño juega un rol activo y no constituye un mero recipiente de la enseñanza del profesor. Esto implica no solamente cierto grado de independencia del niño frente al profesor sino también fomentar la consciencia del niño acerca de su propio aprendizaje (Jung/López 1988:91/93).

Parte de esta concepción es fomentar la autonomía del aprendizaje infantil a la cual el manejo de la escritura puede contribuir de manera esencial dado que ella independiza potencialmente al lector de un mediador (= el maestro). Es por ello que desde muy temprano en los textos escolares se trata de dar instrucciones para la solución de tareas o la realización de juegos de tal forma que los niños puedan manejarlos autónomamente (vea 4.2).

Ayllu siq'i

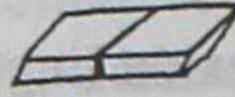
1. Ayllunchis siq'inapaq munakun:



lapis



llimp'ikuna



pichana

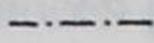


raphi

2. Aylluykiq chawpinpi huk hatun urquta akllaychis.

3. Llank'anaykikunata aparikuspa chay akllasqa urquta siqaychis, chaymantataq qurpakunata allinta qhawaspa aylluta siq'iychis.

4. Kay hinata rurasun:



aylluq qurpan



aylluq phasmin



(q'umir) chakra



(q'illu) ichhu



(ch'umpi) urqu, qallpa



(anqas) unu, mayu, qucha



uywakuna



wasi

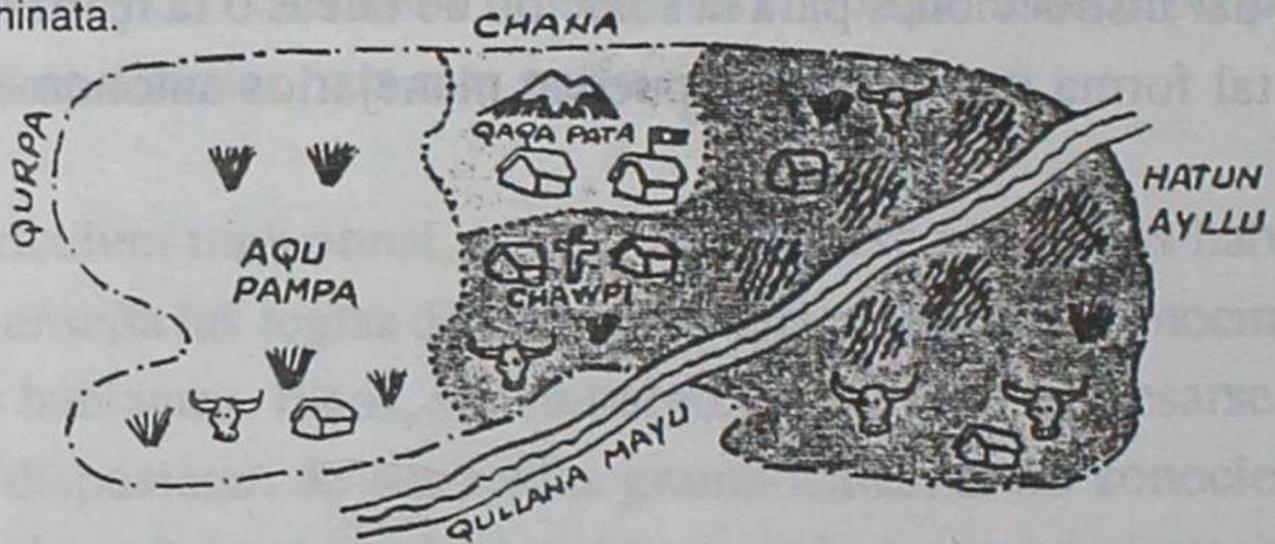


yachay wasi



iñiy wasi, aya p'ampana.

5. Qhipamantaq ayllu phasmiq sutinta churay, qurpakunatawan, kay hinata.



Instrucción para la solución de tareas en quechua (Qhawana, Quechua como lengua materna, 4to grado, p. 35).

b) Castellano como segunda lengua

La enseñanza de la segunda lengua reconoce que los niños al empezar la escolaridad hablan poco o nada de castellano siendo por lo tanto necesario trabajar con un método adecuado para la enseñanza de L 2. Por esta razón, las metas de la enseñanza no pueden ser las mismas que para la enseñanza de lengua materna, sea ésta el castellano en las ciudades o el quechua y aymara en el altiplano. Con esto no se pretende decir que los niños vernáculohablantes de las escuelas bilingües deban aprender menos castellano que sus compañeros de la misma edad de las escuelas sin enseñanza bilingüe. Muy por el contrario, solamente hay que partir del hecho de que los absolventes del 6to grado en el sector rural y en regiones vernáculohablantes ni de lejos alcanzan los objetivos que prescribe el currículum oficial vigente para la asignatura de castellano. Finalmente ésta fue también una de las razones por la que se concibió el proyecto. Es decir, las metas para la enseñanza en L2 también deben ser definidas localmente. Al respecto se dan algunas reflexiones:

La vida cotidiana fuera de la escuela es la primera instancia donde se debe probar la eficacia de la adquisición de conocimientos en L2. Para los campesinos quechua y aymara se trata de hacer prevalecer sus derechos sociales e intereses económicos dentro de un contexto en el cual éstos se les niega arguyendo que no se han expresado en forma adecuada y acompañando el rechazo con sonrisas despreciativas por su pronunciación. La razón verdadera para negarles sus derechos no es, como bien se sabe, la pronunciación sino las relaciones sociales de poder. En todo caso, el éxito de la comunicación depende siempre de ambos lados, y en el altiplano cualquier pretexto es válido para hacerla fracasar. En consecuencia, una meta de la enseñanza de L2 debe ser que el alumno pueda responder lingüística y psíquicamente a las exigencias. Lo último quiere decir que haga valer conscientemente sus intereses. Algunos afirman que esto no puede ser el objetivo de la enseñanza de lenguaje. Sin embargo, debido a que

El castellano en el Perú

El Perú es un país donde se hablan casi sesenta lenguas. En la sierra hay tres lenguas principales: el quechua, el aimara y el castellano.

Algunas personas hablan sólo quechua. Otras personas hablan sólo aimara y otros hablan sólo castellano.



Pero algunos son bilingües: saben quechua y castellano o aimara y castellano o quechua y aimara.



Desarrollo de la competencia comunicativa en ambas lenguas (Puente, Castellano como segunda lengua, 4to grado, p. 11).

ninguna enseñanza de una segunda lengua puede garantizar el logro de una comunicación sin errores de orden lingüístico, el niño sí puede prepararse para articular sus intereses de manera relativamente independiente de la corrección efectiva de la expresión. También esto es parte de la competencia comunicativa que precisamente incluye a la vez una competencia social, es decir, el comportamiento (lingüístico) adecuado a diferentes campos de acciones.

El PEEB-P elaboró por lo tanto una estrategia doble:

- el logro, en lo posible, de una elevada competencia lingüística en la segunda lengua, en todos los niveles: pronunciación, gramática, vocabulario, expresión oral y escrita;
- seguridad y autoconsciencia en el manejo de L2 mediante la consciencia de la propia capacidad y experiencias positivas. El resultado final debe ser que los alumnos estén capacitados tanto para manejar exitosamente la comunicación cotidiana en L2 como para utilizar la L2 como instrumento en la adquisición de nuevos conocimientos dentro y fuera de la escuela primaria y secundaria.

Metodológicamente es importante que L1 y L2 no estén yuxtapuestas sin guardar relación alguna. Aún cuando teóricamente sea discutible -en lingüística y fisiología- si las competencias correspondientes están o no relacionadas, nuestro punto de partida debe ser que el niño dispone sólo de una consciencia que experimenta la apropiación y sobre todo la función monitoria en la producción lingüística, en cualquier lengua. Es decir, para facilitar al alumno un acceso a su proceso de aprendizaje es necesario recurrir a lo aprendido en cada una de ambas asignaturas y así establecer nexos coherentes.

Las yupanas para Segundo Grado se diferencian de las de Primer Grado en que tienen una columna más, para las Centenas.

Además se indica las letras iniciales que representan las unidades de los distintos órdenes, tanto en la lengua autóctona (quechua o aimara) como en castellano. Así, para los niños quechuas:

P C	Ch D	S U
○ ○	○ ○	○ ○
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○
○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○

Donde P representa las Centenas (Pachakkuna).

U, D, C, quiere decir Unidades, Decenas, Centenas, respectivamente.

La yupana que se propone utilizar en el Tercer Grado tiene cinco columnas. Las dimensiones para la yupana individual de cada niño pueden ser de 25 cm. x 17.5 cm.; en la que cada columna mide 17.5 cm. x 5 cm. Cada uno de los rectángulos inferiores mide 5 cm. x 5 cm. y cada uno de los rectángulos que encabezan las columnas de los diferentes órdenes, mide 5 cm. x 2.5 cm. El diámetro de cada hoyito es de 12 mm. Así:

ChW DM	W M	P C	Ch D	S U
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
○ ○ ○				
○ ○ ○ ○ ○				

Donde, W = Waranqachinakuna (Unidades de Millar), y
ChW = Chunka-Waranqachinakuna (Decenas de Millar)

El uso de la Yupana en la enseñanza de matemática (Villavicencio 1990: 128-129).

4.1.2 Matemática

La búsqueda de una alternativa metodológica para la enseñanza de la matemática en el PEEB-P se insertó dentro de la concepción general del proyecto. Esto significa que se trató de partir de las prácticas culturales y los conocimientos matemáticos propios de la población altiplánica y de integrar los conocimientos de la matemática universal. De esta manera se afianzarían también a través de la escuela, comúnmente una institución alienadora para la población indígena, las raíces andinas. Estas servirían luego de punto de partida para ampliar el panorama y finalmente abarcar también lo nuevo y ajeno a la propia experiencia. Esta dinámica tendría que reflejarse igualmente en el tratamiento lingüístico de los contenidos donde la lengua materna debería jugar un rol clave para la apropiación de conocimientos y técnicas (ver 2.5.1).

Tal como ya se había mencionado (3.4.2) se hizo primero una investigación de base para determinar las características y los contenidos de la etnomatemática altiplánica y el vocabulario para expresarla. La investigación se hizo a nivel de comunidades, a nivel de niños y de maestros y dió los elementos autóctonos que luego se integrarían al currículum. Los demás contenidos se adaptaron del currículum oficial vigente para la enseñanza de esta asignatura:

Las actividades organizadas en función de contenidos básicos relacionados con cada objetivo curricular, se desarrollan mediante un proceso en el que se distingue dos fases:

- i) Fase intuitivo-concreta, que abarca tanto juegos libres como dirigidos, con objetos y seres del medio ambiente del educando y/o materiales concretos; y*
- ii) Fase representativo-conceptual, que comprende actividades que implican el uso de gráficos, signos y/o símbolos. Asimismo incluye la aplicación de conceptos matemáticos en ejercicios y en la solución de*

problemas sencillos enunciados tanto oralmente como en forma escrita, accesibles al nivel de comprensión de los niños de un grado determinado.

Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente deberá posibilitar la actividad permanente de los educandos a través de situaciones educativas que les permitan ser los agentes constructores de sus conceptos y capaces de aplicar éstos en la solución de problemas relacionados con su vida cotidiana. (Villavicencio 1990:93-94).

La alternativa metodológica se concretó en los programas curriculares (cf. Villavicencio 1990:178-182) y en el material educativo que está conformado por cuadernos para los alumnos en los grados primero a cuarto y libros para alumnos en los dos últimos grados, y por guías metodológicas para los profesores.

Un elemento pedagógico adicional para el desarrollo de los contenidos curriculares en los primeros cuatro grados es la yupana, el ábaco de los tiempos precolombinos, que permite retomar ciertas técnicas actuales en una forma que se usó ya en la época incaica y que se presta para visualizar las cuatro operaciones y aprenderlas a través de la manipulación de objetos concretos.

4.1.3 Ciencias Naturales

Los principios fundamentales en la elaboración del currículum para la enseñanza de Ciencias Naturales ya han sido presentados en el acápite 3.4.3. Frente al currículum vigente, el que se propone es más sistemático en la estructuración de los temas para cada grado escolar y, además, más complejo ya que en estos temas se ha integrado la experiencia local. Con ello se muestra,

que ha habido y que hay una tradición indígena de acercamiento al saber sobre la naturaleza. Estos acercamientos no se absolutizan ni se glorifi-

can. Pero ellos abren una perspectiva al desarrollo de la cultura indígena (Dietschy-Scheiterle 1989a:86).

Partiendo de los temas relacionados con el entorno social y natural del niño e integrando los temas más generales del currículum oficial se tratan los siguientes campos:

En el ámbito agrícola: trabajos específicos de las estaciones del año, calidad y distribución de los suelos, modos de cultivo, frutos del campo, calidad de las semillas, etc.

En el ámbito animal: problemas de la producción de lana, -venta y tratamiento, p. ej. teñido con colorantes naturales-, crianza y observación de cuyes, historia de animales, observación de animales para la predicción del clima.

En el ámbito de la salud: valoración de los alimentos integrales básicos de la localidad (quinua, kañiwa), preparación de una comida balanceada, conocimientos acerca de plantas medicinales y funciones del cuerpo humano, primeros auxilios, relaciones entre algunas enfermedades y la higiene (diarrea), construcción de una letrina. En el ámbito de la observación de la naturaleza: reconocimiento de las plantas y animales de la zona, observación y explicaciones de los fenómenos de la erosión, lluvia, viento, sol, fuentes de agua.

En el ámbito de los sistemas métricos: conocimientos y manejo de los sistemas métricos, tanto el local como el occidental, necesarios para defenderse de las estafas y engaños de parte de comerciantes foráneos a los que precisamente los pobladores del ámbito rural se encuentran expuestos (Dietschy-Scheiterle 1989a:117).

El calendario agrícola da el marco de referencia en la elaboración de los diferentes contenidos temáticos.

Desde el punto de vista metodológico se coloca en primer plano el tratamiento en forma activa del contenido. Al respecto el radio de acción va más allá que el salón de clases: los niños traen información de la familia, la comunidad y el mercado; observan fenómenos naturales; realizan experi

papa
pa - po
pa

pa pi pu

apu	piki	pota
tapa	pututu	puputi

➤ kusi papato apen.
 kusi papato tarpun.
 ➤ tata pampapi papato tarpun.
 tata pata petapi papato tarpun.

PALABRA MOTIVADORA: papa
INTENCION

Estímulo para reflexionar sobre el valioso alimento andino: la papa. Práctica de todos los sentidos de la observación y clasificación de las papas.

MATERIAL

Dibujo, pág. 18, y variedades locales de la papa.

REALIZACION

Los niños traen el máximo de variedades de la papa cultivadas en la comunidad. Conversan sobre las papas recolectadas. Usted pregunta individualmente a niños y niñas. Cada alumno se coloca al frente de la clase y ordena las papas según la pregunta. Los demás hacen sus comentarios.

PREGUNTAS

- ¿Ima kasqan papakunataq ayllunchispi urichinchis?
- Qankunamanta, ¿mayqinkaqtaq kay papakunata huñuriwaqchis imaymana kastanmanta hina: imapaqchus hina, huch'uy hatun kasqanmanta hina, qaranpaq kulurninmanta hina?
- ¿Papakunata mallirinchis chhikaqa, kasqan sawurniyuqchu kanku?
- ¿Ima sawurkunataq? Kasqan sawurkamachu kasqa.
- ¿Imatan ruwanchis papaq hayanta chinkachinapaq?
- Papakunari, ¿mikhunapaqkamachu? ¿Icha tarpunapaq qhatunapaqpis kallantaqchu?
- ¿Mayqinkunataq tarpunapaq?
- ¿Mayqinkunataq qhatunapaq?
- ¿Imaynataq mana unqusqa muhu papari kanan?
- A kllay muchu papakunata.
- ¿Imamantataq papakunari kasqankama kastanman hina kanan? ¿Imamantataq sapakastallachu papaqa mana allinchi?
- ¿Iman munakun papa ch'iqchimunanpaq?
- ¿May chhikakunapitaq papata tarpuna?
- ¿Imayna hallp'apitaq papata tarpuna? ¿Imayna hallp'an kanan?

VOCABULARIO

- muhu - semilla
- papa - papa
- tarpuy - sembrar
- chakitaqlla - chaquitaqlla
- patapata - andenes
- pampa - pampa
- tarpuna hallp'a - tierra cultivable
- malliy, sawur - sabor
- chhiqan - tamaño
- kulur - color
- hatun - grande
- huch'uy - chico
- yana papa "yana imilla" - papa negra
- yuraq papa "yuraq imilla" - papa blanca
- puka papa "puka imilla" - papa roja
- panti papa - papa rosada
- haya papa "ruk'i papa" - papa amarga

NOTAS DEL PROFESOR

Ampliando el radio de acción más allá del salón de clase: enseñanza de Ciencias Naturales (Kusi, guía 1er grado, Ciencias Naturales, p. 40).

mentos. Al empezar con una unidad temática se conversa con los alumnos sobre sus conocimientos, al final de la lección sistematizan juntos el resultado y elaboran un resumen. El texto para el niño en las tres clases superiores es un medio auxiliar de enseñanza; ésta guarda, en todo caso, una orientación práctica.

4.1.4 Ciencias Sociales

La meta del currículum vigente (currículum oficial 1984 en Valiente 1988:9) es la "formación de una identidad nacional", en la cual se deben tomar en cuenta las características regionales y locales. Por otro lado se debe fomentar el comportamiento cívico.

En este objetivo general se reconoce la existencia de particularidades culturales locales y regionales. Sin embargo, un análisis detallado de contenidos vigentes nos demostrará la ausencia del medio natural y sociocultural del alumno rural andino. Además, si observamos los contenidos actuales de las Ciencias Histórico Sociales para la escuela primaria, ellos responden a un esquema único basado en la selección cronológica de hechos vinculados a nombres de personas y lugares (historia), la presentación de macroregiones y sus recursos (geografía) y esquemas únicos de comportamiento (educación cívica). Por otro lado, observaciones de clase como la descrita demuestran que la metodología usada está basada en la repetición y memorización de frases para mantener al alumno callado y ocupado (Valiente 1988:9).

En el PEEB-P "un objetivo de la enseñanza de Ciencias Sociales es coadyuvar a:

- la abstracción de experiencias vividas,
- la creación de un pensamiento crítico y reflexivo,
- la formación de sujetos activos con capacidad transformadora y selectiva de la sociedad a la cual pertenecen,

- *la formación de un nosotros prospectivo a partir de la identidad con el propio espacio vital, social y cultural (Valiente 1988:81).*

Los contenidos temáticos se basan en una sistematización de las experiencias en el universo cotidiano del niño. Para ello la primera referencia es la familia a partir de la cual se ordena las personas y las cosas según su significado para el niño. Los demás temas se estructuran a partir de un eje espacio/tiempo de tal forma que gradualmente se va incorporando contenidos más lejanos en el tiempo y el espacio. Al respecto es importante desarrollar el sentimiento de continuidad histórica a pesar del cambio y, mediante la enseñanza de historia y ciencias sociales, consolidar en los alumnos una relación afectiva con su comunidad. Al respecto no es intención de atar a los niños en su tradición sino apoyarles desde la escuela a encontrar una ubicación segura en la vida. Para ello es necesario comprender las relaciones sociales y de dependencia, las raíces históricas así como las condiciones del surgimiento del estado nacional y el rol propio dentro de esta dinámica.

Estos contenidos deben ser tratados mediante conversaciones, dibujos, juegos de roles, excursiones, etc., con la participación activa de los alumnos. Para apoyar al maestro en la apropiación de una nueva perspectiva de los temas, frecuentemente también desconocida por él, se han incorporado en las guías informaciones básicas sobre cada tema central y, adicionalmente, se ofrecen textos de lectura.

4.2 Textos escolares

Las diferencias entre el currículum vigente y el nuevo son tan grandes que el maestro necesita diversas formas de apoyo para poder enseñar según el currículum bilingüe. Al respecto se debe considerar que el antiguo currículum tampoco fue manejado sin problema. Muchos maestros no dominan los contenidos y métodos y por eso recurren a las enciclopedias,



MANA QHILLIYUQ UNU
PURINA KICHASQA

OBJETIVO

Reflexión sobre actividades agrícolas: preparación de la tierra de cultivo.

PREGUNTAS GRUPALES MOTIVADORAS

1. ¿Kaypi pikunataq rikushanchis?
2. ¿Kay runakuna maypitaq kashanku?

PREGUNTAS DESCRIPTIVAS

1. ¿Kay runakuna imatataq ruwashanku?
2. ¿Kay warmi imatataq apashan?
3. ¿Kay qhari imatataq lampawan ruwasha?
4. ¿Kay qhari imatataq chakitaqllawan ruwasha?
5. ¿Pitaq pachamamaman hirant'akushan?
6. ¿Kay runakuna imapaqtaq unu kichasqaq purinanta pichashanku?

PREGUNTAS PERSONALES

1. ¿Tatayki piwantaq unu kichasqaq purinanta pichashanku?
2. ¿Yanapankichu?

JUEGO

Usted motiva a niños y niñas a describir verbalmente actividades que han visto realizar o en las cuales ellos mismos han participado:

- limpieza o apertura de una acequia
- siembra de papas, oca, quinua, etc.
- cosecha de papas, oca, quinua, cebada, etc.
- construcción de una casa
- viaje a una ciudad.

No importa que las descripciones sean cortas. Importante es que los niños expresen sus experiencias y vivencias. Tampoco importa si un niño o niña es interrumpido por otro niño que quiere agregar aspectos personales. Así puede surgir una conversación.

DIBUJO

Motive a los niños a dibujar la escuela. Luego entable una conversación para comparar los motivos.

VOCABULARIO

- chaquitaqlla* – arado de pie
hirant'akuy – pago
lampa – lampa
pachamama – madre tierra
pichay – limpieza
qhari – hombre
unu – agua

NOTAS DEL PROFESOR

textos escolares en los cuales se han compilado todas las asignaturas. Por la escasa formación metodológica el maestro dicta del libro o escribe en la pizarra, los niños copian luego el texto de la pizarra en sus cuadernos.

Por lo tanto, los maestros necesitan textos para realizar el trabajo con los niños así como indicaciones sobre el manejo de los mismos y una capacitación básica que los familiarice con aspectos centrales de la enseñanza bilingüe. Esto se refiere por ejemplo al aprendizaje de la escritura en la lengua vernácula, los métodos de la enseñanza bilingüe, el método participativo y los nuevos contenidos culturales y sociopolíticos.

El PEEB-P ha elaborado los textos para el alumno en todas las asignaturas: Lengua Materna (quechua y aymara) y Castellano; Matemática en dos versiones bilingües, una quechua-castellano y otra aymara-castellano; Ciencias Naturales y Ciencias Sociales igualmente en ediciones bilingües a partir de 4to grado. Para todos los textos escolares se han desarrollado guías didácticas en las cuales se dan orientaciones para el tratamiento de cada texto, ejercicio, juego o experimento que se propone en el libro para el niño. De esta manera se intenta de que los textos para el alumno sean comprensibles y manejables para el maestro a fin de que puedan trabajar en la enseñanza de una manera más flexible y metodológicamente más variada a la que están acostumbrados. Para los primeros tres grados en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales no hay textos para el niño sino guías didácticas; de los libros para Lengua Materna se han aprovechado diversas ilustraciones para el tratamiento de contenidos en estas asignaturas. En Matemática se trabaja con cuadernos y guías didácticas; las tareas y explicaciones para los alumnos se encuentran en cuadernos que se utilizan sólo una vez. Igualmente hay un cuaderno del alumno para el inicio de aprendizaje de la escritura en Lengua Materna.

Aparte de los textos propiamente dichos, los maestros disponen de afiches didácticos a fin de tratar a determinadas preguntas metodológicas en

la lengua materna y segunda lengua. Para Ciencias Naturales hay un folleto con orientaciones metodológicas básicas para la enseñanza de esta asignatura.

Los textos fueron elaborados tomándose en cuenta los resultados de estudios previos en lingüística, sociolingüística, antropología social y ciencias naturales. El trabajo fue realizado en equipos con maestros peruanos bilingües, especialistas peruanos y extranjeros así como en colaboración con ilustradores². Por lo general se experimentó primero en algunas escuelas con determinadas unidades del texto y con la participación de los maestros que allí trabajaban. La versión experimental de los textos escolares que resultó de este trabajo fue luego validada por el INIDE; posteriormente, de acuerdo a la revisión, se imprimió la versión final.

4.3 Formación magisterial y capacitación

La formación magisterial se llevó a cabo en varios niveles. Los maestros de las escuelas experimentales del proyecto fueron familiarizados anualmente con los fundamentos de la educación bilingüe durante cursos de varias semanas de duración. Otros temas tratados fueron: la escritura en las lenguas vernáculas, el manejo del material didáctico así como aspectos de política educativa los cuales eran importantes para los maestros en su relación con los padres de familia. Igualmente se hicieron visitas a los maestros en sus escuelas realizándose observaciones de clase y dialogando con ellos al respecto. Se debe señalar, sin embargo, que el asesoramiento a los maestros en sus escuelas no pudo llevarse a cabo de manera suficiente debido al gran número de escuelas y las numerosas obligaciones en el desarrollo del proyecto que recayeron en el personal relativamente escaso. Este fue un hecho con el cual los maestros también estuvieron descontentos.

Desde el comienzo del proyecto fue claro que la implementación de la educación bilingüe en Puno requería de una formación magisterial inte-

gral. A ello se agrega que de parte de los mismos maestros existían muchas reservas frente a esta nueva modalidad de enseñanza. Dicha resistencia se basaba principalmente en el temor de permanecer atados a una escuela rural debido a la especialización adquirida para el trabajo en una escuela bilingüe. Las aspiraciones de la mayoría de los maestros estaban y están orientadas al traslado hacia las ciudades provinciales donde las condiciones de trabajo son mejores ya que permiten que los maestros puedan vivir con su familia y, además, obtener un segundo trabajo.

El intento de organizar un curso de especialización en educación bilingüe en el Instituto Superior Pedagógico fracasó debido a razones administrativas pero también porque los estudiantes de pedagogía no querían comprometerse con el trabajo en zonas rurales del departamento mediante la especialización profesional. Es así que solo quedó el camino a través del ministerio, de proveer a la formación magisterial en general de un nuevo currículum para dar a la educación bilingüe un rol central para todos los estudiantes de pedagogía. En el Instituto Superior Pedagógico de Puno se enseña desde 1985 de acuerdo a este currículum experimental; los Institutos Superiores Pedagógicos en Juliaca y Azángaro siguieron posteriormente con esta experiencia. En este currículum se considera la enseñanza del quechua o del aymara, la metodología en la enseñanza de Lengua Materna (quechua, aymara y castellano) y Segunda Lengua (castellano) así como la metodología en la enseñanza de las asignaturas de Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en la forma como han sido elaboradas en el PEEB-P, incluyendo sus fundamentos teóricos³.

Durante la realización del proyecto se solicitaron los "servicios" del PEEB-P para otras organizaciones e instituciones. Al mismo tiempo se comprobó que el poco conocimiento que tenían los docentes universitarios regionales y maestros de los diversos niveles escolares, representaba un obstáculo para ampliar el proyecto y cubrir adecuadamente las plazas en las instituciones participantes según la especialidad requerida. Es así que en

1985 se organizó un Programa de Postgrado en "Lingüística Andina y Educación" en colaboración con la Universidad Nacional del Altiplano (UNA). Después de dos años y la elaboración de una tesis los egresados del programa podían obtener el título de magister y los profesores el de segunda especialización⁴. Actualmente (1990) los egresados de este curso trabajan como especialistas en educación bilingüe en los Institutos Superiores Pedagógicos, en la Dirección Departamental de Educación, en el Proyecto de Educación Bilingüe-Puno y otras instituciones.

4.4 Rol del maestro e importancia del texto escolar

Es bastante controvertida la discusión que se ha generado desde diversos puntos de vista acerca de si es prioritario el texto escolar o la capacitación docente en situaciones como la de América Latina en la que los recursos son limitados. Por lo tanto en el centro del debate se consideran reflexiones tanto pedagógicas como económicas.

Después del enorme incremento del presupuesto para educación en los años '60, en Latinoamérica se observa un estancamiento en los años '70 y en los '80 hay inclusive una reducción (Tsang 1989:198). A ello contribuye la creciente deuda externa y frecuentemente la consiguiente reestructuración de los presupuestos públicos. En estos países, la educación primaria demanda aproximadamente la mitad del presupuesto global para la educación. En el promedio latinoamericano se dedica el 88 % de este monto a los sueldos de los maestros (Tsang 1989:199). Lamentablemente existen pocas investigaciones sobre los costos de la escuela primaria rural; un estudio en Colombia muestra que la contribución privada a los costos comprende entre el 15 % y el 48 % (cit. en Tsang 1989:201). En algunas regiones rurales del Perú parece ser similar, puesto que las comunidades contribuyen con frecuencia considerablemente a los gastos de construcción de aulas e infraestructura.

Los intentos de disminuir los costos en el sector educativo se llevan a cabo a costa de los maestros⁵ y los padres de familia, especialmente de los más pobres (Schiefelbein 1986, cit. en Tsang 1989:203). Maestros motivados y mejor preparados podrían al respecto influir positivamente en otros factores que inciden en los costos y se deben a la falta de eficacia del sistema como por ejemplo la deserción y la repitencia. Sin embargo, es difícil encontrar análisis que expongan a través de qué estrategias se podrían bajar efectivamente los costos y al mismo tiempo elevar la eficiencia de la escuela y mejorar la calidad de la educación. En algunos estudios se sostiene que el abastecimiento de libros a los escolares sea la inversión más conveniente para lograr un claro incremento en el rendimiento escolar (Tsang 1989:218 ss). Sin embargo, no se ha probado hasta el momento si con el perfeccionamiento magisterial se puede lograr resultados positivos. Desde el punto de vista pedagógico, ambas estrategias tienen como meta el aumento de la autonomía de las personas actuantes, en el primer caso de los alumnos; en el segundo caso de los maestros. Al respecto son necesarias algunas reflexiones.

En contextos de iliteracidad apenas se puede esperar que los niños se conviertan en lectores si es que en la escuela no tienen acceso a material escrito⁶. Por otro lado, los mismos niños pueden verificar su propio avance en el texto escolar aun cuando es por fijarse sencillamente en el número de las páginas⁷. Por el contrario, cuando están a merced de un aprendizaje mecánico cuya meta no es entendida ni por el mismo maestro como actor principal entonces el contenido no adquiere transparencia. Esta no es sólo deseable para los niños sino también para los padres de familia quienes, al tener la necesidad de controlar al maestro, no lo pueden hacer desde el punto de vista del contenido sino ajustándose a meros criterios formales como la asistencia (Ansión 1989: 133). A ello se agrega que el maestro probablemente sólo tiene la posibilidad de desarrollar su método de una manera más variada cuando trabaja con textos escolares que permiten otra

CONVERSA

1. ¿Quién es, qué hace y con qué trabaja?

¿Quién es?	¿Qué hace?	¿Con qué trabaja?
	mezclar el cemento colocar ladrillos levantar paredes	badilejo plomada pico carretilla pala
	serruchar madera cepillar madera lijar madera barnizar madera	martillo serrucho cepillo brocha lija
	instalar cables o cordones colocar tomacorrientes poner focos	alicate desarmador

2. Los obreros.

¡Juan, pásame...	la lija el serrucho el martillo el barniz	y no	la brocha! el cepillo! el alicate! los clavos!
¡Pedro, no coloques...	la puerta los cables las ventanas los tomacorrientes		todavía!

Afianzamiento del nuevo vocabulario mediante juegos comunicativos (En la ciudad, Castellano como segunda lengua, 5to grado, p. 46).

Ejercicios:

1. ¿Quién es? ¿Qué hace? ¿Con qué trabaja?

- Trabaje este ejercicio en forma de diálogo.
- Indique el dibujo del albañil diciendo:
 - Este es el albañil. El mezcla cemento.
 - Busquen al albañil en la lámina. ¿Qué más hace?

Indique en la lámina las actividades del albañil retomando las expresiones del ejercicio (coloca ladrillos...).

Después concentre la atención en la pregunta ¿con qué trabaja? Los alumnos vuelven a observar las actividades del albañil en la lámina. Haga la pregunta. Los alumnos ya saben algunas palabras que designan los instrumentos de trabajo. Enséñeles las que faltan y aparecen en el dibujo del ejercicio. Siga de la misma manera con los demás oficios.

Para afianzar el nuevo vocabulario haga los juegos siguientes:

a. Adivinar la profesión I

Un niño hace la mímica de alguna de las actividades del ejercicio sin decir cuál. Los demás alumnos tienen que adivinar cuál es su profesión.

b. Ejecutar alguna actividad

Un niño sale adelante y llama a otro. Le dice, por ejemplo: Mezcla el cemento. El otro tiene que ejecutar esta acción. Luego llama a un tercero y le indica otra acción que debe realizar en forma de mímica, y así en cadena.

c. Adivinar la profesión II

Un niño dice: Trabajo con el serrucho, ¿quién soy? Los demás adivinan.

El que primero adivinó hace la siguiente pregunta, siempre indicando la herramienta y preguntando por la profesión.

2. Los obreros

Aquí se repasa el vocabulario al mismo tiempo que se revisa el imperativo en sus formas afirmativas y negativas.

Libros abiertos. Trabajo en parejas. Ejemplos de frases posibles:

Juan, pásame el martillo y no los clavos.

Pedro, no coloques los cables todavía. , etc.

forma de división de trabajo entre maestro y alumno que el simple dictado de textos.

Si nos atenemos a la cuestión de la relevancia de los textos escolares, ya no de forma general sino relacionado específicamente al PEEB-P, entonces surgen aún otros argumentos de importancia. Ahora bien, al realizarse la enseñanza en lengua vernácula que poco o nada se escribe fuera de la escuela, ésta adquiere un rol importante en la difusión del quechua y el aymara como lengua escrita. Mediante los textos escolares no solamente los alumnos adquieren acceso a la lengua escrita sino también los parientes quienes con frecuencia ven por primera vez estas lenguas en la forma escrita.

En el caso de la enseñanza del castellano se destacan otros puntos de vista. Las variaciones dialectales del castellano en el Perú se han convertido en un serio problema para la educación. Tomando en cuenta las dificultades que se presentan en la enseñanza oral del castellano cabría preguntarse si el recurrir con mayor fuerza a la forma escrita no sería una manera de superar tanto la problemática dialectal (López/Jung 1988a) como la adquisición de la segunda lengua ⁸.

En las demás asignaturas el tratamiento metodológico de textos e ilustraciones también es central. A través de ellos se trata de fomentar la autonomía y la motivación de los niños a lo que responde igualmente el uso de textos en forma de orientaciones para presentar narraciones o la historia local y nacional.

En diversas propuestas de reforma pedagógica se favorece, en vez del texto escolar relativamente estandarizado, la producción de material didáctico en clase en estrecha cooperación entre maestros y alumnos. Esta fue también la primera concepción del PEEB-P y así mismo parte central de los principios metodológicos de pedagogos pioneros como Freire. Esto se

fundamenta en la demanda de convertir la problemática local en tema de enseñanza y practicar a través de esta temática determinadas habilidades como por ejemplo escribir y leer; la palabra clave es: "concientización". Igualmente en la pedagogía de Freinet, la elaboración de textos propios es parte de la metodología para la apropiación de la lengua escrita.

Evidentemente, el valor de estas propuestas debe ser subrayado desde el punto de vista pedagógico: aprender a leer no es simplemente una cuestión técnica sino la confrontación con un sistema de representaciones simbólicas que debe estar relacionado coherentemente con la experiencia (verbal) del lector. Simultáneamente, la elaboración de textos propios fomenta la creatividad y actividad de maestros y niños, asimismo no se debe subestimar la escritura como expresión de reflexión individual y colectiva. Una didáctica enfocada de esta manera exige mucho del maestro en cuanto a conocimientos, experiencia metodológica y sobre todo en cuanto al compromiso con los niños. Inclusive en un país como la República Federal de Alemania donde los maestros tienen un alto nivel de formación y remuneración, son muy pocos los que reúnen esas condiciones. Por esta razón, me parece que estas expectativas son muy altas para las escuelas rurales peruanas; en este momento ni siquiera se puede asegurar que lean las orientaciones para el manejo de los textos escolares. Naturalmente sería deseable integrar elementos pedagógicos de reforma en la formación magisterial con la esperanza de que algún maestro asuma como suyo este reto⁹. Es necesario destacar, pues, que la elaboración de textos propios no puede ser una alternativa al texto escolar pero sí una excelente complementación.

En la ampliación de la educación bilingüe en el departamento de Puno (Proyecto BIRF II) se discutió en un principio sobre la distribución de los recursos económicos previstos por el Banco Mundial. La cuestión central fue qué parte del presupuesto se debía invertir en la reimpresión de libros del PEEB-P a fin de que no se originaran costos adicionales de

elaboración, y qué otra parte para capacitar los maestros en el uso de este material. En principio los acreedores responsables y el Ministerio apoyaron la inversión en libros, destinando un monto pequeño de los recursos a la capacitación de los maestros.

Después de las experiencias en el PEEB-P los colaboradores del proyecto encontraron muy problemática esta distribución ya que los maestros no sabían cómo manejar el nuevo material, terminando simplemente por ignorar los libros, de tal forma que la inversión en los libros era por gusto¹⁰. Igualmente se verificó en el programa BIRF, que los maestros que no fueron suficientemente capacitados con el nuevo material se negaban a trabajar con él. Esto fue una prueba de que la introducción de una nueva concepción educativa necesita del asesoramiento especializado. El maestro sólo puede desarrollar la lección de una manera autónoma si es familiarizado con los fundamentos teóricos y metodológicos. Las observaciones en el PEEB-P han mostrado reiteradamente que un maestro mal preparado no sabe cómo utilizar los textos aun cuando se trate de un buen material. Esto demuestra que la alternativa no es la correcta; es decir, el material escolar y la capacitación magisterial deben estar en concordancia para que ambos sean fructíferos en la implementación de una nueva concepción pedagógica.

5. RESULTADOS¹

5.1 Evaluación del material didáctico

El material didáctico fue estudiado desde diferentes puntos de vista y analizado por especialistas en las disciplinas involucradas. Inclusive dos años antes de finalizar la fase experimental el material didáctico de Ciencias Naturales elaborado para los grados del 1º al 3º fue analizado por Mins Minssen (1987). En la primera mitad de 1988 el material para la enseñanza de Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales fue evaluado por un equipo de especialistas peruanos aun cuando algunas materias todavía se encontraban en estado de manuscrito.

5.1.1 Ciencias Naturales (Mins Minssen 1987)

Los criterios de evaluación para el material de Ciencias Naturales fueron:

- *amplitud de los temas tratados,*
- *relación de los temas con el mundo cotidiano de los niños,*
- *relación de los temas con el currículum vigente (p.1).*

La primera dificultad en la elaboración de material de Ciencias Naturales consiste en conseguir la información necesaria sobre el conocimiento tradicional acerca de la naturaleza. El informe destaca la diversidad y calidad de las fuentes al respecto (maestros y padres de familia, colaboradores de otros proyectos e instituciones, p.6) y subraya el valor que tienen las informaciones utilizadas en los materiales para la etnociencia (p.48). Por esta razón, el material trasciende por su importancia los límites del proyecto y muestra en forma ejemplar cómo se puede investigar el conocimiento tradicional, el modo de trabajar con padres de familia y

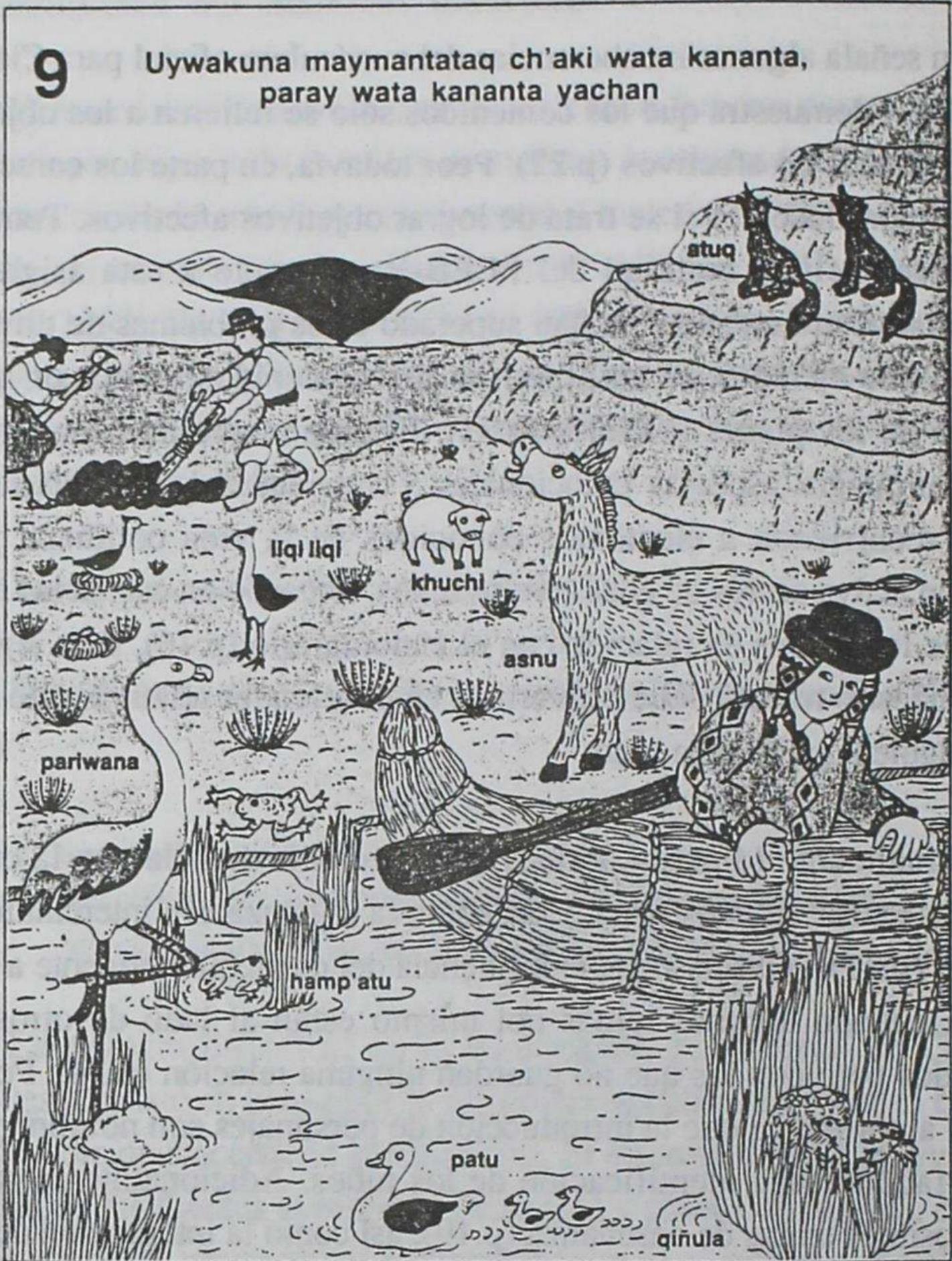
maestros y cómo se puede integrar una propuesta intercultural en un currículum tradicional (p. 48).

Minssen señala algunas incoherencias del currículum oficial para Ciencias Naturales y demuestra que los contenidos sólo se refieren a los objetivos cognitivos mas no afectivos (p.22). Peor todavía, en parte los contenidos son contraproducentes si se trata de lograr objetivos afectivos. Tomando como referencia el material del PEEB-P en cuanto a esta asignatura Minssen muestra que aquí se han superado estos problemas de diferente manera: por ejemplo, la amplitud de los contenidos es mayor que la ofrecida en los planes oficiales (p.31). El tratamiento de cada tema en particular integra aspectos emocionales y actividades de los niños. Esto sucede recurriendo a elementos conocidos de la vida cotidiana y una discusión activa acerca de ellas con los niños, tomando en cuenta las actividades de los padres en relación con el ciclo agrario (p.16). Esto significa que el maestro mismo debe convertirse en observador relativizando su rol como alguien que lo sabe todo.

Igualmente Minssen destaca en especial la cautela con la cual se tratan los temas "míticos" (p.36), así como la organización intercultural del material (p.41)². Observa que la influencia del currículum vigente a veces estorba cuando algunos temas del mismo están al lado de otros bien integrados pero con los que no guardan ninguna relación (p.34). Por otro lado, el autor indica que la introducción de personajes con nombre propio podría facilitar una identificación de los niños. Adicionalmente sugiere otros posibles temas de enseñanza (p.19), así como la integración de otros métodos que empalmarían con formas tradicionales de aprendizaje (p.45).

9

Uywakuna maymantataq ch'aki wata kananta,
paray wata kananta yachan



- Kay siqipi qhawasqaykita allinta willaway.
- ¿Ima uywakunata qhawaspataq, ima mallkikunata qhawaspataq, ch'aki wata kananta, paray wata kananta aylluykipi yachankichis?

Investigando el conocimiento tradicional en Ciencias Naturales (Suyunchis, Quechua como lengua materna, lámina para Ciencias Naturales, 3er grado, p. 92 y Kawsayninchis, guía Ciencias Naturales, 3er grado, p. 74-75).

INFORMACION GENERAL

La relación permanente del hombre con su comunidad ha permitido la selección, elaboración y desarrollo de conocimientos propios para predecir el clima que se tendrá durante el año. Esto depende de su ubicación (sea en la cuenca del Lago Titicaca o en la zona alta) y según comportamientos especiales que adoptan algunas plantas y animales y que les permite valcinar las características de la nueva temporada.

En este sentido no podemos generalizar en esta guía, qué animales se pueden observar puesto que ello depende de la región. Al contrario, nos valdremos de esta diversidad para sugerir que sea parte de una investigación.

Proporcionamos a continuación algunos ejemplos que pueden servir de orientación vista panorámica del problema. El clima, como el conjunto de condiciones y características propias de cada región o de un país, ha sido y sigue siendo la inquietud del hombre desde su aparición sobre la tierra; éste siempre ha tratado de conocerlo y predecirlo para asegurar su sustento.

En la meseta del Collao, el Lago Titicaca, es casi un mar mediterráneo. Tiene un régimen de aguas cíclicas, pues cada doce años, poco más o menos aumenta o disminuye la intensidad de las lluvias, y paralela a esta fluctuación, los ríos llevan gran cantidad de agua o viceversa, provocando que el nivel del agua del lago suba o baje. Durante el ciclo de las sequías, baja el nivel del lago causando angustias entre los habitantes de la cuenca por la presencia de heladas y períodos con ausencia de derrames; por el contrario en los ciclos húmedos, el nivel del lago aumenta considerablemente, porque los ríos que desembocan en el Titicaca aumentan de caudal, muchas veces desbordándose de sus cauces y ocasionando daños a la agricultura con las inundaciones, como en el caso del año 1986.

En el tiempo del reino del Tiawanaku, estos problemas acerca de la previsión del clima fueron observados, estudiados y solucionados. Dice el doctor Luis Guillermo Lumbreras: el estudio de la naturaleza y la observación de los fenómenos atmosféricos estuvo encomendado a los sacerdotes, quienes fijaban los ciclos adecuados para conseguir una abundante producción de alimentos.

Al desintegrarse el reino del Tiawanaku, se formaron varios reinos menores, estableciéndose alrededor del Lago Titicaca; todos estos reinos tenían en común el idioma aymara, diferente al quechua, lengua de los Incas del Cuzco. Entre estos pequeños reinos estaban los Lupaqas, que vivieron en la parte suroeste del Lago Titicaca, los Qollas al noroeste, los Pakajes vivieron en las inmediaciones del río Desaguadero. Todos estos pequeños reinos conservaban la tradición viviente de la previsión del clima, heredado del gran imperio aymara del Tiawanaku. Los Incas del Cuzco, más tarde hábilmente aprovecharon la sabiduría aymara de la previsión del clima, generalizándola a todo el gran imperio del Tawantinsuyo.

En la actualidad, entre los aymaras de las provincias de Chucuito y Huancané, en el Departamento de Puno, esta tradición se ha seguido manteniendo por mucho tiempo a través de observaciones del comportamiento de ciertas plantas, la migración de las aves, el desove de los peces en los ríos en la cuenca del Titicaca, también se observa la dirección de los vientos, la presencia de las neblinas, el brillo y la posición de las estrellas y algunas constelaciones más conocidas con nombres de la mitología aymara.

Ahora, esta tradición se está perdiendo con el impacto del tecnicismo impartido por los agrónomos que han estudiado su profesión en textos norteamericanos, mexicanos y europeos, quienes todavía no han confrontado sus conocimientos con la realidad del Altiplano Andino y particularmente del agricultor de la cuenca de Lago Titicaca. Estos profesionales son meros transmisores de técnicas agronómicas o, en el peor de los casos, simples agentes que colocan insumos a los agricultores y ganaderos sin ningún criterio de orientación como profesionales*.

Animales que predicen el tiempo

K'itik'iti

Es un ave pequeña de color castaño de pico mediano, su morada es la pampa y cerros donde generalmente existe paja amarilla.

Construye su nido en forma de una ollita dentro de las pajas. Cuando pronostica bue-

* Luis Gallegos A.: "Previsión del clima entre los aymaras" En: Cielo Abierto.

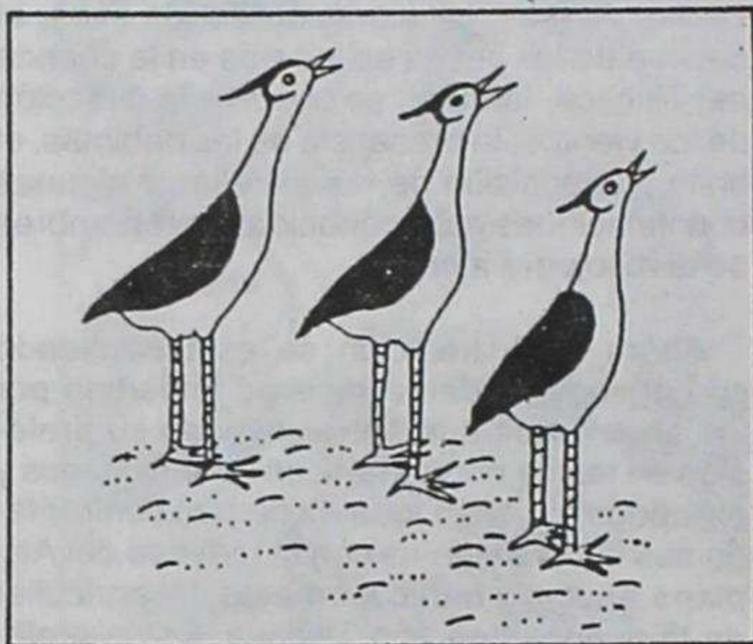
na cosecha, la puerta de su nido mira hacia la salida del sol, y cuando habrá mala cosecha la puerta mira hacia el lado donde se oculta el sol.

K'itik'iti

Es un ave un poquito más grande que el k'itik'iti, es de color plumizo, viven en parejas. Su morada está en las pampas, la llanura casi sin accidentes. En los años lluviosos busca las partes altas de los promontorios donde perfora un hueco profundo para hacer su nido, porque las partes bajas van a ser inundadas. En los años secos, pone su nido en zonas bajas.

Liqiliqi (Centinela)

Es un ave con la cabeza plana parecida al sombrero de la danza los "pantominos" le gusta vivir en la llanura, donde vive en pare-



jas. Esta ave, en los años lluviosos, busca las partes altas para hacer su nido, prediciendo que las llanuras van a ser inundadas. En los años secos hace su nido en cualquier lugar de la pampa, sin temor a la formación de lagunas temporales.

Cuando su huevo tiene manchas grandes es año de papas y cuando las manchas son pequeñas predice que no habrá buena cosecha de papas, pero sí de quinua y cañihua.

Pariwana

Es un ave de tamaño grande, es de color blanco y rojo. En los años lluviosos regresa a las lagunas y lagos. Cuando vuelan lo hacen en verdaderas formaciones que semejan a las militares con sus 3 jefes, una va adelante y dos a los costados en forma de triángulo y al

centro van las demás. Vienen de las partes altas de las cordilleras.

Su carne es medicinal se le utiliza principalmente para las mujeres que sufren de cáncer en los ovarios.

Qiñula

Pequeña ave que vive en las riberas donde crece la totora. Cuando esta ave coloca su nido en la parte baja de los totorales, casi al ras del agua pronostica años secos. Y cuando coloca su nido en la parte alta de los totorales, es porque aumentará considerablemente el nivel del lago y para que el año sea muy lluvioso.

Atuq

Es un animal de mediana estatura de color amarillo gris, vive en las cuevas de los cerros. El zorro entra generalmente en celo entre los meses de agosto y setiembre. El celo del zorro coincide con las primeras precipitaciones pluviales. Cuando se forman legañas en los ojos del zorro, no puede ubicar a la hembra y para llamarla canta: "waq'qak, waq'qak", para que haya lluvias regulares o también dicen los campesinos, "el zorro está atorándose con la papa"; significa que habrá buena cosecha de papa y cuando canta: waq'aq'aw waq'aq'aw, es porque las lluvias serán interrumpidas con períodos de sequía y sólo va a haber cosecha de quinua y cañihua.

Añas

Es un animal nocturno que vive en las pampas dentro de huecos. Es de color negro y blanco y con una cola grande. Para defenderse utiliza su orín que es de un olor penetrante. Al momento de hacer su casa arañando el suelo bota la tierra en terrones grandes lo que significa que va a haber buena cosecha de papa; cuando bota tierra menuda significa que no habrá cosecha de papa; su carne y su orín son medicinales, se utiliza para la T.B.C. (Tuberculosis).

Hamp'atu

Este animal es de color gris claro que vive en el agua y en partes húmedas. Cuando se pone de color negro pronostica que va a seguir lloviendo, otras veces se pone de color medio blanco, para indicar que calmará la lluvia.

Nota: Todas estas predicciones se observan a partir del mes de agosto.

5.1.2 Normalización de L1 y L2 (Rodolfo Cerrón - Palomino 1988a)

La evaluación del material en relación con las decisiones lingüísticas relacionadas con el quechua, aymara y castellano se llevó a cabo bajo un criterio rígidamente técnico-lingüístico que dejó de lado reflexiones pedagógicas. Desde esta perspectiva lingüística se dan indicaciones importantes para una posible revisión posterior del material.

En general, se reconoce el esfuerzo hecho en el área de la planificación lingüística. La crítica se centra esencialmente en dos puntos: algunos aspectos en el desarrollo de la lengua escrita y la coherencia interna de algunos materiales en particular.

Cerrón-Palomino llama la atención sobre la necesidad de desarrollar una planificación lingüística que tome en cuenta la unificación del quechua como lengua escrita, lo cual es imprescindible para que el quechua logre afirmarse como lengua escrita (p.13). El autor muestra las debilidades del PEEB-P en cuanto a las decisiones de planificación lingüística sobre ortografía (p.14)³ y signos de puntuación (p.16)⁴, en la elaboración del nuevo vocabulario (p.18)⁵, así como el desarrollo de un estilo de lengua escrita (p.21)⁶. Esta crítica queda relativizada dado el hecho de que no existían otras determinaciones oficiales aparte de un alfabeto y la indicación de signos de puntuación que se aplican en el castellano, que naturalmente obedecen a reglas morfosintácticas y de estructura textual, distintas a las de las lenguas vernáculas.

Otro problema que se presenta parcialmente es el de la falta de coherencia interna en cuanto a ortografía, signos de puntuación y léxico al interior del material. En los materiales de la asignatura de castellano el autor critica la ruptura entre los materiales de los primeros grados (1º - 2º) y los siguientes (3º - 6º). En el caso de los últimos, no son adecuados desde el punto de vista lingüístico, cultural y metodológico porque en parte desco-

nocen la realidad lingüística de Puno, proponen formas de trabajo más bien mecánico y no funcional, y, finalmente, se ubican en un contexto urbano⁷. El autor explica estas debilidades por el carácter experimental del mismo proyecto y falta de:

- un equipo homogéneo y estable de especialistas que desde un comienzo hubiese manejado criterios claros;
- un asesoramiento continuo de especialistas en lenguas andinas,
- una visión clara y globalizadora de las interrogantes y alternativas para evitar improvisaciones.

5.1.3 Enseñanza de Lenguaje (Inés Pozzi-Escot 1988)

En primer lugar se destaca que cuando se evalúa un material didáctico, el aspecto lingüístico no debería ser el criterio prioritario de análisis. Pozzi-Escot resalta la orientación pedagógica que subyace a todo el material. Ya no se parte de una posición autoritaria del maestro y de una actitud memorística o acrítica del alumno. El aspecto central es el desarrollo del pensamiento crítico, la participación activa y la creatividad dentro del marco de un comportamiento solidario en el salón de clases y en la comunidad (p.28).

Con respecto a la enseñanza de la lengua materna, Pozzi-Escot destaca que los contenidos del material trascienden los del currículum oficial y la concepción lingüística básica es más adecuada (p.30). La reflexión lingüística y la lengua escrita ocupan un lugar central en el PEEB-P y superan así los modelos didácticos de Lenguaje existentes en el Perú hasta el momento (p.32). El desarrollo de la lengua escrita es considerado en la evaluación como un paso importante para el uso de las lenguas vernáculas como instrumento de enseñanza en las demás asignaturas. En los textos de Lenguaje desarrollados por el PEEB-P no se parte de una comprensión puramente literaria sino más bien se fomenta el manejo de todo tipo de textos (p.34).

¡Qilqasunchis!



¿Unqurqankichu?

Yaqa wañuni.



¿Imanasunkitaq?

Ch'unchuliy watarqukuwan.



¿Imaykitaq nanasunki?

Wiksallay qaqayarquwan
ukhuytaq hump'iyta
qallarín. Mana aqtuyta
atinichu, supipis mana
lluqsinchu. Yaqa wañuni.



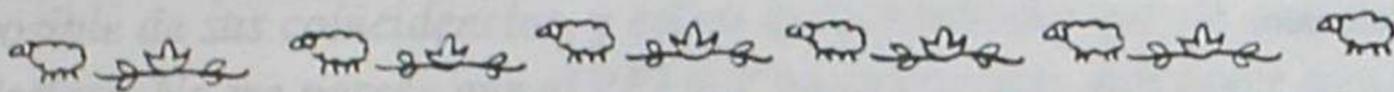
Hina ¿imawantaq
hampikunki?

Siwillata t'impuchipuwanku.
Payquta t'impuchipuwanku.
Wachanqa hampi unuta ukyani,
hinaraq wiksa kuyurin.



Qanri
¿hayk'aqpis unqurqankichu?
¿Imamanta?

Unqusqaykimanta yuyarispa papil raphipi allinta qilqay.



Qayna wata mamay llikllata awarqan. Chay llikllata tataray
chinkachin. Huk warmi chay llikllata tarikusqa. Kunan
mamay chay llikllata mañakapun. Ichaga chay llikllata nusa
mana munarichu.



¿Hayk'aqtaq ruwakun?

¿Pitaq ruwan?



Ch'ulla simillapi kay iskay
tapukuymanta willawanchis.



"awarqan"

¿Mayqintaq chay simi?



Kay simiq sutin "rimana".



Kunan "rimana" simikunata maskhay.

Practicando la expresión escrita en lengua materna (Suyunchis, Quechua como lengua materna, 3er grado, p. 77, libro y guía).

¡Escribamos!

Con ayuda de las preguntas, los alumnos deben ejercitarse en la expresión escrita de sus experiencias.

Durante un rato, cada uno trabaja en la elaboración de un texto, para el que las preguntas le servirán de guía. el profesor debe insistir en que el resultado no sea únicamente una serie de respuestas desconectadas sino más bien un escrito coordinado sobre lo que han vivido.

Finalmente se leen el mayor número posible de relatos y se escoge el que más les guste para colocarlo en el periódico mural.

Si hay tiempo, cada uno puede ilustrar su relato con imágenes relacionadas con él.

Gramática: Encontrar el verbo

En este pequeño texto los alumnos deben encontrar los verbos. Esto lo pueden hacer buscando las palabras que indiquen a la vez que acción se hizo, y cuándo la hizo.

Lea el texto con los alumnos. Luego lea las indicaciones. La palabra que indica a la vez la acción, el sujeto (la persona que hace) y el tiempo es el verbo.

Pueden realizar el ejercicio por grupos, dando luego la oportunidad para comparar las respuestas y hacer las correcciones necesarias.

Solución:

awarqan, chinkachin, tarikusqa, mañakapun, munanichu

Pozzi-Escot subraya el enfoque intercultural y pluricultural del material; lamenta, sin embargo, que la perspectiva intercultural se restringe a menudo a la dualidad andino versus moderno dejando de lado las otras culturas indígenas (p.37).

En cuanto al rol del castellano como segunda lengua anota que éste, a su juicio, no ha sido suficientemente aclarado en la concepción del proyecto. Al respecto, el problema no gira tanto en torno a la enseñanza de L2 como asignatura en sí, sino de aquellas partes en las otras asignaturas que se enseñan utilizando el castellano como lengua de instrucción. Un análisis del uso del castellano en matemática mostraría, por ejemplo, que hay una gran distancia con los conocimientos de castellano que se exigen y transmiten en las clases de L2 (2º y 3º grado).

La relación entre enseñanza de segunda lengua y su utilización como lengua instrumental, es algo que todo programa de educación bilingüe debe plantearse de una manera explícita para sacar el mayor provecho posible de sus coincidencias, y evitar las dificultades que se crean con un desfase. No me parece que el PEEB-P haya prestado suficiente atención a este problema.... (p. 40/41).

En lo que respecta a la enseñanza de castellano, la autora lamenta la falta de una planificación coherente de las metas en cuanto a funciones comunicativas, vocabulario y gramática para todos los seis grados. Esta carencia conduce a una división de los textos de castellano en dos grupos: para los dos primeros grados y para los demás. En el primer caso, Pozzi-Escot constata una orientación funcional y gramatical, al margen de otros aspectos lingüísticos. En cambio, los demás libros tienen una orientación primeramente gramatical sin hacer ninguna diferenciación entre expresión oral y escrita (p.41). Para los primeros grados se hace relativamente pocas observaciones críticas; en el caso de los últimos no se hará aquí ninguna referencia dado que se han reelaborado.

5.1.4 Metodología (Manuel Valdivia 1988)

Valdivia analiza los textos de Lenguaje para los primeros tres grados. Al comienzo subraya que el método global-mixto es adecuado en el inicio de la enseñanza en lectoescritura y resalta su simple aplicación. Este procedimiento responde mejor, según el autor, a la estructura morfo-sintáctica de las lenguas vernáculas, dado que el método global-mixto siempre parte de una frase completa. La escritura se empieza con letra de imprenta ya que es más fácil que la letra ligada, sobre todo para niños que tienen poca experiencia con utensilios de escritura y dibujo.

De igual manera Valdivia señala en forma especial este aspecto aparentemente técnico del aprendizaje de la escritura, normalmente descuidado y al cual en el PEEB-P no se le presta toda la atención necesaria habiéndose concentrado más bien en el manejo funcional de la escritura. Finalmente el interés central de su evaluación consiste en destacar la explicitud de las indicaciones y aclaraciones que se presentan en las guías para cuyo mejoramiento hace algunas propuestas detalladas.

5.1.5 Problemática cultural (Rodrigo Montoya 1988)

En primer lugar, Montoya insiste en la diferencia entre, por un lado, el aprendizaje tradicional en la familia y en la comunidad andina y, por otro lado, el de la escuela. En este sentido también "los textos de la educación bilingüe son parte del mismo paquete occidental: de la escuela" (p.79). Una educación indígena debería encontrar otra forma diferente al de la escuela.

En cuanto al material didáctico, Montoya señala que las ilustraciones dan a los niños una imagen de su entorno que les refleja su vida cotidiana, al contrario de materiales escolares tradicionales; esto ya de por sí significa un progreso. Sin embargo, la presencia de relatos quechuas y aymaras así como algunos personajes de la historia darían, según el autor, sólo una

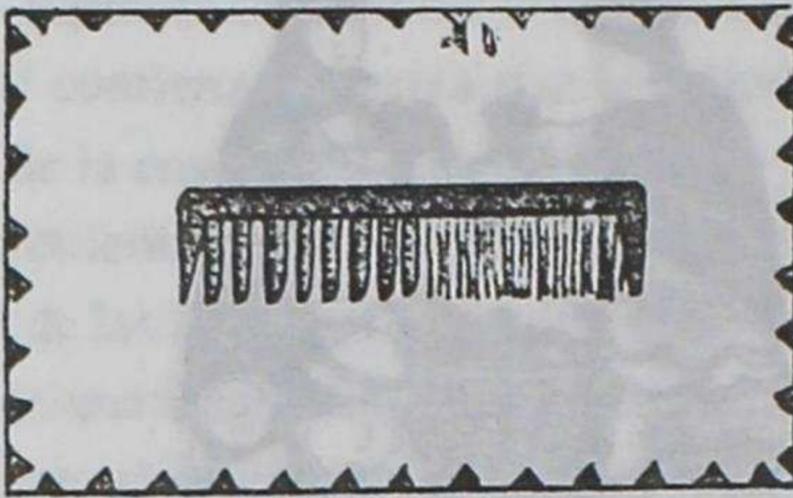
4

5



katitax taykatakiw sanu alaski.

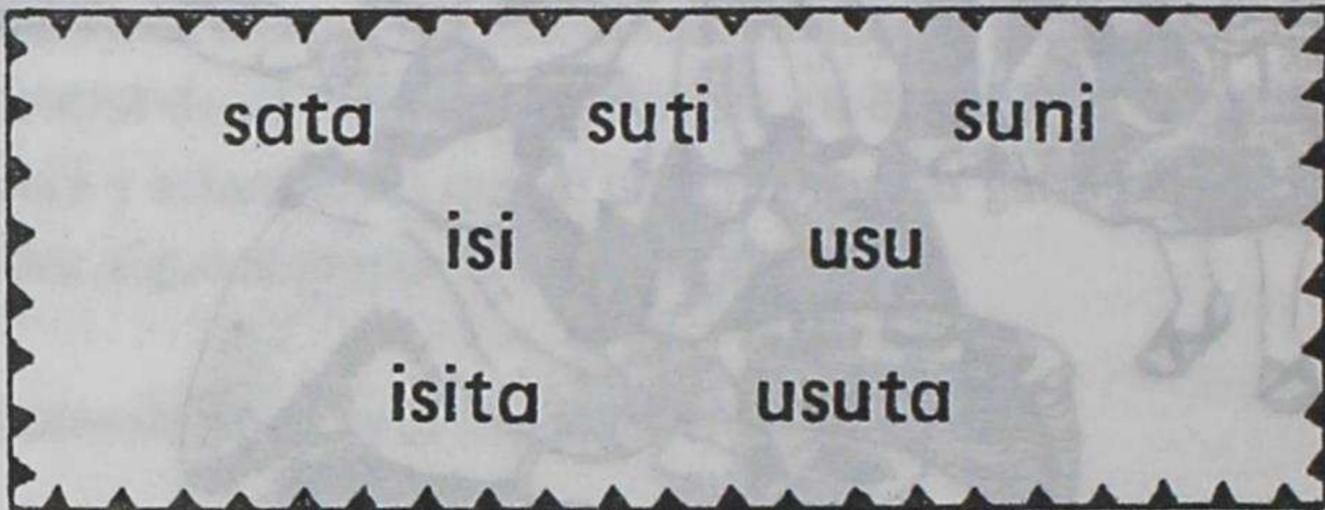
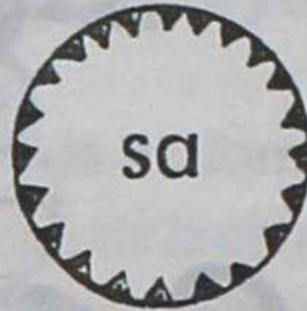
Utilización del método global-mixto para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna (Katita, Aymara como lengua materna, 1er grado, p 20-21.



sanu

sa - nu

sa



tatax sataskiwa.



taykax utan usutaw ikiski.



tatax utaruw sari.



katitax usutatakiw kuk ali.

imágen fragmentaria e incompleta del mundo andino. Pues de lado se dejan, afirma el autor, los conflictos sociales, económicos, políticos y étnicos. Al respecto se señala la hacienda en especial, que ha determinado la vida de los campesinos y no solamente en Puno. Esta ausencia del conflicto es para el autor el error más grande de los materiales. Debido a este hecho es difícil llevar a cabo un debate crítico y reflexivo sobre la propia historia y el presente si se toma al texto escolar como punto de partida. Temas importantes serían para él lo referente a racismo y etnicidad, derechos humanos, democracia, etc., los cuales señalan las líneas de conflicto de la sociedad peruana y que según él tendrían que tratarse en forma más explícita. No obstante, el autor reconoce que elementos esenciales de la cultura andina han sido presentados con respeto y conocimiento de tal forma que se facilita al alumno una identificación consciente con el mundo propio.

5.2 Resultados: rendimiento escolar

En este acápite se hará referencia a los resultados de diferentes estudios comparativos sobre el rendimiento de los alumnos de las escuelas del proyecto y de otras. Al respecto se trata de investigaciones de Nancy Hornberger⁸, de un grupo de estudiantes del programa de postgrado de Lingüística Andina y Educación, quienes en colaboración con miembros del equipo de la GTZ, realizaron un análisis comparativo como parte de un curso (a continuación, Jung et al. 1989), e igualmente del estudio realizado por el DIE-Cinestav (Departamento de Investigaciones Educativas -Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional - México; a continuación, DIE, 1988) por encargo de la GTZ al finalizar la fase experimental⁹.

RUMI MAKIQ KAWSASQANMANTA

PUNU, ASWAN KARU, SANSIK 1870.

ALLIN WATAKUNA HAMUN.
CHAKRA SUMAQ KASHAN, UY-
WA SUMAQTA MIRASHAN.

ARI TATA MA-
RIYANU. KAY
WATAQA WAWA-
KUNATAPIS KA-
SARASUNCHARI.

HUK TUTA ARNAS ICHINIKIQ KHI-
PUNKUNA APASAQ LLAMANKUNATA
QATIRIKUN.

¡QATIYCHIS!

AHORA QUE EL
FERROCARRIL
PASA CERCA A
MIS HACIENDAS,
DEBO AUMEN-
TAR MIS TIE-
RRAS Y GANA-
DO. LA LANA
TAMBIEN RE-
CUPERO SU
PRECIO.

¡APAZA! ME VENDES TUS TIE-
RRAS O TE LAS QUITO COMO A
CORTEZ.

¡ARI PAPAY!

1914

¡IMANALLASUNTAQ
TATAY! ARYAS ICHI-
NIKI HALL'ANCHIS
TA TUKURQUNQA,
UYWAPIS MAHA CA-
PUNCHU.

ARI...
CHAYRAY-
KUS RUMI
MAKI NU-
QANCHIS YA-
NAPAQ HA-
MUSHAN.

¡WAYQI PAHAKUNA! RAMU-
NALKUHATA QATIRPARI-
SUN.

¡KAWSACHUN MAQANAKUY!

1915. TIYURUMIRU KUTIRIS KUYWAS
HATHUN MAQANAKUYTA SAYARICHIN
"RAMUHALKUNATA QATIRPARISUN" NISPA.

Tratamiento de conflictos sociales en forma de historieta: el levantamiento de Rumi Maki (Maypipis, Quechua como lengua materna, 5to grado, p. 71-72).

1^o PUQUY RAYMI 1915. RUMI MAKI RUNAKUNANTIN HAT'ARANI ASINTATA WAYKUN.

¡HAKU! ¡HAKU!

¡TUQYA-CHUY!



2^o PUQUY RAYMI 1915. PACHA PAQARIYTA RUNAKUNA KINSA QALQU ASINTATA WAYKUNKU. ALKURTA MIYUWAN TUPACHISQATA TARINKU.



KINSA QALQUMANTA HUK RUNA YANAPAKUY MANAKUQ SULLUQTATA PURISQA, CHAYMANTA SILLA PIKAMA RUNAKUNA T'UQYACHIKUSPA RIKHURIMUSQA.

¡QHAWARIYCHIS! CHHAQAY SULLUQUTA ALQUKUNA HAMUSHAN ¡HAKU RIPUSUN!



CHAYTA RIKUSPA RUMI MAKIQ RINANKUNA PHUTINA PUNKUMAN, AHANANIMAN CHINKARINKU. KINSA QALQUKUNA, SULLUQUTAKUNA QATIPANKU.

¡KARAHU! KUNAN RIKUKICHIS ALQUKUNA.



¡WANUCHIY!

MAQANAKUY SAYARICHIQ RUNAKUNAQA: QATIPASQA, HAYUSQA, HUYSUPI RIKUKUNKU. KARSIL-



MAN WISQ'ACHIKUNKU. 300 KURAQ RUNA KAY MAQANAKUYPI WANUN.

1916... QHIPA WATAKUNAMAN...

RUNA UKYAYKUN CHAYRAYKU ATIPAWANCHIS. RAMUNALKUNA MANA HALPAYUQTA, MANA UYWAYUQTA SAQIWANCHIS. RUNAKUNA WATASQA RIKUKUNCHIS.



KAY KAWSAYQA MANA KAWSAYNACHU.

La investigación realizada por el curso de postgrado mostró diferencias en la lectura y en el grado de alfabetización entre las escuelas del proyecto y las de comparación, pero no en la ortografía en L2.

5.2.2 Matemática

En el área de Matemática, la evaluación del DIE diferencia entre cálculo y solución de problemas. En cálculo, las escuelas de control tuvieron mejores resultados (p.68). Posiblemente esto se debe a las condiciones generales de trabajo que son mejores en estas escuelas.

La tendencia en cuanto a la solución de problemas es más favorable en los niños de las escuelas del proyecto que en las escuelas de control (p.72). La solución de problemas está significativamente relacionada con el acceso extraescolar al castellano (p.73); en este caso, los niños de las escuelas bilingües con poco contacto extraescolar con el castellano tienen mejores resultados que aquellos de las escuelas tradicionales (p.73). Las niñas de las escuelas bilingües se acercan a los resultados de sus compañeros de clase mientras que en las escuelas de control permanece la distancia entre los sexos (p.74).

En el área aymara se realizó un estudio (Pedro Arias 1990) sobre la enseñanza de Matemática en el 2º y 4º grado. La investigación se llevó a cabo en cuatro escuelas del proyecto y en cuatro escuelas de control. Los resultados muestran que los niños de las escuelas del proyecto tienen un mejor manejo del cálculo así como en la construcción de conceptos matemáticos. Esta diferencia, frente a las escuelas de control, aumenta en el transcurso del período escolar. Arias analiza adicionalmente la dinámica en el salón de clases llegando a la conclusión de que el origen de esta diferencia se encuentra tanto en el método aplicado como en la lengua que se utiliza en la enseñanza.

5.2.3 Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

Según el estudio del DIE los alumnos de las escuelas de control logran significativamente mejores resultados (p.78) en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En la explicación se formulan dos hipótesis:

- a) el éxito de las escuelas de control se debe posiblemente al estilo más formal de enseñanza;
- b) en el momento de la investigación las escuelas del proyecto todavía no disponían del material educativo en estas asignaturas o lo tenían muy recientemente (p.80).

Yo agregaría que los cuestionarios de estos tests se orientan muy fuertemente en los planes y programas vigentes y sus contenidos y actividades típicos. De esta manera, los investigadores difícilmente podrían utilizar estos tests para medir un conocimiento en Ciencias Naturales y Sociales posiblemente enfocado desde otra perspectiva, divergente de la oficial.

5.3 Uso de las lenguas en la enseñanza

Este es un aspecto que no puede ser tratado solamente mediante una comparación formal. Al fin de cuentas, el uso de la lengua es parte del autoconcepto tanto de la escuela oficial como de la bilingüe. Desde el enfoque concepcional se espera que la enseñanza sea en castellano en las escuelas tradicionales mientras en las escuelas del proyecto ya sea en quechua, respectivamente en aymara, o en castellano según la asignatura y el método propuesto.

Homberger (1987) señala en su investigación realizada en el área quechua, que alumnos y maestros en las escuelas bilingües hablaban más quechua que en las escuelas de control¹³. En éstas últimas el maestro utilizaba el quechua para traducir palabras y/o frases castellanas; lo cual casi

no sucedía, en cambio, en las escuelas bilingües, donde las expresiones en quechua de alumnos y maestros eran más completas.

5.4 Participación de los alumnos

En la investigación realizada por el curso de postgrado se comprueba que la participación en clase es más intensa por parte de los alumnos de las escuelas bilingües¹⁴. Sin embargo, al margen del uso de la lengua materna en las horas correspondientes, no hay explicación unívoca. Parcialmente la mayor participación se debe a la presencia de textos que permiten a los niños darse cuenta ellos mismos de la dinámica en clase y de comentar la lección. Otro factor es el estilo del profesor: un maestro rígido reduce en todas las escuelas las posibilidades de participación de los niños.

Lo que sí siempre se constata es la poca participación de las niñas. En situaciones de comunicación con adultos, independientemente de si ocurren dentro o fuera del salón de clases, es notoria su reducida participación en la conversación. Tomando como base observaciones no sistematizadas llevadas a cabo en diferentes grados, el equipo del proyecto formuló la hipótesis de que su exclusión del discurso aumenta en el transcurso de los años. Dentro de este contexto es interesante observar que para las niñas el uso de L1 es más ventajoso.

El análisis de comunicación que se realizó en esta investigación señaló también que la participación en la enseñanza es más equitativamente distribuida cuando el maestro se dirige directamente a un niño individual. Si dirige sus preguntas a toda la clase, entonces responde siempre la misma minoría.

El informe del DIE (p.86-89) señala tres formas diferentes de realizar una lección:

Tipo A: Con la orientación unilateral de comunicación (maestro --> alumno), con un mínimo aporte de los alumnos y de muy reducida actividad de los mismos. Esta forma de enseñanza es característica de las escuelas de control.

Tipo B: Las escuelas bilingües con un incremento de actividades de los alumnos y

Tipo C: Igualmente en las escuelas bilingües con una fuerte orientación a la comunicación maestro --> alumno; alumno --> maestro.

En lo que respecta a la comunicación entre los mismos alumnos y entre éstos y el profesor, Hornberger (1987:217) resalta algunas observaciones muy interesantes. La autora informa que en las escuelas bilingües los niños fanfarronean menos y no se reprimen tanto recíprocamente como en las otras escuelas donde los maestros frecuentemente son más estrictos y hasta utilizan el castigo corporal.

La investigación del DIE si bien constata diferentes estímulos de enseñanza no señala, sin embargo, los graves efectos en la personalidad del niño. Para este estudio la relación entre maestros y alumnos no está caracterizada por el miedo en ninguna escuela¹⁵.

5.5 Aceptación del proyecto

El estudio del DIE (p.91-118) presenta la problemática de la aceptación del programa bilingüe. Para los padres de familia la escuela es en primer lugar aquella instancia donde sus hijos deben aprender castellano pues esto es lo que exige la situación socio-económica. Ello no implica que se cuestione la lealtad a la lengua vernácula. Como lengua de la comunidad ella mantiene su valor indudable y debe seguir siendo aprendida en la familia.

Según los padres de familia el castellano es más fácil de aprenderlo cuanto más pequeños sean los niños. Es por esto que muchos exigen una enseñanza masiva en esta lengua desde el primer día de clases. Cuando los padres de familia pueden darse cuenta de que, en este punto importante, sus hijos en la escuela bilingüe no se perjudican, logran desarrollar una actitud positiva hacia ella. Es evidente que los padres de familia tienen una idea apenas vaga de este modelo de enseñanza que vinculan en primer lugar con la lectura y escritura en L1. En este caso faltaría una mejor difusión y concientización en cuanto a las metas de la educación bilingüe que en principio no deben oponerse a las expectativas de los padres de familia. Esto es notorio porque ellos valoran el hecho de que los niños comprenden bien al profesor y así pueden aprender más.

Los textos escolares, de gran acogida entre los niños, son un aspecto importante para la aceptación. Sin embargo, en muchas comunidades se discute sobre la continuación del programa. Hay padres de familia que envían a sus hijos a escuelas más lejanas para que no participen en el programa.

Para Hornberger (1987: 220) existen otras razones que explican el rechazo a la educación bilingüe. En primer lugar los padres de familia piensan que el bilingüismo en la escuela confunde a los niños. Además, las comunidades frecuentemente tienen ciertas reservas frente a proyectos porque tienen un comienzo, un final y un campo limitado de acción. Esta forma de política no puede ayudarlas en la superación de sus problemas existenciales. La actitud frente a la educación bilingüe sería seguramente otra si ésta fuese generalizada. De lo contrario, un proyecto aislado despierta la sospecha de que se quiere perjudicar a la comunidad.

Los maestros tienen primeramente una posición crítica frente al programa en aquellos aspectos que les exigen más trabajo y nuevos conocimientos como por ejemplo la lectura / escritura en L1. La alfabetización en

L1 y la transferencia a L2 es entendida por ellos como trabajo doble. La escritura en L1 les presenta problemas especiales. Aquí ellos exigen más indicaciones en los cursos de capacitación aun cuando éstos, en otros aspectos fueron relativamente bien aceptados.

Una tercera razón que los maestros dan para explicar su actitud crítica o de rechazo al proyecto es la resistencia que la comunidad¹⁶ tiene frente al mismo pero que evidentemente no es independiente de su propia posición.

5.6 Seminario final de evaluación

En el último año de la fase experimental del proyecto se realizó un seminario (Soberón 1988) al cual asistieron representantes actuales y anteriores de todas las instituciones que participaron en el proyecto. Lamentablemente estuvieron presentes muy pocos padres de familia de tal forma que hubo un mayor peso de representantes institucionales (DDE, INIDE, GTZ, Ministerio de Educación). A continuación se expondrá primero un resumen de los resultados del proyecto, en la forma como fueron discutidos en el seminario, y luego se presentarán las recomendaciones.

5.6.1 Resultados del proyecto

Para la discusión de los resultados el plenario contaba con los estudios ya mencionados¹⁷ aparte de informes sobre el desarrollo del proyecto (Rothfritz/Villavicencio 1988) y una sistematización histórica (López). La perspectiva de los maestros sobre los problemas con los padres de familia e Instituciones fue mostrada mediante un sociodrama.

Aquí expondremos una síntesis de los resultados de la discusión llevada a cabo al final de la evaluación:

- (1) Progreso en la elaboración de una concepción de educación bilingüe para el mantenimiento de las lenguas indígenas y su aplicación tanto en la didáctica como en el material de enseñanza (p.7).
- (2) Buenos resultados en las escuelas con respecto a la participación de los alumnos, la enseñanza de la lengua materna y -algo menos marcado- del castellano (p.8).
- (3) Nivelación de los resultados en los niños más perjudicados: las niñas y los niños en general con poco contacto extraescolar con el castellano (p.9).
- (4) Influencia positiva en los maestros sobre todo en estudiantes del programa de postgrado y del ISP-Puno así como en el surgimiento de un interés público (p.10).
- (5) Tomando en cuenta el reducido número de colaboradores en relación con las tareas no fue posible cubrir suficientemente todas las áreas. Esto condujo a concentrar los esfuerzos en la producción de material (asumido mayormente por la GTZ) y a descuidar el desarrollo de estructuras participatorias. De esta manera un aspecto especialmente doloroso en el proceso del proyecto es la falta de relación con las comunidades.
- (6) El déficit de personal en las instituciones del DDE e INIDE ha conducido a una división problemática de trabajo habiendo asumido la GTZ demasiada responsabilidad para la ejecución del proyecto. Por esta razón es difícil hablar de transferencia del proyecto.
- (7) En el transcurso de los años ha surgido una mayor consciencia sobre la problemática cultural de tal forma que determinados elementos de la cultura andina están presentes en los materiales didácticos

- permitiendo una identificación de la población con los textos (p.12). Sin embargo, no es clara una línea conceptual sobre cultura en la educación bilingüe.
- (8) El hecho de que las escuelas estaban tan apartadas, hizo difícil y poco económico el asesoramiento en las escuelas y las comunidades (p.13).
 - (9) La participación de los maestros era difícil debido a la falta de una capacitación suficiente y adecuada a sus necesidades.
 - (10) Efectos negativos para el proyecto fueron también las condiciones extremas de la profesión magisterial: malos sueldos e infraestructura deficiente conducían a una permanente fluctuación (p. 14). Además, desde el Ministerio se decide la ocupación de las plazas sin tomar en cuenta los conocimientos de la lengua del maestro (p. 14).

5.6.2 Recomendaciones

- (1) El proyecto debe contribuir en la formulación de una política nacional de la educación bilingüe (p.16).
- (2) El PEEB-P debe seguir desarrollando el concepto de interculturalidad e integrarlo en la discusión nacional (p.16).
- (3) El Ministerio debe cambiar sus reglas y decidir el traslado y la ocupación de los maestros al empezar el ciclo escolar (p.16).
- (4) Los ISP deben fomentar la educación bilingüe en sus planes y programas curriculares (p.16).

- (5) La educación bilingüe no solo debe ser practicada en la región rural sino también en las zonas urbanas donde viven migrantes que hablan lenguas andinas (p.17).
- (6) El proyecto debe coordinar sus actividades con proyectos y programas que manejen contenidos semejantes (p.17).
- (7) El proyecto debe mantener contacto con las organizaciones campesinas y magisteriales (p.17).
- (8) El proyecto debe fomentar el uso de las lenguas andinas en el contexto extraescolar (p.17).
- (9) El programa de postgrado y los ISP deben ser apoyados (por el INIDE y el DDE) a fin de contribuir en el desarrollo de la educación bilingüe (p.18).
- (10) El proyecto debe continuar como proyecto experimental para finalizar las tareas pendientes. Por esta razón, el apoyo económico y técnico de la GTZ debe ser ampliado (p.18).
- (11) El proyecto debe concentrarse en la formación de personal peruano y la creación de un equipo. Este debe asumir luego la responsabilidad regional para el futuro del proyecto (p.18).
- (12) Las relaciones con las comunidades deben ser definidas, evaluadas y mejoradas. Para ello se necesita la elaboración de estructuras participatorias, la organización de cursos, por ejemplo, para la alfabetización de adultos en L1 y L2 así como la organización de bibliotecas en las comunidades (p.19).

- (13) Se debe elaborar y distribuir más material de lectura en L1 y L2 (p.20).
- (14) Se debe realizar un estudio de los costos de los textos escolares del PEEB-P (p.20).
- (15) Se deben analizar sistemáticamente las actitudes de los maestros así como sus consecuencias en la población (p.20).
- (16) En la capacitación se debe prestar especial atención al manejo del castellano, la lengua escrita en L1 y los aspectos relacionados con la identificación cultural. Los maestros deben ser asesorados en sus escuelas (p.20).
- (17) Los maestros deben ser motivados a permanecer por más tiempo en las escuelas del proyecto; los estímulos deben partir también del Ministerio (p.21).
- (18) Los materiales deben ser reajustados tomando en cuenta los problemas señalados en las evaluaciones correspondientes (p.21).

6. CONCLUSIONES

6.1 Consecuencias para proyectos similares

6.1.1 Diseño de un proyecto

El debate acerca de los resultados del PEEB-P partió obviamente de una interpretación tácita de cada uno de los evaluadores e involucrados de lo que era y tendría que ser el proyecto. Además se puede constatar que estas interpretaciones no sólo divergen una de otra, sino que en parte se **contradicen**. Sin embargo, estas interpretaciones no son algo ajeno al proyecto sino son parte inherente del autoconcepto del proyecto desde su inicio.

La primera interpretación enfatiza el aspecto experimental del proyecto, al que apunta la misma denominación. La segunda considera al proyecto como un servicio dentro del sistema de atención escolar. Es importante resaltar que ambas interpretaciones coexistían en el mismo proyecto, acentuándose cada aspecto en determinadas situaciones o en el accionar de diferentes personas. Por lo tanto no es de sorprender que este dilema se reproduzca en las divergentes expectativas que sirvieron de punto de partida para las evaluaciones. La crítica al material educativo y al asesoramiento insuficiente a maestros y comunidades nos remite a la interpretación del proyecto en tanto «experimento» porque ambos aspectos son claves en el diseño de un modelo pedagógico innovador que además requiere de un contacto intensivo entre todos los involucrados. Esta exigencia, sin embargo, es imposible de cumplir si se debe atender a la vez a 100 o aun a 40 escuelas. De esta manera se explica porqué el material didáctico fue mejor calificado por los evaluadores que el asesoramiento.

Desde un principio entonces no era claro, qué intensidad en cuanto a asesoramiento y participación debía exigirse del proyecto por ser expe-

rimento, qué esfuerzos en este sentido eran posibles en realidad debido a la implementación simultánea del proyecto bajo condiciones difíciles, precisamente porque eran paralelas la experimentación y la aplicación. Faltó hacer la separación concepcional necesaria entre modelo pedagógico, por un lado, y su aplicación en la escuela regular, por otro. En la realidad, esta distinción se realizó prácticamente a espaldas de los involucrados: El experimento se limitó al desarrollo de currícula y textos escolares, tarea que fue asumida mayormente por los colaboradores de la GTZ, mientras que la revisión consecuente de las experiencias pedagógicas, necesaria en un experimento, se redujo a la validación posterior de los textos. Es decir, en el marco del experimento escolar, no se experimentó en forma sistemática. Los materiales escolares fueron probados en algunas escuelas por miembros del proyecto o maestros escogidos. Sin embargo, esto no se puede considerar como experimento pedagógico ya que esto implicaría el control sistemático del avance de los alumnos en condiciones transparentes a los participantes.

La implementación en las escuelas fue asumida fundamentalmente por el personal de la DDE. La capacitación, si bien fue organizada mayormente por la GTZ y el INIDE, representaba, sin embargo, una parte de la implementación y no del experimento. La consecuencia fue un cierto malestar que sentían todos los participantes y que se fue agudizando en el transcurso del tiempo.

La alternativa que aquí propongo no consiste en abandonar el servicio a favor del experimento pedagógico, sino en una separación más clara de las tareas y las fases de un proyecto. El servicio sólo puede consistir en implementar lo que se ha experimentado; es decir, de aplicarlo progresivamente en todas las escuelas del área. Para proyectos similares se podría pensar en diferenciar dos fases, la primera sería el experimento pedagógico, la segunda la implementación. En este caso se trabajaría experimentalmente en dos grados escolares como bloque y después se implementaría

la propuesta experimentada en un número mayor de escuelas en función de la capacidad de capacitación de la administración educativa. Si aún está por realizarse la investigación básica necesaria, el experimento requiere de una fase preliminar de por lo menos tres a cuatro años, antes de entrar en la implementación en gran escala.

Tratándose de dos lenguas vernáculas, no deberían ser más de cuatro escuelas experimentales, de tal forma que aquéllos que desarrollan la concepción puedan formarse un idea de los factores que influyen en el proceso pedagógico. De la colaboración con los maestros de las escuelas del proyecto se sabría igualmente cuáles serían sus necesidades cualitativas y cuantitativas de capacitación para la implementación del nuevo currículum. Posiblemente, éste debería reducir sus exigencias a la vez que se sabría cuáles instrumentos didácticos adicionales el proyecto tendría que elaborar. Sólo así se podría derivar una planificación realista para la generalización de la propuesta.

Otra ventaja del trabajo experimental en pocas escuelas sería la colaboración estrecha que surgiría entre padres de familia y maestros. Así se evitaría que los maestros se sintieran solos y desamparados en el proyecto, crítica que frecuentemente se expresa. La participación de los maestros podría ayudar a ubicar sus problemas metodológicos y de contenido; la participación de los padres de familia mostraría sus expectativas y preocupaciones frente a la escuela. Con un asesoramiento intensivo, como el que caracteriza un diseño experimental, se podría responder adecuadamente a esta demanda. Además, un experimento exitoso no solamente tendría una legitimación formal para su amplia implementación sino que las mismas escuelas experimentales servirían de ejemplo concreto para padres de familia y maestros. En una situación cultural, donde principalmente se aprende por la propia experiencia, ésta sería tal vez la mejor forma de resolver el problema de la aceptación de la educación bilingüe. Por la misma razón, en los cursos de capacitación del PEEB-P los maestros han

buscado modelos concretos que podrían orientarlos para su propia práctica. Estos modelos más fácilmente se encontrarían en las escuelas experimentales que a través de lecciones simuladas.

Las escuelas experimentales deberían hacer participar en la elaboración del modelo a los padres, profesores y otras instituciones, tal como institutos universitarios o ISP. Pues conforme a lo que se planteó antes sobre cuestiones culturales, la participación de padres y profesores no se puede reducir a la mera aceptación del modelo, sino debería concretarse en su participación activa, sin la cual cada experimento pedagógico quedaría impuesto desde afuera. La integración de instituciones más allá de los responsables en sentido estricto es importante porque desde el comienzo se debe establecer cierta continuidad y una responsabilidad personal en individuos quienes, desde su competencia profesional, son capaces de acompañar y asesorar un proyecto. Por lo tanto, la integración de tales instituciones mediante convenios es indispensable por razones profesionales y de política institucional.

Igualmente sería aconsejable anexar el experimento a un Instituto Superior Pedagógico tanto por motivos de capacitación de docentes como para reforzar la idea de la generalización del experimento. Gracias a la cercanía de las escuelas modelo, la formación magisterial podría orientarse más eficientemente que ahora hacia la implementación del nuevo currículum. La continuación de las escuelas experimentales más allá de la fase de experimentación propiamente dicho sería pues de interés para los mismos institutos pedagógicos.

Las tensiones entre comunidad y profesor, mencionadas en varias evaluaciones, que a veces se asocian con el proyecto, no necesariamente han sido producidas por él (Ansión 1989). Una razón del surgimiento de las tensiones a mi modo de ver son las expectativas de los padres de familia, por un lado, y las preocupaciones difusas de los profesores de no

poder responder a estas expectativas, por otro lado. Mientras que los padres de familia quieren que sus hijos aprendan castellano y a moverse en la sociedad nacional, los profesores no disponen de metodología adecuada para garantizar un buen rendimiento de los alumnos en este sentido. La escuela tradicional no les provee de los elementos didácticos necesarios y la metodología bilingüe intercultural a primera vista no parece responder a los objetivos de los padres. Estos, a su vez, no conocen las razones pedagógicas que sustentan la educación bilingüe intercultural y por lo tanto no saben que ésta permite lograr sus objetivos mejor que la tradicional.

Un proyecto que pretende realizar cambios sustanciales en las condiciones reinantes en el ámbito escolar, tiene que ayudar a todos los involucrados a volverse más **conscientes** y articular sus expectativas, preocupaciones y temores. Asimismo sería importante para los padres de familia adquirir categorías que les permitan criticar el quehacer pedagógico. En muchos casos, las mismas comunidades han luchado por la creación de escuelas invirtiendo ellas mismas mucha energía y esfuerzos tanto materiales como personales. **Sin embargo, sólo pueden medir el trabajo escolar cuantitativamente, por lo general a través de la asistencia del maestro.** Por lo tanto, las escuelas **experimentales** tendrían que **ser abiertas** para los **representantes de las comunidades** para que se puedan informar sobre la **calidad de la enseñanza.** Para que la aceptación de un proyecto no se convierta en una mera consigna tiene que incluir la competencia de los involucrados. Si un proyecto quiere lograr la aceptación debe generar en los involucrados la competencia de opinar sobre sus efectos. Las escuelas modelo en conjunto con el instituto pedagógico podrían ser el marco para ofrecer esta orientación en forma efectiva a los padres de familia, profesores y a los representantes de las organizaciones campesinas.

6.1.2 Aspectos de contenido

(a) Planificación lingüística

La Planificación lingüística en una lengua cuyo uso no se limita a la misma región del proyecto sino que comprende un territorio tan vasto como el quechua y el aymara, no puede ser el planteamiento aislado de un solo proyecto. Requiere de una coordinación institucional que trascienda la región e integre a todos los proyectos e instituciones universitarias que se dedican a la lengua y están interesados en su desarrollo. En el caso del PEEB-P eso hubiese significado no solamente la integración en el proceso de planificación lingüística de los proyectos de educación bilingüe de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Ayacucho y de los Jesuitas en el Alto Napo, sino también una coordinación con las facultades de lingüística y otros proyectos en el mismo Perú así como en Bolivia y Ecuador¹.

En forma similar se tendrían que incluir otros proyectos y centros de investigación en el proceso de toma de decisiones acerca de la enseñanza del castellano como segunda lengua con respecto a la norma y el tratamiento de las variaciones dialectales. Esta ampliación de los partícipes en los procesos de decisión no solamente es importante desde el punto de vista profesional, sino también por razones políticas. Un proyecto con financiamiento y personal externos no debe dar motivo a que surja la impresión de que las decisiones se toman al margen de la competencia profesional nacional. Evidentemente no se trata de personal ejecutivo en el sentido más administrativo, tal como la administración escolar y el ministerio de educación, quienes en muchos casos no disponen y obviamente no pueden disponer siempre de la competencia profesional de opinar acerca de las decisiones con respecto a los contenidos de esta clase de planificación. Más bien se debe incluir instituciones universitarias y otros proyectos especializados en campos afines.

(b) Currículum - Cultura - Lengua

Los argumentos planteados en los capítulos anteriores han mostrado la complejidad de estos temas y su **interdependencia**. Sin embargo, es posible resumir las enseñanzas de Puno para proyectos similares de la siguiente manera:

- Primero se debe aclarar en forma suficiente cuál es la **investigación básica necesaria tanto antes del inicio como durante la experimentación**. Temas importantes serían la socialización del niño campesino-indígena, el uso de las lenguas, el estilo cultural propio del grupo, la proyección educativa de los padres y sus actitudes frente a temas educativos, lingüísticos y culturales. En estas investigaciones deben participar personas de todos los grupos que conforman el proyecto y científicos contratados.
- Las formas de la **sistematización del conocimiento tradicional** deben tomarse en cuenta en la planificación de contenidos y métodos.
- En cuanto al currículum, esto **implica desarrollar un programa integrado para por lo menos los primeros grados**.
- La **vida cotidiana de niños y padres de familia**, como las actividades enmarcadas dentro del ciclo productivo de la comunidad y valores relacionados con ellas, deben formar parte del currículum en la misma forma como la transmisión de conocimientos intelectuales.
- En el material didáctico el uso de las lenguas debe ser coordinado de tal modo que la segunda lengua, al igual que la lengua materna, se enseñe en forma suficiente y sea utilizada adecuadamente como **lengua instrumental**.

- Para la enseñanza de y en la lengua vernácula, los maestros deben obtener suficiente apoyo en forma de gramáticas pedagógicas, diccionarios y otros textos introductorios. Al mismo tiempo se debe fomentar la difusión de la escritura en la lengua indígena mediante la producción y distribución de textos así como la cooperación con otras instituciones que se dedican a tareas educativas, también en el ambiente de la educación popular.
- Para el desarrollo del currículum y del material educativo se debe contar con un equipo constante de especialistas de diferentes niveles de cualificación y orientación. Además se debería disponer de un grupo de consultores externos para asesorar en la solución de problemas específicos. Los materiales de las diferentes asignaturas deben relacionarse de tal modo que se establezca coherencia concepcional y lingüística.

6.2 Conclusiones e interrogantes

6.2.1 Política de desarrollo en forma de proyectos

En su estudio sobre el impacto del PEEB-P, Nancy Hornberger (1987:221) menciona la actitud de reserva o rechazo de la población frente a proyectos de desarrollo. Las experiencias negativas surgen:

- por el desconocimiento relativo del "cooperante" de los problemas reales y las condiciones de vida de los pobladores,
- por el trabajo no remunerado de los comuneros para el proyecto, y
- por concluir el proyecto después de algunos años por razones y motivos que no necesariamente estén relacionados con la población concernida y sobre los cuales ésta por lo general no está informada.

Se debe agregar que frecuentemente se inician proyectos por razones de oportunismo político que desaparecen después de las siguientes elecciones. La justa desconfianza nacida de estas experiencias no puede superarse gracias a procedimientos convencionales para aumentar la aceptación, y fundamentalmente no se puede tratar de esto. Más bien deberíamos preguntarnos si el escepticismo de la población en el campo que aquí nos interesa, es decir la política educativa, no tendría raíces más profundas.

Los esfuerzos de los padres para dar educación a sus hijos en primer lugar no tienen como objetivo un certificado escolar específico sino por lo general aquel que sus hijos tengan acceso al mercado de trabajo e implica por lo tanto el abandono de la forma de vida campesina. Esto tiene un significado doble: sintetizándolo en forma bastante dura, una política educativa que no prepara a la ruptura con la vida campesina tradicional ignora las expectativas de los padres de familia. Para ellos debe ser muy difícil comprender que una reforma educativa a pesar de integrar el mundo tradicional campesino a la escuela no cierra a sus hijos el camino hacia una vida urbana. La valoración de principios campesinos y tradicionales mediante la escuela, tal como los promueve la educación bilingüe intercultural, debe parecerles como un engaño más procedente del mismo estado que en vez de mejorar las condiciones de producción de los campesinos indirectamente los empuja a migrar a las ciudades debida a la miseria que reina en el campo. De esta forma, la relación original, por lo menos ideada por el gobierno de Velasco, entre política económica y política educativa se pierde por completo y la propuesta educativa entra en contradicciones con la realidad económica.

Otro aspecto criticado por la población en cuanto a la concepción del proyecto, es la expansión. Una política educativa que atiende a 100 o 40 escuelas y no a todas, cae automáticamente en la sospecha de marginar aún más a la población que de por sí ya está en desventaja. Por esta razón sería recomendable de limitarse en la experimentación de una nueva concepción

educativa a muy pocas escuelas con el asesoramiento adecuado, para generalizar luego de haber comprobado su validez. Además hay que tomar en cuenta que un programa tan innovativo como aquel que introduce la enseñanza en y de las lenguas vernáculas tiene que tener un paralelo en zonas urbanas de esta y otras regiones. De lo contrario, la distancia entre campo y ciudad se reproduce una vez más. Mientras que en los últimos años se distribuyeron computadoras en algunos colegios secundarios en Puno, las comunidades rurales no poseen ni electricidad. Al mismo tiempo que los alumnos de secundaria en la ciudad aprenden a escribir programas en basic, en la región rural se introduce la enseñanza en quechua y aymara.

¿Qué conclusiones pueden sacar de este contraste campesinos que no creían en las ventajas de la educación bilingüe o que no han sido informados lo suficiente acerca de las razones pedagógicas y sociopsicológicas que si bien sustentan a la educación bilingüe en su concepción general eran por comprobarse en este contexto concreto? La valoración de las lenguas vernáculas aumentó en Puno no tanto por el hecho de utilizarlas en las escuelas rurales sino por la implementación de un programa de postgrado en la universidad y su integración en el currículum del ISP. El intento de contribuir a la difusión de estas lenguas tiene que incluir necesariamente los centros urbanos; frecuentemente los migrantes son alfabetos y pueden leer su lengua materna con pocos esfuerzos, aun sin haber recibido alguna instrucción formal (transferencia de destrezas). Entonces el prestigio del que goza todo lo que viene de la ciudad puede ser utilizado también en beneficio de la educación rural.

También el tiempo es un factor importante en el desarrollo de un proyecto. Los procesos de aprendizaje en cada sociedad obedecen a su propio ritmo. La planificación y ejecución de proyectos por agentes externos, es decir personal no local, por lo general trae como consecuencia que los plazos se calculan a partir de las categorías de los que vienen de afuera, mas no en las de los lugareños y menos de los campesinos. Un equipo de

especialistas externos es capaz de desarrollar un texto escolar en el término de seis meses - precisamente bajo la condición de contar con una reducida participación cualitativa y cuantitativa de especialistas locales. Con esto todavía no se hace referencia a la calidad del libro y su aplicabilidad. Sin embargo, tal procedimiento evidentemente no promueve la capacitación de especialistas locales ni aporta mucho al especialista externo. Proyectos de tal índole siempre implican procesos de aprendizaje para todos los involucrados, un aprendizaje que debería respetar el ritmo y estilo cultural de los participantes para poder llegar a resultados satisfactorios.

6.2.2 Investigación

Los resultados de las investigaciones realizadas en Puno son importantes y relativamente satisfactorias. Informan sobre la calidad del modelo desarrollado y del material educativo, el rendimiento escolar en el 3º y 4º grados, así como la comunicación en el aula. Las evaluaciones han mostrado que los niños de las escuelas bilingües en el área de lenguaje por lo general tienen mejor rendimiento que aquellos de las escuelas de comparación. En cuanto a Matemática, los resultados son contradictorios y para las demás asignaturas los fundamentos del estudio son insuficientes.

Si sólo se toma en cuenta el área de Lenguaje se puede hablar de un éxito porque no es evidente que los niños de las escuelas bilingües, con mucho menos input en castellano que en las escuelas de comparación, obtengan después de 3 o 4 años de escolaridad los mismos o mejores resultados de la evaluación del rendimiento de esta lengua². Esto confirma que para el aprendizaje de una segunda lengua es más importante procesar un input comprensible que verse expuesto a un input cuantitativamente mayor pero menos comprensible (Skutnabb-Kangas 1983:182). Sería deseable realizar una segunda evaluación luego de finalizar el 6º grado; teóricamente se podría suponer que hasta el 6º grado los resultados de las

escuelas bilingües se mejorarían aún más en comparación con las demás escuelas, sin embargo eso queda por comprobar.

El análisis de la comunicación en aula ha mostrado que la enseñanza en las escuelas del proyecto repercute positivamente en la participación de los alumnos, pero que la noción de conocimiento que maneja el maestro aún no ha cambiado sustancialmente. El libro sigue siendo la única referencia; antes era la enciclopedia, ahora son los textos del PEEB-P. La distancia entre el conocimiento del maestro - con frecuencia sin formación profesional - y los contenidos que debe enseñar es inmensa, lo que hace necesaria la constante referencia al texto escrito. Esta dependencia aumenta en la medida que se introducen nuevos contenidos en comparación con lo que el maestro está acostumbrado desde la enciclopedia. Hasta que el docente se familiarice efectivamente con el nuevo enfoque en cuanto a contenidos y metodología, una innovación pedagógica consolida posiblemente el respeto casi irracional frente al texto ("concepto sagrado de conocimiento", Osterloh 1984) y confirma tradiciones academicistas según las cuales todo lo que no se entiende tiene valor. Es de esperar que la mayor actividad suscitada en los alumnos por la misma metodología de trabajo propuesta en los libros y exigida por ellos una vez que saben leer las indicaciones, a más largo plazo conduzcan también a una actitud diferente y más flexible del maestro.

Aquí surge la pregunta por la relación funcional entre estructuras de pensamiento y medio ambiente (Goldschmidt/Schöfthaler 1984:468) no solamente importantes con respecto al proceso de aprendizaje en los niños. Lamentablemente se trata de un tema que ha merecido muy poca consideración en el Perú y en el PEEB-P. La pregunta por la especificidad cultural del modelo se ha tratado principalmente como pregunta por los contenidos curriculares mas muy pocos como pregunta por los factores cognitivos-psicológicos. La enseñanza de las Ciencias Naturales da algunos pasos en este sentido de innovación didáctica. Sin embargo, aún no se dispone de

investigaciones acerca de lo específicamente cultural en la organización de la apropiación de la lengua escrita, de la matemática y de categorías sociales³.

6.2.3 Interrogantes

Como probablemente la mayoría de los proyectos también éste surgió para responder a las necesidades básicas de la población y contribuir a su desarrollo autogestionario. Pero, ¿en qué medida el proyecto de educación bilingüe significa un aporte en este sentido?. Una respuesta se dará quizás a largo plazo. Aquí solamente dos reflexiones finales.

La jerarquización extrema de todos los sectores de la sociedad peruana se manifiesta forzosamente también en el nivel lingüístico. Las lenguas de los campesinos serán discriminados en todas partes mientras los campesinos sean socialmente discriminados y económicamente explotados, independientemente de si hablan quechua, aymara, o español. La esperanza relacionada con un proyecto educativo no es la de cambiar inmediatamente estas condiciones. Más bien se quiere coadyuvar en los alumnos una imagen más consciente y segura de sí mismos, en una escuela que no niega la cotidianeidad campesina sino la reflexiona en forma crítica y constructiva. Pero, finalmente ¿qué imagen, pues, se creará en los niños y cuáles serían sus repercusiones a lo largo de su vida? sería igualmente digno de investigarse como su rendimiento escolar.

El problema de las minorías en realidad es un problema de las mayorías. Es así que la discriminación de los indígenas fue consecuencia de la imposición colonial mas no de su modo de ser. Una pedagogía intercultural no sólo debe orientarse hacia el grupo discriminado sino tiene que incluir el grupo privilegiado. Un proyecto de educación bilingüe intercultural para una minoría debería tener presente esta problemática. Lo que este planteamiento implicaría para la política educativa en el Perú lo trató de

demostrar el gobierno militar de Velasco, en forma consecuente aunque voluntarista: La oficialización del quechua y la enseñanza de esta lengua para todos los niños de este país. La derogación inmediata de esta medida después de su caída no hace sino subrayar su importancia y representa un desafío para proyectos como el PEEB-P de no dejarse limitar al nivel local.

Al final queda por señalar que el proyecto de educación bilingüe en Puno ha influido fundamentalmente en el discurso sobre la política educativa con respecto a la población indígena. Debido a su continuidad por más de 10 años, la variedad de las actividades y la integración de otras instituciones y científicos se ha logrado convertir la educación bilingüe intercultural en un programa político-educativo que ha sentado las pautas cualitativas para cualquier trabajo futuro con niños indígenas.

NOTAS

I. CAPITULO

- 1 Utilizo el término lengua vernácula como sinónimo para lengua indígena, ancestral etc., es decir, una lengua viva que se habla en esta región desde antes de la ocupación española.
- 2 Sobre la historia del quechua como lengua escrita vea Cerrón-Palomino 1985; Jung/López 1987; sobre el aymara vea Llanque Chana/López 1987.
- 3 Esta relación entre las lenguas se conoce actualmente bajo el concepto de diglosia (vea observación 4, capítulo 2); sobre el rol de la escuela en una situación diglósica vea Jung 1987.
- 4 Punto de partida de esta política fue la reforma agraria de 1968.
- 5 Los cursos de capacitación, llamados también de reciclaje, fueron denunciados por los maestros como un lugar de indoctrinación del gobierno militar; pero, al mismo tiempo fueron también utilizados como un espacio para articular sus intereses gremiales. Sobre la posición del sindicato magisterial SUTEP y sus conflictos con el gobierno militar vea SUTEP 1975.
- 6 Sobre los fundamentos teóricos de la reforma educativa y sus posiciones parcialmente incompatibles, vea Piscoya 1980. El se ocupa especialmente de la influencia de la UNESCO (por ejem. mediante Coombs: *The world educational crisis* 1968) y de representantes dirigentes de una política capitalista de educación cuyo interés central fue la eficiencia del sector educativo y de mantenerlo relativamente aislado de otros sectores sociales.
- 7 Este modelo fue coherente con la política oficial la cual se caracterizó por la derogación del estatus oficial del quechua y del reglamento legal relativamente impreciso sobre el uso del quechua y aymara en la nueva Constitución de 1979.
- 8 Este proyecto financiado en primer lugar por el Banco Mundial no pudo ser realizado en el tiempo que se había planificado debido a problemas económicos del país que impedían en parte el pago del crédito. Sin embargo, el Perú asumió este programa a pesar de las dificultades financieras.

- 9 Enseñanza de Lenguaje: Jung/López 1988; Ciencias Naturales: Dietschy-Scheiterle 1989 a; Ciencias Sociales: Valiente 1988; Matemática: Villavicencio 1990. Estos libros están dirigidos principalmente a maestros y a estudiantes de educación y pedagogía así como a sus docentes. Los textos deben complementar los currícula bilingües para la escuela, la formación magisterial y los textos escolares.

II. CAPITULO

- 1 Este es un concepto muy debatido (vea discusión en Romaine 1989:232), ya que hasta cierto grado se puede suponer que cada ser humano adquiere la competencia comunicativa que necesita para desenvolverse en su propio contexto.
- 2 Aproximadamente la mitad de la población mundial es (por lo menos) bilingüe, vea Mackey 1967:11.
- 3 El estructuralismo de Saussure trata del absorberlo con la diferenciación entre "lengua" (*langue*) como sistema y "habla" (*parole*) como el nivel de expresión, y Chomsky diferencia entre 'competencia' y 'performance'. Sin embargo, surge un problema teórico cuando se presentan formas lingüísticas, por ejemplo, dialectales, bilingües, 'pidgins' que ya no pueden ser ubicadas dentro de un determinado sistema (vea Romaine 1989:285).
- 4 Fishman (1967) retomó y amplió el concepto desarrollado por Ferguson (1959) quien afirma que dos variantes de una lengua adoptan funciones específicas, que son sancionadas socialmente. Fishman trasciende esta afirmación y hace una caracterización más sociológica de la distribución de funciones entre lenguas o variantes. En la discusión latinoamericana se utiliza cada vez más el concepto de diglosia para caracterizar la diferenciación de funciones entre las lenguas vernáculas y el castellano con relación a la jerarquía social y el conflicto implícito entre los hablantes (compare Hamel/Sierra 1983). Ballón (1989:82) diferencia además entre diglosia y heteroglosia.
- 5 Los interrogados restantes hablan quechua y castellano.
- 6 "Estos datos, así como la información obtenida, nos llevan a desmentir la apreciación muy difundida de que el quechua es un idioma despreciado por sus propios hablantes; encontrándose por el contrario que la mayoría de sus habitantes tienden a considerar que ambas lenguas son iguales." (INIDE 1979:265).

- 7 Dentro de este contexto se debe señalar el resultado interesante de una investigación que muestra cuán compleja es la relación entre lealtad lingüística y conocimiento de lengua. Al comparar diversos grupos de hablantes (en otras comunidades), aquellos que dominan mejor el castellano muestran una actitud más afectiva frente al quechua que aquellos que hablan menos castellano (López/Jung 1988b).
- 8 Vea la discusión detallada de estos aspectos en Fthenakis et al. 1985; Romaine 1989; v. Gleich 1989.
- 9 L1 = primera lengua o lengua materna; L2 = segunda lengua, en algunos contextos lengua extranjera.
- 10 Heath (1986) y Wells (1985) muestran como ya en la casa hay una preparación para la literacidad y el uso escolar de la lengua. Los factores relevantes para los países industrializados deberían aún potenciarse en el caso de contextos campesinos de lengua vernácula.
- 11 Aquí no se tratará sobre cuestiones básicas con respecto al desarrollo de alfabetos para lenguas sin escritura, pues para ambas lenguas existían alfabetos. Sobre la historia de la escritura en quechua y las implicancias políticas de los diversos alfabetos vea Jung/López 1987, Zúñiga 1987; sobre la escritura en Aymara vea Llanque Chana/López 1987.
- 12 Este alfabeto ha originado vehementes debates así como esfuerzos por derogarlo en favor de la versión de 1975. En relación a esta discusión y sus aspectos político-lingüísticos se ha publicado una serie de artículos e igualmente la posición del PEEB-P (en Allpanchis XIX, 29/30 (1987).
- 13 Esto fue claro especialmente en el análisis fonémico y en la morfonología arcaica de diversos sufijos. Sobre las preguntas abiertas en la dialectología quechua vea Cerrón-Palomino 1988b:22.
- 14 En la Constitución de 1979 se dice: "El castellano es la lengua oficial de la República. Quechua y Aymara tienen también uso oficial en las zonas y en la forma que define la ley". Hasta el momento no se ha asumido su concretización.
- 15 Evidentemente, *escribir* una leyenda o un mito, en una forma literaria o para un texto escolar, no es lo mismo que *transcribirlo* para un estudio lingüístico o antropológico. En nuestro caso se trata de integrar la "literatura" oral a la literatura

escrita, en forma similar como lo han hecho las lenguas escritas en otros continentes y de establecer un vínculo entre el conocimiento en su forma oral y escrita; de ningún modo se pretende competir con la oralidad.

- 16 Goody/Watt (1981(1968):82-85) muestran la relación del surgimiento del concepto de Logos, como "principio del orden racional", con el desarrollo de taxonomías que marcan el comienzo de la ciencia occidental.
- 17 Las implicancias sociales de estas variedades y la consciencia lingüística de sus hablantes están claramente explicadas en la siguiente cita de un campesino (Ansión 1989:114): "Ellos (los maestros) deben obligarles (a los alumnos) a hablar castellano. He ido a Lima, he visto a mi alrededor. Ellos nos miran como serrano cholo cuando no se pronuncia bien las palabras".
- 18 De manera general, casi no se puede responder la pregunta sobre lo que debe ser la norma. La afirmación que Milroy/Milroy (1985:22) hacen para el inglés sobre la carencia de una norma, sirve a nuestro entender también para el castellano. Una aproximación a la norma socialmente menos estigmatizada puede realizarse a lo mejor mediante la lengua escrita la cual mantiene constante un determinado uso de la lengua por largos períodos (ibid:59; López/Jung 1988 a). Milroy/Milroy (1985:99) señalan también las dificultades de enseñar la norma de la lengua escrita a hablantes de una versión no estandarizada del inglés. Sin embargo, este problema es principalmente pedagógico (y no lingüístico), ya que las diferencias de la norma establecida pueden ser descritas fácilmente y, de otro lado, son relativamente pocas (ibid:88). Para Puno y situaciones comparables es sin duda aconsejable describir primero las excepciones y luego tematizarlas en la enseñanza.

III. CAPITULO

- 1 Vea definiciones de cultura en Kroeber/Kluckhohn 1952; Bonfil Batalla 1983, Esteva 1978).
- 2 En estas perspectivas diferentes se basan también el relativismo y el universalismo. Debates relacionados con aspectos del determinismo cultural en procesos cognitivos están reproducidos en Schöfthaler/Goldschmidt 1984.
- 3 En la discusión alemana esta esperanza es relacionada frecuentemente con el concepto de educación intercultural. Essinger/Graf (1984) definen a ésta como educación a la empatía, la solidaridad, al respeto intercultural y contra el pensamiento nacionalista.

- 4 Bonfil Batalla (1983:250) diferencia entre lo propio y lo ajeno tanto en los elementos culturales como en las decisiones al respecto. Según estas categorías de Bonfil Batalla se trata, en el caso de la cultura local, de una cultura enajenada porque los propios elementos culturales están subordinados a decisiones ajenas y, en el caso de los elementos de la cultura ajena, se trata de elementos impuestos. La meta debería ser entonces ejercer decisiones propias sobre los elementos propios y ajenos pues solo así puede surgir una cultura autónoma y apropiada.
- 5 "La función que cumplen los vastos sectores étnicos campesinos en una economía de capitalismo dependiente se relaciona con la necesidad del sistema global de tener en las áreas periféricas una fuerza de trabajo de reserva vinculada y atada a la tierra y a una economía que se ha llamado de subsistencia" (Varese 1982:306).
- 6 Por ejemplo, la Fiesta de la Natividad y la Fiesta de la Candelaria coinciden con la siembra y la cosecha respectivamente (vea López 1988d:47).
- 7 Así por ejemplo, la idea de "que el rayo cae en lugares donde hay ranas con dos cabezas o donde una mujer ha abortado" (Dietschy-Scheiterle 1987b:36).
- 8 Por esta razón se opusieron también los hacendados a la creación de escuelas, que, por otro lado, sí fue apoyada por los nuevos comerciantes (Montoya 1980:311).
- 9 La asistencia de los niños a la escuela es entendida aquí como inversión de los padres de familia y como única herencia que ellos pueden dejarles (Ansión 1989:51).
- 10 "El fundamento para la apropiación cognitiva del mundo social, de sus reglas y significados ya no es la experiencia participativa sino la *sustitutiva*; es decir, el contacto con las acciones y experiencias de otros es transmitido verbalmente" (Edelstein 1984:419).
- 11 Ansión 1989:88-90. Pareciera como si la continuidad de las medidas educativas de padres de familia y maestros se estableciese precisamente en un punto fatal para los niños: en el uso sistemático de golpes y miedo (vea Ansión 1989:102). El hecho que a los niños a pesar de todo les guste ir a la escuela tiene que ver con el espacio libre que hay en los largos recreos donde juegan juntos. En el trabajo familiar los niños apenas están con otros niños de su edad. Vea Edelstein (1984: 419) sobre el nuevo significado del grupo de edad (peer-group) como factor socializador.

- 12 Se habla inclusive de la "población llamada indígena" (Ministerio de Educación 1970:187).
- 13 Este acápite se fundamenta en las publicaciones de Annette Dietschy-Scheiterle, especialmente 1989a.
- 14 Este acápite se basa en Teresa Valiente 1988.
- 15 Valiente (1988:82) se refiere aquí al concepto *pacha* que comprende al espacio y al tiempo como totalidad.

IV. CAPITULO

- 1 Smith (1985) se refiere a la lectura y escritura como la creación de mundos, mientras que la lengua oral sirve más bien para la comunicación de información. Solomon (1986) destaca la importancia de la lectura en el desarrollo de la personalidad; por la literatura el ser humano participa de la experiencia de otras personas, lo cual tiene repercusiones en la vida afectiva del lector.
- 2 Sobre el proceso de elaboración de los primeros textos de lengua vea Châtry-Komarek 1987.
- 3 Al respecto se han fijado las metas y los contenidos en seminarios con la participación del Ministerio de Educación, de docentes de los tres ISP en el departamento de Puno y representantes de proyectos bilingües. Sobre esta base se elaboraron en el PEEB-P planes y programas curriculares para cada asignatura y cada semestre, los cuales fueron luego discutidos con los docentes del ISP Puno. Tomando en cuenta la falta de bibliografía científica para estudiantes y docentes en Puno se preparó un tomo de lecturas con textos básicos para cada asignatura.
- 4 La primera promoción de este curso de postgrado fue financiado por la GTZ y parcialmente también apoyado con personal. En este momento la Universidad continúa con el programa bajo su propia responsabilidad económica. Debido a la situación crítica del presupuesto público ya no está garantizada la finalización de la tercera promoción. Al respecto cabe destacar que este postgrado ha encontrado gran reconocimiento que ha trascendido los límites de Puno de tal forma que actualmente tanto el Ministerio como la UNICEF de Bolivia envían docentes para que se capaciten.

- 5 En el estudio sobre el sector de educación en el Perú (Musto et al. 1974:50) se presenta el salario de los maestros como causa de su falta de motivación: "Los maestros no calificados obtienen un sueldo que es más alto que el que reciben los trabajadores no calificados. Sin embargo, están descontentos porque su actividad apenas les permite tener un trabajo adicional para aumentar el ingreso. En comparación con los grupos de profesiones que exigen un largo período de formación, los maestros calificados adquieren un sueldo bajo pudiendo ganar en la industria tres hasta cuatro veces más". Tsang (1989:206) informa que los sueldos de los maestros primarios son relativamente bajos en comparación con el per cápita del PSB en Latinoamérica.
- 6 Los padres de familia mayormente no tiene suficiente dinero para comprar libros a los niños. Los textos del PEEB-P fueron distribuidos gratis a las escuelas para prestarlos a los niños por la duración del año escolar.
- 7 En una investigación realizada en 1986 (Jung et al. 1989) se mostró que la participación de los niños en la enseñanza también está determinada por la presencia de textos escolares. De esta manera ellos saben qué tareas deben resolver empezando a tratarlas antes de que el maestro lo indique. Indudablemente esta es una expresión de autonomía.
- 8 López/Jung (en impresión) muestra que las habilidades en la escritura en la segunda lengua pueden ser mayores que las orales. Esto sería un resultado interesante para un contexto caracterizado por la oralidad. También se logró un resultado semejante en un estudio de Jung et al. 1989 realizado en cuatro escuelas de la región quechua por estudiantes del curso de postgrado.
- 9 En Lima existe un grupo de maestros que trabajan sin textos escolares y que enseñan a los niños a leer y escribir con textos propios. Ellos están agrupados en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- 10 Sobre una experiencia semejante en el manejo de los libros de la reforma educativa informan también Heise/Degregori 1977:92.

V. CAPITULO

- 1 Aquí no se han tomado en cuenta las evaluaciones de López 1980, Urban et al. 1983, Bergmann et al. 1984, van Lier 1984, porque las cuestiones tratadas en ella se retomaron en las siguientes evaluaciones. Además, estas descripciones y análisis del proyecto se refieren a momentos relativamente tempranos de su ejecución.

- 2 Al respecto él entiende por intercultural la contraposición de dos culturas y el desarrollo paralelo de dos ideas sobre naturaleza (p.41).
- 3 Los problemas ortográficos en quechua resultan de la variación dialectal y de la dificultad de una normalización (etimológica) dadas las carencias de investigación sobre los dialectos y la evolución diacrónica. En el aymara se trata de problemas de una variación morfológica.
- 4 Hasta el momento no hay publicaciones sobre los signos de puntuación en las lenguas andinas. A mi parecer las reglas de puntuación surgen recién a partir de una práctica continua en la lengua escrita.
- 5 La creación de terminologías en las asignaturas no es uniforme, en parte se han creado construcciones muy complejas y pesadas.
- 6 Cerrón-Palomino destaca problemas en la expresión escrita en cuanto a explicaciones gramaticales.
- 7 Debido a esta y otras críticas los libros para los grados 3º a 6º han sido revisados.
- 8 Aquí se ha citado el artículo de 1987. La versión española de su test de doctorado sobre el proyecto (inglés 1985) apareció en 1989 en el Perú.
- 9 Cita según la publicación para la GTZ en 1988. Apareció en el Perú en 1989 bajo el título: 'Educación Bilingüe y Realidad Escolar. Un estudio en comunidades indígenas'.
- 10 Sin embargo, la distancia entre ambas escuelas de cada grupo (bilingüe vs. control) era frecuentemente mayor que la distancia entre la peor escuela bilingüe y la mejor escuela de control. La mejor escuela de cada grupo pertenece al mismo contexto regional y ambas son semejantes en la estructura de su organización: en los dos casos un maestro enseña en un grado; en las peores escuelas cada maestro enseña dos grados. Hay que destacar que las mejores escuelas se encuentran en la zona con menor acceso extraescolar al castellano y con un mayor grado de analfabetismo.
- 11 El trabajo de Leonor Mendoza (1989), una estudiante del Curso de postgrado, sobre la transferencia de categorías escriturarias debajo del nivel del texto de L2 a L1 confirma esta conclusión.

- 12 En principio surge la pregunta de si la articulación de signos de escritura sin comprensión puede ser interpretado / denominado lectura. En realidad, leer es un acto de reconstrucción del sentido partiendo de un sistema de signos, y los signos representan siempre algo más que un sonido. Leer bien en L1 parece estar correlacionado con una mejor comprensión; al mismo tiempo leer está correlacionado en L1 y L2, lo cual hace suponer una transferencia al igual como en el área de la escritura (DIE p.58).
- 13 Los maestros en escuelas bilingües hablaban una tercera parte hasta la mitad del tiempo en L1, al contrario del 1% en otras escuelas (Hornberger 1987:211). La evaluación del DIE confirma este hecho.
- 14 Jung et al. 1989. Vea también Hornberger 1987:214: "In the bilingual education first grade classroom, where pupils were accustomed to their teacher using quechua all the time, lively discussion between teacher and pupils occurred regularly".
- 15 Estas diferencias en la percepción posiblemente se deben a las diferencias en la respectiva permanencia en las escuelas: 1 semana (DIE) vs. 1/2 año escolar (Hornberger).
- 16 Hornberger (1987:218) habla de una "presión real o imaginada de la comunidad" de rechazar esta forma de enseñanza.
- 17 La ponencia de Nancy Hornberger trata especialmente del uso de la lengua y la participación de los alumnos. El estudio de Minssen (1987) no fue presentado.

VI. CAPITULO

- 1 La colaboración intensa con San Marcos y la Conferencia sobre planificación lingüística en la La Paz en Octubre de 1989 son esfuerzos en esta dirección.
- 2 Sin embargo, el impulso dado a las escuelas rurales no debe ser sobreestimado. Hornberger (1987:210) muestra que sólo en el 11% del tiempo escolar cotidiano los maestros se comunican con los niños; y de allí aproximadamente la mitad (6%) sucede en el salón de clases, el resto en el patio escolar, durante la formación, etc.
- 3 En otros proyectos (por ejemplo Escuela, Ecología y Comunidad Campesina) se están haciendo esfuerzos en esta dirección.

ANEXO

I. PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS DEL PEEB-P Y PERSONAS PARTICULARES

I. Estudios particulares, artículos y material auxiliar para maestros

1. Investigaciones previas al proyecto

Büttner, T. y D. Condori Cruz. 1979. *Gramática aymara*. Manuscrito (INIDE).

T. Büttner, D. Condori Cruz. *Diccionario aymara-castellano*. Revisado por: D. Llanque Chana, V. Ochoa Villanueva, N. Apaza Suca, C. Roca Avila, K. Komarek. Puno: GTZ.

Büttner, T. y P. Ortega. 1978. *Diagnóstico socio-lingüístico del área aymara*. Manuscrito.

Guillén, N. 1979. *Universo vocabular del niño quechua*. Manuscrito.

INIDE. 1979. *Diagnóstico sociolingüístico del área quechua del departamento de Puno*. Lima: INIDE.

Riedmiller, S. 1977. *Soziolinguistische Grundlagen für die Implementierung der zweisprachigen Erziehung im Hochland von Peru*. Eschborn: GTZ (Bildungsreport 3).

Riedmiller, S. y R. Sánchez Garrafa. 1978: *Diagnóstico del área quechua*. Eschborn: GTZ.

2. Publicaciones y manuscritos sobre la problemática de la educación bilingüe

Gleich, U. v. 1989. *Educación primaria bilingüe intercultural*. Eschborn: GTZ.

Gleich, U. v. y L. E. López. 1987. *Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe-Bicultural*. Quito (5.-29. mayo 1987). Eschborn: GTZ (Bildungsreport 42).

Jung I. y L. E. López. 1987. "Bilingüismo en 40 escuelas para quechuas y aymaras". *La República*. Lima, 11.4.87.

López, L. E. 1987. "Escritura y escolaridad en contextos bilingües". *Notas y noticias lingüísticas*. La Paz.

----- 1988. "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno". López, L. E. (Ed.). 79-106.

----- 1988. "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico (1900-1970)". López, L. E. (Ed.). 265-332.

López, L. E. (Ed.). 1988. *Pesquisas en lingüística andina*. Lima Puno: CONCYTEC / UNA-P / GTZ.

----- 1988. *Hacia un modelo de educación bilingüe para la zona rural altiplánica de habla quechua y aymara*. Documento de trabajo. Puno: Manuscrito.

----- 1989. "El proyecto de educación bilingüe de Puno: De contextos y ajustes". *Revista peruana de ciencias sociales* 1,3. 9-28.

----- 1989. "Educación bilingüe en Puno: lo hecho y lo por hacer". *Amazonía Peruana* 18.127-144.

----- 1989. "La política lingüística peruana y la educación de la población indígena". *Pueblos Indios, Estados y Educación*. L.E. López, R. Moya (Eds.), Lima: PEEB-P, EBI, ERA 133-166.

----- 1990. "El bilingüismo de los unos y los otros. Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. E. Ballón, R. Cerrón Palomino. Lima: CONCYTEC, GTZ. 91-128.

Milk, R. y L. E. López. 1986. "A cross-national comparison of sociolinguistic contexts for bilingual education". *Journal of multilingual and multicultural development* VII, 6. 451-463.

Riedmiller, S. Sin fecha. *Zweisprachige Grundschulerziehung im peruanischen Hochland*. Manuscrito.

Rothfritz, H. 1986. "Una experiencia educativa bilingüe en Puno/Perú". *Arinsana* 3/4.

Van Lier, L. 1989a. "Puno: teacher, school and language". Coleman, H. (Ed.). *Working with language: A multidisciplinary consideration of language used in work context* Berlín: Mouton. 509-537.

Van Lier, L. 1989b. "Realing, Writhing, Drawling, Scretching, and Fainting in Coils: Oral proficiency. Interviews as Conversation". *Tesol quarterly* XIII, 3. 489-508.

Villavicencio, M. 1987. "Proyecto experimental de Educación Bilingüe-Puno". *Pueblos Indígenas y Educación* I, 1. 83-112.

-----, 1988. *Problemática educativa, lectura y educación en poblaciones indígenas*. Lima: CENDIE-INIDE (Manuscrito mimeografiado).

Villavicencio, M. y M. López de C. 1985. "L'educazione bilingüe in Perú". *Programmi, Ricerche, Interventi*. Roma: Terra Nova.

3. Enseñanza bilingüe/intercultural en cada asignatura

3.1 Enseñanza de lengua

Büttner, M. 1985. "Linguistische Faktoren bei der Erstellung von Schulfibeln in Vernakularsprachen". *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 31.111-123.

Châtry-Komarek, M. M. 1987. *Libros de lectura para niños de lengua vernácula*. Eschborn: GTZ.

-----, 1989. "Intentos de codificación del quechua en libros escolares". *Pueblos Indios, Estados y Educación*. L.E. López, R. Moya (Eds.). Lima: PEEB-P / EBI / ERA. 365-378.

Chuquimamani, R.; I. Jung; L. E. López; J. Mendoza; J. Palao; P. Plaza y C. Urban. 1987. *Programación curricular para los cursos de lenguaje*. Puno: PEEB-P/ ISP Puno, Azángaro, Juliaca.

Jung, I. 1987. "Introducción a los fundamentos de la enseñanza de lenguaje". **Chuquimamani et al.** 1-37.

Jung, I. y L. E. López. 1988. *Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Lima- Puno: GTZ.

López, L. E. 1987. "La enseñanza de la lengua materna y la segunda lengua en la escuela en contextos bilingües en América Latina". **Chuquimamani et al.** 38-65.

López, L. E. y I. Jung. 1988. "El castellano del maestro y el castellano del libro". *Pueblos Indígenas y Educación* II, 7. 85-110.

Urban, C. y L. E. López. 1985. *Enseñanza de y en lengua vernácula en el sistema educativo peruano: paradojas y dilemas*. Puno (Manuscrito mimeografiado).

3.2 Ciencias Naturales

Dietschy-Scheiterle, A. 1987a. "Ciencias naturales y saber popular: dominación o complementariedad?". *Allpanchis* XIX, 29/30. 383-399.

-----, 1987b. "Naturwissenschaftlicher Unterricht in den Anden. Überlegungen zu einer interkulturellen Erziehung". *Peripherie* VII, 27. 30-40.

-----, 1987c. "Enseñanza de Ciencias Naturales en los Andes. Reflexiones sobre la educación intercultural". **Minssen/Dietschy-Scheiterle.** *Ciencias naturales*

en la escuela primaria bilingüe en el altiplano del Perú. Eschborn: GTZ (Bildungsreport 38).

-----, 1987d. *Programación curricular. Ciencias Naturales*. PEEB-P/ ISP Puno, Azángaro, Juliaca.

-----, 1989a. *Las ciencias naturales en la educación bilingüe. El caso de Puno*. Lima-Puno: PEEB-P.

-----, 1989b. "Hagel, Frost und Sturm. Naturwissenschaftlicher Unterricht im Spannungsfeld von indianisch-bäuerlichem und industriellem Wissen". **Kremer, A. y L. Stäudel (Hgg.)**. *Ökologie und naturwissenschaftlicher Unterricht*. Marburg: Red. Gemeinschaft Soznat. 87-103.

-----, "Science teaching in elementary schools as a field for international cooperation in developing countries". **Dias, P. y R. Blumoer (Hgg.)**. *Basic science knowledge and universalization of elementary education*. (Vol. II: *Basic Sciences at elementary level*). Frankfurt: IKO (Werkstatt-Berichte 13).

3.3 Ciencias Sociales

López de Castillo, M. 1984. *Algunos aspectos del proceso de socialización en las áreas rurales del departamento de Puno*. Lima: INIDE (Manuscrito mimeografiado).

Ramos, N., Valiente, T. 1987. *Programación curricular, Ciencias histórico-sociales*. PEEB-P / ISP Puno, Azángaro, Juliaca.

Valiente, T. 1985. *Educación bilingüe y ciencias histórico-sociales. Ordenamiento local del espacio social. Una experiencia en Puno*. Puno (manuscrito mimeografiado).

-----, 1985. *Educación formal y socialización campesina*. Puno (Manuscrito mimeografiado).

-----, 1987. "Historia oficial, historia local y educación bilingüe: el caso Puno". *Allpanchis* XIX, 29/30. 401-428.

-----. 1988. *Las ciencias histórico sociales en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Puno: PEEB-P.

3.4 Matemática

Saavedra, H. y Villavicencio, M. 1990. *Hacia la estandarización de vocablos quechuas en Matemática*. Lima: Informe mecanografiado.

Villavicencio, M. 1983. *Numeración, algoritmos y aplicación de relaciones numéricas y geométricas en las comunidades rurales de Puno*. Lima - Puno: Ministerio de Educación.

-----. 1984. "La yupana (en el PEEB-P)". *Revista Educación XIV*, 17 (INIDE).

-----. 1984. "Implementación de una alternativa metodológica para la educación matemática de niños de las comunidades rurales de Puno, en base a su lengua y cultura". *Informe del seminario "Enseñanza de las ciencias y ambiente cultural de las Américas"*. Panamá.

-----. 1987. "Integración del contexto sociocultural para el mejoramiento de la enseñanza de matemática en poblaciones indígenas. Experiencia peruana." Será publicado en: *Informe de la VII Conferencia Interamericana de Educación Matemática*. Santo Domingo.

-----. 1987. "La enseñanza de la matemática en una educación intercultural". *Revista Educando 10*.

-----. 1988. *Matemática, etnomatemática y educación intercultural: la yupana*. (Manuscrito mimeografiado) UNESCO-AGFUND.

-----. 1990. *Las matemática en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Puno-Lima: GTZ.

4. Política lingüística en el Perú

Jung, I. 1987. "Acerca de la política lingüística, bilingüismo y biculturalidad y educación". *Allpanchis XIX*, 29/30. 65-103.

Jung, I. y L. E. López. 1987. "Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú". *Allpanchis* XIX, 29/30. 483-510.

Llanque Chana, D. y L. E. López. 1987. "Desarrollo de un sistema de escritura para el aymara". *Allpanchis* XIX, 29/30. 539-571.

López, L. E. 1987. "¿Y nuestra población de habla vernácula?" *La República*. Lima 4.3.87

-----, 1987. "Conflicto lingüístico nacional". *La República*. Lima 9.5.87.

-----, (Ed.). 1988a. *Pesquisas en lingüística andina*. Lima - Puno: CONCYTEC/UNA-P/GTZ.

López, L. E.; I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga (Eds.). 1989. *Temas de lingüística aplicada*. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas. Lima: CONCYTEC/GTZ.

PEEB-P. 1987. "Aportes del Proyecto de Educación Bilingüe-Puno a la discusión en torno al alfabeto quechua". *Allpanchis* XIX, 29/30. 585-592.

Riedmiller, S. 1979. "Sprachpolitik im Vielvölkerstaat Peru". *epd-Entwicklungspolitik* 6.

-----, 1983. "Lengua materna e identidad cultural". *Actividades de la GTZ* 6.

Villavicencio, M. 1988. *Alcances para el Proyecto de Ley de Educación: Políticas de lenguas, culturas y educación bilingüe*. Lima (Manuscrito mimeografiado).

5. Evaluaciones e informes sobre el PEEB-P

Aranda, E. et al.. 1984. *Validación de material educativo de castellano oral para 1º grado EPB*. Lima: INIDE.

-----, 1984. *Validación de material educativo de lenguaje en lengua materna quechua y aymara para 2º grado de EPB*, Lima: INIDE.

-----, 1986. *Validación de material educativo de lecto-escritura en quechua y aymara para 1º grado de educación primaria bilingüe*. Lima: INIDE.

Bergmann, H; O.R.Castillo R.; R. Miyashira y L. Villacorta. 1984. *Control de desarrollo del proyecto 70.2510 Proyecto experimental de educación bilingüe Puno*. Eschborn: GTZ.

Castellares, D.; R.M. Saco y L.E. López. 1984. "Una experiencia de educación bilingüe en el altiplano". Conferencia en el Seminario: *Seminario sobre realidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Perú*. Chucuito, 15.-21. Nov.

Cerrón-Palomino, R.; I. Pozzi-Escot; M. Valdivia y R. Montoya. 1988. *Informe de evaluación del material del PEEB-Puno, conclusiones y recomendaciones*. Lima: Manuscrito.

DIE-CINESTAV. 1988. *Evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la Enseñanza Primaria de la región de Puno*. México. Manuscrito sin publicar. Versión revisada: 1989. *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*. Puno-Lima: PEEB-P (GTZ).

Hornberger, N. 1985. *Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Peru*. Ann Arbor: University of Michigan; versión revisada en español: 1989. *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima-Puno: PEEB-P.

-----, 1987. "Bilingual education success, but policy failure". *Language in Society* 16. 205-226.

-----, 1989. "Criterios para determinar el éxito de un programa de educación bilingüe en el Perú". *Revista peruana de ciencias sociales* I. 59-84.

-----, 1989. "Éxitos y desfases en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana". *Pueblos indios, Estados y Educación*. L.E. López, R. Moya (Eds.). Lima: PEEB-Puno, EBI, ERA. 379-408.

- Jung, I.; J. Serrano y C. Urban (Eds.).** 1989. *Aprendiendo a mirar. Una investigación en lingüística aplicada y educación.* Lima-Puno:UNA-P/ (CON-CYTEC/GTZ).
- López, L.E.** 1980. *Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno. Informe evaluativo parcial 1977-1980.* Eschborn-Lima: GTZ/INP.
- López L. E.; I. Jung y J. Palao.** 1987. "Educación bilingüe en Puno (Perú): Reflexiones en torno a una experiencia...que concluye?". *Pueblos Indígenas y Educación* I, 3. 63-106.
- Minssen, M.** 1987. "Ciencias naturales en la escuela primaria bilingüe". **Minssen/Dietschy-Scheiterle.** *Ciencias naturales en la escuela primaria bilingüe en el altiplano del Perú.* Eschborn: GTZ (Informe de Educación No. 38).
- Rothfritz, H. y M. Vilavicencio.** 1988. *Memoria de 10 años del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno.* Documento de trabajo. Puno: Manuscrito.
- Salazar, V.** 1984. *Estudio para la validación del módulo de castellano "Nosotros".* Lima: INIDE.
- Soberón, L.** 1988. *Síntesis de los resultados alcanzados en el seminario.* Puno: Seminario de Reflexión sobre las Actividades del PEEB-P, Chucuito, 20 al 24 de Junio de 1988.
- Urban, C.; H. Aguilar y J. Wamos.** 1983. *Perú: Zweisprachigkeit in Primarschulen - Gutachten.* Berlín.
- Van Lier, L.** 1984. *Informe de evaluación integral del Proyecto. Primera etapa de evaluación (1982-1983).* Puno: PEEB-P, Manuscrito.
- Villavicencio, M.** "Logros, dificultades y perspectivas del proyecto de educación bilingüe en Puno".

II. TEXTOS ESCOLARES

1. Enseñanza de Lenguaje

1.1. Aymara

Anatañani (1er. gr.) Guía del maestro para aprestamiento; G. Barrientos, M. Heise, D. Condori Cruz.

Para los siguientes títulos existen un texto para el niño y una guía para el maestro.

Katita (1er.gr.) (1985). L. E. López, N. Apaza S., V. Ochoa V.; Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco (Y cuaderno).

Sarnaqañasa (2do.gr.) (1982). L. E. López, A. Pérez Mendoza, G. Morales de Zegarrá. Versión revisada (1986): L. E. López, A. Pérez Mendoza, S. Hinojosa. Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco.

Ukhamawa (2do.gr.). L. E. López, D. Sayritupac, L. B. Mamani, S. Hinojosa. Versión revisada (1987): C. Urban, N. Apaza Suca, J. H. Sosa León. Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco.

Aruskipañäni (4to.gr.) (1986, revisado 1988). C. Urban, N. Apaza Suca, J. H. Sosa León. Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco.

Taqiwjana (5to.gr.) (1987). C. Urban, I. Jung, N. Apaza Suca, J. Carvajal Carvajal, J. H. Sosa León, E. Quispe, B. Mamani, I. Mestas, B. Llanqui, D. Condori, E. Quispe. Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco; Historietas: Moshó/A. Medina.

Quillqatanaka (6to.gr.) (1988). C. Urban, I. Jung, R. Chuquimamani, N. Ramos, J. Vásquez, J. Sosa, J. Carvajal, N. Apaza, B. Mamani. Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco; Historietas: Moshó/A. Medina.

1.2. Quechua

Pukllasun (1er.gr.). Manual de aprestamiento. G. Barrientos, M. Heise, R. Chuquimamani.

Para los siguientes títulos existen un texto para el niño y una guía para el maestro.

Kusi (1er.gr.) (1985). M. Büttner-Châtry, N. R. Chuquimamani. Ilustraciones: N. Tadokoro. (Y cuaderno).

Ayllunchis (2do.gr.) (1982). M. Büttner-Châtry, N. R. Chuquimamani. Versión revisada (1986): N. R. Chuquimamani, M. González, H. Huppers, I. Jung, J. Quispe Tapia. Ilustraciones: N. Tadokoro.

Suyunchis (3er.gr.) (1983). M. Büttner-Châtry, N. R. Chuquimamani, L. van Lier. Versión revisada (1987): N. R. Chuquimamani, I. Jung. Ilustraciones: Moshó/A. Medina, N. Tadokoro, J. L. Cáceres, Y. Medina, A. Cayo.

Qhawana (4to.gr.) (1984). S. Arpasi Machaca, H. Huppers, L. van Lier, F. Madariaga, N. Puraca Subía, J. Quispe Tapia. Versión revisada (1988): N. R. Chuquimamani, I. Jung. Ilustraciones: N. Tadokoro, Moshó/A. Medina.

Maypipis (5to.gr.) (1986). N. R. Chuquimamani, I. Jung, C. Urban, B. Mamani, I. Mestas, F. Ordóñez, P. Plaza, J. Quispe, L. Roque, J. Torres. Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco, N. Tadokoro, Moshó/A. Medina.

Quilqasqakuna (6to.gr.) (1988). N. R. Chuquimamani, I. Jung, J. Torres, R. Cerrón-Palomino, P. Plaza. Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco, N. Tadokoro, Moshó/A. Medina.

1.3. Castellano

Sapito (1er.gr.) (1985). L. E. López, J. Palao Iturregui, C. Roca Avila, Nicanor Apaza Suca. Ilustraciones: G. Landolt.

Nosotros (3er.gr.) (1986). E. Ledesma Zamora, M. van den Heyden. Ilustraciones: G. Landolt, N. Tadokoro (en revisión).

Surco (3er.gr.) (1990). M. Lozada, I. Pozzi-Escot; Ilustraciones: G. Landolt.

Puente (4to.gr.) (1990). L.E. López, M. Zúñiga, O. Chávez, B. Galdos, C. Huamaní, L. Mendoza, M. Mosquera, M.L. Salleres, B. Valdés; Ilustraciones: A. Landolt.

En la ciudad (5to.gr.) (1990). I. Jung, M. Zúñiga, L.E. López, B. Galdos, C. Huamaní, L. Mendoza, B. Valdés, M. Mosquera; Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco.

Somos migrantes (6to.gr.) (1990). I. Jung, L.E. López, M. Zúñiga, B. Galdos, C. Huamaní, L. Mendoza, B. Valdés; Ilustraciones: Nobuko Tadokoro.

2. Ciencias Naturales

Katita (ay) / *Kusi* (qu) (1er.gr.) (1985). Las indicaciones para el maestro se encuentran en la guía para lengua materna; los niños trabajan con las ilustraciones y el texto de lengua materna. A. Dietschy-Scheiterle. Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco (ay), N. Tadokoro (qu).

Jakawisata (ay) / *Kawsayninchis* (qu) (2do.gr.) (1986). Guía para el maestro. Los alumnos trabajan en las ilustraciones del texto para lengua materna. A. Dietschy-Scheiterle, S. Hinojosa (ay), M. Espinoza Ramos, B. Mamani de Ochoa. Ilustraciones: N. Tadokoro.

Jakawisata (ay) / *Kawsayninchis* (qu) (3er.gr.) (1988). Guía para el maestro. Los alumnos trabajan con las ilustraciones del texto para lengua materna. A.

Dietschy-Scheiterle, J. Palao Iturregui, J. H. Sosa León (ay), R. Chuquimamani (qu), Ilustraciones: N. Tadokoro.

Para los grados del 4º al 6º existen un texto para el niño y una guía correspondiente para el maestro en cada una de las lenguas.

Jakawisata (ay) / Kawsayninchis (qu) (4to.gr.) (1987). **A. Dietschy-Scheiterle, J. Carvajal Carvajal y E. Quispe Chambi (ay), R. Chuquimamani (qu)**; Ilustraciones: G. Landolt.

Jakawisata (ay) / Kawsayninchis (qu) (5to.gr.) (1987). **A. Dietschy-Scheiterle, J. Palao Iturregui, R. Chuquimamani, J. Carvajal Carvajal y E. Quispe Chambi (ay).** Ilustraciones: G. Landolt, Moshó/Aurelio Medina.

Jakawisata (ay) / Kawsayninchis (qu) (6to.gr.) (1988). **A. Dietschy-Scheiterle, J. Palao Iturregui, P. Plaza Martínez, M. Bleher, J. Carvajal Carvajal.** Ilustraciones: G. Landolt, Moshó/Aurelio Medina.

3. Ciencias Sociales

Katita (ay) / Kawsayninchis (qu) (2do.gr.) (1986). Las indicaciones para el maestro se encuentran en la guía para el tratamiento de lengua materna; las ilustraciones para los niños se hallan en el texto de lengua materna para el alumno. **T. Valiente Catter.** Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco, N. Tadokoro.

Jakawisata (ay) / Kawsayninchis (qu) (2do.gr.) (1986). Guía didáctica para el maestro. Los alumnos trabajan con las ilustraciones del texto de lengua materna para el niño. **T. Valiente Catter, S. Hinojosa y A. Pérez Mendoza (ay), A. Díaz Pari (qu).** Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco, N. Tadokoro.

Jakawisata (ay) / Kawsayninchis (qu) (3er.gr.) (1988). Guía didáctica para el maestro. Los alumnos trabajan con las ilustraciones del texto de lengua materna para el niño. **T. Valiente Catter, F. Ordóñez (qu), D. Condori Cruz (ay).** Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco, N. Tadokoro.

Para los grados del 4° al 6° existen un texto para el niño y una guía correspondiente para el maestro en cada una de las lenguas.

Pachasana (ay) / Pachanchispi (qu) (5to.gr.) (1988). T. Valiente Catter, D. Condori Cruz y J. Carvajal Carvajal (ay), F. Ordóñez Canque y J. Quispe Tapia (qu). Ilustraciones: Moshó/A. Medina Pacheco, E. Quispe Chambi.

Pachasana (ay) / Pachanchispi (qu) (6to.gr.) (1989). T. Valiente Catter, D. Condori Cruz y J. Carvajal Carvajal (ay), F. Ordóñez Canque y J. Quispe Tapia (qu). Ilustraciones: G. Landolt, Moshó/A. Medina Pacheco, E. Quispe Chambi.

4. Matemática

Jakhuñani (ay) / Yupasun (qu). Guía para el maestro y cuaderno para el alumno (1er. gr.) M. Villavicencio Ubillús, P. Arias Mejía, N. Apaza Suca, D. Condori Cruz (ay), N. R. Chuquimamani, F. Ordóñez Canque (qu). Ilustraciones: F. Solorio Paredes, P. Villarruel Vallejo, G. Landolt.

Jakhuñani (ay) / Yupasun (qu). Guía para el maestro y cuaderno para el alumno (2do.gr.). M. Villavicencio Ubillús, P. Arias Mejía, N. Apaza Suca, D. Condori Cruz (ay), N. R. Chuquimamani, J. Quispe Tapia, L. Roque Choquehuanca, F. Ordóñez Canque (qu). Ilustraciones: F. Solorio Paredes, P. Villarruel Vallejo, G. Landolt.

Jakhuñani (ay) / Yupasun (qu). Guía para el maestro y cuaderno para el alumno (3er.gr.). M. Villavicencio Ubillús. P. Arias Mejía, N. Apaza Suca, J. H. Sosa León, V. Mamani Castillo, S. Loza, A. (ay), N. R. Chuquimamani, F. Ordóñez Canque (qu). Ilustraciones: F. Solorio Paredes, P. Villarruel Vallejo, G. Landolt.

Jakhuñani (ay) / Yupasun (qu). Cuaderno para el alumno (4to.gr.). M. Villavicencio Ubillús, P. Arias Mejía, N. Apaza Suca, D. Condori Cruz (ay), N. R. Chuquimamani, F. Ordóñez Canque (qu). Ilustraciones: F. Solorio Paredes, P. Villarruel Vallejo, G. Landolt.

Los textos de 5° y 6° grado están en prensa.

III. Otras publicaciones del PEEB-P en quechua y aymara

1. Cuentos

Unay Pachas (qu) Tomo 1. N. R. Chuquimamani, K. Komarek.
Ilustraciones: G. Landolt, N. Tadokoro.

Unay Pachas (qu) Tomo 2. N. R. Chuquimamani, K. Komarek.
Ilustraciones: G. Landolt, N. Tadokoro.

Wiñay Pacha (ay) Tomo 1 (1985). D. Sayritupac, L.E. López.
Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco.

Wiñay Pacha (ay/sp) Tomo 2 (en prensa). D. Sayritupac, L.E. López.
Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco.

Willakuykunaq Siq'iynin (qu) (Historietas ilustradas) (1989). N. R. Chuquimamani V., C. Urban. Dibujos: Moshó/A. Medina Pacheco, E. Linares.

Yatiyir Jirutanaka (ay) (Historietas ilustradas) (1989). N. R. Chuquimamani V., C. Urban, J. H. Sosa León, B. Mamani, N. Apaza Suca. Dibujos: Moshó/A. Medina Pacheco, E. Linares.

Suma arusa (ay) (1990). J. Mamani. Ilustraciones: Nobuko Todokoro.

2. Canciones

Qala Chuyma (aymara, también en cassette). F. Paniagua L., L. E. López, B. Mamani de Ochoa. Ilustraciones: R. Núñez de Patrucco.

3. Textos especializados

Yanamayu Ayllu (qu) Tomo 1. M. M. Büttner, N. R. Chuquimamani. Ilustraciones: M. M. Büttner.

BIBLIOGRAFIA

- Albó, X. 1977. *El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes*. Documento de trabajo Nro. 33. Lima: CILA.
- Ansión, J. 1989. *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.
- Arias M., P. 1990. *Niños aimara aprenden matemática*. Puno-Lima: GTZ-UNA (Universidad Nacional del Altiplano).
- Ballón, E. 1989. "La identidad linguocultural peruana: bilingüismo y diglosia". López et al. (Eds.). 77-93.
- Berger, P.L. y T. Luckmann. 1969. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt: Fischer.
- Bergmann, H.; O.R. Castillo R.; R. Miyashira y L. Villacorta. 1984. *Control de desarrollo del proyecto 70.2510 Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno*. Eschborn: GTZ.
- Bonfil Batalla, G. 1983. "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural". *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. México: UNESCO.
- Castellares, D.; R.M. Saco y L.E. López. 1984. "Una experiencia de educación bilingüe en el altiplano". Ponencia en el Seminario: *Seminario sobre realidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Perú*. Chucuito, 15.-21. Nov.
- Cerrón-Palomino, R. 1977. "La motosida: Instrumento de opresión". Instituto Boliviano de Cultura: *Lingüística y Educación*. La Paz. 129-158.

- , 1982. "La cuestión lingüística en el Perú". **Cerrón-Palomino, R. (Comp.)**. *Aula quechua*. Lima: Signo Universitario. 105-123.
- , 1985. "Panorama de la lingüística andina". *Revista Andina*. III, 2. 509-572.
- , 1987a. *Lingüística Quechua*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
- , 1987b. "Multilingüismo y política idiomática en el Perú". *Allpanchis* XIX, 29/30. 17-44.
- , 1988a. "Normalización de L1 y de L2. Evaluación". **Cerrón-Palomino et al.** 13-27.
- , 1988b. "Balance y perspectivas de la lingüística andina (1960-1985)". **López, L.E. (Ed.)**. 1988a. 17-36.

Cerrón-Palomino, R.; I. Pozzi-Escot; M. Valdivia; R. Montoya. 1988. *Informe de Evaluación del Material del PEEB-Puno, Conclusiones y Recomendaciones*. Lima: Manuscrito.

Châtry-Komarek, M.M. 1987. *Libros de lectura para niños de lengua vernácula*. Eschborn: GTZ.

Cummins, J. 1976. "The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses". *Working Papers on Bilingualism* 9. 1-43.

-----, 1979. "Cognitive/Academic Language Proficiency, the Optimum Age Question and Some Other Matters". *Working Papers on Bilingualism* 19. 197-205.

DIE-CINESTAV. 1988. *Evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la Enseñanza Primaria de la región de Puno.* México. Manuscrito.

Dietschy-Scheiterle, A. 1987a. "Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad?". *Allpanchis* XIX, 29/30. 383-399.

-----, 1987b. "Naturwissenschaftlicher Unterricht in den Anden. Überlegungen zu einer interkulturellen Erziehung". *Peripherie* VII, 27, 30-40.

-----, 1987c. "Enseñanza de ciencias naturales en los Andes. Reflexiones sobre la educación intercultural". Minssen/Dietschy-Scheiterle. *Ciencias naturales en la escuela primaria bilingüe en el altiplano del Perú.* Eschborn: GTZ (Informe de Educación N° 23).

-----, 1989a. *Las ciencias naturales en la educación bilingüe. El caso de Puno.* Lima-Puno: PEEB-P.

-----, 1989b. "Hagel, Frost und Sturm. Naturwissenschaftlicher Unterricht im Spannungsfeld von indianisch-bäuerlichem und industriellem Wissen". Kremer, A. y L. Stäudel (Hgg.). *Ökologie und naturwissenschaftlicher Unterricht.* Marburg: Red. Gemeinschaft Soznat. 87-103.

-----, o. J. "Science teaching in elementary schools as a field for international cooperation in developing countries". Dias, P. y R. Blumner (Eds.). *Basic science, knowledge and universalization of elementary education.* (Vol. II: *Basic science at elementary level*). Frankfurt: IKO (Werkstatt-Berichte 13).

Edelstein, W. 1984. "Entwicklung, kulturelle Zwänge und die Problematik des Fortschritts". Schöfthaler/Goldschmidt (Hgg.). 403-439.

Edwards, J. 1985. *Language, Society and Identity*. Oxford: Basil Blackwell/André Deutsch.

Escobar, A. 1972a. "Alfabetizar' y 'Castellanizar' en el Perú". *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Ministerio de Educación. 35-41.

----- (Comp.). 1972b. *El reto del multilingüismo en el Perú*. Perú problema 9. Lima: IEP.

----- 1978. *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Perú problema 18. Lima: IEP.

----- 1989. "Observaciones sobre el interlecto". López, L.E. et al. (Eds.). 147-155.

Escobar, A.; Matos Mar, J. y Alberti, G. 1975. *Perú ¿país bilingüe?*. Perú problema 13. Lima: IEP.

Escribens, A. 1972. "Monolingüismo y bilingüismo: lengua vernácula y castellano con especial referencia al área andina". *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Ministerio de Educación. 23-33.

Essinger, H. 1986. "Interkulturelle Pädagogik". Borelli, M. (Hg.). *Interkulturelle Pädagogik*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider. 71-80.

Essinger, H. y J. Graf. 1984. "Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung". Essinger, H. y A. Ucar (Hgg.). *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Päd. Verlag, Burgbücherei Schneider.

- Esteva Fabregat, C.** 1978. "El biculturalismo como contexto del bilingüismo". *Bilingüismo y biculturalismo*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona. 9-51
- Ferguson, Ch.** 1959. "Diglossia". *Word* 15. 324-340.
- Fishman, J.** 1967. "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism". *Journal of social Issues* XXIII (2). 29-38
- Fthenakis, W. E., A. Sonner, R. Thrul, W. Walbiner.** 1985. *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber.
- Gleich, U. v.** 1989. *Educación primaria bilingüe intercultural*. Eschborn: GTZ.
- Godenzi, J. C.** 1985. *Variations socio-linguistiques de l'Espagnol a Puno-Pérou*. Thèse de Doctorat du 3ème cycle Paris IV - Sorbonne, juin 1985.
- Goldschmidt, D. y T. Schöfthaler.** "Bildung als gleichzeitige Entwicklung von Vernunft und kultureller Identität. Schöfthaler/Goldschmidt (Hgg.). 461-472.
- Goody, J. y I. Watt.** 1981. "Die Konsequenzen der Literalität". Goody (Hg.). *Literalität in traditionellen Gesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp. 45-104.
- Hakuta, K.** 1986. *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan.** 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Hamel, R. E. y Sierra, M. T. 1983. "Diglosia y conflicto intercultural". *Boletín de Antropología Americana* 8. 89-110.

Heath, S. B. 1986. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school". Schieffelin, B. y E. Ochs. *Language socialization across cultures*. (Studies in the social and cultural foundations of language 3). Cambridge: Cambridge University Press. 97-124.

Heise, M. y C. I. Degregori. 1977. "Contenidos ideológicos de la reforma educativa y su influencia en las áreas rurales". *Tarea* 19/20. 48-56.

Hornberger, N. 1985. *Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Peru*. Ann Arbor: University of Michigan. Versión revisada en español 1989: *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima-Puno: PEEB-P.

-----, 1987. "Bilingual education success, but policy failure". *Language in Society* 16. 205-226.

INIDE. 1979. *Diagnóstico sociolingüístico del área quechua del departamento de Puno*. Lima: INIDE.

Instituto Nacional de Estadística. Censo de 1981.

Jung, I. 1987. "Acerca de la política lingüística, bilingüismo y biculturalidad y educación". *Allpanchis* XIX, 29/30. 65-103.

Jung, I. y L.E. López. 1987. "Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú". *Allpanchis* XIX, 29/30. 483-510.

----- y -----, 1988. *Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Lima-Puno: GTZ.

Jung, I.; J. Serrano y C. Urban (Eds.). 1989. *Aprendiendo a mirar. Una investigación en lingüística aplicada y educación*. Lima -Puno: UNA-P/PEEB-P.

Kroeber, A.L. y C. Kluckhohn. 1952. *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.

Llanque Chana, D. y L.E. López. 1987. "Desarrollo de un sistema de escritura para el aymara". *Allpanchis* XIX, 29/30. 539-571.

López, L.E. 1980. *Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno. Informe evaluativo parcial 1977-1980*. Eschborn: GTZ, Lima: INP.

----- (Ed.). 1988 a. *Pesquisas en lingüística andina*. Lima-Puno: CON-CYTEC/UNA-P/GTZ.

-----, 1988b. "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno". López, L.E. (Ed.). 79-106.

-----, 1988 c. "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursus histórico (1900-1970)". López, L. E.(Ed.). 265-332.

-----, 1988 d. *Hacia un modelo de educación bilingüe para la zona rural altiplánica de habla quechua y aymara*. Documento de trabajo. Puno: Manuscrito.

López, L.E. y I. Jung. 1988a. "El castellano del maestro y el castellano del libro". *Pueblos Indígenas y Educación* II, 7. 85-110.

----- y -----, 1988b. "El quechua, el aymara y el castellano en el medio rural puneño". Ponencia en el Congreso de Americanistas, julio 1988 en Amsterdam.

----- y -----, En impresión. 'Hay se termina este chiquitito cuentito': A report on a pilot comparative study on the relationship between speaking and writing in second language learning". (presentado en el *1st Hamburg symposium on multilingualism: Dimensions of Bilingual Development*. 8 al 11 de Setiembre de 1988.)

López, L.E.; I. Jung y J. Palao. 1987. "Educación bilingüe en Puno (Perú); Reflexiones en torno a una experiencia... que concluye?". *Pueblos Indígenas y educación* I,3. 63-106.

López, L.E.; I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga (Eds.). 1989. *Temas de lingüística aplicada. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. Lima: CONCYTEC/GTZ.

Mackey, W.F. 1967. *Bilingualism as a World Problem/ Le bilinguisme: Phénomène mondial*. Montréal: Harvest House.

Maturana H. R. y F. J. Varela. 1984. *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Mendoza Montesinos, L. 1989. *Transferencia de conocimientos de lecto escritura de la segunda lengua a la lengua materna en niños bilingües quechua castellano*. Puno: Manuscrito.

Milroy J. y L. Milroy. 1985. *Authority in Language*. London-New York: Routledge & Kegan Paul.

Ministerio de Educación. Comisión de reforma de la educación. 1970. *Reforma de la educación peruana. Informe general.* Lima: Ministerio de Educación.

-----, 1972. *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe.* Lima: Ministerio de Educación.

Minssen, M. 1987. "Ciencias naturales en la escuela primaria bilingüe".
Minssen/Dietschy-Scheiterle. *Ciencias naturales en la escuela primaria bilingüe en el altiplano del Perú.* Eschborn: GTZ (Informe de Educación No. 38).

Montoya, R. 1980. *Capitalismo y no capitalismo en el Perú.* Lima: Mosca Azul.

-----, 1988. "El tratamiento de la cultura en el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno". Cerrón-Palomino et al. 78-90.

Montoya, R. y L. E. López (Eds.). 1988. *¿Quiénes somos? El tema de la identidad en el Altiplano.* Lima - Puno: Mosca Azul/UNA-P.

Musto, S.; K. Esser y P. Straumann. 1974. *Die peruanische Erziehungsreform.* Berlín: DIE.

Ortiz Rescaniere, A. 1971. "¿Por qué los niños no van a la escuela?". *Educación II*, 7. 50-56.

Osterloh, K.-H. 1984. "Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer". Schöfthaler/Goldschmidt (Hgg.). 440-460.

PEEB-P. 1987. "Aportes del Proyecto de Educación Bilingüe-Puno a la discusión en torno al alfabeto quechua". *Allpanchis XIX*, 29/30. 585-592.

Piscoya, L. 1980. "La reforma educativa peruana: ¿teoría inédita?" *Socialismo y participación* 12. 97-110.

Pozzi-Escot, I. 1972a. "El uso de la lengua vernácula en la educación". *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Ministerio de Educación. 43-54.

-----, 1972b. "El castellano en el Perú: norma culta versus norma regional". Escobar, A.(Comp.). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Perú problema 13. Lima: IEP. 125-142.

-----, 1973. *Apuntes sobre el castellano de Ayacucho*. Lima: CILA.

-----, 1988. "Area de lenguaje. Informe Evaluativo". Cerrón-Palomino et al. 28-49.

-----, 1989. "Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación". López et al. (Eds.). 21-54.

Ramos, N. 1988. Montoya/López (Eds.). 79-82.

Riedmiller, S. Sin fecha. *Zweisprachige Grundschulerziehung im peruanischen Hochland*. Manuscrito.

Rojas Rojas, I. 1982. "En torno a la oficialización de las lenguas quechua y aimara". Cerrón-Palomino (Ed.). *Aula Quechua*. Lima: Signo Universitario. 139-159.

Romaine, S. 1989. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Rothfritz, H. y M. Villavicencio. 1988. *Memoria de 10 años del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno*. Documento de Trabajo. Puno: Manuscrito.

Schiefelbein, E. 1986. *Education costs and financing policies in Latin America: A review of available research*. Washington DC: World Bank. Education and Training Department.

Schöfthaler, T. y D. Goldschmidt (Hgg.). 1984. *Soziale Struktur und Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Shweder, R. 1984. "Ähnlichkeit und Korrelation im Alltagsdenken: Magisches Denken in Persönlichkeitsbeurteilungen". **Schöfthaler/Goldschmidt (Hgg.).** 204-225.

Skutnabb-Kangas, T. 1982. "Some pre-requisites for learning the majority language - a comparison between different conditions" *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 22. 63-95.

-----, 1983. *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters 7. Clevedon.

Smith, F. 1985. "A metaphor for literacy: creating worlds or shunting information?" **Olson, D.; N. Torrance y A. Hildyard (Eds.).** *Literacy, language, and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 195-213.

Soberón, L. 1988. *Síntesis de los resultados alcanzados en el seminario*. Puno: Seminario de Reflexión sobre las Actividades del PEEB-P, Chucuito, 20 al 24 de Junio de 1988.

- Solomon, R. C. 1986. "Literacy and the education of the emotions". de Castell, S.; A. Luke y K. Egan (Eds.). *Literacy, society, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press. 37-58.
- SUTEP. 1975. "El SUTEP y la política educativa del régimen". *Sociedad y Política* II, 5. 28-31.
- Toukoma, P. y T. Skutnabb-Kangas. 1977. *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at preschool age*. Tampere, Finland: University of Tampere.
- Tsang, M. C. 1989. "Cost analysis for educational policymaking: a review of cost studies in education in developing countries". *Review of Educational Research*. 58, 2. 181-230.
- Valderrama, R. y C. Escalante. 1988. *Del Tata Mallku a la Mama Pacha. Riego, sociedad y ritos en los Andes peruanos*. Lima: DESCO.
- Valdivia, M. 1988. "Area de metodología". Cerrón-Palomino et al. 50-77.
- Valiente, T. 1987. "Historia oficial, historia local y educación bilingüe". *Allpanchis* XIX, 29/30. 401-428.
- , 1988. *Las ciencias histórico-sociales en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Puno: PEEB-P.
- van Lier, L. 1984. *Informe de evaluación integral del Proyecto. Primera etapa de evaluación (1982-1983)*. Puno: PEEB-P. Manuscrito.
- Varese, S. 1982. "Notas para una discusión sobre la educación bilingüe y bicultural en Latinoamérica". *América Indígena*. XLII, 2. 301-314.

Villavicencio, M. 1983. *Numeración, algoritmos y aplicación de relaciones numéricas y geométricas en las comunidades rurales de Puno*. Lima - Puno: Ministerio de Educación.

-----, 1990. *La matemática en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Puno-Lima: GTZ.

Wells, G. 1985. "Preschool literacy-related activities and success in school". Olson, D. R.; N. Torrance & A. Hildyard (Eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 229-255.

Zúñiga, M. 1987. "Sobre los alfabetos oficiales del quechua y el aimara". *Allpanchis* XIX, 29/30 469-481.

Este trabajo enfoca la política educativa dentro de un conflicto cultural; el propósito es, en primer lugar, informar sobre el Proyecto de Educación Bilingüe Puno (Perú) de manera global y coherente tanto en lo que se refiere a su desarrollo como a las conclusiones que de ahí se deducen.

Este trabajo contribuye a la discusión sobre política educativa y lingüística dentro de un contexto multicultural.

Finalmente, a todos aquellos comprometidos con labores de desarrollo social dentro de una situación cultural similar, se ofrece una visión nueva acerca de una problemática que, en el fondo, involucra a todos los comprometidos en el proceso que va más allá del educativo.