

Educación Bilingüe en Puno:

lo hecho y lo por hacer

Luis Enrique López*

The origin of the Bilingual Educational Program in Puno is related to the educational reform of the government of General Velasco. Since then, this experience has undergone modifications due to the opposing orientations of successive governments. In spite of these problems, this program, which is orientated to Quechua and Aymara speakers, mostly peasants, has achieved significant results and is currently in a phase of consolidation. It is possible that very soon the experience will be extended to cover the entire region.

Les débuts du Programme d'Éducation Bilingue de Puno sont en rapport étroit avec la Réforme de l'Éducation planifiée par le gouvernement militaire de Velasco. Depuis lors, cette expérience a été soumise aux contraintes dérivées des divergentes orientations des gouvernements successifs. Malgré ces difficultés, ce programme, destiné aux populations quechua et aymara, principalement paysannes, connaît d'importantes réussites, et se trouve actuellement en phase de consolidation. Il est possible d'envisager à court terme la généralisation de l'expérience dans toute la région.

*Lingüística, Universidad Nacional del Altiplano

Resulta difícil resumir en pocas líneas todo lo hecho en el marco del ahora Programa de Educación Bilingüe de Puno, dado el largo período que su ejecución comprende y la revisión que debería hacer de un sinnúmero de actividades realizadas a partir de 1977, cuando un equipo de profesionales peruanos y alemanes asumieran su implementación. Para cumplir mi cometido, en esta oportunidad, me referiré principalmente a dos aspectos centrales: los resultados que se observan a partir de la instrumentación de la educación bilingüe en Puno y las lecciones que deja el PEEB-P, en cuanto a su funcionamiento, como proyecto. Previo a ello, presentaré una breve descripción del contexto en el cual nos ha tocado trabajar.

Puno y la educación bilingüe

Como es de entender, en un departamento caracterizado por un alto grado de ruralidad (70%) y en el que hasta hace casi sólo tres décadas las relaciones entre los campesinos y el resto de la sociedad nacional, estaban mediadas por el régimen de la hacienda y por un gamonalismo fiero que llegaba, incluso, a determinar si los niños y adultos podían o no acceder al sistema educativo, persiste aún un alto grado de monolingüismo en lengua vernácula y un no menos importante número de bilingües de lengua vernácula y castellano. Según los datos del último Censo (1981), en Puno, únicamente el 10% de la población es monolingüe hispano-hablante(1); el resto habla quechua o aymara. De ellos, un 53% puede ser considerado como bilingüe por cuanto posee, además, un determinado grado de manejo del castellano.

Pero, el bilingüismo puneño no está marcado únicamente por la presencia en un mismo espacio geográfico de dos o más lenguas, sino, principalmente, por las relaciones de desigualdad que determinan y definen su uso. Como reflejo de la situación nacional, el castellano constituye la lengua de mayor uso y prestigio a nivel regional y, sobre todo, lengua principal de cognición mientras que las lenguas maternas de la mayoría de la población puneña se han visto relegadas a espacios cada vez más limitados, a funciones relacionadas sólo con la comunicación intrafamiliar e intracomunal y a los roles

(1) Cifra que podría ser aún mayor si uno toma en cuenta que, por el bajo prestigio social que a nivel nacional se les asigna a las lenguas vernáculas, muchas veces sus hablantes optan por negar el uso que hacen de ellas y se presentan como monolingües castellano-hablantes.

social y políticamente menos importantes. De situaciones como estas se deriva que el contexto lingüístico puneño no es armónico sino que, como producto del desequilibrio socioeconómico y sociopolítico que tipifica a la zona, es más bien conflictivo y se caracteriza por una situación de diglosia.

Esta situación es reforzada desde una escuela que promueve y genera en el niño indígena actitudes que tienden a la negación de la lengua y cultura propias. De esta manera se compromete el desarrollo de su afectividad y se lo coloca en una suerte de limbo cultural y de indefinición como persona. El proceso educativo en el medio rural puneño, y tal vez en distinta medida a través de todo el país, no cumple con su rol fundamental de promover el desarrollo integral del niño como persona ni estimula en el niño campesino un sentimiento de confianza, seguridad personal ni autoestima.

A pesar de esto, los campesinos han luchado y luchan porque se construyan más y más escuelas en un afán porque sus hijos aprendan el castellano, a leer y escribir y, por lo menos, los rudimentos básicos de la aritmética, por cuanto son conscientes que es necesario preparar a los hijos para que puedan responder a los retos de un mundo diferente del cual ellos se quisieran también apropiarse ya que, en el contexto sociopolítico actual, el suyo no merece mayor respeto ni la atención suficiente.

Fue en base al análisis de situaciones como las aquí descritas que, en 1977, se comenzó a implementar un proyecto de educación bilingüe para atender a niños quechua y aymara hablantes del departamento de Puno.

Se consideró que si la escuela era vista ya como una necesidad en el mundo campesino, había que asumir el reto que representaba pensar una escuela nueva cuyo principal objetivo fuera formar integralmente al educando campesino como persona. Así se delineó un programa de educación bilingüe que hiciera uso tanto de la lengua materna del niño como del castellano, a lo largo de toda la escolaridad para implementar un currículo que partiera de las especificaciones culturales inmediatas del niño, para, gradualmente, ir incorporando también elementos culturales propios del mundo envolvente.

Luego de un período inicial de indefinición (cf. López, Jung y Palao, 1987), el PEEB-P asumió su condición de programa de educación bilingüe de **mantenimiento**. A partir de entonces se sientan las bases del programa y se define su estrategia.

La propuesta del PEEB-P, parte de la necesidad de hacer uso de las dos lenguas involucradas a lo largo de toda la escuela primaria, en mayor o menor medida, dependiendo del grado de estudios del cual se trate. Así, si bien en los primeros dos grados, la lengua materna de los educandos recibe un mayor nivel de uso, por cuanto éstas son las etapas en las cuales los niños inician su aprendizaje del castellano, tanto a nivel oral como escrito, en el sexto, ambas lenguas son utilizadas en la enseñanza de todas y cada una de las asignaturas del currículo escolar.

En lo que concierne a la concepción curricular que orienta la implementación de las diversas asignaturas, coherente con su ideología de mantenimiento, el PEEB-P considera como punto de partida de todo el currículo escolar el mundo de los conocimientos, experiencias y prácticas socioculturales del horizonte cultural andino. Sin embargo, cons-

ciente de su realidad actual, a partir de ellos, va gradualmente incorporando contenidos propios del contexto sociocultural envolvente que, si bien tal vez ajenos, son necesarios para asegurar tanto un desenvolvimiento eficaz del niño campesino en contextos no indígenas, como principalmente para potenciar su desarrollo cognitivo, a través de la comparación, contrastación y valoración constantes y de la confrontación de visiones e interpretaciones de la realidad a menudo contrapuestas.

El PEEB-P pretende implementar una educación enraizada en el medio pero abierta, en el sentido que provee a los niños no sólo de contenidos tradicionales, sino también de todos aquellos que requiere su sociedad para satisfacer sus necesidades actuales. El modelo de Puno busca desarrollar individuos que estén tanto afectiva como intelectivamente mejor equipados para enfrentarse a un mundo lleno de conflictos como el nuestro.

En lo que se refiere al aspecto lingüístico, el PEEB-P, en su afán por fomentar y desarrollar los medios de expresión con los que llega el niño a la escuela, incide tanto sobre el manejo eficiente y fluido de la lengua materna vernácula, a nivel oral y escrito, como también sobre su uso eficiente y eficaz del castellano.

Si bien la ejecución del Proyecto se acuerda en 1975 y se negocia años antes, su implementación se inicia recién a fines de 1977. Es importante hacer este deslinde por cuanto el desfase en el tiempo va paralelo a un proceso acelerado de cambios que vive el país, en el cual se comienza la desactivación de una serie de reformas estructurales que habían caracterizado al momento político en el cual el gobierno peruano decide la implementación del PEEB-P.

En 1975, todavía bajo la primera fase del gobierno militar de Velasco, la educación bilingüe era parte cosustancial de una nueva concepción educativa que propendía, entre otras cosas, hacia el rescate de las manifestaciones culturales propias. Así se había dado ya una Política Nacional de Educación Bilingüe (1973), un Reglamento de Educación Bilingüe (1975) y un Decreto Ley que elevaba el quechua a nivel de lengua oficial y que disponía un alfabeto oficial y la enseñanza de esta lengua en todo el país, a través de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo peruano. Recuérdese también que los cambios en el campo educativo no se dieron de manera aislada sino en el marco de otras transformaciones que, como la Reforma Agraria, afectaron las relaciones socioeconómicas y sociopolíticas hasta entonces vigentes.

Es por ello, que el Proyecto Perú-RFA, fue diseñado para apoyar la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe, en el marco de la Reforma Educativa Peruana.

Cuando Perú y Alemania deciden la ejecución del PEEB-P se ejecutaban en la sierra dos proyectos importantes de educación bilingüe: uno a cargo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Ayacucho y otro bajo la responsabilidad del INIDE y de la Universidad de Cornell, en Cusco, por convenio entre el Perú y la Agency for International Development (AID) de los Estados Unidos.

Tanto el proyecto Puno como el de Cusco constituían proyectos "oficiales"; vale decir, del Ministerio de Educación y, como tales, debían responder a sus políticas y seguir

sus lineamientos. Se trataba además de una época con un Ministerio de Educación "fuerte", con un currículo difundido a nivel nacional a través de cursos de capacitación y que imprimía su sello en cada proyecto oficial. Pese a ello, tanto el proyecto de Puno como el de Cusco gozaban de cierta licencia, dada su naturaleza "experimental" y la distancia entre la sede de ejecución y el Ministerio.

Cuando se da inicio a la implementación del PEEB-P, las medidas que reflejaban una política lingüística renovadora en el país van siendo dejadas de lado, aunque nunca derogadas. Así, la oficialización del quechua, salvo la elaboración de diccionarios y gramáticas oficiales, no se implementa y la expansión de la educación bilingüe nunca se llevó a cabo. Es más, a poco tiempo de iniciado el PEEB-P, el país experimentó la desactivación de algunas instituciones creadas en la coyuntura política precedente. Es en este marco que el INIDE, una de las instituciones ejecutantes, que hasta entonces fuera considerada como pilar de la reforma educativa, pierde importancia y ve reducido su cuadro de especialistas e investigadores, tanto en cantidad como en calidad.

Para 1980, cuando comienza la ejecución en aula del proyecto, el país contaba ya con una nueva Constitución que alteraba el estatuto que cinco años antes le hubiera sido reconocido al quechua. Es a partir de dicho año que en el nuevo gobierno de entonces (el gobierno del presidente Belaunde) se profundiza la desactivación de las medidas vellasquistas y se da inicio a una satanización de la Reforma Educativa Peruana, aunque es necesario reconocer que esta campaña nunca incluyó a la educación bilingüe.

Estos cambios determinaron que el momento histórico de la aplicación en aula de la educación bilingüe en Puno fuera radicalmente distinto al período histórico de su concepción.

En este contexto, el rol de los especialistas nacionales y extranjeros se torna conflictivo, por cuanto, supuestamente, debía apoyar la implementación de la política oficial del Estado, a sabiendas que dicha política no significaba otra cosa que el desmantelamiento de las medidas que daban sustento legal y sociopolítico a su propia actividad. De ahí que la alternativa fuera mantener un perfil bajo y no plantear propuestas demasiado "atrevidas", especialmente, en lo que concierne a la configuración del currículo escolar. A través de los documentos del PEEB-P se postulaba la adaptación o adecuación de los currículos oficiales, aún cuando en la práctica esto no fuera siempre posible y la propia dinámica de construcción de una alternativa educativa para el medio rural impusiera la necesidad de objetivos y contenidos distintos a los postulados desde la oficialidad.

Como se ha mencionado, el PEEB-P, es resultado de un convenio bilateral de cooperación técnica lo que significó que, desde un inicio, participaran en su implementación profesionales peruanos y alemanes. Su ejecución estuvo a cargo de un equipo mixto de especialistas del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), de la Dirección Departamental de Educación Bilingüe de Puno (DDE-P) y de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ).

Desde sus inicios, en 1977, a la fecha, la ejecución del PEEB-P ha comprendido tres fases: la de iniciación, la de implementación y la de consolidación, en actual ejecución. la fase de iniciación, llevada a cabo entre 1977 y 1980, comprendió el desarrollo de in-

vestigaciones de base que alimentaron la formulación de las estrategias, currículos y contenidos de los textos escolares; así como también la elaboración de los primeros libros de texto y la ejecución de diversos eventos que promovieron la idea de una educación bilingüe. La fase de implementación, de abril 1980 a diciembre 1988, abarcó diversos aspectos relacionados con la puesta en marcha en aula de la educación bilingüe en Puno.

Durante este período se continuó con algunas investigaciones de base y se inició el desarrollo de algunos estudios evaluativos; se elaboraron textos escolares para las cinco asignaturas básicas del currículo de educación bilingüe (lengua materna, castellano como segunda lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales); se capacitó a maestros y se ejecutó un plan de difusión de la educación bilingüe (lengua materna, castellano como segunda lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales); se capacitó a maestros y se ejecutó un plan de difusión de la educación bilingüe en Puno que consideró también el apoyo al Instituto Superior Pedagógico de Puno y a la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano. La fase de consolidación, que se iniciara en enero de 1989, tendrá dos años de duración y como su nombre lo indica pretende reafirmar los logros y corregir las deficiencias, producto de la fase experimental del proyecto, a fin de consolidar la experiencia y dejarla más asentada en la región. Es propósito de esta última fase desarrollar acciones diversas que propendan a que el contexto de las coincidencias con los demás proyectos y con las organizaciones campesinas se desarrolle y afiance.

Para entender lo que viene ocurriendo con la educación bilingüe en Puno es necesario establecer un deslinde entre lo que ocurre en el marco del ahora Programa de Educación Bilingüe de Puno y lo que se hace como parte de un proyecto más reciente, también a cargo del INIDE: el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria, por convenio entre el Banco Mundial y el Gobierno del Perú, más conocido como Proyecto Perú-BIRF II.

En lo concerniente al programa, la atención que brinda se extiende a 40 escuelas del ámbito rural del departamento. Se apoya además la ejecución de los programas de profesionalización y formación docente en educación bilingüe del Instituto Superior Pedagógico de Puno y de posgrado (Especialización y Maestría) en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano.

En cuanto al proyecto Perú-BIRF II, el INIDE atiende a cerca de 700 escuelas(2) rurales del departamento a través de la dotación de los textos escolares experimentados por el PEEB-P y de la capacitación de los especialistas de las dependencias locales del Ministerio de Educación, quienes a su vez capacitan a los maestros de aula. Dada las dificultades por las que ha venido atravesando el Perú-BIRF II, el Programa de Puno ha debido apoyar financiera y técnicamente a este proyecto y ha incluido en su fase de consolidación algunas actividades de apoyo a la continuación de este programa, dada

(2) Originalmente el Perú-BIRF se planteó la atención a 1350 escuelas rurales y urbano-marginales del departamento. Distintas razones, entre las que hay que considerar las reducciones presupuestales nacionales, derivadas de las divergencias entre el Perú y el Banco Mundial, y el consecuente descuido de algunas líneas de implementación del Proyecto, determinaron la merma del número inicial.

la innegable relación, no sólo institucional sino en cuanto a metas y objetivos, existente entre ambos proyectos.

Si se quiere, entonces, el Perú-BIRF II se hace cargo de una fase de expansión de la educación bilingüe que, durante estos dos años, va paralela a la de consolidación del PEEB-P, que involucra a un poco más de un tercio de las escuelas rurales y urbano marginales con población de habla vernácula y que gradualmente debería aumentar su cobertura hasta atender a todas las escuelas ubicadas en las zonas de mayor incidencia de habla vernácula del departamento.

Es necesario también hacer mención a un tercer agente que interviene de alguna manera en la ejecución de la educación bilingüe en Puno, sobre todo en lo que concierne a su normatividad. Nos estamos refiriendo a la Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación (DIGEBIL), creada a fines de 1987. Por disposiciones emanadas de la DIGEBIL, a partir de 1989, se debería haber dado comienzo a la generalización de la modalidad en todo el medio rural del departamento. Tal decisión se tomó a raíz de la evaluación de los diez primeros años de funcionamiento del PEEB-P y debería involucrar a aproximadamente 1400 escuelas rurales del departamento. Diversos factores han incidido en el cumplimiento parcial de la medida, dada la imposibilidad real de atención vía la capacitación y la distribución de materiales educativos a todos los centros educativos involucrados.

Como se puede apreciar, rápidamente el proyecto experimental instrumentado en 40 escuelas ha visto expandida su cobertura y multiplicados sus problemas.

De los ajustes de cuentas

La evaluación

El PEEB-P, por razones diversas entre las que es necesario también mencionar su disponibilidad "intelectiva" y financiera, constituye la única experiencia de educación bilingüe en el país evaluada por un grupo totalmente integrado por especialistas independientes (3). La evaluación del PEEB-P fue encomendada al Departamento de In-

(3) Si bien el Proyecto Perú-AID de Cusco también fue evaluado pocos meses antes de su desactivación, su evaluación fue realizada por un equipo mixto de especialistas independientes (tres) y de funcionarios gubernamentales (cuatro), el estudio llevado a cabo en esa entonces difiere del desarrollado en Puno, principalmente en lo que concierne a su naturaleza menos formal, a la cobertura de áreas de indagación y sobre todo a su duración (cinco meses, incluida la redacción del informe, vs. ocho semanas)

vestigación Educativa del Politécnico Nacional de México y estuvo a cargo de cinco especialistas: una antropóloga, dos sociolingüistas y dos educadores.

Además de este estudio el PEEB-P ha sido objeto de otras evaluaciones (4). Tres investigaciones adicionales importantes tomaron el PEEB-P como objeto de estudio. Por un lado, debemos referirnos a la tesis doctoral de Nancy Hornberger, sustentada ante la Universidad de Wisconsin, sobre la educación bilingüe y su incidencia en el mantenimiento del quechua y que comprendió año y medio de trabajo de campo en una escuela del Proyecto, y al estudio llevado a cabo bajo la conducción de Ingrid Jung, por un grupo de estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, en el marco de los cursos de Didáctica de Educación Bilingüe y Métodos y Técnica de Investigación I. Y, por otro lado, tenemos un estudio realizado por un equipo mixto, conformado por un antropólogo, un educador y dos lingüistas, que analiza de manera exclusiva los materiales educativos elaborados para instrumentar la educación bilingüe en Puno (cf. Cerron-Palmino, Rodolfo et al).

Si se analizan los planes de operación del PEEB-P e incluso algunos de los convenios firmados entre los gobiernos del Perú y Alemania se podrá notar la importancia que desde temprano se le asignó a este tipo de evaluación. Dentro de este marco se inscriben los estudios de validación de materiales educativos llevados a cabo por especialistas del INIDE; las evaluaciones llevadas a cabo, cada dos o tres años, por equipos mixtos de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica y de instituciones nacionales y los estudios puntuales llevados a cabo por diversos miembros del equipo del PEEB-P referidos a la instrumentación de un aspecto específico del programa, como por ejemplo, el uso de una metodología de enseñanza, el aprendizaje de la matemática, la lecto-escritura o el castellano.

También se inscriben dentro de esta línea nuestros frustrados intentos de desarrollar un estudio evaluativo longitudinal de, por lo menos, una promoción de niños que asistían a las escuelas bilingües. El estudio en cuestión denominado como de "Evaluación Integral del Proyecto", ejecutado entre 1982 y 1984, por el equipo de asesores del PEEB-P, bajo la conducción de Leo van Lier, debió ser interrumpido dadas las demandas cada vez mayores derivadas del propio servicio educativo y de la mayor cobertura en grados que iba asumiendo el Proyecto. Influyó en esta decisión el hecho que, a pesar de lo que su propio estatus y nombre indican, el equipo de asesoría del Proyecto tuvo que, en realidad, actuar como ejecutor del mismo.

(4) A lo largo de su implementación, el PEEB-P ha sido evaluado desde diversas ópticas y para diversos fines. Cabe mencionar, los estudios evaluativos llevados a cabo por especialistas del INIDE con el fin de validar los materiales educativos desarrollados en aymara, castellano y quechua para las asignaturas de lenguaje y matemática pertenecientes a los primeros dos grados de educación primaria (cf. Villavicencio, 1985); así como, el estudio que a lo largo de dos años desarrollara un equipo mixto de especialistas GTZ-DDE, coordinado por Leo van Lier con el fin de evaluar integralmente la aplicación de la educación bilingüe en estos mismos grados (cf. van Lier, 1984). El PEEB-P, como tal, también fue evaluado en diversas ocasiones tanto por organismos nacionales como alemanes (cf. principalmente López, 1980 (para el INP) y Bergmann et al, 1984 (para la GTZ y el BMZ de la RFA).

Los resultados (5)

En cuanto al PEEB-P como tal

Como dijéramos en otro lugar, la educación bilingüe en Puno ha debido desarrollarse en un contexto adverso; se trata de una educación que ha ido contracorriente pero que ha logrado sobrevivir tres períodos políticos diferentes y que si bien requiere aún de más trabajo en su etapa de consolidación, ha logrado ya:

- a. Desarrollar una concepción de educación bilingüe para toda la educación primaria.
- b. Desarrollar una metodología de enseñanza del quechua y del aymara como lengua materna en seis niveles y para toda la educación primaria, plasmada en documentos diversos y en una serie de textos escolares que van del primero al sexto grado de educación primaria.
- c. Desarrollar una metodología de enseñanza del castellano para los dos primeros grados de educación primaria, que se refleja en los textos correspondientes; estando dos equipos de especialistas abocados ahora a completar los cuatro grados restantes.
- d. Desarrollar una concepción y metodología para la enseñanza de la matemática, las ciencias naturales y las ciencias sociales en programas educativos bilingües.
- e. Publicar materiales en quechua y aymara de amplia difusión con el fin de revalorar las manifestaciones culturales campesinas.
- f. Contribuir significativamente a la discusión de la educación bilingüe en el país.
- g. Modificar, por lo menos parcialmente, las actitudes de la sociedad regional de manera tal que ahora sea más fácil hablar de educación bilingüe y aún de educación rural o indígena, cuando hace once años eso era algo impensable.

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

-
- h. Contribuir a la normalización lingüística del quechua y del aymara, tanto a nivel regional como nacional.
 - i. Promover y apoyar la formación de recursos humanos para la educación bilingüe intercultural en la región, a través de la inclusión en los currículos de formación magisterial y de profesionalización docente del Instituto Superior Pedagógico de Puno de cursos relacionados con la educación bilingüe y de la creación del Programa de Posgrado en Lingüística Andina y Educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano.

En cuanto a los usuarios del PEEB-P

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

- a. La participación activa en el aula. Se observa en los niños de los diversos grados evaluados un mayor nivel de participación en el desarrollo del proceso educativo y un mayor grado de fluidez en la relación con el maestro que las anotadas en las escuelas no bilingües (cf. Hornberger, Jung et al, Rockwell et al).
- b. Las oportunidades de éxito que la escuela bilingüe brinda a los educandos menos favorecidos (niños con menos acceso al castellano en sus ambientes naturales y niñas en general). En comparación con las escuelas en las que no se hace educación bilingüe, los niños menos favorecidos del PEEB-P logran igualar a sus compañeros con mejores posibilidades de éxito (cf. Rockwell et al).
- c. La comprensión de lectura y de razonamiento lógico. Se ha observado que los niños de las escuelas bilingües logran un mejor nivel de procesamiento de información escrita como de resolución de problemas matemáticos (cf. Rockwell et al y Jung et al).
- d. El manejo oral y escrito del castellano. "La educación bilingüe muestra una eficacia mayor para la apropiación del castellano por parte de los niños, permitiendo un manejo más apropiado en sus formas oral y escrita y una mayor calidad en la pronunciación" (Soberón, 1988: 7, resume una de las conclusiones de un taller evaluativo llevado a cabo en Puno).
- e. El manejo oral y escrito de la lengua materna. Como es obvio, los niños de las escuelas PEEB-P demuestran un mejor manejo de la L1, sobre todo en lo referente a la comunicación por escrito y a la facilidad, confianza y solvencia con las que actúan en eventos comunicativos diversos que tienen como medio al quechua o al aymara (cf. Hornberger, Jung et al, Rockwell).

Los estudios coinciden con el propio equipo del PEEB-P en cuanto al rol que en estos resultados cumple el uso que el proyecto le asigna a la lengua materna en el aula. Se ha

llegado a la conclusión de que logros como los reseñados no son sino producto de un proceso complejo de acumulación de factores a partir del hecho que el uso mismo de la lengua materna de los niños en un ambiente institucional-formal como la escuela y la referencia constante al saber propio generan en los niños autoestima y promueven el desarrollo de una autoimagen positiva que les permite abordar, con confianza y seguridad, el reto de aprender en un contexto formal y, por momentos, en una lengua que no se maneja del todo.

Parece ser que es a partir de esta nueva y más positiva relación afectiva con la escuela que el niño logra igualar y aún adelantar a quienes sólo estudian en castellano.

Consideramos que resultados como estos deben ser destacados; pese a toda predicción y a la propia concepción popular que favorece la exclusión de la vernácula en el aula y el uso exclusivo del castellano en la escuela, de los dos grupos de niños evaluados, aquellos con quienes se emplea menos el castellano (en razón de que debía invertirse una buena parte de la jornada escolar haciendo uso del quechua o del aymara) logran un mejor manejo del castellano frente a quienes tienen mayor oportunidad de exposición y uso del castellano.

Este resultado definitivamente apunta en favor de una educación bilingüe y, sobre todo, del uso amplio de la vernácula como lengua de educación. Pero nótese además que son los educandos con menores posibilidades de aprender el castellano fuera de la escuela los que tienen mayores posibilidades de hacerlo en el contexto de un programa de educación bilingüe; mientras que estos mismos educandos se quedan en las escuelas tradicionales a la zaga de sus compañeros con mayores posibilidades de acceso al castellano en sus ambientes naturales.

Por otro lado, nos parece importante destacar que los resultados de los estudios llevados a cabo en el marco del PEEB-P coinciden con los que arrojan investigaciones ejecutadas en otros contextos (cf. Cummins, 1979 y Skutnabb-Kangas, 1983) en cuanto al efecto que el uso y enseñanza de la lengua materna tienen sobre el manejo de los estudiantes de una modalidad bilingüe, que logran de la segunda lengua. En Puno se ha podido corroborar que mientras mayor es el tiempo que el niño dedica al estudio de su propia lengua en el aula, mejor es el manejo que logra del castellano. Y ello no tiene otra explicación que el aprendizaje y uso de la nueva lengua se sustenta en las estrategias cognitivas que el educando logra desarrollar por medio de una lengua que ya conoce y en la familiaridad que el educando logra en el tratamiento y análisis de una lengua conocida (su L1); estrategias y habilidades que después aplica a la segunda lengua.

A este respecto nos parece importante hacer mención de otro resultado producto de la evaluación externa del PEEB-P relacionado con la hipótesis de la transferencia de habilidades. En el estudio en mención (Rockwell et al, 1988) se detectó que la transferencia de habilidades relacionadas con la lengua escrita no sólo se daba de la lengua materna a la segunda, en niños alfabetizados en quechua y aymara, sino también en dirección inversa en niños de lengua materna quechua o aymara pero alfabetizados en castellano. Nos parece fascinante que ese mismo proceso pueda darse en el camino inverso: de la segunda lengua a la primera, si es que a los niños se los coloca en una situación de libertad y opción y se les permite escribir en la lengua que más deseen. Nos parece interesante encontrar que en dicha investigación, por lo menos, algunos niños de

las escuelas de control, escuelas tradicionales, hayan escogido el quechua o el aymara para resolver las tareas que el equipo investigador les planteó y que al hacerlo recurrieran al conocimiento que tenían respecto de la lengua escrita, de sus normas y funcionamiento y que había sido adquirido a través de su manejo de la lectura y la escritura en castellano. Evidencias adicionales que apuntan en la misma dirección y que corroboran la hipótesis son las que nos ofrece una investigación llevada a cabo en una escuela urbano-marginal de la ciudad de Puno por una egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad del Altiplano (cf. Mendoza, 1989).

Se estarían corroborando así, esta vez desde los Andes, resultados, que la literatura especializada registra de otros contextos, que nos permiten imaginar y hacer proyecciones respecto de una modificación sustancial del perfil diglósico andino. Si un número mayor de ella desarrolla su intelecto, sin que ello vaya necesariamente en desmedro de la apropiación y aprendizaje del castellano, tal vez de aquí a unas décadas contemos con generaciones de verdaderos bilingües de vernácula y castellano, cuya incidencia en el panorama sociolingüístico altiplánico pueda contribuir a su modificación sustancial.

Pero, si además aprovechamos resultados de investigación como los aquí reseñados e imaginamos estrategias distintas, pero igualmente válidas de educación bilingüe, que promuevan el uso escrito de las vernáculas a partir de los conocimientos que algunos niños tienen de la escritura en castellano, podríamos dar saltos cada vez más grandes y ampliar la cobertura de los programas educativos bilingües y atender así no sólo a quienes inician su escolaridad sino también a quienes ya han desarrollado algunas experiencias en el ámbito escolar. En una experiencia de revitalización cultural aymara en la que tuve la oportunidad de participar en el distrito de Acora, Puno, con compañeros de la Federación Distrital de Campesinos, pudimos también comprobar cuán fácil resultaba para los jóvenes aymarahablantes de 4to y 5to año de secundaria, que asistían a nuestras jornadas sabatinas, apropiarse de la escritura en aymara y cuán rápido podían comenzar a redactar pequeños textos en su propia lengua, a partir de lo que sabían de la escritura en castellano. Datos como éstos deberían ser tomados en cuenta en futuras acciones de educación bilingüe, de manera tal que los programas puedan también atender a niños y jóvenes ya alfabetizados en castellano, para ofrecerles la oportunidad de expresarse en su propia lengua y poner en práctica la transferencia de estrategias y habilidades de una lengua a otra.

Con sujetos como estos y su acción, el bilingüismo que por ahora se nos presenta como utópico y proyectivo comenzaría a hacerse realidad.

Pero frente a tales coincidencias y a resultados sumamente alentadores como los aquí reseñados existen también algunas sorpresas y discrepancias entre algunos de los resultados obtenidos. Ello ocurre principalmente en lo que concierne al nivel de manejo que logran los estudiantes de las escuelas bilingües, frente a sus padres de las escuelas tradicionales, en la asignatura de matemática. La evaluación externa concluye que los niños de las escuelas del PEEB-P logran un mejor rendimiento relativo en un área identificada como de resolución de problemas matemáticos; mientras que los niños de las escuelas tradicionales obtienen mejores resultados en el área de operatoria matemática (cf. Rockwell et al).

Es decir, los niños producto de una educación bilingüe analizan el problema, razonan y abordan su resolución, resolviendo las operaciones matemáticas implícitas, contextualizadas, en el propio problema, pero no reaccionan de manera igualmente exitosa frente a la resolución de operaciones matemáticas descontextualizadas, que suponen un tratamiento mecánico de la información y además haber memorizado tablas y relaciones que permitan resolver este tipo de tareas.

Al confrontarnos con este resultado consideramos que el mismo podría derivarse del mejor manejo lingüístico y comunicativo evidenciado por los educandos de las escuelas bilingües, que favorece una mejor comprensión de los textos que componen los problemas y, por ende, un mejor procesamiento lógico de los mismos. Sin embargo, no dejaba de sorprendernos que estos niños no hubieran desarrollado todavía automatismos que les permitieran resolver una operación matemática cuando se les presenta descontextualizadamente.

Pero, en otros dos estudios comparativos llevados a cabo, con niños de contextos similares, los resultados no coinciden con los de los evaluadores externos. Tanto en la investigación llevada a cabo por Jung et al que mencionáramos anteriormente como en una tesis de maestría realizada en Puno para establecer la relación que existe entre uso instrumental del aymara y rendimiento en matemática (cf. Arias, 1989), se demuestra que los niños de las escuelas bilingües obtienen mejores resultados que sus padres de las escuelas tradicionales, tanto en la resolución de problemas como en la ejecución de operaciones. Estos resultados corroboran las conclusiones a las que se llegara años antes en los estudios de validación de los materiales educativos de matemática, correspondientes a los dos primeros grados de primaria (cf. Aranda et al, 1984 y Villavicencio, 1985).

La falta de coincidencia en este aspecto, entre los diversos estudios llevados a cabo en el marco del PEEB-P, nos confrontan con la necesidad de investigaciones de otro tipo que apunten más bien al análisis de procesos a fin de establecer las etapas de aprendizaje por las que atraviesan los niños inmersos en programas de educación bilingüe. Sólo de esta manera podríamos juzgar de manera más objetiva resultados como los aquí expuestos y lo que es más entender su razón de ser. Es por ello que lamentamos que en Puno no hayamos podido continuar con la evaluación longitudinal que nos planteáramos. De haber seguido a por lo menos una promoción de niños a lo largo del proceso de escolaridad primaria estaríamos ahora en mejores condiciones para despejar dudas derivadas de sorpresas como las que ejemplifico a través de los resultados en cuanto a matemática.

Los saldos

No todos los resultados de este ajuste de cuentas son positivos. Si bien la balanza se inclina hacia el polo afirmativo existen todavía algunas tareas que el PEEB-P debe atender en esta nueva etapa de consolidación. Entre ellas principalmente cabe referirse a: intensificar el apoyo a los procesos de formación y capacitación docente, subsanar errores en los materiales producidos y establecer vínculos formales y eficientes con las organizaciones campesinas en la implementación de la educación bilingüe en el altiplano.

- a. Dada la importancia de la capacitación docente en el proceso de instrumentación de una nueva modalidad educativa, los estudios evaluativos han aconsejado intensificar los procesos de capacitación de maestros. En cuanto a los docentes en servicio en las escuelas bilingües, el equipo del programa de Puno había decidido poner mayor énfasis —ahora que el proceso de elaboración de materiales está casi concluido— en el seguimiento y asesoramiento en sitio, promoviendo además reuniones distritales e interdistritales de intercambio de experiencias entre maestros de educación bilingüe. Asimismo, se decidió intensificar el apoyo al Proyecto Perú-BIRF II, a los ISP de Puno, Azángaro y Juliaca y establecer mecanismos conjuntos para retroalimentar a los primeros graduados como docentes de educación bilingüe, en este año en que comenzaban a trabajar en aula.
- b. En cuanto a los materiales, la evaluación arrojó déficits considerables en lo concerniente a los módulos de materiales educativos de castellano como segunda lengua, a partir del tercer grado. En tal sentido, el equipo del PEEB-P decidió la revisión sustancial y aún el reemplazo de los libros de castellano de tercero a sexto grado. Un nuevo equipo asumió el último trimestre de 1988 la realización de esta tarea que deberá concluirse a lo largo del período de consolidación (1989-1990).
- c. En lo tocante a las organizaciones campesinas y a su rol en la ejecución del PEEB-P los estudios evaluativos reconocen como factor limitativo, no haber incorporado en el diseño la participación de las organizaciones campesinas en la implementación del PEEB-P. Debido a su propia condición de proyecto gubernamental, a la época en la que se implementa y a las reacciones en contra de las propias medidas renovadoras que asumieron algunas organizaciones gremiales, tales como el SUTEP —que abiertamente se opuso a la Reforma Educativa—, el Proyecto optó por limitarse al contacto con los padres de familia de las comunidades en las cuales trabajaba. Pero, incluso este contacto fue limitado e insuficiente como resultado de las demandas que la propia tarea educativa ponía sobre el equipo de especialistas del proyecto: definiciones curriculares que involucraban tanto aspectos antropológicos como lingüísticos y educativos; elaboración de materiales educativos; capacitación de maestros; etc.

En un ajuste final de cuentas de la etapa experimental este es el aspecto más descuidado de la acción del PEEB-P en el departamento, sobre todo por la importancia que tiene el diálogo con las bases, en favor de la implementación de una nueva idea educativa que contradice la tradición nacional y que despierta dudas, históricamente determinadas, en los propios vernáculo-hablantes, que caracterizan también a la situación de diglosia a la que hemos hecho referencia.

Tales deudas, sin embargo, tal vez nunca lleguen a saldarse dada la rapidez con que evolucionan la crisis socioeconómica y la violencia en el departamento de Puno, que prácticamente impiden el seguimiento y asesoramiento en sitio a los docentes de las escuelas más alejadas. Para esta nueva etapa, el equipo había pensado poner énfasis en el trabajo en terreno a fin de impulsar la ejecución de la educación bilingüe, en condiciones más "normales", ahora que se cuenta con casi todo el material educativo. Desafortunadamente, la coyuntura particular que viven las áreas

rurales del departamento, y, sobre todo, el área quechua, nos ha obligado a replegarnos, a volver al trabajo de gabinete, ya no para diseñar materiales educativos sino para imaginar métodos y estrategias de seguimiento indirecto que en algo suplan nuestra ausencia en los salones de clase.

De algunas afortunadas coincidencias que abren caminos

Cuando comparamos lo que ocurre en Puno con lo que sucede con la educación bilingüe en otras partes del país, apreciamos que si bien el proceso de implementación de la educación bilingüe viene siendo lento, desde la dación de la Política Nacional de Educación Bilingüe en 1972, los avances de los últimos quince años a nivel de definición, de política lingüística y de experiencia en aula han sido sumamente importantes. Gradualmente se ha ido dando en el país, para beneficio de la educación nacional y de la población de habla vernácula en edad escolar, un proceso de convergencia entre maestros y especialistas preocupados por la educación rural, así como entre los principales proyectos de educación bilingüe que determina que, a excepción de los programas que se implementan con el apoyo y orientación técnica del ILV, los demás compartan el ideal del mantenimiento de la lengua vernácula y el del desarrollo de un currículo intercultural, aún cuando, en la práctica, cada proyecto implementa estas ideas matrices de diversa manera(6). Confiamos en que tales coincidencias y la reciente creación en el Ministerio de Educación de una nueva Dirección General de Educación Bilingüe contribuyan a que estos avances redunden en una modificación sustancial del sistema educativo peruano y sobre todo en un servicio y una cobertura cada vez más amplias de esta modalidad.

La hora parece haber llegado en el país para sacar a la educación bilingüe de la eterna "experimentalidad" a la que parecía haber estado destinada desde que se dieran los primeros pasos en este sentido, a comienzos de los años treinta en Puno (cf. López, 1988). Si bien es mucho todavía lo que debemos aprender, sabemos lo suficiente como

(6) En un evento organizado por el Centro "Bartolomé de las Casas" en el Cusco, las coincidencias a que hacemos mención se pusieron de manifiesto cuando diversos científicos sociales nacionales acordaron proponer un modelo educativo que "tienda a revitalizar e interrelacionar las identidades culturales y sociales de los diversos grupos que componen el país. Dicha educación deberá coadyuvar a la emancipación social y económica de nuestra población (y deberá ser)... crítica, popular, bilingüe y dialógica en lo cultural (CERA, 1987:88)

para poder comenzar a atender de manera más justa y equitativa a la población nacional de habla vernácula.

En lo que concierne a las coincidencias con las organizaciones de base del campesinado y con los principales concernidos, resulta alentador que en los últimos eventos realizados por la Federación de Campesinos de Puno, por FARTAC en Cusco y por el SUTEP, se comience ya a plantear la necesidad de cambios en la educación de los sectores campesinos a partir del reconocimiento de su diversidad cultural y lingüística. Ahora le toca a los proyectos y al propio Ministerio de Educación incorporar en sus acciones el diálogo permanente con las organizaciones populares; vale decir, con los representantes de los propios usuarios. Sólo así se podrá llegar a configurar un modelo educativo que responda a las reales necesidades de la población de habla vernácula del país.

Me pregunto si no estará también llegando la hora en el país de una modalidad educativa que no sea únicamente bilingüe e intercultural sino también campesina y/o indígena tal como viene ocurriendo al interior de otras sociedades latinoamericanas con población indígena. Sólo así esa educación que históricamente nació como bilingüe logrará responder al serio reto que esa realidad multiétnica, pluricultural y multilingüe le ha impuesto.

Bibliografía

- ARANDA, Eleodoro
1982 **Estudios de validación sobre el módulo de matemática para el primer y segundo grado de educación primaria bilingüe.** Lima: INIDE. (Mimeo).
- ARIAS, Pedro
1989 **El aprendizaje de la matemática en niños aymarófonos.** Tesis de Maestría. en: **Lingüística Andina y Educación.** Universidad Nacional del Altiplano.
- BERGMANN, Herbert y otros
1984 **Control de Desarrollo del Proyecto 70.** 2510. Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno. Eschborn: GTZ.
- CERRON-PALOMINO, Rodolfo, Rodrigo Montoya, Inés Pozzi-Escot y Manuel Valdivia
1988 **Evaluación de los textos escolares del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno.** Lima: PEEB-P (Mimeo)
- CUMMINS, James
1976 "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses". En: **Working Papers on Bilingualism** 9. Págs. 1-43.
1979 "Linguistic interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". En: **Review of Educational Research** 49/2. 222-251.
- HOMBERGER, Nancy
1985 **Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Perú.** Tesis doctoral presentada a la Universidad de Wisconsin.
- JUNG, Ingrid, Javier Serrano y Christianne Urban (eds.)
(en prensa) **Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada a la educación.** Lima-Puno: UNA-P-GTZ.
- LOPEZ, Luis Enrique
1981 **Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno. Informe Evaluativo Parcial (1977-1979).** Lima-Eschborn: INP-GTZ.
- ZUÑIGA, M.; J. Ansion y L. Cueva
1987 "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno" En: **Educación en poblaciones indígenas: Políticas en América Latina.** Santiago de Chile: UNESCO/ I. I. I. 521-527

L.E. LOPEZ (ed.)

1988 "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico (1900-1970)" En: *Pesquisas en Lingüística Andina*. Lima-Puno: CONCYTEC-UNA-P, pág. 9

LIER, Leo van

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

LOPEZ, Luis Enrique; Ingrid Jung y Juan Palao

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

MENDOZA, Leonor

1988 *Transferencia de habilidades de lectura y escritura de L2 a L1 en niños quechua hablantes. Tesis de Segunda Especialización. Curso de Posgrado. En: Lingüística Andina y Educación. Universidad Nacional del Altiplano.*

ROCKWELL, Elsie et al.

1988 *Evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe. En: la Enseñanza Primaria de la Región de Puno, Perú. México, D.F.: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.*

SKUTNABB-KANGAS Tove

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

SOBERON, Luis

1988 *Síntesis de los resultados alcanzados en el seminario sobre las actividades del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P) (Mimeo).*

VILLAVICENCIO, Martha

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