

La educación bilingüe bicultural en Puno, Perú:  
La trayectoria de una cooperación técnica internacional  
Yoshio AOKI (Universidad de Nara)

I La sociedad multilingüe multicultural y la educación bilingüe

Puno, la prefectura fronteriza con Bolivia, tiene un área de 72,330 km<sup>2</sup> y una población de 910 mil habitantes (según el censo del año de 1981). Un 68% de ellos viven en la zona rural. 750 mil habitantes tienen más de 5 años de edad. Unos 50% de ellos hablan quechua, y otros 40% hablan aymara cotidianamente. Entonces, el monolingüe castellano es solamente del 10%. Puno, situada en el altiplano entre 3,500 y 4,000 metros de altitud, es una región típicamente andina: sus industrias principales son la agricultura subsistente de papa y cebada y la ganadería de llama, alpaca y oveja; y, al mismo tiempo, es una de las regiones más pobres del Perú.

Desde el año de 1980, las escuelas rurales de Puno son el estadio donde la educación bilingüe se ha experimentado con la cooperación internacional alemana. El propósito de este ensayo es evaluar esta cooperación.

Hoy, como se estipula en el artículo 83 de la constitución del año 1979, la lengua oficial del Perú es castellano, el que fue introducido por los conquistadores españoles. Sin embargo, como se ve en Puno, después de 450 años desde la Conquista, Perú es una sociedad multilingüe y multinacional, y el castellano todavía no se ha establecido como lengua franca auténtica.

En efecto, Perú consiste de tres partes: la costa, la sierra y la selva. En la costa el castellano es dominante, y en la selva viven 250 mil hablantes de las lenguas amazónicas y unos 50 grupos étnicos. Por otra parte, en la sierra unos millones de la población hablan quechua o/y aymara. La lengua quechua se divide entre el quechua norte-sur y el quechua norteño, y cada quechua tiene sus dialectos. Pero, hoy la distinción entre grupos étnicos ya no es tan clara como en el caso de la selva.

La tabla 1 señala la composición del lenguaje cotidiano de la población de más de 5 años. Es cierto que los hablantes de lenguas nativas comparativamente y paulatinamente han disminuido. De acuerdo a los censos, aún los quechua-hablantes han disminuido de un 47% a un 22% entre los años de 1940-1981. De todos modos, este número 22%, o sea 3180 mil hablantes, no se podrá ignorar, y en la zona rural el tamaño de los hablantes de lenguas nativas es bastante grande.

Tabla 1: el lenguaje cotidiano de la población de más de 5 años(1981, mil per.)

	castella	quechua		aymara		len. nativas
	mono	mono	bi	mono	bi	mono
total	10,533 (73.0%)	1,113 (7.6%)	2,071 (14.2%)	123 (0.8%)	236 (1.6%)	49 (0.3%)
ciudad	7,919 (54.4%)	168 (1.1%)	1,178 (8.1%)	8 (0.1%)	100 (0.7%)	3 (0.0%)
rural	2,714 (18.6%)	946 (6.5%)	893 (6.1%)	114 (0.7%)	136 (0.9%)	46 (0.3%)

(INE 1984a: 164-165)

Perú es una sociedad segmentada por las condiciones naturales e históricas. Por lo tanto, la relación entre los castellano-hablantes y los quechua-hablantes es una relación de dominación y dependencia. Los quechua-hablantes forman una especie de la colonia interna; tal situación se refleja bien en la coyuntura educativa. La tabla 2 señala el analfabetismo de la población de más de 15 años. En 1981, en el total uno por cinco era analfabeto, pero en la zona rural el ratio era dos por cinco. En

Tabla 2: analfabetismo (%)

	1961	1972	1981
Perú	38.9	27.5	18.1
ciudad	17.7	12.5	8.1
rural	59.4	51.9	39.6
Puno	—	—	32.5
ciudad	—	—	17.8
rural	—	—	39.7

(INE 1984b: xxxix y 262-263)

Puno, uno por tres era analfabeto. La distribución de los hablantes de lenguas nativas está en correlación con la de los analfabetos. El alto analfabetismo entre los hablantes de lenguas nativas provocará alto suspenso o/y abandono, y es una prueba de que la política educativa no había accedido a las necesidades de ellos.

Para resolver los problemas educativos de las sociedades multilingües y multinacionales como Perú, después de la segunda Guerra Mundial, especialmente desde la década de 1960, se ha inventado y llevado a la práctica la educación bilingüe,

sobre todo la educación bilingüe-bicultural de mantenimiento en varias sociedades del mundo.

En Perú, el Instituto Lingüística de Verano (ILV) empezó la educación bilingüe en la selva en la década de 1950, y en 1977 unos 12 mil alumnos, o sea uno por tres, estudiaban en la educación bilingüe. Pero, el método del ILV es el tipo de transición, y entonces la lengua nativa se usa solamente para dominar la lengua nacional o la de prestigio. Este tipo de transición está siendo criticado en estos años. En el Perú, el experimento de Puno es casi único caso de educación bilingüe auténtica. Por lo tanto, es útil considerar sobre el experimento de Puno aunque su tamaño todavía no es tan grande. Unos 4 mil alumnos no más recibieron su educación bilingüe en 1986.

ii La reforma educativa por régimen militar y el inicio del Proyecto de Puno

En 1968-1980, Perú estaba bajo el régimen militar reformista cuyo slogan era "la construcción de democracia social con la participación de todos". Se llamaba "la Revolución Peruana". Sobre todo, en los primeros 8 años cuando el grupo de oficiales jóvenes encabezados por el general Juan Velasco Alvarado se ensayaron una serie de reformas importantes. Por ejemplo, la Ley de Reforma Agraria, la participación administrativa de trabajadores, la construcción de pueblos jóvenes, y la Ley de Propiedad Social son las reformas nacionalistas y socioeconómicas para integrar y modernizar "desde arriba" la sociedad segmentada.

No obstante, es difícil clarificar qué imagen tenían los velasquistas sobre la integración nacional del Perú multilingüe y multinacional. En una parte, ellos habrían tratado la integración más bien como problema socioeconómico y de clases que como problema de etnicidad, y a largo plazo habrían esperado una integración clásica de tipo europeo (aunque de color mucho más axionista y asimilanista cuando se adaptaría en los países ex-coloniales). Porque ellos llamaban a los indígenas como "campesino" en vez de "indio". En otra parte, ellos llamaban las comunidades de selva como "comunidades nativa" con distinción, y evaluaron Túpac Amaru, el líder de un gran revolte indígena serrana a fines del siglo 18, como símbolo de la integración nacional. Así, su postura clasista era incompleta.

Más importante, por el decreto No. 21156 del 27 de mayo de 1975 el régimen militar reconoció el quechua como lengua oficial además del castellano, y en octubre determinó la ortodoxia del quechua ("alfabeto básico general"). En 1976, la Ministería de Educación publicó diccionarios y gramáticas de 6 dialectos de quechua con la cooperación del Instituto de Estudios Peruanos. Aunque estos

hechos son contradictorios con la idea de integración nacional de tipo clásico europeo o la teoría de estado-nacional, contenían una posibilidad nueva, o sea, una alternativa hacia la integración pluralista.

En la coyuntura de tal caos y bajo la tendencia general de la "Revolución Peruana", nació la reforma educativa. Lo relativo con la educación bilingüe son: Informe General (septiembre de 1970), Ley General de Educación (No. 19326, marzo de 1972), Política Nacional de Educación Bilingüe (junio de 1972), Decreto de Educación Bilingüe (No. 003-ED/73, febrero de 1973), Decreto de Educación Básica (1975), y oficialización del quechua, etc.

En febrero de 1971, Velasco dijo: la reforma educativa debe crear un sistema educativo que podría satisfacer todas las necesidades de la nación, que debería alcanzar a la mayoría de campesinos explotados e ignorados hasta ahora, que crearía una nueva conciencia entre todos los peruanos, y que forjaría a una nueva especie de humano sobre una nueva moralidad, o sea, solidaridad, diligencia, libertad auténtica, justicia social y responsabilidad.

El humanismo, nacionalismo y democracia eran los pilares de la Ley General de Educación, cuya meta era "la auto-concientización hacia la liberación y la participación en el proceso histórico para destruir la antigua estructura de dependencia y dominación". Para realizar esta "participación y concientización", dividiendo el curso educativo en tres etapas, o sea educación inicial, básica y superior, instituyó la educación infantil y la educación de adultos, y también estableció la nuclearización. Con esto, la administración educativa se sistematizó en región-zona-núcleo-centro, y el "núcleo educativo comunal" debía desempeñar el papel central con la participación de maestros y habitantes.

El Informe General, cuya meta importante a medio plazo era la reforma educativa para los campesinos serranos, propuso la reforma agraria y la educación bilingüe para su "participación y concientización". La Política Nacional de Educación Bilingüe insistió en la importancia del aspecto socioeconómico de la educación, diciendo que "cuando la alfabetización y castellanización se pensase solamente como un proceso educativo ajeno a la perspectiva socioeconómica, no engendrará nada ni será un método deseable".

La Política Nacional criticó que una cultura nacional no se podría crear por un "método etnocidio que intentara imponer una cultura específica como modelo excluyente", y en vez de ese método propuso la educación bilingüe. A referencia con esto, la Ley General de Educación, proponiendo la educación flexible y diversificada que corresponda a la diversidad social y regional, dice en su pre-

ámbito que la educación para las poblaciones indígenas debería 'superar la castellanización reforzada y desprecio de las lenguas nativas, adoptando la educación bilingüe como un proceso preparativo de la castellanización moderada, segura y más perpetua, y valorizando y entendiendo la modalidad cultural de cada grupo'. Para desempeñar esto, el Decreto de la Educación Bilingüe señaló la situación multilingüe y multicultural de la nación peruana (artículo 1), permitió el programa especial o escuela de educación bilingüe en los NEC donde sean dominantes los monolingües o bilingües iniciales de las lenguas indígenas (artículo 2).

Sin embargo, el artículo 3 permitió usar lenguas indígenas solamente en los primeros 4 años, y también la Ley General de Educación definió que la escuela de educación bilingüe deja de serlo cuando alumnos y adultos usaran solamente lengua común para estudiar. Por lo tanto, la tendencia general era el modelo de transición. En otra parte, como el artículo 14 dice que los alumnos de castellano hablantes podrían estudiar la lengua indígena como lengua segunda, el artículo 16 obligó estudiar la lengua indígena en las escuelas normales, se podía encontrar el aspecto del modelo recíproco, o sea el tipo más avanzado de que el grupo dominante también debe estudiar lenguas del grupo dominado.

En resumen, como el problema de la integración nacional, la metodología de educación bilingüe no se habían establecido todavía.

De todos modos, era un avance importante, porque la educación bilingüe ya se ha incorporado por primera vez en la administración educativa regular; y también jurídicamente permitió experimentar los otros modelos.

De acuerdo con tal orientación, en el sur andino donde viven muchos hablantes de las lenguas indígenas, se iniciaron unos experimentos de la educación bilingüe. Uno de estos era el proyecto de Puno.

La década de los setenta es la segunda década para el desarrollo de las Naciones Unidas, y los países desarrollados deberían ayudar 1% de su GNP, un 70% del cual debería ser ayuda pública hacia los países en desarrollo. Perú estaba designado como uno de los 25 países menos desarrollados por la reunión general de las Naciones Unidas en 1971. Y a causa de la crisis de petróleo de 1973, en 1974, en las Naciones Unidas se adoptaron el 'Pronunciamiento y Plan de Actuación para Establecer el Nuevo Orden de la Economía Internacional' y la 'Carta de derechos y obligaciones económicas internacionales', y había cobrado la fuerza de reformar radicalmente las interrelaciones socioeconómicas entre sur y nor-

te.

En medio de tal coyuntura internacional, empezó el proyecto de Puno, cuyo nombre oficial es el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno, como una obra de cooperación técnica internacional basada en el contrato gubernamental firmado en diciembre de 1975 entre Perú y Alemania. La política alemana de ayuda han tenido buena reputación en el mundo. El ratio de su ayuda con su GNP fue 0.43% en 1980, y unos 25% de su ayuda pública fueron ofrecido hacia los países menos desarrollados. En América Latina, Perú recibió 17.6% (o sea, 820 millones de marcos como ayuda alemana en la década de los setenta. Los otros países europeos nordestes también estaban proponiendo muchos proyectos de cooperación en Puno, o una de las prefecturas más pobres de Perú.

El proyecto de Puno nació en 1974 cuando los miembros de la Compañía Alemana para Cooperación Técnica visitaron a la Ministería de Educación Peruana para considerar cómo mejorar las instalaciones de imprimir. Pronto el gobierno alemán ofreció una máquina de imprenta, 2 autos, etc. Al mismo tiempo, en aquellos años, en Perú se aumentaba el interés en la educación bilingüe, y de abril a junio del mismo año en las reuniones unidas de la GTZ y el INIDE peruano (Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación) asistió también Consuelo Alfaro, un oficial de la Unidad de la Educación Bilingüe. El proyecto se desarrolló hacia un proyecto experimental de la educación bilingüe, el que se debería administrar con la cooperación de la GTZ, el INIDE y el Departamento de Educación de Puno. Su actividad práctica, o sea investigación, empezó en 1977. En 1979 ambos gobiernos hicieron un nuevo convenio. En 1980, la educación bilingüe empezó en 100 escuelas de la zona quechua y/o aymara. El convenio se renovaba en 1981 y en 1983 hasta abril de 1988.

#### ■ Retroceso de la "Revolución Peruana" y establecimiento del Proyecto de Puno

El gobierno de Velasco se terminó con el golpe sin sangre en agosto de 1975. El gobierno de Francisco Morales Bermúdez (-julio de 1980) se llamó como "segunda etapa de la revolución peruana", pero el retroceso del reformismo era manifiesto. Aún en la etapa de Velasco se había manifestado el límite de la "Revolución Peruana" en varios aspectos.

Ni la oficialización del quechua, ni la obligación del quechua en la educación desde abril de 1976, ni el uso del quechua en los tribunales desde enero de 1977 se ha realizado nunca. La nueva Constitución de 1979 estipuló en el artículo 83 que el castellano es la única lengua oficial del Perú.

Por supuesto, no todas las políticas lingüísticas y educativas de la 'Revolución Peruana' fueron abolidas. En el mismo artículo la Constitución estipuló que quechua y aymara son lenguas oficiales regionales, y que otras lenguas aborígenes son patrimonios culturales del Perú. Y el artículo 35 aseguró el derecho de recibir la educación en lenguas indígenas. Esos eran preciosos en la historia de las constituciones del Perú. Sin embargo, el régimen civil de Fernando Belaúnde Terry (-julio de 1985) tampoco no quería designar en qué regiones se podrían usar quechua o/y aymara como lengua oficial, con el espíritu colonialista de que 'se respete pero no se obedezca'.

No solamente en el campo lingüístico y educativo, sino también en el campo socioeconómico las reformas no favorecieron a los campesinos serranos.

Por ejemplo, en 1969-79 la reforma agraria redistribuyó hacia unos 360 mil personas, unos 510 mil has. de tierras irrigadas (o sea unos 40 % en el censo del año 1972), unos 710 mil has. de tierras temporales (29 %), 5,990 mil has. de tierras pastorales (40%), 1,090 mil has. de tierras marginales, o sea 8,300 mil has. Esto significa que la reforma agraria era más grande en Sudamérica. Pero, era problemático que el ratio de tierras cultivables eran menos que 15%. Según el estudio matemático de Caballero y Álvarez, la reforma agraria favoreció más cambio y redistribución al sector moderno de la costa que al sector tradicional de la sierra y selva. Más concretamente, aunque el porcentaje por regiones de tierras redistribuidas de 8,300 mil has. es 13% a la costa, 83% a la sierra y 4% a la selva, el porcentaje convertido (700 mil has.) es 58% a la costa, 36 % a la sierra y 6% a la selva. Y en lo respecto de campesinos beneficiados, 'los trabajadores estables', quienes eran los principales beneficiados de la reforma en la costa, recibieron cada 3.8 has. convertidas, pero 'los comuneros', beneficiados en la sierra, recibieron solamente 0.4 has. No solamente en la redistribución de tierras sino también en la política de crédito y de precio al sector tradicional de la sierra se había olvidado. Tal poca atención hacia la sierra rural provocó desconfianza contra la reforma educativa, y los padres de lenguas indígenas resistieron pasivamente contra la educación bilingüe.

El otro obstáculo para la difusión de la educación bilingüe era que los pedagógicos y oficiales no estaban conformes con la metodología de la educación bilingüe. Por ejemplo, según Hornberger, Alfaro era la única persona quien estaba de acuerdo al modelo de mantenimiento. En 1972 aún Possi-Escot pensaba el modelo de transición o la utilización auxiliaria de lengua indígena. Por causa de tal poca conformidad, los decretos se quedaron incompletos y fueron interpretados

de distintos modos. Consecuentemente, citando el sur andino por ejemplo, el proyecto de Cusco (practicado por Cornell University en 40 escuelas desde 1976) adoptó el modelo de transición, el proyecto de Ayacucho (practicado en unas escuelas por Madeleine Zúniga del Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de San Marcos desde 1964) mezcló el modelo de transición con el modelo de mantenimiento, y el proyecto de Puno pronto fue a adoptar el modelo de mantenimiento.

Al mismo tiempo, los maestros y especialistas para la educación bilingües, y también el financiamiento faltaban; por ejemplo, el presupuesto para la educación de "Plan del Perú 1971-75", o sea 8 billones de soles, no alcanzó aún el presupuesto anual para la educación de Venezuela (2,400 millones de bolívares equivalentes a 21,400 millones de soles en 1973). Su porcentaje dentro del presupuesto nacional también fue disminuyendo después del primer gobierno de Belaunde (1963-68). El aumento de deudas internas y externas forzaron a disminuir el presupuesto social, sobre todo educativo.

En resumen, la reforma educativa del régimen militar no era una política bien considerada sobre la base social sino un planteamiento de un ideal. Una reforma lingüística y educativa sin reforma socioeconómica no hubiera podido atraer a los campesinos serranos.

En medio del retroceso de la "Revolución Peruana" y de enfriarse el entusiasmo por la educación bilingüe y por el quechua, el proyecto de Puno también necesitaba alterar su plan inmediatamente después de su iniciación.

El número de las escuelas para el experimento se disminuyó de 100 en 1980 a 94 (en quechua 43 escuelas, en aymara 51 escuelas) en 1981, y a 84 (46 y 38) en 1982. Su causa principal fue la redistribución de maestros. Por eso, en 1983 el número de las escuelas se disminuyó drásticamente hasta 40 escuelas.

El original criterio para seleccionar las escuelas en 1978 fue: el ratio de alumnos monolingües (más de 75% en primero, 50-75% en segundo), la situación educativa y socioeconómica de la comunidad, el nivel de participación de la comunidad en el plan de desarrollo, los maestros del primer nivel (quechua o aymara como lengua materna, artesanía, origen de campesino, experiencia en la escuela rural). Pero, el criterio aplicado realmente en 1980 fue solamente sobre el ratio de monolingüe, el consenso de la comunidad y el requisito de maestro (primer nivel, experiencia de más de 5 años, a cargo de solo un grado, consenso de participación). Y después, en 1983, el criterio se limitó a 5 puntos:

el interés y motivación de los maestros, educación de 6 grados, experiencia de maestros, el resultado de observación y la actitud de comunidad. Ya no era esencial el nivel de maestros.

Sin embargo, este tiempo difícil era, al mismo tiempo, el tiempo cuando los especialistas y antropólogos peruanos iban acordando sobre la educación bilingüe en conjunto y cuando el proyecto de Puno estableció su metodología.

Por ejemplo, Pozzi-Escot, a más tardar en febrero de 1978, aprobó el modelo de mantenimiento, y consideró que la educación bilingüe se debería aplicar no solamente para los "tribus de la selva" sino también para la población de quechua y aymara en la ciudad y en el campo.

Otro ejemplo es una comisión establecida en el fin de 1982 por la Ministería de Educación Pública. Sus miembros originales eran A. Escobar (de la Ministería), Pozzi-Escot, G. Arroyo, M. A. Wise (ILV), J. Osio y A. Ortiz (de la Universidad Católica) y en verano del año próximo juntaron Zúniga y L. E. López (del proyecto de Puno). Pero, pronto dejaron unos miembros, y a mediados de 1984 se disolvió la comisión misma. Su plan de política fue enterrado en la Ministería por el orden del gobierno. Sin embargo, los voluntarios (López, Ortiz, Ossio, Pozzi-Escot y Zúniga) publicaron un pequeño libro en septiembre de 1984. Según el libro, su conclusión era que la integración nacional no debe ser homogeneización ni asimilación de una cultura por otra, sino debe buscar un intercambio dialogal, horizontal, complementario y recreativo de culturas en contacto, y que sea necesario la educación bilingüe y bicultural en el contexto multicultural como en el Perú.

Para llegar a tal conclusión era sujerente también la experiencia del proyecto de Puno.

Para el proyecto de Puno los años de 1982-83 eran momentos decisivos, principalmente porque adoptó decisivamente el modelo de mantenimiento. En 1984 se publicó el informe de evaluar el texto de castellano oral para el primer grado por los dos encargados del INIDE, en el cual clarificaron que el proyecto de Puno se efectuó no durante los primeros cuatro años de educación básica sino los seis años. Esto era encima de lo prescrito por el decreto de educación bilingüe.

Además de eso, clasificó la educación bilingüe en cuatro tipos: el primer tipo es "la castellanización por imposición", el que es un método de usar lengua materna solamente cuando no se puede comunicar en castellano con los alumnos. Esto se llama también como "educación bilingüe espontánea", en que lengua indígena sea enseñado solamente insistemáticamente y castellano sea impuesto forzosa-

mente, por lo tanto su habilidad lingüística se desarrolla solo incompletamente ("semilingüismo"), y conduzca a la aculturación. En realidad, este tipo era dominante en el área rural del Perú. El segundo tipo es "la educación bilingüe de transición", el que es un método de educar en lengua indígena al primero, pero después educar en castellano. Este método también conduzca al abandono de la lengua indígena y nazca solamente la población bilingüe "subordinada". El tercer tipo es "lenguamaternista", el que es un método de menospreciar castellano. Es cierto que este método pueda conservar lengua y cultura indígenas, pero obstruye dominar castellano, lengua nacional, y por lo tanto los alumnos se van a aislar. El cuarto tipo es "la educación bilingüe de mantenimiento para la integración nacional", el que es un método de enseñar en lengua indígena al primero, y al mismo tiempo enseñar castellano como lengua segundo para que los alumnos dominen paulatinamente ambas lenguas y culturas. La población bilingüe "coordinada" nacerá.

El proyecto de Puno se propuso hacer la educación bilingüe del cuarto tipo, o sea de mantenimiento. Recientemente, el proyecto redefinió al mismo como tipo del "mantenimiento y desarrollo".

Los puntos principales de la metodología del proyecto de Puno son:

- a) La ortografía de quechua y aymara debe ser basada en la pronunciación de monolingües. Por lo tanto, los préstamos de castellano y los nombres son escritos como pronuncian los monolingües. Entonces, no persiguen castellanización sino lo completo de lengua independiente.
- b) La lengua indígena se debe utilizar no solamente para la castellanización sino también como lengua pedagógica para otras asignaturas, por ejemplo lenguaje. O sea persiguen no solamente "la enseñanza del castellano en lengua indígena" sino también "la enseñanza en castellano y en lengua indígena". En la práctica en el primer grado enseñan solamente en lengua indígena, aumentando la utilización del castellano paulatinamente, y en el último grado deben enseñar en ambas lenguas. Para eso es necesario decidir vocabularios quechuas y aymaras para la terminología de clase, técnica y profesional.
- c) En lo respecto de la ciencia natural, no deben de dar importancia solamente a la ciencia occidental moderna, sino también deben revalorizar "la ciencia andina", redescubrir la tecnología tradicional. No deben introducir indiscriminadamente la tecnología occidental, sino deben adoptar solamente cuando esté adaptada con la ecología andina, y al mismo tiempo se pueda realizar con los recursos locales.

l) En la matemática, restaurar y utilizar 'yupana', una especie de calculadora prehispánica.

m) Además de la lengua, la cultura y la tecnología indígena, el proyecto de Puno reevalúa el rol del hogar y la comunidad como órgano informal de transmitir las de una generación a otra generación. Y planean el contenido del curriculum y la pedagogía para que con la participación a la educación formal no se interrumpa el proceso de socialización, que los alumnos van formando en el hogar y en la comunidad desde su nacimiento.

n) Por ejemplo, en los primeros grados, aún en la clase de castellano, el contenido del texto se refleja en la vida de la comunidad, y la invasión del mundo de otra cultura debe ser mínima. Avanzando el grado, el mundo de los alumnos va extendiéndose, el contenido de texto también se va extendiendo a la sociedad regional, y hasta la sociedad nacional. El título de texto de quechua para segundo grado es 'ayllunchis', para 3o. grado 'suyunchis', y para 4o. grado 'qhawana'.

o) El contenido del texto también se ha cambiado. Por ejemplo, sobre el día 28 de julio, el día de la Independencia, los textos existentes explican Bolívar y San Martín, pero el proyecto de Puno quiere enseñar la Rebelión Indígena de Túpac Amaru. Y sobre el "descubrimiento de América", se refiere a la descripción de Collao por Guamán Poma, un cronista indígena, más que Cristóbal Colón.

p) Así el proyecto de Puno combina la sociedad regional con la sociedad nacional, y a través de ese trabajo los alumnos se concientizan de que el Perú está compuesto de sociedades diversificadas. En realidad, el proyecto de Puno propone la "integración basada en diferencia", o sea una integración nacional plural.

## N EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE PUNO

El proyecto de Puno, aunque ha establecido su metodología, tiene dos restricciones fundamentales para perpetuar la educación bilingüe bicultural de mantenimiento. Una restricción es lo que el proyecto de Puno se limita a la educación básica, y otra restricción es lo que era una obra de cooperación técnica internacional, el cual terminaría en abril de 1988.

Para superar la primera restricción hay que extender el proyecto hacia la educación inicial y también hacia la educación que continúa. Las series de *Yanamayu ayllu*, *Unay pachas...* y *Wiñay pacha* se iban publicando en quechua o aymara para los graduados del proyecto.

Según la interpretación del No. 1 de *Unay pachas...* en edición bilingüe, la

serie (originalmente en edición quechua) era para los graduados de las escuelas bilingües. Antes de que los primeros alumnos se graduaran, los miembros del proyecto preocupados del "analfabetismo por desuso", empezaron la publicación. Si hubieran libros escritos en lengua indígena, los graduados podrían desarrollar, o a lo menos mantener, su habilidad de alfabetismo en su lengua materna. Esto era su objetivo principal. Su segundo objetivo era lo que las anteriores generaciones, quienes recibieron alfabetización en castellano, puedan transmitir su habilidad hacia la alfabetización en su lengua materna. Esta transición sería comparativamente fácil y tendría doble efecto. Su prejuicio centenario contra la lengua indígena como lengua literaria se va a disolver, y nacería la coyuntura conveniente para que las nuevas generaciones reciban una educación más realista.

Como se presume de su título, *Unay pachas...* y *Wiñay pacha* son una colección de cuentos. El proyecto de Puno empezó a publicar las tradiciones orales del altiplano de Puno, las cuales habían sido traducidas en castellano, en lengua indígena, porque uno de sus objetivos era su mantenimiento y desarrollo de "las culturas nacionales". Por otra parte, en el No. 1 de *Yanamayu ayllu* la vida ordinaria de una comunidad, cuyo nombre significa el río negro, está descrita en quechua oral para que los campesinos puneños disfruten estudiando y rediseñando a sí mismo.

El decreto de educación bilingüe permite dar la educación inicial en lengua indígena (el artículo 4). En Puno desde 1977 el PROPEDEINE (Proyecto Experimental de Educación Inicial No-Escolarizada en Puno) patrocinado por UNICEF construyó "wawa wasi" o "wawa uta" y entrenó a los promotores locales, pero en esos jardines enseñaban en castellano. Entonces, en 1982 el proyecto de Puno demandó al PROPEDEINE practicar la educación bilingüe.

El camino hacia la superación de la segunda restricción es la institucionalización interna para entrenamiento de los maestros y especialistas en educación bilingüe. Por ejemplo, la Universidad Nacional Técnica del Altiplano (fundada en 1961) abrió en 1985 la maestría de "lingüística y pedagogía andina", en la cual ocho estudiantes aymaras participaron. Para los estudiantes de esta universidad y de algunas facultades del Instituto Superior Pedagógico de Puno, la asignatura de quechua y/o aymara es obligatoria. Y, el Instituto, por la propuesta del proyecto de Puno, abrió en 1983 un curso especial de dos años para entrenar maestros de educación bilingüe. El Instituto quería dar un título de "educación bilingüe", pero la Ministería de Educación Pública todavía no ha permitido tal título independiente.

La hegemonía del proyecto también ya ha salido de la mano de GTZ y INIDE en Lima hacia la mano del departamento educativo de Puno y CORPUNO. Una obra de cooperación técnica internacional se va a terminar.

Ahora el proyecto de Puno se va radicando en Puno rural con el apoyo de varias personas y organizaciones. En este artículo citaremos solamente dos movimientos sociales más importantes.

El primero, Puno es uno de los centros históricos del indigenismo, o sea un movimiento para restaurar los derechos de indígenas. Como dice Tamayo, el indigenismo de Puno en este siglo, sobre todo la mentalidad de los intelectuales se caracterizó por el autodidactismo, localismo, telurismo, afecto con folklore, populismo, nativismo, neo-romanticismo, etc. Y a referencia con la educación bilingüe, Puno tenía los siguientes precursores: en "Un ensayo sobre nueva escuela del Perú" J.A. Encinas designó lo socioeconómico del problema educativo, diciendo que la tierra es más importante que la escuela: esto es el lema de la política educativa para los indígenas. Para él la nacionalidad auténtica estaba dentro de los indígenas, por lo tanto las escuelas debían entrenar una generación que sea consciente del lazo con los indígenas a través de la historia y la tradición de raza, y que posean en común la necesidad y esperanza de los indígenas.

F. Chukiwanka Ayulo desarrolló el movimiento indigenista en el periodismo, y anheló enseñar a los indígenas en quechua y aymara, utilizando las letras creadas por sí mismo. M. Camacho Alqa también se dedicó a difundir la educación indígena.

El Consejo Indio de Sud América (CISA), una organización no-gubernamental, definió al Perú como una nación "plurinacional, pluricultural y multilingüe", y criticó que la educación existente con la hegemonía criolla es "hegemónica, unilateral, occidentalista y occidentalizante, aculturante, integracionista en un solo sentido y desindianizante", a pesar de que existen unos millones de etnias aymara-quechua y unos 64 grupos étnicos amazónicos. El CISA sostuvo la educación bilingüe bicultural. Dicho más concretamente, en los primeros grados los maestros de lengua indígena deben enseñar solamente en lengua indígena, la educación durante todas las etapas deben ser bilingüe; la educación formal debe respetar la educación directa por los padres y la comunidad; y debe crecer la personalidad de los alumnos dentro de su cultura y entrenarles los medios necesarios para el desarrollo independiente de la comunidad y la región. En las ciudades la educación formal no debe obstruir a los alumnos indígenas conocer su

cultura materna, y a los alumnos no-indígenas debe enseñar sobre los mundos andino y amazónico. Así, el CISA propone "la unidad en la diferencia", lo cual es coincidente con lo propuesto del proyecto de Puno.

El segundo movimiento social es la teología de liberación dentro de la iglesia católica. Por ejemplo, el padre Domingo Llanque, quien sostiene el proyecto de Puno, es el primer presidente de la academia peruana de aymara fundada en julio de 1984, y al mismo tiempo uno de los activistas importantes del Instituto de Estudios de Aymara (fundado en 1973). Este Instituto, el que publicó un diccionario aymara-castellano con la cooperación del proyecto de Puno, era un órgano dependiente de la iglesia católica del sur andino y está encargado del área de aymara, cuando el Instituto de Pastoral Andina (IPA) en Cusco está encargada del área de quechua. Tamayo definió el IPA como una corriente del neo-indigenismo cusqueño. El IPA fue establecido en 1969 por siete obispos del sur andino para practicar de la teología de liberación, la cual había sido reconocida como una alternativa por la conferencia en medellín en 1968. Después, a causa de la conservatización de la iglesia católica, algunos obispos, incluido el obispo de Cusco, se retractaron. Por lo tanto, Puno más que Cusco va convirtiéndose en un centro de la teología de liberación excepto de los pueblos jóvenes de Lima. De todos modos, no se puede menospreciar que el proyecto de Puno tiene el apoyo de las fuerzas progresistas dentro de la iglesia.

En conclusión, tales condiciones regionales han contribuido bastante para que el experimento de educación bilingüe en el sur andino, sobre todo en Puno, proponga un modelo de mantenimiento más definido que el proyecto de Ayacucho y ahora se va convirtiendo en una corriente principal de la educación bilingüe en el Perú.

#### [REFERENCIA]

- Caballero, José María & Elena Alvarez  
1980 *Aspectos cuantitativos de la reforma agraria (1969-1979)*, Lima.
- Gallego, Andrés:  
1984 "El Instituto de Pastoral Andina", *Allpanchis*, no. 24, Cusco.
- González Carre, Enrique & Virgilio Gaido Gutiérrez:  
1982 "Historia de la educación en el Perú", *Historia del Perú*, Tomo X, Lima.
- González Casanova, Pablo:  
1967 *La democracia en México*, 2a. ed., México.
- Guzmán, Eleodoro Aranda & Eduardo G. Rosales Cadenas:

- 1984 *Validación de material educativo de castellano oral para primer grado de E. P. B.*, Lima.
- Hornberger, Hughes:
- 1985 "Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Peru", Ph.D., Madison.
- Instituto de Estudios Aymaras:
- 1986 "Identidad cultural: Rimanakuy 1986, Puno". *Boletín del Instituto de Estudios Aymaras*, serie 2, no. 24, Puno.
- Instituto de Pastoral Andina
- 1986 "La tierra, don de Dios: derecho del pueblo", *Pastoral Andina: Documentos*, no. 4, Cusco.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE):
- 1984a *Censos nacionales de población y de vivienda 12 de julio de 1981: Resultados definitivos de las variables investigadas por muestro*, vol. B, nivel nacional, tomo I, Lima.
- 1984b *Censos nacionales de población y de vivienda 12 de julio de 1981: Resultados definitivos*, vol. A, nivel nacional, Tomo I, Lima.
- Larson, Mildred L. et al.:
- 1979 *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana*, Lima.
- López, Luis Enrique et al.:
- 1984 *Perú 1984: caracterización sociolingüística. Apuntes para un debate*, Lima.
- López, Luis Enrique & Domingo Llanque:
- 1987 "Desarrollo de un sistema de escritura para el aymara", *Boletín del Instituto de Estudios Aymaras*, serie 2, no. 25, Puno.
- Lowenthal, Abraham F. (ed.):
- 1975 *The Peruvian Experiment: Political Change Under Military Rule*, Princeton.
- Pozzi-Escot, Inés:
- 1981 "La educación bilingüe en el marco legal de la reforma educación peruana", Domingo Llanque et al., *Acerca de la historia y el universo aymara*, Lima.
- Pueblo Indio-Perú:
- 1986 "Editorial", *Pueblo Indio-Perú*, año II, no. 5, Lima.
- Rivero, José:
- 1986 "La reforma educativa: sus expresiones participativas", Carlos Franco (coordinador), *El Perú de Velasco*, Tomo II, Lima.