

Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país.

*Inés Pozzi-Escot**

1.

El término “educación bilingüe” empieza a tener vigencia entre nosotros a raíz de la creación del Sistema de Educación Bilingüe de la Selva en 1952, sistema creado por el gobierno peruano con la colaboración del Instituto Lingüístico de Verano que trabajaba en el Perú desde 1945. El Sistema de Educación Bilingüe estuvo bajo la supervisión de la Dirección de Educación Rural del Ministerio de Educación hasta 1964 cuando pasó a depender de la Dirección de Educación Primaria y de Adulto. La educación bilingüe, así llamada, en los avatares de su ubicación en el esquema de organización de Ministerio y de la educación nacional, muestra el carácter complejo de su naturaleza. ¿Era un tipo especial de educación? ¿Era un corte horizontal, educación primaria, por ejemplo? ¿Era un corte vertical, una modalidad, tal como la educación para niños excepcionales? La primera ubicación del Sistema de Educación Bilingüe de la Selva dentro de la Dirección de Educación Rural del Ministerio enfatiza la importancia que esa categorización dual de educación urbana y educación rural tuvo en el país, por lo menos a nivel de rótulos, si no en una práctica verdaderamente diferenciada, en los primeros 70 años de este siglo.

Encinas y Mariátegui caracterizaron al Perú como un país fundamentalmente agrario y al indio como al agricultor por excelencia. En la primera mitad del siglo, la población rural –identificada como la población indígena- era mayoritaria. Por eso, era lógico asociar la educación indígena con la educación rural. Una opinión generalizada era que la conquista con sus centurias de explotación y servilismo, había provocado la decadencia del indígena –se hablaba de una “degradación” –condición que, para algunos, como en el caso de Alejandro Deustua, era irreversible; y que, para otros, podía superarse ya sea por la vía del cruce de sangres mediante una inmigración planificada, o por la vía de la educación. Portocarrero y Oliart (1989: 41) refiriéndose al período entre los finales del siglo XIX y mediados del XX, señalan que el “problema del

* En: Zuñiga, Madeleine; Pozzi-Scott, Inés y López, Luis Enrique (eds.): *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS; Lima, 1991, pp. (121-147)

indio” pasa a ser una de las preocupaciones centrales de la intelectualidad y que la esperanza de arrancar a los indígenas de ese pretendido “abatimiento secular” alimenta “lo que puede llamarse ‘impulso educativo’, esto es, la voluntad y compromiso del Estado para difundir la educación elemental a todos los grupos sociales” (Ibid: 42).

Al comenzar el siglo XX, “La idea central era que la escuela sería el laboratorio donde se cristalizaría la unidad nacional; con respecto al indígena, la educación sería una especie de escalera mediante la cual ascendería a la civilización...” (Ibid: 43). Primero se había tenido que esclarecer si el indígena era susceptible de ser educado o no; aceptada esta premisa, había que dilucidar con qué términos de referencia había que educarlo. La idea de lograr la integración nacional a través de la educación, se apoyaba, según Portocarrero y Oliart, en el convencimiento que “la nacionalidad peruana estaba ya definida en sus rasgos básicos...” (Ibid: 61). Educar al indígena era integrarlo a esa pretendida nacionalidad; era peruanizarlo: vale decir, “civilizarlo”, occidentalizarlo. Había que pasar varias décadas para que la voz de Luis E. Valcárcel, se elevara en la Declaración conjunta de Arequipa, para sostener, en 1945, “que el indio no debe ser incorporado a la vida civilizada sino que es la civilización occidental la que debe incorporarse a la vida de este grupo humano que ha contribuido con brillo a la cultura universal”. No se trataba ya de aculturación sino de interculturalidad. La voz de Valcárcel fue una voz aislada y siguió siéndolo por mucho tiempo.

El “impulso educativo” al propugnar la educación para el indígena, planteaba de hecho la pregunta de cómo debería ser esa educación. La pregunta era tan válida que aún en la década del 80 todo el cuestionamiento del currículo para la educación bilingüe nos retrotrae a ella. En relación a esta pregunta, el puneño José Antonio Encinas, sostuvo: (1932:67) “Lo más saltante que hay en el Perú, es lo heterogéneo, desde su aspecto físico hasta su contextura social. El indio es el elemento más distanciado, el que mayores diferencias acusa. Pues, bien, el problema está en borrar esas diferencias y aproximarlos hacia la línea común. Tal proceso es esencialmente económico, puesto que la más notable diferencia entre el indio y los demás componentes de la masa social está en que aquel es sistemáticamente excluido de la posesión de las tierras en beneficio de los últimos. La escuela tiene que colocarse sobre este plano. Cualquiera que sea el tipo de ella, debe contemplar forzosamente esta parte esencial del problema. La Escuela Rural, la más aconsejada, ...significa tierra propia, puesto que no va a preparar peones, sino campesinos, quienes más

tarde se transformarán en agricultores... Antes la Tierra que la Escuela, tal es el lema de toda política educativa a favor del indio. Así entendido el problema, la Escuela adquiere su verdadero valor. Situada en el centro de una comunidad de indios se convierte en el propio "Hogar del Indio", donde van a acudir sin distinción de edad ni de sexo, no sólo en busca de silabario, sino en demanda de un consejo, de un apoyo, de una protección contra el abuso... La Escuela antes de organizarse pedagógicamente, estableciendo planes de estudio, programas, horarios, etc., debe organizarse socialmente, creando en la aldea diferentes grupos para mejorar la agricultura, la crianza de animales domésticos, la arquitectura, la higiene pública y privada, el deporte, la danza, la música, las sociedades cooperativas de producción y de consumo, las de auxilio mutuo, las de la protección a la infancia, a la vejez y al enfermo. Ni uno solo de estos elementos debe dejar la Escuela sin acción. A medida que funcione cada una de estas actividades, y con ocasión de ellas, es que el indio insensiblemente, sin gran esfuerzo logrará aprender a leer, escribir y contar, como la más sencilla de las tareas...".

Encinas señala para la Escuela Rural lo que él llama una "educación en masa", es decir, "ejercicio colectivo en bien del grupo" y puntualiza que este tipo de educación "al servicio del ayllu" no puede someterse a un plan determinado y único porque "cada ayllu se desenvuelve dentro de las necesidades propias, ofrece problemas que no tienen parecido en otros grupos sociales..." Además, "todo lo que se enseña debe tener un fin práctico e inmediato en beneficio de la masa, no del individuo".

Me parece muy digno de destacarse en Encinas su subordinación de lo pedagógico a lo social y económico. Asimismo su comprensión de la diversidad del país y de los grupos por escolarizarse, lo cual impedía recurrir a soluciones únicas, especificidad que en esta década del 80 aparece como un rasgo importante en los planteamientos sobre el currículo y en los estudios sobre la migración campesina a Lima y sus patrones de inserción en la sociedad urbana. Encinas es el adalid de la escuela activa; por eso, concibe la escuela rural como la escuela del hacer y no del oír decir, y como una escuela de cobertura total que abarca a todas las edades. La tragedia de su tiempo es que no se prestó atención a sus planteamientos ya que la población a la que esa educación rural iba dirigida no tenía importancia para los grupos de poder sino como instrumentos económicos del latifundio y de la explotación minera. La escuela rural no fue –y desgraciadamente la situación dura aún en muchas partes- más que una transferencia de la escuela urbana, con sus mismos programas y

organización. Inclusive la preparación de maestros sufrió este trasvase. Por ejemplo, en la década del 20 se creó en Puno, una Sección Normal para maestros de niños indígenas que funcionaba anexa al Colegio San Carlos y que graduó en 1930 a sus primeros graduandos. Pero los planes de estudio de la Sección eran los del Instituto Pedagógico de Varones de Lima. En definitiva lo de rural ha significado casi siempre sólo la ubicación de las escuelas y del profesor, fuera de una mayor pobreza de medios.

Después de Encinas, el primer gran planteamiento de lo que debe ser la escuela rural se produce en la década del 40 cuando el gran indigenista, Luis E. Valcárcel, ocupa la cartera de Ministro de Educación. Tomo algunos extractos de lo que he escrito al respecto: (Pozzi-Escot, 1985: 42-45).

En 1945, el Dr. Luis E. Valcárcel, indigenista prominente, y en ese momento Ministro de Educación del Perú, se reunió en Arequipa con su colega boliviano y con los directores de los Servicios Cooperativos de Educación del Perú y Bolivia para firmar un acuerdo que pusiera en marcha un plan conjunto de educación indígena.

Según el *Informe sobre los Núcleos Escolares 1946-1958* (Díaz Montenegro: 1959: 29), los conceptos más importantes surgidos de la Conferencia de Arequipa fueron:

“El problema indígena es un problema de Estado, de carácter social, económico, sanitario, vial, agrario, educacional, jurídico, etc. a cuya solución deben concurrir con sus mejores esfuerzos todos los organismos de Estado de ambas Repúblicas”.

“La educación que imparten las escuelas rurales debe ser fundamentalmente de carácter agropecuario, sin que esto obstaculice a los mejores dotadas para realizar estudios superiores”.

“La influencia de la Escuela Rural debe extenderse hasta el hogar campesino a fin de conseguir el mejoramiento de todos los aspectos de su vida”.

El Plan de Acción Aprobado tuvo los siguientes propósitos:

- a) Elevar la vida del aborigen hacia un nivel superior, poniendo a su alcance los beneficios de la civilización;

- b) Enseñarle prácticas agropecuarias que le permitan una mejor explotación de la naturaleza;
- c) Estimular y mejorar las industrias caseras rurales;
- d) Difundir el idioma castellano.

Para la aplicación de este Plan había que preparar maestros, supervisores, directores, nuevos materiales didácticos, construir locales que proporcionasen la infraestructura requerida con aulas amplias y ventiladas, casa para el maestro, pequeños campos de cultivo, talleres, gallineros, conejeras, silos, etc. Una medida fundamental fue agrupar las escuelas de las zonas de trabajo en *núcleos*, con una escuela central y 20 secciones (posteriormente se redujo el número a 10) que dependían de la central y tenían a ésta por modelo. Las dos primeras zonas de trabajo fueron la hoya del Lago Titicaca con 12 núcleos y la cuenca del río Vilcanota con 4 núcleos.

En cuanto a las lenguas, si bien se consideraba importante la enseñanza del castellano, se decidió “que el método más racional para enseñar al niño aborigen a hablar y leer en castellano sería enseñarle primero a leer en su propio idioma, fuese quechua o aimara, y luego cuando tuviese suficiente vocabulario en castellano iniciarlo en la lectura de esta lengua extranjera para él”. El plan trazado partía del uso de cartillas en lengua materna, luego cartillas bilingües y finalmente cartillas en castellano que contenían lo enseñado en las cartillas bilingües y nuevos elementos. El Plan para la utilización de lenguas no pudo cumplirse cabalmente porque los padres de familia indígenas “empezaron a desconfiar de las escuelas donde se enseñaba a leer Quechua y Aimara, considerando que no valía la pena enviar allí a los niños, ya que éstos no iban a lograr siquiera su objetivo principal que era aprender el castellano...” Esta actitud impulsó a las autoridades a modificar sus recomendaciones iniciales y pedir a los maestros que emplearan “la lengua nativa sólo como medio transitorio de enseñarle el Castellano prescindiendo de ella tan pronto como deje de ser necesaria para hacerse comprender por el niño...” (Díaz Montenegro 1959: 36). Ocurrió aquí una situación que se ha repetido muchas veces en los programas experimentales de Educación Bilingüe donde se usan las lenguas nativas como lenguas experimentales.

En los núcleos, la educación del niño indígena se volvió funcional con practicas en los talleres y en le huerto, atendiendo a la crianza de los animales domésticos sin

descuidar el estudio de asignaturas y el aprendizaje del castellano. Era educación para el trabajo y en el trabajo, precursora de uno de los principios fundamentales de la Reforma Educativa peruana de la década del 70. Se utilizaron los recursos de la comunidad, a la que se motivó para incentivar su participación en la obra educativa en un esfuerzo por aproximarse a una educación por todos y para todos. Los núcleos concibieron la educación indígena como tarea integral dirigida a todas las edades y concentrando una variedad de servicios; campañas de vacunación, servicio de leche, almuerzos escolares para los niños que procedían de zonas distantes y para los cuales había servicio de transporte provisto de ómnibus; había también difusión cultural, con proyecciones cinematográficas utilizando grupos electrógenos.

Los núcleos escolares campesinos fueron un ensayo de educación rural concebida como cualitativamente igual a la educación dirigida a la población no aborígen. No fue calificada de educación bilingüe aunque lo fue en la medida en que intervenían en el proceso educativo, en mayor o menor grado, dos lenguas y que estaba dirigida a una población de habla vernácula.

Es importante anotar algunas coincidencias entre la educación rural de los núcleos y la concepción de Encinas. De un lado, es educación práctica, destinada a cubrir las necesidades del campesino y de sus organizaciones. De otro, tiene una cobertura dirigida a todas las edades. En tercer lugar, sobrepasa lo estrictamente pedagógico para abarcar servicios múltiples. Desde González Prada, el clamor de los principales ideólogos para el medio rural no es sólo de educación sino de “educación y pan” o “educación y tierra” y la finalidad es la liberación del hombre para convertirlo en un verdadero ciudadano, en un par de los peruanos que lo relegan: el mestizo y el blanco.

Con la Revolución de 1968, la consiguiente reforma educativa y el intento de lograr una transformación radical de las estructuras existentes en el país, se cuestiona la propiedad del dualismo: educación rural-educación urbana. La Ley General de Educación promulgada como Decreto Ley 19326 por el gobierno revolucionario, establece en su Exposición de Motivos que “el objetivo principal de la educación en las áreas rurales es conseguir la liberación del campesino peruano, lo cual implica una profunda transformación estructural que le permita convertirse en sujeto participante”. Esta educación estaba dirigida tanto a niños como adultos; no era una modalidad sino una forma que incluía las diversas modalidades. La Ley especificaba (p. 21) que no se

trataba “de una ‘educación rural’ sino de educación para las áreas rurales, con características propias” que, sin embargo, no impedía “la apertura de posibilidades de movilización social vertical”. Creo que el no llamarla educación rural era un esfuerzo por escapar del discrimen asociado con la educación rural, vista como educación de segunda clase, preocupación que estaría muy de acuerdo con la posición de la Reforma que trató de eliminar los diferentes discrimenes: educación primaria en relación con la secundaria; educación técnica o educación para el trabajo en relación con la educación teórica, etc.

La reforma produce la primera Política Nacional de Educación Bilingüe en 1972, política en gran parte incumplida aún hoy pero tan sólida en su concepción que resiste al paso de estos 19 años.

Durante gran parte de este siglo, educación rural y educación indígena prácticamente coinciden. A partir de 1940 el intenso flujo migratorio del campo a los poblados, ha cambiado la perspectiva. Recordemos que en 1940 el 28.5% de la población limeña estaba formado por migrantes y que esta cifra aumentó a 46.2% en la década del 70, asimismo que en 1987 más del 60% de la población económicamente activa en Lima estaba constituido por migrantes rurales (Golte y Adams, 1987: 72). En los pueblos de origen de estos migrantes, la merma de la población entre 15 y 40 años era notable, Por lo tanto, para la parte de la población indígena aún ubicada en el campo, la identificación de educación rural con educación indígena todavía rige. Pero hay numerosos sectores de la población indígena, desplazados de sus lugares de origen, para quienes la educación que se les imparta no puede ser ya “educación para áreas rurales” sino producto de una nueva conceptualización, que necesitamos esclarecer mediante estudios de seguimiento de los diversos grupos de migrantes. Este sector está ligado a interrogantes todavía sin respuesta. Para el sector indígena que sí sigue siendo población rural, queda pendiente la respuesta a la pregunta: ‘Cómo debe ser la educación rural? Pregunta gruesa que debe ir acompañada por otras subpreguntas que recojan la preocupación por las especificidades regionales. Una subpregunta imprescindible puede ser, entonces: ¿A qué modelos de educación rural puede reducirse la diversidad de situaciones socio-económicas en que se encuentra la población indígena del campo?

Hay algo muy grave que es preciso acotar aquí: la educación rural no puede ser nunca más una educación que mire al campo solamente. Los migrantes rurales

que como ya hemos mencionado constituían en 1987 el 60% de la población económicamente activa en Lima, tienen derecho a ser tenidos en cuenta como sustento conceptual de la nueva planificación. Si un alto porcentaje de la población escolar rural se reubicará en las grandes ciudades, la educación rural debe incorporar un componente de información y de preparación que facilite el desenvolvimiento del migrante en las urbes.

En el presente, la dinámica social sigue un curso tan precipitado que uno tiene que preguntarse: ¿a dónde vamos? Nos hablan de la ruralización de las ciudades y la urbanización del campo (por influjo de la migración de retorno y las migraciones estacionales, entre otros factores). Hay quienes piensan que la migración campesina a las ciudades debe limitarse con esfuerzos de desarrollo del agro y de las ciudades menores. Para quienes piensan así, favorecer la migración saliente con una adecuación de la educación a esa realidad, es contraproducente. La pregunta de fondo es: ¿Se puede detener lo aparentemente imparable?

El antropólogo, Teófilo Altamirano, sostiene después de un cuidadoso estudio de los migrantes collavinos (1988: 44) que “la actual estructura económica de las comunidades campesinas no puede prescindir del proceso de la migración, porque ésta se encuentra íntimamente incorporada en la vida de los campesinos...” Y la razón es que “se ha producido una ruptura relativa en el equilibrio entre recursos, formas de explotación de los mismos y las labores complementarias de la actividad principal (agropecuaria) que cubrían la casi totalidad del calendario agrícola anual” (Ibíd).

2.

Durante la mayor parte de este siglo la condición de la mayoría de los indígenas en el país ha sido tan pavorosa que los ensayistas que se han ocupado “del indio” no han tenido otro pensamiento que la injusticia de su situación, apelando a aspectos legales, para defender la supervivencia de las comunidades y de sus propiedades. El problema de las lenguas prácticamente no aparece ahí. Refuerza este sesgo el hecho que la ciencia que ha prestado una atención especial a los conflictos de lenguas, la lingüística moderna en su rama aplicada, tarda también en desarrollarse, sobre todo, desde el punto de vista de los problemas de las lenguas en contacto y del análisis de los bilingüismos. En nuestro medio la modernización es más lenta aún. Parece increíble que hablar de que el aprendizaje de castellano es para los vernáculohablantes aprendizaje de una segunda lengua y que esto implica, desde el

punto de vista de la enseñanza, metodología y textos específicos, fue en 1963, fecha de la Mesa redonda sobre el monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú, casi equivalente a una revelación. Parece también increíble que 26 años después de esa mesa redonda y del pedido formal al Ministerio de Educación para que adecuara su política educativa a las exigencias del multilingüismo y la pluriculturalidad del Perú, esta adecuación se da como excepción y no como regla.

2.1. La denominación de educación bilingüe que empieza a usarse en nuestro país en 1952, tiene dos términos: educación y bilingüe. El primero lo hemos tocado en el numeral 1 porque es la parte a la cual se “atendió” –calificativo que queda ancho mediante la educación estatal durante la primera mitad del siglo. Lo de bilingüe es un avance técnico que asume el problema de las lenguas. Implica reconocer la exigencia de usar la lengua materna de los educandos en su escolaridad, y la necesidad, también, de enseñar castellano, ya que ésta es la lengua oficial. Por una odiosa inversión de valores, hay protestas por el uso de la lengua materna en la educación, sobre todo cuando se planifica un uso más prolongado.

Un enfoque de la educación bilingüe, el llamado modelo de educación bilingüe de transición, concibe la utilización de la lengua materna mientras sea imposible usar el castellano como lengua instrumental; es decir, como lengua de enseñanza. La idea es que se empieza la escolaridad en lengua materna y simultáneamente se recibe lecciones de la segunda lengua, en nuestro caso, de castellano. Conforme se va avanzado en el aprendizaje del castellano, se va reduciendo el uso de la lengua materna y aumentando la presencia del castellano, La lengua materna sólo sirve de puente entre la etapa de incomunicación que implicaría usar el castellano con quien no lo comprende ni habla o sea la etapa inicial de la escolaridad y el momento cuando ya hay cierta competencia en castellano. Es un tránsito del monolingüismo en lengua materna al monolingüismo escolar en la segunda lengua, monolingüismo que indudablemente va a influir en el uso futuro de la lengua materna y sus posibilidades de desarrollo en el usuario. Por eso se asocia el modelo de transición con una política asimilacionista que busca el desplazamiento lingüístico. Este modelo es criticado por quienes piensan que asó como al hispanohablante se le cultiva en su lengua materna en toda su escolaridad, al vernáculohablante le asiste el mismo derecho, fundamentado en base psicológica.

Al modelo de transición, se le opone el modelo de mantenimiento, en el que la lengua materna se mantiene aún cuando el educando ya pueda valerse del castellano, preferentemente durante toda la escolaridad, pero, por lo menos, en la escolaridad primaria. Este modelo reconoce el derecho de los pueblos indígenas a defender la revalorización de sus lenguas que son parte de su identidad étnica. Implica la adopción de una política pluralista de país multiétnico, plurilingüe y multicultural.

El debate sobre si la educación bilingüe en el Perú debe seguir un modelo de mantenimiento o de transición es un debate abierto. El Instituto Lingüístico de Verano en sus escuelas del Sistema de Educación Bilingüe de la Selva usó el modelo de transición; el Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno aplicó un modelo de mantenimiento. Sin embargo, ambos programas estaban avalados por el Ministerio de Educación. La decisión de qué modelo usar es ésta ligada al proyecto nacional, al tipo de sociedad que queremos ser, si deseamos un bilingüismo aditivo (en el que las dos lenguas continúan siendo usadas por el hablante) o un bilingüismo sustractivo (donde el hablante acaba por postergar una de sus lenguas, generalmente la autóctona). El hecho de que se siga un modelo de mantenimiento no garantiza que la lengua materna será usada por el educando durante el resto de su vida. Solamente da una posibilidad más de que así sea, tanto porque se le han cultivado habilidades orales y de lectura y escritura, como porque se le ha despertado una conciencia lingüística que lo inducirá a defender su lengua del discrimin y la extinción.

En la elección del modelo hay otros factores concomitantes.

2.1.1 Estrechamente vinculadas a la elección de modelos de educación bilingüe están las expectativas y experiencias de las comunidades donde se desarrollan los programas. La primera reacción de las comunidades al uso de la lengua materna es negativa porque tienen conciencia de las limitaciones a que los somete el desconocimiento del castellano y la finalidad de la escuela para ellos es algo concreto: aprender a leer y escribir en castellano, además de aprender a contar, lo antes posible. Aceptan la intervención de la lengua materna cuando se convencen que no va a significar ninguna traba a su aprendizaje del castellano hablado y escrito. Hay una larga lista de testimonios sobre las reacciones negativas de las comunidades ante el uso de la lengua materna. Estas actitudes han podido contrarrestarse, en algunos casos, con campañas de persuasión explicándoles que su aprendizaje del castellano no sufrirá. En otros casos, ha sido necesario realizar modificaciones en los planes de

estudio. He mencionado ya el testimonio de Díaz Montenegro, escrito en 1959, indicando que tuvieron que modificar su plan de utilización de lenguas porque los padres indígenas empezaron a desconfiar de las escuelas donde se enseñaba a leer en quechua y aimara. La vehemencia de los padres es tal porque sus hijos aprendan a leer y escribir en castellano que he sido testigo de sus protestas por el tiempo que se pasaba con los ejercicios de aprestamiento.

2.1.2 Sin embargo, hay consenso actualmente en la mayoría de los programas de realizar la alfabetización en la lengua materna y pasar luego a la alfabetización en castellano. O sea, que el debate sobre en qué lengua alfabetizar parece haber terminado. Una alternativa que se ha planteado desde los tiempos de Asunción Galindo en su escuelita de Puno (década del 40), es la alfabetización simultánea o paralela en la lengua materna y en la segunda lengua. Creo que aunque esta alternativa está planteada, hay que tener cuidado con ella.

Es muy importante mantener la distinción entre alfabetizar y castellanizar porque son dos procesos diferentes. No sé puede alfabetizar en una lengua que el alumno no conoce, salvo en un nivel muy rudimentario de lectura de sílabas, palabras aisladas o frases muy simples, porque la lectura se apoya mucho tanto en la anticipación gramatical que sólo el conocimiento de una lengua permite tener, como en la anticipación basada en una comunidad de experiencias de vida o en referentes culturales similares.

La alfabetización inicial en la lengua materna se ha visto reforzada por las investigaciones de James Cummins quien ha formulado la hipótesis de la transferibilidad de las habilidades desarrolladas en el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua materna. Por lo tanto, empezar la alfabetización en lengua materna no es perder el tiempo sino ganarlo.

2.2 Otro planteamiento en relación con la castellanización es el relacionado con la selección de normas. La pregunta que se formula es ¿Qué castellano enseñar? Este es un debate abierto. Las limitaciones para la respuesta son entre otras:

- a. El poco conocimiento que tenemos de las variedades regionales.
- b. Las actitudes de discriminación hacia los hablantes de formas estigmatizadas, actitudes que no sólo se dan en los hispanohablantes sino que también las

tienen los hablantes de castellano como segunda lengua que han logrado superar, por ejemplo, problemas de motosidad (tomando el término de su sentido estrecho de confusión de vocales medias con vocales altas).

- c. El castellano de los textos (véase López y Jung, 1989: 197-217) no coincide con el castellano del maestro. Creo que este es un problema muy grave, que debe provocar confusiones considerables en los alumnos. En la formación de profesores y en su profesionalización no se ha tratado de nivelar a los maestros hacia un castellano con aceptabilidad social. Además, muchos de los maestros de zona andina, como son maestros de tercera categoría sin formación específica para la docencia, son hablantes también de entrelenguas del castellano; es decir, de formas intermedias entre su lengua materna y el castellano estándar.
- d. Hay diferencias entre el castellano oral educado y el castellano educado escrito. Personalmente creo que sí hay una identificación intuitiva de los oyentes de las formas que constituyen castellanos orales educados y de las que no lo son. No hay duda que, sobre el castellano escrito educado, existe un razonable consenso.

Los planteamientos que conozco respecto a este problema son:

- a. Enseñar el castellano estándar con vocabulario regional (en este planteamiento no se ha hecho distinción entre el nivel oral y el nivel escrito);
- b. Empezar con la norma local, seguir con la regional y terminar con la norma estándar de Lima, asumida como la nacional. Debo aclarar que esta propuesta se hizo durante la reforma educativa cuando se estableció una estructura educativa, diferenciada en nivel de educación inicial, nivel de educación básica y nivel de educación superior. Las tres etapas de progresión en la enseñanza del castellano estaban referidas al nivel de educación básica que, a su vez se subdividía en 3 ciclos: El primero de cuatro años (al que, según este planteamiento, le correspondía el uso de la norma local), el segundo ciclo era de dos años (a éste le correspondía en el planteamiento, el uso de la norma regional) y en el tercer ciclo de tres años (el uso de la norma nacional). La propuesta, que yo sepa, nunca se puso en práctica.

- c. Esta tercera propuesta se basa en que los niños indígenas en sus comunidades necesitan el castellano sobre todo para uso escrito, referido a recibos, formularios, memoriales, solicitudes, etc. Por lo tanto, lo que las escuelas para niños indígenas deben fomentar en la enseñanza del castellano es el desarrollo de la lengua escrita; lo que se persigue es hacer de la lengua escrita “el eje conductor de la enseñanza de la segunda lengua”. Este es un planteamiento que aún no ha sido puesto en práctica.
- d. Una posible cuarta propuesta sería utilizar un dialecto regional si éste estuviera descrito. Lo que ocurre en la práctica es que, a veces, grupos de maestros de una región se reúnen para preparar materiales de enseñanza del castellano y naturalmente lo hacen con el castellano que les es habitual.
- e. En el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe realizado en 1972, sin hacer referencia a ningún dialecto específico, se sugirió que debíamos formar bilingües “con un manejo óptimo de la lengua oficial”, vale decir, del castellano y se aclaró que por óptimo se entendía que estos hablantes “estén libres, en la medida de lo posible, de interferencia en todo nivel de la lengua materna y que la variedad de español que manejen tenga el grado más alto posible de aceptación social, en su defecto, que se provea a los educandos de estrategias para el evitamiento de las formas estigmatizadas en los contextos pertinentes” (Escribens, 1972: 33).

No hay respuesta aún a la pregunta de qué castellano enseñar. Una recomendación incluida en la Política Nacional de Educación Bilingüe de 1972, pero desgraciadamente no difundida, es: “En el caso de hablantes de dialectos estigmatizados, del castellano o de una lengua vernácula, una política educativa debe propiciar la enseñanza del dialecto de prestigio regional o nacional, o de prestigio social, para lograr un dialectismo funcional que no implique la erradicación de los dialectos subestimados” (p. 10).

Lo cierto es que el discrimen existe y no podemos desconocer que las decisiones aparentemente de tipo lingüístico tienen un grave impacto social. ¿Qué hacer ante ello? Sabemos que el fenómeno de las migraciones y la andinización de la capital están afectando el habla de Lima y también la norma del castellano escrito como se aprecia en los diarios de la capital, inclusive en el más conservador de ellos,

“El Comercio”. Las decisiones que tomemos sobre qué castellano enseñar influirán en la dirección que este período de transición lingüística tome finalmente.

3.

La educación bilingüe pronto empezó a llamarse educación bilingüe bicultural, reconociendo que además de las lenguas involucradas, había un problema de culturas. Si se hablaba de contrastes entre las lenguas y de interferencias, ¿cuánto más habrían de producirse estos contrastes e interferencias a nivel de las culturas? La denominación de educación bicultural provocó un largo debate basado, entre otros puntos en un cuestionamiento de si una persona puede ser bicultural de la misma manera como puede ser bilingüe.

La reunión indigenista de Pátzcuaro, en 1980, dio una salida al problema terminológico y conceptual que se había planteado, proponiendo una nueva denominación: educación bilingüe *intercultural*, aunque ya el nuevo término ha empezado a suscitar problemas por la libertad con que se está interpretando. En principio, se refiere a la opción que una cultura tradicional tiene para ampliar su acervo, incorporando selectivamente aspectos de la cultura occidental o de otras culturas.

3.1 El tópico de la cultura nos lleva de frente al problema del currículo para la educación indígena. Todos sabemos que salvo los casos de las escuelas que forman parte de programas de educación bilingüe, las demás reciben el mismo tratamiento curricular que las escuelas de la costa.

Planteamientos e ideas:

- a. Uno de los primeros planteamientos para remediar la inadecuación de ese currículo único a las situaciones reales de los educandos del país fue a través de la llamada “adaptación” del currículo. Esta posición se considera actualmente insuficiente porque lo que había que adaptar simplemente rebasaba los cauces del currículo original.
- b. Se ha calificado a nuestro proceso educativo como un proceso deseducativo (Mayer, 1982: 275) porque su efecto es hacer olvidar y borrar las culturas ancestrales y lo logran tan bien que los jóvenes nativos que no llegan a captar las nociones sobre la cultura occidental que la escuela

quiere transmitir, se quedan en una tierra de nadie: ignoran los conocimientos elementales de ambas culturas, la propia y la occidental. Por lo tanto, el currículo no debe borrar lo propio de la cultura del educando pero sí debe encontrar maneras de hacer asequible la cultura occidental, pues como dice Lucy Trapnell, el niño o joven nativo “carece de los marcos referenciales que le pueden otorgar sentido a los nuevos conocimientos” (1987: 230).

- c. Otro planteamiento, complementario al anterior, (Trapnell, 1987: 225) sostiene que las escuelas actuales, inspiradas en las necesidades de reproducción y desarrollo de una sociedad capitalista, alejan al educando indígena de la educación tradicional de su etnia (que se basa en la observación, la participación en el trabajo y el juego), y al restarle importancia, desalientan al educando de que aprenda aspectos fundamentales de su cultura; además, al absorber la totalidad de su tiempo, le impiden aprender lo que le permitirá más tarde desenvolverse con eficacia en su medio. Debido a esto, Trapnell sugiere, particularmente sobre la Amazonía, que el currículo debe dar cabida a la educación no formal.

Esta sugerencia es extremadamente importante porque es un reconocimiento de que coexisten paralelamente dos procesos de educación: el nacional occidentalizado y el local-tradicional, que resume la sabiduría de la etnia. La socialización primaria –realizada en la familia y en la etnia- es larga ya que las etnias no han conocido otras escuelas que la vida misma. Al ser larga, coincide a los 6 años del niño, con la segunda socialización de la escuela oficial y así surgen los problemas de falta de tiempo y de contenidos contradictorios, así como de metodologías que se anulan unas a otras.

Aunque quizá no en forma tan aguda, la existencia de un programa educativo en el seno de la familia y la comunidad también existe entre los quechuas y aimaras, pero la escuela nacional nunca ha prestado atención a este sistema paralelo pese a que irrumpe en su calendario escolar en diversas formas provocando deserciones temporales, ausentismo; y, como consecuencia de ellos, empujando a algunos alumnos al abandono definitivo del sistema escolar. Una tarea fundamental podría ser, siguiendo las sugerencias de Trapnell y de Mayer, estudiar cómo compatibilizar los dos

procesos educativos, el tradicional con el occidental, en currículos específicos para las diversas etnias.

- d. Del planteamiento de la compatibilización de los dos sistemas educativos, se desprende el de la diversificación del currículo, punto que fue abordado por el Reglamento de Educación Bilingüe de 1973, al prescribir que se debe atender a “las características culturales y lingüísticas de las comunidades y de los educandos de lengua vernácula”. El poner en práctica esta prescripción implica establecer que los currículos, textos y materiales deben ser expresamente preparados para cada grupo étnico. La diversificación del currículo es fundamental. ¿Cuáles han de ser los criterios de esta diversificación? ¿Podemos quedarnos en una clasificación gruesa de currículos para educación bilingüe versus currículos no-bilingües?

Por ejemplo la “Asociación Interétnica de desarrollo de la Selva Peruana” ha sostenido que se debe crear un nuevo currículo exclusivo para las poblaciones indígenas amazónicas, del cual se deriven las adaptaciones para cada grupo étnico.

- e. Uno de los más serios problemas en relación con el currículo es el de las contradicciones entre la educación formal y el mundo de creencias y valores de los pueblos indígenas así como de su etnociencia y mitología. Esto ha llevado a Anette Dietschy-Scheitterle a proponer un currículo abierto para la enseñanza de ciencias naturales en la educación bilingüe, donde la concentración estaría en la solución de los problemas prácticos venga de donde viniere el conocimiento. Pero es un punto que debe investigarse y trabajarse con cuidado. Otra posición al respecto es aplicar la interculturalidad y partiendo de la cultura nativa buscar insertar el conocimiento occidental, pero esta vía no se ha explorado todavía.
- f. Hemos señalado ya que el currículo de la educación indígena debe considerar una ampliación de contenido y estrategias que preparen a los educandos para las migraciones en que, con alta probabilidad, se verán envueltos. Este es otro punto que debe ser investigado para servir de retroalimentación a los que elaboran los currículos.

- g. Una idea que debe estar siempre presente y que es voceada por nativos y no nativos es que la comunidad, en cuanto a su pensamiento, sus necesidades y expectativas, debe estar presente en las determinaciones sobre el currículo. Este no puede ser un producto vertical que se impone de arriba hacia abajo, sino una elaboración democrática que ausculta el mejor saber y parecer de los nativos involucrados y de la sociedad global.

3.2 El tema del currículo también se ha planteado a nivel de la formación magisterial y los programas de profesionalización porque modificar los currículos para la enseñanza escolar es sólo un aspecto de la mejora de la situación educativa de un país, y en este caso concreto, de la mejora de la educación para las poblaciones indígenas. Si no se innova la formación docente, el proyecto de mejora curricular se anula.

La realidad plantea aquí también sus exigencias. No todos los futuros maestros de niños y adultos indígenas están en el mismo punto de partida: hay maestros indígenas que provienen de etnias que han tenido poco contacto con la cultura letrada y con centros más modernizados; otros maestros, mestizos o indígenas, están a años luz de los primeros. ¿Cómo ha de diversificarse el o los currículos para formación magisterial a fin de recibir ese alumnado tan polarizado? ¿Debe haber una formación común que incluya materias imprescindibles para la educación indígena como didáctica de la lengua materna vernácula o enseñanza de castellano como segunda lengua, etc.? ¿O debe hacer una división de la formación para atender tipos diferentes de maestros? En este caso ¿cómo establecer la tipología? No hay una sola opinión. Para algunos, las comunidades indígenas deben tener maestros indígenas que provengan de esas comunidades, para otros, eso es muy poco enriquecedor, El debate está abierto: ¿qué tipo de maestros y para qué tipo de comunidades, etnias o pueblos?

4.

Una cuestión central en relación con la educación bilingüe es: ¿para quienes?

Algunos planteamientos son:

- a. Los usuarios serían los hablantes de lenguas indígenas. Estos suman aproximadamente: 4 millones de quechuahablantes entre monolingües y

bilingües; 350,000 aruhablantes (aimara, jacaru y cauqui); 200,000 hablantes de lenguas de la selva (véase Cerrón-Palomino, 1986: 12). Estos hablantes de lenguas indígenas se beneficiarían con la educación bilingüe, pese a que pudieran ser bilingües, en virtud del principio del derecho al uso y desarrollo de la lengua materna, derecho que ejercen los hispanohablantes en el país.

- b. Un segundo planteamiento sería que sólo deberían tener educación bilingüe los monolingües de lengua vernácula y los bilingües incipientes quienes no podrían seguir un currículo escolar planificado sobre la base del castellano solamente. Aquí está ya operando el criterio económico del planificador y el estadista que piensan en el posible costo de estos servicios especiales y en la necesidad de priorizarlos y reducirlos.
- c. Otro planteamiento ha sido hecho con el propósito de contribuir a resolver la diglosia existente, en la que el castellano es la lengua de prestigio a la que le corresponden todos los usos importantes y las lenguas nativas se limitan a los usos domésticos y comunitarios. La propuesta consiste en que, en la región surandina, la educación bilingüe abarque asimismo a los pobladores de las zonas urbanas y urbano-marginales de la región “en las que habita también un porcentaje considerable de población con diversos niveles de manejo de una y otra lengua” (López Quiroz, 1986: 65). Estos pobladores urbanos utilizan “preferentemente o exclusivamente el castellano” y están “en mayor o menor medida, integrados a una cultura de corte urbano” (Ibid: 66).
- d. El planteamiento anterior prevé la aplicación de la educación bilingüe a grupos integrados a una cultura de corte urbano. La pregunta que surge es: ¿qué se puede plantear para los migrantes serranos en edad escolar que se establecen en ciudades costeñas, Lima, por ejemplo? En un estudio que hicimos la magister Minnie Lozada y yo en un colegio estatal de “Villa María del Triunfo”, constatamos el elevado número de alumnos con padres quechuahablantes, inclusive con madres monolingües quechuas. Esos niños escribieron que ellos no sabían quechua y que sus padres no les hablaban en esa lengua. ¿Podrían ser ellos usuarios de educación bilingüe? Hay muchos interrogantes unidos a esta situación: ¿Por qué los

padres no les hablan en su lengua materna? ¿Quieren cortar con sus identidades nativas o es una posición práctica que obedece al viejo prejuicio que las lenguas vernáculas malogran el castellano de lo bilingües?

- e. Otra propuesta no está referida a ofrecer educación bilingüe como tal sino una versión reducida: es la enseñanza de una lengua vernácula para los hispano-hablantes, a fin de romper la asimetría de la relación entre ambos grupos, los vernáculohablantes y los hispano-hablantes.
- f. La nueva política de Educación Bilingüe Intercultural, de 1989, establece en el prólogo que la educación se caracterizará por ser bilingüe, por lo menos, “para quienes poseen el privilegio de tener como lengua materna una lengua autóctona...” (p. 7). Según este enunciado se asume el primer planteamiento de nuestro listado: la educación bilingüe para todo el que tiene una lengua materna vernácula. En los lineamientos hay cierta restricción porque se recurre al principio de territorialidad, aclarando que los lineamientos son de aplicación en las zonas donde la lengua de uso predominante es un vernáculo. Aquí se han guiado por el artículo 83 de la Constitución de 1979.

La realización de este planteamiento implica trazar un programa de desarrollo y un plan operativo muy ambicioso que comprendan: elaboración de textos y materiales, formación magisterial y profesionalización de maestros en servicio. Según un estimado reciente de la Dirección General de Educación Bilingüe, actualmente se atiende al 8.4% de la población vernáculohablante que requiere tener educación bilingüe en razón de su lengua materna. Esta cifra nos da idea del camino por recorrer y la precariedad del futuro dado que aunque en este año el Estado gasta 24% de su presupuesto en educación la atención educativa bilingüe es todavía muy baja.

La nueva Política de Educación Bilingüe Intercultural establece un principio revolucionario, dirigido también a atacar la asimetría en las relaciones entre grupos criollo-occidentales y grupos indígenas. De un lado, prescribe la educación bilingüe para todos los de habla vernácula; de otro, la educación intercultural *para todos los peruanos*. Se entiende por intercultural, la educación que permite comprender códigos culturales diferentes a los de la propia cultura. En los lineamientos de la Política, se indica que: “Se propiciará que la educación de los alumnos castellano hablantes desde el nivel inicial hasta la Universidad posibilite el conocimiento, valoración y apropiación

crítica de elementos de las diversas culturas peruanas”. Por primera vez, de una manera explícita, la educación peruana estipula que debemos intentar conocernos: *todos los peruanos* somos un ámbito de conocimiento prioritario para *todos los peruanos*.

La pregunta de para quién es la educación bilingüe de vernácula y castellano está aún en el tapete. Es un debate abierto.

5.

Dado el auge que a nivel mundial han tomado los estudios sobre los códigos escritos y sus funciones, hay en nuestro medio también un gran interés por el desarrollo de la escritura en lenguas autóctonas, tomando escritura en su sentido amplio. Esta meta comienza a cumplirse con la inclusión en los programas bilingües de mantenimiento, dentro del curso de Lenguaje-Lengua Materna, de un programa de escritura en lenguas autóctonas, destinado a desarrollar esta habilidad en los alumnos. La esperanza es que la difusión y la práctica de la escritura en lenguas ancestrales contribuya al desarrollo y preservación de la propia lengua autóctona generando necesidades de elaboración lingüística, tales como creación de léxicos generales y específicos; y que, a su vez, refuerce el bilingüismo de los hablantes y lo enriquezca.

Entre las ideas expresadas en relación con la escritura está la de hacer de ella “el elemento central a considerar en la enseñanza de la segunda lengua y por implicancia también de la norma escrita” (López y Jung, 1989: 213). Los que sostienen esta idea para la enseñanza del castellano, también consideran que la escritura en lengua autóctona debe ser fomentada porque así podría darse una transferencia de categorías y conceptos de la lengua materna a la segunda lengua...” (Ibid: 211).

Con miras al desarrollo de la escritura en lenguas aborígenes, se ha trabajado especialmente en esta década en la elaboración de un panalfabeto quechua y aimara y en el establecimiento de normas de ortografía. Algunos de estos aspectos van a ser discutidos en la ponencia del Dr. Cerrón-Palomino, por lo que me eximo de mayor comentario.

6.

El balance de las ideas y el debate en relación con la educación indígena y las lenguas ancestrales en el curso de 90 años de vida republicana en este siglo, es

positivo. Debemos velar porque los cambios que se están produciendo en lenguas y relaciones interétnicas en estos últimos años, sean conducentes a una relación más solidaria entre los diferentes componentes culturales del Perú, país que responde a la tragedia de sus sangres derramadas con una búsqueda angustiosa de su propia identidad.

Bibliografía

ALTAMIRANO, Teófilo

1988 *Cultura andina y pobreza urbana. Aymaras en Lima metropolitana.* Lima: P.U.C.

CERRON-PALOMINO, Rodolfo.

1987 *Multilingüismo y política idiomática en el Perú.* En: Seminario Taller sobre programas curriculares para educación bilingüe. Informe Final, pp. 9-35. Lima: INIDE.

DEGREGORI, Carlos Iván, et. Al.

1978 *Indigenismo, clases sociales y problema nacional.* Lima: Ediciones CELATS.

DIAZ MONTENEGRO, Leopoldo.

1959 *Informe sobre los núcleos escolares 1946-1958.* Lima: Ministerio de Educación.

DIETSCHY-SCHEITERLE, Annette.

1987 "Ciencias naturales y saber popular: ¿Dominación o complementariedad?" En: *Pueblos indígenas y educación*, Año 1, enero-mayo 1989, N° 1, pp. 113-125.

ENCINAS, José Antonio.

1932 *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Imprenta Minerva.

ESCRIBENS, Augusto.

1972 “Monolingüismo y bilingüismo: Lengua vernácula y castellano con especial referencia al área andina”. En Primer seminario nacional de educación bilingüe, pp. 23-33.

GOLTE, Jürgen y Norma Adams.

1987 *Los caballos de Troya de los invasores*. Lima: IEP.

LOPEZ, Luis Enrique.

1987 “Algunas consideraciones sociolingüísticas para la determinación de un currículo de educación bilingüe”. En: Seminario-Taller sobre Programas curriculares para educación bilingüe. Informe Final, pp. 36-85. Lima: Ministerio de Educación – INIDE.

LOPEZ, Luis Enrique e Ingrid Jung.

1989 “El castellano del maestro y el castellano del libro”. En: *Temas de lingüística aplicada*. López et. Al. (eds.) pp. 197-217.

LOPEZ, Luis Enrique, Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga.

1988 *Temas de lingüística aplicada*. Primer congreso nacional de investigación lingüístico-filológicas. Lima.

MARZAL, Manuel.

1986 *Historia de la antropología indigenista: México y Perú*. Lima: P.U.C.

MAYER, Enrique.

1982 “Los alcances de una política bicultural y bilingüe”. En *américa Indígena*. Vol. XLII. Pp. 269-280. México.

MILLONES, Luis.

1978 *Tugurio*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.

MINISTERIO DE EDUCACION

1972a Primer seminario nacional de educación bilingüe. Algunos estudios y ponencias.

1972b Ley general de educación. Decreto-Ley 19326.

1972c Política nacional de educación bilingüe.

1986 Seminario taller sobre programas curriculares para educación bilingüe. Informe Final.

1989 Política de educación bilingüe intercultural.

PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia OLIART.

1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

PORTURAL CATACORÁ, José.

1986 *Antonio Encinas: El maestro de los maestros peruanos*. Lima: CONCYTEC.

POZZI-ESCOT, Inés.

1985 “La educación bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva y prospectiva”. En: II seminario sobre análisis y perspectivas de la educación nacional, 1980-1985. Lima P.U.C. y en: *Pesquisas en lingüística andina*. L.E. López (ed.), pp. 37-77.

1989 “Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación”. En: *Temas de lingüística aplicada*, López et. Al. (eds.), pp. 21-54. Lima.

TRAPNELL, Lucy.

1978 “Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico”. En *Educación en poblaciones indígenas*, Zúñiga et.

Al. (eds.), pp. 225-237. Santiago de Chile: I.I.I. / UNESCO / OREALC.

TORD, Luis Enrique.

1978 *El indio en los ensayistas peruanos 1948-1958*. Lima: Editoriales Unidas. S. A.

VALCARCEL, Luis E.

1981 *Memorias*. Lima: IEP.