SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERÚ

Consultoría solicitada por
el Banco Mundial y PROEIB-Andes

Lucy Trapnell
Eloy Neira
Lima, junio del 2004

CONTENIDO

Siglas

Introducción

1. Contexto socio-lingüístico en el cual se desarrolla la EIB
2. Antecedentes, marco legal y objetivos de la EIB en el Perú
3. Descripción de las principales acciones realizadas en los últimos 10 años y de los logros obtenidos
4. Dificultades
5. Resumen de los principales hallazgos de las evaluaciones realizadas sobre el logro e impacto de EIB en los estudiantes, centros educativos y comunidades
6. Estimación de los costos por estudiante de la EIB en el país
7. Visión de los líderes indígenas acerca de la manera cómo se desarrolla la EIB
8. Discusión de los retos que enfrenta la EIB y de las acciones que se deberían realizar

Notas

Bibliografía

Anexo

Siglas

AIDESEP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
AMABISEC	Asociación de Maestros Bilingües Interculturales de la Selva Central
CONAP	Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Peruana
DIGEBIL	Dirección General de Educación Bilingüe
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
DINEIP	Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria
DINFOCAD	Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente
DRE	Dirección Regional de Educación
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FORMABIAP	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
FORTE-PE	Programa de Fortalecimiento Tecnológico y Pedagógico
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
ISP	Instituto Superior Pedagógico
MED	Ministerio de Educación
MOFEBI	Modelo de Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural
PROFODEBI	Programa de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNEBI	Unidad de Educación Bilingüe Intercultural

Introducción

La escolarización constituye un proceso donde podemos reconstruir tanto las luchas de las poblaciones subalternas peruanas por avanzar hacia los ideales que hoy sintetiza la propuesta de interculturalidad, así como los mecanismos con los que las élites nacionales e internacionales ilustradas buscaron —y todavía buscan— asimilar a tales poblaciones. Al discutir hoy en día las posibilidades de una escolaridad intercultural —y, por ende, bilingüe—, asistimos a un momento de un proceso secular de luchas de los pueblos indígenas por lograr su "buen vivir". Así, las luchas en contra de la servidumbre, por la libertad de comercializar e intercambiar productos, por el libre tránsito, por la tierra y, más recientemente, por la territorialidad, o contra las innumerables formas de racismo, junto con las luchas por la escuela, constituyen algunos ejemplos de búsqueda de equidad. En muchos sentidos, desde las poblaciones subalternas el ideal de interculturalidad no es una novedad, sino una nueva forma de frasear viejas demandas.

En el caso peruano, lo novedoso hoy en día es que los ideales de interculturalidad van invadiendo el discurso público, ya sea formando parte de las políticas de Estado y la legislación, o como tema de interés creciente de sectores académicos —como atestiguan innumerables publicaciones (Heise 2001, Fuller 2002, López Maguiña y otros 2002, Hamann y otros 2003, Tubino 2003, Vigil y Zariquiey 2003)—. Los sangrientos sucesos recientes de la historia peruana, sin duda, han catalizado el proceso de reconocimiento de la diversidad como un tema político clave para encarar temas como gobernabilidad, pacificación, democracia, estado de derecho, pobreza o "globalización"; es más, a diferencia de antaño, cuando la diversidad existente en el país era vista como un lastre para "el progreso y la modernización" del país, hoy en día asistimos a un creciente reconocimiento de su importancia y potencial.

Algunos de los discursos aludidos circunscriben el tema de interculturalidad a una cuestión de "buenos modales" —discurso presente en los currículos nacionales básicos—, como si se tratase de una puesta al día de viejos discursos "higienistas" o de "urbanidad" de finales del siglo XIX e inicios del XX (sobre estos discursos, véase De la Cadena 1997, Mannarelli 1999, Muñoz 2001). Otros, en particular los que provienen de numerosos maestros que participan de las propuestas EIB (véase Trapnell y otros 2004: Cap. 4, De la Cadena, M., 2003), señalan que el tema de interculturalidad no puede verse en forma aislada y que tiene que exigirse, para decirlo en términos de Fornet-Betancourt, "que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan el intercambio franco entre las culturas de la humanidad, […] para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina en el mundo" (2003: 11).

De otro lado, las preocupaciones por la EIB en la escuela no pueden ser vistas sin reconocer el carácter jerárquico estamental de la sociedad peruana, fruto del largo proceso de construcción de relaciones sociales que culmina en la globalización actual pero que se inició con "la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial" (Quijano 2000: 201); es esta historia la que hoy en día nos lleva, como sociedad, a la necesidad de construir una propuesta EIB.

El reconocimiento de la diferencia formó parte del discurso republicano desde por lo menos el siglo XIX; es más, fue consustancial a la propia empresa colonial. En ese

momento, dicha diferencia empezó a articularse desde la categoría "raza", estableciéndose a partir de la misma un orden jerárquico que marca el primer momento de la globalización; esta diferencia fue la base sobre la que se fue construyendo un orden económico mundial, con su respectivo patrón de acumulación y de concentración de riqueza (Quijano 2002, Trapnell y otros 2004). Paralelamente, tal reconocimiento fue de la mano con un proceso de homogeneización de los espíritus —culturas, decimos hoy— mediante la cruzada evangelizadora, primero, y, luego, también a través de propuestas secularizadas que impulsaron el espíritu racional, científico y dominador, que caracterizaron al ideal del varón moderno de occidente (Vigil 2004, Trapnell y otros 2004, López 2002).

En el caso peruano, si prestamos atención a las demandas sociales, desde el siglo XIX el acceso a la escuela constituyó entre los pueblos andinos un intento por dejar la servidumbre y avanzar hacia la construcción de una "república con ciudadanos" (v. De la Cadena 2000, Ames 2002, Neira y Ruiz Bravo 2002). Así, en el caso andino las comunidades y los colonos de haciendas en muchos casos crearon sus escuelas, consiguieron sus maestros y financiaron los costos de la escolaridad de sus hijos, en un primer momento sobre todo para acceder al castellano en tanto herramienta de poder. La expansión de la escuela en la Amazonía es mucho más tardía. Esta recién se da a partir de la década del cincuenta mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). La escuela es vista por los pueblos indígenas de la región como un medio para acceder al castellano y a otros conocimientos necesarios para relacionarse en mejores condiciones con la sociedad envolvente. En los últimos 20 años el movimiento indígena organizado empieza a asociar la educación con la lucha por los derechos territoriales, culturales y lingüísticos (Ames 2002).

Por otro lado, para las élites progresistas del país la escolaridad también fue un tema impulsado ya desde el siglo XIX. En ese entonces, el diagnóstico de los males de la república pasaba por afirmar que estos se debían en gran medida al carácter diverso de la sociedad peruana y, además, que dicha diversidad se expresaba en la presencia de "razas inferiores". En una peculiar síntesis de biología y doctrina moral, se postuló que esa inferioridad podía ser superada, o por lo menos aminorada, a través de la escolaridad, impulsando una política de homogenización para contrarrestar el "lastre" de la diversidad (De la Cadena 2000).

La implementación de la EIB, por tanto, puede ser percibida como la consecuencia de un largo proceso de construcción de democracia en un sentido amplio. No obstante que hoy en día se reconoce que la propuesta EIB que se ejecuta atraviesa por numerosos problemas, desaciertos y vacíos —ampliamente tratados por Luis Enrique López (2002)—, existe un consenso con respecto a que el logro más importante de la EIB es el haberse convertido en política de Estado y en tema de debate público. Como señalaremos en la parte final de este informe, el debate sobre la EIB es hoy en día un eje en torno al cual se discute el proyecto de sociedad, la propia definición del Estado y los dilemas en torno a la gobernabilidad, la democracia, la pacificación, la ciudadanía y la lucha contra la pobreza, entre otros.

Este informe consta de ocho acápites que responden al pedido formulado por el Banco Mundial y PROEIB Andes. En la primera parte presentamos el contexto sociolingüístico, luego resumimos los antecedentes, el marco legal y los objetivos de la EIB en el Perú. Seguidamente ofrecemos una breve síntesis de sus principales avances y logros, para luego detallar las dificultades encontradas. A continuación brindamos información que permite una aproximación al impacto de la EIB a partir de evaluaciones locales. Luego

presentamos estimados referidos al costo por alumno en el medio rural peruano, que permite esbozar un cálculo del costo del alumno EIB. En el acápite 7 exponemos opiniones de líderes indígenas sobre la EIB. Finalizamos el informe señalando retos y recomendaciones.

Para la realización de este informe nos hemos basados en entrevistas a funcionarios y ex-funcionarios de la DINEBI y de instancias regionales y locales del MED, líderes indígenas, docentes de ISP que ofrecen formación en la especialidad EIB, docentes de escuelas y representantes de diferentes programas de EIB, así como de oficinas de cooperación internacional. Además hemos revisado fuentes secundarias.

Queremos agradecer la colaboración de las siguientes personas: Alberto Chirif, Alfredo Servera, Ana María Robles, Andrés Chirinos, Angélica Ríos, Aroma de la Cadena, Benjamín Rodríguez, Brígida Peraza, Carlos Villanueva, Carmen Gladis Alosilla Morales, Cesar Sarasara, Daniel Tavares, Daniel Quispe Machaca, Eduardo O'Brien, Elena Burga, Fanni Muñoz, Flor Cárdenas, Gavina Córdova, Guido Pilares, Guillermo Ñaco, Irma Alosilla Morales, Jorge Mercado Lipa, José Pua, Julián Taish, Justo Oxa, Libia Rengifo, Liliam Hidalgo, Luis Alberto Calderón, Mabel Mori, Manuel Grández, Modesto Gálvez, Moisés Rengifo, Nelly Ramos, Never Tuesta, Nila Vigil, Nonato Rufino Chuquimamani Valer, Oscar Chávez, Richar Sánchez, Rocío Domínguez, Susanne Pérez, Shapión Noningo, Silvia Ochoa, Tarcila Rivera, Teresa Yatto y Virginia Zavala.

1. Contexto socio-lingüístico en el cual se desarrolla la EIB

Antes de presentar la información censal peruana, conviene hacer unas precisiones. En primer lugar, en el censo de 1993 la clasificación lingüística de la población fue levantada a partir de la declaración de lengua materna del encuestado, y no a partir de "lenguas habladas" (Chirinos s.f.). Dada la situación de bilingüismo y los desiguales prestigios sociales de las lenguas —otra expresión del orden jerárquico estamental de la sociedad peruana—, que inciden en las respuestas a las preguntas censales, es posible conjeturar que estamos ante datos subvaluados (v. Chirinos, Op. Cit).

De otro lado, se suele interpretar la diversidad lingüística como sinónimo de adscripción étnica. Si bien esta asociación es pertinente para el caso de los pueblos indígenas amazónicos, y en general se acepta como adecuada para la población aimara hablante, no queda claro que lo sea para el resto de la población del país. Por un lado, la declaración del castellano como lengua materna no dice nada con respecto a la adscripción cultural del declarante. Es el caso, por ejemplo, de las poblaciones de costa o de la sierra norte que no hablan lenguas nativas (pensemos en los tallanes, o en la Comunidad de Catacaos en Piura).

Igualmente, no queda claro que la declaración de lengua materna quechua pueda ser tomada sin más como señal de pertenencia a una cultura o etnía "quechua". Existe una diversidad de autodenominaciones que sugieren una definición de identidad cultural —"chanka", "huanca", "colla", "huaylas", "panatagua", "chungara", por citar unos ejemplos—, las mismas que se refieren a personas que pueden como no tener el quechua como lengua materna. Igualmente, Chirinos (Op. Cit.) menciona las diferencias existentes entre las características culturales de poblaciones de piso puna y poblaciones de valle; a la inversa, este mismo autor señala que es posible hablar de una homogeneidad cultural entre ciertas poblaciones quechua y aimara hablantes (este podría ser el caso de los Chungaras de Puno, quechua hablantes pero que culturalmente, se puede conjeturar, son aimaras[1]). El supuesto de un pueblo indígena quechua merece ser discutido, o en todo caso deben tomarse en cuenta distintos niveles de identidad cultural. ¿Esta población tendría o no derecho a una educación intercultural y también bilingüe? Si la condición para acceder a la EIB es identificarse como indígena, la respuesta sería negativa y el derecho a la EIB seguiría estando circunscrito a un tipo de población (véase el acápite 8).

De otro lado, tanto la legislación peruana como diversos estudios adoptan una visión dual de la situación lingüística peruana. Como se sabe, el contacto entre lenguas nativas y el castellano, y entre las propias lenguas nativas, ha dado lugar a diversos grados de bilingüismo; el manejo del quechua en numerosas ciudades del sur del país refleja esta situación (López 2003). Estamos pues ante una población bilingüe pero que oficialmente es tratada como monolingüe castellana y que, por tanto, queda excluida en la práctica de la EIB. La otra cara de este dualismo lingüístico es el esquema del dualismo cultural, que impide pensar la situación de las poblaciones que se autodenominan mestizas, y donde este último término no tiene un significado unívoco. Es posible encontrar en el caso peruano, por ejemplo, poblaciones que se autodenominan mestizas pero que tienen por lengua materna el quechua o que hablan ambas lenguas (v. Chirinos s.f.).

Por último, es pertinente subrayar las limitaciones de un informe como el presente que toma como referente espacial las divisiones republicanas del siglo XIX. En el caso de

[1] Sobre la autodenominación "Chungara" se informa en Ruiz Bravo y otros (1998).

las lenguas andinas, como el quechua y el aimara por ejemplo, debemos tener en cuenta que las mismas son habladas por poblaciones ubicadas en tres o más repúblicas. Otro tanto sucede con diversas lenguas amazónicas (véase Cuadro 1.4. en el Anexo). Informar sobre lo que sucede con estas lenguas en un solo país introduce sesgos que bien pueden llevar a contradicciones con respecto a los análisis que toman en cuenta al total de hablantes independientemente del país al que pertenecen.

A continuación se presenta información general sobre las lenguas nativas que se hablan en el Perú. Para el caso de las lenguas andinas consideramos su distribución regional y su presencia relativa a nivel regional y nacional. Para el caso de la lenguas habladas por pueblos indígenas de la Amazonía, se considera el nombre de la lengua, la familia lingüística a la que pertenece, datos poblacionales, la identificación de los lugares donde se hablan estas lenguas y una breve referencia a la situación de cada una.

Las lenguas andinas

Según fuentes censales, los hablantes mayores de cinco años quechuas ascienden a 3199474 mientras que los hablantes aimaras llegan a 412705, representando el 16,6% y 2,1%, respectivamente, de hablantes del país (véase Cuadro 1.1). Como hemos señalado, esta información no registra el número de hablantes bilingües o con algún grado de socialización en estas lenguas andinas (Chirinos 2001, Chirinos s.f.).

El quechua está presente en las 24 regiones del país, siendo las regiones de Apurímac (76,6%), Ayacucho (70,6%), Huancavelica (66,5%), Cusco (63,2%) y Puno (43,2%) las que cuentan con mayor presencia relativa; en el caso de la región Lima representan el 9,5% de hablantes, y la región Piura es la que registra la menor tasa relativa (0,2%). A su vez, se registra la presencia de aimara hablantes en por lo menos 10 regiones del país, siendo Puno la región que registra la mayor tasa relativa (32,6%), seguida de Tacna (20,8%) y Moquegua (12,7%) (Chirinos 2001).

En el caso del quechua se reconocen dos variantes mayoritarias: quechua sureño (2395007 hablantes), y quechua central (695 888 hablantes); y dos variantes intermedias: el quechua jauja-huanca (52788 hablantes) y el quechua norteño (52203 hablantes). Esta última variante incluye tres subvariantes: quechua ferreñafano-cajamarquino, Chachapoyas-Lamas de las regiones de Amazonas y San Martín, y el amazónico de las cuencas del Napo y Pastaza en la región de Loreto, además de "algunos otros dialectos difícilmente clasificables como las variantes quechuas habladas en Yauyos-Lima" (Chirinos 2001: 35). En el caso del aimara, además de su presencia en el sur del país, se encuentran dos variedades habladas en Lima: el cauqui y el jacaru, que se hallan en proceso de extinción (Chirinos 2001: 121).

Si comparamos información intercensal, encontramos que en 1940 la mitad de la población peruana sabía quechua, mientras que a partir del censo de 1993 se informa que solo el 16,6% de la población de 5 años y más declara el quechua como lengua materna (Chirinos s.f.); al respecto, este autor señala que "puede decirse que las lenguas andinas, quechua y aimara, están en un proceso franco de disminución en el porcentaje de hablantes en relación a la población total". Sin embargo, también señala que en términos absolutos, las poblaciones de estos hablantes se mantienen estables desde 1940, pero que esta estabilidad en términos absolutos contrasta con la notoria disminución relativa (Chirinos s.f.).

Chirinos también nos ofrece otra información con respecto a la vulnerabilidad de las lenguas andinas. Señala que si bien en los próximos diez años "el número absoluto de hablantes quechuas aumentará aproximadamente en un 5%, […] algunas variedades estarán casi totalmente extintas y el aumento de hablantes será de las variedades más habladas y, sobre todo, en el número de hablantes entre la población migrante. En algunas zonas rurales tradicionales habrá una leve disminución y una tendencia (menos acentuada que lo que reflejan las estadísticas) al incremento del bilingüismo, sin embargo el número de hablantes se mantendrá bastante estable. Esta *estabilidad* se traducirá en una sensible disminución porcentual pasando del 16,6% que fue en 1993 a un 13 a 15% en caso que se realice el próximo censo en el año 2005, lo que significa que el número de hablantes maternos de quechua superará los 3 millones y medio. En el caso del aimara la situación será parecida" (Chirinos s.f.: 14).

Cuadro 1.1. Población de 5 años y más por lengua materna andina según departamento-1993

	Total	Castellano	%	Quechua	%	Aimara	%
TOTAL	19308603	15405014	79.78	3199474	16.57	412705	2.14
AMAZONAS	283162	247117	87.27	1050	0.37	0	0.00
ANCASH	834161	525372	62.98	300433	36.02	0	0.00
APURIMAC	321157	72070	22.44	245953	76.58	927	0.29
AREQUIPA	819837	657538	80.20	140535	17.14	16692	2.04
AYACUCHO	421849	120139	28.48	297727	70.58	0	0.00
CAJAMARCA	1075051	1051210	97.78	11666	1.09	0	0.00
CALLAO	576373	533140	92.50	34916	6.06	3246	0.56
CUSCO	885828	307920	34.76	560101	63.23	2836	0.32
HUANCAVELICA	324864	105446	32.46	216385	66.61	0	0.00
HUANUCO	555787	374630	67.41	172749	31.08	0	0.00
ICA	501075	463700	92.54	32999	6.59	1097	0.22
JUNIN	899884	756955	84.12	116703	12.97	0	0.00
LA LIBERTAD	1112389	1098124	98.72	4928	0.44	0	0.00
LAMBAYEQUE	807359	778528	96.43	23098	2.86	0	0.00
LIMA	5742511	5118928	89.14	547397	9.53	26018	0.45
LORETO	573017	535579	93.47	9603	1.68	0	0.00
MADRE DE DIOS	56778	39922	70.31	13687	24.11	786	1.38
MOQUEGUA	115818	87703	75.72	12580	10.86	14741	12.73
PASCO	195026	165706	84.97	22114	11.34	0	0.00
PIURA	1201931	1185687	98.65	2717	0.23	0	0.00
PUNO	938275	218991	23.34	405596	43.23	305951	32.61
SAN MARTIN	469730	450588	95.92	11893	2.53	0	0.00
TACNA	194700	146085	75.03	6847	3.52	40411	20.76
TUMBES	136305	133943	98.27	563	0.41	0	0.00
UCAYALI	265736	229993	86.55	7234	2.72	0	0.00

Fuente. Chirinos Andrés. Atlas Lingüístico del Perú. 2001
Nota: La cifra de 7510 aimara hablantes residentes en el "resto del Perú" que consigna Chirinos, no ha sido incluida.

Cuadro 1.2. Población de 5 años o más por área urbana y rural según lengua materna, 1993.						
	Castellano	Lenguas vernáculas				TOTAL*
		Total	Quechua	Aimara	Otras lenguas nativas	
Total nacional	79.9	19.5	16.5	2.3	0.7	100.0
Total urbano	88.0	11.5	10.2	1.2	0.1	100.0
Total rural	60.1	38.8	32.0	4.8	2.0	100.0

*Incluye el porcentaje que no respondió cuál era su lengua materna.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Censo Nacional de Población y Vivienda 1993. Elaboración propia.

Lenguas de la Amazonía[2]

En la región Amazónica coexisten 42 pueblos indígenas que hablan 40 lenguas[3]. El Censo de Comunidades Nativas de 1993 estima una población indígena Amazónica de 299218 (incluye a la población censada y a la estimada), sin embargo, existen dudas respecto a la confiabilidad de estar información[4]. Si bien el cotejo de la información del censo con otros documentos excede los límites de este trabajo, hemos tratado de obtener información complementaria en aquellos casos en los cuales el Censo reduce a la población en más del 40%. La información que a continuación se presenta se ha organizado en función del volumen poblacional de los diferentes pueblos indígenas (para más detalles véase el cuadro 1.4. en el Anexo).

Se suele pensar que las posibilidades de mantenimiento de una lengua están bastante relacionadas con el número de sus hablantes y que una lengua con menos de 500 hablantes está en alto riesgo de desaparecer y con menos de 100 en una situación irreversible. Sin embargo, como acertadamente señala Meliá "la demografía lingüística es un factor para la vitalidad de una lengua pero no el único, ni tal vez el más importante" (2003:22). Prueba de ello es la existencia de algunas lenguas como la araona que mantiene su vitalidad en Bolivia pese al reducido número de sus hablantes (López 2003).

Por otro lado, es necesario tomar en cuenta que varios de los pueblos indígenas que podrían ser considerados de "alto riesgo" en función del número total de su población en este país, también se encuentran al otro lado de las fronteras de Ecuador, Bolivia, Brasil y

[2] La identificación de las lenguas así como la información sobre su ubicación y situación se basa en el libro de Pozzi Escot "El Multilingüismo en el Perú". Los datos referidos a la población y al número de comunidades han sido tomados del Primer Censo de Comunidades Nativas de 1993 (INEI 1994).

[3] El concepto de pueblo indígena es una noción nueva que se superpone sobre el de identidades locales. Por otro lado, aun cuando no siempre se puede hacer la ecuación pueblo indígena = lengua, la identificación de lenguas amazónicas elaborada por Pozzi Escot, Solís y García (1996) corresponde en términos generales con la autoidentificación de los pueblos. Sin embargo, hemos encontrado algunas excepciones: La lengua identificada como kandozi-shapara corresponde a pueblos que se identifican como distintos: los Kandozi y los Shapara. Igual sucede con la kukama-kukamiria y con la achual-shiwiar. Lo contrario ocurre en el caso del caquinte. Si bien se considera como una lengua diferente al ashaninka, los caquinte tienden a considerarse como parte de ese pueblo.

[4] Sobre la base de la comparación entre la información que ofrece el Censo y la que obtiene de otros documentos y referencias, Chirif (1997) afirma que la población ha sido subestimada y explica que esto puede deberse a diversas razones. Una de ellas puede ser que los encuestadores no hayan llegado a todas las zonas de asentamiento de población indígena, algunas asentadas en lugares muy lejanos y de difícil acceso. Por lo demás, llegar al caserío central de una comunidad, es decir, al lugar donde funciona la escuela y algún otro servicio, no garantiza que se esté cubriendo al 100% de la población, ya que parte de ella vive dispersa. Otro problema es que el Censo ha considerado como población indígena únicamente a aquélla que vive en comunidades, no así a la asentada en centros poblados urbanos, y esto no sólo en el caso de Iquitos, sino también de otros lugares, como El Estrecho (Putumayo) y Jeberos, cuya población es mayoritariamente indígena, o Pebas (Ampiyacu), Nauta o San Lorenzo (ambos en el Marañón).

Colombia, y que sus lenguas podrían estar en situaciones muy distintas a las que encontramos en el Perú.

Cuadro 1.3. Tipología de lenguas habladas en la Amazonía según densidad poblacional.		
Densidad Poblacional	**Lengua**	**Situación de la lengua**
Mayor a 15,000	Ashaninka, kichwa	Muy diversa, tendencia a castellanización algunas zonas
	Awajun, shipibo	Niños y niñas se socializan en lengua.
Entre 10,000 y 15,000	Shawi	Mayoría de niños se socializan en lengua, tendencia a castellanización en algunas zonas.
	Kukama-kukamiria	Lengua conocida por algunos adultos, no es vehículo de comunicación cotidiana.
Entre 5,000 y 10,000	Machiguenga, wampis, nomatsiguenga	Niños y niñas se socializan en la lengua.
	Yanesha	Tendencia a la castellanización.
Entre 1,000 y 5,000	Achuar-shiwiar, cacataibo, yine, kandozi-shapara, matsés, ticuna, urarina	Niños y niñas se socializan en la lengua.
	Yagua, harakmbut, huitoto	Fuerte tendencia a la castellanización.
	Shiwilu	Lengua hablada por algunos adultos.
Entre 500 y 1,000	Cashinahua,	Niños y niñas se socializan en la lengua.
	Bora y Ese'eja	Tendencia a la castellanización.
Menor a 500	Culina, yaminahua, secoya, sharanahua, caquinte, amahuaca.	Niños y niñas se socializan en la lengua.
	Maijuna, arabela y ocaina.	Pocos niños y niñas se socializan en la lengua.
	Chamicuro, capanahua, iquito	Lengua hablada sólo por algunos adultos.
	Resigaro, taushiro, iñapari	Cada una de estas lenguas era hablada por no más de 7 personas en 1975.
	Omagua	Nadie lo habla, adultos entendían a padres cuando estaban vivos.

En el Perú los pueblos indígenas Amazónicos mantienen una estrecha relación con sus territorios tradicionales. Sin embargo, en los últimos veinte años se observa una ligera expansión, más que migración, hacia las ciudades y pueblos aledaños a sus comunidades.

En esta situación encontramos a los shipibo que viven en el distrito de Yarinacocha y la ciudad de Pucallpa, y a los huitoto, chayahuita y ashaninka, que residen en los pueblos de El Estrecho, San Lorenzo y Puerto Bermúdez, respectivamente. La existencia de población kukama-kukamiria en la ciudad de Iquitos y en Nauta data de mucho más tiempo. Aun cuando en menor número también se encuentran personas de estos pueblos fuera de sus áreas de expansión más cercanas como, por ejemplo, de shipibos en Lima.

En el Cuadro 1.4 (véase el Anexo) se incluye información sobre el número de comunidades en cada pueblo indígena con el fin de ofrecer una idea aproximada sobre el número de centros educativos de cada uno de ellos que tendría que ser beneficiario de la EIB en el ámbito rural. Además se ofrece información sobre las ciudades y pueblos donde también se hablan algunas de estas lenguas a fin de que puedan ser contempladas en la definición de una estrategia de EIB que supere el ámbito rural.

Todas las lenguas amazónicas tienen por lo menos un alfabeto. La mayoría de ellos han sido diseñados por lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Durante la última década otros programas de EIB han revisado los alfabetos elaborados por esta institución y cuatro fueron normalizados como se puede apreciar en los datos consignados en el Cuadro 1.4 (véase el Anexo)

La demanda potencial de la EIB *vs* la realidad

Si nos atenemos a lo establecido en el Artículo 20º de la Ley General de Educación (LGE) vigente[5], donde se dice que "La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo", tendremos que la demanda potencial de la EIB llega a 8 millones y medio de beneficiarios (véase el Cuadro 1.7 en el Anexo). Sin embargo, en el inciso b) del mismo artículo, se señala que "[El Estado] Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua", con lo que implícitamente se establece una distinción entre Educación Intercultural (EI), que sería para todos, y una Educación Bilingüe (EB) que estaría destinada a quienes tienen como lengua materna una lengua nativa. Es para esta población para la que estaría propiamente definida la EB, para el resto estaría disponible la EI. De otro lado, si observamos el desarrollo oficial de la EIB, esta ha sido definida para el sector rural y para el nivel básico primario[6]. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que la población urbana que declara como lengua materna una lengua nativa, en algunos distritos de Lima alcanza al 20 por ciento de la población (Chirinos 2001). No obstante, desde el sistema estatal, no existe EIB urbana.

Al mencionar a la población excluida de la EIB, es necesario considerar la existencia de un creciente número de niños y niñas de 3, 4, y 5 años con lenguas maternas indígenas que se ven obligados a participar en programas de educación inicial dirigidos por docentes o promotoras monolingües en castellano[7].

---

[5] Ley Nº 28044 del 28 de julio del 2003.

[6] Esto demostraría una actitud integracionista contraria al espíritu del Convenio 169. La existencia de intervenciones focalizadas de educación inicial EBI no altera esta tendencia.

[7] Cabe señalar que en el ámbito de la UGEL de Satipo existen 21 centros educativos del nivel de inicial en comunidades Ashaninka y Nomatsiguenga y sólo 3 de sus docentes manejan alguna de estas lenguas. En la UGEL de Chanchamayo existen 6 centros de educación inicial en comunidades nativas y en 4 de ellos las maestras son monolingües en castellano. Todas las docentes del nivel inicial de ambas UGEL son nombradas. Si bien la situación en los programas no escolarizados de educación inicial en la UGEL de Satipo es un poco mejor en la medida que 23 de las 25 promotoras manejan la lengua predominante en la comunidad. Esto no sucede en la UGEL de Chanchamayo en la cual 6 de las 8

La distinción entre EI nacional y EIB solo para hablantes de lengua materna nativa conlleva ya una discriminación y, como veremos en el acápite 7, es una de las críticas a la EIB que se presentan en la región andina. Si a esto se añade el hecho de que hoy en día la EIB está circunscrita al medio rural, encontramos que maestros, estudiantes y padres de familia de esta región perciben la EIB como un sistema de "reservación indígena", y, por ejemplo, entre los propios maestros y estudiantes se refieren despectivamente a sus colegas EIB como "chakra maestros". Si bien este cuestionamiento no se percibe con la misma fuerza en la región amazónica, algunos de los dirigentes indígenas entrevistados señalaron que los padres de familia de las zonas de mayor colonización o influencia de castellano hablantes perciben a la EIB como un "retraso para el desarrollo de los niños".

La descripción presentada sobre el contexto sociolingüístico en el cual se desarrolla la EIB en el Perú intenta incorporar estas consideraciones críticas con relación a los posibles beneficiarios de la EIB. En el caso de los pueblos indígenas amazónicos se podría considerar a todos sus educandos teóricamente como posibles beneficiarios de la EIB en la medida que el derecho a una educación que reconozca su lengua y cultura está amparado por la Constitución y por el Convenio 169 de la OIT (véase acápite 2).[8] Si todos se identificaran como indígenas estaríamos hablando en teoría de los usuarios de cerca de 40 lenguas. Sin embargo, no todos asumen esta condición como lo prueba la existencia de un gran número de kukamas quienes más bien se consideran ribereños. Por otro lado existen limitaciones de orden práctico relacionadas al número de hablantes de ciertas lenguas como se puede apreciar en el Cuadro 1.4 del Anexo[9].

Los centros educativos EBI

El número de centros educativos que la DINEBI considera que son EBI es de aproximadamente 3109 en 9 departamentos andinos[10] y de 788 en 6 departamentos de zonas amazónicas (véase el Cuadro 1.5). En la actualidad la DINEBI no cuenta con información acerca del número de estudiantes y docentes capacitados en EIB, y tampoco dispone de un estimado de la población potencial que debería ser atendida[11].

Cuadro 1.5. Número de centros educativos atendidos por la DINEBI (Andes)

Región	Nº DE CCEE	Lengua
Ancash	304	Quechua variedad Ancash
Apurimac	478	Quechua variedad Cusco-Collao y Ayacucho Chanka
Arequipa	87	Quechua variedad Cusco-Collao
Ayacucho	337	Quechua variedad Ayacucho Chanka

animadoras son castellano hablantes. Cabe señalar que el problema no sólo se relaciona con las dificultades de comunicación que pueden tener los niños y niñas, sino también con las actitudes racistas y civilizatorias que la mayoría de docentes y animadoras hispanohablantes reproducen en su relación cotidiana con ellos y ellas.

[8] En este documento utilizamos el concepto de indígena de José Martínez Cobo relator especial de la ONU el cual precisa: "Las comunidades, poblaciones y naciones indígenas son aquellas que, contando con una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y colonización que desarrollaron en sus territorios, se consideran a si mismas distintas de otros sectores de la sociedades y están decididas a conservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblos, de conformidad con sus propios patrones culturales, instituciones sociales y sistemas jurídicos.

[9] Aun así, cabe señalar la existencia de una experiencia de revitalización de la lengua Iquito promovida por los mismos pobladores, aun cuando ésta es hablada por menos de diez personas.

[10] Ancash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Lambayeque, Moquegua, Puno,

[11] Las dificultades referidas a la limitación de información disponible en la DINEBI son tratadas en el acápite 4.

Cusco	648	Quechua variedad Cusco Collao
Huancavelica	291	Quechua variedad Ayacucho Chanka
Lambayeque	57	Quechua variedad Inkahuasi Cañaris
Moquegua	65	Quechua variedad Cusco Collao y Aymara
Puno	842	Quechua variedad Cusco Collao y Aymara
Subtotal	**3109**	
Fuente: Base de datos de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural – 2003.		

Centros educativos atendidos por la DINEBI (Amazonía)		
Región	**Nº DE CCEE**	**Lengua**
Cusco	40	Machiguenga, Yine, Ashaninka
Junín	166	Ashaninka, Nomatsiguenga
Loreto	309	Aguaruna, Chayahuita, Ticuna, Bora, Shipibo, Yine, Kukama, Kukamiria, Yagua, Candoshi, Huambisa, Achuar, Shapra, Kichwa, Huitoto, Secoya
Madre de Dios	35	Amarakaeri, Kichwa, Ese Eja, Shipibo Conibo, Harambukt, Machiguenga, Amahuaca, Yine
Pasco	51	Ashaninka
Ucayali	187	Shipibo, Asháninka, Yine,Amahuaca, Machiguenga
Subtotal	**788**	
Total	**3897**	
Fuente: Base de datos de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural – 2003.		

Por otro lado, la base de datos de la Oficina de Estadística del MED consigna la información proporcionada por los directores de los centros educativos con respecto a la lengua en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (véanse Cuadros 1.6 y 1.8 del Anexo). Si tomamos como ejemplo el caso de las escuelas donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en quechua y aimara, encontramos que existe una inconsistencia entre estas dos fuentes del MED —DINEBI y Oficina de Estadística— con relación al número de escuelas[12].

Cuadro 1.6. Comparación entre datos de la DINEBI y los de Estadística Básica del MED para las lenguas andinas		
Fuente	**Lengua**	**Nº de centros**
DINEBI	Quechua	2771
Est. Básica MED	Quechua	1776
DINEBI	Aimara	338
Est. Básica MED	Aimara	134
Fuente: Estadística Básica del MED 2003 - Oficina de Estadística; Base de Datos de la DINEBI, 2003.		

[12] Cueto y Secada (2003) señalan que para 1999, según fuentes del Ministerio de Educación, se calculaba que el número de escuelas EIB era de 4280 centros ubicados en 16 departamentos del país. Añaden que sin embargo, la cobertura "estaría llegando solamente al 10% de la población con lengua materna indígena" (Cueto y Secada, 2003, basados en Díaz, Arregui y Palacios, 2001).

2. Antecedentes, marco legal y objetivos de la EIB en el Perú

En 1972 se inició el proceso de institucionalización de la EBI con la dación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB)[13]. Dicha Política recogió los aportes conceptuales y metodológicos enunciados en las reuniones técnicas efectuadas durante la década anterior y a principios de esa[14], y se dio en un contexto orientado a promover el cambio social y político, tal como se expresa en sus lineamientos[15]. Si bien dicha política no incluyó el concepto de interculturalidad de manera explícita, como sí lo harían las dos siguientes, fue la primera en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país. En efecto, su tercer lineamiento señala: "*La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad".*

Con relación al manejo y uso de lenguas, esta política reconocía las nociones de bilingüismo y bidialectalismo, y propugnaba la necesidad de variar la intensidad del uso instrumental de la lengua vernácula y del castellano, así como los procedimientos metodológicos relacionados con ellas, según las características lingüísticas de los hablantes y sus expectativas. Una de las grandes limitaciones de la PNEB, cuyo carácter vanguardista fue reconocido en el ámbito internacional, fue que estuvo referida fundamentalmente a la población de lengua vernácula, tal como lo especifica su primer lineamiento. En coherencia con ello, el Reglamento de la Ley 19326 circunscribió el desarrollo de la educación bilingüe a las jurisdicciones con población monolingüe o de bilingüismo incipiente. Además, normó que la lengua vernácula y el castellano fueran las lenguas instrumentales para la educación en el primer ciclo del Nivel Básico (correspondiente a los primeros cuatro grados de primaria (Art. 3), y que la educación bilingüe se pudiera ofrecer desde el Nivel Inicial (Art. 4). Esta noción restrictiva sobre los destinatarios de la educación bilingüe se mantendría en las políticas de 1989 y 1991, las cuales también enfatizan que la EIB está orientada a la población cuya lengua predominante es la vernácula. Sin embargo, dichas políticas ampliaron la cobertura de la educación bilingüe a todos los niveles del sistema educativo.

La Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) de 1989 fue la primera en incorporar el concepto de educación intercultural, aun cuando lo hizo desde el enfoque entonces vigente que la limitaba a la inclusión de conocimientos de la cultura de los vernáculo hablantes, y a la gradual incorporación de contenidos procedentes de otras tradiciones culturales. La Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) de 1991 amplió los alcances de este enfoque al concebir la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo. Igualmente, se consideraba la necesidad de promover el reconocimiento de culturas distintas. La PEIEB debía regir durante el quinquenio 1991-1996. Poco antes del término de este, se desactivó la

---

[13] Dada en el marco de la Ley de Reforma Educativa (Decreto Ley 19326 del 21.3.1972), promulgada durante el gobierno del General Juan Velasco Alvarado.

[14] Entre ellas cabe destacar la Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aimara y la Educación en el Perú, convocada por José María Arguedas en 1963 y el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe de 1972, organizado por el Ministerio de Educación con miras a la elaboración de la Política Nacional antes mencionada (Vigil 2004, López 2002).

[15] En estos se plantea la necesidad de superar las condiciones de pobreza de los vernáculo hablantes (lineamiento 2); de propiciar una interpretación crítica de la realidad social y económica y de generar una participación espontánea, creadora y consciente en el proceso de cambio estructural orientado hacia la eliminación de los mecanismos de dependencia y dominación (lineamiento 3).

Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBIL). Posteriormente se crearía la Unidad Nacional de Educación Bilingüe (UNEBI) dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Esta unidad trabajaría en base a planes estratégicos durante los próximos cinco años.

En el año 2000, durante el Gobierno de Transición del presidente Valentín Paniagua se presentaron nuevas posibilidades para la educación bilingüe intercultural. En este marco se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI), actualmente en funciones, y se diseñó la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Sin embargo, dicha política aún no ha sido reconocida (véase López 2002, Vigil 2004).

Aun cuando se ha dado un conjunto de políticas a favor de la EIB, el trabajo realizado hasta la fecha ha dependido fundamentalmente de la intervención de proyectos experimentales financiados por entidades no gubernamentales. Entre los proyectos pioneros en la zona andina están el *Programa Experimental de Educación Bilingüe para Niños Quechuahablantes*, realizado en Quinua, Ayacucho, por el Plan de Fomento Lingüístico, luego Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, entre 1966 y 1984; el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P), realizado por convenio entre la Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ) y el MED, ejecutado entre 1977 y 1991 y el Programa Escuela Rural Andina (ERA), que trabajó en los departamentos de Cusco y Puno entre 1988 y 1995.

En el ámbito amazónico, también se han dado diversas experiencias como: el Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN) para los Kichwa del Napo y una comunidad secoya, creado en 1975 por la iniciativa de un grupo de misioneros de la comunidad de Angoteros; el proyecto de educación con los Candoshi de los ríos Chuinda, Chapuri y Huitoyacu, dirigido por Terra Nuova a inicios de la década del ochenta, y el proyecto de educación bilingüe bicultural para los Asháninka del río Tambo, ejecutado por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica CAAAP entre 1983 y 1987.

El desarrollo de la EIB en el Perú se sustenta en convenios internacionales como el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, así como en la legislación nacional.

El Convenio 169 de la OIT, ratificado por el Perú, al igual que otros países de la región, ofrece un marco normativo que reconoce los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas y favorece el desarrollo de la EIB como lo evidencian los siguientes artículos expresamente orientados al tema educativo: "*Deberían adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional* (Art. 26). Por otro lado, busca favorecer la participación de los pueblos indígenas en el desarrollo de programas educativos y la pertinencia cultural y lingüística de los mismos. "*Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales"* (Art.27). *Siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo*" (Art.28).

La Constitución Política de 1993 reconoce la pluralidad étnica y cultural del país e incluye algunos artículos referidos al estatus de las lenguas originarias y al fomento de la EBI.

Cuadro 2.1. La EIB en la Constitución Política de 1993		
Título/Capítulo	**Artículo**	**Contenido**
Título I. De la persona y de la sociedad. Capítulo I. Derechos fundamentales de la persona	Artículo 2, inciso 19	El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete.
Título I. De la persona y de la sociedad Capítulo II. De los derechos sociales y económicos	Artículo 15	El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico.
	Articulo 17	[…] El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.
Título II. Del Estado y la Nación Capítulo I. Del Estado, la Nación y el territorio	Articulo 48	Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.

La Ley General de Educación N.º 28044 de julio del 2003 contiene varios artículos que reconocen la diversidad cultural social y étnica del país como una riqueza y como base de una sociedad democrática y justa. Esta Ley además ratifica los aportes de las políticas anteriores al definir a la interculturalidad como uno de los principios que rigen la educación en el país.

El artículo 20 de la LGE indica que *"La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo"*. Sin embargo, los alcances de este postulado se limitan en el inciso b. el cual precisa que: *"[El Estado] Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras"*. Como hemos señalado en el acápite 1 esto podría suponer una distinción entre Educación Intercultural (EI), que sería para todos, y una Educación Bilingüe (EB), que estaría destinada a quienes tienen como lengua materna una lengua indígena. En este sentido, el espíritu de la ley contradice la práctica de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua que se desarrolla en los pueblos Kukama-Kukamiria, Huitoto, Ashaninka e Iquito desde hace varios años y que se ampara en sus derechos colectivos como pueblos. Por otro lado, la gran diversidad de situaciones a través de las cuales se expresa el bilingüismo en nuestro país, ya no permite seguir estableciendo una diferencia tajante entre la lengua materna y la segunda lengua de los educandos.

La idea de una EB circunscrita a pueblos indígenas también se ratifica en el inciso d. del mismo artículo al señalar: "*[El Estado] Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dicho programas*". Si bien este inciso constituye un importante reconocimiento de uno de los derechos colectivos

de los pueblos indígenas amparados en el Convenio 169 de la OIT, llama la atención que no haya sido considerado en el Artículo 19º que trata sobre La Educación de los Pueblos Indígenas.

Cuadro 2.2. La EIB en la Ley General de Educación N.º 28044 de julio del 2003	
Artículo	**Contenido**
Artículo 8. Principios que rigen la educación en el país	b) La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad; c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades;[…] f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo".
Artículo 9. Fines de la Educación	b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística,[…]".
Artículo 10. Criterios para la universalización, la calidad y la equidad	Para lograr la universalización, calidad y equidad en la educación, se adopta un enfoque intercultural y se realiza una acción descentralizada, intersectorial, preventiva, compensatoria y de recuperación que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes […].
Artículo 18. Medidas de Equidad	[Las autoridades educativas] en el ámbito de sus respectivas competencias: a. Ejecutan políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades de aquellos sectores de la población que lo necesiten. b. Elaboran y ejecutan proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, étnicas, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole.
Artículo 19. Educación de los Pueblos Indígenas	De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente".
Artículo 20. Educación Bilingüe Intercultural	La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo: a. Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y

	extranjeras. b. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas. c. Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras d. Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano. e. Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

Proyecto de Reglamento de la Ley General de Educación. R. M. N.º 0011-2004-ED. Si bien se trata de un documento en debate, es importante notar que las consideraciones relativas a la interculturalidad, lenguas o derechos de pueblos indígenas están menos enfatizadas que en la LGE. Si tomamos en cuenta el Artículo 5º. Equidad, podemos notar que la "diversidad" es restringida a aspectos socioeconómicos y no se menciona el tema de diversidad cultural o respeto a las identidades presentes en la LGE. De otro lado, se omite considerar el principio rector de la educación consignado en el Art. 8º de dicha ley referido a la democracia, que es clave para impulsar la EIB.

Asimismo, mientras en la LGE se habla de una EIB para todo el sistema educativo, el reglamento restringe esta intención en su Artículo 8º. Interculturalidad, donde se señala: "*El Ministerio de Educación es uno de los órganos del Estado responsables del desarrollo de la interculturalidad. El Ministerio de Educación dictará y promoverá las medidas necesarias para reconocer y garantizar la igualdad de condiciones de los pueblos originarios y afro peruanos y el respeto a su identidad y dignidad cultural, étnica y lingüística*". Implícita está una concepción que concibe la EIB como algo que sólo compete a los pueblos indígenas o subalternos, y no como un tema relacional que compete a todos los peruanos. No obstante, también se reglamenta "*La educación intercultural*" como uno de los contenidos transversales nacionales.

Es interesante también señalar que este Reglamento reconoce en el Artículo 13º que el "*Currículo Básico Nacional […] es una construcción sociocultural […]*"; sin embargo, considera el establecimiento de currículos básicos comunes a todo el país y su diversificación a nivel regional y local en coherencia con el Artículo 13º de la LGE que incluye la existencia de currículos básicos comunes como uno de los factores que interactúan para el logro de la calidad educativa.

Asimismo, se restringe las políticas de descentralización educativa, al señalarse en el Artículo 50º que "*El Gobierno Regional constituye instancia inmediata superior a la Dirección Regional de Educación, en lo administrativo*". Es decir, se mantiene el carácter centralista en lo pedagógico. En general, podemos decir que el Reglamento reproduce una aproximación vertical, centralista, basada en una lógica de tutelaje (v. Nugent 2002), con respecto a las regiones y los niveles de gobierno local.

Vale la pena además mencionar el **Acuerdo Nacional (2002)** que, si bien no tiene carácter de ley, ha adoptado algunos consensos importantes con relación al desarrollo de la EIB. En la Tercera Política de Estado, se dice: "*Nos comprometemos a consolidar una nación peruana integrada, respetuosa de sus valores, de su patrimonio milenario y de su diversidad étnica y cultural…*", y se añade en la Décimo Segunda, que el Estado: "*fomentará y afianzará la educación bilingüe en un contexto intercultural*".

De igual manera, hemos considerado pertinente incluir la **Ley N.º 27783. Ley de bases de la descentralización (2002)** en la medida que ha incorporado el reconocimiento de la interculturalidad y ofrece algunas disposiciones pertinentes para el desarrollo de la EIB. Por ejemplo, en el Artículo 6º. Objetivos, se establece entre los objetivos a nivel social: *"b) Participación ciudadana en todas sus formas de organización y control social; c) Incorporar la participación de las comunidades campesinas y nativas, reconociendo la interculturalidad, y superando toda clase de exclusión y discriminación".* En el Artículo 36º. Competencias compartidas [de los gobiernos regionales], se establecen: *"a) Educación. Gestión de los servicios educativos de nivel inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, con criterios de interculturalidad orientados a potenciar la formación para el desarrollo"*.

Sin embargo, se percibe una falta de concordancia o coherencia entre esta ley y el Proyecto de Reglamento de la LGE y la propia LGE en lo que concierne a la extensión de la descentralización. Esta ley contempla criterios de descentralización de la gestión más amplios que los previstos en el Proyecto de Reglamento de la LGE; es más, reconoce que la propia gestión descentralizada debe ser intercultural; lo que conlleva la necesidad de tener una apertura hacia una diversidad normativa, mientras que el Proyecto de Reglamento de la LGE inclina la balanza hacia un mayor centralismo y homogeneización de la gestión. Es claro que esta perspectiva de la gestión no es intercultural.

Por otro lado no obstante lo previsto en la Ley de Descentralización, la propia LGE y las políticas de Estado establecidas por el Acuerdo Nacional, es importante notar que la **Ley N.º 27658. Ley marco de modernización de la gestión del Estado (LMGE) (2002)** no alude para nada al tema de interculturalidad. No obstante, si aceptamos que el ideal de interculturalidad tiene que ver con la equidad de poder de decisión, y con la democracia participativa, además del empleo eficiente de recursos, llama la atención que esta ley no contemple previsiones en torno a la modernización de la gestión del Estado y la interculturalidad. Nuevamente estamos ante una situación donde se refleja una falta de coherencia al interior del sistema legal que directa o indirectamente es pertinente para la EIB[16].

Objetivos de la EBI. La LGE, en su Artículo 20° Educación Bilingüe Intercultural, establece: *"La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo: a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas; b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras; c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano; d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas; e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica".*

[16] Agradecemos a Aroma de la Cadena por haber llamado nuestra atención sobre la legislación relacionada con la EIB. Véase también Trapnell y otros (2004).

De otro lado, la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, aún no promulgada, propone los siguientes objetivos: *1. "Mejorar la calidad educativa de todos los educandos peruanos, desde una perspectiva de respeto y aceptación positiva y creativa de la diversidad cultural y lingüística del país, como base para contribuir a una relación igualitaria y de intercambio equitativo entre los diferentes pueblos y comunidades que habitan el territorio peruano, 2. Promover, tanto en el nivel oral como escrito, el desarrollo y aprendizaje de las lenguas vernáculas y el aprendizaje del castellano y de lenguas extranjeras, 3. Contribuir al conocimiento, registro, utilización y desarrollo de los diversos saberes, conocimientos, valores y prácticas de los pueblos y comunidades indígenas y afroperuanos y su relación con saberes, provenientes de otros horizontes, a fin de desencadenar procesos cognitivos y sociales de carácter intercultural".*

El diseño de Políticas Regionales de Educación. Como parte del proceso de descentralización administrativa y regionalización, los gobiernos regionales y las direcciones regionales de educación, en colaboración con representantes de la sociedad civil y agencias de cooperación internacional, vienen impulsando la elaboración de los Proyectos Educativos Regionales (PER), los cuales deben responder a las necesidades de cada región y, asimismo, deben formar parte de sus planes de desarrollo regionales. Para el presente informe contamos con dos documentos preliminares: el *Proyecto Educativo Regional. Lineamientos de Política*, y el *Proyecto Educativo Regional. Propuesta de Lineamientos para su Construcción*, de las regiones de Madre de Dios y Loreto, respectivamente, ambas ubicadas en la Amazonía Peruana.

En el PER de la Región Loreto se plantea la relación entre educación y desarrollo y se menciona un "autodesarrollo intercultural sustentable" respetuoso de la identidad histórico-cultural y el medioambiente. Asimismo, se señala que la educación debe ser intercultural por "nuestra esencial diversidad cultural y lingüística propiciando relaciones armónicas (no racistas) entre la cultura hegemónica (mestiza) y las demás culturas indígenas". Se señala también que la nueva educación debe fortalecer la identidad de cada uno de los pueblos que integran la región.

El documento contiene doce políticas básicas, una de las cuales se refiere al desarrollo de la educación intercultural y otra al desarrollo de la educación bilingüe. El capítulo referido a lineamientos para el desarrollo de la educación intercultural cuestiona la discriminación, el hegemonismo político, el etnocentrismo generalizado, y la falta de respeto entre culturas. Asimismo, señala que la educación actual constituye un instrumento de imposición cultural, que difunde una ideología encubridora de los intereses de la clase dominante, y se sostiene que la educación debe ser el instrumento para crear una nueva ética relacional entre los pueblos de la región para poder construir una sociedad democrática.

Entre las acciones prioritarias contempla la difusión de la educación intercultural, y la incorporación de la riqueza cultural de los pueblos indígenas como contenidos curriculares en todos los niveles, etapas y modalidades del sistema educativo, la promoción de conocimientos recíprocos entre educandos indígenas y educandos mestizos, y la promoción y revaloración de la práctica lingüística como un aspecto específico de la interculturalidad. Entre otras acciones prioritarias, el PER de la Región Loreto considera normar la designación de docentes indígenas hablantes de la lengua materna de las comunidades en las que van a trabajar, la elaboración de material didáctico propio para los centros bilingües, el fortalecimiento de las instituciones que forman docentes para los

pueblos indígenas, la promoción del diseño de currículos pertinentes a cada pueblo indígena, entre otros.

En el caso del PER de la región Madre de Dios, se contemplan seis políticas educativas, una de las cuales se refiere a la "Educación intercultural para fortalecer la identidad cultural". En la fundamentación de esta política se reconoce el carácter étnico social diverso de la población de la región así como las desigualdades y desencuentros culturales presentes en la misma, y se plantea el reto de construir una identidad regional a partir del respeto a las identidades culturales existentes en la región.

Asimismo, se señala que *"El respeto a las identidades culturales existentes, expresadas en el tejido simbólico de cada comunidad, para promover un múltiple encuentro intercultural sobre bases de equidad, puede ser facilitado por la orientación y aplicación transversal de la Educación Intercultural en la Educación Básica y Superior y de la Educación Comunitaria, de modo que no se restrinja unilateralmente a la EBI. […] La EBI en favor de las comunidades nativas y de los pueblos no contactados sólo podrá ser fortalecida si es comprendida dentro del amplio conjunto de la Educación Intercultural que favorezca la tolerancia, la pluralidad y la integración regional a partir del respeto por el otro, como de políticas y planes de desarrollo dirigidos a reorientar la labor docente en el aula y el ambiente escolar, como el cambio en la gestión de la escuela con sentido comunitario, en base a nuevas relaciones de aprendizaje en pie de la igualdad entre diferentes"*.

Entre los procesos claves para el desarrollo de esta política, se contempla la sensibilización, difusión y promoción de "*distintas líneas de interculturalidad que converjan en la construcción de una identidad regional desde la pluralidad cultural mediante planes y proyectos concertados"*; igualmente, el establecimiento de "*normas consensuadas de convivencia dentro de las escuelas y en su entorno comunitario, que favorezcan niveles de integración y afirmen la identidad cultural entre sus pueblos*"; asimismo, se refiere la necesidad de desarrollar la *"investigación, recopilación y conservación del patrimonio histórico de diversidad cultural, lingüística, etnológica"*.

Con relación a la EBI se menciona la necesidad de fortalecerla a través de *"acuerdos duraderos de convivencia, planes para las poblaciones indígenas y en base al desarrollo de capacidades (incluyendo a los no contactados)*". Igualmente, se considera la urgencia de institucionalizar "*la Unidad de EBI de la DRE con docentes y especialistas de los pueblos indígenas",* así como el *"establecimiento de convenios con universidades y otras instituciones para desarrollar políticas, metodologías y estrategias adecuadas sobre interculturalidad y bilingüismo*".

3. Descripción de las principales acciones realizadas en los últimos 10 años y de los logros obtenidos

Este acápite incluye una apretada síntesis sobre las principales acciones realizadas por el Estado y por la sociedad civil en los campos de gestión, formación y capacitación, educación primaria, educación inicial, educación secundaria y participación en el desarrollo de la EIB, así como los logros obtenidos en cada uno de estos aspectos.

Creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI). La creación de la DINEBI en abril del 2001 puede ser considerada como un logro en la medida que devolvió a la EIB su antiguo status, luego de 9 años de ocurrida la desactivación de la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL) durante el gobierno de Fujimori y su conversión en Unidad de Educación Bilingüe (UNEBI), dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP). Sin embargo, según varios de los entrevistados, esta creación ha tenido un valor mayormente simbólico en la medida que no se observan diferencias significativas entre las acciones que realiza la DINEBI y aquellas que ejecutaba la ex UNEBI[17].

Creación de la especialidad de formación docente en educación primaria bilingüe intercultural y diseño de currículos diversificados para la formación magisterial EBI. La creación de esta especialidad fue promovida por la DIGEBIL a inicios de la década del noventa con el fin de ampliar la cobertura de la formación magisterial EBI en el país, y promover el desarrollo de algunos principios y planteamientos básicos que guiarían el trabajo de todas las instancias responsables de esta modalidad de formación. La especialidad de EBI ha sido reconocida formalmente en nueve ISP hasta la fecha[18].

El proceso de construcción de un currículo diversificado para la formación en EBI se inició en 1992 con el diseño del Modelo de Formación y Profesionalización Docente en EBI (MOFEBI). Este currículo sería modificado siete años después con el fin de adecuarlo al nuevo Currículo Básico de Formación Docente, Especialidad de Educación Primaria (CB-FD), basado en competencias.

El diseño del MOFEBI constituyó un primer nivel de cuestionamiento frente a la existencia de un currículo único para la formación docente en el país y permitió incorporar el tema de lenguas y culturas en este proceso. El conjunto de talleres de diversificación curricular en EIB convocados por el MED a lo largo de la década han generado procesos de reflexión conjunta entre formadores de los Andes y la Amazonía sobre las contradicciones entre el discurso intercultural formalmente asumido por el Ministerio de Educación y el enfoque, intencionalidad y estructura del currículo básico de formación docente.

Los ISP de Yarinacocha y Huancavelica han iniciado un proceso de diversificación del currículo básico de formación docente para el nivel de inicial.

---

[17] Algunos funcionarios de la DINEBI opinan que el cambio más sustantivo se relaciona con la asignación de especialistas EBI en las direcciones regionales de educación. Señalan que aun cuando el presupuesto que les fue asignado durante los años 2002 y 2003 fue considerablemente mayor al que manejaban como UNEBI, no se hizo efectivo debido a las normas de austeridad que asumió el gobierno y la necesidad de solventar los aumentos ofrecidos a los docentes.

[18] En la región amazónica figuran los institutos superiores pedagógicos de Yarinacocha, Loreto, Puerto Maldonado y Puerto Bermúdez (Pasco). En la región andina los de Andahuaylas, Ayacucho, Huanta, Huancavelica y Tinta (Cusco).

Capacitación de formadores de la especialidad de educación primaria bilingüe intercultural. Los procesos de capacitación de los formadores de la especialidad han sido asumidos por programas de cooperación internacional y por iniciativa de algunos programas de formación[19]. Los temas priorizados han sido: estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, estrategias para la enseñanza- aprendizaje del castellano como segunda lengua, etnomatemática, diversificación, interculturalidad y género. Sin embargo, los aspectos específicos tratados en cada tema y el nivel de profundidad en el manejo de cada uno han sido distintos en cada programa.

Capacitación de Docentes en Educación Bilingüe Intercultural. La capacitación de docentes se ha realizado de manera masiva a través del Plan de Capacitación Docente EBI y focalizada a través de la intervención de distintas ONG. Dicho plan ha sido una de las tareas en los cuales la ex –UNEBI, y posteriormente la DINEBI, han tenido mayor incidencia directa. Este plan surgió en 1996 y atiende a docentes de aula, animadoras de los programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEI), docentes coordinadoras y especialistas de estos programas y a especialistas de educación primaria. Sin embargo, el mayor peso de la capacitación docente está concentrado en la primaria. La capacitación se realiza con la participación de entes ejecutores elegidos mediante concurso público, o por convenio, cuando son institutos superiores pedagógicos. (Véase la relación de entes ejecutores (2004) y sus ámbitos de intervención en el cuadro 3.1 del Anexo).

Hasta fines del 2002 el Plan de Capacitación Docente EBI había atendido a cerca del 50 por ciento de los 22,000 maestros que trabajan en escuelas con población bilingüe[20]. Sin embargo, en esta cantidad se incluye al número total de docentes atendidos a lo largo de esta etapa[21].

El Plan de Capacitación se desarrolla a través de las modalidades de capacitación presencial y en servicio. La primera se realiza mediante talleres o microtalleres y la segunda a través del seguimiento y monitoreo en los centros educativos. En teoría cada capacitador atiende a un promedio de 30 docentes de aproximadamente 12 escuelas. Nueve de estos docentes reciben asesoría intensiva a través de 7 visitas anuales y los 21 maestros restantes sólo acceden a 2.

Aun cuando todos los procesos de capacitación impulsados en el marco del Plan de Capacitación Docente EBI o fuera de él han adolecido de algunas limitaciones a las cuales nos referimos en el acápite 4, es indiscutible que estas capacitaciones han ampliado la cobertura de la EIB y le dan dado presencia en los ámbitos regionales y locales. Además han permitido la actualización pedagógica de miles de docentes y han ayudado a

---

[19] El Programa Marco Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en el Perú (FORTE PE) promovió algunas experiencias de intercambio entre el programa FORMABIAP del ISP Loreto y AIDESEP y los ISP Nuestra Señora del Rosario de Puerto Maldonado y Yarinacocha y desarrolló talleres en cada uno de estos institutos entre los años 1999 y 2002. El Proyecto Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural PROFODEBI (MED-GTZ) desarrolló un conjunto de talleres con los formadores de los ISP de Huanta, Tinta, Andahuaylas, Ayacucho y Huancavelica entre los años 2000 y 2002. El programa FORMABIAP ejecutado por el ISP Loreto y la Confederación Indígena AIDESEP, ha desarrollado una estrategia de formación de sus docentes con apoyo de la cooperación internacional. Cabe resaltar de manera particular el plan de formación de un grupo de 8 docentes de los pueblos Shawi, Shipibo, Ashaninka, Kukama, Awajun, Wampis, Tikuna y Bora en la descripción y análisis de sus respectivas lenguas, que este programa viene desarrollando desde el año 2001.

[20] Comunicación personal de Óscar Chávez, responsable del área de Pedagogía DINEBI.

[21] Durante el 2002 sólo participaron 4,410 docentes (3120 de la zona andina y 1290 de la Amazonía) de 25 ámbitos de trabajo quienes fueron atendidos por 21 entes ejecutores. Durante el año 2003 hubo una sustancial reducción de las metas de cobertura. Comunicación personal de Óscar Chávez.

sensibilizarlos con relación al tema de lenguas y culturas en la educación. A través de estas capacitaciones se ha potenciado el uso de las lenguas indígenas en el aula, sea como objeto de estudio y/o como medio de aprendizaje, y se ha promovido su valoración en las comunidades. Los docentes que han participado en las capacitaciones además han modificado la organización de sus aulas para facilitar el aprendizaje activo de los niños y niñas. De igual manera las personas entrevistadas señalan un incremento de los niveles de participación de los niños en el aula. Asimismo indican que los maestros están empezando a introducir contenidos referidos a la tradición cultural de los niños y niñas. Otro aporte del Plan de Capacitación Docente EBI es el de haberse constituido en un espacio de encuentro y reflexión entre un conjunto de ONG y el Estado. Por último, el PLANCAD-EBI ha contribuido a dinamizar el desarrollo de cinco congresos nacionales de EBI gestados en forma descentralizada y con participación masiva; estos congresos están contribuyendo a la reafirmación identitaria y profesional del docente EBI, además de propiciar el debate sobre temas centrales para el desarrollo de esta propuesta educativa.

Incremento de la cobertura de la EIB en el nivel de primaria. La ampliación de la cobertura de la EIB en el nivel de primaria durante la última década ha estado estrechamente vinculada al desarrollo de procesos de formación inicial y en servicio y con el desarrollo del Plan de Capacitación Docente EBI. No obstante, no podemos precisar las cifras relativas debido a que la DINEBI se encuentra reordenando su base de datos.

Procesos de diversificación curricular para la primaria. Si bien la mayoría de programas de EIB esperan que los docentes realicen la diversificación del currículo básico para este nivel, algunos de ellos están promoviendo el desarrollo de procesos conjuntos de diversificación[22].

Al incorporar algunos contenidos referidos a conocimientos y técnicas locales en el currículo de primaria, estas experiencias ayudan a cuestionar la noción de la escuela como portadora de un solo tipo de conocimiento.

Diseño de programas de educación inicial bilingüe intercultural. La expansión de la educación inicial en comunidades y pueblos indígenas es un tema delicado en la medida que incide sobre una etapa fundamental en el desarrollo de la persona y la única en la cual la escuela aún no ha logrado irrumpir de manera masiva. Durante dicha etapa los niños y niñas desarrollan un conjunto de habilidades necesarias para desenvolverse en su medio socio cultural y natural.

Actualmente existen dos propuestas de educación inicial bilingüe intercultural: el proyecto Elaboración de Materiales de Educación Bilingüe Intercultural Temprana (MATEBITE) y el de FORMABIAP. El primero se inició en el año 2000 en el marco de un convenio entre la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria y la OEA, y actualmente viendo siendo ejecutado por la DINEBI. El segundo se inició en 1999 mediante un convenio con la organización regional ARPI –Selva Central.

Si bien ambas propuestas incorporan el uso de la lengua indígena en la construcción de aprendizajes e incluyen, con distintos niveles de énfasis, actividades del entorno social y

[22] Entre éstas figuran un primer nivel de diversificación de la ECB para pueblos indígenas amazónicos realizado por el programa FORMABIAP, la propuesta del Programa de Educación Bilingüe Intercultural de Andahuaylas y Chincheros (PEBIACH) y aquella que CARE está desarrollando con docentes de Azángaro, Puno.

económico, existen diferencias muy importantes con relación a la manera cómo abordan el desarrollo del lenguaje y al tipo de experiencias de aprendizaje que promueven. La propuesta MATEBITE no toma suficientemente en cuenta el hecho de que el aprendizaje de una lengua está íntimamente relacionado con el aprendizaje de pautas de comunicación e interacción social. Por otro lado, promueve el desarrollo de capacidades "universales" y no asume la necesidad de partir del contexto para la identificación de las capacidades que desarrollan los niños y niñas, ni da suficiente atención a las maneras como aprenden. Por otro lado, existen divergencias entre MATEBITE y FORMABIAP con relación a las lenguas que deben utilizarse en este nivel. Mientras que MATEBITE promueve el desarrollo de la lengua materna indígena y de procesos de aprendizaje del castellano como segunda lengua sea cual fuere el contexto sociolingüístico particular en el cual se desarrolla el trabajo, FORMABIAP considera prioritario trabajar a partir de la lengua materna de los niños (sea esta la indígena o el castellano) y sólo incorporar el uso de otra lengua cuando esta se utiliza en la familia y/o la comunidad. De igual manera, FORMABIAP considera que la etapa de 3 a 5 años debe estar dedicada al desarrollo de un conjunto de capacidades sin privilegiar aquellas orientadas a iniciar al niño en procesos de lectoescritura.

La capacitación de madres de familia como promotoras de los programas no escolarizados de educación inicial y la valoración de sus conocimientos sobre la crianza de los niños y niñas constituye un logro importante de ambas propuestas.

Dotación de materiales para los niveles de educación inicial y primaria. Durante la última década se ha dado un significativo incremento del número de cuadernos y fichas de trabajo, así como de textos informativos y de lectura en quechua y en diferentes lenguas amazónicas. Durante este período se ha logrado superar la dotación de materiales en lenguas indígenas para los primeros dos grados de primaria e incorporar conocimientos desarrollados por diferentes pueblos[23].

La producción de materiales en lenguas indígenas están ayudando a cambiar la representación de estas lenguas y a considerarlas como medios de educación. Además potencian el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura de los niños y niñas y les ofrecen imágenes y conocimientos recogidos del contexto y de su tradición cultural.

Además se cuenta con un conjunto de materiales para la enseñanza del castellano y del kukama- kukamiria como segunda lengua[24].

Para la educación inicial actualmente existen cuentos en awajún y cartillas interactivas en dicha lengua, así como en quechua y aimara producidos por el programa MATEBITE. FORMABIAP ha producido casetes con canciones en ashaninka y nomatsiguenga, así como cuadernos de trabajo para niños de 4 y 5 años.

Diseño de propuestas y guías para el trabajo en los niveles de educación inicial y primaria. Estas propuestas han sido desarrolladas en el marco de la DINEBI y por diversas ONG. Entre las primeras están las propuestas de Comunicación Integral en Contextos

[23] Es necesario destacar la producción de materiales realizada por los entes ejecutores del Plan de Capacitación Docente EBI durante el año 2003, en respuesta a la exigencia de la DINEBI de que incidan en innovaciones pedagógicas y en el diseño de material educativo como parte de su participación en dicho Plan.

[24] La DINEBI ha producido un módulo para la enseñanza del castellano como segunda lengua y cuadernos de trabajo que aun no han sido validados.

Bilingües, la de Manejo de la Interculturalidad en el Aula y la de Aprendizaje del Castellano como Segunda Lengua.

Entre las segundas figuran las propuestas para el desarrollo del castellano como segunda lengua producidas por FORMABIAP y CARE, la propuesta de enseñanza del kukama-kukamiria como segunda lengua producida por FORMABIAP y el conjunto de textos y guías para el desarrollo de la etnomatemática y la enseñanza de lenguas producidos por la GTZ. Dos entes ejecutores del Plan de Capacitación Docente EBI, a su vez, han diseñado propuestas para trabajar la equidad de género en el aula y para desarrollar el currículo comunal. Para el nivel de inicial se cuenta con guías para apoyar el trabajo de las promotoras producidos por el programa MATEBITE y por FORMABIAP.

Investigación. La investigación relacionada con el desarrollo de la EIB se ha implementado desde diferentes marcos institucionales y ha cubierto distintos aspectos. Por un lado, existen estudios orientados a evaluar el desarrollo de experiencias de EIB, como los de Zúñiga (1999) y Trapnell y otros (2004) para el nivel de formación docente, y el de Burga (en prensa) para el nivel de inicial. Por otro, se encuentran investigaciones sobre la demanda y necesidad de la educación bilingüe como el de Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000). Existen también estudios sobre materiales educativos como el de Bulnes (2000), un conjunto de investigaciones sobre lenguas andinas y amazónicas y otras referidas a las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en zonas quechuas y las ideologías que les subyacen como la de Zavala (2002). Además existen un conjunto de diagnósticos desarrollados para sustentar procesos de diversificación, así como tesis realizadas por los estudiantes de los ISP EBI y del programa de Maestría del PROEIB ANDES. También se cuenta con los lineamientos de investigación desarrollados por los alumnos de FORMABIAP en el marco de los ciclos no escolarizados de formación docente, sistematizaciones de experiencias de capacitación como las realizadas por Pukllasunchis (Cusco), y etnografías de aula como aquellas promovidas por Tarea y el ISP Túpac Amaru de Tinta. La DINEBI además ha impulsado entre los entes ejecutores del Plan de Capacitación Docente EBI un conjunto de investigaciones. Entre ellas figuran estudios sobre patrones de crianza, el aprendizaje del tejido, juegos infantiles, formas de comunicación no verbales, ciclos productivos rituales, el manejo del quechua y el castellano en niños de 5 a 7 años y estrategias metodológicas para el área de Ciencia Ambiente.

Estrategias de trabajo bi y trinacionales. Con el apoyo de la organización danesa IBIS, los programas PROEIB del Ecuador y FORMABIAP del Perú recientemente han iniciado un proceso de intercambio y diseño de experiencias educativas conjuntas para los pueblos Shuar, Achuar, Awajun y Wampis.

De más larga data son las coordinaciones que realizan los aimaras de Perú, Bolivia y Chile a partir de organizaciones como UNCA Perú y el Consejo Aimara de Bolivia. Estas relaciones han dado pie a tres encuentros internacionales (Puno, La Paz, Tacna) y en noviembre del 2004 se reunirán nuevamente en Iquique. La EIB constituye uno de los temas centrales de estos encuentros[25].

Con relación a las coordinaciones de carácter binacional y trinacional, es además necesario destacar el papel que ha venido cumpliendo desde 1985 el Programa de

[25] Comunicación personal de Guido Pilares y Luis Enrique López.

Postgrado en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Dicho programa otorga grado de Maestría y títulos de segunda especialidad en Lingüística Andina y Educación. Doscientos treinta alumnos peruanos, ecuatorianos y bolivianos han egresado hasta la fecha.

Educación secundaria bilingüe intercultural. Hasta donde sabemos sólo existen dos experiencias de EIB en la secundaria. Una de ellas está fundamentalmente orientada a la enseñanza del castellano como segunda lengua y al desarrollo de capacidades de comprensión lectora y producción de textos en la lengua materna. La otra busca facilitar el proceso de aprendizaje de alumnos con un manejo sumamente limitado del castellano[26].

Participación de actores. Durante los últimos años el MED ha desarrollado un conjunto de acciones con el fin de generar una mayor participación de la población rural en la gestión educativa. Entre ellas están la constitución de los Consejos Educativos Institucionales, de Redes Educativas Rurales y la conformación de Mesas de Diálogo[27]. Los programas de EIB desarrollado por diversas ONG han apoyado estas iniciativas y han propiciado además el desarrollo de seminarios y diagnósticos participativos con padres de familia, docentes y dirigentes de comunidades y de organizaciones indígenas. Todas estas actividades han ayudado, de alguna manera, a dinamizar la presencia de estos actores en el desarrollo de la EIB y han generado un primer nivel de reflexión compartida con relación a las expectativas que tiene la población acerca de la educación escolar. Además han propiciado un incremento en los niveles de participación en la gestión y vigilancia de la escuela, el cual, sin embargo, varía mucho en función de las zonas y del tejido social de las comunidades.

Desde una perspectiva menos formal, es necesario destacar el conjunto de actividades desarrolladas por los entes ejecutores del Plan de Capacitación Docente EBI para estimular la participación de los padres de familia[28].

---

[26] La institución Pukllasunchis desarrolla procesos de capacitación con docentes de secundaria de la red de Yaurisque sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua. Además promueve procesos de comprensión lectora y producción de textos. Existe un colegio de educación secundaria bilingüe entre los matsés, conducido por jóvenes matsés egresados de dicho nivel. Aun cuando no se trata de una experiencia de EIB propiamente dicha, el proyecto EMAR (convenio Programa Pacaya Samiria- FORMABIAP) intentó incidir sobre el aspecto intercultural de la formación en un colegio integrado de la Reserva Pacaya Samiria.

[27] Cabe resaltar la experiencia desarrollada en la Mesa de Diálogo para el Desarrollo Educativo de los Pueblos Awajún y Wampis, en la medida que ha constituido un espacio de concertación entre las organizaciones indígenas y las diferentes instituciones responsables del trabajo educativo en la zona y ha impulsado la definición del Plan Estratégico de la UGE de Condorcanqui.

[28] Entre estas figuran exposiciones de materiales, visitas de intercambio entre escuelas, talleres de alfabetización en quechua, diseño de materiales, entre otros.

4. Dificultades

La marginalidad de la EIB en el sistema educativo nacional

Aun cuando han pasado tres décadas desde la promulgación de la primera política de educación bilingüe, su implementación ha sido sumamente frágil, dispersa y discontinua. A pesar de ello, es innegable que los pocos avances logrados durante la última década se han dado gracias, en gran medida, a los proyectos financiados por fuentes de cooperación externa y a la presión de bancos internacionales que han condicionado sus préstamos para los procesos de modernización educativa para que así el Estado asuma sus obligaciones hacia la población indígena. Sin embargo, la EIB no logra insertarse como una opción real de respeto y afirmación de la diversidad cultural y lingüística.

Como se ha señalado en el acápite 1, el desarrollo de la EIB en el Perú está básicamente limitado a la educación primaria y circunscrito a las áreas rurales. En la región andina éstas suelen ser aquellas de mayor pobreza y difícil acceso. La educación primaria EIB en la Amazonía se desarrolla en los lugares donde existen programas experimentales y en aquellas comunidades donde trabajan docentes que han sido formados en la especialidad o han participado en el Plan de Capacitación Docente EBI.

La designación de los ámbitos de intervención del Plan de Capacitación Docente EBI ha dependido, en gran medida, de la posibilidad de contar con entes ejecutores interesados en desarrollar este trabajo. De tal manera, las acciones de capacitación se iniciaron no a partir de la definición previa de la demanda potencial y de una definición de prioridades en términos de las poblaciones a ser atendidas, sino en términos de los aliados —órganos ejecutores— que la DINEBI pudo identificar para dar inicio a sus acciones. Dicho sea de paso, estos aliados no necesariamente tenían alguna experiencia previa en EIB, se trataba de instituciones que trabajaban el tema de "Educación rural", y que empleaban lenguas maternas y/o prestaban atención a las consideraciones culturales al definir su tipo de presencia. Igualmente, fueron los órganos ejecutores quienes definieron las poblaciones a ser atendidas en sus respectivos ámbitos. Ellos no sólo eligieron las áreas donde deseaban trabajar sino también los centros educativos de cada una de ellas. Posteriormente, surgieron demandas específicas de pueblos que demandaban una educación EIB, particularmente entre los pueblos indígenas amazónicos. Esta disponibilidad de aliados definió que la EIB fuera "ruralizada" desde un inicio sin existir norma que impidiese su tratamiento en medios urbanos. Como consecuencia de esto, la atención ha sido discontinua y dispersa. De otro lado, el hecho de que la UNEBI fuera definida como parte de la Dirección de Educación Inicial y Primaria (DINEIP), predefinió la concentración de la EBI en este nivel educativo. Durante el presente año se ha optado por una nueva estrategia en la cual se combina la intervención de Institutos Superiores Pedagógicos y diversas ONG; esto permitirá ampliar la cobertura del Plan de Capacitación en el Sur Andino e integrar a la región de Lamas.

Esta condición marginal de la EIB y de la EI en el sistema educativo se manifiesta en todos los niveles de la gestión y hace que el desarrollo de la EIB se realice en condiciones muy poco favorables y sujetas a la voluntad de las autoridades regionales y locales de turno. Según expresan varios de nuestros entrevistados, salvo contadas excepciones, los funcionarios de la DINEBI parecen ser los únicos preocupados sobre el tema de lenguas y culturas en la educación al interior del MED. De igual manera, en las instancias locales los especialistas bilingües son los únicos que tratan de promover el

desarrollo de la EIB en su ámbito y, por lo general, los únicos informados respecto a este enfoque. Por otro lado, los funcionarios de los niveles regionales y locales suelen tener actitudes ambiguas o de franco rechazo hacia la EIB[29].

Si analizamos las condiciones reales en las que se desarrolla la EIB en el nivel de primaria, encontramos que sólo puede desarrollarse en centros educativos formalmente reconocidos como bilingües por la instancia educativa local. Sin embargo, en algunas regiones, el reconocimiento de estas escuelas como bilingües no pasa de ser una formalidad. Tomemos el caso de las regiones de Junín y Loreto. En la UGEL de Chanchamayo perteneciente a la región Junín existen 44 centros educativos reconocidos como bilingües (sobre un total de 45 en comunidades nativas). En la UGEL de Satipo de la misma región, existen 83 centros educativos reconocidos como bilingües (sobre un total de 96 en comunidades nativas)[30]. Sin embargo, al analizar la composición de la plana docente de los centros educativos de la UGEL de Chanchamayo, vemos que en el 64 por ciento de aquellos reconocidos como bilingües no trabaja ningún maestro que maneje la lengua vernácula predominante en la comunidad. Esto sucede incluso en las escuelas multigrado.

En ambas UGEL además se tiende a ubicar a los docentes con formación en la especialidad EIB en los primeros grados de primaria, y en la UGEL de Satipo se asume como ley una norma no escrita según la cual sólo el 50 por ciento de los maestros de un centro educativo pueden ser bilingües. Por supuesto, este porcentaje muchas veces rige a favor de los maestros castellano hablantes, de tal manera en el 88 por ciento de los centros educativos que cuentan con dos docentes en el río Tambo, sólo uno es bilingüe y siempre trabaja con niños del primer ciclo[31].[32] Esta situación restringe el uso de la lengua indígena a los primeros grados y expone a los niños y niñas a las actitudes racistas y civilizatorias que los docentes hispano hablantes reproducen en su trabajo cotidiano. Como señalan varios maestros bilingües de esta zona, esta situación hace que sus esfuerzos a favor de la valoración de la lengua ashaninka y el desarrollo de competencias en ella se trunque en el segundo grado. Lo mismo sucede con relación a la herencia cultural de su pueblo.

En la región Loreto existen 590 centros educativos oficialmente reconocidos como bilingües, en los que laboran 1055 maestros que atienden a 21893 niños. Según el especialista bilingüe de la Dirección Regional, el 80 por ciento de los maestros son bilingües; al decir esto se refiere a que pertenecen a un pueblo indígena[33]. Sin embargo,

---

[29] Esto podría explicar el trato discriminatorio que muchas veces reciben los especialistas bilingües en las oficinas locales del MED. Al respecto, la especialista de una UGEL de la Amazonía comentó que durante una visita de los representantes de la Dirección Regional, ella no fue invitada a la reunión ni a la supervisión de centros educativos que se realizó con ellos. A su vez, el dirigente de la Asociación de Maestros Bilingües Interculturales de la Selva Central (AMABISEC) sostiene que el especialista bilingüe de la UGEL de su jurisdicción no tiene la fuerza necesaria para impulsar la EIB (Richar Sánchez, comunicación personal).

[30] 62 de estos centros se ubican en el distrito Ene Tambo, 17 en el de Pangoa y sólo 4 en el de Satipo.

[31] No se ha podido hacer este mismo análisis para Mazamari, Pangoa y Satipo debido a que el cuadro de asignación de personal de estas zonas proporcionado por la UGE sólo da cuenta de los docentes bilingües.

[32] "Hasta ahora la política de la UGEL obstaculiza el buen desarrollo de la EBI en nuestra zona, colocando maestros bilingües solo en primer grado en las escuelas multigrado y polidocentes. De esta manera no hay continuidad de la EBI en los otros grados porque se coloca maestros hispano hablantes. Nosotros esperamos que la DINEBI haga una supervisión en nuestras escuelas y constate este atropello a nuestro derecho de recibir educación en nuestra lengua y cultura" (comunicación personal, Richar Sánchez Presidente de la Asociación de Maestros Bilingües Interculturales de la Selva Central-AMABISEC).

[33] Esta ecuación entre maestro bilingüe y maestro de origen indígena se encuentra en toda la región amazónica.

como él mismo señala, esto no necesariamente implica que manejen la lengua de sus ancestros[34].

El hecho de que la educación intercultural siga estando básicamente circunscrita a los ámbitos donde se desarrolla la EIB (con un enfoque muchas veces folklórico) aun cuando ha sido formalmente considerada como eje rector del sistema educativo nacional, impide cuestionar los modelos eurocentrados en los que se sigue basando la educación nacional. Sin embargo, la noción de una educación diferenciada sólo para los beneficiarios de la EIB, mientras que el resto de los educandos recibe una educación homogénea, genera rechazo de los padres de familia y docentes que consideran esta situación como discriminatoria.

Gestión

Centralismo. En general, la descentralización de la gestión del Estado forma parte de viejas demandas de la sociedad peruana y, específicamente, de los actores educativos. La producción innecesaria y, lo que es peor, no pertinente, de normas en el sector educación es una queja permanente de maestros y directivos. Queda todavía mucho por hacer para institucionalizar en el sector el principio de subsidiaridad que hoy en día rige para la gestión del Estado, y que para el caso del sector educación implica impulsar las consideraciones sobre la autonomía local previstas para la gestión educativa en la LGE vigente.

Además de las consideraciones sobre la eficiencia y eficacia de una gestión basada en el principio de subsidiariedad, es necesario tener en cuenta que la descentralización no es solo una cuestión técnico-administrativa, es también un tema político que tiene que ver con la descentralización del excesivo poder concentrado en Lima (esquema que también se reproduce en las instancias de gobierno regionales con relación a unidades de gobierno menores). Igualmente, se trata de un tema que tiene que ver con la EIB pues el sistema centralista forma parte del "currículo oculto" del sector. En particular, la innecesaria toma de decisiones centralizadas constituye un mensaje agresivo permanente dirigido a los actores locales, el cual asume la incapacidad de estos para gestionar sus propios procesos educativos (véase el acápite 8).

Base de datos. En la actualidad, la DINEBI se encuentra revisando su base de datos con el fin de actualizarla. Dicha base está abastecida de información remitida por los órganos ejecutores del Plan de Capacitación Docente EBI y básicamente da cuenta de los centros que han sido o están siendo atendidos por dicho plan. Sin embargo, es importante señalar que hasta el momento no se tiene un cálculo de la demanda potencial de la EIB ni con un plan de crecimiento; por esta misma razón, no es posible conocer las proyecciones del financiamiento requerido para el siguiente quinquenio o decenio.

Inestabilidad del personal y falta de legitimidad. Según varios de nuestros entrevistados, estos factores limitan tremendamente el desarrollo de la EIB. La falta de estabilidad no sólo

[34] Para promover el manejo de la lengua originaria entre los docentes "bilingües", el especialista de la DRE Loreto ha hecho que los maestros firmen un acta de compromiso mediante la cual se comprometen a registrar un léxico de 1000 palabras en la lengua indígena de su pueblo y a producir textos de cinco a diez páginas. Los maestros deberán entregar este trabajo a fin de año, en caso de no hacerlo no serán contratados el próximo año.

impide conocer el impacto que tienen los docentes en el aula a mediano plazo, sino que también afecta las coordinaciones con especialistas, responsables de las instancias locales y directores regionales. Los niveles de corrupción e impunidad y la pérdida de legitimidad de los funcionarios locales y regionales del MED también han sido reiterados como elementos desalentadores del cambio.

Asuntos pedagógicos: los modelos y enfoques

La EIB sigue siendo fundamentalmente bilingüe. Aun cuando la EBI surgió hace más de veinte años como un cuestionamiento al énfasis lingüístico de la educación orientada a pueblos indígenas, existe un consenso generalizado de que la mayoría de programas que llevan este nombre siguen enfatizando el aspecto lingüístico y descuidando la dimensión cultural.

La experiencia demuestra que una opción exclusivamente centrada en el aspecto lingüístico impide superar la visión folklórica con la cual se ha venido abordando la interculturalidad. Decir esto no significa desconocer la importancia que tiene el desarrollo del trabajo en lenguas y la necesidad de vincularlo más con procesos de reflexión conscientes sobre la cultura. Lo que aquí se quiere relevar es el peligro asociado a una concepción bastante extendida según la cual se asume que cuando se usa la lengua originaria, aun cuando sólo sea para traducir fragmentos de contenidos escolares, ya se está haciendo educación intercultural. La atención prioritaria que se le ha dado al tema exclusivamente lingüístico, por otro lado, impide a los maestros desarrollar una reflexión sobre el papel homogeneizante de la escuela y sobre la necesidad de hacer de ella un espacio de oposición democrática, en términos de Giroux (1997), donde se reconozca el valor de diferentes formas de conocimiento y de relación social, se promueva el desarrollo de la crítica y se considere la diversidad socio-cultural como derecho y base fundamental para el ejercicio de la democracia. Por otro lado, la falta de atención a este tipo de planteamientos también impide que los maestros, alumnos y padres de familia cambien la percepción negativa que han interiorizado acerca del valor social de su lengua y puedan desarrollar una visión más positiva respecto a su uso en la escuela.

El concepto de interculturalidad ha sido adoptado como eje transversal del sistema educativo y aparece en las estructuras curriculares básicas de los diferentes niveles, sin embargo, en ninguna de ellas se explica de manera suficientemente clara cómo se entiende y cómo se puede operativizar este concepto y, según algunos de los entrevistados, se advierte diferentes interpretaciones sobre el mismo entre los funcionarios del MED. En el análisis de los currículos de formación docente diversificados EBI de los institutos superiores pedagógicos andinos realizado por Trapnell y otros (2004), y de los materiales de Comunicación Integral y Lógico Matemática de los que informa López (2002), se aprecia una visión bastante restringida sobre las posibilidades que ofrece la educación intercultural.

La falta de un concepto holístico e integrador sobre la interculturalidad también se evidencia en la manera cómo se aborda en las capacitaciones. Por lo general, se buscan espacios específicos para reflexionar sobre “la interculturalidad”, sin considerar que la reflexión intercultural debe abarcar todos los ámbitos de la práctica y ofrecer a los formadores diferentes aproximaciones sobre las maneras de comprender la realidad y actuar sobre ella, y así ayudarles a desarrollar una práctica educativa abierta a la diversidad.

Esta visión fragmentaria de la interculturalidad explica por qué algunos procesos de capacitación de formadores hayan considerado necesario que sólo algunos miembros del equipo docente reciban una capacitación en estos aspectos y que no se hayan previsto mecanismos que garanticen la socialización de las experiencias de los docentes seleccionados. La falta de acciones de seguimiento que permitan identificar el impacto que tienen las capacitaciones sobre la práctica docente, también ayuda a mantener la idea de "lo intercultural" como un tema aislado de reflexión, que no necesariamente tiene un correlato en el quehacer cotidiano.

La persistencia de enfoques dicotómicos y puristas. Aun cuando existen importantes avances teóricos que cuestionan la visión dicotómica que se ha venido manejado con relación a las lenguas y las culturas, en el campo de la EIB sigue predominando la visión de las lenguas como sistemas cerrados que corresponden a una determinada identidad cultural aun cuando la realidad es mucho más compleja (Trapnell y otros 2004, López 2002). Desde esta perspectiva, el modelo sólo considera la existencia de dos lenguas: una indígena y el castellano, y dos opciones: educación bilingüe de transición y educación bilingüe de mantenimiento. A su vez, existen estrategias definidas sobre cómo asumir las dos lenguas en cada grado de la primaria en función de situaciones tipo. Aun cuando muchas de los centros educativos en los que se desarrolla la EIB ofrecen un panorama sociolingüístico mucho más variado debido a la existencia de comunidades multiétnicas en las cuales se suele encontrar más de dos lenguas indígenas y de niños con diferentes grados de manejo de cada una de ellas y del castellano, hasta el momento no existe ninguna propuesta de cómo abordar esta problemática. Esto podría ayudar a explicar por qué la EIB es más aceptada en comunidades monoétnicas donde los niños en edad preescolar son monolingües o están en un proceso de bilingüismo incipiente. Por otro lado, la experiencia demuestra la necesidad de pensar en modelos más flexibles que surjan de un consenso entre docentes, padres de familia y alumnos.

En la evaluación de los institutos superiores pedagógicos que ofrecen la especialidad EBI en la región andina realizada (Trapnell y otros 2004), y en la de los materiales diseñados por la ex UNEBI y actual DINEBI (López 2002), se aprecia una visión purista de las lenguas indígenas. Se ha visto que la exigencia de usar un quechua puro sin interferencias del español en los institutos, restringe las iniciativas de los formadores de usar dicha lengua como medio para la construcción de aprendizajes en la medida que no tienen suficientes elementos para desarrollar una sesión de clase íntegramente en esta. Esta visión purista del quechua además tiene efectos negativos sobre la autoestima de los alumnos en la medida que los hace pensar que no saben hablar su lengua (Trapnell y otros 2004). En el caso de los materiales se advierte una proliferación de neologismos que dificulta la comprensión de los textos y que entra en contradicción con una realidad extra escolar en la cual el uso de préstamos del castellano es frecuente.

PERO EN EL PURISMO EN LA ZONA ANDINA NO SOLO TIENE QUE VER CON LAS INTERFERENCIAS DEL CASTELLANO, SINO QUE SE OPONEN A LA CREACIÓN DE NEOLOGISMOS. POR UN LADO NO SE QUIERE USAR PRESTAMOS, PERO TAMPOCO NEOLOGISMOS, LO QUE COMPLICA MUCHO MAS LA COSA. ¿????

La EIB no ha logrado modificar la visión de una escuela pensada en función de niños urbanos de clase media. Sin duda, constituye un paso importante el que la diversidad haya

sido reconocida desde las políticas de Estado como una riqueza social y fuente de posibilidades; en particular, las políticas definidas para el sector de educación plantean ideales sociales de convivencia a los que debe ser funcional el sistema educativo (véase acápites 2 y 8).

A pesar de estos avances en los discursos públicos, y no obstante que el sistema educativo promueve la práctica de enfoques educativos participativos y centrados en los "saberes previos", la mayoría de programas de EIB han centrado sus esfuerzos de responder a los retos que plantea la diversidad en el plano curricular y, particularmente, a través de procesos de diversificación. Sin embargo, debido a las restricciones que condicionan dichos procesos, estos programas, en el mejor de los casos, han tenido que limitarse a introducir "contenidos indígenas" dentro de matrices curriculares estructuradas a partir de categorías de aproximación a la realidad que derivan de la tradición cultural hegemónica. El análisis de estas propuestas diversificadas demuestra que no han logrado desligarse del énfasis que las estructuras curriculares básicas le otorgan a la ciencia como forma privilegiada de acceder al conocimiento (Trapnell y otros 2004, Monroe y Guzmán 2003). De tal manera, los currículos diversificados de EBI para los niveles de formación docente y primaria reproducen, en mayor o menor grado, una visión eurocentrada de la educación, contradiciendo su vocación declarada de ser interculturales.

Por otro lado, el énfasis puesto en el conocimiento indígena como producto, antes que como proceso, ha impedido a los programas más avanzados de EIB del país desarrollar una visión crítica y propuestas alternativas respecto a las estrategias metodológicas y de evaluación predominantes en la formación y capacitación docente. En efecto, si bien la participación activa de los niños en el aprendizaje fue acertadamente propuesta por el nuevo enfoque pedagógico, desde la EIB no se ha considerado como ésta podía dinamizarse en diferentes contextos aprovechando las maneras como los niños aprenden en sus hogares y comunidades. Al descuidar este aspecto no se ha tomado en consideración la manera cómo en el acto de aprender intervienen "definiciones convencionalmente compartidas y expectativas con relación a lo que se considera apropiado en la conducta de la interacción social cotidiana" (Erickson y Mohatt 1988).

Estrechamente relacionado con lo anterior, diversos entrevistados perciben que existiría una sobre estimación de metas con relación a los logros de aprendizaje de los niños y niñas. Ni el MED ni los ejecutores de los programas EIB parecen tomar suficientemente en cuenta el hecho de que la escuela tiene menos de 50 años de existencia en muchas regiones del Perú. Esta dificultad para ubicar la dimensión histórica y el contexto en el cual se desarrolla el trabajo educativo, ha hecho que no se preste suficiente atención a los problemas inherentes al desarrollo de una educación escolar centrada en la escritura en sociedades de tradición oral, en las cuales los niños además no tienen mayor familiaridad con el texto escrito y donde éste no tiene mayor funcionalidad en la vida cotidiana (Zavala 2002, Vigil 2004).

Esta falta de visión acerca de la necesidad de contextualizar la educación ha hecho que los programas de formación y el Plan de Capacitación Docente EBI hayan exigido la ejecución de innovaciones que han tenido un impacto positivo en otros países y realidades, sin que se haya considerado necesario comprobar su validez en los contextos socioculturales en los que se trabaja.

Finalmente, aun cuando la experiencia en el trabajo con niños y niñas de tradiciones culturales diferentes a la hegemónica demuestran que las capacidades que desarrollan en sus comunidades les ofrecen un conjunto de ventajas comparativas con respecto a otros niños y

niñas del país, éstas no son tomadas en cuenta al momento de evaluarlos. Cabe señalar que una propuesta que acredita estas capacidades ha surgido en una escuela no EBI que alterna el trabajo escolar con el que se realiza fuera de la escuela[35].

Aprendizaje de una segunda lengua

Al tratar este tema enfocamos tanto la dificultad encontrada con relación al aprendizaje del castellano como segunda lengua, como la que se da cuando se trata de aprender una lengua originaria como L2.

Con relación al primer caso se advierten problemas en las propuestas y en el nivel de formación de los maestros. Las propuestas de aprendizaje del castellano como segunda lengua han estado centradas en el área de Comunicación Integral y no han considerado la necesidad de desarrollar estrategias de manejo del castellano como segunda lengua en las diferentes áreas de formación académica. Si bien los talleres del Plan de Capacitación Docente EBI inciden mucho en la necesidad de distinguir entre enseñanza **de** castellano y enseñanza **en** castellano para argumentar la necesidad de espacios para la enseñanza del castellano como segunda lengua, los maestros no reciben orientación sobre cómo abordar el uso del castellano en las áreas de Personal Social, Ciencia y Ambiente y Lógico Matemática.

Por otro lado, la mayoría de propuestas para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, y los materiales que las acompañan, no han superado una de las contradicciones de la EBI: la de desarrollar modelos únicos para realidades diversas. El modelo predominante desarrollado hasta la fecha ha sido aquel basado en situaciones de monolingüismo en lengua indígena o bilingüismo incipiente en castellano. En efecto, se advierte que no se ha tomado suficientemente en cuenta que la EIB se desarrolla en contextos sociolingüísticos sumamente variados que obligan a cuestionar la tajante división que muchos programas hacen entre lengua materna y segunda lengua, y hacen más bien pensar en la necesidad de considerar la existencia de lenguas de uso predominante (v. López 2002, Vigil s.f.). Por otro lado, ha faltado diferenciar situaciones en las cuales los niños acceden al castellano en contextos extraescolares de aquellas en las cuales sólo escuchan esta lengua con motivo de la ocasional visita de una persona extraña a la comunidad. Estos problemas se advierten tanto en las guías para docentes como en los materiales.

Sin embargo, el hecho de que incidamos en la necesidad de atender la diversidad de situaciones en las que se desarrolla el aprendizaje del castellano, no significa que los modelos propuestos estén dando resultados en los contextos de monolingüismo en lengua indígena o bilingüismo incipiente para los que fueron diseñados. En tal sentido, también es necesario seguir trabajando en la búsqueda de mejores propuestas para este tipo de realidad. NO SE DICE CUAL ES EL PROBLEMA DE FONDO, POR QUE TAMPOCO SE LOGRA EN ESTOS CONTEXTOS. YO DIRIA QUE FUNDAMENTALMENTE NO SE LOGRA EN ESTOS CASOS. EN LOS OTROS POR LO MENOS APRENDEN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES, Y LA ESCUELA, AUNQUE NO DA MUCHO, SE APROVECHA DE ELLAS, PERO EN EL OTRO CASO NADA.

[35] Se trata de la escuela apoyada por la ONG MIRHAS en el departamento de Piura.

La gran mayoría de docentes que actualmente desarrollan la EBI —tanto en los ISP como en la primaria—, son producto de un sistema de educación monolingüe en el cual han tenido que aprender el castellano sobre la marcha. Muchos de ellos además han accedido a la didáctica para el aprendizaje de una segunda lengua a través del Plan de Capacitación Docente EBI u otros programas de capacitación, en los cuales este ha sido uno de muchos temas tratados en talleres con una duración promedio de 7 días; de modo que no han tenido el tiempo suficiente para apropiarse de la didáctica ni para superar sus problemas en el manejo del castellano oral y escrito. TAMPOCO HAN TENIDO EL TIEMPO NECESARIO PARA REFLEXIONAR SOBRE LO QUE HA SIDO EL PROCESO VIVIDO POR ELLOS COMO APRENDICES DE UNA SEGUNDA LEGUA Y SOBRE LO QUE IMPLICA ENSEñARLA A NiñOS DE PRIMARIA... Sin embargo, existen evidencias de que los procesos de formación docente EBI tampoco logran avances significativos en este sentido. En efecto, en la evaluación desarrollada por Trapnell y otros (2004) se observa que sólo se aborda la problemática del aprendizaje del castellano como segunda lengua en el área de Comunicación Integral. De tal manera, los docentes responsables de las diferentes áreas académicas desarrollan sus clases como si el castellano fuera la lengua materna de todos los alumnos e ignoran el hecho de que muchos de sus alumnos requieren de una estrategia de uso de la lengua adecuada a su nivel de comprensión. La falta de atención a este problema muchas veces hace que alumnos con un bajo nivel de castellano se vean obligados a suspender su formación. Por otro lado, en la evaluación realizada por Trapnell y otros (2004) se observó que en los talleres de lengua del área de Comunicación Integral no se ofrece atención diferenciada según niveles de manejo de la lengua y tampoco se diferencian los talleres de didáctica de segunda lengua de los de lengua materna. Todas estas limitaciones impiden a los futuros maestros mejorar sus capacidades orales y escritas en castellano y desarrollar capacidades que les ayuden a identificar el nivel de manejo de castellano que tienen sus niños, y a desarrollar las estrategias más adecuadas para promover su aprendizaje y evaluarlos.

En los ISP que ofrecen formación docente en la especialidad de EBI participan alumnos que tienen un manejo pasivo de la lengua indígena o que simplemente la desconocen (véase Trapnell y otros 2004). La carencia de una política de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua muchas veces impide que sus alumnos desarrollen capacidades en este sentido.

Algunos programas han promovido el desarrollo de una lengua originaria como segunda lengua en el nivel de primaria, respondiendo en muchos casos a demandas de organizaciones indígenas. Sin embargo, se advierte que estas experiencias suelen responder más a la voluntad e interés de los dirigentes de las organizaciones que a las demandas y expectativas de los padres de familia y de los propios alumnos. Esto muchas veces genera obstáculos en la etapa inicial de estas propuestas e impide dinamizar el uso de la lengua en espacios extraescolares. Esto, a su vez, se convierte en una gran limitación para las posibilidades de aprendizaje y revitalización de la lengua. ESTO PUEDE HACER QUE SE RECHACE UNA PROPUESTA QUE TIENE OTROS COMPONENTES INTERESANTES EN EL ASPECTO CULTURAL, SOLO POR EMPEZAR DANDO MUCHO ÉNFASIS A LA LLENGUA...

Finalmente es necesario destacar que ninguna de las dependencias del Ministerio de Educación responsables de la educación bilingüe (ex DIGEBIL, ex UNEBI y DINEBI) ha asumido el diseño de estrategias para el desarrollo de la lengua indígena como segunda

lengua. Los pocos avances que se han podido lograr en este sentido se han hecho gracias a la iniciativa de los programas experimentales de EIB.

Escuela multigrado ausente. Aun cuando se estima que el 89 por ciento de las escuelas multigrado son rurales, y que 9 de cada 10 centros educativos en el área rural son multigrado, esta realidad no es suficientemente atendida en los procesos de formación y capacitación (Ames 2004). Lo mismo sucede con los materiales; ejemplo de ello son aquellos de Comunicación Integral y Lógico Matemática producidos por la ex UNEBI para cada grado, sin pensar que los maestros que atienden más de uno tendrían que monitorear el trabajo con varios cuadernos a la vez.
NO ME PARECE QUE ESE SEA EL PROBLEMA, ES MEJOR TENER LOS MATERIALES PARA CADA GRADO Y QUE LOS NINOS VAYAN AVANZANDO A SU PROPIO RITMO. ES PEOR TENER MATERIALES PARA DOS GRADOS O NIVELES. AL CONTRARIO, LO QUE HACE EL MAESTROS ES ORGANIZAR A LOS NINOS POR NIVELES, PERO LOS TRABAJOS QUE SE LES PIDEN DEBERÍAN TENER DIVERSOS GRADOS DE DIFICULTAD Y CUANTOS MAS NIVELES O GRADOS HAY MEJOR...

Vacíos en cuanto al conocimiento de las lenguas indígenas y problemas relacionados con las estrategias de normalización

Aun cuando se ha priorizado lo bilingüe en desmedro de lo intercultural, existen importantes vacíos con relación al conocimiento de la gramática de los diferentes lenguas involucradas en el desarrollo de los programas de formación EIB y, más aún, con relación a aquellas que todavía no han sido consideradas en los procesos de formación. Esta limitación incide en la capacidad de los formadores de desarrollar capacidades de reflexión a partir de la lógica de las diferentes lenguas.

Limitaciones como las aquí señaladas evidencian un tratamiento de las lenguas indígenas que contradice el espíritu de una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo formalmente asumido por la DINEBI.

De igual manera, existen algunos problemas con relación a la manera como se está asumiendo la normalización de las lenguas originarias. Por un lado, la experiencia acumulada en este campo demuestra la necesidad de pensar en plazos más largos para el desarrollo de aspectos ortográficos y de priorizar más bien aspectos relacionados con la funcionalidad de la escritura en lenguas indígenas. Las críticas vertidas por docentes y estudiantes de los ISP que desarrollan la formación docente en EIB en la región andina (Trapnell y otros 2004) hacen pensar en la necesidad de buscar mejores maneras de combinar los procesos de producción de neologismos con la adopción de préstamos, particularmente en los casos en los que estos últimos existen y son utilizados de manera extensiva fuera del ámbito escolar. Es además necesario superar las estrategias de gabinete con las que se ha venido trabajando en algunos proyectos y buscar espacios más participativos. Si no se asumen ambos aspectos se corre el riesgo de empantanar el desarrollo de la EIB en inacabables discusiones sobre el valor de una u otra innovación y de desarrollar un léxico escolar artificial y ajeno al que se utiliza en la comunidad.

Recursos humanos

La dotación de recursos humanos para el desarrollo de la EIB se ha venido realizando a través de los programas de formación inicial, formación en servicio, del Plan de Capacitación Docente EBI, del desarrollo de la especialidad EBI en los programas de formación continua que desarrollan algunos ISP, del Postgrado en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano (Puno) y de la Maestría en EIB que ofrece el PROEIB-ANDES; sin embargo, el ámbito de atención de estos programas ha estado muy por debajo de la demanda potencial.

Como se ha mencionado en el acápite 3, sólo 9 de los 119 Institutos Superiores Pedagógicos públicos existentes ofrecen formación en EIB[36], aun cuando el tema de lenguas y culturas en la educación debería ser un tema nacional dado el carácter plurilingüe y pluricultural de nuestro país. Más aún, la formación en la especialidad está básicamente circunscrita a la primaria[37].

Sin embargo, al enfocar la necesidad de formación de docentes en EIB no se puede dejar de considerar la existencia de aproximadamente cien mil maestros titulados sin empleo en el Perú, la cual constituye una seria amenaza para la expansión de la EIB en la Amazonía, región en la cual se ubican la mayor cantidad de plazas vacantes existentes a nivel nacional. Este problema ha ocasionado el desplazamiento de maestros indígenas egresados de centros de formación magisterial en esta especialidad durante los últimos cuatro años, y seguirá ocasionando problemas en la medida que no se encuentre una solución frente a las tensiones sociales, económicas y políticas asociadas a la asignación de las plazas.

Aun así, es necesario señalar que en varios pueblos indígenas la demanda potencial de maestros indígenas excede en gran medida el número de maestros formados, y que existen pueblos indígenas que no tienen ni un solo maestro capaz de enseñar en la lengua materna de sus niños[38]. Por otro lado, en varios de ellos jóvenes recientemente egresados de la secundaria están acudiendo a Universidades e ISP que no ofrecen formación en la especialidad[39]. Al egresar ellos serán considerados como maestros bilingües por el hecho de ser miembros de un pueblo indígena.

Sin embargo, el hecho de ser parte de la red de los institutos que ofrecen formación en la especialidad de EIB tampoco garantiza una formación de calidad. Cabe señalar que cuando se diseño el Modelo Curricular que guiaría la formación en los institutos que ofrecerían EIB, las instancias del MED responsables del trabajo en estos institutos no previeron capacitaciones para los docentes involucrados en la experiencia de validación, ni acciones de seguimiento y monitoreo que permitieran orientar su ejecución (véase Zúñiga 1999). El único instituto superior pedagógico con un equipo interdisciplinario, capaz de desarrollar la formación docente intercultural bilingüe durante el lapso comprendido entre 1994 y 1999, fue el de Loreto, a través del programa FORMABIAP. Este programa que contaba con apoyo de la cooperación internacional organizó un sistema de formación continua de su equipo en la cual participaron formadores nacionales y extranjeros.

---

[36] Sin contar la existencia de aproximadamente 250 ISP privados a nivel nacional.

[37] Los ISP de Huancavelica y Yarinacocha han empezado a desarrollar la formación en la especialidad de educación inicial bilingüe intercultural.

[38] Según Daniel Tavares, especialista de la DRE de Loreto, este es el caso del pueblo Urarina.

[39] Según Daniel Tavares, 122 jóvenes de los pueblos Matsés, Yagua, Secoya Kichwa y otros están cursando estudios de profesionalización en la Universidad Alas Peruanas.

Esta situación de virtual abandono de los institutos que ofrecen la formación en la especialidad se mantuvo en la región andina hasta el año 2000, cuando el programa PROFODEBI-GTZ inició los procesos de capacitación y acompañamiento de los formadores de los cinco institutos andinos. A su vez, a partir de 1999, los ISP de Puerto Maldonado y Yarinacocha empezaron a recibir capacitación especializada en EIB en el marco del programa FORTE-PE. Sin embargo, en ambos casos se ha dado poco peso al desarrollo del enfoque intercultural Y BILINGüE y el énfasis ha estado más puesto en la diversificación curricular. Por otro lado, la estrategia de capacitación muchas veces ha estado muy centrada en aspectos didácticos y se han descuidado otros que podrían ayudar a los formadores a elevar su nivel de manejo y de reflexión crítica en su especialidad.

En el momento actual los únicos ISP de la red de formación EIB que seguirán recibiendo apoyo externo son los de Huancavelica y Puerto Maldonado (en el marco del programa PROEDUCA-GTZ). Sin embargo, los formadores de todos estos institutos y de todos aquellos que intervienen y podrán eventualmente intervenir en la formación EIB, requieren profundizar diversos aspectos relacionados con el tema de lenguas y culturas en la educación.

Sin embargo, no quisiéramos dar la impresión de que estos son los únicos temas que requieren ser trabajados en los ISP. Dada la gran responsabilidad que tienen sus docentes como formadores de los futuros maestros del país, el trabajo de capacitación y seguimiento de los maestros responsables de este nivel es fundamental para asegurar una educación de calidad (véase Trapnell y otros 2004).

Con relación a la capacitación docente, los entrevistados señalan que si bien ha logrado tener algunos efectos positivos mencionados en el acápite anterior, no ha logrado tener mayor impacto en la práctica del aula.

Entre algunos de los problemas citados en las entrevistas, se menciona que las capacitaciones se han desgastado en la medida que son repetitivas, que no consideran la existencia de diferentes niveles de formación entre los maestros, que son básicamente técnicas, y están fundamentalmente orientadas a convencer al docente a que “haga” lo que plantean los capacitadores, antes que a recoger sus aciertos y a reflexionar sobre las razones por las cuales asumen determinados métodos y estrategias. Se señala que estos talleres y las actividades de acompañamiento podrían servir como espacios para discutir la validez de las propuestas metodológicas y de evaluación; sin embargo, esto no se hace. Nuestra experiencia personal en este campo nos lleva a pensar que en estos procesos se impone la autoridad de los especialistas quienes se amparan en un “régimen de verdad” (Foucault 1970) que les permite exigir que las cosas se hagan de una determinada manera.

Existe una sensación generalizada de que las capacitaciones no logran encarar los problemas centrales de la EIB, y que si bien los entes ejecutores han logrado identificar algunos problemas, no han profundizado suficientemente en sus causas. Esto inhibe el desarrollo de estrategias adecuadas para enfrentarlos. Varios entrevistados opinan que las capacitaciones no logran responder a las demandas de los maestros ni producir propuestas concertadas y metas alcanzables. Por otro lado, no se puede ignorar su inicio tardío (en el segundo semestre), lo cual hace sumamente difícil desarrollar un proceso sostenido y medir sus logros con seriedad. A ello se une la extrema movilidad de los docentes, la cual impide identificar avances en los logros de aprendizaje de sus niños y niñas. Todos estos factores impiden que se pueda realizar una evaluación seria del trabajo de los entes ejecutores.

Por otro lado, aun cuando el Plan de Capacitación Docente EBI ha dado un importante énfasis a los procesos de acompañamiento en el aula, existen algunas dudas

sobre la manera cómo se está realizando ese trabajo y acerca de la calidad del mismo. Aun cuando este plan implica una inversión significativa de recursos, el conocimiento que se tiene acerca de su proceso y sobre su impacto en las escuelas depende casi exclusivamente de los informes de los entes ejecutores. En efecto, un informe del área de Pedagogía de la DINEBI indica que durante el 2002 esta dirección sólo hizo seguimiento directo a 8 de los 4,410 maestros capacitados, y que complementó esta información aplicando encuestas a 78 docentes más. Además, indica que los responsables de la DINEBI sólo tuvieron la oportunidad de participar en dos de los 700 microtalleres realizados, y de observar el trabajo de 7 de los 143 capacitadores.

Participación de actores educativos

Una de las iniciativas más importantes para impulsar la participación de actores educativos ha sido el diseño de los Consejos Educativos Institucionales. Sin embargo, en el caso de la Amazonía y de los Andes se ha visto que al desarrollar estas propuestas de participación y su estrategia de difusión no se ha tomado suficientemente en cuenta la existencia de las lógicas y modelos de organización que rigen la vida social y política en las comunidades. Tampoco se ha considerado su visión de la escuela y del papel que cumplen los docentes y la ubicación de éstos en las redes familiares de las comunidades. Esta falta de consideración del contexto en el cual se establecen los Consejos, ha impedido a las ONG responsables de promover su constitución y funcionamiento entender la dinámica en la cual estos se insertan. Tampoco les ha permitido diseñar estrategias que aborden su constitución y desarrollo como un proceso de mediano y largo plazo, en el cual se asegure la existencia de espacios de diálogo, reflexión y concertación sobre diversos aspectos inherentes a su funcionamiento que pueden entrar en contradicción con la dinámica social vigente en las comunidades.

Cooperación internacional

El aporte de la cooperación internacional al desarrollo de la EIB ha venido de agencias multilaterales, organismos bilaterales y ONG internacionales. Varias de las personas entrevistadas consideran que una de las grandes dificultades de la cooperación internacional es que su apoyo se define a partir de las prioridades y los ritmos fijados por las diferentes agencias, y estos no necesariamente se conjugan con las demandas de los beneficiarios y con los tiempos necesarios para promover procesos y generar impactos en el campo de la educación. En algunos casos los programas han tenido que dejar sus propias agendas para acogerse a aquellas que las agencias han considerado prioritarias y a partir de las cuales han condicionado su apoyo.

Los períodos de apoyo fijados por las diferentes agencias son variados. Existen algunas experiencias con agencias bilaterales como la GTZ que ha contribuido con el desarrollo de la EB- y posteriormente la EIB- durante los últimos 25 años. Igualmente se ha contado con un apoyo prolongado de la cooperación española en la Amazonía y con el de ONG internacionales como IBIS (Dinamarca), Nouvelle Planete (Suiza) y Novib (Holanda). Además existen otras experiencias cuyo apoyo muchas veces no excede los tres años. En estos casos el límite de tiempo fijado para los proyectos resulta insuficiente

para lograr impactos significativos en la educación. Esto es particularmente cierto en contextos rurales dada la complejidad de factores asociados a los procesos de funcionamiento de las escuelas y los procesos de aprendizaje. A esta limitación se une el hecho de que varios de los profesionales que intervienen en su ejecución carecen de experiencia previa en las zonas definidas para los proyectos. Por ello suele suceder que estos estén por culminar cuando ellos empiezan a entender la dinámica social en la que están trabajando. Otro aspecto reiterado por varios de los entrevistados ha sido el enfoque de parcelas que ha regido el trabajo de algunas de las instituciones que reciben apoyo de la cooperación internacional y la incapacidad de la DINEBI y de las instancias locales de darle direccionalidad a estos procesos.

5. Resumen de los principales hallazgos de las evaluaciones realizadas sobre el logro e impacto de EIB en los estudiantes, centros educativos y comunidades

Para este informe no hallamos estudios de la EIB que permitan dar una opinión global sobre el impacto de esta en los estudiantes o en la modificación de los índices de inequidad que afectan a la población del medio rural. Es sabido que temas como analfabetismo, años de escolaridad, déficit de atención, repitencia, retiro, deserción, desaprobación, entre otros aspectos, reflejan la inequidad en el sistema educativo con respecto a los menores rurales y, en particular, a los de lengua materna nativa, donde además se nota el sesgo de género (véase MED-Secretaria de Planificación Estratégica 2003, Ramírez 2003, Espinosa y Torreblanca 2003: 5, Cuadros 5.1, 5.2)[40].

Cuadro 5.1. Índice global de escolarización por género y área, 2001.

	Culmino Primaria			
	Urbano		Rural	
Edades	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
12	77.5	77.4	43.2	44.6
13	84.8	87.3	68.0	59.4
14	92.3	87.7	73.0	77.5
15	96.3	92.5	84.4	80.1
16	96.9	95.0	84.0	77.8
17	95.7	92.9	84.8	77.1
18	96.3	96.2	86.8	75.1
19	96.7	90.9	82.8	73.2
20	98.1	94.8	87.5	73.4
21	96.8	97.4	78.8	60.9
22	95.5	93.9	85.6	67.5
23	95.4	96.4	86.3	63.8
24	97.2	93.5	83.2	53.3
25	96.0	91.8	78.5	68.0

Fuente: MED-Secretaría de Planificación Estratégica (2003).

Cuadro 5.2. Tasa (%) de eficiencia interna anual en educación primaria. Perú 1999-2000

Nacional	
Aprobación	83.5
Desaprobación	9.1
Retiro	7.3
Urbano	
Aprobación	88.7
Desaprobación	6.4
Retiro	4.8

[40] Estos cuadros han sido tomados de MED-Secretaría de Planificación Estratégica (2003: capítulo 2).

Rural	
Aprobación	75.6
Desaprobación	13.3
Retiro	11.1
Quechua	
Aprobación	71.2
Desaprobación	15.2
Retiro	13.7
Aimara	
Aprobación	79.8
Desaprobación	8.4
Retiro	11.8

Fuente: MED-Secretaría de Planificación Estratégica (2003).

Igualmente, las mediciones de rendimientos escolares en las áreas de Comunicación Integral y Matemáticas nuevamente muestran la inequidad existente con relación a los menores que hablan lenguas nativas, en particular con los monolingües (véanse los cuadros 5.3, 5.4).

Cuadro 5.3. Sexto de Primaria: Rendimientos escolares en Comunicación Integral (porcentaje de los estudiantes que domina la competencia) según diversas características

Competencia	**Nacional**	**Estatal**	**No estatal**	**Hombres**	**Mujeres**	**Polidocentes de Lima y Callao**	**Polidocentes de ciudades grandes**	**Polidocentes restantes**	**Multigrado* hispano hablantes**	**Multigrado* aimara hablantes**	**Multigrado* quechua hablantes**	**Multigrado* otras lengua vernáculas**
Comprensión de textos	11.0	5.8	35.8	10.3	12.0	21.6	11.9	0.6	2.2	0.4	0.0	0.0
Comprensión de textos ícono verbales	5.0	2.1	19.2	4.6	5.6	10.4	5.5	0.1	0.4	0.0	0.0	0.0
Reflexión sobre la lengua	3.9	1.6	15.1	3.4	4.5	8.2	4.2	0.1	0.3	0.0	0.0	0.0

N

o

t

a

:

*

I

n

c

l

u

y

e

u

n

i

d

o

c

e

n

t

e

s

P

u

e

n

t

e

:

U

n

i

d

a

d

d

e

M

e

d

i

c

i

ó

n

d

e

l

a

C

a

l

i

d

a

d

E

d

u

c

a

t

i

v

a

,

E

v

a

l

u

a

c

i

ó

n

N

a

c

i

o

n

a

l

2

0

0

1

.

T

o

n

a

d

o

d

e

N

E

D

.

S

e

c

r

e

t

a

r

í

a

d

e

P

l

a

n

i

f

i

c

a

c

i

ó

n

P

s

t

r

a

t

é

g

i

c

a

.

P

r

o

y

e

c

t

o

d

e

E

d

u

c

a

c

i

ó

n

e

n

Á

r

e

a

s

F

u

r

a

l

e

s

.

E

s

t

u

d

i

o

d

e

F

a

c

t

i

b

i

l

i

d

a

d

.

2

0

0

3

.

Cuadro 5.4. Sexto de Primaria: Rendimientos escolares en Lógico Matemática (Porcentaje de estudiantes que logra la competencia) según diversas características.

Competen-cia
Nacional
Estatal

No estatal
Hombres
Mujeres
Polidocentes de Lima y Callao
Polidocentes de ciudades grandes
Polidocentes restantes
Multigrado* hispano hablantes
Multigrado* aimara hablantes
Multigrado* quechua hablantes
Multigrado* otras lengua vernáculas

Iniciación a la geometría
22.0
14.5
57.8
21.4
22.2
36.9
24.6
5.1
8.3
3.8
0.4
2.5

Números y numeración
19.7
12.5
54.2
19.4
19.7
33.6
22.0
4.1
7.3
3.8
0.0
1.9

Resolución de problemas y operaciones
6.2
2.4
24.1
6.2
5.9
11.3
6.9
0.8
1.6
1.0
0.0
0.5

Medición
6.8
2.7

25.9
6.8
6.5
12.5
7.5
0.9
1.6
1.0
0.0
0.5

Iniciación a la estadística
30.3
22.4
68.2
29.1
31.0
48.5
33.9
10.5
13.0
7.2
1.1
5.5

Nota* Incluye unidocentes.
Fuente: Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Evaluación Nacional 2001. Tomado de MED. Secretaría de Planificación Estratégica. Proyecto de Educación en Áreas Rurales. Estudio de Factibilidad. 2003

De otro lado, unos cálculos preliminares que comparan las tasas de aprobación, desaprobación y retiro entre escuelas EIB y NO-EIB estatales del nivel primario en zonas rurales quechuas del departamento del Cusco y en las provincias del departamento de Loreto, no permiten dar opiniones concluyentes sobre el impacto de la EIB (véase Cuadros 5.5, 5.6 y 5.7) por no contarse con series históricas. Estos cuadros simplemente ratifican la inequidad existente en el sistema educativo señalada al inicio de este acápite. El único dato que sugiere la posibilidad de un impacto positivo de la EIB es el referido a la tasa de retiro en las zonas rurales de las provincias del departamento de Loreto. Como se puede observar en el Cuadro 5.7., en cinco de las seis provincias dicha tasa es menor en las escuelas EIB, y en tres de ellas —las provincias de Maynas, Loreto y Ucayali— la diferencia es significativa.

Cuadro 5.5. Tasas de Aprobación en Educación Primaria

De Menores de Gestión Estatal - Ministerio de Educación,

en zonas rurales, EBI y NO EBI : 2001

Aprobados
EBI
NO EBI

PERÚ
72.20
77.05

CUSCO
72.13
73.90

Canas
76.20
78.27

Canchis
75.95
80.46

Quispicanchis
69.80
70.66

LORETO
71.97
74.10

Maynas
73.32
75.47

Alto Amazonas
71.44
76.79

Loreto
69.92
69.85

Ramón Castilla
76.78
76.28

Requena
63.12
64.51

Ucayali
72.99
76.71

Fuente: DINEBI - Censo Escolar 2002

Elaboración: Unidad de Estadística Educativa del MED

Cuadro 5.6. Tasas de Desaprobación en Educación Primaria

De Menores de Gestión Estatal - Ministerio de Educación,

en zonas rurales, EBI y NO EBI : 2001

Desaprobados
EBI
NO EBI

PERÚ
15.56
12.42

CUSCO
15.58
14.72

Canas
13.94
14.67

Canchis
13.41
11.72

Qispicanchis
18.16
16.34

LORETO
21.26
16.95

Maynas
22.43
15.22

Alto Amazonas
21.16
14.66

Loreto
23.36
19.66

Ramón Castilla
16.35
16.44

Requena
29.26
29.06

Ucayali
20.11
11.97

Fuente: DINEBI - Censo Escolar 2002

Elaboración: Unidad de Estadística Educativa del MED

Cuadro 5.7. Tasas de Retiro en Educación Primaria

de Menores de Gestión Estatal - Ministerio de Educación,

en zonas rurales, EBI y NO EBI : 2001

Retirados
EBI
NO EBI

PERÚ
12.24
10.53

CUSCO
12.30
11.38

Canas
9.86
7.06

Canchis
10.63
7.82

Qispicanchis
12.04
13.00

LORETO
6.77
8.95

Maynas	4.26	9.31
Alto Amazonas	7.41	8.55
Loreto	6.72	10.49
Ramón Castilla	6.87	7.28
Requena	7.62	6.43
Ucayali	6.90	11.33

Fuente: DINEBI - Censo Escolar 2002
Elaboración: Unidad de Estadística Educativa del MED

Sin embargo, y a pesar de que no es factible en la actualidad consignar mediciones globales del impacto de la EIB, es posible mencionar algunas apreciaciones puntuales. Por ejemplo, Abram (2004: 14), basándose en los informes de Rockwell y otros (1989), reporta que en el caso de las escuelas bilingües de Puno (1989), "la EIB ofrecía mayores posibilidades de éxito escolar a las niñas y a los niños menos favorecidos en general" (Ibid). Igualmente, este autor informa de logros similares en el Alto Napo (Amazonía), donde en tres comunidades estudiadas (1984), "de 161 alumnos promovidos 67 (41%) eran mujeres, mientras que 10 años antes [ellas] eran el 15%" (ibid).

La experiencia puneña a la que alude Abram fue la desarrollada en el marco del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P), y con respecto a la cual López precisa que "Los niños atendidos por el PEEB-P superaron a sus pares de las escuelas de control en cuanto a lectura comprensiva, manejo oral del castellano y resolución de problemas matemáticos. Esto ocurrió con una muestra de 128 alumnos (65 niños y 63 niñas) de un total de 8 escuelas primarias, 4 bajo el programa bilingüe y 4 que seguían la modalidad tradicional, seleccionadas al azar de entre 38 escuelas que, en la fecha de la evaluación, formaban parte del programa" (1998: 21).

No obstante estos ejemplos, López (2002) también presenta los resultados de estudios de caso realizados por maestros EIB en diversos lugares del Perú que no son tan alentadores en términos de manejo de la lectoescritura y expresión oral. Se trata de estudios llevados a cabo en escuelas que están a cargo de los entes ejecutores con los que trabaja la DINEBI.

Por otro lado, con relación a experiencias en educación inicial, Trapnell y otros (2004) consignan para una zona del Cusco, la opinión favorable de los formadores de un ISP con respecto al empleo de la lengua quechua en el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel. Es más, señalan que la preparación de las futuras maestras de inicial —muchas de las cuales provienen de comunidades quechuhablantes— ha mejorado al haberse impulsado el empleo del quechua en las sesiones de clase de estas estudiantes. Igualmente, en este mismo estudio se informa de observaciones de sesiones de clase de estudiantes de ISP del último ciclo, con niños quechuas de primer y quinto grado, donde el empleo eficiente y motivado de una metodología EIB mostró que los menores podían desarrollar competencias tanto en L1 como L2.

Por otro lado, Cueto y Secada (2003), en un estudio dedicado a analizar si se presentaban diferencias significativas en términos de rendimiento (comprensión de lectura y matemáticas), tasas de promoción y deserción entre estudiantes de escuelas EIB (reconocidas como tales por la DINEBI) en zonas rurales de Puno (quechuas y aimaras) y otros estudiantes de la misma zona que asistían a centros escolares monolingües (castellano), no encuentran diferencias estadísticamente significativas entre centros monolingües y EIB. Antes que aceptar estos resultados como evidencia de que el programa EIB no funciona (o simplemente que no "perjudica"), los autores consideran que el programa no está siendo ejecutado y que "cualquier debate acerca de la eficacia del mismo es prematura" (p. 19), y sugieren que "cualquier esfuerzo para crear un programa realmente operativo debe tomar en consideración la lengua materna del docente y su dominio de la lectura y escritura, los valores y creencias de los estudiantes y sus padres acerca de la importancia de las lenguas indígenas, y el apoyo que se da al programa dentro y fuera del aula" (Ibid.).

Un informe de la Asociación Pukllasunchis (2003), referido a escuelas EIB del departamento del Cusco, muestra el impacto positivo del empleo de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje con relación al grado de participación y confianza desplegado por los estudiantes, sobre todo en la producción oral en quechua (no así en la escrita). Sin embargo, el mismo informe sugiere que la participación de los niños es mayor que la de las niñas.

De otro lado, contamos con un informe de la Asociación Tarea (2004) sobre los resultados de la "comparación de logros de aprendizaje de niños y niñas de cuarto grado de primaria de la línea de base y la evaluación intermedia" de escuelas EIB de la provincia de Canchis (Cusco). En dicho informe se concluye que en las pruebas en quechua y con relación a la producción oral, los niños y las niñas mejoraron sus resultados, "mas no así en relación a las competencias de Comunicación Escrita Leer y la Comunicación Escrita Escribir, las cuales todavía muestran resultados muy por debajo del nivel esperado". Por el contrario, con respecto al aprendizaje del castellano, el informe señala que los menores mejoraron sus resultados con relación a la escritura, mientras que los resultaos son parecidos en ambas evaluaciones con relación a la producción oral en esta lengua. El informe concluye señalando: "En general la Comunicación Oral de la prueba de quechua y la Comunicación Escrita de la prueba de castellano son las que obtienen mejores resultados en las evaluación intermedia en comparación con los resultados de la línea de base" (p. 13). Esta conclusión es coincidente con las observaciones mencionadas en el informe de la Asociación Pukllasunchis.

¿NO SERA PORQUE SE SIGUE DANDO MUCHO ÉNFASIS DESDE EL 1ER GRADO AL CASTELLANO ESCRITO Y NO SE DESARROLLA SUFICIENTEMENTE LA LENGUA QUECHUA EN CASTALLANO??? PORQUE DE OTRA FORMA NO TIENE SENTIDO EL RESULTADO. SI SE TRABAJARA UNA PROPUESTA EN LA QUE EL QUECHUA ES LENGUA MATERNA Y EL CASTELLANO SEGUNDALENGUA, NO SE ENTIENDE ESTE RESULTADO. SE SIGUEN CON LOS VICIOS DE SIEMPRE????

Un resultado alentador es el reportado en un estudio comparativo realizado en la Amazonía, donde se informa que los niños y niñas asháninka y nomatsiguenga que participan en el programa de educación inicial EBI que desarrolla FORMABIAP (Selva central), han logrado un mejor desempeño en "las áreas de Comunicación Integral y Razonamiento Lógico-Matemático en todas las funciones evaluadas (lenguaje, esquema corporal, coordinación visomotora, orientación espacial, conceptos básicos y percepción visual), con relación a los niños y niños de los pueblos awajun y wampis [atendidos por otros programas" (Burga 2003: s.n.).

El mismo estudio demuestra un mejor desempeño de los menores asháninka y nomatsiguenga que asistieron a Programas de Educación Inicial bilingües (PRONOEI-CIP), a diferencia de los menores que asisten a Centros y Programas de Educación Inicial convencionales (en castellano, CEI-SIP y PRONOEI-SIP) "y que no han tenido ningún tipo de diversificación cultural para las áreas rurales indígenas" (Ibid). Específicamente, tenemos que en el caso de los preescolares de la Selva Central "casi la mitad (46,5%) de los niños y niñas que asisten al PRONOEI-CIP (con intervención del programa de FORMABIAP), alcanzan el rendimiento mínimo de ejecución esperado para su edad. Mientras que en la zona de Alto Marañón, el 30,3% de los niños que asisten a los CEI-CIP (centros de educación inicial con programa MATEBITE), logra un nivel de desempeño mínimo para la edad, a diferencia de los niños que asisten a jardines y PRONOEIS sin

intervención de propuesta (SIP), quienes obtienen perfiles más bajos en Selva Central (37,8% en CEI y 36,8% en PRONOEI) y en el Alto Marañón (2,75% en CEI y 18,2% en PRONOEI)" (Ibid) (Véase el gráfico 5.1). Este caso indica que una educación preescolar EIB favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje en niveles posteriores, lo cual converge con hallazgos internacionales (v. López 2002, Abram 2004).

EMBED Excel.Chart.8 \s

Fuente: Burga (en prensa [2003]). Cuadro elaborado por Silvia Ochoa.

Con relación a la aceptación de la educación bilingüe por los padres de familia, diversos estudios (señalados en Trapnell y otros 2004, Poole 2002), informan que en el área andina la aceptación de, o rechazo a, la EIB por parte de los padres de familia, no depende tanto del empleo de la lengua nativa en el proceso escolar, sino de los logros en el aprendizaje del castellano (véase el acápites 4).

Debemos señalar también que la EIB es una propuesta en construcción y que coexisten diversas situaciones y aproximaciones, tal como López señala: "La EIB no constituye en la práctica un modelo monolítico o una estrategia única y homogénea que orienta el desarrollo educativo en áreas indígenas" (López y Küper 2000: 3, citado en Cueto y Secada (2003)). Así, las experiencias locales no pueden ser tomadas como "medida" de situaciones generales, o en los casos prometedores, como "validaciones" universalizables.

Al margen de consideraciones lingüísticas, a partir de los testimonios de algunos docentes críticos a la actual propuesta EIB (véase el acápite 7), podemos consignar que la crítica a la EIB tiene que ver también con el manejo del eje transversal de interculturalidad, pues se percibe la propuesta currículo de formación docente en EIB como un nuevo intento de aculturación.

6. Estimación de los costos por estudiante de la EIB en el país

No se cuenta con información sobre el costo por alumno EIB ni acerca de los montos totales invertidos en EIB que permitan cuantificar la diferencia relativa en el gasto (además de los datos estrictamente monetarios, ya hemos consignado las dificultades existentes con la base de datos de la DINEBI respecto a la población atendida, véanse los acápites 1 y 8). No obstante, intentaremos presentar algunas consideraciones a partir de los estimados de Saavedra y Suárez (2002).

Antes de entrar al tema, sin embargo, y dado el carácter de este documento, mencionamos algunas atingencias con relación a las cuentas nacionales. Si bien diversos estudios resaltan el crecimiento de la escolaridad a lo largo del siglo XX (Contreras 1996, De la Cadena 2004, Saavedra y Suárez 2002, Banco Mundial 2001) a partir de fuentes oficiales. Sin embargo, existe un vacío de información con relación a la historia de la presencia "informal" de la escuela, sobre todo en el medio rural, y de aquella que de alguna manera fue bilingüe . Diversos testimonios señalan que las poblaciones indígenas andinas fueron creando sus escuelas dentro de las haciendas, construyeron o asignaron locales y contrataron a sus maestros. Dichas escuelas fueron concebidas sobre todo como "centros de idiomas", como lugares donde se enviaba a los niños a aprender castellano (de manera similar a como hoy en día las familias inscriben a sus hijos en academias de inglés); no eran pues espacios educativos, la educación propiamente dicha pertenecía al hogar. Es importante resaltar que esta no era una apuesta "transicional", simplemente se trataba de adquirir un instrumento de poder (como hoy puede serlo el aprender inglés) (De la Cadena 2004)[42]. Muchas de estas escuelas cambiaron de régimen en los años 60, cuando fueron convertidas en "escuelas públicas"; sin embargo, la historia oficial de las cuentas nacionales las registra como "nuevas", como recién creadas (Ibid.). Aun en fechas recientes, y hasta hoy, las contribuciones a la escolaridad (construcción y mantenimiento de locales, mobiliario —en trabajo—, subvenciones a los maestros —en bienes o transporte—, etc.), no son contabilizadas[43].

Mencionamos lo anterior porque se trata de contribuciones del sector poblacional que aparece registrado mayoritariamente en el quintil inferior de ingresos. El discurso público (académico, técnico, periodístico, político) produce y reproduce constantemente un imaginario que retrata a estas poblaciones como aquellas que no tributan o pagan impuestos —es decir, que no contribuyen al bien común—, y que solo significan "gasto" vía medidas de donación, subsidio o compensación. Dado el carácter de este documento, es importante

[41] Sabemos que en el departamento de Puno existieron experiencias de educación bilingüe impulsadas por líderes indígenas ya hacia fines del siglo XIX y que, pocos años después, contaron con el apoyo de la Iglesia Adventista (De la Cadena 2003, Abram 2004). Igualmente, la escolaridad formó parte de las demandas del movimiento indígena andino en los años 20, las mismas que llegaron a contar con una legislación favorable aun cuando esta no fuera implementada ampliamente (es el caso de la legislación que obligaba a las haciendas a crear escuelas para los hijos de los colonos) (Contreras 1996, De la Cadena 2003).

[42] Información coincidente es expuesta por los líderes indígenas Mariano Turpo, Francisco Yana, Agustín Yana y Gregorio Condori, del departamento del Cusco (comunicación personal en todos los casos).

[43] Las mediciones de las contribuciones de las familias registran solo los gastos directos de estas en la escolaridad de los niños (uniformes, útiles, transporte, etc.). Véase, por ejemplo, Saavedra y Suárez (2002), Ramírez Eliana (2003). Asimismo, podemos pensar también en otros sectores donde se da o se ha dado una contribución en trabajo a la construcción de infraestructura (electrificación, infraestructura agrícola, vías de comunicación, infraestructura de salud) o a la prestación de servicios (como seguridad interna, piénsese en la rondas campesinas y urbanas; o administración pública, como en el caso de la modalidad de "Núcleos Ejecutores" con los que se han gestionado diversos programas sociales).

señalar que la reproducción de este imaginario, a partir de las cuentas nacionales, forma parte del "currículo invisible" que no contribuye a los ideales de interculturalidad, democracia y gobernabilidad. Tampoco a la pacificación, pues se trata de un mensaje que constituye una agresión permanente. Con las reservas que implican las consideraciones anteriores, presentamos a continuación algunos datos oficiales y/o derivados de estas fuentes.

El gasto público en educación se ha mantenido, en el período 1968-2003, por debajo del 4% del PBI. En estos años, el gasto en educación, como porcentaje del PBI, tuvo un comportamiento fluctuante con topes máximos de 4% y mínimos de 1.7%. Durante el gobierno de Alan García se recupera a 2.6% en 1987, pero los siguientes dos años alcanza el nivel mínimo de este período de gobierno —y de los 35 años de la serie analizada— con 1.7%. Los años de mayor inversión en educación durante los dos gobiernos de Alberto Fujimori son 1995 y 1999 (años electorales), con 2.5% y 2.6% respectivamente, y llega a 3% el año 2000 (otro año electoral). En el año 2001 baja ligeramente y de ahí en adelante, ya durante el gobierno de Toledo, se mantiene en un nivel estable: 3.2% (De la Cadena 2004, véase gráfico 6.1, para las cifras absolutas véase el cuadro 6.1, ambos en el Anexo).

Respecto al gasto por alumno con relación al PBI per cápita, la serie muestra una tendencia decreciente (con algunos años de crecimiento). Empieza a mejorar a mediados de los años 90, y desde el año 2000 supera el 10.5%, llegando en el 2003 al 11.4%, sin alcanzar los niveles de 1972, y todavía bastante lejos del nivel logrado el año 1968 —el pico más alto de estos 35 años— (véase el gráfico 6.2., Anexo)

Con relación al gasto por alumno que asiste a un centro estatal de cualquier nivel educativo, Saavedra y Suárez (2002) señalan que este pasa de 399 dólares (promedio de la primera mitad de los años 70, a nivel nacional), a 162 dólares (1990) y 278 (2000). Para el caso de la primaria estatal, estos autores encuentran que el gasto por alumno pasó de 79 dólares (1990-1992) a 132 dólares (2000).

Tomado en cuenta estos datos de gasto público junto con información proveniente de las encuestas de hogares, estos autores establecen que el gasto total por alumno de primaria, promedio nacional, llega a 200 dólares (32% de aporte de las familias). Sin embargo, al no existir "lineamientos presupuestales o administrativos que definan una asignación o gasto por alumno diferenciado de acuerdo con el nivel o la región" (Saavedra y Suárez 2002: 18), es posible señalar que no se cuenta tampoco con información que discrimine entre medios rural y urbano. No obstante, estos autores ensayan una aproximación que nos permite tener una idea relativa del gasto en las zonas rurales, en particular entre las familias con niños en escuelas EIB (si asumimos que se hallan en los quintiles inferiores de ingresos).

Así, por ejemplo, encuentran que el gasto por alumno de primaria en el quintil más rico (ingresos) con hijos en la escuela estatal recibe 326 dólares, 96% más que lo asignado al del quintil más pobre. Asimismo, señalan no obstante que el aporte de las familias del quintil más pobre es mucho menor, en términos relativos el gasto en educación pública aumenta con el nivel de pobreza de las familias: "las del quintil con menos recursos destinan a la educación pública 5,2% de su gasto total, mientras que las del quintil más rico dedican 3,5%" (Saavedra y Suárez 2002: 26 y ss.). Sin embargo, estos autores estiman diferencias en el gasto familiar en el medio rural, dependiendo de si los niños asisten a centros polidocentes completos, unidocentes y polidocentes multigrado. Así, las familias que envían a sus hijos a centros educativos unidocentes y centros polidocentes multigrado gastan 76% y 33% menos, respectivamente, que aquellas que envían a sus hijos a centros

polidocentes completos (Ibid.). Es muy probable que estas últimas consideraciones se apliquen al caso de los alumnos de escuelas primarias rurales EBI, pues éstas son mayoritariamente polidocentes multigrado o unidocentes.

7. Visión de los líderes indígenas acerca de la manera cómo se desarrolla la EIB

En este acápite se incluyen las opiniones expresadas por dirigentes del movimiento indígena de la Amazonía y del pueblo aimara, así como testimonios de líderes de opinión de pueblos indígenas de habla quechua. Igualmente se han incluido opiniones vertidas por docentes que laboran en los Institutos Superiores Pedagógicos EIB. Algunas de estas opiniones han sido obtenidas a través de entrevistas realizadas o a partir de publicaciones[44].

Cobertura de la EIB

"Toda la población peruana debería saber por lo menos dos lenguas, el castellano y una lengua originaria, la educación bilingüe no debe ser sólo para que nosotros sepamos sino para que otros sepan, eso no niega aprender las lenguas extranjeras. La propuesta nuestra es que nos conozcamos nos entendamos entre peruanos. El limeño representa una cultura que ha venido a hegemoneizar el poder, mucha gente de aquí por más que sean hijos de la propia no están preparados para vivir la diferencia, adoptan una identidad falsa. Los estudiosos tergiversan nuestra realidad con la idea de la cholificación. Los medios de comunicación también propician que los provincianos adopten una identidad falsa". (Brígida Peraza; Vicepresidenta de la UNCA)

"La EIB debería hacerse para gente que tiene problemas de no saber relacionarse con los demás, y ¿dónde está eso?, está en la ciudad, no en la comunidad, en las ciudades están los centros donde se pretende desconocer a las otras culturas, especialmente en Lima, [ahí] debería hacerse EIB a todo dar, a toditos, y quienes deben ir a enseñar son gentes de comunidades, por ejemplo a enseñarles quechua a ellos [...] los comuneros los tienen claro, [dicen] 'por qué tú no aprendes pues si quieres hablar de igual a igual conmigo'" (Docente de ISP EIB, Tinta, Cusco; citado en Trapnell y otros 2004: 97-98).

"[...] Y por ahí pienso que la [EIB] debería ser para aquel que es intolerante, no para el que siempre ha sido tolerante". (Docente ISP EIB, Andahuaylas Cusco; citado en Trapnell y otros 2004: 98)

"La EBI debería estar en todos los niveles. El enfoque EBI choca con el de educación rural. Toda nuestra fuerza política se diluye". (Shapión Noningo, dirigente nacional de AIDESEP)

"En los más de 30 años de EBI que estoy haciendo, formamos niños y niñas que leen y escriben de alguna manera en las dos lenguas (en quechua y en castellano en nuestro caso), pero, ¿qué pasa después con el quechua en la educación secundaria? Ésta es una EBI de transición, aunque se molesten mis maestros con esta afirmación. Hacemos EBI en Inicial y Primaria, ahí les enseñamos el castellano y posteriormente en la secundaria solo nos quedamos con el castellano olvidándonos del quechua. ¿Quién hace EBI en secundaria o por lo menos desarrolla áreas en esta lengua o la utiliza como lengua instrumental? A pesar de que se han presentado informes de experiencias plausibles no se las toma en cuenta. ¿Qué nos está faltando? Sencillamente intervenir en la formación docente, aunque DINFOCAD no lo permita, deberíamos de formar maestros bilingües, de conformidad a las funciones y objetivos de restitución de la DINEBI. Todo nuestro sistema educativo debería de ser bilingüe. Las normas son claras al respecto (Decreto Supremo Nº 018-2001-ED del 4 de abril de 2001: Crean la DINEBI). En tal sentido la EBI debe continuar en las educaciones secundaria y superior, así como en la Formación Docente, o, ¿para qué sirven las normas?". (Rufino Chuquimamani, experto en EIB, y equipo docente de la institución Pacha Huñuy)

El Estado y la EBI

[44] En este acápite optamos por no comentarlas, pues hablan por sí mismas. Nos hemos limitado a un trabajo de selección y edición.

“Existen vacíos en las metodologías y en la decisión política. El trabajo está muy centrado en lo técnico pedagógico, quisiéramos una educación propia. Ejemplo, ¿cómo se enseña en las comunidades sobre el conocimiento de nuestro pueblo? Siempre se le enfoca con un cuento, como algo que se hacía, como un cuentito, se hace referencia pero no se ve su vigencia, la posibilidad de potenciarlo”. (Brígida Peraza, Vicepresidenta de la UNCA)

“[constituye un avance…] que las dos últimas constituciones políticas del Perú reconocen como derecho de los pueblos indígenas a la EBI, aunque falta implementar este mandato mediante normas más específicas. […] Que las mismas Constituciones reconocen a las lenguas indígenas como lenguas oficiales del Perú, aunque en la práctica todavía se niega este derecho. Por ejemplo, los contratos que celebran los diferentes sectores estatales con la sociedad civil en el punto relacionado a IDIOMA, siempre mencionan solo el castellano. Las bases o términos de referencia de los diferentes concursos públicos, siempre menciona al castellano como IDIOMA del proceso. PACHA HUÑUY presentó actas y otros actuados en quechua ante Registros Civiles de Cuzco (SUNARP) para su inscripción y certificación, está claro, no fue atendido so pretexto de que las normas del Estado solo reconocen al castellano como lengua oficial. Hace falta que los usuarios de las lenguas indígenas exijamos el cumplimiento de las normas que son parte de nuestros derechos. […] La institucionalización de la EBI en el Sector Educación mediante la restitución de la DINEBI. Falta implementar esta Dirección tal como lo manda la norma de restitución en sus objetivos y funciones”. (Rufino Chuquimamani, experto en EIB, y equipo docente de la institución Pacha Huñuy)

“La DINEBI se diluye, este gobierno no tiene autoridad, cada sector hace lo que le parece. El enfoque EBI esta como subtema subsumido en educación rural. La EBI no se implementa como política de Estado, lo que hacemos como FORMABIAP en algo permite un avance de la EBI en la Amazonía, en otras sociedades que no atiende FORMABIAP no se promueve EBI falta empuje del Estado. […] Parece que el director de la DINEBI no tiene fuerza iniciativa de empuje de lanzamiento. ¿O podría ser el gobierno el que no tiene fuerza en sus sectores? Falta personal idóneo en el tema para darle mayor fuerza […]. Los dirigentes se han cansado de ir al Ministerio de Educación, la pelea más fuerte ahora tenemos que hacerla en las regiones”. (Shapión Noningo, dirigente nacional de AIDESEP)

“No hay voluntad política del Estado para implementar la EBI, no hay voluntad política porque el país esta buscando cómo aprender más ciencia y tecnología de las culturas de los países desarrollados, entonces poner una mirada atrás es perdida de tiempo, la inversión no es rentable, no es una prioridad de desarrollo. […] Los reclamos de las organizaciones y comunidades es que se implemente la EBI con materiales educativos”. (César Sarasara, dirigente nacional de CONAP)

“El rol de la DINEBI como difusor de la EBI, su importancia no se ve en cambios en la escuela. Me pregunto si la falta de avance de la EBI es por la política del Estado o por la indecisión del director. […] Uno de los grandes problemas que veo es que no hay una definición política desde el Estado que se concrete en acciones sobre como se va a trabajar desde la DINEBI hasta la escuela, deben haber programas curriculares diferentes al nacional, se deben elaborar materiales pero no hay. […] Las organizaciones reclaman que haya maestros indígenas como no hay seriedad del Estado no hay presión de colocar a maestros indígenas […]. El docente no tiene ninguna exigencia de desarrollar la EBI. Las instancias intermedias no se preocupan de ver que se aplique, antes esta inoperancia diferentes instituciones como CARE y UNICEF empiezan a trabajar con la orientación de los programas nacionales y la educación bilingüe intercultural no se consolida”. (Never Tuesta, Coordinador de FORMABIAP).

Expectativas con relación a la EBI

“Nuestra expectativa es que los alumnos aimaras y quechuas aprendan dos lenguas, quechua y castellano, aimara y castellano. Además el factor económico es fundamental. También queremos entrar al campo de la producción, no sólo el idioma. Queremos autogestión, producción del mismo servicio, pequeñas empresas”. (Daniel Quispe, experto en EIB, Centro de Preservación de la Cultura y Literatura Aimara Quechua, Base de COPIP)

“Una de las principales expectativas de la Unión de Comunidades Aimaras es que la educación intercultural bilingüe desarrolle el conocimiento de pueblos que han sido subyugados en un proceso histórico. Queremos una educación intercultural bilingüe que genere nuevas alternativas para desarrollar nuestros conocimientos en todos los aspectos, aquí incluimos la lengua, la filosofía, la religión. Queremos desarrollar la cultura aimara recuperar lo que hicimos bien antes, analizar lo de ahora y prevenir lo que viene. […] El proceso de desarrollo de un pueblo está basado en la educación. La educación intercultural bilingüe es una de las alternativas que tenemos para cambiar una educación que no es de ese pueblo”. (Brígida Peraza, Vicepresidenta de la UNCA)

“[La DINEBI] Esta Dirección debe estar bajo la administración de los pueblos y profesionales indígenas debidamente organizados. Solo nosotros sabemos de nuestros problemas, de nuestras necesidades, de nuestras aspiraciones y de las soluciones o remedios que requerimos. Este tipo de educación es un derecho nuestro y no necesitamos conmiseraciones ni migajas, sino comprensión en nombre de la interculturalidad que tantas veces predicamos”. (Rufino Chuquimamani, experto en EIB, y equipo docente de la institución Pacha Huñuy)

“Queremos niños que conozcan su cultura, que se identifiquen y que desarrollen competencias en dos lenguas y en matemáticas”. (Shapión Noningo, dirigente nacional de AIDESEP).

“La EBI es la mejor forma de que nuestros maestros formados apliquen lo que queremos como pueblos indígenas, de lo que se estaba perdiendo nuestra cultura estamos recuperando mediante nuestros maestros bilingües”. (Benjamín Rodríguez, dirigente Oficina Regional de AIDESEP, Iquitos).

“Muy pocos motivos se están dando de seguir practicando la EBI. En todos los casos que he podido recoger veo que el idioma propio sirve poco para comunicarse con otras culturas, culturalmente, económicamente, políticamente. La lengua solo se practica a nivel de familias. Pero la EBI si es válida para fortalecer la cultura. Los jóvenes prefieren aprender el ingles, el español, los lenguajes modernos”. (César Sarasara, dirigente nacional de CONAP).

Sobre los programas EBI

“Los proyectos EBI son enfoques de ensayos académicos, mucha formulación de proyectos, muchos estudiosos no indígenas que quieren aprender de esto, también los indígenas pero con poca presencia. Estudiosos que son neutrales, no entran en compromisos con indígenas, ni compromisos políticos de cambio, no se ven intentos de que busquen cambios. Su rol es dar a conocer al mundo la importancia de los idiomas, en ese sentido su trabajo es importante. […] Me parece que están buscando desarrollar la EBI dentro de parámetros netamente culturales indígenas, lo que se ha hecho es preparar a gente en su idioma, pero no se ha buscado una estrategia de cómo este idioma puede influir en la cultura occidental, tampoco se ha preparado a los hispano hablantes sobre como pueden aprender sobre las culturas y lenguas indígenas, no ha habido intercambio”. (César Sarasara, dirigente nacional de CONAP)

“Existen diferentes políticas y enfoques de formación. En el Alto Marañón a veces se ven controversias al interior de un mismo centro educativo”. (Shapión Noningo, dirigente nacional de AIDESEP)

Sobre interculturalidad

“[…] la interculturalidad en la EBI en el Perú. Este término ya se hizo familiar, pero, ¿qué significa en sí? Es el aspecto o componente menos implementado en la aplicación de la EBI. Hay teóricos que tratan el asunto, pero desde el punto de vista de su óptica. Cuando conviene se invoca a la interculturalidad, pero en la práctica no se da. No hay formación en interculturalidad. No tenemos una ECB (estructura curricular básica) para este componente. La EBI comprende: educación (pedagogía, didácticas, psicologías), lenguas (quechua y castellano en nuestro caso) y culturas (andina y no andina), sin embargo durante los talleres de capacitación a los docentes o durante los talleres de Coordinación e Información para los Entes Ejecutores de Capacitación

Docente en EBI, el 80% del tiempo está dedicado a cuestiones de Educación, el 15% a lenguas y el resto a interculturalidad. Durante los talleres se leen temas sobre costumbres un tanto raros y la cosa queda ahí, solo en comentarios. De alguna manera las lenguas en conflicto están presentes, más el castellano que el quechua. Casi todos los cuadernos de los niños están escritos en castellano, no así en quechua. Si bien es cierto que el quechua se lo utiliza como lengua instrumental y como lengua objeto de estudio, los conocimientos no andinos son los instrumentados en quechua. Muchos conocimientos no andinos son traducidos al quechua y se cree estar haciendo EBI. No se tiene una ECB para ningún ciclo. Hay material para las áreas de comunicación integral y para lógico-matemática. Los dos traen conocimientos no andinos. Y, ¿dónde está el conocimiento andino en las matemáticas? Lo más rico que los pueblos quechuas tenemos son los saberes en Ciencia y Ambiente, en religiosidad, en cuestiones sociales, en salud y medicina, sin embargo estos saberes están ausentes. Por tanto no hay un tratamiento de la interculturalidad. […] Interculturalidad habrá cuando las leyes peruanas destinen a los pueblos indígenas la mitad mínimamente del tiempo y espacio de las radio-emisoras, de la TV y de los otros medios de comunicación masiva. Habrá interculturalidad cuando en realidad valoren nuestros símbolos y no solo trafiquen con ellos. Cuando en realidad aprendan el quechua, hagan uso de ella, y que los conocimientos que se imparten en las diferentes instituciones educativas estén presentes desde el enfoque de los pueblos indígenas sobre diferentes temas y al lado de los enfoques no andinos; pero que también respeten a sus usuarios quechuas y a los pueblos indígenas. Somos como todos los seres humanos, somos como los blancos, como los ingleses, como los chinos, lo único que nos diferencia son nuestras costumbres y nuestras maneras de pensar; algunas personas fuimos y somos sumidas en antivalores, en la miseria y en la desgracia, pero, ¿comprenden por culpa de quiénes? Muchos profesores mestizos que trabajan en las escuelas EBI todavía nos tratan como a seres inferiores, pero también habemos profesores indígenas que maltratamos y explotamos a nuestros propios hermanos. Nos falta una educación democrática y equitativa. […] Hay que armar todo un proyecto para investigar, para averiguar, para observar el conocimiento del runa, del indígena y sistematizarlos para que estén en libros bonitos y puedan ser trabajados en las instituciones educativas. Estos proyectos tendrían que estar en manos de los propios indígenas y no en manos de bartolomés de las casas. (Rufino Chuquimamani, experto en EIB, y equipo docente de la institución Pacha Huñuy)

Estado, EIB y contradicciones entre pueblos indígenas

“Visualizamos una amenaza futura sobre la identidad cultural de los pueblos indígenas debido a una especie de incertidumbre y a una falta de voluntad política por parte de los responsables del Estado. A pesar que existen normas y derechos constitucionales no hay una aplicabilidad, porque hay interés de grupo como fuente de trabajo, especialmente por parte de los andinos. Hay andinización de la educación en la selva que reclama su identidad como pueblos indígenas. Por ejemplo en nuestra zona sigue la colocación de profesores de otra cultura, hay colonización ideológica y doctrinaria a los pueblos indígenas de la selva y eso es grave porque va a eliminar nuestra cultura y nuestra forma de vida propia. […] Actualmente necesitamos de 800 a 1000 maestros para los tres primeros niveles de educación, esta es la meta para hacer frente a la colonización educativa, se necesita maestros de nuestro propio pueblo.En este momento hay una fuerte corriente andinista que viene transmitiendo su cultura y su conocimiento a nuestros niños dejando de lado las nuestras, esto ocurre desde el nivel inicial en que se tergiversa la formación y desarrollo del niño”. (Guillermo Ñaco Rosas, dirigente nomatsiguenga de AIDESEP, región selva central)

La ambigüedad de la escuela

“Existe un grupo dominante, llamado “nacional”, que discrimina y segrega a las culturas oprimidas. En un intento homogeneizante se ha buscado que los grupos minoritarios, o sea que los grupos oprimidos, pierdan la confianza en su cultura y piensen que la solución está en la asimilación a la cultura, a la lengua del opresor [...]. En los pueblos indígenas a los niños y las niñas nos han enseñado desde cuando estuvimos en la escuela

que ser indígena es lo opuesto de una persona buena y respetada; o sea, el sinónimo de indígena es ser un cochino, […] es no saber nada [...], es algo que no sirve: así nos enseñaron". (Aquituari 2004: 224)[45]

"La escuela occidental ha sido desde su implementación entre los pueblos indígenas peruanos de la Amazonía, el centro, el gran poder asimilatorio; por tanto, la escuela ha sido el único lugar donde las personas podían "aprender". […], la identidad de la escuela no ha cambiado, continúa la imposición sobre los pueblos indígenas de la Amazonía poniéndose de manifiesto con dos caras: una cara de educar a los niños y las niñas para que se asimilen a la cultura nacional homogeneizante, dominadora; y otra cara para que sean explotados con mayor propiedad, y esto es grave". [...] Y ya que los programas curriculares son normados a nivel nacional y con una cultura nacional ajena, los contenidos competencias y capacidades-actitudes son completamente "nacionales", por tanto, los jóvenes y las señoritas kukamas han terminado sus estudios mínimos de secundaria ignorando su propia cultura. [...] Así como nos explotaban en la antigüedad, ahora somos explotados con mayor razón. Porque primero nos educan para que luego nos exploten. Esto es más grave" (Ibid.: 227)

"[...] Pero ahora, mira qué es lo que ha hecho la educación [...] culpo [....] al sistema que nos ha formado con una visión hegemónica, excluyente, depresiva y todo lo demás no es culpa de los indígenas solamente (Reátegui 2004: 253) [...] La educación actual no es equitativa. [...] Lo que yo pienso es que la cultura occidental cada vez más […] debilita[r] a la cultura de los pueblos indígenas [...]; cuando nos ven que entre los indígenas nos empezamos a pelear, mejor para ellos (p. 255). [...], por eso creo que uno de nuestros factores es descubrir en la investigación lo que hace un programa tan importante como el programa de formación de maestros bilingües [...] tratando de rescatar las culturas de a pocos, trabajando como hormigas [...] porque no es fácil después de quinientos años de explotación y de marginación y de exclusión poder resarcir en dos o tres años [...] hay que seguir trabajando y nuestra generación debe seguir desarrollando esa perspectiva" (p. 256)[46].

Las mujeres indígenas

Podemos recoger también la opinión del movimiento indígena a partir de la Declaración "Sintiendo, pensando, haciendo futuro, siguiendo el camino de Mama Waku" formulada en el IV ENCUENTRO CONTINENTAL DE MUJERES INDIGENAS DE LAS AMERICAS.[47] Extraemos algunas de las consideraciones y planteamientos pertinentes para pensar el currículo y su relación con el modelo de sociedad que proponen estas mujeres[48]:

Ratificamos nuestro compromiso para retomar los valores y conocimiento de nuestros pueblos, las enseñanzas y la recuperación de nuestros alimentos, cantos, religiosidad, medicina, actitudes y modos de concebir la vida, que son los valores que nos diferencian del resto de las sociedades nacionales, comprometiéndonos a tomar en nuestras manos la instauración de instituciones propias que fortalezcan nuestros saberes y valores.
Desconocemos la firma de los tratados internacionales que los gobiernos realizan para implementar acuerdos comerciales como el Plan Puebla, Plan de Panamá, Plan Colombia, NAFTA, ALCA, Plan Cocalero, Pacto Andino y Amazónico y Corredor Biológico Mesoamericano, porque afectan los intereses y derechos de los pueblos indígenas y el desarrollo económico nacional.
Rechazamos rotundamente la implementación de megaproyectos que saquean nuestros territorios, conocimientos, saberes y recursos naturales.

---

[45] Pascual Aquituari es docente del FORMABIAP y maestro Kukama.
[46] Juan Reátegui, del pueblo Awajun, es responsable del Programa de Salud Indígena de AIDESEP.
[47] Realizado en la ciudad de Lima, abril del 2004.
[48] Agradecemos esta información a Tarcila Rivera, líder del movimiento indígena peruano, y directiva de la ONG Chirapaq.

Denunciamos la actitud racista y discriminatoria de los funcionarios de los Estados Nación de nuestra América porque siguen violando sistemática y reiteradamente nuestros derechos y libertades fundamentales. Es necesaria la erradicación total del racismo porque es una de las causas de la exclusión de miles de mujeres y de la violación de nuestros derechos fundamentales, como los derechos a la salud y a la educación.
Proponemos a todas las mujeres del mundo retomar nuestras leyes naturales y milenarias y ejercerlas en los hechos, de igual forma realizar campañas por la recuperación de nuestros sitios sagrados, nuestros símbolos y la protección de nuestros animales sagrados.
Planteamos a los Estados Nación que la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) se convierta en una política de Estado que abarque los niveles inicial, primario, secundario y superior, y que incluya tanto a indígenas y no indígenas, para aprender a respetar las diferencias - género, etnia, raza, clase social, etc.- y las autonomías de cada pueblo originario.

Sobre los docentes bilingües y los materiales de enseñanza

"Faltan profesores preparados. Los maestros no están siendo formados para desarrollar la EIB en los centros de formación magisterial. Los maestros muy poco desarrollan la EBI, no están preparados, no la desarrollan muy formalmente, solo la usan como un apoyo, siempre los maestros han usado el quechua y el aimara como apoyo pero no se formaliza en el currículo. Debe haber una normatividad en la que se declara escuelas bilingües, solo algunas escuelas son reconocidas como bilingües, solo el 50 % de los maestros aplica la EBI. Algunos maestros carecen de conciencia, además les falta la capacitación. No manejan la metodología de aplicación de la EBI. […] No hay apoyo para el desarrollo de la EBI, inclusive vemos que hay maestros aimara hablantes en zonas quechua y quechua hablantes en zonas aimara. […] Como hay cambios a cada rato en funcionarios en el nivel regional y local, no se puede aplicar adecuadamente. Por ejemplo, ahora hay interés, pero ese director con interés estará uno o dos años, luego vienen otros, viene otros, no es lo mismo. Además suben a cargos importantes gente no calificada para ese cargo. En cargo de general encontramos a un capitán, entonces nadie le obedece". (Daniel Quispe, experto en EIB, Centro de Preservación de la Cultura y Literatura Aimara Quechua, Base de COPIP)

"Hay normas que favorecen el mercado ocupacional de los profesores que dominan una lengua indígena. Está normado que a las poblaciones que manejan una lengua indígena deberían de ir a trabajar docentes (sean contratados o nombrados) que manejen la lengua indígena del lugar y que tenga formación docente en EBI, sin embargo esto no siempre se respeta en nombre de la democracia y en nombre de los derechos cívicos, que por momentos se la invoca. En Espinar donde actualmente trabajo, hay escuelas EBI que tienen docentes que no hablan la lengua quechua, tampoco tienen formación docente en EBI. Estos docentes dicen que han ganado el concurso y que les asiste el derecho a trabajar en educación, por supuesto sin considerar el derecho de los indígenas quechuas de educarse en su propia lengua además del castellano. Así es la vida, todos tenemos derechos, pero los otros solo tienen deberes. De lo contrario, ¿qué es la corrupción? Aquí, ¿dónde se ubica la interculturalidad? O, ¿solamente la interculturalidad existirá en el plano discursivo?". (Rufino Chuquimamani, experto en EIB, y equipo docente de la institución Pacha Huñuy)

"Se puede lograr que los maestros sean indígenas pero si no tienen formación sólida no vamos a llegar a creer que la EBI es una alternativa. Todo se confunde como además ser indígena es ser bilingüe, igual es un maestro bilingüe el que sale de la especialidad o el que egresa de cualquier instituto". (Never Tuesta, Coordinador de FORMABIAP)

"Hay escuelas de nombre como bilingües. Veo poco interés de los maestros, varios no manejan la lengua indígena, eso lo he podido ver entre algunos kichwas en el Napo, con los Cocama, con algunos Huitoto Bora y Ocaina. Esta bien que se identifiquen con un pueblo pero que hablen la lengua. […] Este año se les ha hecho firmar compromiso, si no cumplen no se les contratara próximo año". (Benjamín Rodríguez, dirigente Oficina Regional de AIDESEP, Iquitos)

"No hay profesores que manejen bien las dos lenguas. Queremos que dominen los dos idiomas. En las comunidades Awajun se preocupan porque los maestros tienen poco manejo del castellano". (César Sarasara, dirigente de CONAP)

“[Se requiere] El funcionamiento de Maestrías y segundas especializaciones en EBI en Cuzco, en Puno, en Huaraz y en las capitales departamentales andinas, así como filiales en las capitales provinciales. De esta manera se forman más profesionales en cuestiones de la EBI. Tienen información aunque no siempre formación. Tienen el título o cartón que defiende a sus posesores, aunque las personas no defiendan sus títulos. Gran parte de estos servicios educativos son de malísima calidad y en manos de usureros y de traficantes de la EBI y de las lenguas indígenas. La Asamblea Nacional de Rectores y el Ministerio de Educación deberían de aplicar las normas a cabalidad para autorizar el funcionamiento de cualquier curso o programa de formación profesional. Se requiere revisar los pénsum y el perfil académico de su personal docente, además de las condiciones en que se impartan estos estudios”. (Rufino Chuquimamani, experto en EIB, y equipo docente de la institución Pacha Huñuy)

“Falta la participación de los propios usuarios de los materiales en su elaboración (se requiere de la participación de profesionales, padres de familia y autoridades y niños y niñas de las diferentes lenguas indígenas). Estos materiales muchas veces traducen a las lenguas indígenas los saberes extraños, de los otros pueblos, falta hacer estudio y recopilación de los saberes de los pueblos indígenas y plasmarlos en los mencionados materiales (cuadernos de trabajo, libros de lectura, textos, guías, chacras, huertos, talleres, granjas, laboratorios, etc.) como parte de la práctica de la interculturalidad”. (Rufino Chuquimamani, experto en EIB, y equipo docente de la institución Pacha Huñuy)

Sobre los entes ejecutores y capacitación docente

“MINEDU mediante la DINEBI organiza talleres de capacitación docente en EBI, pero ¿en manos de quiénes confía esta delicada tarea? Las bases de los concursos públicos para ser entes ejecutores de capacitación, están lejos de los verdaderos requerimientos de los pueblos indígenas y de sus profesores. Las bases exigen un perfil institucional y profesional no pertinente para la capacitación de docentes en EBI. Cualquier institución que tenga cierta antigüedad y antecedentes de haber celebrado contratos con el sector, pueden presentarse a los concursos y nada de requisitos para hacer EBI, nada de experiencia para hacer capacitación en EBI. Docentes que nunca antes habían hecho EBI ahora son capacitadotes de EBI, sin estudios de especialización, sin experiencia de EBI, sin experiencia en aulas, y algunas veces sin dominar la lengua indígena con la que trabaja. Se requiere cambios en las normas para estos concursos, y deberían de ser las maestrías y los postgrados los que formen a los capacitadotes en EBI. Por más capacitaciones que se den, los resultados no son los esperados. Deberíamos formar docentes EBI en todas las facultades de educación de las universidades y en los ISPs. Con las capacitaciones actuales se gasta o se malgasta dinero, por la mala orientación y porque no hay seguimiento permanente al proceso de capacitación, y porque es el mismo Estado mediante el MINEDU el que incumple los contratos suscritos para procesos de capacitación. En los concursos para ser entes ejecutores, la cuestión económica no debe ser la determinante, sino la propuesta técnica. El proceso de capacitación en EBI requiere de un serio programa de monitoreo y de evaluación. Muchos entes ejecutores capacitan no por servicio a la educación ni a la EBI, sino por intereses económicos. Los entes ejecutores se presentan al concurso con unos expedientes y profesionales y realizan el trabajo con otras personas sin los requisitos ni perfiles exigidos”. (Rufino Chuquimamani, experto en EIB, y equipo docente de la institución Pacha Huñuy)

Sobre las financieras

“Las financieras (aliadas de los pueblos indígenas) deben preferir apoyar los proyectos de los propios pueblos indígenas en lugar de los “doctos” de las ONG extrañas”. (Rufino Chuquimamani, experto en EIB, y equipo docente de la institución Pacha Huñuy)

Algunas esperanzas

“Yo creo que hay un signo de luz para la EBI por la contribución de los pueblos indígenas a través de FORMABIAP para concretar una educación propia y a la vez intercultural en esta sociedad de múltiples colores y diversas culturas, pero al mismo tiempo este signo de luz se está apagando debido a la falta de continuidad de FORMABIAP en nuestra región. […] En conclusión, diríamos que la EBI esta abandonada en este momento, no hay una institución que le de continuidad al trabajo que se inicio con FORMABIAP”. (Guillermo Ñaco Rosas, dirigente de AIDESEP, región selva central)

Impacto de la EIB

“Yo diría que el impacto más importante que ha tenido la EIB es la afirmación de la identidad y el respeto a la lengua. A esto han contribuido mucho los proyectos EBI que se han desarrollado en Puno”. (Brígida Peraza, Vicepresidenta de la UNCA)

“El impacto de la EBI es maravilloso, los niños están realizados con ganas de hacer algo, quieren participan quieren expresarse. El niño aimara es inteligente pero se le ha impuesto un idioma, esto ha hecho que tenga más facilidad para la matemática, que significa aprender signos que con las letras, pero ellos pueden ser buenos literatos. Su escritura en castellano por ahora es muy limitada porque tienen muy poca capacidad para expresarse. […] El aimara tiene en su mente ser empresario. […] Hay una gran valoración de la música, de la danza. […]”. (Daniel Quispe, experto en EIB, Centro de Preservación de la Cultura y Literatura Aimara Quechua, Base de COPIP)

“La EBI ha servido para valorar la cultura”. (César Sarasara, dirigente de CONAP)

“Opino que el enfoque de FORMABIAP está bien, pero el perfil que se espera del educando no se está dando según lo que he podido ver en el Alto Marañón. Hay problemas en la lectura y escritura, los niños no aprenden bien la lengua 2. Esto se puede deber a las metodologías pero también a que no le refuerzan en la familia. No se logra reforzar lo cultural porque la tendencia va por otro lado”. (Shapión Noningo, dirigente de AIDESEP)

“No hemos sido rigurosos en el seguimiento del Programa [FORMABIAP] como tarea regional, por eso no tenemos una idea regional. No hemos estado muy cerca en el trabajo del nivel primario, pero hemos tenido mayor participación en la capacitación de las animadoras. En este trabajo se ha reafirmado la identidad y se ha tratado de rescatar los valores y conocimientos en la crianza de niños menores de 5 años, Lamentablemente ahora muchas animadoras han dejado de trabajar o están pasando a cubrir plazas en el nivel primario y eso es un riesgo para el nivel inicial porque se esta contratando mas animadoras hispano hablantes que no entienden la lengua y cultura de los niños indígenas de nuestros pueblos. […] El Programa a través de su trabajo con las animadoras ha logrado sensibilizarlas con respecto al tratamiento y cuidados que se da a los niños menores de 5 años considerando los conocimientos de nuestros abuelos. Se ha trabajado teniendo como punto de partida lo propio de nuestra cultura como es la lengua materna y nuestros conocimientos. Los niños han aprendido en su lengua y usando materiales de la zona. El problema es que en este nivel tampoco hay continuidad. […] En general pienso que se ha contribuido en usar la lengua materna otra vez, es decir los niños ya no tienen vergüenza de hablar en la lengua materna, también se toman ejemplos de la realidad, se usan materiales de la zona y de alguna manera se ha reafirmado la identidad y valores de nuestros pueblos. […] Sigue siendo una tarea de la Organización plantear una visión-misión a largo plazo para desarrollar la identidad de los pueblos indígenas y desarrollar bien la EBI a todo nivel, lamentablemente el Estado no quiere asumir esta responsabilidad y se requiere lanzar el tema con mayor efectividad”. (Guillermo Ñaco Rosas, dirigente de AIDESEP, región selva central)

“Considero que la EBI ha logrado cambios en la actitud y autoestima de los niños, ellos saben que los Ashaninka son un pueblo que tiene valor, ya no tienen vergüenza de su identidad y están empezando a hablar mas la lengua materna y ante todo están mejorando su autoestima como niños indígenas”. (Libia Rengifo Lázaro, dirigente ashaninka de AIDESEP, región selva central)

“Por mi propia experiencia he podido ver que al aplicar la propuesta EBI he sentido mas acogida de los niños, sienten confianza cuando les hablamos en su misma lengua y se animan a participar activamente en clase. He visto que han mejorado su autoestima y su identidad, ya no sienten vergüenza de su lengua y su identidad, como al inicio de nuestro trabajo cuando no querían hablar la lengua y se avergonzaba de su condición de indígenas. He podido ver que hasta llegan a hablar el Ashaninka frente a los colonos sin avergonzarse. […] Puedo decir que la EBI está haciendo que los niños tengan mayor autoestima, se identifican mejor como indígenas, valoran más su cultura, su lengua y los conocimientos de los abuelos. […] Considero que los niños aprenden más cuando se les habla en su lengua, entienden mejor los temas que trabajamos. Yo diría que hay mejores resultados que antes. Los niños han desarrollado más confianza y seguridad frente a los demás”. (Richar Sánchez Cañohua, Presidente de Asociación de Maestros Bilingües Interculturales Selva Central - AMABISEC).

Percepción de la EIB en las comunidades

“Hasta la década del ochenta los padres de familia no querían que los niños aprendan quechua y aimara en la escuela. Pero ahora la situación es diferente. Los medios de comunicación y las organizaciones han hecho ver que es bueno identificarse con los nuestro. Ahora la gente es más consciente de su identidad aimara. Antes hablaban por nosotros, ahora la gente dice queremos, habla en primera personal. Si bien los medios de comunicación no tocan lo de bilingüe si tocan lo de identidad”. (Daniel Quispe, experto en EIB, Centro de Preservación de la Cultura y Literatura Aimara Quechua, Base de COPIP)

“En los talleres que hemos desarrollado con padres de familia ellos dicen que esta educación no es para nosotros, no es para las comunidades, no hay dignidad en nuestro pueblo, la escuela nos ha llevado a un caos, los jóvenes no aprenden a trabajar. El rechazo que los padres de familia han tenido a la educación intercultural bilingüe se debía a que creían que sólo era enseñar la lengua aimara, no se veían otros aspectos, los maestros no enfocaban otros aspectos. Lo que ellos quieren es educación propia adecuada, desarrollar sus propios conocimientos y otros conocimientos”. (Brígida Peraza, Vicepresidenta de la UNCA)

“[en la escuela] solo le enseñan a leer y escribir, no le enseñan nada para la vida”[49].

“A veces las comunidades parece que rechazan la educación bilingüe pero en realidad he visto que lo que rechazan son las actitudes de algunos maestros borrachos, otros que tienen problemas con mujeres En algunos lugares rechazan porque nuestros hijos ya no hablan nuestra lengua mas bien el castellano. Varios dicen que si los niños ya saben castellano para que van a retroceder con la lengua indígena. Los problemas están mas por esta zona (Amazonas) donde las comunidades se están castellanizando, no con los Awajun y Kandozi que mantienen la lengua”. (Benjamín Rodríguez, dirigente AIDESEP, región Iquitos)

“La EBI está desgastada. Se ha llevado diferentes metodologías de enseñanza. La metodología del CAAAP, de ILV, de FORMABIAP. No se han puesto de acuerdo para unificar criterios de aplicación, ha habido revanchismos de metodologías, esto ha repercutido en los educandos, ha sido una desorientación, muchos dicen mejor aprender español porque no hay tantas peleas”. (César Sarasara, dirigente nacional de CONAP)

“Hay dos opiniones diferentes de acuerdo a dos realidades: En las zonas colonizadas hay una equivocada concepción de la EBI, se piensa que esta retrasa el desarrollo de los niños y del pueblo indígena. En cambio en las comunidades mas alejadas como las del Ene se tiene otra idea de la EBI, se piensa que esta ayudando a mantener vigente la cultura y que es fundamental para el desarrollo”. (Guillermo Ñaco Rosas, dirigente de AIDESEP, región selva central)

“Los padres en un inicio no estaban de acuerdo con la EBI porque no comprendían su importancia, pero ahora se puede decir que el 50 por ciento está aceptando la propuesta EBI y están pidiendo cada vez más maestros

[49] Opinión recogida por la maestra Gavina Córdova, funcionaria del PROEDUCA-GTZ, en la región de Andahuaylas (comunicación personal).

de EBI, me estoy refiriendo a los netamente indígenas. En cambio las familias mixtas y los que viven cerca de los colonos se resisten en aceptar la EBI" (Libia Rengifo Lázaro, dirigente de AIDESEP, región selva central)

Las personas entrevistadas demuestran un interés por el desarrollo de la EIB, con diferentes énfasis, pero donde lo central es el reconocimiento de sus derechos colectivos y sus derechos como personas. En la mayoría de casos se denuncia la ausencia de una voluntad política que permita dinamizar el desarrollo de la EIB o, peor, aun, la existencia de obstáculos para su desarrollo. Asimismo, está presente la demanda por una EIB para todo el país y no solo para poblaciones indígenas.

8. Discusión de los retos que enfrenta la EIB y las acciones que se deberían realizar

Interculturalidad, descentralización y modernización de la gestión del Estado

> Se carece de institucionalidad que aplique la EBI con seriedad, carecemos de derecho indígena en la carta del Estado. Se sigue la gobernabilidad del país sin indígenas, no hay nuestra participación en la toma de decisiones. (Guillermo Ñaco Rosas, dirigente de AIDESEP)

Como señalamos en la introducción, el debate sobre la EIB es hoy en día un eje en torno al cual se discute el proyecto de sociedad, la propia definición del Estado y los dilemas en torno a la gobernabilidad, la democracia, la pacificación, la ciudadanía, la lucha contra la pobreza, la globalización, entre otros. En efecto, la LGE vigente contempla todas estas consideraciones en sus fundamentos, principios y fines[50]. De hecho, estas preocupaciones están presentes en las consideraciones jurídicas referidas a temas como la "descentralización" o la "modernización de la gestión del Estado"; si bien estos temas vienen siendo tratados sobre todo a partir de consideraciones de eficiencia, eficacia, crecimiento económico o pacificación, y han pasado a ser temas de Estado en buena medida ante recomendaciones o presiones de instancias internacionales, como el propio Banco Mundial, es poco o nada lo que se dice con respecto a la relación existente entre estos temas y el ideal de la interculturalidad. Existe el supuesto implícito de que "descentralización" y "modernización de la gestión del Estado", e incluso "crecimiento económico" y "desarrollo", son temas culturalmente neutros.

Las demandas de descentralización —y la consiguiente redefinición de la gestión del Estado— son de larga data en la sociedad peruana; en general, tienen que ver con la crítica a la concentración del poder en un centro, se trata pues de demandas por equidad de poder. Visto desde otro ángulo, son demandas por autonomía, autogobierno, o por todo aquello que tome en cuenta "lo local" en sus distintos niveles de pertinencia.

El ideal de interculturalidad puede ser visto también como una demanda por equidad cultural —de manera similar a cuando se habla de equidad de género—. Dado que en el caso peruano la concentración de poder no es comprensible si no se toma en cuenta la larga historia de subordinación entre pueblos culturalmente diferentes o, igualmente, la larga historia de intentos de homogeneización, podemos decir que los temas de descentralización, gobernabilidad, democracia, derechos e interculturalidad aluden a un mismo núcleo de problemas.

Los temas señalados en los párrafos anteriores forman parte, por separado o en conjunto, de las agendas de diversas agencias de cooperación internacional, incluido el BM. Un primer reto que tienen dichas agencias es el de la integración transversal efectiva de las consideraciones culturales al tratar cualquiera de estos temas, con el fin de que las donaciones, préstamos o asesorías para diversos fines sean culturalmente consistentes entre sí. Es necesario tomar en cuenta que los supuestos criterios de eficiencia y eficacia que llevan a fortalecer un proceso centralizado de toma de decisiones pueden estar yendo en contra de los temas de gobernabilidad, democracia y estado de derecho. En particular, las

---

[50] Es importante notar que en la vida nacional, la interculturalidad, entendida como ideal de equidad, reedita viejos debates antaño tratados en términos de categorías como "raza" o "clase social", los cuales también tuvieron su expresión en propuestas de políticas educativas en general, y de lengua, en particular (véase Contreras 1996, De la Cadena 2002).

agencias de cooperación internacional podrían incorporar un criterio de evaluación de sus proyectos que garantice que los mismos, independientemente de las buenas intenciones que los alientan, no sean etnocidas en la práctica.

En lo que concierne a la EIB, consideramos que todo esto redundará en la posibilidad de sacar el tema de la EIB del marco del sector educación y, a su vez, contribuirá a que la EIB sea una tarea transversal del sistema educativo y no sólo la preocupación de una oficina o dirección del Ministerio.

Producción de normas, gobernabilidad e interculturalidad

> Se da una educación de plagio de otra cultura, no se toma la cosmovisión de los pueblos indígenas, se forma a los niños con otras ideas, con ideas de colonización, sin reafirmar la sabiduría y conocimientos de nuestras culturas milenarias. En estas condiciones es muy difícil desarrollar una EBI en nuestra zona, ya no confiamos en el Estado y sus promesas. (Guillermo Ñaco Rosas, dirigente de AIDESEP)

.

Como sugerimos en el acápite 2 de este documento, la EIB no puede ser vista fuera de la integralidad del marco jurídico nacional[51]. En términos jurídicos, las leyes que definen las políticas de descentralización o las de modernización de la gestión del Estado, son pertinentes para la construcción de un sistema educativo que apueste por una educación intercultural. Sin embargo, a nivel de la legislación parece existir una suerte de "esquizofrenia" jurídica, tanto entre leyes, al interior de una misma ley, o entre una ley y su reglamento.

En lo que concierne al sistema educativo, queremos resaltar la importancia de dichas leyes para la definición de la gestión educativa. Tal como hemos consignado en el acápite 4 de este documento, las relaciones al interior del sistema educativo son ante todo modelos de relaciones de desconfianza, las cuales tiene que ver con el orden jerárquico estamental que todavía impera en el país. Una expresión de este orden se da en el centralismo de la toma de decisiones —inclusive bajo simulacros de tomas de decisiones participativas (véase Trapnell y otros 2004, Vigil s.f.)—. ¿Se puede apostar por la interculturalidad y, al mismo tiempo, definir la normatividad en forma centralizada, como sucede, por ejemplo, con la definición de currículos básicos nacionales, "comunes a todo el país" (Art. 13º, LGE)? ¿La previsión de "diversificación" del currículo es suficiente?

Consideramos que si bien la definición de currículos básicos se ajusta a la normatividad vigente, su proceso de construcción tiende a deslegitimarlo, y no contribuye a la construcción de la gobernabilidad ni a la democracia participativa (Vigil s.f., Trapnell y otros 2004). Con esto queremos resaltar que el tema de interculturalidad también debe formar parte del propio proceso de producción de la normatividad; es pues necesario establecer un "derecho procedimental" intercultural.

Las agencias de cooperación muchas veces consideran que es más eficiente y eficaz ejercer su influencia o apoyar en el nivel de las instancias de gobierno central. Esta decisión fortalece un esquema vertical de toma de decisiones, que bien puede llevar al cumplimiento de metas pero con resultados contraproducentes o no deseados. La producción de

[51] Tampoco puede ser vista fuera de los procesos societales por los que hoy atraviesa no sólo la sociedad peruana, sino también los pueblos que hoy en día se vienen articulando en términos de identidades que caen fuera del marco de los Estados-nación creados durante el siglo XIX.

materiales educativos a la que nos hemos referido en los acápites 3 y 4 constituye un buen ejemplo (v. Vigil s.f.). A la larga, estas decisiones terminan no solo siendo ineficaces sino también ineficientes en términos de las inversiones realizadas.

Una consecuencia del fortalecimiento de esquemas verticales y centralizados de gestión es la alta concentración de los recursos humanos especializados que se da en el "centro". Consideramos que las agencias de cooperación internacional pueden contribuir también a un flujo descentralizador de especialistas que atiendan las demandas locales a partir de sus propias necesidades, fortaleciendo y/o creando capacidades locales de gestión.

Producción de normas y gestión eficaz

> Quisiéramos que la enseñanza de los niños se dé a partir de una currícula propia, de la propia realidad de los niños indígenas. Se tiene que cambiar la situación actual para que cambien las cosas. (Libia Rengifo Lázaro)

Una razón adicional que permite cuestionar la producción centralizada de la normatividad, tiene que ver con el grado de ignorancia que tenemos sobre varios aspectos pertinentes para definir una EIB —hemos aludido a esto en varios de los acápites anteriores—. Si desconocemos tanto, que incluso no podemos definir con claridad el grado de diversidad cultural presente en el país, para no mencionar los detalles de estrategias de crianza diversas, pautas de educación, transmisión de información, sistemas de memoria, tradiciones de gestión, tradiciones de acción colectiva, etc., ¿cómo podemos pretender formular normas universales con relación a asuntos tan diversos sin nuevamente caer en currículos visibles o, invisibles que, independientemente de sus buenas intenciones, vuelven a ser acciones homogeneizadoras, asimiladoras a una concepción hegemónica de la educación? Ante tanta ignorancia, podemos conjeturar que es alto el riesgo de fracaso de las inversiones destinadas a producir la normatividad y la propia entrega del servicio.

Consideramos que las agencias de cooperación internacional pueden contribuir a fortalecer la demanda por una mayor autonomía no solo en la gestión administrativa sino en la producción de normas más sustantivas del sistema educativo peruano. Esto no solo alude a las leyes generales sino también a la definición descentralizada de temas como investigación, evaluación, medición de la calidad educativa, monitoreo, competencias y contenidos curriculares, entre otros.

Género e interculturalidad

Junto con el eje transversal de interculturalidad, la normatividad del sector educación contempla también el de equidad de género. Ambos ejes pueden ser vistos como ideales de equidad, entre géneros, entre culturas. Sin embargo, su presencia en el sistema educativo es tratada de manera independiente —basta mirar los currículos básicos nacionales—. Sin embargo, sabemos por los propios estudios de género que las concepciones de lo masculino y femenino se construyen dentro de sistemas de género, lo que implica tomar en cuenta las matrices culturales que posibilitan tales concepciones. Sucede que es posible pensar situaciones donde el tratamiento de la equidad de género reproduzca políticas asimilacionistas u homogeneizadoras en lo cultural.

Prestar atención a los determinantes culturales del género implica reconocer la posibilidad de distintas crianzas, formas de prestigio, saberes previos, competencias, etc., que llevan a diferentes expresiones de las identidades de género (v. Ruiz Bravo y otros, Ruiz Bravo y Neira 2003, Neira y Ruiz Bravo 2003).

De otro lado, en términos de los contenidos curriculares, encontramos que los sistemas de comprensión del mundo, la vida y la sociedad que tienen diversas culturas no han sido "desexualizadas" —como ha sucedido en la tradición occidental junto con el auge del racionalismo y la secularización—. Es decir, los "saberes previos" de las niñas y niños de los pueblos indígenas sobre el mundo y la sociedad, incluyen comprensiones generizadas que están a priori excluidas de la escuela.

Este es un campo donde las agencias de cooperación también necesitan revisar sus supuestos e inclusive su organigrama, pues puede suceder que los departamentos encargados de trabajar el eje de equidad de género no interactúen con la dependencia encargada del tema de interculturalidad.

Lenguas y esfera pública

Diversos autores señalan (López 2002, Abram 2004, Vigil s.f., Trapnell y otros 2004) que el desarrollo de las lenguas nativas no puede circunscribirse solo a lo que se hace en la escuela. En efecto es necesario desarrollar acciones afirmativas que promuevan o expandan su uso público, empezando por cumplir las disposiciones constitucionales.

En efecto, la Constitución peruana establece, en su artículo segundo sobre derechos de la persona, que "nadie debe ser discriminado por […] idioma", y más adelante se señala que "Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete". Sin embargo, asistimos a situaciones donde no existen traductores simultáneos, como es el caso del Congreso de la República donde una congresista aimara no puede emplear su lengua materna en igualdad de condiciones que sus pares. En el mismo sentido, no se cuenta con "traductores oficiales" acreditados en lenguas nativas-castellano. Igualmente, la previsión del derecho a ser atendido en la propia lengua no está implementada para el caso de todas las dependencias públicas. Tampoco lo está con relación a los medios de comunicación del Estado, en particular los medios audiovisuales. Si pensamos que estas previsiones deben alcanzar a todos los servicios de interés público, Estatales o privados, es necesario concordar las normas constitucionales señaladas con el derecho, igualmente constitucional, de libertad de empresa.

Puesto que los representantes del Estado que interactúan con las poblaciones que tienen una lengua materna distinta al castellano, son profesionales de diversas especialidades, es necesario también revisar los términos de acreditación que las universidades públicas exigen a sus graduandos en términos de manejo de lenguas nativas.

Prestar atención a estos problemas contribuirá a la construcción de una "EIB de doble vía [… de un] bilingüismo que no sea trunco y reservado a los sólo indígenas"; se trata de dar pasos hacia una "interculturalidad para todos" (v. Abram 2004).

Discriminación y esfera pública

Como señalamos, el ideal de interculturalidad puede ser visto como una propuesta dedicada a revertir el carácter jerárquico estamental que impregna la sociedad peruana, el cual se

expresa en formas de discriminación que en el lenguaje cotidiano son reconocidas o descritas como "racismo", y es pertinente para el caso peruano la recomendación de Abram: "la interculturalidad empieza por la identificación de las mil formas *de racismo* y por su denuncia*"* (2004: 25).

La jerarquización de personas muchas veces se expresa mediante expresiones metonímicas. Así categorías espaciales y zoológicas, gustos alimenticios, apellidos, códigos estéticos (musicales, visuales, arquitectónicos, etc.), formas corporales, acentos, creencias religiosas, formas de organización, crianzas, etc., son empleadas para aludir a quién es "más" y quién "menos". Podemos escuchar expresiones de políticos, o en los medios de comunicación masiva, que aluden a estos diversos códigos de discriminación y que pasan como "normales".[52] Si prestamos atención a las citas del documento final del IV ENCUENTRO CONTINENTAL DE MUJERES INDIGENAS DE LAS AMERICAS presentado en el acápite 7, encontraremos en sus demandas otras alusiones a los múltiples "variables" que son sentidas como "discriminación". Para terminar, llegado a este punto es pertinente indicar que el tema de "racismo en la sociedad peruana" no forma parte de los contenidos de los currículos básicos nacionales ni del plan de estudios de los maestros EIB.

Educación bilingüe, educación intercultural y educación intercultural bilingüe

> EBI para mi nunca ha existido porque mientras no tenga un efecto cultural más allá, mientras los otros no indígenas no sientan esa cultura, no existe como un sistema alternativo del país. Debemos plantearle al Ministerio de Educación que mediante ley, todas las universidades, institutos, colegios de secundaria, centros educativos de primaria e inicial contengan en su currículo la enseñanza de algún idioma Amazónico, cosa que no solo los indígenas aprendan, ellos también tienen que aprender porque es necesario hacer investigaciones conjuntas sobre el desarrollo de la Amazonía. Por que se aprende inglés, porque uno quiere desarrollarse en otra cultura. La Amazonía también puede ofrecer una alternativa e desarrollo cultural, allí está la ciencia indígena, nadie aprende nada de lujo solo si es beneficioso, y nos permite desarrollarnos mejor". (César Sarasara, dirigente de CONAP).

Como se ha podido apreciar en los acápites 1, 4 y 7 uno de los grandes problemas que actualmente enfrenta la EIB es el haber quedado circunscrita, en la práctica, al ámbito rural y al nivel de primaria. Si se quiere superar esta situación es necesario desarrollar una estrategia que permita establecer a la EIB como parte integrante del sistema educativo nacional.

Para lograr este propósito se requiere promover el desarrollo de procesos más inclusivos que incidan en las áreas urbanas y en los diferentes niveles del sistema educativo. Sin embargo, para que esto sea viable y no genere rechazo entre docentes, alumnos y padres de familia, es necesario en estrategias basadas en las posibilidades reales que ofrecen los diferentes contextos y desde la perspectiva de procesos abiertos y siempre perfectibles. Para poder avanzar en este sentido se debe tratar de romper con los modelos

[52] Piénsese en las categorías espaciales "serrano" o "selvático"; o en la forma como se refirió un señor al contrincante político de su hija en las últimas elecciones presidenciales: "guanaco de Harvard"; o el uso despectivo de los apellidos quechuas-aymaras "Quispe" y "Huamán" y sus derivaciones como "huamanadas"; o el uso de la categoría musical "chicha", o la diferencia que se establece entre las expresiones "hablar con acento" o "hablar motoso" para referirse a personas que tienen el castellano como segunda lengua: un angloparlante hablará el castellano "con acento" mientras que se dirá que un quechuahablante "habla motoso", etc.

rígidos con los que se ha venido trabajando y que lleva a los docentes a pensar que "existe un modelo EBI y que no se está haciendo bien porque no se sabe cuál es la verdadera EBI" (Trapnell y otros 2004). Sería necesario promover la noción de que no existe "una verdadera EBI", si no que más bien se trata de desarrollar procesos que respondan a los contextos donde ésta se pretende implementar. Este cambio de enfoque podría ayudar a evitar la noción "enlatada" de EIB con la cual se ha venido trabajando, y superar la dependencia que genera en los formadores y docentes en su afán de querer aprender de otros cómo se debe llevar a la práctica. Al liberarse de este condicionamiento, los formadores podrían más bien abocarse a construir propuestas de EBI que respondan a las condiciones en las que realizan su trabajo, desde una perspectiva de proceso en la cual las metas y estrategias se van complejizando de manera gradual.

Si se quiere ampliar la cobertura de la EIB es además necesario "deslingüistizar" el debate sobre la misma y promover el desarrollo de un trabajo que incorpore más las consideraciones interculturales. Si se lograra superar la visión folklórica desde la cual actualmente se aborda el concepto de interculturalidad y se pudieran revisar las representaciones de conocimiento y verdad que promueven los currículos básicos, a través de la introducción de otras formas de aproximarse a la realidad y de comprenderla, se podría ir construyendo, de a pocos, nuevas imágenes acerca del valor de las lenguas originarias entre docentes y alumnos. De tal manera la introducción de las lenguas vernáculas en las escuelas urbanas no sería necesariamente un primer paso, sino más bien resultado de un proceso que tendría una dinámica propia en cada contexto. NO ESTOY MUY SEGURA QUE ESTO DEBA SER ASI, SE PUEDE CAER EN EL OLVIDO TOTAL TAMBIEN...Sin embargo, para poder avanzar en este sentido resulta fundamental romper con la idea de que estas lenguas sólo pueden ser utilizadas en escuelas bilingües reconocidas como tales MAS BIEN, LA VERDADERA REIVINDICACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS LENGUAS POR LOS MISMOS HABLANTES INDÍGENAS ES QUE LOS "OTROS" APRENDAN SU LENGUA, AUNQUE NO LA VAYAN A USAR COMO ELLOS, ESO SERIA LA GRAN MOTIVACIÓN PARA SEGUIR DESARROLLANDO SU LENGUA EN LA ESCUELA.

De igual manera se hace necesario superar las actitudes "puristas" que actualmente prevalecen en los materiales y en los discursos de los formadores en la medida que promueven la discriminación lingüística de variedades de las lenguas originarias con más influencia del castellano. Como se ha señalado en el acápite 4 la idea purista de las lenguas originarias no sólo restringe las iniciativas de los formadores en el dictado de sus clases y genera roces entre ellos, sino que además tiene efectos negativos sobre la autoestima de los alumnos (Trapnell y otros 2004).

Para poder ampliar la cobertura de la EIB es también necesario cuestionar la definición lingüística de pertenencia cultural preponderante, la cual asume que diversidad cultural es igual a número de lenguas. De esta manera se puede terminar afirmando que la diversidad cultural es menor que la realmente existente (o mayor innecesariamente). Por otro lado, existe una gran complejidad de identidades culturales que caen bajo el nombre genérico de "mestizas"[53] que pueden ser fácilmente ignoradas incluso en el desarrollo de la educación intercultural.

---

[53] Es importante señalar que el empleo de esta categoría viene siendo asociado al de una definición de clase social (mestizo como opuesto a campesino), pero que no obstante mantiene su definición como mestizo-indígena o, más precisamente, como mestizos-runas. Al respecto, véase De la Cadena 2000, Ruiz Bravo y otros (1998).

Sin embargo, habiendo dicho todo esto, reconocemos que sólo se podrán promover cambios sustantivos con relación a la ubicación que la EIB actualmente ocupa en el sistema educativo nacional, si existe la voluntad política de hacerlo. En efecto, la experiencia de más de veinte años demuestra que la existencia de un marco legal que favorece su desarrollo y las presiones ejercidas por el movimiento indígena, intelectuales comprometidos con el tema y las agencias y bancos internacionales, no han sido suficientes para cambiar el estatus de la EIB en el país.

En caso existiera voluntad política para asumir los cambios propuestos, tendría que definirse una estrategia para operativizar la proyección de la EIB en todos los niveles y ámbitos del sistema educativo. Esto exigiría, entre otros aspectos, revisar el lugar que ocupa la EIB actualmente en el organigrama del sistema. Si se piensa en términos de una cobertura nacional, su ubicación en el marco de la DINEBI y la designación de especialistas EBI en las oficinas regionales y locales del sector ya no tendría mayor sentido.

Como señala Poole (2002), la preocupación por la EIB es marginal al sistema educativo en su conjunto. Esto puede ayudar a entender la delicada situación de la DINEBI, instancia que tiene el encargo de operativizar la EIB y transversalizar el ideal de interculturalidad en el sistema educativo peruano. En este sistema, y al igual que en todo el aparato de Estado, persiste la noción de que la EIB, y en general los ideales de construir una sociedad intercultural, son problemas de los pueblos indígenas. No se termina de comprender que el ideal de interculturalidad es un asunto relacional que implica transformar las relaciones de poder existentes en el país. Por lo tanto, el desarrollo de la EIB y de una sociedad intercultural competen a toda la estructura del Estado y a todos los sectores del aparato de gobierno. Dejar en manos de una dirección del MED el desarrollo de una propuesta que debe ser multisectorial, y además transversal a todo el sistema educativo, constituye una decisión política que contradice su propósito declarado. Para poder dar un paso adelante en lo que concierne al sistema educativo, nos atrevemos a sugerir la redefinición de las responsabilidades del Viceministerio de Asuntos Pedagógicos, como la instancia que debe asumir directamente la responsabilidad política de implementar la EIB en todo el sistema educativo nacional.

Investigación e interculturalidad

Si se quiere mejorar la calidad de la EIB en el país, asumir el ideal de interculturalidad en el cual ésta se basa y promover el desarrollo de capacidades en más de una lengua, es imprescindible lograr mayores niveles de conocimiento acerca de lo que sucede en las aulas, sobre la manera cómo niños y niñas de diferentes contextos socioculturales construyen sus aprendizajes, y con relación a las lenguas con las que se trabaja en los procesos de formación docente o se tiene previsto trabajar en el futuro.

Como se ha mencionado en el acápite 4 muchas de las innovaciones introducidas en el campo de la EIB han sido generalizadas a través de los programas de formación inicial y el Plan de Capacitación Docente EBI sin que se haya comprobado su viabilidad e impacto en los contextos en los que se trabaja. Este podría ser un primer reto pendiente en el campo de la investigación. Sin embargo, siguiendo las sugerencias de Messina (1999) proponemos que este trabajo se de desde una perspectiva de investigación “en” antes que “acerca de”. De esta manera se podrá propiciar la participación directa de los profesores en procesos de reflexión/sistematizacion/acción con el acompañamiento de otros profesionales. Esto

permitiría recoger las experiencias de los docentes y el significado que le dan a su práctica. Ambos aspectos han sido muchas veces descuidados en los procesos de supervisión de la formación docente inicial y en las capacitaciones.

Por otro lado existe se sabe poco acerca de la maneras cómo los niños y niñas aprenden en diferentes contextos socioculturales y sobre las lógicas a partir de las cuales construyen significados. Este es otro campo de atención prioritario que puede ayudar a enriquecer los currículos e interculturalizar el conjunto de estrategias metodológicas que se difunden a través de los programas de formación y el Plan de Capacitación Docente EBI.

De igual manera, los programas de EIB necesitarían hacer un alto en su trabajo para sistematizar sus experiencias y repensar sus estrategias de intervención. Al no tener el tiempo, los recursos y el personal requerido para orientar estos procesos, dichos programas muchas veces caen en la rutina y no logran los impactos esperados. Sin embargo, al hacer referencia a procesos de sistematización no estamos pensando en informes o descripciones de los programas. Más bien proponemos procesos de reflexión analítica en las cuales los actores que han participado de las experiencias confronten lo que se propusieron hacer y, por tanto, el conocimiento inicial con el que contaban, con lo realmente sucedió, que contiene lo que fueron aprendiendo durante la práctica (Francke y Morgan 1995).

La falta de conocimiento sobre las lenguas con las que se desarrolla la EIB inhibe el desarrollo de procesos de reflexión gramatical sobre las lenguas en los programas de formación magisterial en la especialidad. Si se piensa en ampliar la cobertura de la formación docente hacia pueblos que aún no cuentan con maestros formados en EIB, la demanda de investigación será mayor. Este problema podría ser superado con el apoyo de lingüistas y estudiantes de lingüística de distintas universidades del país y del extranjero. La experiencia de FORMABIAP en la formación de un grupo de docentes indígenas en el análisis de sus lenguas es una experiencia que podría complementar los esfuerzos que se realicen en este campo, así como la falta de lingüistas dispuestos a dedicarse a este trabajo. La ventaja de esta estrategia es que permite contar con docentes que manejan la lengua y que pueden asumir compromisos de largo plazo en los programas de EIB.

Base de datos

Otro aspecto que debe ser superado es la falta de una base de datos actualizada que permita orientar el trabajo. Como se ha señalado en los acápites 1 y 4, no contamos con información clara acerca de la cobertura EIB, la demanda potencial en los diferentes niveles del sistema educativo y los recursos humanos calificados con los que se cuenta.

Constituye un reto para el sistema educativo definir una estrategia que permita acopiar información cuantitativa diversa como insumo para el proceso de gestión y toma de decisiones, y aprovechar de mejor manera la capacidad de los recursos humanos del propio MED que se hallan en la Oficina de Estadística. De hecho, en fechas recientes, esta oficina ha publicado una base de datos sistematizada que constituye un gran avance[54].

Formación y capacitación de recursos humanos

[54] Véase página web del MED.

La ampliación de la cobertura de atención de la EIB exige de una estrategia que garantice la formación de recursos humanos capaces de desarrollar propuestas en los niveles de inicial, primaria y secundaria. Esto es especialmente necesario en la región amazónica, en la cual un número significativo de pueblos indígenas carece de maestros formados en EIB en el nivel de primaria, aun cuando este ha sido el nivel más atendido hasta la fecha.

Sin embargo, al enfocar la formación de docentes no podemos ignorar la existencia de una gran cantidad de maestros titulados y sin trabajo. Por ello recomendamos diferenciar las estrategias de atención en la Amazonía, en la Costa y en los Andes. Considerando la oferta actual de docentes, se debería priorizar la formación en aquellos pueblos indígenas amazónicos en los cuales se necesite cubrir esta demanda para los niveles de inicial, primaria y secundaria. En la región andina y en la Costa el énfasis debería estar más bien puesto en procesos de capacitación de maestros egresados y titulados de los tres niveles que no han sido formados en la especialidad.

La ampliación de la cobertura de formación y capacitación de docentes en EIB complementaría el trabajo que se debe seguir desarrollando con los egresados de esta especialidad. Sin embargo, si se quiere obtener mejores resultados que los alcanzados hasta la fecha, seria necesario revisar la estrategia implementada y optimizar la calidad de los talleres y de los procesos de seguimiento y evaluación.

El ideal de interculturalidad exige revisar la manera cómo se están desarrollando los procesos de formación y capacitación. Varios de los profesionales y dirigentes entrevistados han señalado que se están imponiendo modelos y que no se escucha lo que dicen los docentes y los padres de familia. Esta crítica ha surgido con relación a los modelos de manejo de lenguas, a las estrategias metodológicas y a los alfabetos. Algunos de los entrevistados se han referido a posiciones verticales sustentadas en la autoridad profesional del formador o capacitador y en aspectos institucionales. También han mencionado la insistencia en propuestas que no funcionan y la falta de atención al análisis de los factores que inhiben su desarrollo. En este mismo sentido, algunos consideran que los entes ejecutores y las instituciones formadoras a veces exigen el cumplimiento de metas irreales que no toman en cuenta los contextos particulares en los cuales quieren impactar. Finalmente varios han sugerido que se modifique el sentido de la capacitación y de las supervisiones, por ahora muy orientadas a cambiar las formas de “hacer” las cosas, sin considerar las experiencias de los maestros y como ellos entienden los procesos de aprendizaje. También se señala la necesidad de abordar la formación y la capacitación desde un enfoque más holístico que integre otras dimensiones además de la racional-académica preponderante hasta el momento.

Otro reto que debe ser afrontado se relaciona con la formación de los formadores de la especialidad. Como se ha visto en el acápite 4 este trabajo ha sido mayormente desarrollado con apoyo de la cooperación internacional, sin embargo, en la mayoría de los casos este servicio ha sido interrumpido. Es necesario prever cómo se va a seguir afrontando esta demanda tanto en los ocho ISP que han venido trabajando en este sentido como en los que recién iniciarían este trabajo.

Repensar la escuela

Como se ha señalado en el acápite 4, el sistema educativo ha sido pensado en términos de niños monolingües y urbanos, y las propuestas y experiencias de EIB no han logrado salir

de este modelo. Los problemas encontrados en los alumnos de los programas de formación docente y el bajo nivel de rendimiento escolar detectado en algunas regiones, y particularmente en aquellas donde predomina el uso de la lengua indígena y existe poco contacto con castellano hablantes, hacen ver la necesidad de desarrollar una mayor comprensión sobre el entorno social y cultural en el cual se inserta la escuela, y de considerar este aspecto como un elemento fundamental en la definición de los criterios de calidad con los cuales se evalúa el trabajo de los niños y las niñas. De esta manera se podría orientar el trabajo de una manera más realista y evitar el sobre dimensionamiento de metas y expectativas.

El desarrollo de un trabajo educativo a partir de los contextos permitiría identificar los problemas y la manera particular como se manifiestan en cada situación y tratar de identificar sus causas. Esto generalmente no se hace y, como señalan Guzmán y Monroe (2003) en la evaluación realizada a FORMABIAP, es necesario priorizar el desarrollo de procesos educativos que "reconozcan en toda su dimensión la importancia de las diferencias y conflictos culturales"

Un trabajo desde esta perspectiva permitiría partir de lo posible, a través de la identificación de metas mínimas para cada contexto e ir ampliando lo que se puede lograr en diálogo con los maestros y los padres de familia.

Por otro lado, es necesario empezar a acreditar el valor que tiene el aprendizaje que se adquiere fuera del ámbito de la escuela, es decir del aprendizaje para la vida.

Repensar la manera como se construye el currículo

Si se asume el reto de pensar el trabajo educativo a partir de los contextos en los cuales se desarrolla es necesario repensar la manera como se han venido desarrollando los procesos de construcción curricular y buscar formas creativas de garantizar la "unidad en la diversidad" desde procesos que se construyan "desde abajo", es decir, desde las localidades y regiones.

La estrategia de intervención utilizada hasta el momento se ha basado en la adaptación del currículo básico a través del diseño de currículos generales para la EIB que luego podían seguir siendo diversificados por los maestros. Esta estrategia ha sido coherente con la noción del "modelo de EIB" con el cual se ha trabajado en las últimas décadas. Sin embargo, como se ha mencionado en el acápite 4 la experiencia ha demostrado que la realidad en la que se desarrollan las propuestas EIB es sumamente heterogénea (incluso al interior de un mismo pueblo o nacionalidad) y que no puede ser abordada a través de modelos únicos. Los procesos de construcción desde abajo, a partir de las necesidades y demandas que surgen de cada contexto pueden ofrecer alternativas más viables y además tienen la ventaja de que permiten trabajar desde una perspectiva gradual. Por otro lado las evaluaciones realizadas por Trapnell y otros (2004) en el nivel de formación, y por Guzmán y Monroe (2003) en el de primaria, demuestran que aun cuando los maestros han sido dotados de instrumentos curriculares orientados a facilitar el proceso de contextualización del trabajo educativo, esto no necesariamente se hace.

Este cambio de estrategia a favor del diseño de currículos locales favorecería la participación de docentes y padres y madres de familia de diversos centros educativos. Esto

ayudaría a comprometer a los padres de familia en el desarrollo de la educación formal de sus hijos e hijas.

Sin embargo, no bastaría con repensar los espacios en los cuales se construyen los currículos sino que además sería necesario revisar la manera cómo se ha enfocado el conocimiento en los procesos de diversificación. Como se ha podido apreciar en el acápite 4 éste ha sido enfocado como producto o conjunto de temas. Una aproximación alternativa que lo asuma como proceso podría ayudar a enriquecer el currículo incorporando distintos enfoques sobre la realidad y maneras de conocerla. Esto permitiría superar la noción de la ciencia como única manera válida de entender el mundo y propiciar el ingreso de categorías provenientes de diferentes tradiciones culturales. También ayudaría a promover nuevos procesos de construcción de aprendizaje. Esto tal vez ayudaría a reemplazar la noción de una pedagogía universal y neutra a favor del reconocimiento de la existencia de diferentes maneras de crear, transmitir, mantener y transformar el conocimiento y de formas de enseñar y aprender relacionadas con ellas.

Sin embargo, somos plenamente conscientes que el impulso de procesos locales y regionales de diseño curricular en las condiciones actuales puede conducir a la producción de nuevos calcos del currículo básico. Para superar esta tendencia sería necesario promover procesos de reflexión crítica acerca de la naturaleza del currículo y facilitar a los formadores los espacios que necesitan para identificar modelos y categorías de aproximación y análisis de la realidad distinta a las que ofrece el currículo de formación docente actual. Esto les permitiría tomar distancia frente a sus propios procesos de formación académica y contar con elementos para asumir una nueva lectura del currículo básico y del contexto en el que trabajan.

Para poder revertir esta situación sería recomendable ampliar el espectro de la reflexión curricular a los desafíos que plantea la existencia de diferentes tradiciones culturales con proyectos civilizatorios distintos a los hegemónicos. Esta dimensión, que ha sido poco trabajada en los procesos de diseño curricular, exige explorar la manera cómo los currículos pueden reflejar la existencia de diferentes maneras de aproximarse al conocimiento de la realidad, así como distintos enfoques sobre el aprendizaje y la evaluación. Para ello sería aconsejable empezar con un análisis crítico sobre la manera cómo se han estructurado los currículos básicos y la lógica que ha orientado la selección de ciertos contenidos a expensas de otros.

La propuesta de enriquecer las estrategias metodológicas a través de la inclusión de las diferentes maneras como los niños y niñas aprenden en sus hogares y en la comunidad es importante por varios motivos. Por un lado, permite identificar y valorar otras formas de aprendizaje distintas a las que provienen de la tradición cultural hegemónica, por otro lado, ayudarían a desarrollar un conjunto de capacidades en los niños y niñas. Por ejemplo, se podría apelar más a la observación y su impacto en el desarrollo de la memoria visual, a la capacidad de atender a diferentes actividades a la vez, a motivar un interés autogenerado en el aprendizaje, a potenciar el desarrollo de patrones de comunicación no verbales, entre otros aspectos identificados por Rogoff y otros (1993) en su análisis de la educación no formal.

Sin embargo, debe quedar claro que nuestra insistencia en incorporar otras formas de aprender no significa que pretendamos ignorar aquellas que se utilizan en la escuela. Lo que más bien proponemos es sensibilizar a los docentes sobre la existencia de diferentes formas de aprender y trabajar de manera sistemática en su identificación e incorporación a

la escuela. De no hacerlo se seguirán manteniendo dos tipos de violencia simbólica, una dirigida hacia los docentes y otra hacia los niños y niñas.

Participación de actores

Uno de los retos que el MED se ha planteado en los últimos años ha sido lograr una mayor participación de los diferentes actores sociales en la gestión de la educación. Sin embargo, como hemos señalado en el acápite 4, este proceso se ha tratado de desarrollar de arriba hacia abajo. De tal manera se ha caído en la contradicción de pretender impulsar la participación social a través de la imposición de modelos de organización que pueden entrar en contradicción con las formas de organización al interior de cada pueblo. No es casual que los problemas más saltantes con relación a la conformación de Consejos Consultivos Institucionales se hayan encontrado en algunos contextos amazónicos. En efecto no se puede ignorar el hecho que la comunidad es una experiencia relativamente reciente entre los pueblos indígenas de la Amazonía, que existen mecanismos de autoridad y poder que definen la manera como se asumen las decisiones y maneras de concebir las relaciones de género y de edad que no se pueden cambiar de la noche a la mañana. Experiencias en la constitución de diversos proyectos comunales, a lo largo de los últimos treinta años, han demostrado que estos fracasan cuando no logran insertarse en la dinámica organizativa de la población. De tal manera, el reto esta en tratar de construir modelos de gestión abiertos, y por ende perfectibles, que respondan a los contextos en los que se trabaja.

De manera complementaria se podrían promover estrategias menos formales de participación comunitaria tales como las que han estado desarrollando los entes ejecutores del Plan de Capacitación Docente EBI y programas como el de Tarea en Maranganí (Cusco). Estas tienen la ventaja de que utilizan diversas estrategias para convocar a los padres y madres de familia. A través de ellas los mantienen informados del trabajo que se realiza en la escuela, los ayudan a comprender el valor que puede tener la EIB y buscan comprometerlos en su desarrollo.

Al mismo tiempo las estrategias de gestión participativa que se vienen implementando en conformidad con la nueva legislación parecen estar más pensadas en términos de resolver problemas de control pensados en términos de eficiencia administrativa antes que de creación de capacidades locales de autogestión. De hecho este problema trasciende el marco del sistema educativo pues se repite en innumerables instancias estatales llevando a las comunidades a una multiplicación burocrática en función de diseños centralizados.

Cómo abordar/promover el aprendizaje de más de una lengua

Como se ha explicado en el acápite 4, luego de más de treinta años de trabajo en el campo de la educación bilingüe existen un conjunto de situaciones que requieren ser enfrentadas para poder salir del atolladero en el cual se encuentra el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En primer lugar, sería recomendable revisar algunos de los supuestos y estrategias que han orientado el diseño de propuestas y materiales. Entre ellos destaca la falta de comprensión de la diversidad de situaciones sociolingüísticas en las cuales se desarrolla el aprendizaje del castellano y la necesidad de asumirlas en el diseño de propuestas y materiales de aprendizaje. Desde esta perspectiva también sería necesario desarrollar estrategias

participativas de diseño de propuestas en las cuales no sólo intervengan los especialistas en el tema sino también docentes formados en la especialidad de EIB, con el fin de recuperar sus experiencias y sus enfoques sobre el aprendizaje d una segunda lengua.

Como ya se ha mencionado, una de las grandes dificultades que afronta el desarrollo de procesos de aprendizaje de una lengua originaria como segunda lengua es la objeción que a veces se encuentra entre los padres de familia, quienes consideran que el tiempo dedicado a esta tarea puede restar posibilidades para el aprendizaje del castellano o para el proceso educativo de los niños. En algunos casos también se rechaza el aprendizaje de la lengua originaria porque se considera que implica "volver al pasado", lo cual se asocia con situaciones de discriminación o subordinación. A estos problemas se suma la falta de apoyo que muchas veces encuentran los programas de EIB para dinamizar el uso de le la lengua indígena fuera de la escuela. Para poder superar estos problemas sería importante generar procesos de reflexión entre los dirigentes con relación a las limitaciones que tiene la escuela para el desarrollo de procesos de revitalización de la lengua y buscar estrategias que permitan dinamizar actividades fuera del ámbito escolar. En aquellos casos en los cuales la lengua ya no se utiliza como lengua de comunicación cotidiana, el esfuerzo tendría que estar más bien centrado en revitalizar su uso entre los adultos. Para poder avanzar en este sentido es además necesario que el Estado asuma políticas de revitalización de lenguas originarias a través de acciones afirmativas de diversa índole en particular impulsando su uso en los medios de comunicación.

Los centros de formación magisterial que ofrecen la especialidad en EIB deben además incidir con más fuerza en estrategias que permitan promover el aprendizaje del castellano o de una lengua originaria como segunda lengua, según las necesidades de los alumnos. En ambas situaciones se requiere promover el aprendizaje de la segunda lengua desde una perspectiva más integral que asuma estrategias para su manejo en las diversas áreas académicas. Por ahora este trabajo está básicamente circunscrito a los talleres de lengua y de didáctica del área de Comunicación Integral. Por otro lado, los ISP carecen de diagnósticos que les permitan identificar el contexto sociolingüístico particular en el que trabajan, así como las capacidades desarrolladas por sus alumnos en castellano y en la lengua originaria que define su condición de bilingües. Estos diagnósticos podrían ofrecer elementos valiosos para diseñar estrategias de trabajo para el aprendizaje de una segunda lengua con los futuros maestros así como mecanismos de evaluación diferenciados que tomen en cuenta las diversas situaciones en las que se encuentran.

Atender las demandas y necesidades de las escuelas multigrado

La escasa atención que se le ha dado a las escuela multigrado es otra evidencia de lo difícil que ha sido abordar los retos que nos plantea la diversidad. Un paso importante para abordar esta problemática es cambiar las representaciones que se tienen sobre este tipo de escuela como lo sugieren Zavala (2003) y Ames (2004). Es decir, en lugar de seguir enfocando las dificultades que ofrece la escuela multigrado, se deberían identificar las ventajas que ofrece el trabajo con niños de diferentes niveles. No podemos olvidar que los procesos de interaprendizaje entre niños y niñas de diferentes edades son comunes en los contextos sociales en los que se desarrolla la EIB y pueden ofrecer muchos insumos para revisar el trabajo que se está desarrollando en la escuela. Por otro lado, es necesario revisar los modelos administrativos y pedagógicos pensados en términos de escuelas polidocentes completas y

tratar de crear alternativas más acordes con la realidad. El trabajo pedagógico no sólo supone repensar las estrategias metodológicas que se ofrecen en los procesos de formación o capacitación, sino también dar a los docentes la oportunidad de vivir experiencias de trabajo con diferentes niveles en sus propios procesos de aprendizaje. El diseño de materiales desgraduados es otro de los retos que se debe asumir si se quiere responder a las demandas de las escuelas multigrado.

El trabajo con pueblos en zonas de frontera

Aun cuando existen importantes experiencias bi o trinacionales, a las cuales nos hemos referido en el acápite 3, es necesario seguir construyendo programas y ofertas educativas que puedan capitalizar las experiencias acumuladas en los diferentes países en el campo de la EIB. Estas experiencias conjuntas no sólo permitirían ahorrar importantes recursos económicos, sino también afirmar procesos identitarios y vincular la educación con el ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Es necesario considerar que algunos pueblos indígenas de frontera se encuentran en un estado muy vulnerable debido a la presencia de empresas madereras y mineras. Es particularmente grave la situación de los pueblos en aislamiento voluntario dada la falta de reconocimiento de sus territorios.

ANEXO

Cuadro 1.4. Lenguas de la Amazonía.

Lenguas pertenecientes a pueblos indígenas con una población mayor a las 15,000 personas

Lengua	Familia lingüística	Hablantes	Ubicación	Comunida-des	Alfabeto	Estado lengua
Ashaninka	Arahuaca	52461	Ríos Perené, Satipo, Ene, Tambo, Pichis, Alto Ucayali, Gran Pajonal, Apurimac. **Regiones Junin Pasco y Cuzco .**	359	Alfabeto normali-zado (*).	Sumamente variada. Tendencia a la castellaniza-ción en algunas regiones y en zonas al interior de ellas.
Awajún (Aguaruna)	Jibaro	45137	Río Marañón y sus tributarios, Río Alto Mayo, San Ignacio. **Región Amazonas**	171	Alfabeto normalizado.	Niños se socializan en awajún.
Shipibo Conibo	Pano	20,178	Río Ucayali y sus afluentes. Distrito de Yarinaco-cha y ciudad de Pucallpa. **Regiones Ucayali y Loreto**	116	Alfabeto normali-zado.	Mayoría de niños se socializan en la lengua.
Kichwa	Quechua	33,320 (**)	Ríos Napo, Tigre, Pastaza. Lamas	131	Propuesta del ILV para el kichwa del Pastaza. Panalfabe-to quechua.	Sumamente variada. Tendencia a la castellaniza-ción en algunas regiones y en zonas al interior de ellas.

(*) Los alfabetos de las lenguas Ashaninka, Awajún, Machiguenga y Shipibo fueron normalizados en un taller convocado por la ex UNEBI en el cual participaron las instituciones que habían diseñado alfabetos para estas lenguas, así como lingüistas, representantes de organizaciones indígenas y docentes.
(**)Incluye a Kichwas del Napo, del Tigre y Pastaza y de Lamas.

Lenguas pertenecientes a pueblos indígenas con una población mayor a 10,000 personas y menor a 15,000.

Shawi (Chayahuita)	Cahuapana	13,717	Río Paranapura y afluentes. Pueblo de San Lorenzo **Región Loreto**	85	Propuestas del ILV y FORMA-BIAP	Mayoría niños se socializan en lengua, pero hay un movimiento gradual hacia el castellano en áreas cercanas a Yurimaguas y San Lorenzo.
Kukama-Kukamiria (Cocama-Cocamilla)	Tupi Guaraní	10,705	Ríos Huallaga, Marañon, Bajo Ucayali, Samiria, Amazonas, Bajo Nanay, ciudades de Iquitos y Nauta. **Región Loreto.** También en Colombia y Brasil.	36	Propuestas del ILV y FORMA-BIAP.	Niños se socializan en castellano.

Lenguas pertenecientes a pueblos indígenas con una población mayor a 5,000 personas y menor a 10,000.

Machiguenga	Arahuaca	8679	Río Urubamba y afluentes, río Manu y afluentes, afluentes del Madre de Dios, cabecera del Río Colorado. **Región Madre de Dios** .	32	ILV	Mayoría de niños se socializan en la lengua. Tendencia a castellaniza-ción en algunas zonas del Alto Urubamba.
Wampis (Huambisa)	Jibaro	5545	Ríos Santiago y Morona. **Regiones Amazonas y Loreto**	63	Propuestas del ILV y FORMA-BIAP.	Niños se socializan en la lengua.
Yanesha	Arahuaca	6980	Río Palcazu y afluentes, río Paucartambo y afluentes, Alto Perené, Oxapampa. **Regiones de Pasco y Junin**	38	Propuesta del ILV.	Niños sólo aprenden la lengua en comunida-des del Alto Perené y Alto Palcazu
Nomatsi-guenga	Arahuaca	5531	Afluentes del río Pangoa. Cabeceras del río Ene**.** **Región Junín**	11	Propuesta del ILV.	Mayoría de niños se socializan en la lengua.

Lenguas pertenecientes a pueblos indígenas con una población mayor a 1000 personas y menor a 5000.

Achual-Shiwiar	Jíbaro	4719	Entre los ríos Morona y Tigre. Región Loreto	31	Propuestas del ILV y FOR-MABIAP	Niños se socializan en la lengua.
Urarina	Sin clasificación	Población subestimada en Censo (*)	Ríos Chambira, Corrientes y Urituyacu		Propuesta del ILV	Niños se socializan en la lengua.
Cacataibo	Pano	1661	Ríos Aguaytía, Zungaruyacu, Pachitea, San Alejandro Chanintía. **Región Ucayali**	6	Propuesta del ILV, CAAAP y Univ. San Marcos.	Niños se socializan en la lengua
Yine (Piro)	Arahuaca	2553	Boca del río Cushabatay, Bajo Urubamba afluentes margen derecha Manu, río Alto Madre de Dios, río Acre. **Regiones: Ucayali, Cuzco y Madre de** Dios.	15	Propuesta ILV.	Niños se socializan en la lengua.
Kandozi – Shapara	Kandoshi	1916	Entre el banco occidental del río Morona y el río Pastaza. Alto Chambira. **Región Loreto**	21	Propuestas del ILV y FORMA-BIAP.	Niños se socializan en la lengua
Harakmbut	Harak-mbet	1623	Cabeceras Madre de Dios, margen derecha e izquierda Alto y Bajo Madres de Dios Cabeceras del Inambari, desembocadura del río Los Amigos, desembocadura del Manu**.** **Región Madre de Dios**	10	Propuestas ILV, Helberg y Sueyo, Els Van Eyde.	Casi todos aprenden la lengua de niños.
Huitoto	Huitoto	1917	Ríos Napo, Ampiyacu, Putumayo y Nanay. El Estrecho, Iquitos.	11	Propuestas ILV y FORMA-BIAP.	En la mayoría de comunida-des los niños se socializan en castellano.

			Región Loreto. También en Colombia.			
Ticuna	Ticuna	Población significati-vamente subestima-da en el Censo (**)	A lo largo del río Amazonas desde isla Cajacuma en Perú hasta Tefé, Brasil. También en Colombia.	18	Propuestas ILV y FORMA-BIAP.	Los niños se socializan en la lengua.
Yagua	Peba-Yagua	3487	Afluentes del Amazonas desde Iquitos hasta el Brasil. **Región Loreto.** También en Brasil y Colombia.	30	Propuesta ILV	Los niños se socializan en la lengua Yagua en las comunidades más alejadas de los pueblos mestizos.
Matsés	Pano	Población significativa mente-subestimada en el censo (***)	Ríos Yaquerana, Yavarí, Galvez y Blanco.	10	Propuesta ILV.	Los niños se socializan en la lengua.
Shiwilu (Jebero)	Cahua-pana	No aparecen en el censo (****)	Distrito de Jeberos Ríos Aipena y Rumiyacu		Propuestas ILV y FORMA-BIAP.	Los niños se socializan en castellano.

(*) La población Urarina es de 564 personas según el Censo. El antropólogo L. Rivera tiene 2,464 registros individuales sólo de comunidades del río Chambira (Chirif 1997).
(**) El antropólogo J. P. Goulard registra una población de 1,100 Tikunas sólo en la comunidad de Cushillococha. El ingeniero Tejada del PEDICP señala en el la comunidad de Bellavista Callarú viven 1,800 Tikunas (Chirif 1997).
(***) El Censo registra una población de 1177 matsés. El antropólogo L. Rivera tiene fichas de registro individual de 1, 787 matsés y señala que pueden ser muchos más pues hay un grupo que se desplaza periódicamente entre Perú y Brasil (Chirif 1997).
(****) Los Jebero no fueron tomados en cuenta en el censo. Jebero, capital de distrito tiene una población de 1791, que en su mayoría está conformada por miembros de este pueblo. Ribeiro y Wise en 1975 estimaban su población entre 2,300 y 3,000 personas.

Lenguas pertenecientes a pueblos indígenas con una población mayor a 500 personas y menor a 1000.

Ese'eja	Tacana	600	Río Madre de Dios y Río Tambopata y afluentes. **Región Madre de Dios**. También en Bolivia.	5	Propuesta ILV.	No todos los niños se socializan en la lengua. Depende la comunidad y la composición de la familia.
Cashinahua	Pano	909	Curanja y Purús. **Región Loreto**. También en Brasil.	15	Propuesta ILV.	Los niños se socializan en la lengua.
Bora	Bora	371	Rios Ampiyacu y Yaguasyacu, en el Marañon cerca de Iquitos, en parte del Putumayo. Ciudad de Iquitos y pueblo de Pevas. **Región Loreto**	3	Propuestas ILV y FORMA-BIAP	Algunos niños se socializan en la lengua.

Lenguas pertenecientes a pueblos indígenas con una población menor a 500 personas.

Culina	Arahua	300	Desembocadura del río Curanja y nacientes del Yurúa y Purús. **Región Ucayali** También en Brasil	4	Propuesta ILV. Existe otra en Brasil	Los niños se socializan en la lengua
Chamicuro	Arahuaca	126	Pampa Hermosa en el río Huallaga. **Región Loreto**.	1	Propuesta ILV	2 hablantes
Ocaina	Huitoto	188	Ríos Yaguasyacu, Ampiyacu, Putumayo y Algodón**.**	4	Propuesta ILV	Pocos niños se socializan en la lengua.
Yaminahua	Pano	324	Rios Purús, Yurúa Mapuya**.** **Regiones Ucayali y Madre de Dios.** También en Brasil y Bolivia.	3	Propuesta ILV	Niños se socializan en la lengua**.**

Capanahua	Pano	267	Río Buncuya y el Tapiche**.** **Región Loreto.**	3	Propuesta ILV.	Los niños no se socializan en la lengua.
Sharanahua	Pano	438	Alto Purús,Curanja, Chandles y Acre**.** **Región Ucayali.**	7	Propuesta ILV.	Niños se socializan en la lengua.
Maijuna	Tucano	288	Yanayacu, Sucusari, Putumayo y Algodón. **Región Loreto.**	4	Propuesta ILV.	Algunos niños se socializan en la lengua.
Arabela	Záparo	302	Río Arabela, afluente del Curaray**.** **Región Loreto.**	2	Propuesta ILV.	Sólo 4 o 5 familias hablan la lengua con los niños.
Amahuaca	Pano	247	Ríos Mapuya, Curanja, Sepahua, Inuya y Yurúa. **Regiones de Madre de Dios y Ucayali.** También en Brasil.	6	Propuesta ILV.	Los niños se socializan en la lengua.
Secoya	Tucano	678	Ríos Santa Maria, Ubineto, Angusilla, Yaricaya y Cuyabino**.** **Región Loreto.** También en Ecuador**.**	9	Propuesta ILV Ecuador.	Todos los niños se socializan en la lengua**.**
Caquinte	Arahuaca	78	Rio Poyeni, afluente del rio Tamo, rio Agueni afluente Mipaya **Regiones de Junín y Cuzco**	1	Propuesta ILV.	Los niños se socializan en la lengua.
Taushiro	Záparo	No apare-cen en el censo.	Río Aucayacu,afluente del Tigre. **Región Loreto**	¿?	No	7 hablantes en 1975.
Iñapari	Arahuaca	No apare-cen en el censo.	Río Piedras, cerca de Pto. Maldonado. **Región Madre de Dios**.	¿?	Propuesta ILV.	4 hablantes de la lengua.
Resígaro	Arahuaca	No apare-cen en el censo.	En comunidades ocaina y bora	¿?	No	11 hablantes en 1975.
Iquito	Zaparo	No apare-cen en el censo (*)	Río Nanay. **Región Loreto**	¿?		Niños no aprenden la lengua. Existe programa de revitalización.

Omagua	Tupi Guaraní	No apare-cen en el censo.	Margen izquierda Río Marañón cerca desembocadura río Ucayali. **Región Loreto**.	¿?	No	Nadie habla la lengua, los mayores de cuarenta entendían a sus padres.

(*) El Atlas de Comunidades Nativas estima una población Iquito de 234 personas y 12 comunidades.

Cuadro 1.7. Matrícula por nivel y modalidad

Modalidad	Nivel	Matrícula			Tasa de variación (%)
		1992	1997	2002	1992-2002
Escolarizada	Inicial	536,607	687,093	765,731	42.69866029
	Primaria menores	3,853,098	4,199,355	4,219,800	9.517069122
	Primaria adultos	65,162	60,421	40,509	-37.83339983
	Secundaria menores	1,703,997	1,971,093	2,302,099	35.09994442
	Secundaria adultos	179,056	157,072	174,316	-2.647216513
	Superior no universitaria	269,189	306,702	380,984	41.53030027
	Superior universitaria	463,499	352,909	s.d.	-100
	Especial	19,585	22,950	25,588	30.65100842
	Ocupacional	234,204	226,395	260,561	11.25386415
	Subtotal	**7,324,397**	**7,983,990**	**8,169,588**	11.53939362
No escolarizada	Inicial	291,082	404,201	292,582	0.515318707
	Primaria menores	1,252	681	272	-78.27476038
	Primaria adultos	15,202	13,113	9,581	-36.97539797
	Secundar adultos	24,009	38,717	62,474	160.2107543
	Especial	0	1,814	2,569	-
	Ocupacional	9,532	5,159	7,037	-26.17498951
	Subtotal	**341,077**	**463,685**	**374,515**	9.803651375
Total		**7,665,474**	**8,447,675**	**8,544,103**	11.46216137

Fuente: Estadística Básica 2002. Oficina de Estadística del MED.

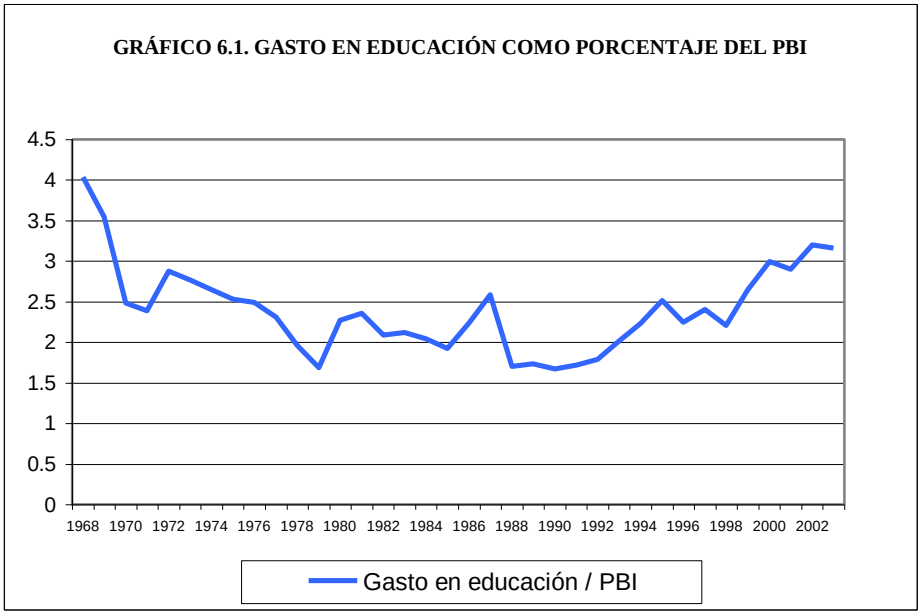
Cuadro 1.8. Número de centros educativos y alumnos según la lengua en la que se desarrolla el proceso educativo de acuerdo a lo declarado por los directores de los centros educativos

Lengua	Nº de Regiones	Nivel	Nº de CCEE	Nº de alumnos	Característica de los CCEE		
					Unidocentes	Multigrado	Polidoc. Comp.
Quechua	14	Inicial	302	8406	249	40	13
Quechua	15	Primaria	1474	94898	581	787	106
Subtotal			**1776**	**103304**	**830**	**827**	**119**
Aymara	2	Inicial	2	79	1	0	1
Aymara	2	Primaria	132	5567	18	112	2
Subtotal			**134**	**5646**	**19**	**112**	**3**
Total Andes			**1910**	**108950**	**849**	**939**	**122**
Ashaninka	2	Inicial	9	200	9	0	0
Ashaninka	4	Primaria	207	10065	119	85	3
Subtotal			**216**	**10265**	**128**	**85**	**3**
Aguaruna	3	Inicial	27	995	15	12	0
Aguaruna	3	Primaria	252	17453	113	129	10
Subtotal			**279**	**18448**	**128**	**141**	**10**
Shipibo	2	Inicial	33	1518	18	12	3
Shipibo	2	Primaria	113	7806	56	51	6
Subtotal			**146**	**9324**	**74**	**63**	**9**
Chayahuita	1	Inicial	9	304	6	3	0
Chayahuita	1	Primaria	91	4792	45	44	2
Subtotal			**100**	**5096**	**51**	**47**	**2**
Total Amazonía			**741**	**43133**	**381**	**336**	**24**

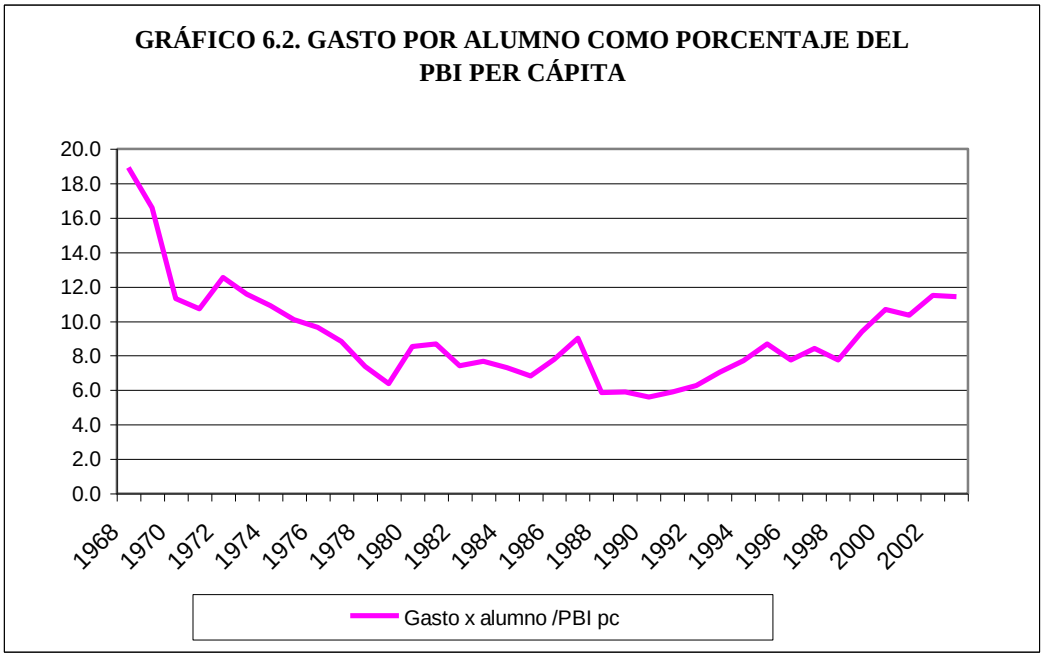
Fuente: Estadística Básica 2003. Oficina de Estadística del MED.

Cuadro 3.1. METAS DE CAPACITACIÓN DE LA DINEBI 2004						
REGION	**MODALIDAD**	**INSTITUCIÓN**	**AMBITOS**	**METAS**		**TOTAL**
				INICIAL	**PRIMARIA**	
Ancash	Concurso Público	A. WARAQ	Huari	25	75	
			A. Raymondi		50	
			Mariscal Luzurriaga		25	
			Pomabamba	25	50	250
	Concurso Público	CARE PERÚ	Huaraz		25	
			Recuay		50	
			Aija		25	
			Bolognesi		75	175
	Concurso Público	DIACONÍA	Carhuaz	25	50	
			Yungay		50	
			Huaylas		50	175
Apurímac	Concurso Público	CADEP José María Arguedas	Cotabambas	50	50	
			Grau	50	50	200
	Concurso Público	Asociación Educativa SAYWA	Andahuaylas: Huancarama, Kishuará y Pacobamba	25	175	200
	Convenio	ISP Abancay	Abancay	25	100	
			Aimaraes		25	
			Antabamba		25	175
	Convenio	ISP JMA - Andahuaylas	Andahuaylas	25	75	
			Chincheros		50	150
Ayacucho	Concurso Público	Asoc PARWA	Cangallo		50	
			Vilcashuamán		50	
			V Fajardo		50	150
	Concurso Público	Consorio ADEAS-Yachamusunchis	Lucanas		75	
			Parinacochas		50	
			Paucar del Sara Sara		50	175
	Concurso Público	Cons Ins SUR y U. S Pablo	Huanta	25	50	
			La mar	25	50	150
	Convenio	ISP Nuestra Señora de Lourdes	Huamanga	25	100	
			Huancasancos		50	175
Cusco	Concurso Público	CADEP JMA	Chumbivilcas	75	100	
			Canchis	50	25	
			Acomayo	25	25	
			Paucartambo	50	50	400
	Concurso Público	FE Y ALEGRÍA 44	Quispicanchi	25	125	150
	Concurso Público	Asociación Civil PACHA HUÑUY	Espinar	100	100	200
	Concurso Público	RESSOP	La Convención (Bajo Urubamba)		125	125
	Convenio	ISP La Salle de Urubamba	Urubamba	25	50	
			Calca	25	50	150
	Convenio	ISP Tinta	Canas	90	182	272

Huancavelica	CP	CIEM -SEPAR	Tayacaja	25	125	150
	CP	PROAN	Hunacavelica		150	150
	CP	PARWA	Angaraes		125	125
		Cons Ins SUR y U. S Pablo	Churcampa		50	50
	Convenio	ISP HUANCAVELICA	Acobamba		327	327
Puno	CP	CEPCLA	Azángaro	50	75	
			Carabaya	25	50	200
	CP	CIPRODI	Puno aimara	25	100	
			Puno quechua	50	25	200
	CP	CEPCLA	El Collao (Ilave - Mazocruz)	25	125	150
	CP	CEPCLA	Huancané aimara	75	100	
			Huancané quechua		25	200
	CP	APLA	Melgar	50	50	
			Lampa	25	75	200
	Convenio	ISP.	Putina	30	193	223
	Convenio	ISP.	Moho	60	265	325
	Convenio	ISP. Juli	Juli	100	75	175
Loreto	Convenio	ISP Loreto	Alto Amazonas(Yurimaguas)		75	
			San Lorenzo		150	
			Ramón castilla		75	300
Amazonas	Convenio	ISP Loreto	Condorcanqui	30	375	405
Junín	Convenio	ISP Loreto	Satipo		150	
			Chanchamayo		25	175
San Martín	Convenio	ISP Lamas	El Dorado		30	
			Lamas		87	117
Ucayali	Convenio	ISPB de Yarinacocha	Coronel Portillo	30	185	
			Atalaya		100	315
Moquegua	Convenio	ISP Ichuña-Bélgica	Mariscal Nieto		50	
			Sánchez Cerro		50	100
Madre de Dios	Convenio	ISP NS del ROSARIO	Tambopata, Manu y Tahuamanu		75	75
Pasco	Convenio	ISP AZAGRA MURILLO	Oxapampa		100	100
Lambayeque	CP	Cons Ins SUR y U. S Pablo	Ferreñafe (Inkawsi, Kañaris)		125	125
Junín	CP	CIEM -SEPAR	Huancayo (Santo Domingo - Andamarca)		100	100
			Total	**1390**	**6169**	**7559**



Fuente: INEI-MEF-MED. Tomado de De la Cadena (2004).



Fuente: INEI-MEF-MED. Tomado de De la Cadena (2004).

Cuadro 6.1. Información básica de gasto público en educación 1968 -2007 (Proyecciones)

Años	Pobl. (miles)	PBI real (miles S/ 97)	Gasto Público (miles S/.97)	Gasto Público en Educ (miles S/. 97)	Matr. Total (miles)	Matr Estat (miles)	Matr.est/ Matr. total	PBI pc	Gasto total/PBI	Gasto Educ/ Gasto Total	Gasto Educ/PBI	Gasto x alumno (S/ 97)	Gasto x alumno / PBI pc	Pob.	PBI real	PBI
1968	12,476	84,039,109	13,140,481	3,391,550	3,118	2,661	85.3%	6,736	15.6	25.8	4.0	1,275	18.9	100	100	
1969	12,829	87,202,028	12,731,373	3,091,439	3,226	2,745	85.1%	6,797	14.6	24.3	3.5	1,126	16.6	103	104	
1970	**13,193**	**92,307,413**	**13,888,529**	**2,291,716**	**3,411**	**2,895**	**84.9%**	**6,997**	**15.0**	**16.5**	**2.5**	**792**	**11.3**	**106**	**110**	
1971	13,568	96,222,648	15,246,074	2,301,161	3,550	3,031	85.4%	7,092	15.8	15.1	2.4	759	10.7	109	114	
1972	13,953	98,934,585	16,136,134	2,843,757	3,725	3,194	85.8%	7,090	16.3	17.6	2.9	890	12.6	112	118	
1973	14,348	104,307,813	16,974,650	2,882,404	3,927	3,426	87.2%	7,270	16.3	17.0	2.8	841	11.6	115	124	
1974	14,751	113,949,284	18,037,029	3,018,504	4,177	3,583	85.8%	7,725	15.8	16.7	2.6	842	10.9	118	136	
1975	**15,161**	**117,795,023**	**20,975,969**	**2,978,199**	**4,467**	**3,798**	**85.0%**	**7,770**	**17.8**	**14.2**	**2.5**	**784**	**10.1**	**122**	**140**	
1976	15,581	120,094,012	21,922,397	2,993,535	4,741	4,033	85.1%	7,708	18.3	13.7	2.5	742	9.6	125	143	
1977	16,012	120,594,819	23,578,863	2,781,576	4,914	4,189	85.3%	7,532	19.6	11.8	2.3	664	8.8	128	143	
1978	16,449	120,937,205	22,178,746	2,377,474	5,150	4,375	85.0%	7,352	18.3	10.7	2.0	543	7.4	132	144	
1979	16,888	127,959,828	20,919,963	2,158,832	5,271	4,464	84.7%	7,577	16.3	10.3	1.7	484	6.4	135	152	
1980	**17,324**	**133,672,582**	**26,002,491**	**3,033,743**	**5,439**	**4,598**	**84.5%**	**7,716**	**19.5**	**11.7**	**2.3**	**660**	**8.6**	**139**	**159**	
1981	17,759	139,610,857	25,450,793	3,289,327	5,742	4,812	83.8%	7,861	18.2	12.9	2.4	684	8.7	142	166	
1982	18,195	139,910,322	23,835,435	2,916,959	6,080	5,108	84.0%	7,689	17.0	12.2	2.1	571	7.4	146	166	
1983	18,631	122,241,188	22,939,043	2,591,701	6,091	5,146	84.5%	6,561	18.8	11.3	2.1	504	7.7	149	145	
1984	19,065	128,127,239	22,757,073	2,619,837	6,322	5,346	84.6%	6,721	17.8	11.5	2.0	490	7.3	153	152	
1985	**19,492**	**131,032,327**	**22,424,103**	**2,518,285**	**6,475**	**5,475**	**84.6%**	**6,722**	**17.1**	**11.2**	**1.9**	**460**	**6.8**	**156**	**156**	
1986	19,916	143,141,119	24,389,117	3,199,145	6,753	5,700	84.4%	7,187	17.0	13.1	2.2	561	7.8	160	170	
1987	20,335	155,258,213	25,544,453	4,018,096	6,940	5,844	84.2%	7,635	16.5	15.7	2.6	688	9.0	163	185	
1988	20,751	142,300,598	18,329,600	2,426,356	7,142	6,021	84.3%	6,857	12.9	13.2	1.7	403	5.9	166	169	
1989	21,163	125,704,267	17,586,518	2,183,317	7,394	6,219	84.1%	5,940	14.0	12.4	1.7	351	5.9	170	150	
1990	**21,569**	**118,927,277**	**18,308,954**	**1,986,429**	**7,657**	**6,421**	**83.9%**	**5,514**	**15.4**	**10.8**	**1.7**	**309**	**5.6**	**173**	**142**	
1991	21,966	122,253,554	14,078,486	2,101,446	7,662	6,394	83.5%	5,565	11.5	14.9	1.7	329	5.9	176	145	
1992	22,354	120,266,654	17,822,523	2,153,889	7,665	6,376	83.2%	5,380	14.8	12.1	1.8	338	6.3	179	143	
1993	22,740	128,219,954	18,740,176	2,589,086	7,836	6,523	83.2%	5,638	14.6	13.8	2.0	397	7.0	182	153	
1994	23,130	144,964,152	23,324,856	3,234,597	8,000	6,684	83.5%	6,267	16.1	13.9	2.2	484	7.7	185	172	
1995	**23,532**	**155,463,784**	**26,158,218**	**3,910,205**	**8,190**	**6,829**	**83.4%**	**6,607**	**16.8**	**14.9**	**2.5**	**573**	**8.7**	**189**	**185**	
1996	23,977	159,516,104	25,311,855	3,578,783	8,313	6,936	83.4%	6,653	15.9	14.1	2.2	516	7.8	192	190	
1997	24,389	171,375,000	26,086,000	4,123,225	8,365	6,964	83.2%	7,027	15.2	15.8	2.4	592	8.4	195	204	
1998	24,801	183,788,878	27,826,579	4,057,907	8,605	7,046	81.9%	7,411	15.1	14.6	2.2	576	7.8	199	219	
1999	25,232	183,788,878	28,886,063	4,859,894	8,691	7,117	81.9%	7,284	15.7	16.8	2.6	683	9.4	202	219	
2000	**25,662**	**186,800,000**	**34,319,000**	**5,595,100**	**8,763**	**7,203**	**82.2%**	**7,279**	**18**	**16.3**	**3.0**	**777**	**10.7**	**206**	**222**	
2001	26,099	189,500,000	35,711,700	5,499,000	8,836	7,306	82.7%	7,261	19	15.4	2.9	753	10.4	209	225	
2002	26,544	198,400,000	35,772,000	6,347,700	8,909	7,388	82.9%	7,474	18	17.7	3.2	859	11.5	213	236	
2003	26,996	211,800,000	35,832,401	6,686,300	8,983	7,451	82.9%	7,846	17	18.7	3.2	897	11.4	216	252	
2004	27,456	228,300,000	35,892,905	7,214,403	9,058	7,484	82.6%	8,315	16	20.1	3.2	964	11.6	220	272	
2005	**27,923**	**247,600,000**	**35,953,511**	**7,688,191**	**9,133**	**7,492**	**82.0%**	**8,867**	**15**	**21.4**	**3.1**	**1,026**	**11.6**	**224**	**295**	
2006	28,399	280,500,000	36,014,220	8,162,076	9,209	7,476	81.2%	9,877	13	22.7	2.9	1,092	11.1	228	334	
2007	28,883	311,400,000	36,075,031	8,703,564	9,285	7,433	80.1%	10,782	12	24.1	2.8	1,171	10.9	232	371	

Fuente: INEI, MEF. Elaboración: Oficina de Planificación Estratégica y medición de la Calidad Educativa. 2001.

Bibliografía

Abram, Matthias (2004). "Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina". Borrador preliminar. Washington.

Ames, Patricia (2002). "Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos". En Fuller, Norma (Ed.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

Ames, Patricia (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades* Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural. Lima: Ministerio de Educación-DINFOCAD, GTZ PROEDUCA.

Aquituari, Pascual (2004). "Siani, mi hija kukama: el nuevo brote de mi pueblo". En Elías, Eliana y Eloy Neira (comps.) (2004: 223-228).

Banco Mundial (2001). Peruvian Education at a Crossroads. Challenges and Opportunities for the 21st Century. Washington D.C. The Internacional Bank for Reconstruction and Development, 2001.

Bulnes, Marta (2000). *Análisis iconográfico de los textos para la educación bilingüe intercultural*. Lima: MED-GTZ-KFW.

Burga, Nair (en prensa). Diagnóstico Comparativo de la Educación Inicial en la Selva Central y el Alto Marañón. Iquitos: FORMABIAP.

Calderón, Luis Alberto (2003). "Diagnóstico situacional de las comunidades nativas Awajún y de las Necesidades Educativas de los Consejos Educativos Comunales y Redes Educativas Rurales". Informe presentado a DIFID, mimeo.

Chirif, Alberto (1997). "Pueblos indígenas e instituciones de apoyo". Consultoría para el SNV (Cooperación Holandesa) y la radio La Voz de la Selva. Iquitos, 135pp., mimeo.

Chirinos, Andrés (2001). Atlas Lingüístico del Perú. Cusco: Ministerio de Educación – Centro Bartolomé de las Casas.

Chirinos, Andrés (s.f.). "Las lenguas indígenas peruanas mas allá del 2000. Una panorámica histórica". Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas.

Contreras, Carlos (1996). "Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX". *Documento de trabajo* N.º 80. Lima: IEP.

Cueto, Santiago y Walter Secada (2003). "Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, N.º 1.

De la Cadena, Aroma (2004). "Financiamiento y gasto de la sociedad civil peruana: la demanda sostenida por educación en el ámbito rural". Lima, mimeo.

De la Cadena, Marisol (1997). "La decencia y el respeto. Raza y etnicidad entre los intelectuales y las mestizas cuzqueñas". *Documento de trabajo* N.º 86. Lima: IEP, 1997.

De la Cadena, Marisol (2000). *Indigenous Mestizos*. Duke: Duke University Press.

De la Cadena, Marisol (2003). "The Production of Other Knowledge and Its Tensions: ¿From Andeanist Anthropology to Interculturalidad?, mimeo.

Díaz, H, P. McLauchlan de Arregui y M. A. Palacios (2001). Una Mirada a la Educación en el Perú. Balance de 20 años en el Perú del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe 1979-1999. Lima: UNESCO y Tarea.

Dirección Regional de Educación de Madre de Dios (2003). Proyecto educativo Regional de Madre de Dios. Lineamientos de Política. Puerto Maldonado: DRE.

Elías, Eliana y Eloy Neira (comps.) (2004). *Foro Internacional. Salud reproductiva en la Amazonía: perspectivas desde la cultura, el género y la comunicación.* Lima: Minga Perú.

Erickson, F., y G. Mohatt (1988). "Cultural Organization of Participation Structures in two Classrooms of Indian Students". En Spindler, G. (ed.). *Doing the ethnography of schooling*. Illinois: Stanford University Waveland Press.

Escobar, Arturo (2004). *"Worlds and Knowledges Otherwise:* The Latin American modernity/coloniality Research Program. *Cuadernos del CEDLA* (Amsterdam), N.º 16, 2004.Versión revisada de la ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Latinoamericanistas en Europa, Amsterdam, julio 3-6, 2002.

Espinosa, Giuliana y Alberto Torreblanca (2003). "Resultados de las Pruebas de Comunicación y Matemática de la Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2001". s.d.

FORMABIAP (1997). "Lineamientos curriculares de Formación docente en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe". Iquitos: FORMABIAP.

Fornet-Betancourt, Raúl (2003). "Interculturalidad y globalización". En Tubino 2003.

Foucault, Michel (1970). *The order of things*. Nueva York: Random House.

Francke, Marfil y María de la Luz Morgan (1995). "La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción". Lima: s. d.

Fuller, Norma (ed.) (2002). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Giroux, Henry (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Gobierno Regional de Loreto (2003). *Proyecto educativo regional. Propuesta de Lineamientos para su construcción.* Iquitos: Gobierno Regional de Loreto.

Guzmán, Ingrid y J. Monroe (2003). Informe Final de la Evaluación Externa del FORMABIAP. Iquitos. 2003.

Hamann, Marita, Santiago López Maguiña, Gonzalo Portocarrero y Víctor Vich (eds.) (2003). *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana.* Lima: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.

Heise, María (ed.) (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud.* Lima: MED, Programa FORTE-PE.

INEI (Instituto Nacional de Estadísticas e Informática) (1994). *Censos nacionales 1993. IX Población. IV Vivienda. Perú Resultados definitivos, comunidades indígenas*. Dirección Nacional de Censos y Encuestas. Lima: INEI.

López Maguiña, Santiago, Gonzalo Portocarrero, Rocío Silva Santisteban y Víctor Vich (eds.) (2002). *Estudios culturales. Discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú..

López, Luis Enrique (1998). "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". *Revista Iberoamericana de Educación* N.º17.

López, Luis Enrique (2002). "A ver, a ver… ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti?" Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana. Lima: Ministerio de Educación.

López Luis Enrique (2003). "¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina?". En Jun, Ingrid y Luis Enrique López (comps). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*.

Cochabamba, Bonn, Madrid: PROEIB Andes, INWENT y Ediciones Morata, pp. 39-71.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2002).” La educación bilingüe en América Latina, balance y perspectivas”. S.d.: GTZ.

Mannarelli, María Emma (1999). *Limpias y modernas. Género, higiene y cultura en la Lima del novecientos*. Lima: Ediciones Flora Tristán.

MED - Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (2001). *Currículo Básico de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación.

MED - Dirección Nacional de Tecnología Educativa, Dirección de Recursos Educativos del Ministerio de Educación (1993). *Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: Ministerio de Educación.

MED-Secretaría de Planificación Estratégica (2003). “Proyecto de Educación en Áreas Rurales. Estudio de Factibilidad”. Lima: Ministerio de Educación.

Meliá Bartolomeu (2003). “El silencio de las lenguas y la palabra recuperada”. En Solís Fonseca, Gustavo (ed.). *Cuestiones de lingüística amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico Filológicas.* Lima: Universidad Agraria La Molina, PROEIB Andes, GTZ, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 21-36.

Messina, Graciela (1999). “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado de arte en los noventa”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 19.

Muñoz, Fanni (2001). *Diversiones públicas en Lima 1890-1920: la experiencia de la modernidad*. Lima: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.

Neira, Eloy y Patricia Ruiz Bravo (2002). “Enfrentados al patrón: una aproximación al estudio de las masculinidades en el medio rural peruano”. En López Maguiña, Santiago y otros (eds.). *Estudios culturales. Discursos, poderes, pulsiones.* Lima: Red de Ciencias Sociales, pp. 211-232.

Poole, Deborah (2002). “Interculturalidad y educación bilingüe en el sistema educativo peruano”. S.d., mimeo.

Pozzi Escot, Inés (1997). *El multilingüismo en el Perú*. Cusco-Cochabamba: Centro Bartolomé de las Casas-PROEIB Andes.

Pozzi Escot, Ines, G Solis y F. García (1996). Lenguas Indígenas de la Amazonía Peruana. Mapa presentado en el Coloquio Las Lenguas Amazónicas Hoy. Sao Paulo.

PROFODEBI-GTZ (2002). *Documento de Trabajo No. 17 Propuesta de Currículo Diversificado de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*..Lima, mimeo.

Pukllasunchis (2003). “Resultados preliminares de las pruebas finales realizadas en noviembre y diciembre del 2003 con los alumnos de primaria”. S.d., mimeo.

Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO, pp. 201-246.

Ramírez, Eliana (2003). “Estado del arte, educación para la población rural del Perú”. Lima: CIDE-REDUC-UNESCO-FAO.

Reátegui, Juan (2004). “Los derechos de los pueblos indígenas y su identidad en la perspectiva de la cultura de la salud reproductiva”. En Elías, E., y E. Neira (2004: 237-243, 251-258).

Rockwell, Mercado, Muñoz, Pellicer, Quiroz (1989). *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas.* Lima, Puno: s.d.

Rogoff, Barbara, Jayanthi, M. Gongu y C. Mosier (1993). *Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers*. Monographs of the society for research in child development, 58 (8, Serial. N.º 236).

Ruiz Bravo, Patricia y Eloy Neira (2003). “Tiempo de mujeres: del caos al orden venidero. Memoria, género e identidad en una comunidad andina”. En Hamann, Marita, Santiago López Maguiña, Gonzalo Portocarrero y Víctor Vich (eds.). *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 393-419.

Ruiz Bravo, Patricia, Tesania Velázquez, Nora Cárdenas y Eloy Neira (1998). “Prácticas y Representaciones de Género. Informe de investigación”. Lima: REPROSALUD-AID, mimeo.

Saavedra, Jaime y Pablo Suárez (2002). “El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias”. Documento de trabajo N.º 38. Lima: GRADE.

Solís, Gustavo y Luis Enrique López (comps.) (2003). *Pueblos y lenguas de fronteras.* Lima: GTZ, PROEIB Andes, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Taish, Julián (2001). *Pedagogía ancestral Awajun. La elaboración de textiles y su enseñanza en las comunidades de Nueva Israel y Nueva Jerusalem.* Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba. Bolivia.

TAREA (2004). “Alfabetización infantil y formación pedagógica en Canchis”. S.d., mimeo.

Trapnell, Lucy, Elena Burga, Rocío Domínguez y Eloy Neira (2004). “El currículo diversificado de formación docente EBI en cinco institutos pedagógicos del área andina: Evaluación participativa”. Lima: PROEDUCA-GTZ, mimeo.

Tubino, Fidel (comp.) (2003). Educación Intercultural. Guía didáctica. Lima: Facultad de Educación- Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vigil Nila (2004). “El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú”. Lima, mimeo.

Vigil, Nila (s.f.). “Pueblos indígenas y escritura”. Lima, mimeo.

Vigil, Nila y Roberto Zariquiey (eds.) (2003). *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas.* Lima: GTZ-Pontificia Universidad Católica del Perú.

Wieviorka, Michel (1995). *The Arena of Racism*. Londres: Sage Publications, 1995.

Zavala, María Elena (2003). “Aula multigrado: descubriendo una escuela multigrado positiva”. En Zariquiey Roberto (ed.). Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación. Lima: GTZ, Ministerio de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 459-463.

Zavala, Virginia (2002). (Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, Virginia y Gavina Córdova (2003). “Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural N.º 1. Lima: Ministerio de Educación, GTZ-PROEDUCA.

Zúñiga, Madeleine (1999). “El uso del quechua y del castellano en la formación docente”. En *Formación docente en educación bilingüe intercultural*. Lima: GTZ, Ministerio de Educación.

Zúñiga, Madeleine, Liliana Sánchez y Daniela Zacharías (2000). *Demanda y necesidad de educación bilingüe.* Lima: MED-GTZ-KFW.

Zúñiga, Madeleine y Modesto Gálvez (2002). “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política”. En Fuller (2002).