

La educación bilingüe intercultural en el Perú

Juan Carlos Godenzzi

*Director Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
Ministerio de Educación*

Diversos planteamientos de Alberto Escobar (1966, 1972) han inspirado, a lo largo de las últimas décadas, tanto los debates en torno de la diversidad cultural e idiomática peruana como de la formulación de propuestas de educación bilingüe en un contexto multilingüe y pluricultural. En 1975, a propósito de la aparición de la Ley General de Educación, de la Política Nacional de Educación Bilingüe y sus respectivos reglamentos, Escobar subrayaba la importancia de esos dispositivos en dos puntos claves: (i) el reconocimiento de la realidad plurilingüe y multicultural del país, a fin de revalorar las culturas y lenguas minoritarias; (ii) la comprensión de la educación bilingüe como un acto “desescolarizado y plurisectorial”, no circunscrito a una metodología intraescolar (Escobar, Mar y Alberti 1975: 113-114). Las avanzadas propuestas de esos años encontraron muchos escollos y no pudieron consolidarse. En el momento actual, aunque los escenarios se han modificado, los desafíos que entonces se plantearon continúan vigentes.

Como homenaje a la memoria de Alberto Escobar, la presente exposición da cuenta del programa de educación bilingüe intercultural desarrollado por el Ministerio de Educación, entre 1997 y los primeros meses de 2001, a través de la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (transformada, el 5 de abril de 2001, en Direc-

ción Nacional de Educación Bilingüe Intercultural). Luego de indicar algunos antecedentes, se señalan sus opciones conceptuales, sus objetivos, estrategias y principales acciones. Asimismo, se indican los principales logros, las dificultades y las perspectivas. En los anexos, aparecen algunos dispositivos que constituyen el soporte legal de la EBI (Anexo 1) y la lista de los cuadernos de trabajo en lenguas indígenas producidos hasta el momento (Anexo 2).

1. Antecedentes

Si bien en el Perú ha habido, desde hace varias décadas, un reconocimiento oficial de la educación bilingüe para los pueblos indígenas, su institucionalización ha sido frágil y discontinua. Se pueden distinguir ciertas etapas (Zúñiga 1993; Godenzzi 1987) en la normatividad sobre el uso y manejo de las lenguas indígenas y el castellano en la educación:

- (i) La etapa que se inicia en 1972, con la Ley de Reforma Educativa (Decreto Ley 19326 del 21-3-1972), promulgada durante el gobierno del general Juan Velasco, en la cual se expresa la necesidad de una educación bilingüe. Sobre la base de esa ley, se formula una Política Nacional de Educación Bilingüe. Poco después se oficializa el quechua (Decreto Ley 21156 del 27-5-1975).
- (ii) La etapa que corresponde a los años 1985-1989, durante la cual se da la Resolución Ministerial 1218-85-ED que oficializa el alfabeto quechua y aimara. En ese mismo periodo, se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (1987) que, años más tarde, queda desactivada.
- (iii) La etapa que va de 1990 a 1995, en la que se establece una política de educación intercultural y de educación bilingüe, y durante la cual se promulga la nueva Constitución Política del Perú (1993) que, en su artículo N.º 17, expresa que es obligación del Estado fomentar la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona.
- (iv) La etapa que va de 1996 a 2000, durante la cual se crea, en 1996, la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), dentro de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Se diseña un Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (1997-2000). Se desarrolla, de un modo más sistemático, un

programa de educación bilingüe intercultural destinado a niños de pueblos indígenas andinos y amazónicos. Tal programa se fortalece al interior del sector educativo, al mismo tiempo que gana adhesión por parte de un grupo significativo de docentes, padres de familia, organizaciones indígenas y otros sectores de la sociedad.

- (v) La etapa actual (2001) y futura: la educación bilingüe intercultural empieza a alcanzar mayor legitimidad. El programa —que en la etapa anterior constituía una Unidad dentro de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria— se convierte, en virtud del Decreto Supremo 018-2001-ED del 4 de abril de 2001, en Dirección Nacional, ampliando así su capacidad de intervención. Se constituye un Comité Consultivo Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural (Resolución Ministerial N.º 235-2001-ED), conformado por 9 profesionales indígenas y 6 expertos no indígenas. Se realizan consultas nacionales que conducen a la definición de un documento sobre *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*. Se elabora, finalmente, un *Plan Estratégico 2001-2005* para el futuro desarrollo tanto de la *educación intercultural* como de la *educación bilingüe intercultural*.

2. Opciones conceptuales

1. El lenguaje y las lenguas constituyen el ámbito en medio del cual se dan los aprendizajes. Y la lengua materna, o la de uso predominante, cumple ahí un papel central. De ahí que el programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) trate de establecer, en general, una interdependencia entre el proceso de los aprendizajes, por una parte, y el conocimiento y uso de las lenguas, por la otra. En otros términos, se busca que se desarrolle la lengua materna y se adquiera la segunda de tal modo que potencien y amplíen los aprendizajes.
2. Si bien poseen valoraciones sociales diferentes, las lenguas son equivalentes en tanto sistemas significativos, capaces de generar discursos que otorgan sentido a la vida de los hablantes y sus comunidades. De ahí que el programa de EBI intente crear las condiciones y ofrecer los elementos para el desarrollo continuo tanto de la lengua materna (o de uso predominante) como de la

segunda lengua. Se apunta a que el desarrollo de una lengua no vaya en detrimento de la otra; a que la diversidad idiomática no sea considerada un problema, sino un recurso y una oportunidad de enriquecimiento.

3. La forma en que se dan la variación y el cambio en las lenguas no es producto de un proceso “natural”, predeterminado; constituye, más bien, el resultado de la historia sociolingüística de los hablantes y sus comunidades, pueblos o sociedades. De ahí la posibilidad de modificar el estatus social de las lenguas minoritarias a través de una serie de decisiones de orden político. En el campo educativo, esas lenguas –al ser utilizadas en la educación bilingüe intercultural– ganan espacio público y oficial, elaboran su léxico en determinados campos semánticos, normalizan su escritura para posibilitar una mayor difusión de sus discursos a través del tiempo y el espacio. Una consecuencia de ese cambio de estatus de la lengua es la valoración e incremento de la autoestima de sus hablantes, lo cual a su vez también favorece los aprendizajes.
4. El concepto clave de la interculturalidad es el diálogo: encuentro entre interlocutores, entre pueblos o comunidades que se reconocen recíprocamente la capacidad y el derecho a la creación cultural. Una educación intercultural se basa en el reconocimiento de la diversidad sociocultural y en su utilización como recurso pedagógico; se basa, igualmente, en el intercambio equitativo, en la articulación de distintas formas de conocimientos, en la recuperación de la autoestima; en la efectiva participación de todos los agentes educativos, dentro y fuera del aula.

3. Cbjetivos generales

1. Atender, según el enfoque de la educación bilingüe intercultural, en los niveles inicial y primario, a la mayoría de la población vernáculo-hablante en el ámbito rural.
2. Lograr un bilingüismo aditivo y coordinado en el educando para elevar sus niveles de aprendizaje y autoestima.
3. Contribuir a que, en los diferentes niveles del sistema educativo, se superen las actitudes y comportamientos discriminatorios, a

fin de lograr la equidad de oportunidades para el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos.

4. Cobertura de atención

En la actualidad, son atendidos niños vernáculo-hablantes de 15 departamentos: Áncash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Junín, Moquegua, Puno, Amazonas, Lambayeque, Loreto, San Martín, Ucayali y Madre de Dios. En algunos de esos departamentos, la población vernáculo-hablante de 5 y más años representa un porcentaje importante: Apurímac y Puno, 77%; Ayacucho, 71%; Huancavelica, 67%; Cuzco, 63%; Áncash, 36% (Censo Nacional de Población 1993).

En 1998 se atendió aproximadamente a 70 mil niños; entre 1999 y 2001, aproximadamente a 100 mil niños cada año. Sin embargo, existen aún muchos niños que no reciben una atención según el enfoque de la educación bilingüe intercultural. Se atiende parcialmente a niños que hablan quechua (en sus variedades de Cuzco, Ayacucho, Áncash, Ferreñafe y San Martín), aimara, aguaruna, huambisa, achuar, shipibo, asháninca, chayahuita, cocama, bora, matsiguenga y huitoto; pero aún existen otros grupos lingüísticos que requieren ser atendidos.

5. Estrategias metodológicas

5.1. *El tratamiento pedagógico de las lenguas*

—*Escenarios del bilingüismo:*

El criterio fundamental para decidir la aplicación de un enfoque bilingüe intercultural es principalmente la condición de bilingüismo de los niños y niñas. De acuerdo con las lenguas que ellos y ellas hablan, se tienen en cuenta algunos escenarios del bilingüismo en ámbitos rurales y semiurbanos:

- a. La lengua materna es una vernácula. Los niños no tienen mayor contacto con el castellano.
- b. La lengua materna de los niños es una vernácula; la segunda lengua, incipiente, es el castellano.
- c. Las lenguas maternas de los niños son la lengua vernácula y el castellano. Los niños manejan por igual ambas lenguas.

d. La lengua materna es el castellano; la segunda lengua es la vernácula, que los niños hablan en forma incipiente.

Los escenarios *a* y *b* son prioritarios en la medida en que los alumnos requieren aprender en una lengua distinta al castellano. Esto supone el diseño de propuestas pedagógicas y metodológicas adecuadas que permitan desarrollar las capacidades cognitivas y académicas en una lengua vernácula como lengua materna; y que, asimismo, se introduzca el castellano con metodología de segunda lengua.

El escenario *c* se diferencia de los dos anteriores en la carga horaria y en la distribución de las áreas curriculares para el trabajo en una y otra lengua. Aun cuando ambas lenguas son las maternas, sabemos que los alumnos tienen mayor interacción en la lengua vernácula. En ese sentido, se inician las áreas curriculares en la lengua vernácula.

El escenario *d* cuenta sólo con experiencias pilotos (como el caso incipiente del distrito de Tupe con población jacaruhablante). Otras experiencias vienen siendo atendidas por algunos proyectos o instituciones. Cabe señalar que, en este escenario, uno de los criterios esenciales es la voluntad de la población beneficiada por reafirmar y revalorar su lengua y cultura local.

—*Tiempos y áreas curriculares en el aula:*

El tratamiento pedagógico de los diversos *modelos del trabajo de aula* está relacionado y responde básicamente a los escenarios de bilingüismo antes descritos y a los tipos de escuelas de la población escolar vernáculo-hablante beneficiada. Los *modelos del trabajo de aula* se distinguen unos de otros por: (i) *la distribución del tiempo*, es decir las horas para el trabajo en la lengua materna y la segunda lengua; y (ii) *la distribución de las áreas curriculares*, es decir, la proporcionalidad de carga cognitiva y académica asignada a las lenguas. En la aplicación de *los modelos del trabajo de aula*, se cuenta con una propuesta que es generalizada a través de la estrategia de capacitación docente EBI y otras que se desarrollan en el nivel de las escuelas piloto.

En el *modelo genérico*, la lengua vernácula recibe el tratamiento de lengua materna en los escenarios *a*, *b* y *c*. La condición de la lengua vernácula como lengua materna supone desarrollar todas las capaci-

dades que se describen en la Estructura Curricular en esa lengua. Esto quiere decir que la lengua instrumental para el aprendizaje de las áreas de estudio es la lengua vernácula. El castellano es tratado, primero, como segunda lengua; y luego, como lengua instrumental o de aprendizaje de las áreas curriculares. El aprendizaje de las áreas del currículo se da a través de un proceso de transferencia; es decir, se traslada lo aprendido en la lengua vernácula al castellano para que los alumnos hagan uso de las mismas capacidades en ambas lenguas.

En este modelo, el proceso de lectura y escritura se inicia y desarrolla en la lengua vernácula; luego, se transfieren esas habilidades a la lectura y escritura del castellano como segunda lengua. El proceso de transferencia de la lectura y escritura puede durar medio año o un año, dependiendo del contexto de bilingüismo y de haber asegurado que los alumnos se hayan alfabetizado en la lengua vernácula.

En los modelos piloto la lengua vernácula recibe el tratamiento de lengua materna en los escenarios *a*, *b* y *c*. Sin embargo, el tipo de tratamiento del modelo *c* depende del escenario sociolingüístico y de la demanda por parte de la población beneficiada. Con relación a las áreas de estudio, se presentan dos modalidades: una, que *desagrega las capacidades* para una u otra lengua; y otra, que *determina áreas del currículo* para una u otra lengua. Cabe señalar que en el primer ciclo —en ambas modalidades— se da un proceso de transferencia de las capacidades de las áreas curriculares. En el segundo y tercer ciclo, las capacidades o áreas curriculares son desarrolladas con mayor incidencia en una de las lenguas. El área de lógico-matemática se desarrolla en lengua vernácula, de modo sistemático, sólo en el primer ciclo. En el segundo y tercer ciclo, se trabaja en castellano. El tratamiento de la segunda lengua dispone de un tiempo y metodología específicos en los tres ciclos de la primaria. Eso no excluye que los temas relacionados con las áreas de estudio se incorporen en la programación de la segunda lengua; sin embargo, la atención del docente se centra en las capacidades comunicativas o de precisión lingüística para el aprendizaje del castellano.

5.2. El tratamiento pedagógico de la interculturalidad

Desde el terreno de la práctica, se hacen esfuerzos por recuperar y valorar los conocimientos indígenas; por articular estos conocimientos con otros; por fortalecer la autoestima y valoración de lo propio. Lo avanzado en ese dominio se manifiesta –si bien con algunas limitaciones– en los materiales educativos (cuadernos de trabajo), escritos por docentes indígenas en sus propias lenguas y a partir de sus experiencias y referentes culturales; en el trabajo curricular (proyecto del centro educativo, programación anual, selección y contextualización de las capacidades).

Desde la dimensión de una reflexión más sistemática, se realizan talleres y coloquios destinados a definir aspectos teórico-conceptuales y operativos para el trabajo de la interculturalidad en la educación. Un documento que recoge el estado de esas discusiones es “La Interculturalidad en la Educación” (Ministerio de Educación 2001a), el cual contiene siete criterios pedagógicos para el trabajo de la interculturalidad: (i) autoestima y el reconocimiento de lo propio; (ii) los conocimientos, los saberes y las prácticas locales; (iii) la identificación y el reconocimiento de las diferencias y la otredad; (iv) los conocimientos y prácticas de otros; (v) la problemática de los conflictos culturales, el racismo y las relaciones culturales negativas; (vi) la unidad y diversidad; (vii) la comunicación, interrelación y cooperación. Contiene, asimismo, una matriz de criterios pedagógicos, según competencias y capacidades, en el orden cognitivo, de los procedimientos y actitudes. Se ofrecen, asimismo, sugerencias para trabajar los contenidos transversales de la Estructura Curricular Básica desde la perspectiva intercultural. Se ha promovido, igualmente, la elaboración de otros documentos y la publicación de algunos libros (Bulnes 2000, Heise 2001).

6. Principales acciones realizadas

6.1. Capacitación

La capacitación docente para la EBI cuenta con la cooperación de diversas instituciones de la sociedad civil y el Estado: universidades, institutos pedagógicos, organizaciones no gubernamentales, federaciones indígenas, etc. Esas instituciones, previa selección a través de un concurso, reciben las orientaciones y los recursos

económicos por parte del Ministerio de Educación para capacitar a docentes en diversas zonas andinas y amazónicas.

La capacitación docente ha tenido una fase inicial (1997-2000), periodo durante el cual se capacitó en talleres masivos y presenciales (15 días), siguiendo un proceso gradual por ciclos. En esos talleres se puso especial énfasis en los fundamentos de la EBI y las metodologías de L1 y L2. Se ha conseguido avanzar significativamente en la sensibilización del docente.

A partir del año 2001, se introduce una modificación: el proceso se realiza por centros educativos completos (todos los ciclos y grados). Se otorga prioridad a la fase de apoyo y asesoramiento en aula. Se pone énfasis en la programación, uso y tratamiento de las lenguas, en el manejo metodológico de la lengua materna y la segunda lengua, y en el uso de los materiales EBI. Los talleres presenciales son descentralizados e incluyen clases vivenciales con alumnos.

En el período de 1997 al 2001, se ha capacitado aproximadamente a diez mil maestros rurales de las áreas bilingües del Perú. Aunque la cobertura todavía no alcanza al 100% de la población vernácula nacional, el proyecto de mediano plazo contempla un programa permanente de autocapacitación y potenciación de recursos humanos de los pueblos indígenas.

A fin de garantizar la coordinación permanente entre los entes ejecutores y los *especialistas* locales del sector Educación, se realizan cursos de capacitación destinados a estos últimos. En dichos talleres se pone énfasis en programación curricular (diversificación), tratamiento de lenguas, metodologías en lengua materna y segunda lengua, y en gestión. En ámbitos donde no llegan los entes ejecutores, los especialistas se responsabilizan de la capacitación docente. Todo esto está contribuyendo a vencer las resistencias que las autoridades educativas regionales y locales suelen tener hacia la EBI.

6.2. *Materiales educativos*

Los materiales son intermediarios entre la acción del maestro y las actividades que realiza el alumno. Aunque, en principio, todo objeto usado en aula es medio o material, en este caso nos referimos sólo a los productos diseñados desde el Ministerio de Educación, si bien conocemos el esfuerzo que hacen los maestros rurales para pro-

ducir sus propios materiales. Cuando estos medios son usados directamente por el alumno, los llamamos *materiales educativos*: los cuadernos de trabajo, los instrumentos de cálculo, los diccionarios, los libros de lectura y los instrumentos de laboratorio.

La estrategia general seguida en la producción de los materiales es la siguiente: (i) se definen los productos prioritarios de trabajo y las variantes de lenguas; (ii) se convoca a especialistas que puedan realizar esa tarea, por lo general pertenecientes a los propios entes ejecutores (un equipo de producción de cuadernos está formado por cerca de 15 personas); (iii) se organizan talleres de producción de cuadernos de trabajo, en el área de Comunicación Integral y Matemática (cada taller dura diez días, y se requieren no menos de cuatro talleres para lograr un prototipo); (iv) se desarrolla el postdiseño, con especialistas y la adecuación lingüística pertinente; (v) antes de que el material entre a imprenta, se pasa por cuatro fases sucesivas de corrección manual (aún no se dispone de correctores automatizados para esas lenguas); (vi) se planifica su distribución y validación. El esfuerzo de publicación de los cuadernos de trabajo representa, en total, 94 títulos en 5 variedades de quechua, en aimara y en diez lenguas de la Amazonía.

Cada alumno tiene, para su uso individual: un cuaderno de Matemática en su propia lengua nativa y para su grado; un cuaderno de Comunicación Integral en su propia lengua y para su grado. Por su parte, todo docente tiene un cuaderno de fichas de castellano como segunda lengua y diversos manuales para su autocapacitación. Estos manuales, autoinstructivos, han sido reimpresos artesanalmente por las instituciones que ejecutan la capacitación.

De forma adicional, cada aula tiene su propia biblioteca. Además de los materiales en castellano, el aula bilingüe suele tener: (i) *Ocasiones para aprender*, una serie de 50 tarjetas con recomendaciones para actividades de aula; (ii) textos de lectura en lengua indígena; (iii) material para etnomatemática: *yupana*, *taptana* y *khipu*, los cuales son recursos matemáticos recuperados de la tradición histórica. Próximamente, se dispondrá también de Diccionarios Escolares: en asháninka, matsiguenka, tres variedades de quechua y aimara.

7. Logros y dificultades

El proceso iniciado en 1997 muestra actualmente algunos logros:

- La sociedad usuaria se siente atendida con materiales de igual calidad que los de las escuelas urbanas monolingües. Las reacciones de los padres de familia suelen ser favorables.
- Buena parte de los maestros involucrados asumen que la EBI sí es posible. El inicial rechazo al uso de las lenguas vernáculas en la educación va cediendo, y los docentes han advertido, por su propia práctica, que la EBI es la mejor vía en sus áreas de operación.
- Se ha logrado establecer cierto nivel de coordinación con otras oficinas y unidades del Ministerio de Educación, con las organizaciones indígenas y con la cooperación internacional, en especial con la cooperación británica, el programa FORTE-PE/Unión Europea y la cooperación alemana (GTZ).
- Es un hecho que los alumnos van aprendiendo más y mejor, si bien los niveles logrados no son todavía los deseables. Se advierte que los cuadernos más usados son los de lógico-matemática, tanto por el diseño (se ha preferido el ejercicio transparente), como por la secuencia de temas y ejercicios.
- Se ha avanzado en la normalización de lenguas indígenas, en especial de aquellas lenguas de la Amazonía que cuentan con mayor número de hablantes.
- Se han conseguido avances en la sensibilización de diversos sectores de la sociedad: comunidad, padres de familia, organizaciones, magisterio y administración pública. Una evidencia de este punto es el incremento de la demanda por capacitación y materiales.
- Hay avances en la normatividad. Por ejemplo, en la política de personal, se ha logrado incorporar artículos que garantizan personal adecuado para las escuelas bilingües.
- Las universidades e institutos pedagógicos empiezan a expresar su intención de ofrecer calificación en educación bilingüe (maestrías, especializaciones, cursos de especialización, etc.).
- La DINEBI se convierte poco a poco en un referente importante para las comunidades indígenas y otros sectores de la sociedad servida: académicos, estudiantes, comunicadores sociales y planificadores educativos.

Pero se dan también dificultades:

- Persisten resistencias y prejuicios que tratan de restar importancia a la educación bilingüe intercultural. Aun hay un trabajo grande por realizar en el campo de la sensibilización y de la creación de condiciones sociales que favorezcan el desarrollo de diversas experiencias e innovaciones educativas en variados contextos sociolingüísticos del Perú.
- Los esfuerzos que se hacen en el campo de la educación bilingüe intercultural no están acompañados de una política lingüística y una política intercultural explícita, crítica, coherente y adecuada a la realidad.
- La atribución de plazas docentes en las escuelas bilingües no siempre resulta pertinente. Sucede, en algunos casos, que el docente capacitado es trasladado a otro centro educativo. En otros casos, los niños vernáculo-hablantes tienen un docente monolingüe castellano-hablante. En este campo, hay conflictos entre las disposiciones laborales y las directivas dadas a favor de la EBI.
- Resultan insuficientes las investigaciones y los estudios disponibles en torno de los siguientes puntos: pautas de crianza y socialización vigentes en los pueblos indígenas; percepción del mundo y organización conceptual del tiempo, el espacio y la interacción social; conocimientos y prácticas indígenas relacionados con el medio ambiente; gramática y funcionamiento pragmático-discursivo de las diversas lenguas indígenas andinas y amazónicas; la etnomatemática; los conocimientos acerca de la salud, etc.
- Los cuadernos de trabajo están fuertemente marcados por un diseño que se organiza por grados. Sin embargo, los centros donde actualmente se realiza la educación bilingüe intercultural son –en gran parte– unitarios: un solo maestro para varios grados. No se dispone aún de nuevos diseños pedagógicos adecuados a esos centros unitarios.
- La capacitación docente para la EBI resulta insuficiente, ya que son muchas las necesidades a las que hay que atender, considerando que los docentes, durante su formación inicial, no se han formado para hacer frente a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos.

—La producción creativa de diversos tipos de textos en lenguas indígenas andinas y amazónicas aún es insuficiente y requiere un impulso sostenido.

Perspectivas

A lo largo de los últimos años, la educación bilingüe intercultural en el Perú ha ido ganando espacios tanto en el interior del sistema educativo como en diversos sectores de la sociedad; e ingresa con buen pie al siglo XXI: con experiencia ganada; con los resultados de consultas nacionales sobre una política de lenguas y culturas en la educación (Ministerio de Educación 2001b; documento en vías de oficialización); con una evaluación externa concluida (López et al. 2001); con una planificación estratégica hasta el 2005 (Ministerio de Educación 2001c); con un escenario político favorable, como la reciente creación e instalación de la Comisión Nacional de Pueblos Andinos y Amazónicos.

La DINEBI ha definido su misión para los próximos años y se ha señalado claros objetivos:

—*Misión*: Atender con pertinencia y calidad las necesidades educativas y demandas del país, plurilingüe y multicultural, en todos los niveles y modalidades, a través de la *educación intercultural* y de la *educación bilingüe intercultural*.

—*Objetivo estratégico*: Elevar la calidad y ampliar la cobertura de atención en *educación intercultural* (EI) y en *educación bilingüe intercultural* (EBI), a fin de brindar un servicio educativo lingüística y culturalmente pertinente.

—*Objetivos específicos* (para ser alcanzados en 2005):

- a. Las organizaciones indígenas, la comunidad educativa y la sociedad civil se involucran en el desarrollo de las propuestas de la EBI.
- b. Los docentes aplican las propuestas de la EBI de manera adecuada y con alto grado de eficiencia.
- c. La Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) cuenta con un sistema de evaluación y monitoreo en operación.
- d. La DINEBI ejecuta procesos de gestión eficientes y eficaces.
- e. La DINEBI cuenta con propuestas educativas pertinentes a las necesidades y demandas culturales del país.

Cada vez es más aceptada la idea de que la educación de los pueblos indígenas –para que sea de igual calidad que la de los no indígenas– debe ser necesariamente diferenciada y pertinente desde el punto de vista lingüístico y cultural. Pero también, en términos generales, cada vez se hace más evidente que toda educación debe responder a los retos de la diversidad –cualquiera sea ésta– y a la necesidad de promover comportamientos y actitudes interculturales que nos permitan vivir como ciudadanos en el contexto mundial contemporáneo.

BIBLIOGRAFÍA

Bulnes, Marta

- 2000 *¿Quién es el otro? Conversaciones para la convivencia*. Lima: Programa FORTE-PE Convenio Unión Europea y República del Perú.

Escobar, Alberto

- 1966 "La lingüística y el problema de la población monolingüe quechua y aymara". En: Casa de la Cultura del Perú, *Mesa Redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú*. Lima: Ediciones de la Casa de la Cultura del Perú, pp. 15-32.
- 1972 *Lenguaje y discriminación social en América Latina*. Lima: Editorial Carlos Milla Batres.

Escobar, Alberto, ed.

- 1972 *El reto del multilingüismo en el Perú/Lenguaje y discriminación social en América Latina*. Lima: Editorial Carlos Milla Batres.

Escobar, Alberto, José Matos Mar y Giorgio Alberti

- 1975 *Perú, ¿país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Godenzzi, Juan C.

- 1987 *Lengua, Cultura y Región*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Heise, Maria (ed.)

- 2001 *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE Convenio Unión Europea y República del Perú.

López, Luis Enrique et al.

- 2001 *Evaluación externa del programa de educación bilingüe intercultural*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación

- 2001a *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

- 2001b *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*. Documento de Trabajo. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- 2001b *Planificación Estratégica 2001-2002*. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

Zúñiga, Madeleine

- 1993 Resumen de la Mesa de Trabajo "Educación Intercultural", en Primer Encuentro Regional por la Educación, *Educación: Inversión para el desarrollo*, Cusco 5-7 de agosto de 1993. Cusco: Asociación Departamental de Alcaldes del Cusco, Coordinadora Intercentros de Investigación, Desarrollo y Educación, Foro Educativo, Instituto Peruano de Administración de Empresas.

Anexos

Anexo 1

Marco legal de la educación bilingüe intercultural

Constitución Política de la Nación 1993:

- Artículo 2 (19): El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación.
- Artículo 17: El Estado fomenta la educación bilingüe e intercultural según las características de cada zona, preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país, y promueve la integración nacional.
- Artículo 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 Ley.

Ley General de Educación (Decreto Ley N.º 23384, 18.5.1982):

- Artículo 4: Se dará atención preferente a las concentraciones en las que predominen las lenguas aborígenes.
- Artículo 5: Se fomenta la cooperación y el intercambio con la cultura universal, especialmente la latinoamericana, manteniendo la autonomía e identidad nacional y estimulando el estudio de los idiomas vivos correspondientes.

Código de los niños y adolescentes (Decreto Ley N.º 26102, 28.12.1992):

- Artículo 15: La educación básica del niño y adolescente comprende: El respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, su idioma, a los valores de los pueblos y culturas distintas de la suya.

Convenio N.º 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales

- Artículo 27: Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos, facilitándoles recursos apropiados con tal fin.
- Artículo 28: Siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena.

Anexo 2

Cuadernos de trabajo en lenguas indígenas

Región andina:

TÍTULO	ÁREA	GRADO	LENGUA
1 Yatiqiri masija 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Aimara
2 Yatiqiri masija 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Aimara
3 Yatiqiri masija 3	Comunicación Integral	3. ^{er} grado	Aimara
4 Yatiqiri masija 4	Comunicación Integral	4. ^o grado	Aimara
5 Yatiqiri masija 5	Comunicación Integral	5. ^o grado	Aimara
6 Yatiqiri masija 6	Comunicación Integral	6. ^o grado	Aimara
7 Jakhuri masija 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Aimara
8 Jakhuri masija 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Aimara
9 Jakhuri masija 3	Lógico-Matemática	3. ^{er} grado	Aimara
10 Jakhuri masija 4	Lógico-Matemática	4. ^o grado	Aimara
11 Jakhuri masija 5	Lógico-Matemática	5. ^o grado	Aimara
12 Jakhuri masija 6	Lógico-Matemática	6. ^o grado	Aimara

13 Yachaq mayiy 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Quechua Áncash
14 Yachaq mayiy 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Quechua Áncash
15 Yachaq mayiy 3	Comunicación Integral	3. ^{er} grado	Quechua Áncash
16 Yachaq mayiy 4	Comunicación Integral	4. ^o grado	Quechua Áncash
17 Yachaq mayiy 5	Comunicación Integral	5. ^o grado	Quechua Áncash
18 Yachaq mayiy 6	Comunicación Integral	6. ^o grado	Quechua Áncash
19 Yupaq mayiy 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Quechua Áncash
20 Yupaq mayiy 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Quechua Áncash
21 Yupaq mayiy 3	Lógico-Matemática	3. ^{er} grado	Quechua Áncash
22 Yupaq mayiy 4	Lógico-Matemática	4. ^o grado	Quechua Áncash
23 Yupaq mayiy 5	Lógico-Matemática	5. ^o grado	Quechua Áncash
24 Yupaq mayiy 6	Lógico-Matemática	6. ^o grado	Quechua Áncash

25 Yachaq masiy 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Quechua Ayacucho chanca
26 Yachaq masiy 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Quechua Ayacucho chanca
27 Yachaq masiy 3	Comunicación Integral	3. ^{er} grado	Quechua Ayacucho chanca
28 Yachaq masiy 4	Comunicación Integral	4. ^o grado	Quechua Ayacucho chanca
29 Yachaq masiy 5	Comunicación Integral	5. ^o grado	Quechua Ayacucho chanca
30 Yachaq masiy 6	Comunicación Integral	6. ^o grado	Quechua Ayacucho chanca
31 Yupaq masiy 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Quechua Ayacucho chanca
32 Yupaq masiy 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Quechua Ayacucho chanca
33 Yupaq masiy 3	Lógico-Matemática	3. ^{er} grado	Quechua Ayacucho chanca
34 Yupaq masiy 4	Lógico-Matemática	4. ^o grado	Quechua Ayacucho chanca
35 Yupaq masiy 5	Lógico-Matemática	5. ^o grado	Quechua Ayacucho chanca
36 Yupaq masiy 6	Lógico-Matemática	6. ^o grado	Quechua Ayacucho chanca

37	Yachaq masiy 1	Comunicación Integral	1.º grado	Quechua Cusco collao
38	Yachaq masiy 2	Comunicación Integral	2.º grado	Quechua Cusco collao
39	Yachaq masiy 3	Comunicación Integral	3.º grado	Quechua Cusco collao
40	Yachaq masiy 4	Comunicación Integral	4.º grado	Quechua Cusco collao
41	Yachaq masiy 5	Comunicación Integral	5.º grado	Quechua Cusco collao
42	Yachaq masiy 6	Comunicación Integral	6.º grado	Quechua Cusco collao
43	Yupaq masiy 1.	Lógico-Matemática	1.º grado	Quechua Cusco collao
44	Yupaq masiy 2	Lógico-Matemática	2.º grado	Quechua Cusco collao
45	Yupaq masiy 3	Lógico-Matemática	3.º grado	Quechua Cusco collao
46	Yupaq masiy 4	Lógico-Matemática	4.º grado	Quechua Cusco collao
47	Yupaq masiy 5	Lógico-Matemática	5.º grado	Quechua Cusco collao
48	Yupaq masiy 6	Lógico-Matemática	6.º grado	Quechua Cusco collao

49	Yacakuq masiy 1	Comunicación Integral	1.º grado	Quechua inkawasi kañaris
50	Yacakuq masiy 2	Comunicación Integral	2.º grado	Quechua inkawasi kañaris
51	Yupaq masiy 1	Lógico-Matemática	1.º grado	Quechua inkawasi kañaris
52	Yupaq masiy 2	Lógico-Matemática	2.º grado	Quechua inkawasi kañaris

Región amazónica:

53	Nugkui 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Achuar
54	Nugkui 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Achuar
55	Nangki 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Achuar
56	Nangki 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Achuar

57	Sugka 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Aguaruna
58	Sugka 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Aguaruna
59	Sugka 3	Comunicación Integral	3. ^{er} grado	Aguaruna
60	Sugka 4	Comunicación Integral	4. ^o grado	Aguaruna
61	Tseje 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Aguaruna
62	Tseje 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Aguaruna
63	Tseje 3	Lógico-Matemática	3. ^{er} grado	Aguaruna
64	Tseje 4	Lógico-Matemática	4. ^o grado	Aguaruna

65	Kaniri 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Ashaninca
66	Kaniri 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Ashaninca
67	Kaniri 3	Comunicación Integral	3. ^{er} grado	Ashaninca
68	Kaniri 4	Comunicación Integral	4. ^o grado	Ashaninca
69	Nabireri 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Ashaninca
70	Nabireri 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Ashaninca
71	Nabireri 3	Lógico-Matemática	3. ^{er} grado	Ashaninca
72	Nabireri 4	Lógico-Matemática	4. ^o grado	Ashaninca

73	Ihchuba 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Bora
74	Ihchuba 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Bora
75	Llijchur 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Bora
76	Llijchur 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Bora

77	Sa'te 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Chayahuita
78	Sa'te 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Chayahuita
79	Kumpanama 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Chayahuita
80	Kumpanama 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Chayahuita

81	Etsa 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Huambisa
82	Etsa 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Huambisa
83	Nayap 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Huambisa
84	Nayap 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Huambisa

85	Shipi 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Shipibo
86	Shipi 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Shipibo
87	Shipi 3	Comunicación Integral	3. ^{er} grado	Shipibo
88	Shipi 4	Comunicación Integral	4. ^o grado	Shipibo
89	Wishma 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Shipibo
90	Wishma 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Shipibo

91	Yachaq masini 1	Comunicación Integral	1. ^{er} grado	Quechua San Martín
92	Yachaq masini 2	Comunicación Integral	2. ^o grado	Quechua San Martín
93	Yupaq masini 1	Lógico-Matemática	1. ^{er} grado	Quechua San Martín
94	Yupaq masini 2	Lógico-Matemática	2. ^o grado	Quechua San Martín