

**EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL
EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS**

**PRIMER CONGRESO NACIONAL
DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL
Huancayo, 5 al 8 de octubre 1998**

RED/EBI/PERU

Proyecto PROFORMA - GTZ

LIMA 1999

EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL: EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS



PROYECTO PROFORMA.GTZ



Lima, 1999

**EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL
EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS**

**PRIMER CONGRESO NACIONAL
DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL**
Huancayo, 5 al 8 de octubre 1998

RED/EBI/PERU

Proyecto PROFORMA - GTZ

LIMA 1999

INDICE

	<u>Págs.</u>
PRESENTACIÓN	
INTRODUCCION	
1. CONFERENCIAS	5
• “LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN EL PERU. RETROSPECCION Y PROSPECCION”. Rodolfo Cerrón Palomino	5
• “RESEÑA POLITICA PARA POBLACIONES INDIGENAS EN EL PERU: LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL”. Ruth Lozano Vallejo	13
• “POLITICA DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL PERU”. Julián Ayuque Cusipuma	20
2. EXPERIENCIAS	24
• “UNA ALTERNATIVA PARA LA EDUCACION BILINGÜE”. Diana Dahlin de Weber	24
• “EL TEXTO DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL”. Julián Ayuque Cusipuma	31
• "EXPERIENCIA PEDAGOGICA DEL PROYECTO DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL DE ANDAHUAYLAS Y CHINCHEROS", PEBIACH. Antonio Rodas Antay.	34
3. PLANTEAMIENTOS PRELIMINARES DE LOS GRUPOS DE TRABAJO	38
4. LA AGENDA ACADÉMICA DEL CONGRESO	41
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCION	43
6. ACUERDOS FINALES	50
7. LA FORMACION DE LA COODINADORA REGIONAL PERMANENTE DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL, Y LA DECLARACIÓN DE HUANCAYO	51

Presentación

En un país de culturas diversas y desarticuladas entre sí como el Perú, sólo una perspectiva intercultural nos permite acercarnos a lo lejano y entender lo diferente. Estamos convencidos de que la educación bilingüe intercultural, que no debe circunscribirse solo a las culturas minoritarias o dominadas, permitirá el conocimiento y autoaprecio de la lengua y la cultura propias, así como la valoración de la diferencia como multiplicidad de expresiones que hombres y mujeres han sabido crear a través del tiempo y del espacio.

Con estas ideas en mente se organizó el Primer Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en la ciudad de Huancayo, del 5 al 8 de octubre de 1998; evento que contó con la participación de delegaciones de Ayacucho, Arequipa, San Martín, Tarapoto, Huánuco, Huancavelica, Lima, Junín, Paucar Sara Sara, Chupaca, Concepción, Jauja, autoridades educativas, políticas e intelectuales relacionados con la educación de los pueblos indígenas.

Los organizadores del Congreso fueron el Centro de Investigación Educación y Magisterio "CIEM"; Ente Ejecutor del PLANCAD-EBI y las USE de Tayacaja y Huancavelica; con el auspicio del Ministerio de Educación; la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural; la Dirección Regional de Educación Junín; la USE de Tayacaja; el Ministerio de Agricultura; la Municipalidad Distrital de Chilca de Huancayo y los diarios "Correo" y "Primicia".

La publicación de este documento, es gracias al apoyo financiero del Proyecto PROFORMA.GTZ, y tiene como objetivo difundir las ideas vertidas en dicho evento, para promover la reflexión en asuntos de interés para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural en el Perú.

INTRODUCCIÓN

Llegar a construir nuestra identidad como miembros de una cultura dentro de otras y nuestra pertenencia a la nación peruana es un largo proceso que requiere ineludiblemente la práctica de la interculturalidad como elemento fundamental de nuestro desarrollo. Para ello, la educación bilingüe intercultural, es uno de los pilares que debemos edificar, con mucho esfuerzo, todos sin ninguna excepción.

Nuestro país desde su perspectiva lingüística se caracteriza como multilingüe y marcadamente multiglósico, cuyos estratos dominantes, de habla castellana, monopolizan el control. Tenemos entonces la necesidad de plantearnos el problema del aprendizaje de las lenguas nativas y del castellano como segunda lengua y elegir un modelo idóneo que favorezca la interculturalidad. Para esto una retrospectiva y propuestas sobre políticas educativas son necesarias, como alternativas, de forma que las políticas gubernamentales estén orientadas a objetivos en el corto, mediano y largo plazo. Se debe asumir nuestra realidad sobre la diversidad étnica, social, cultural y lingüística con espíritu democrático, elevando la autoestima y la conciencia histórica de los individuos y de nuestras culturas.

Los objetivos de la educación bilingüe intercultural se alcanzarán no solamente elaborando planteamientos y estrategias teóricas sino también tomando como base nuestras experiencias de enseñanza de lecto-escritura en las lenguas nativas. Aquí es importante la cobertura que deben alcanzar las acciones que se tomen para despertar en los alumnos, sus padres, los docentes y la comunidad.

Otro elemento que se debe considerar es lo relacionado al método para la lectura comprensiva en la educación bilingüe intercultural en sus niveles literal, analítico, interpretativo y crítico, con propuestas de textos y de currículos adecuados.

En este contexto, el Congreso plantea propuestas bien definidas como la asignación de más fondos, de parte del Estado, a la educación bilingüe intercultural, la formación de una red de organizaciones indígenas en el ámbito local, regional y nacional para apoyar la Educación Bilingüe Intercultural, aunque ya existe una RED-EBI-PERU, la promoción de un encuentro entre las comunidades y el Estado para establecer estrategias comunes en cuanto al desarrollo de la interculturalidad y la necesidad de trabajar más con los diferentes medios de comunicación para la práctica de la interculturalidad.

Asimismo muestra, experiencias muy importantes en cuanto a la EBI que se refieren a la formación del docente, su perfil, las posibilidades legales para su profesionalización; el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de los educadores; la valoración de su rol social y atributos; las experiencias pedagógicas en la propia cultura; metodologías innovadoras para el aprendizaje; estrategias pedagógicas; acciones para recuperar, gestar y proyectar la etnociencia y la ciencia moderna; propuestas para un currículo actualizado; los niveles de participación comunitaria y los lineamientos y políticas para estimular la participación de las comunidades, organizaciones y la sociedad en la EBI.

Este aporte a la EBI consta de la presentación de conferencias, experiencias y un resumen de los planteamientos, conclusiones y propuestas hechas por los grupos de trabajo y del pleno del Congreso y termina con acuerdos de orden general para el continuo seguimiento a las actividades relacionadas con la educación bilingüe intercultural.

1. CONFERENCIAS

LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN EL PERU RETROSPECCION Y PROSPECCION*

Rodolfo Cerrón Palomino

En lo que sigue nos ocuparemos, a grandes trazos, de la enseñanza y aprendizaje del castellano en el contexto de la sociedad peruana, caracterizada por ser a la vez plurilingüe y heteroglosa. Ofreceremos un recuento de los procesos de castellanización, planificada y natural, desde el contacto inicial entre peninsulares e indígenas hasta el presente. Haremos mención a los resultados de tales procesos, marcados muchas veces por la frustración y el desencanto, y sugeriremos alternativas de solución a los problemas que encaran hoy día la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en un país de contactos y conflictos idiomáticos seculares, y actualmente envueltos en una violencia de profundas raíces estructurales. Por lo demás, debemos advertir que el recuento ofrecido corresponde fundamentalmente a la situación andina, aunque muchas de las observaciones anotadas pueden hacerse extensivas igualmente a las áreas selváticas.

Pero, a la vez, la caracterización ofrecida puede ser válida también para la parte andina de Ecuador y Bolivia.

1 CONTEXTO GENERAL

El Perú es un país plurilingüe y multicultural en el que coexisten trece grupos idiomáticos de origen nativo. Tomando en cuenta la distinción tradicional del territorio peruano entre costa, sierra y selva, la distribución geográfica de tal conglomerado lingüístico es ciertamente desigual, pues la gran mayoría de los grupos idiomáticos se localiza en la Amazonía. En efecto, once de ellos son exclusivamente selváticos; y los dos restantes, el quechua y el aimara, son eminentemente serranos, si bien el primero ha logrado expandirse también a la selva. El castellano tiene así en la costa mejor bastión, donde ya no se registran lenguas indígenas (la última de ellas se extinguió hacia la primera mitad de este siglo), pero también, dada su condición de lengua dominante, se lo encuentra bastante generalizado, especialmente en las ciudades del interior tanto andino como selvático. La relativa homogeneidad lingüística que presentan actualmente la costa y la sierra peruanas, en contraposición al mosaico idiomático de la selva, es el resultado de diversos procesos de nivelamiento idiomático-cultural ocurrido en los dos últimos milenios, y en los cuales, el quechua y el aimara primeramente, y el castellano después, jugaron un rol decisivo, con avances, retraimientos y extinciones que distan lejos del haber concluido aun en la actualidad.

En el plano institucional, la sociedad peruana se caracteriza por ser marcadamente multiglosa. En efecto, no obstante que la nueva constitución política del estado (1993), en su artículo 48 del capítulo I (título II), contempla finalmente la cooficialidad de las lenguas habladas en el país, al señalar que "son idiomas oficiales el castellano, y, en las zonas donde

* Una primera versión del presente trabajo fue leída en la Mesa Redonda "la enseñanza del español en los contextos bilingües de América" en el seno del Congreso de La lengua Española celebrado en Sevilla entre el 7 y 10 de octubre de 1992.

predominan, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes”, lo cierto es que para las autoridades gubernamentales, no sólo al no dictar medidas que lleven a la práctica tales postulados sino, peor aún, al dismantelar sistemáticamente todo organismo estatal (como la Dirección General de Educación Bilingüe) que hasta hace poco atendía los servicios educativos relacionados con las poblaciones vernáculas, los nuevos dispositivos legales no pasan de ser letra muerta. Así pues, las medidas tendientes a buscar la coigualdad idiomática de las lenguas indígenas respecto del castellano, como aquella de la oficialización del quechua en 1975, no pasan del terreno de las buenas intenciones, muy distantes de modificar el régimen establecido. Ello, porque la situación multiglósica responde al carácter de la sociedad peruana, cuyos estratos dominantes, de habla eminentemente castellana, monopolizan el control, en cuya base se encuentran, completamente desposeídas, las comunidades indígenas tanto serranas como selváticas.

En términos demográficos, de acuerdo con las proyecciones hechas a partir de los datos del censo de 1981 (cf. Pozzi-Escot 1990), de un total de 21.791.200, se calculan 15.824.987 (el 72,62%) de castellanohablantes y 5.966.513 (el 27,38%) de hablantes de vernáculo. De éstos, el 16,31% (3.602.006) son monolingües y el 11,30% (2.364.507) bilingües de lengua indígena y castellano. De esta misma población de habla vernácula, el 88% (5.250.531) es quechuahablante, el 7% (417.656) aimarahablante, y el 5% (289.326) se distribuye entre los hablantes de las diversas lenguas de la Amazonía. Sobra decir que tales cifras deben ser tomadas con mucha cautela, pues, como ya es proverbial en el Perú y en países similares, los censos no acaban de ser insensatos.

Pues bien, es dentro de tal contexto lingüístico, social y geográfico, ofrecido muy someramente, que enfocaremos el problema de la enseñanza y el aprendizaje del castellano en el Perú.

2 LA CASTELLANIZACION

La preocupación por la enseñanza del castellano en el Perú se remota a los tiempos iniciales de la colonia, y estuvo estrechamente vinculada a los afanes catequísticos de la iglesia. Desde un primer momento las autoridades civiles y eclesiásticas buscaron reglamentar la castellanización del indígena en un afán por someterlo y asimilarlo a la cultura cristiano-occidental. Los instrumentos ideados para ello fueron las escuelas de curacas, para la nobleza indígena, y las de la parroquia, para el indio común. Las primeras estaban en manos de los jesuitas, a la par que las segundas dependían de los encomenderos. En la práctica, el funcionamiento de las escuelas parroquiales estuvo librado al capricho de los últimos, muchas veces coludidas con los propios párrocos de indios. Ello, porque el indígena, una vez ladinizado, dejaba de ser víctima fácil de las injusticias derivadas del régimen colonial. Precisamente uno de ellos (Guamán Poma de Ayala) escribirá su carta de mil páginas al rey denunciando los abusos de sus gobernantes, civiles y eclesiásticos. Pero también las escuelas de caciques, a su turno, pronto fueron consideradas “peligrosas” en tanto, contrariamente a lo esperado por las autoridades, la adhesión servil de élites nativas, podían convertirse en semilleros del descontento y el cuestionamiento del poder instalado. La escuela, y particularmente la conquista del castellano en su forma oral y sobre todo escrita, se convertía de esta manera en una herramienta que ponía en peligro los intereses de los grupos de poder, y se hizo todo lo posible por obstaculizar su funcionamiento, llegándose incluso a clausurarla, como ocurriría después tras el levantamiento de Túpac Amaru.

Al margen de la enseñanza formal de la lengua en las escuelas, el indio fue aprendiendo el castellano en el trato diario con la población hispanohablante; el servicio personal en las ciudades y parroquias, así como en los centros de trabajo (minas, obrajes y tamberías), se constituía de esta manera en mecanismo de aprendizaje compulsivo de la lengua del dominante. De este modo la castellanización por la vía informal devenía en un proceso gradual y permanente, sin dejar de ser violento, a diferencia de la impuesta a través de la escuela, inevitablemente elitista, y en la mayoría de los casos, de existencia puramente nominal. En un ambiente hostil y distancias sociales profundas, el indio fue tornándose bilingüe, y en muchos casos letrado, como nos lo prueban los casos de los ilustres indígenas ladinos Guamán Poma, Santa Cruz Pachacuti y Francisco Tito Yupanqui (cf. Cerrón - Palomino 1992).

El surgimiento del país a la vida independiente no cambió la suerte de los naturales, pues aquélla se había conseguido al margen de los intereses de éstos, prevaleciendo por el contrario los viejos esquemas de dominación y explotación al servicio de las élites criollas gobernantes. En muchos casos la condición del indio, antes protegido aunque fuera nominalmente por la corona, empeoró, encontrándose ahora inerme ante la ambición desmedida de los terratenientes, viejos herederos de los encomenderos, favorecidos por disposiciones legales -como la del decreto bolivariano de la libre enajenación de las tierras comunales- que no hicieron sino estimular su voracidad incontenible. En tal contexto, la escuela estuvo prácticamente ausente en las comunidades de indios o, en el mejor de los casos, funcionaba a iniciativa privada, y, por consiguiente, lejos del alcance del común de los beneficiarios. Siendo limitada la escuela como vehículo de castellanización, el aprendizaje de la lengua dominante seguía su curso a través de la vía informal, en el trato siempre asimétrico con los hispanohablantes.

Con la llegada de las ideas modernistas en las primeras décadas del presente siglo, la conciencia ilustrada de la oligarquía gobernante se propone "redimir" al indígena de la "postración" y "barbarie" (según lenguaje de la época), en que se halla sumido. La escuela es vista entonces como el pilar fundamental de la avanzada civilizadora; se trataba de enseñarle el castellano y hacerle olvidar su lengua, puerta de acceso indispensables hacia la integración social y la modernización. La creación de escuelas a tal efecto en las comunidades indígenas tropezaba, una vez más, con los intereses de gamonales y terratenientes para quienes, como en tiempos de la colonia, "indio leído" era sinónimo de "indio perdido". Gracias a la campaña iniciada por los intelectuales pro-indigenistas, pero también, en virtud a los movimientos campesinos que conmocionaban las zonas de mayor opresión secular, la escuela, reclamada por los propios indios, una vez asimilada la ideología de la modernización, fue constituyéndose en una realidad más tangible. De esta manera se multiplicaron las escuelas en las comunidades indígenas del ande, la selva, constituyéndose en focos de castellanización. Las ideas del progreso se tradujeron, en el plano económico, en la modernización de la infraestructura de los medios productivos y su consiguiente capitalización, esta vez endeudada de nuevos agentes monopólicos. El desarrollo de la industria principalmente agroexportadora y minera, reclamaba urgente mano de obra, reclutada de las comunidades indígenas, la explotación del caucho y de otras materias primas atrapaba, a su turno, a comunidades selváticas íntegras, devastándolas. Así, pues, al lado de la escuela, los grandes centros de trabajo, las ciudades especialmente costeñas, las nuevas rutas de comunicación, el servicio militar obligatorio, y las corrientes migratorias del campo a la ciudad y de la sierra a la costa, se constituían en otros tantos medios de castellanización, aunque de naturaleza informal, aumentando considerablemente el número de bilingües naturales de lengua indígena y castellano.

3 EL CASTELLANO DE LOS BILINGÜES

El aprendizaje del castellano por parte de los monolingües de lengua vernácula, ya sea a través de la escuela, o, sobre todo, por la vía informal, generó diversas manifestaciones de una variedad de castellano fuertemente interferida por las lenguas nativas de los aprendices, y en distinto grado de "fossilización" (Selinker 1972). Tales formas adquirirían mayor presencia en relación directa a la distancia que existía entre las ciudades y las comunidades andinas y selváticas; cuanto más alejadas éstas de la ciudad, las variedades de "entrelengua" mostraban una mayor impronta nativa, ante la ausencia de modelos reguladores y correctivos provenientes de la forma estándar, debido a su vez a la escasa presencia de monolingües de habla hispana y a la distancia social existente entre éstos y los hablantes de lengua vernácula. Es más, en algunas ciudades y pueblos con mayor presencia nativa fueron los hispanohablantes los que "acercaron" su castellano al quechua o al aimara (de Castro 1978). Todo ello respondía, entre otras razones, a la peculiar configuración de la sociedad peruana, desarticulada social y económicamente, en las ciudades antes que en el campo, y en la costa antes que en la sierra, con la marginación respectiva de los grupos de habla vernácula.

De esta manera, no solamente el aprendizaje informal del castellano cuajaba en variedades de naturaleza "interlingual", sino que también la escuela propiciaba, cuando no expulsaba, legiones de hablantes de entrelengua, y hasta de "semilingües" (Cummins 1979). Ello, porque los mismos agentes castellanizadores, en este caso los maestros, en su gran mayoría de extracción nativa, habían egresado de esa misma escuela. Ciertamente la enseñanza formal de la lengua oficial en los distintos niveles del sistema educativo le brindaban la oportunidad al bilingüe inicial de poder seguir afianzando su castellano hasta conseguir un manejo más aceptado de él. Por el contrario, quienes no tenían la posibilidad de acceder a la enseñanza formal, o aquellos que no podían cursar sus estudios más allá de la primaria, veían muy limitadas sus esperanzas de poder remodelar su castellano, a no ser que las contingencias de la vida los condujeran a beneficiarse de otros agentes de castellanización: la migración a las ciudades, los centros de trabajo, los sindicatos y organizaciones de base, así como el servicio militar "obligatorio" (para los jóvenes de extracción indígena, aclaramos).

Ahora bien, el castellano forjado en tales condiciones, ya sea en la escuela o en el diario vivir, constituye, dependiendo de la región y de las lenguas vernáculas que actúan como sustrato, una realidad lingüística, si bien heterogénea e inestable (pues los procesos de nivelamiento, reajuste y remodelación operan de modo permanente), profundamente marcada en términos sociolingüísticos, habiendo llegado a constituirse en estereotipo. En efecto, tales manifestaciones reciben el nombre (por lo menos en el área andina) de castellano *motoso*, y son hábilmente caricaturizadas por quienes, amparados por la posesión de la variedad estándar (o incluso de otras variedades menos estigmatizadas), buscan herir la sensibilidad de los grupos sociales emergentes (Cerrón - Palomino 1990, Rivarola 1990). Nótese, por lo demás, que el castellano *motoso* no es un producto exclusivo de una situación de bilingüismo, pues ocurre que aquél constituye muchas veces el único repertorio verbal del que disponen ciertas comunidades, luego del desplazamiento idiomático que sufrieran sus lenguas ancestrales. La escuela, como se dijo, refuerza y perenniza muchas veces dichas variedades, apenas remodeladas por acción de los flujos comunicativos extracomunales, provenientes de las ciudades y en virtud de los medios de comunicación masiva, inicialmente la radio y últimamente la televisión.

4. LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

Tal como se dijo, a partir de la década del 30 la escuela comienza a ser una realidad en las comunidades sobre todo andinas. Si bien se preconizaba una enseñanza gratuita y obligatoria en el nivel primario, en la práctica no todos los niños, en especial las mujeres, podían beneficiarse de ella, pues, como se sabe, la democratización de la escuela no alcanza por igual a todos; de hecho, ayer como hoy, "unos somos más iguales que otros" (cf. López 1990). Con todo, en virtud de la escuela, y con el correr del tiempo, comunidades íntegras del campo andino, mayormente aquellas ubicadas en las cercanías de las capitales de provincia o a la vera de las rutas de comunicación a la costa, fueron castellanizándose gradualmente, con el consiguiente desplazamiento de las lenguas vernáculas. Este proceso fue multiplicándose y reeditándose en las comunidades remotas de la sierra y la selva, a medida que los organismos del poder central, y entre éstos la escuela, lograban instalarse en ellas. Por consiguiente, no sería exagerado afirmar de habla únicamente vernácula, pues el bilingüismo, en diverso grado de desarrollo y dependiendo de las variables de edad, sexo y escolaridad, ha logrado generalizarse por lo menos en el área andina. tal es, en cierta forma, y desde una perspectiva más bien oficialista, el "triunfo" alcanzado por la escuela como agente castellanizador por excelencia, y que algunos quisieran minimizar. Naturalmente el costo, en algunos casos irreparable, ha sido la desestructuración de las comunidades indígenas, con la consiguiente suplantación idiomático - cultural, supuestamente en favor de la lengua y cultura occidentales.

De otro lado, como dijimos, el castellano aprendido en la escuela dista mucho de ajustarse a la variedad de la costa, en especial la capitalina. Cuando sus hablantes, y es el caso de la mayoría, no ha logrado remodelarlo en consecuencia con otras variedades más cercanas a la estándar, en virtud al acceso a mayores niveles de educación o simplemente a través de una mayor exposición a aquéllas en el trato cotidiano, dicha variedad ha devenido a su vez en *norma*, en especial para quienes no pueden beneficiarse del sistema educativo en sus niveles superiores-. Tal es en muchos casos el tipo de castellano que se ven forzados a aprender los padres de los escolares, abjurando de su lengua materna ante la presión ejercida sobre ellos por sus propios hijos, nuevos voceros del discrimen idiomático alentado desde las aulas. De esta manera la variedad de castellano alcanzada por la vía escolar se nivela y retroalimenta con aquella conseguida por la vía informal, y viceversa.

¿Cómo explicar entonces la poca o nula diferencia entre el castellano conseguido en el aula y el conquistado en la calle?. La respuesta es sencilla: tradicionalmente, y acorde con la política idiomática asimilacionista del estado peruano, reflejo a su vez del orden diglósico establecido, la escuela imparte el castellano en forma *directa*, sin atender a la extracción idiomática del alumnado, como si todo él fuera monolingüe castellano. El mismo currículo ideado para la población escolar, no solo hispana sino capitalista, es empleado en las zonas de lengua vernácula. Peor aún, los programas de lenguaje (entiéndase lengua oficial) insisten en impartir nociones de la gramática normativa antes que en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Al margen del trauma psicológico y cultural que ello acarrea, no debe extrañar que la enseñanza directa del castellano resulte completamente asistemática, huérfana de toda dosificación, en la que las estructuras de la lengua son introducidas sin tomar en cuenta el diverso grado de dificultad que presentan. Como consecuencia de ello, el alumno repite y lee aquello que no entiende, y las infracciones en que incurre, siempre y cuando el maestro llegue a advertirlas, son corregidas igualmente en forma asistemática.

Frente a los resultados insatisfactorios de la enseñanza tradicional del castellano (desde un punto de vista normativista), se han venido ensayando en el país, desde hace algunas décadas, diversos programas de educación bilingüe, los mismos que, empleando procedimientos y técnicas metodológicas de enseñanza de segunda lengua, demostrarían las bondades del nuevo enfoque, señalando al mismo tiempo la necesidad de generalizarlo a toda la población de habla vernácula. En virtud de tales programas se llegó a demostrar de qué manera, por ejemplo, un alumno que se sirve de ellos supera en muchos a sus iguales que proceden de las escuelas tradicionales, demostrando mayor dominio del castellano tanto en su forma oral como escrita. Y no sólo eso, sino que los programas bilingües de *mantenimiento*, en los cuales las lenguas vernáculas, lejos de ser vehículos de transición para acceder a la oficial, son empleadas paralelamente con el castellano a lo largo de la formación escolar del alumno, tienen la ventaja adicional, además de no quebrantar la personalidad e identidad cultural del educando, de formar individuos letrados en su lengua ancestral. Tales programas, por su misma naturaleza experimental, han venido atendiendo sólo al 4% de la población escolar necesitada de educación bilingüe, pues el Estado, que debiera hacer suya dicha modalidad educativa, no parece entender el rol que le toca desempeñar, y continúa delegando dicha tarea, por desinterés o por simple inercia, a los programas mencionados que, en su mayoría, responden a convenios bilaterales con financiación fundamentalmente extranjera. De este modo la enseñanza bilingüe en el país, lejos de constituirse en parte importante de una política educativa nacional, no pudo superar la fase experimentalista en la que se mantiene desde hace algunas décadas. Mientras tanto la enseñanza directa del castellano sigue siendo el procedimiento empleado entre la población de habla vernácula, con los resultados ya mencionados. A este respecto conviene observar que si bien los organismos oficiales del Estado, apoyados en las cifras globales de los censos, toman como un hecho prácticamente consumado el bilingüismo generalizado de las poblaciones andinas de habla vernácula, la realidad es otra. Porque, por un lado, hay zonas, como la de los departamentos sureños de la sierra, en donde la población monolingüe supera en muchos a la de habla castellana; y por otro lado, la categoría de los bilingües, como se vio, incluye gruesamente una buena proporción, tal vez mayoritaria, de hablantes de entrelengua. La enseñanza de castellano tiene que atender entonces, con los problemas metodológicos involucrados, no sólo al segmento de habla vernácula sino también a los hablantes de la entrelengua (Pozzi-Escot 1990).

5. NORMAS EN CONFLICTO

Como se dijo, en virtud de los procesos de castellanización, tanto formal como informal o inducida, se han venido gestando, por lo menos en el área andina, diversas manifestaciones de castellano que, lingüísticamente, se caracterizan por acusar una fuerte influencia de las lenguas de sustrato - básicamente el quechua y el aimara-, y socialmente, corresponde al habla de las poblaciones rurales o a los grupos de extracción campesina asentados en las ciudades tanto serranas como costeñas. Mayores niveles de escolaridad y mejores oportunidades de articulación dentro de la trama socioeconómica del país operan como agentes remodeladores de tales hablas, al propiciar un contacto permanente con hablantes de variedades más próximas a la costeña o capitalina. Debido a tales fenómenos correctivos, de carácter gradual o aproximativo, dichas manifestaciones, llamadas *interlenguas o interlectos* (Escobar 1989) logran despojarse del lastre nativo, sobre todo aquellos rasgos que adquieren mayor connotación sociolingüística (como son la inseguridad vocálica, la supresión de artículos y preposiciones o la construcción de genitivo, por ejemplo), a la par que otros, demasiado “profundos” como para ser advertidos, van

sedimentándose y escabulléndose no sólo en las variedades regionales de la sierra sino aun en los de la costa y de la propia capital.

En efecto, a raíz de los procesos migratorios del campo a la ciudad y de la sierra a la costa, que se intensificaron en las últimas décadas debido a la violencia de naturaleza estructural y bélica que la envuelve, la sociedad peruana atraviesa por una profunda transformación social. Particularmente notoria es la andinización de la costa, y especialmente de la capital: son los efectos del "desborde popular" del que nos hablan los sociólogos. Según el censo de 1981, y sin tomar aún en cuenta la agudización de los flujos migratorios debido al fenómeno de Sendero, el 41% (1.901.679) de los habitantes limeños eran migrantes, de los cuales el 54% provenía de la sierra (Matos Mar 1984). Dentro de tal atmósfera, en la que la población local se ve asediada por la de procedencia serrana, se advierte cómo los rasgos más persistentes del castellano andino van contaminando la norma capitalina, alguna vez tenida por uno de los exponentes más castizos del castellano de América. Tales rasgos (la discordancia de género, la forma gerundiva de los verbos estativos o la resemantización del llamado pluscuamperfecto, por citar unos ejemplos), si bien estigmatizados aún por quienes alcanzan a tener conciencia de su sabor andino, se filtran subrepticamente en el habla de los limeños para instalarse en los registros de la comunicación no sólo oral sino también escrita.

En tales condiciones, de profundos y radicales procesos de recomposición social y de remodelamiento idiomáticos, la enseñanza tradicional del castellano sigue aferrada al empleo de la variedad académico literaria como norma, a despecho de su tremendo desajuste con el habla de los alumnos y de los propios maestros, sobre todo en la sierra, y, más específicamente, en el campo. Ya se vio cómo dicha norma, reflejada en los textos y materiales de enseñanza, es avasallada por las normas locales en plena gestión: los rasgos atribuibles a las lenguas vernáculos persisten en ellas y son objeto de profunda discriminación por parte de los pocos privilegiados que manejan una variedad más cercana a la estándar. En vista de ello, ¿hasta qué punto resulta aconsejable la insistencia en el empleo de una norma que no alcanza a nivelar las manifestaciones idiomáticas de alumnos y profesores, no ya en el campo únicamente sino incluso en las ciudades tanto serranas como costeñas?. Se trata, como se ve, de un problema de *selección*, en términos de planeamiento lingüístico - pedagógico.

Dicho problema, que ha sido planteado de manera explícita entre quienes, directa o indirectamente, han estado vinculados con los programas de educación bilingüe, en especial los de mantenimiento (pues los de tipo transicional, como los del ILV, no parecen mostrar la preocupación), tiene una importancia decisiva para la enseñanza del castellano como segunda lengua. En efecto, ¿con qué variedad *contrastar*, no solo las lenguas indígenas sino incluso la entrelengua de los alumnos, y qué modelo tomar como pauta de la corrección idiomática? Porque en este punto, como es fácil suponer, la elección en favor de la norma académico-literaria resulta inoperante, no importa cuán eficiente sea el método empleado para su transmisión: el alumno difícilmente encontrará, fuera del ambiente escolar, algún modelo que se aproxime a aquélla, y que no es contexto idóneo para dicho modelo ya que, como lo hemos señalado repetidamente, hay un divorcio entre la norma del profesor y la del texto de aula (López y Jung 1989).

Siendo así, y en virtud de las experiencias acumuladas en la última década, lo más aconsejable teóricamente, así como viable en la práctica, parece ser la instancia en dicha norma (llamada también "cult") más bien en el nivel de lecto-escritura antes que en el oral.

De hecho, es en el texto escrito y no en la emisión oral donde profesores y alumnos tienen mejores posibilidades de *contrastar* las peculiaridades de su habla con las que subyacen en el texto, y, conseguir, al mismo tiempo, superar el discrimen lingüístico dentro de un clima de tolerancia, al menos en el plano oral, hacia las manifestaciones diversas del castellano andino. Por lo demás, en las sociedades de tradición literaria, como es sabido, es la lengua escrita la que actúa como elemento regulador del habla oral, sobre todo en las situaciones formales. Por lo que toca al Perú, no sería de extrañar, que a la larga, se esté gestando en el país, como resultado de las convulsiones sociales que lo sacuden, una nueva situación diglósica en el interior de ese *continuum* idiomático de bordes imprecisos que se conoce con el nombre de castellano peruano, con un registro altamente elaborado y aprendido fundamentalmente a través de la vía formal: el sistema educativo, en especial en sus niveles más altos.

Bibliografía

Cerrón Palomino, Rodolfo (1990) "Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú" en: Cerrón Palomino, Rodolfo y Gustavo Solís (Eds.) **Temas en lingüística amerindia**, Lima, talleres Edgraf srl, pp.153-180.

------(1992) "La forja del castellano andino o el penoso camino de la ladinización" en C. Hernández Alonso (comp) . **Historia y presente del español de América**. Valladolid, 1992 pp 201-234

Cummins (1979) "Linguistic Interdependence and the Development of the Bilingual Children" en **Review of Educational Research**, 49:2, pp.222-251.

De Castro, Ignacio [1778] (1978) **Relación del Cuzco**, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Escobar Alberto (1981) "Observaciones sobre el interlecto" en: En: López, Luis Enrique et al (Eds) **Temas en lingüística aplicada**, Lima, Multiservicios editoriales, pp.147-155

López, Luis Enrique (1990) El bilingüismo de los unos y de los otros; diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En: Ballón Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (Comps) **Diglosia linguoliteraria y educación en el Perú**, Lima, Multiservicios editoriales, pp.197-217.

Matos Mar, José (1984) **Desborde popular y crisis del estado**, Lima, IEP.

Pozzi-Escot, Inés (1990) "Reflexiones sobre el castellano como segunda lengua en el Perú" En: Ballón Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (Comps) **Diglosia linguoliteraria y educación en el Perú**, Lima, Multiservicios editoriales, pp.51-72.

Selinker, L (1972) "Interlanguage". En **International Review of Applied Linguistics**, 10, pp.209-230.

RESEÑA DE POLITICAS PARA POBLACIONES INDIGENAS EN EL PERU: LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Ruth Lozano Vallejo

Los hispanos llegaron, y las poblaciones conquistadas reaccionaban entre la resignación o la resistencia, esto se encuentra en los mitos que Manuel Marzal¹ cita, *“los Incas, que vivieron en la gran ciudad del Cuzco tenían gran poder y pudieron hacer grandes cosas, como ciudades, caminos y fortalezas, porque Dios los hizo así, pero que no se les dio el gran poder de saber leer...los mistis son los hijos últimos de Dios, los chanas de la creación y así hacen lo que les antoja y Dios les soporta los pecados; además saben leer”*.

Después de la independencia la situación colonial no terminó; Julio Cotler² encontró que *“de 499 entrevistados en 6 comunidades indígenas en el Cuzco, el 52% se encontraba de acuerdo con la afirmación que los ‘ los indios han nacido para servir y obedecer al misti.”*

El 11 de enero de 1924 se promulga el Código Penal, que por primera vez establece normas discriminatorias especiales de protección de los indígenas de las comunidades de la sierra y contempla el delito de sometimiento a servidumbre, pero cuando se trataba de delitos perpetrados por indígenas, se les eximia de las penas o aplicaban atenuantes debido a la diferenciación racial, étnica y cultural, o sea por ser salvajes o semi-civilizados. Así el Art. 44 contempla: *“tratándose de delitos perpetrados por salvajes, los jueces tendrán en cuenta su condición especial, y podrán sustituir las penas de penitenciaría...por la colocación en una colonia penal agrícola, por tiempo indeterminado que no excederá los veinte años”*³.

Al establecerse la República, en la segunda década del siglo XIX, se optó por una política educativa asimilacionista y que la Constitución de 1933 no consideraba a las culturas y lenguas vernáculas, y todavía menos a la educación bilingüe intercultural.

Recordemos que en 1932, José Antonio Encinas afirmaba que *“Lo más saltante que hay en el Perú es lo heterogéneo, desde su aspecto físico hasta su contextura social...”*⁴.

La Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, N° 9359, continúa tratando a los nativos como bárbaros, puesto que disponía que los indígenas de los pueblos de las selvas orientales fueran incorporados a la civilización por medio de escuelas ambulantes e internados, sujetos a planes especiales y regidos de preferencia por los misioneros católicos⁵. Esta misma Ley establece *“el uso de las lenguas vernáculas como instrumento para iniciar a los indígenas en el aprendizaje del castellano y de los hábitos de la civilización, y la contratación prioritaria de maestros bilingües en aquellas comunidades donde predominara el uso de los idiomas nativos”*⁶.

¹ Manuel Marzal. 1979: 37

² Julio Cotler. 1968: 15

³ OP.CIT, p. 20

⁴ José Antonio Encinas. 1932: 28

⁵ Ballon F., 1991:273-274

⁶ Trapnell., 1984:122

Y es sólo en 1945 que Luis E. Valcárcel sostiene que “*el indio no debe ser incorporado a la vida civilizada sino que es la civilización occidental la que debe incorporarse a la vida de este grupo humano que ha contribuido con brillo a la cultura universal*”; se trataba aquí ya de *interculturalidad*. En este mismo año, Valcárcel como Ministro de Educación firma un acuerdo con su colega boliviano para poner en marcha un Plan Conjunto de Educación Indígena⁷ cuyos puntos más importantes fueron implementar escuelas rurales de carácter agropecuario, para mejorar la calidad de su vida. Y en lo relacionado con las lenguas, se consideró que el método más racional para enseñar al niño indígena el castellano, sería el de enseñarle primero a leer en su propio idioma y luego cuando tuviese suficiente vocabulario en castellano, iniciarlo en la lectura de la lengua extranjera.

Como podemos apreciar, hasta finales del siglo XIX, el Estado no asume la realidad pluricultural de la sociedad peruana y es solamente en el período 1972-75 que se expiden dispositivos legales que marcan un proceso de cambios en la política educativa para los pueblos indígenas, al promulgarse en 1972, la Ley General de Educación 19326 que incluyó no sólo los *aspectos lingüísticos* sino también los *aspectos culturales*, observando la imposición de la cultura dominante en perjuicio de las culturas autóctonas, concediendo la importancia a los conocimientos, filosofía y valores de los pueblos indígenas, al considerar la necesidad de una educación acorde a la realidad cultural y lingüística de cada pueblo; en cuyo proceso la lengua materna no sea solamente un instrumento para la castellanización, sino un medio de expresión y comunicación de una colectividad⁸. De esta manera, se establecieron lineamientos de política, marco teórico-doctrinario, objetivos y planes de acción; así como, el Reglamento de Educación Bilingüe (D.S. 003-73), con normas para el funcionamiento de centros educativos bilingües primarios y programas; el Decreto de Oficialización del Quechua de 1975 N° 21156. Dispositivos que tuvieron existencia y aplicabilidad parcial durante el Gobierno del General Velasco Alvarado.

Ulteriormente, la Constitución de 1979 establece: La promoción del estudio y conocimiento de las lenguas vernáculas (Art.35). El derecho a la igualdad, sin discriminación de sexo, raza, religión, opinión o idioma (Art.39). El Estado: Respeta y protege las tradiciones de las comunidades campesinas y nativas. Propicia la superación cultural (Art. 83). Promueve el desarrollo integral de Comunidades Campesinas y Nativas (Art. 162).

En 1982, la Ley General de Educación 23384, actualmente en vigencia, en sus artículos 3, 4, 5 hace referencia a la atención de sectores marginados, a la revaloración de las culturas vernáculas y a la identidad nacional. Establece que la Educación Primaria en las comunidades de lengua vernácula se inicia con la educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización, a fin de consolidar en el educando sus características socioculturales con las que son propias a la sociedad moderna. En el Art. 45 considera que la alfabetización será impartida preferentemente en lengua materna.

En el período 1985-1989, los lineamientos de política educativa vigentes entonces eran:

- La expansión del servicio educativo, con prioridad en zonas de frontera, áreas rurales y urbano-marginales.

⁷ Inés Pozzi-Escot. 1985.

⁸ Trapnell, 1984:128-129

- Garantizar una sólida formación y desarrollo profesional del magisterio debido a su importancia social.
- Revaloración de la función cultural como dimensión del desarrollo armónico del país dentro del respeto por las características socio-culturales de las regiones.

En diciembre de 1987, se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural como órgano técnico normativo del Ministerio de Educación, lo que institucionaliza la educación bilingüe porque por función se encarga de establecer las políticas y normas correspondientes.

En 1993 la Constitución vigente, reconoce el carácter oficial de las lenguas indígenas en las áreas donde tengan mayoría de hablantes, su Art. 48 establece que: *“son idiomas oficiales el castellano y de la zona donde predominen, también lo son el quechua, el aimará y las demás lenguas aborígenes, según la ley”*. Lo que representa la presencia de las distintas culturas en la sociedad peruana, que se encuentran ubicadas en sectores marginados, zonas de frontera y áreas rurales. De este modo la educación bilingüe intercultural es mandato constitucional, sin embargo en la práctica, aún los programas de estudios en la mayor parte de escuelas tanto de los pueblos andinos como amazónicos es impartido en castellano y transmite valores ajenos a la realidad indígena, sin brindar una educación intercultural que respete la diversidad nacional. Como resultado de esta situación los educandos pierden su autoestima e identidad.

Los derechos de la educación indígena consagrados dentro de la Constitución y en el Convenio 169 de la OIT, ratificado por el Congreso peruano, consideran *“educación bilingüe como una de las expresiones principales del respeto a la cultura e identidad cultural de los pueblos indígenas”*. En la práctica se presentan serias contradicciones, así por ejemplo, tenemos que el Art. 17° de la Constitución a la letra dice: *“El Estado fomenta la educación bilingüe e intercultural según las características de la zona (y) preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Sin embargo, a fines de 1992 con la reestructuración del sector público se desactiva la Dirección General de Educación Bilingüe y se produce a nivel oficial, un vacío en la implementación de la educación de los pueblos indígenas. Después de tres años, en enero de 1996 se crea la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) que forma parte de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP) dependiente del Vice Ministerio de Gestión Pedagógica (DS 002-96-ED).*

Todos sabemos que el Perú es un país multilingüe y pluricultural, cuya heterogeneidad se manifiesta en la coexistencia de 43 lenguas de las cuales 39 son amazónicas, una lengua en fase de estudio y 3 lenguas andinas, el quechua, el aimará y el jacaru; todas ellas agrupadas en 17 familias lingüísticas.⁹

En el Perú¹⁰ del total de la población escolar el 30 % habita en el área rural y el 70% en el área urbana; por otro lado, a nivel nacional un 26.5 % del personal docente trabaja en el área rural y el 73.5 % se encuentra en el área urbana. A esta situación, se añade el hecho que la mayoría de las escuelas unidocentes (4,258 de inicial y 8,106 de primaria) y escuelas multigrados (660 inicial y 11,941 de primaria) a nivel nacional, se encuentran ubicadas en las zonas vernáculo hablantes del área rural.

⁹ Pozzi-Escot, 1998:27

¹⁰ Ministerio de Educación, Censo Escolar 1993.

De acuerdo a la misma fuente, el 39.2% de la población rural y el 11% de la población urbano marginal tiene como lengua materna el quechua, el aimará o una de las lenguas amazónicas (aguaruna, asháninka, shipibo, huitoto, huambisa, etc.).

La Educación Bilingüe Intercultural en el Perú tiene sus orígenes en 1904, con las iniciativas del maestro rural Manuel Z. Camacho, en la escuela de Platería de la zona aimará puneña, así como de la maestra María Galindo en la escuela de Utawilaya en Chucuito, Puno a mediados de los años 30. Ambos tuvieron éxito al aplicar la lengua materna de los niños en la enseñanza de la lecto-escritura. Desde entonces la metodología bilingüe fue acogida y sistematizada en diversos proyectos.

La primera vez que utilizamos el término de "Educación Bilingüe" data de 1952, cuando se crea el Sistema de Educación Bilingüe de la Selva con la participación del Instituto Lingüístico de Verano, ILV. El término técnico de bilingüe significa el uso de la lengua materna del educando durante su escolaridad, y a su vez, el aprendizaje del castellano. En ese momento predominaba el modelo de transición que utiliza la lengua materna como un puente para la castellanización, es decir un desplazamiento lingüístico de la primera lengua, cuando el modelo de mantenimiento, asume que la lengua materna debe mantenerse incluso después de haber dominado la segunda lengua. Esta corriente promueve la revaloración de las lenguas indígenas como parte de su identidad étnica e implica una política pluralista en un país multiétnico, plurilingüe y multicultural como es el Perú.

Posteriormente, la educación bilingüe se llamó *educación bilingüe bicultural*, cuando se observó que el problema tenía un componente cultural, creando discusiones entre el biculturalismo y el bilingüismo; hasta que finalmente en 1980 se decidió por la denominación de *educación bilingüe intercultural*, que significa que toda cultura tradicional puede incorporar selectivamente y críticamente aspectos de la cultura occidental o de otras culturas.

La educación para las poblaciones indígenas en el Perú se rige actualmente con una política que se inició en la ahora desaparecida Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación. Esta política fue preparada para orientar la educación peruana, indígena y no indígena, en el quinquenio 1991-1995 y se denomina: "*Política Nacional de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural*"; por el título se puede deducir su importancia y características. Lo central es que sitúa la educación de los pueblos indígenas dentro del contexto de la totalidad del país. No se discute la educación de los pueblos indígenas como algo aislado que concierne a un segmento de la población sino como parte de una concepción global de la educación que nos concierne a todos, indígenas y no indígenas, tal cual lo señalan las dos partes del título de la política que se diferencian en cuanto al carácter bilingüe de uno de los dos tipos de educación mencionados.

Entre las dos modalidades de educación mencionadas, hay un nexo fundamental, la interculturalidad, que se convierte en el eje de la educación peruana. La interculturalidad es definida "*como el diálogo entre culturas, que, a partir de la propia matriz cultural, incorpora selectiva y críticamente, elementos culturales provenientes de la cultura occidental y de otras culturas coexistentes en el país*". La amplitud de la interculturalidad que se sugiere es tal que se prevé la interculturalidad en todos los niveles y modalidades, tanto en las escuelas monolingües de castellano, dirigidas a hispanohablantes, como en escuelas bilingües de lengua indígena y castellana, creadas para servir a educandos indígenas. Fuera del aporte indígena y el aporte hispánico, la educación nacional, según la política "debe aprovechar los

aportes culturales de otras comunidades, ahora igualmente peruanas, como son la negra y la asiática".

En consecuencia, los currículos deben ser diversificados abandonando la uniformidad que los ha caracterizado. Esta diversificación permitirá que los alumnos hispanohablantes aprendan sobre las lenguas y culturas de los pueblos nativos, a la par que los educandos provenientes de estos pueblos se informen sobre el resto del país.

El modelo de EBI establecido en la política para 1991-1995 es de mantenimiento, "es decir, aquel que promueve la utilización instrumental de la lengua materna y de la segunda lengua en las distintas líneas de acción educativa, a través de toda la escolaridad". A pesar que la descripción del modelo de mantenimiento se ha limitado al aspecto lingüístico, lo cultural ha quedado enfatizado en la fundamentación y en los lineamientos de política.

La implementación de la política estatal en el campo de la EBI, adecuándose a la realidad social y cultural del país, está realizando últimamente un cambio significativo. Se está buscando el aprovechamiento de las experiencias realizadas a través de los proyectos de educación bilingüe que datan en la amazonía de 1952 y en la zona andina de 1964, con la finalidad de homogeneizar criterios y efectuar propuestas sólidas que sean luego validadas en la práctica, en armonía con las diferentes realidades multiculturales que constituyen nuestro país.

Algunas recomendaciones y comentarios sobre el mejoramiento de la calidad de la educación peruana en el contexto de modernización y apertura a la sociedad global:

- Implementar la aplicación del marco legal que favorece el desarrollo de la educación bilingüe intercultural. **El Estado peruano ha promulgado normas legales que protegen y/o promueven la EBI, sin embargo, no ha establecido las estrategias y/o normas para su implementación.**
- Intensificar el proceso de mejoramiento de la calidad de educación priorizando las acciones en la renovación y modernización curricular, en la metodología de la enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta la pluralidad sociocultural y lingüística del país, en la provisión de material educativo y la evaluación del rendimiento escolar. **El Ministerio de Educación viene trabajando en este proceso de mejoramiento de la calidad en todos los niveles del sistema, pero, se necesita más información para que sea de conocimiento de los docentes, y la sociedad nacional. También, no sabemos de un sistema de evaluación, que permita conocer los logros; se debe igualmente priorizar el presupuesto para la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, cuyos beneficiarios están en la zonas extrema pobreza.**
- Impulsar el valor del docente, estimulando y facilitando su capacitación y actualización permanente, prosiguiendo para el mejoramiento de su calidad profesional y de vida. **Actualmente existe el PLANCAD-EBI, que todavía no establece medidas sobre estímulos a la buena práctica docente. La asignación de becas de perfeccionamiento, que muchas veces se otorgan a nivel de la Sede Central y los órganos intermedios; así como el tema de las remuneraciones, son aspectos críticos de la situación del docente, todavía no resueltos.**

- Otorgar a los directores de las escuelas, niveles de decisión de la gestión de recursos humanos y financieros, la responsabilidad de consolidar su condición en relación a los maestros, alumnos y padres de familia. **Todavía la autonomía de los directores en las zonas más alejadas no es efectiva, las autoridades de las instancias intermedias (ADEs, USEs) hacen uso y abuso de su autoridad.**
- Continuar la construcción, mantenimiento, rehabilitación y equipamiento de locales escolares especialmente en las zonas urbano-marginales, rurales y de frontera. **Los que trabajamos en educación bilingüe intercultural somos testigos de la precariedad en que funcionan muchas escuelas en zonas rurales y de frontera tanto andinas como amazónicas, locales deteriorados por su antigüedad, desprovistos de mobiliario escolar y en el mejor caso carpetas y bancas rotas, pisos de tierra. Sabemos que el Ministerio de Educación tiene un programa de construcción de locales adecuados a las zonas geográficas y esperamos llegue pronto a las escuelas bilingües.**
- Asignar funciones de responsabilidad profesional y administrativa, a los órganos intermedios del sector educación que les permita apoyar a los centros educativos en forma eficaz y eficiente. **Queremos saber sobre los avances de la descentralización educativa.**
- Convocar a las instituciones de la sociedad para que apoyen al proceso de mejoramiento de la calidad educativa, **Se hacen consultas a diferentes niveles de la administración central, pero se desconocen las decisiones sobre concertación del tema educativo.**

REFLEXIONES

- El componente clave de toda la estrategia que favorezca el aprendizaje efectivo de los alumnos es la formación de sus docentes, con lo cual se pueden elevar los logros y la calidad de la educación.
- Abandonar la concepción de la *“transmisión de conocimientos”*, y trabajar más la concepción de la *“producción de conocimientos”*, que incluye el saber sobre sí mismo, y de nuestra realidad psico-socio-económica que significa la comunidad donde vivimos.
- Los aprendizajes significativos, no son solamente procesos físicos o intelectuales, sino que comprometen a la totalidad de la persona, incluyendo especialmente sus afectos y su cosmovisión. Sin esto último, no se podría hablar de motivación, curiosidad, creatividad, menos aún del complejo mundo interno del alumno.
- La necesidad de aprendizaje del docente proviene de la comprensión de la necesidad de aprendizaje insatisfecha de los propios alumnos y del papel que le toca jugar en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.
- La capacitación no debiera reducirse a una situación donde cada maestro asista a un número de horas de cursos de perfeccionamiento, para obtener un cartón más, sino que él mismo cree el espacio para su crecimiento y reaprendizaje personal.

- Una auténtica política de integración y reconocimiento de los derechos asiste a los diferentes pueblos del mundo porque sostiene la cultura nacional y de nacionalidad, y puede viabilizar el pase hacia un bilingüismo y encontrar la identidad nacional.
- Es urgente recuperar la misión de la educación como una acción contextualizada social, cultural y económicamente que asegure el desarrollo de los pueblos indígenas.
- La educación bilingüe intercultural no sólo debe darse en los niveles primarios, sino también en los superiores.
- El proceso de la EBI en el Perú, para el mejor desarrollo de sus fines, tiene necesariamente que tener la participación no sólo de los especialistas, maestros, alumnos y gerentes administradores de la educación, sino de los diferentes sectores que desde el ámbito privado o público, participan de la vida cultural, social y económica en las diferentes regiones del país, llámense estas entidades gubernamentales, no-gubernamentales, organismos independientes y otros.

BIBLIOGRAFIA

- ANSION, DEL CASTILLO, PIQUERAS, ZEGARRA. "La escuela en Tiempos de Guerra," Lima, 1992.
- BALLÓN, Francisco. "La Amazonía en la Norma Oficial Peruana", 1821-1990. CIPA, 4 Vol. Lima, Perú 1991
- COTLER, Julio. "La mecánica de la dominación Interna y del cambio social en la sociedad rural", Lima, Perú. -1968.
- ENCINAS, José Antonio. "Un ensayo de escuela nueva en el Perú", Lima, Perú. 1932
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA. Censo Nacional de Población. Lima, Perú. 1993
- MARZAL, Manuel. "Funciones religiosas del mito en el mundo Andino Cusqueño". Lima, 1979.
- POZZI-ESCOT Inés. "La educación bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva", Lima, 1985.
- POZZI-ESCOT Inés. "El Multilingüismo en el Perú", CBC PROEIB, Cuzco 1998
- TRAPNELL Lucy. "Veinticinco Años de Educación Bilingüe en la Amazonía Peruana", en Balances Amazónicos, Enfoques Antropológicos. Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana y UNAP. Iquitos, Perú. 1984
- ZUÑIGA, M, POZZI-ESCOT I. , LÓPEZ L. "Educación Bilingüe Intercultural, Reflexiones y desafíos". FOMCIENCIAS, Lima, Perú. 1991
- ZUÑIGA, M. "Educación Bilingüe" N° 3, UNICEF. La Paz, Bolivia. 1993

POLITICA DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL PERU

Julián Ayuque Cusipuma

“El uso de la lengua materna en la educación es un derecho indudable e innegable de sus hablantes”

Wolfgang Wolck

CARACTER DEL PERU

Nuestro país por tradición es heterogéneo en la geografía, culturas y lenguas.

Este carácter de heterogeneidad se amplió y complicó con la invasión española en 1532; puesto que la cultura occidental se impulso con la colonización como dominante frente a las culturas aborígenes llámase quechua, aimara y amazónica; generando la transculturación. Asimismo, el castellano, idioma de los colonizadores logró prestigio con relación a las lenguas vernáculas como quechua, aimara y grupos idiomáticos de la selva, originando a la vez, el bilingüismo en sus diversos grados: incipiente, subordinado y coordinado.

Esta situación pluricultural y multilingüe del Perú requiere de una educación bilingüe intercultural.

En el seminario sobre Lengua, Cultura y Región Sur Andina Peruana, celebrado en Cuzco, el mes de Julio de 1987, la propuesta educativa acordada fue la siguiente:

“El modelo de educación que corresponde a esta sociedad es uno que tienda a revitalizar e interrelacionar las identidades culturales y sociales de los diversos grupos que componen el país. Dicha educación deberá coadyuvar a la emancipación social y económica de nuestra población... ella tendrá que ser crítica, popular, bilingüe y dialógica en la cultura...” (1)

Educación Bilingüe Intercultural: Una responsabilidad de los gobiernos

Nuestra realidad socio - económico - lingüístico - cultural, tiene que ser atendida y desarrollada por el gobierno a través del Ministerio de Educación.

El financiamiento de los gastos de planificación, ejecución, evaluación de la Educación Bilingüe Intercultural, así como la capacitación de los docentes, es de entera responsabilidad de los gobiernos que ejercen el poder, de acuerdo a lo estipulado en nuestra carta Magna, Ley General de Educación y otros dispositivos legales¹¹.

¹¹ CERA “Bartolomé de las casas”. “Lengua, Cultura y Religión: Diálogo y Conflictos en el Sur Andino Peruano. Cuzco, 1987, p. 88.

¿Qué se entiende por Educación Bilingüe Intercultural?

Es una propuesta planificada para desarrollar con equidad y democracia las culturas y lenguas de un país o de una región.

Constituye un modelo educativo en construcción que demanda una concepción de educación como un proceso esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio - cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas, y en la participación e interacción.

Para los Especialistas del Ministerio de Educación, el enfoque de la educación bilingüe:

“... parte del reconocimiento del derecho de las personas a ser educadas en su lengua materna y en castellano, como lengua de comunicación nacional. El proceso de aprendizaje en lengua materna permite rescatar y reivindicar conocimientos de la propia cultura, que posteriormente en diálogo con la cultura nacional son dinamizados y aprovechados para el desarrollo del país. Así se asegura la comunicación maestro - alumno, lo cual propicia el desarrollo y aprovechamiento de las potencialidades cognitivas, afectivas y psicomotoras de los educandos”¹².

Principios de la Educación Bilingüe Intercultural

- Entre los principios fundamentales de la EBI señalamos, en primer lugar, el concebir la educación como un proceso social y esencialmente vivencial.
- En segundo lugar, la EBI tiene como principio asumir la diversidad étnica, social, cultural y lingüística con auténtico espíritu democrático. Bajo este principio, la sociedad en su conjunto, y las personas podrán enriquecerse o nutrirse de esa diversidad.
- En tercer lugar, coherentemente con la concepción democrática del proceso educativo, la práctica pedagógica en la EBI se concibe como un acto comunicativo por excelencia, práctica que debe establecer una relación dialógica entre sus diversos agentes. Este principio debe estar presente en los enfoques metodológicos que se seleccionen en la planificación de la EBI.
- En cuarto lugar, la EBI debe ser un proceso planificado de programas educativos visibles y viables, de forma que probemos su efectividad¹³.
- Por último, la EBI eleva la autoestima, la conciencia histórica, y promueve la participación crítica y creadora de los peruanos en la solución de los múltiples problemas que aquejan a nuestra patria.

¿Cómo romper la barrera de deslealtad al quechua?

Con criterio utilitario, los campesinos consideran que su lengua quechua, no les sirve para conseguir trabajo y seguir estudios, especialmente en las ciudades. por ello, prohíben a sus hijos hablar dicha lengua y les obligan que sólo hablen el español, que en el caso del Perú constituye un idioma de prestigio, por ser oficial.

¹² MINISTERIO DE EDUCACION. Manual Práctico para Docentes de Educación Bilingüe Intercultural. Lima, Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), 1997. p.2

¹³ ZUÑIGA CASTILLO, Madeleine y ANSION MALLET, Juan Interculturalidad y Educación en el Perú. Lima, Foro Educativo, 1997, p.37

Las autoridades comunales coordinan con los directores y docentes de las escuelas, con el propósito de tomar medidas referentes a la enseñanza únicamente en castellano. Por ejemplo, una profesora de una de las escuelitas de la zona alta andina de Huancayo, cumpliendo los acuerdos tomados con las autoridades de su comunidad, castigaba a sus alumnos al encontrarlos conversando en quechua en el recreo, metiéndoles a la boca una cucharada de ají molido.

Por otro lado, debido a la dependencia económica lingüístico - cultural condicionada por la dominación burguesa:

“En la actualidad nadie puede dudar del proceso lento, pero seguro, de la suplantación del quechua por el castellano. Las generaciones jóvenes son en su mayoría hablantes pasivos de quechua, y éste -al contacto cada vez más estrecho con la urbe- se ha convertido en un estigma social, ya que hablar quechua significa en ese contexto ser “indio”, con toda la aceptación peyorativa que dicho vocablo conlleva. El prestigio del castellano -convertido en lengua dominante desde la conquista- se deja sentir de manera violenta, pues al hablar quechua se considera por veces un delito a los ojos del hablante de la ciudad”¹⁴.

Los docentes ejecutores de EBI, tienen la obligación de dialogar con los padres de familia, autoridades y comuneros en general sobre los principios, metas y alcances de la EBI.

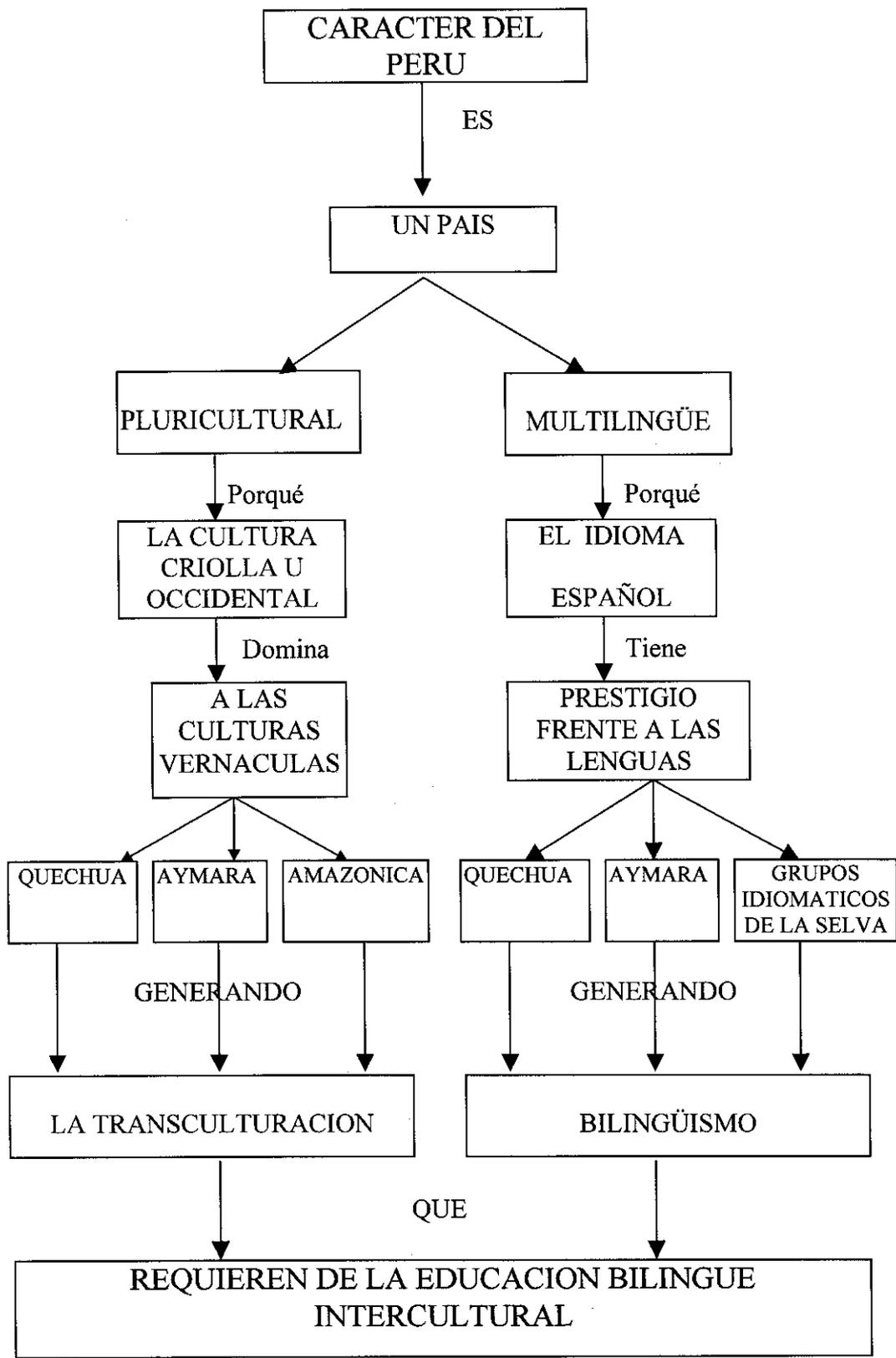
Los lingüistas coinciden a nivel mundial, al enfatizar que el aprendizaje verdaderamente significativo de los alumnos se logra utilizando su lengua materna. Esto significa, que en los centros educativos de un contexto heterogéneo como en el Perú, los docentes deben dirigir y facilitar el aprendizaje de los alumnos en su lengua materna: quechua, aimara, jaqaru, asháninka, bora, huitoto, etc.

Es sumamente favorable el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños del área andina en quechua:

“...la enseñanza en castellano (a niños monolingües quechuas) resulta desventajosa porque no cumple con la función instrumental que se desea. Coherentemente, la gran ventaja de enseñar en quechua es que ella sí puede ejercer la función educativa “... porque los niños entienden”. Algo más, el 50% de los docentes encuestador responden que otra ventaja de enseñar en la lengua indígena es que con ella se refuerzan la identidad andina pues su uso ayuda a conservarla”.

La educación Bilingüe Intercultural constituye un reto histórico no sólo para los profesores sino para todos los peruanos. ¡Respondamos con inteligencia, criticidad y creatividad!.

¹⁴ CERRON PALOMINO, Rodolfo. Hispanismos en el Quechua Wanka. Lima, CILA de la Universidad nacional Mayor de San Marcos, 1975, p. 11



2. EXPERIENCIAS

“UNA ALTERNATIVA PARA LA EDUCACION BILINGÜE”

Diana Dahlin de Weber

A. CONSIDERACIONES PREVIAS

A.1 Modelos de la Educación Bilingüe

Para la EBI se han empleado diversos modelos como el de inmersión estructurada, el de educación bilingüe de transición, el de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, etc. Estos modelos darán lugar a distintos tipos de bilingües. El bilingüismo que resulta de los modelos de transición en muchas personas es "un bilingüismo sustractivo" que inculca actitudes negativas frente a la cultura y la lengua materna. El bilingüismo que resulta de programas de mantenimiento es un "bilingüismo aditivo" en el que ambas lenguas y culturas mantiene su importancia en la vida del individuo.

A.2 La Realidad de Quechua en Huánuco

A.2.1 Actitudes Sociales

La sociedad tiene un prejuicio general en cuanto al uso de la lengua quechua. Desafortunadamente, entre los quechua-hablantes mismos, la popular creencia es que su lengua materna no tiene valor fuera del hogar.

Los padres, en las áreas rurales, desean que sus hijos reciban una educación igual a la de los niños que viven en la ciudad. Confían en que una educación en castellano traerá a sus hijos una vida mejor en cuanto a oportunidades de trabajo en ciudad, y aun una educación superior en la universidad. La posibilidad de que el quechua pueda ser un medio para una educación mejor es incomprensible, y la rechaza de antemano.

Los maestros no están de acuerdo en cuanto al uso del quechua en el aula, ni en cuanto al por qué los niños quechua-hablantes sufren dificultades de aprendizaje. Algunos profesores rurales (la mayoría de los cuales hablan solamente castellano) creen que la dificultad de aprendizajes de los niños quechuas se debe a:

- Deficiencia genética (no son suficientemente inteligentes):
- Falta de motivación (no creen que es necesario leer y escribir para ser agricultores).

Sin embargo, otros maestros (quechua-hablantes o exquechua-hablantes) reconocen que el bajo nivel de escolaridad resulta de que:

- Muchos niños entran a la escuela con muy poco conocimiento del castellano y su concepción del mundo se basa en una cultura campesina de profesores con mentalidad occidental;
- La mayoría de profesores rurales están, por lo menos, a una generación de distancia de la lengua y la cultura quechuas. Su meta principal es "educarlos" en castellano y así alejarlos del quechua (Tovar 1989);
- Las escuelas rurales están tan pobremente equipadas, que ni los profesores tienen libros (Tovar 1989, Homberger 1988). Parece que la preocupación de los profesores es ver cuántas tizas tendrán para cada día.
- Muchos padres son analfabetos y su dominio del castellano es mínimo. Entonces es casi imposible que ayuden a sus hijos con las tareas escolares. Tampoco pueden comprender la dificultad de aprender a leer y escribir empleando una lengua desconocida.

A.2.2 Actitudes de las Autoridades Educativas

No se ha escrito nada contra el uso del quechua, al contrario, el Ministerio de Educación, a nivel del gobierno central, está promoviendo la educación bilingüe. Sin embargo, a nivel de la región, tal vez por falta de recursos humanos o porque ellos no piensan que el número de niños quechuahablantes es suficiente, no hay un especialista en educación bilingüe, ni acciones programadas para ayudar los docentes rurales en áreas bilingües.

A.2.3 Factores Lingüísticos

En Huánuco, los factores lingüísticos y sociolingüísticos entre las variedades quechuas indican que con un solo juego de materiales no tendrá éxito en la aceptación del quechua en las aulas para el aprendizaje de la lecto-escritura en la lengua materna.

Las variedades con mayor número de hablantes (con cerca de 100 mil hablantes) están en las provincias de Huamalíes y Dos de Mayo donde hay profesores que hablan esas variedades. Los dialectos con menor número de hablantes (con cerca de 65 mil) ubicados en las provincias de Pachitea y Huánuco no tienen profesores que hablan las variedades quechuas respectivas. Es decir que los maestros son monolingües en castellano o hablan una variedad distinta del quechua, y en ambos casos los niños y sus profesores sufren choques culturales.

A.3 Enseñanza Bilingüe en Lengua Patrimonial

Dentro de las opciones de educación bilingüe para el mantenimiento del primer idioma existe un acercamiento llamado "enseñanza bilingüe en lengua patrimonial". Este acercamiento no es nuevo ni revolucionario: en Australia, Nueva Zelandia, Gran Bretaña y Canadá se ha empleado la enseñanza bilingüe en lengua patrimonial en muchas lenguas y áreas culturales desde los años setenta.

La enseñanza bilingüe en lengua patrimonial se ha empleado mayormente entre los grupos de inmigrantes o sus descendientes. Otros términos descriptivos en este acercamiento son: lengua ancestral, lengua étnica, lengua minoritaria, tercera lengua, lengua no oficial, lengua de la comunidad, lengua materna, e idiomas modernas (y en inglés "heritage" lenguaje).

Las metas de esos programas son:

- Mejorar la comunicación con los padres y abuelos.
- Elevar el amor propio y el orgullo por sus ancestros.
- Mantener y rescatar/revivir su cultura y religión.
- Animar o alentar el desarrollo de las destrezas y conceptos aprendidos.
- Profundizar el bilingüismo durante la niñez (la época en que es más fácil aprender una lengua).

Una diferencia básica entre la educación bilingüe tradicional y la enseñanza bilingüe en lengua patrimonial (como se ha aplicado en el Canadá) es que en estos programas se dedican aproximadamente dos horas y medida de clase por semana para descubrir los valores culturales y para enseñar las destrezas de la lecto-escritura en el idioma materno. Para las demás asignaturas se mantiene la enseñanza en el segundo idioma como idioma de instrucción en el aula.

A.4 La Educación Bilingüe para Huánuco

En Huánuco, para que el prejuicio general en cuanto al uso de la lengua quechua cambie, la lengua quechua debería enseñarse como un curso de importancia y no para utilizarla como un instrumento de desprecio para sus hablantes (los alumnos y sus padres). Un precedente importante para esta propuesta es que cuando la enseñanza bilingüe en lengua patrimonial se aplicó en colegios multilingües en varios países, trajo como consecuencia una actitud positiva de los estudiantes respecto a su lengua materna.

Cuando la educación afianza las actitudes positivas de la población respecto a la lengua materna, y a la propia cultura, y además de enseña una segunda lengua se fomenta un bilingüismo aditivo y no sustractivo.

En base a lo expuesto, el Ministerio de Educación en Huánuco y el Instituto Lingüístico de Verano, filial Huánuco, realizaron un Proyecto Piloto durante el año lectivo de 1996 en algunos centros educativos de los distritos de Santa María del Valle y de Margos.

Este proyecto aplicado en el nivel primario tenía la finalidad de a) proporcionar a los alumnos quechua-hablantes del cuarto al sexto grado las destrezas necesarias para lograr la "biliteracidad", es decir que los alumnos sepan leer y escribir tanto en castellano como en quechua; y b) despertar en ellos y en sus padres un interés y orgullo por los valores y las costumbres de la comunidad.

Después del primer año, la evaluación del proyecto piloto indicó claramente que se habían alcanzado los objetivos propuestos. Se comprobó que, con un mínimo de dos horas semanales en el idioma materno, se puede lograr que los alumnos aprendan a leer y escribir en quechua, y afianzar las actitudes positivas respecto a su lengua patrimonial o ancestral. Como resultado

de dicha evaluación, el Ministerio de Educación y el Instituto Lingüístico de Verano, decidieron continuar el programa bajo el nombre LEELA (Lecto Escritura en Lengua Ancestral), ampliando el número de centros educativos y de docentes capacitados.

B. LAS METAS DEL PROYECTO LEELA

B 1 El camino de Actitudes

La mayoría de los padres quechua-hablantes desean que sus hijos empiecen su educación por medio del castellano. Entonces, un programa que implemente la lengua materna en los grados avanzados no crearía tanto conflicto con los padres como la educación que se inicia en el primer grado.

La lengua ancestral, el quechua, forma parte del patrimonio nacional del Perú. Los maestros, los padres y niños quechua-hablantes, al ver la lengua materna incorporada al currículo de la escuela, sienten que su lengua también sirve para aprender, que es una lengua valiosa de la cual ellos no pueden ni deben avergonzarse nunca y a la cual no deben renunciar. El modelo de mantenimiento de la lengua ancestral tiene la meta de lograr un bilingüismo aditivo en cuanto busca mantener el uso de las dos lenguas. La noción de mantenimiento no sólo tiene la finalidad de mantener viva la lengua vernácula a nivel oral sino contribuir a su desarrollo y fortalecimiento promoviendo su uso escriturario.

B.2 La Bilingüidad

El Programa LEELA quiere cumplir con la tarea de incorporar al currículo de la escuela un componente vernáculo para promover la lecto-escritura en quechua. LEELA quiere fomentar la aplicación de la lengua materna en las aulas, no como medio de instrucción general, sino como un curso en el cual los alumnos estudien su lengua y su cultura, después de haber alcanzado la lecto-escritura en castellano. LEELA tiene la finalidad de proporcionar al estudiante las destrezas necesarias para la "bilingüidad" es decir que el alumno sepa leer y escribir tanto en castellano como en su lengua materna, el quechua. "Enseñar a leer y escribir en castellano no es novedad, por supuesto, pero leer y escribir, sobre todo escribir, en el quechua..., esto si es novedad.

C. LAS CARACTERÍSTICAS DE LEELA

C.1 La docencia y su capacitación

Los programas tradicionales de educación bilingüe, requieren una capacitación extensa para los maestros de aula porque deben dominar todas las asignaturas del currículo en quechua y castellano. Para trabajar con éxito, la mayoría de los maestros bilingües del Programa LEELA requieren una capacitación que dura un máximo de dos o tres semanas. En centros educativos donde no hay maestros quechua-hablantes, se ha capacitado a promotores de quechua. Los promotores (quechua-hablantes con primaria completa, o aún mejor, con secundaria completa) se capacitan con los maestros profesionales y trabajan en un centro educativo bajo la supervisión del maestro del aula.

C.2 El empleo de la lengua materna como medio de instrucción

Una diferencia básica entre LEELA y otros programas de educación bilingüe es que se usa la lengua materna solamente durante las dos horas semanales para descubrir los valores culturales y enseñar las destrezas de la lecto-escritura en el idioma materno. Para las demás asignaturas se mantiene la enseñanza en el segundo idioma de instrucción.

C.3 Los materiales didácticos

LEELA requiere la introducción de una sola asignatura en el currículo; lecto-escritura en la lengua materna. Los materiales didácticos necesarios son bastante sencillos, lo cual permite un comienzo en menos tiempo. En poco tiempo los niños pueden escribir sus propios trabajos, y esos trabajos son muy importantes como material de enseñanza.

Para empezar LEELA en el quechua del Huallaga tuvimos los siguientes materiales: una lámina con el abecedario, un libro de transición de L2 a L1 y varios cuentos folklóricos.

D. EL CURRÍCULO

D.1 Las Bases Legales

Las normas para la gestión y desarrollo de actividades en los centros y programas (R.S.No 016-96-ED) abren la puerta más ampliamente para la educación bilingüe, sin insistir en un modelo específico.

Lineamiento de Política Educativa:

El Gobierno considera indispensable profundizar el mejoramiento de la calidad de la educación peruana ya que es la vía maestra para alcanzar la modernización que requiere nuestro país. */ En este sentido, la política educativa establece lo siguiente:

“Acentuar el proceso de mejoramiento, la política de la calidad de educación priorizando las acciones en la renovación y modernización curricular, en la metodología de la enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta la pluralidad sociocultural y lingüística del país, en la provisión de material educativo y la evaluación del rendimiento escolar”.

E. NORMAS GENERALES PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS Y PROBADOS

El Ministerio de Educación norma los planes de estudio y los programas curriculares básicos y en tanto se establezca el listado de objetivos y contenidos mínimos de las áreas de acción educativa y asignatura obligatorias para todos los grados, se autoriza a los centros educativos, en el marco de la diversificación curricular y su realidad local y regional, a agrupar o globalizar contenidos afines de líneas de acción educativa y asignaturas. Asimismo podrán disponer de hasta un tercio del tiempo curricular total para la libre elección de asignatura y

contenidos adicionales, proyectos, talleres y clubes, los mismos que serán sujetos de evaluación e incluidos en la certificación de fin de año para tenerlos en cuenta en el sistema de promoción interna.

Anexo 1: En las escuelas donde se aplica la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), el lenguaje es considerado como un área y comprende dos asignaturas: Lengua Materna y castellano.

E.1 Capacitación de docentes

Sin una preparación cuidadosa, materiales suficientes y maestros capacitados en cualquier programa tendría resultados limitados. Por el calendario escolar y los otros cursos de capacitación programados por el Ministerio de Educación, la capacitación para LEELA resulta limitada a una sola semana. No es lo ideal, pero hemos visto que las 30 horas de clase y 20 horas más de tareas son suficientes para que los maestros empiecen el año escolar con habilidad para usar los materiales, pueden leer y escribir el quechua, y animar a los niños a hacerlo también.

Durante la capacitación los temas que se presentan son: El idioma quechua en el Perú y Sudamérica; el valor de la lengua materna; lectura y escritura en quechua; uso de los materiales en quechua; desarrollo de materiales didácticos (canciones, poesías, láminas, etc.).

En el Programa de LEELA participan docentes seleccionados a partir de los siguientes requisitos: hablan su lengua materna (cualquiera de las variedades del quechua huanuqueño), y enseñan cuarto, quinto o sexto grado de educación primaria en centros educativos rurales.

E.2 Los Objetivos de Instrucción

Durante el año lectivo los maestros y alumnos logran por medio del quechua los objetivos del Área de Comunicación Integral: a) área lingüística - gramática, ortografía; b) área de lecto-escritura en la lengua materna lectura oral, lectura silenciosa y escritura; c) desarrollo del vocabulario; y d) desarrollo de la habilidad de pensar

E.3 Alcances

Año	Nuevos Centros Educativos Activos	Nuevos Docentes Capacitados
1996	8	5
1997	27	20
1998	8* * Ausencia de la lingüista motivadora	8

F. Conclusiones

F.1 Los "Pros"

- Los padres están cambiando su actitud contra el uso del quechua en el aula.
- Los niños se sienten exitosos en la clase de quechua: siempre contestan expresando sus ideas, discuten sobre los temas.
- Los niños esperan con anticipación las horas de clase en quechua.
- Los alumnos y los maestros están escribiendo en quechua con más calidad y fluidez.
- Hay materiales de lectura en las aulas de maestros capacitados.
- Hay un aumento de confianza entre alumno y maestro por medio de la lengua materna.
- Hay interés por adquirir y leer más libros en quechua.
- La nueva articulación educativa y LEELA es complementaria, pues ambas realizan esfuerzos para alcanzar una mejor educación para el niño quechua-hablante que puede usar su lengua y cultura en el aprendizaje.
- Cuando no hay maestros bilingües en un centro educativo, un promotor o promotora puede trabajar con LEELA.

F.2 Los "Contras"

- Algunos maestros enseñan a sus alumnos durante un solo año, y los maestros que los reemplazan no son bilingües, ni capacitados en educación bilingüe. En esa situación, los alumnos reciben un máximo de 80 horas en la lengua materna.
- La capacitación es muy corta. Lo ideal sería una capacitación de tres semanas de duración, una en marzo, una en agosto y la última en enero, después del año lectivo.
- Dos horas semanales no son suficientes (especialmente cuando los niños desean escribir textos originales) y algunas semanas los maestros no tienen tiempo para enseñar más de una hora.
- Muchos maestros, que no son bilingües o que tiene un prejuicio en contra del quechua, se oponen a la educación bilingüe. Eso produce tensión para los profesores capacitados.
- Las autoridades regionales del Ministerio de Educación ven a LEELA como un programa pequeño y en consecuencia no brindan la ayuda y los recursos necesarios.

EL TEXTO DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

JULIAN AYUQUE CUSIPUMA

En toda lectura eficaz lo fundamental es tener muy en cuenta el método y el texto adecuado a la realidad social - cultural lingüística de los lectores. La educación bilingüe intercultural requiere de textos con contenido intercultural nativo- occidental. Esta necesidad satisface en parte, los cuentos, novelas y poemas de los escritores del indigenismo (Ciro Alegría, José María Arguedas) y del Neindigenismo o Realismo Mágico (Oscar Colchado Lucio, Enrique Rosas Paravicino).

Los docentes y los educandos de la educación bilingüe intercultural tienen la obligación histórica de conocer profundamente cómo los elementos culturales autóctonos se amalgaman con los procedentes de Europa en los textos literarios.

En el presente trabajo abordamos la lectura comprensiva y demostramos sus virtudes en el cuento "*Cordillera Negra*" del narrador ancashino Oscar Colchada Lucio.

LECTURA COMPENSIVA

La comprensión corresponde a la cualidad esencial de la lectura y no consiste en la simple identificación e interpretación de los contenidos del texto, sino también en su total recuperación y valoración por parte del lector, naturalmente, acorde con el tipo de escrito y con los propósitos.

Manuel de Vega, sobre la importancia de la comprensión lectora, manifiesta:

"El concepto de lectura se solapa en gran medida con el de comprensión. Para ser más precisos, la lectura es la comprensión de una forma de lenguaje visual... consecuentemente, un modelo psicológico deberá tener muchos puntos en común con un modelo general de comprensión del lenguaje, es decir, que será útil interpretar también la comprensión oral. Asimismo, desde una perspectiva instruccional, podemos asegurar que enseñar a leer pasa, en gran medida, por enseñar a comprender cualquier forma de lenguaje. Existen, en efecto, multitudes de operaciones mentales compartidas por la comprensión del mensaje escrito y hablado. En ambos casos se deberá activar y seleccionar un significado léxico, asignar roles gramaticales a las palabras, integrar el significado de las frases, aplicar el conocimiento del mundo para interpretar el texto y realizar inferencias, etc. ..." De Vega, 1990:18).

Entendemos por *Lectura Comprensiva* a la actividad compleja en la que es posible la identificación de grafemas y la comprensión de sus significados en cuatro niveles:

1. Literal- Se refiere al hecho de entender y dar cuenta del significado de las palabras.

2. Analítico.- Trata de comprender el texto en todos sus elementos.

- 3. Interpretativo.-** Es un proceso en que se da un mayor grado de profundidad. Se trata de aprehender estructuralmente los diversos contenidos y sus relaciones subyacentes en el texto, que ha tenido la intención de transmitirnos el autor.
- 4. Crítico o Valorativo.-** Es el grado más avanzado y terminal. Introduce sobre la base de los logros obtenidos en los tres primeros grados de comprensión, elementos de juicio y de valoración en relación con lo dicho por el autor en el texto.

UNA DEMOSTRACIÓN PRACTICA EN: “*Cordillera Negra*” de Oscar Colchado

COMPRESION LITERAL

WIRACOCHA	Dios de los Incas
UCHCU	Hueco
TAITA	Señor Padre
WAJLLA	Nombre de planta autóctona
TATAU	Que asco
ÑUTU	Molido
MISHTIS	Mestizos
REVOLUCION	Cambio cualitativo
PARAPETADO	Escondido el soldado tras una pared o muro para defenderse.

COMPRESIÓN ANALITICA

A. Contenido:

A.1 Espacio Literario

La sublevación de Atusparia ocurrió en Huaraz, Yungay y otros pueblos del Callejón de Huaylas del departamento de Ancash.

A.2 Personajes

- *Pedro Pablo Atusparia*: Alcalde, Líder autóctono de la sublevación. Muy humano porque respetaba las mujeres y niños del enemigo.
- *Uchcu Pedro*: Obrero minero, compañero de Atusparia. Era partidario de la violencia y los abusos. Fue fusilado.
- *Callirgos*: Jefe Militar
- *Iraola*: Prefecto
- *Emeterio Angeles*: Uno de los capacitantes de Atusparia, ya no quiso seguir luchando con Uchcu Pedro.
- *Tomás Nolasco*: Partidario de Atusparia. Enamorado de Marcelina.
- *Hilario Cochachín*: hijo de Uchcu Pedro.
- *Fidel Olivas Escudero*: Cura, pidió a Uchcu Pedro que deponga las armas, siguiendo el ejemplo de su jefe Pedro Pablo Atusparia.

A.3 Temas:

- *Principal*: La sublevación de indios, mestizos y criollos liderado por Atusparia contra el gobierno de Iglesias.
- *Secundarios*: La magia, la religión cristiana y animista, el amor, etc.

B. FORMA

B.1 Bloques narrativos: el cuento está estructurado en 22 bloques narrativos.

B.2 Técnicas narrativas: el autor utiliza técnicas modernas como el monólogo interior y tradicionales: el sueño, la descripción y el diálogo.

B.3 Figuras literarias: el cuento tiene metáforas, símiles, epítetos, animaciones, reduplicaciones, etc.

C. ASPECTO LINGÜÍSTICO

En el cuento aparecen implicancias del bilingüismo quechua, español: Topónimos quechuas castellanizados, léxicos híbridos, etc.

COMPRESIÓN INTERPRETATIVA

El autóctono Pedro Pablo Atusparia, acompañado por indígenas e incluso por mestizos y criollos que permitía el abuso de las autoridades a los nativos, el trabajo gratuito y el pago del tributo personal.

Los sublevados tomaron Huaráz y desde ahí gobernó Atusparia. Pero el ejército del gobierno recuperó dicha ciudad a sangre y fuego Uchcu Pedro, condujo la rebelión hasta sus últimas consecuencias; mientras que su jefe Atusparia rindiéndose huyó a su estancia.

COMPRESION CRITICA VALORATIVA

Oscar Colchado Lucio en su cuento "*Cordillera Negra*" no narra en todos sus detalles la sublevación de Atusparia, a pesar de ser ancashino.

En el cuento estudiado, Pedro Pablo Atusparia es considerado por su subalterno Uchcu Pedro como traidor de la causa indígena.

"*Cordillera Negra*", testimonio de interculturalidad nativo-occidental en el aspecto religioso, social y lingüístico.

En pleno proceso de la sublevación se realizaba también actos amorosos. El cuento es trascendente por un valor histórico, cultural, literario y lingüístico. Los nativos poseen aún una ideología a un nivel científico y crítico.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL DE ANDAHUAYLAS Y CHINCHEROS”, PEBIACH

Antonio Rodas Antay

1. Contexto del proyecto

El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de Andahuaylas y Chincheros -PEBIACH, funciona desde 1990, en mérito al Convenio de Cooperación Técnica Internacional entre la Fundación Antoon Spinoy de Malinas - Bélgica y el Ministerio de Educación del Perú. En 1998 dicho Convenio se amplió hasta el 2002, en función a su actual cobertura y a la cooperación del Centro para la Promoción y Desarrollo Andino PROANDE.

El PEBIACH se desarrolla en la Sub Región Chanka: Provincias de Andahuaylas y Chincheros (Región Apurímac) y las provincias de Sucre y La Mar (Región Ayacucho), ubicadas en la zona sur andina del Perú.

Aspectos demográficos

La Provincia de Andahuaylas cuenta con 118 comunidades campesinas reconocidas y la provincia de Chincheros con 38. Según el Censo Nacional de Población la ex-Sub Región Chanka arroja un crecimiento intercensal de 1.3% por año, la densidad poblacional de la provincia de Andahuaylas es 31.6 hab/km² y de Chincheros 38.3 hab/km². En las provincias mencionadas el 26.8% de la población se ubican en los centros poblados urbanos y el 73,2% se encuentra en el área rural.

Aspectos socio - económicos

Es una zona caracterizada por una economía de subsistencia y de desigualdad. Esta situación se torna crítica; porque los medios de producción y la productividad no satisfacen las necesidades básicas de la población rural. El minifundio es generalizado en las comunidades campesinas, que tienen en promedio de una hectárea de terrenos parcelados y dispersos por familia. Sin embargo, existen campesinos cuyas propiedades son grandes y su producción la venden a otros mercados, fuera de la provincia.

La actividad más preponderante de la población es la agricultura; sin embargo ésta no se da en óptimas condiciones, pues la mayoría de los terrenos son de secano y ubicados en las laderas de los cerros y quebradas.

Tanto la agricultura como la ganadería son actividades dependientes de la época de lluvias y de otros factores climáticos. En los últimos años, el comercio se ha desarrollado por la presencia de comerciantes mayoristas, los intermediarios y los minoristas, que participan en las transacciones de compra y venta de productos agropecuarios y manufacturados.

Aspecto de salud

Existe desnutrición en la mayoría de la población, principalmente en las familias de la zona rural. El estado nutricional de los escolares del primer grado entre 6 a 9 años en las provincias

de Andahuaylas y Chincheros son deprimentes, entre el 69.9% y el 75.3% de estos niños se encuentran en condición de desnutrición crónica, según el Censo de 1993.

En los últimos cuatro años la atención primaria de la salud de los pobladores de la zona rural es responsabilidad del sector correspondiente a través de Programas de Localización. El Estado aporta los desayunos escolares a los educandos.

Aspectos socio-culturales

Teniendo en cuenta el grado y la formación del poblador de estas provincias con los medios de producción, productividad, mercado y tecnologías disponibles, es posible identificar estratos sociales diferentes:

- Un sector mayoritario de los pobladores se tipifican como campesinos pobres que desarrollan actividades agrícolas, de servicios u oficios, en extrema pobreza.
- Otro sector de campesinos medios, que generan una economía que les permiten mantener a sus familias, y utilizan tecnologías intermedias y están vinculados al mercado
- En los últimos años se viene incrementando un sector de la población constituido por los artesanos, comerciantes minoristas, vendedores ambulantes, empleados domésticos y desempleados.
- Un sector minoritario de la población que se caracteriza por mantener el poder político y económico, en muchos casos, constituido por empleados públicos y privados, y comerciantes mayoristas.

En las relaciones familiares, en la mayoría de los hogares hay ausencia de diálogo entre padres e hijos, existe una despreocupación de los padres por las necesidades e intereses de los hijos. De acuerdo al último Censos de 1993, el 78% de la población de la provincia de Andahuaylas tiene por lengua materna el quechua, por lo que se debería desarrollar una educación que considere la lengua materna del niño como instrumento de aprendizaje y de comunicación, para luego transferir progresivamente estos aprendizajes a la adquisición de una segunda lengua, que es el castellano. Este es el modelo de Educación Bilingüe Intercultural del PEBIACH, de mantenimiento.

Los aspectos educativos

La propuesta educativa del PEBIACH, parte de la condición socio-lingüística de que los pobladores de las zonas rurales, se presentan al idioma castellano en una situación de convivencia incipiente con el idioma quechua. EL PEBIACH, para ser pertinente, responde a las exigencias de esta realidad, incorporando en el currículo la lengua materna (quechua) de los pobladores y los demás elementos culturales como las formas de producción, los patrones de crianza, los saberes de la comunidad, del ancestro que pertenecen a la comunidad, para lograr aprendizajes significativos en los niños y niñas durante la escolaridad y fortalecer la propia identidad cultural.

EL PEBIACH, respaldado por los lineamientos de política y la legislación peruana en torno a la educación intercultural bilingüe, viene aplicando el Programa Curricular de EBI en 11 escuelas experimentales, de la misma manera, que en 113 centros educativos de expansión PLANCAD-EBI del Ministerio de Educación. Sin embargo, a pesar de los significativos avances de una EBI, la realidad educativa de las comunidades, donde aún no se ha puesto en práctica la educación intercultural y bilingüe, es que no se educa en la diversidad. Se continúa con un modelo urbano y castellanizador, donde los maestros poseen su lengua materna el

quechua, pero no enseñan en esa lengua, sino sólo la utilizan como medio para traducir y explicar los contenidos presentados en castellano, violando así los patrones culturales y lingüísticos propios del niño y de la comunidad. La conclusión es que el castellano debería aprenderse como segunda lengua.

Asimismo, existe un déficit significativo de material educativo como textos, guías metodológicas, láminas y otros, porque los que existen responden a contextos urbanos y están en castellano, que no son útiles para educandos quechua - hablantes o bilingües incipientes.

Otro aspecto es que el sistema de evaluación formal, no mide los logros de aprendizaje de los educandos, sino las capacidades de carácter cognitivo.

La participación de los padres de familia y la comunidad en la escuela es limitada, sobre todo, en la zona rural; confiando en los profesores el aprendizaje de sus hijos, esto se presenta casi en la totalidad de las comunidades. Este trabajo de los docentes en la zona rural resulta muy difícil porque generalmente no se identifican con su trabajo por falta de motivación. Muchos de ellos son docentes sin título profesional y si lo son, su formación profesional no es adecuada para ejercer con niños quechua-hablantes o bilingües incipientes.

2. Objetivos del proyecto

- Desarrollar una alternativa pedagógica pertinente a las características socio económicas, culturales y lingüísticas de los pobladores para mejorar la calidad educativa en las escuelas de la zona rural.
- Formar personas bilingües coordinadas quechua-castellano hablantes a través de la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural con el modelo de mantenimiento
- Fomentar la práctica de la interculturalidad en el contexto de la región sur andina y el Perú como país diverso en lo cultural, lingüístico y étnico.
- Fomentar el conocimiento y estudio de la Cultura Chanka y de la Cultura Andina, evitando su deterioro y gradual desaparición, destacando lo autóctono con proyección a su desarrollo.

3. Población objetivo

La población objetivo del PEBIACH son niños y niñas, padres de familia, miembros y autoridades de la comunidad del área rural de la Sub Región Chanka (Andahuaylas, Chincheros y Sucre).

Escuelas Experimentales

- Constituyen las 11 escuelas: 07 en la provincia de Andahuaylas y 04 en la provincia de Chincheros.
- 1235 alumnos de 1ro a 6to Grados de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, cuyas edades fluctúan de 6 a 14 años, y el quechua es su lengua materna.
- Padres de familia, miembros y autoridades comunales de las 11 comunidades campesinas, y son quechua - hablantes o bilingües incipientes.
- También son beneficiarios 52 docentes capacitados en EBI.

Escuelas de Expansión

- Constituyen las 113 escuelas: 57 en la provincia de Andahuaylas, 21 en la provincia de Chincheros y 25 en la provincia de Sucre.
- 4445 alumnos de 1er y 2do Grados de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, cuyas edades fluctúan de 6 a 9 años, y por lengua materna tienen al Quechua Ayacucho - Chanka.
- Padres de familia, miembros y autoridades comunales de las 113 comunidades campesinas, y son quechuas-hablantes o bilingües incipientes.
- También son beneficiarios 148 docentes capacitados en Programa Curricular de Educación Bilingüe Intercultural
- A partir de 1996, el Ministerio de educación del Perú ha seleccionado y encargado al PEBIACH para la expansión y aplicación de a propuesta pedagógica del Proyecto en el marco del Plan Nacional de capacitación Docente y en mejoramiento de la calidad educativa.

4. Equipo ejecutor

La ejecución de la propuesta pedagógica del PEBIACH está bajo la responsabilidad de un equipo de trabajo local conformado por 09 profesionales de la educación identificados con la Educación Intercultural bilingüe.

5. Desarrollo del Proyecto

El PEBIACH implementa su Propuesta de EBI mediante la construcción de un currículo diversificado, materiales y recursos educativos, capacitación docente y promoviendo la participación comunal.

3. PLANTEAMIENTOS PRELIMINARES DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

Al inicio del Congreso, se realizó una rápida evaluación a través de preguntas muy concretas para tener una idea de la visión que sobre la educación bilingüe intercultural poseen los participantes. Según los temas planteados, los resultados son los siguientes:

3.1 Taller de Programación Curricular y Metodología

¿CÓMO ES?

- No se tiene Programas Curriculares
- Centros educativos de educación inicial de 3 y 4 años no tienen programas curriculares en EBI.
- En 1997, el Currículo E.B.I para el I Ciclo de Educación Primaria Bilingüe comprendió 4 Areas de Desarrollo y el no bilingüe 5 Areas de Desarrollo. Directiva 016- Tercio Curricular
- Sólo se forman docentes bilingües en Iquitos. Como especialización en E.B.I. en Huancavelica y Andahuaylas y como complementación en Ayacucho.

¿QUÉ SE DEBE HACER?

- Capacitación permanente en programación curricular para E.B.I y metodología para centros unidocentes y multigrados.
- Dar mayor importancia a la diversificación y flexibilización del currículo.
- Práctica constante de la metodología activa.

PROPUESTAS

- Que se siga utilizando el Currículo Básico de Educación Primaria, pero que se capacite a los directores de las escuelas y a los docentes para realizar la diversificación curricular EBI, adecuada a la realidad de la comunidad educativa; aplicándose metodologías activas en su desarrollo.
- Que se promueva la participación activa de los padres de familia y la comunidad en todo el proceso educativo EBI.
- Que la diversificación curricular esté orientada a la formación de valores y productividad de la comunidad educativa.
- Que en los planes curriculares de la Educación Superior Magisterial se incluyan cursos como:
 - a) Diversificación Curricular para EBI
 - b) Metodología de lectoescritura en L1
 - c) Metodologías de enseñanza de L2
 - d) Enseñanza de la lengua nativa de la zona.

3.2 Taller de Formación, Capacitación y Actualización Docente

¿CÓMO ES LA FORMACION DEL DOCENTE?

- Es más teórica que práctica.
- No se forman a los docentes de acuerdo a la realidad de cada región.
- No se abordan debidamente temas concernientes a la identidad cultural, y vocación de servicio.

¿CÓMO DEBE SER?

- La formación del docente debe ser acorde a la realidad de cada región.
- El docente debe ser un facilitador del aprendizaje.
- El docente debe orientar a los niños de acuerdo a sus habilidades.
- El docente debe tener identidad y vocación de servicio.
- El docente debe iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de la lengua materna de los niños.

PROPUESTA

- En los centros de estudios superiores debe crearse una especialidad para formar docentes en E.B.I.

3.3 Taller de medios y materiales educativos

¿CÓMO SON?

- Abstractos, tradicionales e inadecuados.

¿CÓMO DEBE SER?

- Deben ser interculturales y bilingües.
- De varios tipos: impresos y concretos.
- Que apoyen el aprendizaje y lo afiancen.

PROPUESTAS

- a) **Inmediata:** El docente y los alumnos, sobre la base de su realidad, deben utilizar y crear sus propios materiales educativos.
- b) **A Mediano Plazo:** El docente y los alumnos con la colaboración de los padres de familia deben crear materiales. Ejemplo: La construcción de una maqueta.
- c) **A Largo Plazo:** A partir de la experiencia del docente, se debe fomentar la participación directa de los alumnos, padres de familia, comunidad e instituciones, organizando talleres de elaboración de materiales educativos.

3.4 Taller de Problemática de la lengua vernácula

PROBLEMAS –

- Los docentes no conocen explícitamente la gramática de su lengua vernácula y tampoco saben escribir en ella correctamente.
- Confusión entre cinco vocales y tres vocales.
- No se enseña quechua en los centros de estudios secundarios y superiores.
- No se ofrece capacitación a los docentes.
- Dificultades con la metodología.
- Rechazo de los padres a la enseñanza en la lengua vernácula.
- Se privilegia al castellano y se rechaza el quechua.

CONCLUSIONES

- El docente para la enseñanza del quechua debe conocer cómo funciona la gramática de esa lengua y cómo se escribe en ella.
- Sensibilizar a los padres de familia para que otorguen importancia y valoren el idioma quechua.
- Capacitar y sensibilizar a los especialistas de las ADE y USE para que realicen una eficiente supervisión de la EBI.
- Promover la enseñanza del quechua en los institutos superiores y en las universidades.

3.5 Taller de Evaluación Educativa

¿CÓMO ES LA EVALUACIÓN?

- Es sinónimo de medición, básicamente dirigida al aspecto cognitivo.
- Es coercitiva, traumática y monótona.
- No se utilizan medios e instrumentos de evaluación, ni se cuenta con la asesoría respectiva.

¿CÓMO DEBE SER LA EVALUACION?

PROPUESTAS:

a. Inmediatas

- Un acto de reflexión del trabajo pedagógico en la toma de decisiones.
- Crear confianza entre docente - alumno; alumno - alumno, propiciando una horizontalidad y creando condiciones amenas y participativas.
- Aplicar la evaluación diferencial.

b. Mediano Plazo

- Aplicar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, mediante la utilización adecuada de tipos, medios e instrumentos de evaluación.

c. Largo Plazo

- Aplicar una evaluación formativa en valores.

3.6 Taller de Política y Planificación Educativa

¿CÓMO ES?

- La Política Educativa, es centralista e impositiva ya que sus medios y acciones no están basados en la realidad pluricultural y multilingüe.

PROPUESTAS:

- La planificación de la EBI, debe estar de acuerdo con el contexto socio-cultural y lingüístico.
- Los docentes deben estar preparados para afrontar las realidades pluriculturales y lingüísticas.
- La EBI debe constituir un medio de integración y consolidación nacional.
- LA EBI, debe darse en todo los niveles, desde la inicial hasta la superior.
- Los programas de EBI deben ser reconocidos a nivel del Estado.

4. LA AGENDA ACADÉMICA DEL CONGRESO

La agenda a tratar en este congreso se estableció sobre la base de estos dos ejes:

- a. El balance de las experiencias de formación docente en educación bilingüe intercultural.
- b. Los lineamientos directos para la formación docente en educación bilingüe intercultural.

Para llevar a cabo esta tarea, se establecieron comisiones de trabajo al interior de los cuales se sucedieron ponencias e intercambios entre los participantes del congreso.

i. Criterios y balance de los principios y valores que animan a la EBI

- Los aspectos relevantes desarrollados, propuestas y logros en EBI que han tenido un mayor impacto y que contribuyen a la interculturalidad.
- Con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de los educadores de EBI y de las experiencias gestionadas, desde los conceptos de eficiencia, eficacia y productividad en lo técnico-pedagógico, a través del Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural -PLANCAD - EBI.
- La valoración del rol social y atributos personales del educador de la EBI por la sociedad.

ii. Principios y valores que deben considerarse en la formación de los educadores de EBI

- El perfil integral del educador en cuanto a sus cualidades individuales y humanísticas, y como agente y gestor sociocultural.
- La práctica de la interculturalidad como referente en la formación y profesionalización docente.

iii. Balance de la práctica del educador de EBI en cuanto currículo y metodología

- Las experiencias pedagógicas sustentadas en la propia cultura y de metodología innovadora para el aprendizaje.
- Los avances en la recuperación, valoración del conocimiento y utilización de las lenguas maternas y de interrelación.
- Al balance de aspectos positivos y limitaciones del currículo académico, en las instituciones formadas para educadores de EBI.

iv. Propuestas y lineamientos para la formación y práctica del educador intercultural en cuanto a currículo y metodología

- Las estrategias pedagógicas recomendadas para la recuperación y aprovechamiento cultural de las lenguas a través del aprendizaje.
- Las acciones dirigidas y recursos para recuperar, gestar y proyectar la etnociencia y la ciencia moderna, en beneficio del desarrollo de los pueblos andinos y amazónicas y la sociedad en general.
- La Propuesta del Currículo actualizado e idóneo para la formación del educador de EBI, frente a los retos y exigencias del siglo XXI.

v. Balance de la estructura organizacional de EBI desde los marcos oficiales y la participación comunitaria:

- Los niveles de participación comunitaria alcanzados, respuestas de la familia, comunidad y organizaciones sociales de base en EBI.
- Los límites y posibilidades de los marcos legales oficiales para la profesionalización y desempeño de los educadores de EBI.

vi. Propuestas y lineamientos para gestionar mejoras en la estructura de organizaciones de EBI, desde los marcos oficiales y la participación comunitaria

- Que considera los lineamientos y políticas para estimular la participación de las comunidades, organizaciones y la sociedad civil, en la EBI.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCION

Deben hacerse planteamientos concretos de carácter global e integral para la acción educativa:

- No solamente la educación debe ser intercultural sino que la sociedad debe ser intercultural.
- Es un desafío construir un programa de formación docente aplicable que satisfaga a cada pueblo y que permita el diálogo y la comprensión del mundo del otro.
- La educación a través de una estructura participativa y, en particular a través de la familia, es un instrumento importante para avanzar en una concepción valorativa de la identidad y lengua propias.
- La gestión educativa debe ser alimentada por procesos de producción cultural, integrales, creativos, innovadores y estratégicos, que entreguen bienes y servicios y generen alternativas de crecimiento colectivo e individual, de la autoestima, sentido comunitario y autogestión.
- La educación andina y amazónica no es un problema, sino una solución. Hay que recuperar la racionalidad y filosofía del hombre andino y ponerlas en el centro de la acción pedagógica. Se debe considerar que:
 - a) La EBI debe tomar en cuenta la interculturalidad y el medio ambiente de manera integral.
 - b) Puesto que se aspira a que el educador intercultural del nuevo milenio se desenvuelva en el contexto de la sociedad nacional y global, se recomienda que en su formación se afiance su identidad cultural.

5.1 LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES DE EBI: PRINCIPIOS Y VALORES A CONSIDERARSE

La emergencia de los pueblos indígenas y su participación en la construcción de nuevas relaciones políticas, culturales y socioeconómicas, representa para el Estado y la sociedad, grandes retos que atender en el campo de la educación, en la formación de recursos humanos, la participación y la gestión comunitaria, la revisión de los sistemas económicos y la reconceptualización del ordenamiento jurídico.

En los últimos diez años, la educación intercultural bilingüe ha incrementado su presencia, tanto para mejorar la enseñanza y aprendizaje en las comunidades de los pueblos indígenas, como para la renovación de conceptos y actitudes de docentes y directivos del sistema educativo nacional.

Es importante considerar que al mismo tiempo que se fortalece el proceso de la interculturalidad en el país, los pueblos indígenas sistematizan sus conocimientos sobre ciencia, tecnología, ética, estética, arte, filosofía, religión, formas productivas y de organización social, educación e historia.

De acuerdo con las nuevas exigencias o nuevos retos de la comunidad, el Sistema Educativo Peruano debe ser intercultural. Para ello es fundamental que las comunidades educativas interculturales bilingües sean auténticos laboratorios pedagógicos de calidad del aprendizaje,

desde los cuales los pueblos indígenas transmitan al mundo los principios, valores, conocimientos, creación artística y formas de convivencia pacífica que han construido durante su historia. La educación intercultural en su significado más profundo debe desarrollarse en el marco de la cultura y lengua de las comunidades. La educación es enriquecida con procesos de interrelación e innovación, siempre que lleve a la persona o a los pueblos a fortalecer su identidad.

Es importante reconocer que no existe una pedagogía universal. Los pueblos y las culturas del mundo construyen sus pedagogías. Para ello, el Sistema Educativo Nacional deberá superar la tendencia a imponer modelos pedagógicos únicos y uniformizantes.

La desconfianza interinstitucional, la débil legitimidad social del proceso, las limitaciones en la gestión administrativa constituyen serios obstáculos para la consolidación de la EBI.

La formación de educadores bilingües y de sus formadores constituye una estrategia fundamental e imprescindible para el desarrollo del sistema educativo de un país multilingüe y pluricultural como el Perú. Esta formación de docentes deberá contar con un alto nivel de exigencia académica. La formación de formadores y docentes de educación bilingüe intercultural debe incorporarse sistemáticamente a la educación superior y no solamente permanecer como programas adscritos.

Actualmente, la formación de los docentes es débil y aún no responde eficazmente a los modelos de la EBI debido, entre otras, a las siguientes razones:

- Separa al futuro docente de su comunidad y no le permite adquirir herramientas para desarrollar un currículo comunitario y resolver creativa y autónomamente las situaciones educativas que se le presentan en su práctica pedagógica.
- No hay un perfil definido del docente, ni de entrada ni de salida.
- El currículum de formación responde a un modelo antiguo.
- El inadecuado manejo de su propia lengua y de la lengua 2 y la profesionalización acelerada, baja el nivel de escolaridad de los futuros docentes.
- La relación entre la cultura de los estudiantes y las formas occidentales de conocimiento.
- Otros factores de la vida misma del estudiante que inciden en el éxito de su formación, como su condición económica, la inseguridad y la inmadurez.

A pesar de la existencia de los modelos de la EBI, los niveles de eficiencia y calidad de las escuelas son pobres y continúan siendo excluyentes porque someten a las niñas y niños a un proceso educativo rígido que no contempla las diferencias individuales, la incorporación al trabajo productivo y los aprendizajes básicos en la lengua materna, así los niveles de repitencia y deserción en escuelas de EBI siguen siendo altos.

PROPUESTA SOBRE EL PERFIL DEL DOCENTE DE EBI

a) Cualidades y valores

En el campo de la formación de formadores de educación de la EBI, es importante considerar lo siguiente en el perfil del docente EBI.

- Fortalecer una identidad y ética profesional.
- Formarse en los valores de la identidad y de la interculturalidad.

- Ejercer el compromiso y el trabajo con la comunidad.
- Dominar en forma escrita la lengua propia de la comunidad (L-1) donde trabaja y la lengua de interrelación (L-2).
- Ser autocrítico, crítico y analítico frente a los problemas educativos y sociales.

b) Su misión

La gestión en el entorno institucional y comunitario tiene la misión de rescatar y difundir los valores y principios de los pueblos indígenas, como la responsabilidad, la reciprocidad y la solidaridad. Para ello, debe desarrollar el rol de:

- Guía conductor de la comunidad.
- Promotor del trabajo creativo y comunitario.
- Investigador y sistematizador de las culturas.

c) Su compromiso para gestar aprendizajes de calidad

La EBI se concretiza en una gestión eficiente en el proceso de aprendizaje, ello requiere que el docente sea un especialista en currículo y un planificador educativo.

PROPUESTA SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EBI

- Definir y efectivizar roles de la participación comunitaria, tanto en la inserción de políticas culturales, en estrategias de formación docente y en el fortalecimiento de la calidad pedagógica en el proceso de aprendizaje.
- Es necesario definir la situación lingüística, durante el proceso de formación docente y el manejo de distintas metodologías en el proceso educativo.
- Es importante considerar un conjunto de contenidos y de destrezas en su formación como docente para asegurar la conducción del aprendizaje de los niños y las niñas.
- Establecer un perfil de educador.

5.2 PROPUESTAS Y LINEAMIENTOS PARA LA PRÁCTICA DEL EDUCADOR INTERCULTURAL EN CUANTO CURRÍCULO Y METODOLOGÍA

Se destacan cinco ejes de acción que han permitido organizar las experiencias presentadas de la siguiente manera:

- a. Existen experiencias orientadas por la preocupación de diversas culturas en la recuperación y fortalecimiento de sus lenguas. Hay una creciente conciencia de la necesidad de recuperación de las lenguas que ha impulsado procesos mediante el uso de metodologías sencillas de investigación activa y participativa. Esta recuperación ha ayudado a escribir y/o disponer de producción literaria y de textos de enseñanza. En algunos casos se ha logrado elaborar gramáticas y diccionarios en lengua vernácula.

Existe preocupación por la normalización de las lenguas indígenas y se advierte un creciente interés por recuperar la lengua de parte de quienes la han perdido, y hay afán de aprenderla por los no indígenas.

Se ha llegado a una utilización y manejo de la lengua propia en el aula para desarrollar el proceso educativo.

- b. Los materiales de apoyo deben asociarse con otros elementos para asegurar el mejoramiento de los aprendizajes en el aula:
 - La elaboración de materiales para desarrollo del castellano oral requiere un proceso que tenga en cuenta los ejes propios de la interculturalidad, tomando a los niños como protagonistas y al maestro como un facilitador.
 - Las experiencias educativas en comunidades indígenas de la Amazonía y Andahuaylas recomiendan que para el desarrollo integral del niño se integre coherentemente tres elementos en el trabajo de aula: el pensar (conocimientos), el actuar y el valorar; precisando los componentes de propósito (qué persona, qué comunidad), recursos, didáctica y evaluación.
- c. Búsqueda de propuestas más eficaces para la formación del docente. Las universidades e institutos superiores pedagógicos bilingües, presentan una experiencia desigual en cuanto a la implementación de un currículo adecuado y del desarrollo de metodologías propias.
- d. Estrategias innovadoras para el conocimiento y la difusión de culturas vivas. Estrategias como los “museos comunitarios” y “centros culturales indígenas”, permiten ubicar las culturas en la modernidad de manera que puedan dar su aporte a la humanidad.
- e. Los sistemas escolares alternativos buscan mayor articulación, incidencia y efectividad para el desarrollo, como el sistema experimental de Escuelas Indígenas que vincula la educación con la producción.

LINEAMIENTOS

Sobre la base de las inquietudes, preguntas, comentarios y ponencias se han podido destacar los siguientes lineamientos para la acción:

1. Impulso de la recuperación de las lenguas y el desarrollo de su escritura para llegar a una normatización en cuyo proceso se combine el aporte de técnicos, especialistas y sabios de las culturas; de niños, jóvenes y ancianos; de dirigentes de organizaciones campesinas y maestros; de hombres y mujeres:
 - ➔ Es urgente elaborar gramáticas y diccionarios. También es necesario socializar herramientas sencillas de investigación que nos permitan determinar el estado de las lenguas en su estructura, en los ámbitos de su uso y en los préstamos, con miras a la elaboración de mapas lingüísticos.

- Combinar el aporte técnico y científico de cada pueblo, lengua y cultura para construir y reconstruir las lenguas.
 - Comprometer el trabajo de técnicos y sabios para la elaboración de diccionarios de cada lengua.
2. Elaboración de textos de estudio y de material didáctico teniendo en cuenta:
- El perfil lingüístico del niño, para determinar cuál es la segunda lengua que podría aprender.
 - Las ilustraciones que correspondan al medio y al universo semántico del niño.
 - La interculturalidad como un eje transversal.
 - El proceso de aprendizaje de la lengua materna y de una segunda lengua.
 - La utilización de los recursos naturales en los procesos educativos.
3. La formación del docente para permitirle:
- Estimular la producción literaria en el aula, en la lengua indígena de modo que los niños produzcan textos.
 - Apoyar el aprendizaje de una lengua vernácula del entorno.
 - Manejar herramientas sencillas de investigación activa participativa para determinar el estado de las lenguas, su estructura, los ámbitos donde son usadas, los préstamos que se hace de otras lenguas.
 - Tener en cuenta el sistema de pensamiento de cada cultura para desarrollar la metodología más adecuada.
 - Utilizar los textos de manera crítica y reflexiva.
4. La formación y práctica docente debe también incluir los siguientes lineamientos:
- Las organizaciones y los pueblos indígenas deben participar en la formación de docentes.
 - Promover la formación de educadores con visión política.
 - Favorecer la formación de docentes especializados en alfabetización de adultos en lenguas indígenas.
 - Escuchar las exigencias de los padres de familia para una educación bilingüe intercultural con excelencia.

- Promover la creatividad de los educadores para que desarrollen su propia manera de enseñar acorde a las necesidades del medio.
 - Fomentar el intercambio de materiales entre educadores para no duplicar esfuerzos así como la utilización de materiales disponibles en el mercado para la enseñanza de la segunda lengua a fin de abaratar los costos.
 - Conformar equipos interdisciplinarios que propicien formas de aprendizaje cooperativo.
 - Acercarse a los medios de comunicación y abrir espacios para la difusión de las lenguas indígenas.
5. Implementación de propuestas comunitarias de rescate cultural que sean animadas por el educador de la EBI, ya que la cultura alimenta la educación:
- Construir museos o bibliotecas comunitarios indígenas y banco de datos que alimenten los procesos educativos para impulsar currículos que provengan de las comunidades.
 - Valoración de los principios de la arquitectura propia en la construcción de los locales escolares.
 - La formación del educador de EBI en los valores de la cultura, en la etnociencia, en el desarrollo y aplicación de metodologías propias.

5.3 NIVELES DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA, FAMILIAR Y POSIBILIDAD DE MARCOS LEGALES

La participación comunitaria en el proceso de educación bilingüe se realiza de diversas maneras. En algunas experiencias, los padres de familia participan defendiendo el proceso educativo y gestionando el apoyo de las instituciones sociales. En el caso de las escuelas activas que ponen énfasis en el aprendizaje libre del niño, los padres de familia también están aprendiendo.

En algunos programas universitarios se ha planteado la construcción de la interculturalidad a partir del desarrollo de la etnociencia y el estudio de la cosmovisión de las culturas indígenas. Deben convivir los saberes indígenas y los occidentales.

Otro aspecto que se analizó fue la necesidad de formar comunicadores interculturales, pues a través de los medios de comunicación tanto comunitarios como privados y públicos se puede fortalecer la EBI. Para esto, la radio es un buen medio para promover la identidad, la organización comunitaria y la educación bilingüe intercultural.

La participación del Estado en favor de la Educación Bilingüe es limitada; los recursos destinados para este efecto no satisfacen suficientemente las aspiraciones de los pueblos indígenas.

El desarrollo y fortalecimiento de la EBI se ha concretado a través de Organismos No Gubernamentales y Organismos de Cooperación Internacional. En unos casos han sido manejados directamente por estas instituciones y en otros transferidos a las instancias de la EBI.

Frente al débil aporte estatal, surge la incontenible participación de las organizaciones indígenas que marcarán un hito en el fortalecimiento y desarrollo de la EBI.

PROPUESTAS

Se tiene que reglamentar las leyes sobre educación bilingüe, concretizando la participación comunitaria en la gestión de la educación:

- El Estado debe asignar más presupuesto a la educación bilingüe intercultural y a la educación en general, tomando conciencia de que resulta un ahorro para los pueblos, porque a largo plazo se disminuye la deserción y la repitencia y se logran pueblos activos, creativos y con identidad.
- El énfasis en la interculturalidad debe ser una constante.
- Se debe organizar una red de organizaciones indígenas en el ámbito local, regional y nacional para apoyar la Educación Bilingüe Intercultural.
- Se debe promover un encuentro entre las comunidades y el Estado para establecer una común estrategia de desarrollo de la interculturalidad, destacando la EBI como un camino válido para ello.
- Hay que potenciar la colaboración de los medios de comunicación para el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural.

ESTRATEGIAS

Luego de la reflexión de los participantes de la mesa de trabajo y del análisis de alternativas y estrategias más apropiadas, se propuso lo siguiente:

- Buscar la unificación de las organizaciones de los pueblos indígenas para favorecer la cogestión de la EBI y de este modo cubrir sus necesidades educativas.
- Definir una política concertada para la EBI, entre el Estado, los pueblos andinos y amazónicos del Perú.
- Valorar el aporte de la mujer como educadora al interior de la familia y potenciar su participación en la EBI.
- Establecer un sistema de red de trabajo comunitario, asegurando la incorporación de los diversos actores.
- Fortalecer sistemas educativos descentralizados diseñados por las propias comunidades que garanticen el derecho a una educación con una actitud intercultural.

6. ACUERDOS FINALES

- 6.1 Felicitar a los organizadores y al Centro de Investigación Educación y Magisterio CIEM, por la excelente organización del I Congreso EBI- Huancayo - 98.
- 6.2 Solicitar y exigir al Gobierno Central, Ministerio de Educación y al Congreso de la República la generalización de la enseñanza-aprendizaje en lengua materna en todos los niveles del sistema educativo.
- 6.3 Capacitar permanente y sostenidamente a los docentes de los Programas de Educación Bilingüe Intercultural.
- 6.4 Promover previa validación, producción de materiales educativos bilingües y difundirlos en el ámbito local, regional, nacional e internacional.
- 6.5 Coordinar las acciones educativas en EBI con el Consejo Nacional de Educación y Cultura de los Pueblos Andinos y Amazónicos.
- 6.6 Aprobar la Declaración de Huancayo.
- 6.7 Designar como Sede del II Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural a la ciudad de Huamanga, para el año 1999.
- 6.8 Asistir al II Encuentro Nacional TINKUY-EBI-1998, encuentro intercultural de niños, niñas, padres de familia y profesores bilingües del Perú, que se realizará en la ciudad de Andahuaylas - Apurímac, los días 26, 27 y 28 de Octubre.
- 6.9 Participar en el II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe del 16 al 20 de Noviembre de 1998, en la ciudad de Quito Ecuador.
- 6.10 Solicitar el Apoyo financiero y material a instituciones estatales y privadas a nivel nacional e internacional.
- 6.11 Finalmente, a fin de fortalecer y consolidar la Educación Bilingüe Intercultural - EBI se nombró la COORDINADORA REGIONAL PERMANENTE de Educación Bilingüe Intercultural, conformada por un Presidente, un Vice Presidente, un Secretario, una Tesorera, un Primer Vocal, un Segundo Vocal, un Secretario de Relaciones Interinstitucionales y los Asesores.

7. LA FORMACION DE LA COODINADORA REGIONAL PERMANENTE DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL, Y LA DECLARACIÓN DE HUANCAYO

En el Congreso se nominó la **Coordinadora Permanente de Educación Bilingüe Intercultural** que trabaja con los siguientes objetivos:

- Organizar las Coordinadoras regionales, zonales y apoyar la organización de eventos regionales hasta lograr el nivel nacional e internacional.
- Coordinar todo tipo de actividades en bien de la Educación Bilingüe Intercultural dentro y fuera del país.
- Integrar a las personas e instituciones que trabajan con la Educación Bilingüe Intercultural en bien de los niños y procurar ingresar a la globalización dentro del área específico y sus periféricos.
- Acumular y difundir información para las personas e instituciones integradas y comprometidas con la EBI, mediante el cruce de información.
- Contar con un Consejo de Asesoría Académica y Científica para mejorar las tareas personales e institucionales.
- Producir y publicar material diverso sobre el tema de la Educación Bilingüe Intercultural y temas afines.
- Trabajar por el logro de la autoestima personal de los peruanos, especialmente de los que hablan lenguas autóctonas. Asimismo trabajar para lograr la Identidad Nacional del Perú.

DECLARACION DE HUANCAYO

CONSIDERANDO

Que estamos a las puertas del tercer milenio y teniendo una historia y lenguas autóctonas con muchas riquezas, pero a la vez tenemos una lengua de uso nacional que es el castellano que funciona como elemento integrador NOS MANIFESTAMOS EN LOS SIGUIENTES TÉRMINOS:

1. No podemos desconocer la identidad cultural de nuestros ancestros a pesar de cumplir 500 años, no pudieron ser desaparecidas nuestras lenguas autóctonas, entre otras manifestaciones culturales.
2. Tenemos algunas instituciones que están propiciando encuentros sobre la política educativa en EBI para encontrar alternativas y propuestas en las poblaciones vernáculo hablantes.
3. Tenemos un amplio sector de maestros de nuestro país, que están dedicados al desarrollo de la EBI con el apoyo del Ministerio de Educación a través de la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural -UNEBI.
4. Tenemos a la fecha un promedio de más de cinco millones de población vernáculo hablante, distribuida en más de 60 lenguas autóctonas, cuyos niños en edad escolar y adultos mujeres y hombres necesitan atención educativa en su lenguaje materno.

En consecuencia, nuestro llamado a las siguientes instituciones:

- a. UNESCO Y A LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS.- Para que “La Declaración del Decenio de las Poblaciones Indígenas” no quede en palabras. Que los contactos y las atenciones no sean a través de terceros, sino en forma directa con las comunidades y sus representantes auténticos.
- b. Al Gobierno Central, Regional y Local, a través de sus diferentes instancias, que planteen una política integral considerando las poblaciones autóctonas y también a las ciudadinas y rurales.
- c. Que el Estado platee una política educativa cultural sin discriminaciones de ningún tipo que beneficie especialmente a la población escolar en las comunidades campesinas y nativas, todo esto para lograr la ansiada conciencia e identidad nacional.
- d. Finalmente hacemos un llamado a todos los compatriotas de todos los niveles sociales, igualmente a los extranjeros que residen en nuestro país, para que practiquemos el conocimiento, respeto y tolerancia mutua, en bien de la unidad nacional y del progreso.

HUANCAYO, OCTUBRE DE 1998.

**MESA DIRECTIVA DEL I CONGRESO NACIONAL
DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL**