

---

# BALANCE Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN PARA POBLACIONES INDÍGENAS EN EL PERU: 1990\*

Inés Pozzi Escot

---

LA EDUCACIÓN para las poblaciones indígenas del Perú ha pasado en este siglo por diferentes luchas, debates y conceptualizaciones que sirven de trasfondo a la situación presente y que no han sido necesariamente instancias cancelatorias. El debate continúa, aunque algo ensordecido por el peso de nuevas tribulaciones nacionales.

## LA LUCHA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN FORMAL

1. Para un peruano ciudadano de hoy, la lucha por el derecho a la educación formal tiene poco significado,

\* Este trabajo fue leído en su forma original en el Seminario sobre Estrategias de Desarrollo de Recursos Humanos para la Educación de la Población Indígena en el Perú, realizado del 12 al 16 de noviembre de 1990, en Lima, por el Ministerio de Educación y OREALC/UNESCO. En este evento se presentaron también trabajos sobre la formación de maestros y la normalización del quechua, por lo cual esos temas no se discuten en este documento.

INÉS POZZI ESCOT

salvo cuando cree amenazada la gratuidad de la enseñanza, pero otra era la situación para los pueblos indígenas al empezar el siglo. Heredamos de la colonia y el virreinato una concepción elitista de la educación, ya que ésta había estado dirigida a españoles y criollos y no a los trabajadores campesinos, vale decir, negros esclavos y campesinos indígenas. Como lo ha señalado Pablo Macera (1977:218-219) "la educación era un privilegio de clase que celosamente reservaban para sí mismos los españoles y criollos porque comprendían que el conocimiento puede ser una herramienta de control y dominación sociales, efecto, pero también causa de esa dominación". Fuera de la nobleza indígena, el hombre común y corriente desconoció la escuela; por lo tanto, lograda la independencia, no había una tradición de escolaridad formal a la cual recurrir para cimentar una educación popular. Es más, con la ausencia de escuelas habíamos heredado una posición denigradora: la concepción del hombre indígena como algo inferior, asimilable a una máquina a la cual no era ni posible ni preciso educar, como se refleja en estos pensamientos del filósofo Alejandro Deustua quien, en 1904, en el ensayo titulado "El problema Pedagógico Nacional", refiriéndose a los indígenas habitantes de las punas y caseríos, preguntaba: "¿Qué influencia podrán tener sobre esos seres, que sólo poseen la forma humana, las escuelas primarias elementales? ¿Para qué aprenderán a leer, escribir y contar, la geografía y la historia y tantas otras cosas, los que no son personas todavía, los que no saben vivir como personas, los que no han llegado a establecer una diferencia profunda con los animales, ni tener ese sentimiento de dignidad humana principio de toda cultura?" (Véase Montero, 1990:85). Contrastando con esa posición etnocéntrica que hoy nos estremece, ese mismo año un indígena adventista, Manuel Zúñiga Camacho, abrió una escuela para indios en la parcialidad de Platería, en Puno, donde hasta 1913 enseñó a leer y escribir a niños y adultos, combatió el alcoholismo y el cocaísmo, difundió

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

normas de higiene y prácticas agrícolas, todo eso en un ambiente de lucha, atacado por el poder terrateniente y el clero. Porque otra de las fuerzas operantes en contra de la escuela universal y el indígena era el temor de los poderosos, especialmente de los gamonales,<sup>1</sup> que el indio educado dejara de ser siervo y, por lo tanto, hubiera que cambiar el orden social y económico imperante, lo cual iría en desmedro del grupo blanco o mestizo que ejercía la supremacía económica, política y social. Surgieron los dichos, “indio leído, indio perdido”; “indio instruido, indio torcido”, que subsistieron en toda su fuerza hasta muy entrado el siglo.

La lucha por el derecho a la educación formal del indígena fue cruenta y larga, y aunque hubo fuerzas no indígenas que la apoyaron —la Asociación Pro-Indígena, por ejemplo—, el mérito fundamental de la victoria corresponde al propio pueblo indígena. Con mucha razón, el sacerdote aimara Domingo Llanque afirmó en un seminario realizado en Puno en 1988: “Las escuelas que ahora existen no nos las ha regalado nadie, son producto de las lágrimas y la sangre de nuestros abuelos” (cf. López, 1989:137).

2. La legislación educativa fue asumiendo gradualmente los avances, aunque eso no constituyó un hecho verdaderamente significativo porque, por lo general, las prescripciones legales permanecieron desconocidas para los posibles beneficiarios y fueron incumplidas por el poder estatal vía las autoridades del ramo, de todo nivel.

La Constitución vigente de 1979 ha establecido en el artículo 35:a. “que el Estado promueve el estudio

<sup>1</sup> José Carlos Mariátegui escribió en su ensayo “El Problema del indio”: “El gamonalismo es fundamentalmente adverso a la educación del indio: su subsistencia tiene en el mantenimiento de la ignorancia del indio el mismo interés que en el cultivo de su alcoholismo”.

## INÉS POZZI ESCOT

y conocimiento de las lenguas aborígenes” y b. “Garantiza el derecho de las comunidades quechua, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua”. ¿Qué quisieron decir los legisladores con esa curiosa cuña de “también en su propia lengua”? Felizmente la Ley General de Educación 23384, de 1982, fue meridianamente clara en este aspecto en la parte del artículo 40 referida a la cuestión lenguas en la Educación Primaria, si bien no es clara en cuanto al sentido del resto del artículo: “...En las comunidades cuya lengua no es el castellano se debe iniciar esta educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando sus características socio-culturales con las que son propias de la sociedad moderna”. ¿Qué quiere decir este “consolidar” las características socio-culturales del educando con las que son propias de la sociedad moderna? (subrayado nuestro).

3. Pese a que los pueblos indígenas han conquistado el derecho a la educación formal *a nivel legal*, en el plano de las realizaciones, el derecho no puede ejercerse a plenitud por diversas causas, entre ellas la insuficiencia económica del Estado, incapaz de proveer plazas en el número necesario para responder a la demanda en todos los niveles de la escolaridad. Este desfase contribuye a que, en el nivel elemental, el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación primaria en el Perú esté íntimamente ligado al carácter permanente del analfabetismo, calificado de “Problema crónico de la educación nacional”. A la insuficiencia de la oferta, que deja fuera de la escuela a cuantiosos contingentes, especialmente del campesinado rural indígena y el proletariado urbano, se agrega el precario nivel pedagógico del régimen escolar en la primaria, sustentado en gran parte en maestros de tercera categoría, sin preparación docente ni orientación adecuada, que produce repitentes y desertores en número impresionante así como logros terminales de aprendizaje para el ciclo primario,

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

sobre todo en las zonas rurales donde se concentra la población indígena, muy por debajo de las expectativas oficiales si nos basamos en los objetivos de grado y nivel.<sup>2</sup> A todo ello se agrega el alto número de escuelas unidocentes en áreas rurales (Amadio, 1984: 203; Heise, 1989:85). La triste verdad es que de cada 1,000 alumnos de primaria sólo terminan sin repetir 189 y 44.6% no culmina educación primaria. Dentro de este cuadro general, la población indígena del campo y de las áreas urbano-marginales es la que más contribuye a estas cifras desoladoras, porque el Estado sólo atiende, con una educación que "toma en cuenta" las lenguas y culturas vernáculas, al 8.4% del total estimado de educandos de primaria que requieren esa educación, lo cual en 1989 equivalió a una matrícula de 64,000 alumnos. La Dirección General de Educación Bilingüe publicó en 1989 el siguiente cuadro sobre la atención educativa bilingüe que presta a los grupos vernáculo-hablantes, cuadro que debe ser leído con las consiguientes reservas.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> En Trapnell, Lucy, 1989, se da cuenta de un diagnóstico educativo realizado entre 1985 y 1987 en 20 comunidades nativas de la amazonía peruana dentro del cual se incluyó una evaluación del nivel de dominio de los maestros primarios de los contenidos de las asignaturas de Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales y Matemática. Se encontró que los maestros con mejor rendimiento en las pruebas de evaluación habían obtenido un promedio de 10 sobre 20 y, lo que es peor, que el que hubieran tenido estudios de profesionalización o que simplemente tuvieran 5to. grado de secundaria no producía diferencias significativas en su rendimiento. En cuanto a los alumnos del sexto grado de primaria, evaluados en relación a su conocimiento de las mismas asignaturas en las que habían sido evaluados sus maestros, se encontró que el promedio general más alto fue un puntaje de 05.8 (sobre 20).

<sup>3</sup> En relación con el cuadro hay que tener en cuenta que algunas escuelas reciben el nombre de escuelas bilingües sin serlo. Por ejemplo, en 1984, en relación con la educación bilingüe del departamento de Loreto, la editora del número 30 de la revista "Shupihui" anotaba en un pie de página: "Por Escuela bilingüe la Dirección Departamental entiende toda aquella donde exista población vernáculo-hablante, sin que

## INÉS POZZI ESCOT

Area	Nº. Lenguas Autóctonas	Nº de Centros Educativos/Programas en:				
		E.I.		E.P.	E. Sec.	E. Sup.
		CEI	PRONOEI	CEP	CES	CFM
Andina	2	02	—	1652	02	2
Amazónica	26	36	79	583	17	2
Total	28	38	79	2235	19	4

4. Es preciso señalar que hay un sector de la población indígena para el cual el derecho a la educación no ha sido conquistado plenamente y no por enfrentamiento con los grupos de poder; es la dinámica de los propios pueblos indígenas, sus modos de vida, su conceptualización del tipo de educación necesaria para cada sexo, la calidad de las relaciones entre hombres y mujeres, etc., lo que determina el destino de *la mujer indígena* y su limitada inserción en la educación escolar. Ellas engrosan primariamente las cifras del analfabetismo, llegando a constituir 73.1% de la población analfabeta del país (TAREA, Nº 24, p. 18). Esta es una área sobre la cual hay que trabajar sistemáticamente con la mayor urgencia, concientizando a los grupos indígenas y fomentando el

esto necesariamente signifique que se está llevando a cabo un programa de educación bilingüe, y, ni siquiera, que el profesor sea indígena" (Shupihui Nº 30: 222). No tenemos razones para pensar que la situación haya cambiado y es importante esclarecerlo para una mejor comprensión de las cifras, sobre todo, considerando que la Dirección Departamental aludida tenía bajo su ámbito a 27 de los 56 grupos etno-lingüísticos de la Amazonía peruana, y que en 1984, de los 109 centros educativos con población indígena, sólo 21 contaban con un maestro bilingüe, y de esos 21 centros, el 45% estaban localizados en el Alto Napo en el área de un Proyecto de Educación Bilingüe e Intercultural, de cuidadosa organización.

En resumen, en el caso de Loreto, sólo podemos sentirnos razonablemente seguros que se da educación bilingüe en menos de 10 del total de los 109 centros indicados por la Dirección Departamental.

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

estudio del complejo de motivaciones que intervienen en el poco acceso de la mujer indígena a la educación. Felizmente se cuenta con algunos progresos en esta línea de acción, como es el caso del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo donde antes de 1975 había "escasa presencia del alumnado femenino" y en 1984, a casi 10 años de sus inicios, señalaba entre sus logros más significativos el siguiente (Shupihui N° 30, 1984: 190): "Destacamos el hecho de que en los últimos tiempos ha aumentado considerablemente el porcentaje de promoción escolar, *la asistencia de la mujer Kichua a la escuela* y la valoración de la propia cultura en las comunidades" (subrayado nuestro).

Cabe destacar asimismo en este esfuerzo por conquistar para la mujer indígena un espacio educativo, las experiencias de alfabetización y educación cívica llevadas a cabo en el país bajo el auspicio de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Por ejemplo, en el proyecto ejecutado en las comunidades de Paccha, Ancalayo y Hualahoyo del distrito de El Tambo de Huancayo, donde había un alto índice de analfabetismo femenino y escasa participación de la mujer en asuntos comunales, el equipo alfabetizador encontró que las propias mujeres analfabetas veían su educación "como una necesidad de segundo orden". Después de un estudio cuidadoso del contexto y con la participación comunal se programaron los contenidos y prácticas de cada línea de trabajo: alfabetización, post-alfabetización y promoción comunal, dando el mayor énfasis a este último aspecto ya que, para la población, la alfabetización por sí misma estaba en el quinto o sexto lugar en el orden de sus prioridades pese a que "había un gran número de adultos iletrados, fundamentalmente entre las mujeres (Núñez, 1990: 69).

En el contexto del reclamo histórico por el derecho a la educación formal del pueblo indígena, creo que es interesante examinar la situación que antecede. ¿Por qué el acceso a la lectura y la escritura, que es un bien

## INÉS POZZI ESCOT

tanpreciado cuando el indígena es un niño, se convierte en un logro de tan baja prioridad cuando se llega a la edad adulta? Una causa es que, en la edad adulta, hombres y mujeres indígenas encuentran dificultad para disponer de tiempo libre para la educación letrada, particularmente las mujeres, sobre quienes recaen tareas del hogar y del campo. Por eso, no se puede subrayar suficientemente la imperiosa necesidad del país de dar una cobertura educativa cada vez más amplia para impartir la alfabetización inicial o *alfabetización infantil* en la escuela primaria sin tener que recurrir a acciones remediales de alfabetización de adultos. Concuero enteramente con Emilia Ferreiro (1990: 6), y es el credo de mi vida que: "...no hay garantías de terminar con el analfabetismo mientras la escuela primaria no cumpla eficazmente con su labor alfabetizadora". La atención del Estado debe dirigirse, en especial, a la cobertura de la educación inicial y la educación primaria en las áreas rurales y urbano-marginales, donde están las más grandes concentraciones de población indígena sin educación formal.

5. ¿Por qué los pueblos indígenas buscaron y buscan tanto aún la escolarización? La respuesta es muy compleja (cf. ERA, 1990). La escolaridad es una defensa contra la explotación ejercida por quienes poseen el castellano y el saber occidental. Es también una vía de escape a la dureza de la vida campesina vista como atraso y sufrimiento. Sostiene Ansión (s/f): "La escuela representa, en primer lugar, un canal para salir de la condición campesina e incorporarse a la ciudad, lo que para muchos significa intentar dejar de lado su cultura para incorporarse al soñado "progreso". Pero hay otro lado, según el mismo analista, y es la conciencia que tiene el campesino andino que "para sobrevivir tiene que aceptar cambios profundos en su cultura para incorporar elementos externos totalmente nuevos". En consecuencia, la escuela tiene que cumplir una misión de enlace entre la cultura local y la sociedad

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

oficial y no el rol de aniquilamiento y desestructuración que muchas veces desempeña.

La lucha indígena por la educación formal ha tenido en la mira una educación de efectos inmediatos, una educación utilitaria para que los niños aprendan a entender y hablar *el castellano*, a leer y a escribir *en castellano* y a contar. Y eso nos lleva a nuestro siguiente tema.

### EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FORMAL PARA NUESTRAS POBLACIONES INDÍGENAS

1. La creación gradual de escuelas para el campesinado no implicó que existiera una concepción específica de lo que la educación para el indígena y la educación rural debían ser, pues al indígena se le aplicaron los mismos planes y programas de estudios que al niño urbano hispanohablante y occidentalizado, así como se aplicaron los mismos currículos para la formación de maestros urbanos y maestros rurales.

2. Lo más obvio en la comprensión de las exigencias especiales de la educación indígena era el problema de las lenguas. Había una lengua oficial, el castellano, en la cual se impartía la enseñanza oficial y se articulaba el país, y existían las lenguas propias de los pueblos indígenas, lo que implicaba existencia de alumnos monolingües de vernáculo o bilingües incipientes, incapaces de seguir el régimen escolar en castellano. ¿Qué alternativas se presentaban a nivel de las escuelas? En primer lugar, había que tener en cuenta que una lengua, en el sistema escolar, puede ser una lengua de enseñanza, vale decir, una lengua instrumental a través de la cual se imparten conocimientos de las diversas materias del currículo, o puede ser una lengua enseñada como asignatura, tal cual ocurre con el inglés en nuestro sistema actual de secundaria, o ambas cosas. A nivel de lenguas las opciones eran 5:

INÉS POZZI ESCOT

- 1) Dar toda la enseñanza en castellano, tal como se había estado haciendo sin ningún resultado positivo;
- 2) Dar toda la enseñanza en la lengua vernácula, pero eso chocaba violentamente con las aspiraciones de los grupos indígenas, deseosos de tender un puente a la comprensión con el grupo hispanohablante y necesitados del castellano; por lo tanto, era una opción que sería rechazada por la mayoría de los grupos indígenas, fuera de que era impensable para el propio Estado, ansioso de homogenizar los diversos sectores de la población, pero homogenizarlos en una sola dirección: la de la hispanización y castellanización.
- 3) Usar la lengua vernácula como lengua instrumental mientras se enseñaba el castellano como asignatura con miras a que en el lapso de algunos años el niño supiera suficiente castellano para prescindir de la lengua materna y seguir su escolaridad en castellano. Esta opción se graficaba con una línea diagonal que determinaba los espacios ocupados por cada lengua, las que invertían sus espacios; la que empezaba con más terminaba con nada, mientras la que empezaba con nada terminaba con todo el espacio. Si el castellano empezaba casi sin ser usado como lengua instrumental, terminaba siendo la única lengua instrumental. Esta propuesta se incluía dentro de un modelo de educación llamado educación bilingüe de transición, porque la lengua materna sólo tenía valor de tránsito al castellano.
- 4) Toda la educación en lengua materna vernácula con enseñanza de castellano como asignatura.
- 5) Utilizar la lengua materna y el castellano (gradualmente, conforme iba aumentando su conocimiento) como lenguas instrumentales, y enseñar como asignatura tanto la lengua materna como el castellano. Esta opción quedó incluida en lo que se ha llamado el modelo de mantenimiento concorde con la aspiración a una sociedad pluralista.

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

2.1. Aunque en la presentación del listado de opciones desde el punto de vista de las lenguas, hemos enfatizado ese aspecto, debemos recalcar que los llamados modelos de transición y mantenimiento a los cuales nos hemos referido de paso, reciben esos nombres fundamentalmente porque indican *una orientación*. Lo más importante en ellos no es que la lengua materna se deje de usar después de dos o tres años, en el caso de la educación bilingüe de transición, o que se siga usando, en el caso de la educación bilingüe de mantenimiento, sino que en el primero se concibe la educación como un esfuerzo de asimilación a la cultura dominante en la que ni la lengua ni la cultura del educando tendrán espacio específico, y en el de mantenimiento se concibe el propósito educativo como un fortalecimiento y valorización de la identidad indígena del educando con miras a un país verdaderamente pluricultural y multilingüe. Por lo tanto, el hecho que el límite común de la educación indígena sea la primaria no despoja de su carácter de mantenimiento a los programas y escuelas que se declaran como tales y que sólo operan en los seis grados de primaria.

2.2. En la década del 50 el Perú optó por la alternativa incluida en el modelo de transición para las escuelas elementales del Sistema de Educación Bilingüe de la Selva<sup>4</sup> que fue el segundo ensayo oficial en gran escala —el primero fue el de los Núcleos Escolares campe-

<sup>4</sup> Del derecho a la educación y la inserción gradual de la población indígena en el sistema educativo nacional se avanzó a la concepción de la educación bilingüe en la década del '50, pero limitada a la educación de los grupos selváticos, gracias a la creación del Sistema de Educación Bilingüe de la Selva, por influjo de la organización llamada Instituto Lingüístico de Verano. Este grupo había llegado al Perú en 1943, amparado en un Convenio firmado con el Ministerio de Educación que lo facultaba para estudiar las lenguas indígenas de la Selva con miras a procurarles una escritura y a elaborar materiales de alfabetización. Ese convenio inicial ha sido renovado ya varias veces.

## INÉS POZZI ESCOT

sinos de la década del 40— de una educación diferenciada para las poblaciones indígenas. Esta opción se identificó durante años con las denominaciones de “escuela bilingüe” y “educación bilingüe”. Correspondió a los programas experimentales de la década del 70, que intervenían en la educación indígena cuando el país daba un vuelco radical en sus aspiraciones y se reconocía como país multilingüe y pluricultural, el aceptar el reto de la opción de mantenimiento.

2.3. Hasta 1989, a nivel de lenguas, en la educación “bilingüe” se daban casos de aplicación de opciones de transición, de mantenimiento, y un caso, entre los Kichwa del Napo, de uso de la lengua materna como lengua exclusiva de enseñanza y el castellano como asignatura en calidad de “segunda lengua”, con resultados que los responsables del programa juzgaban satisfactorios desde el punto de vista del bilingüismo logrado. (cf. Ashanga Jota et al, 1990: 53-66). Por supuesto, todavía quedaban —y quedan hasta hoy— las escuelas donde se sigue enseñando a las poblaciones indígenas enteramente en castellano, (cf. López, 1984; Trapnell, 1989) como si el reloj del tiempo se hubiera paralizado hace 50 años.

Las denominaciones o etiquetas no garantizan mucho el uso real de las lenguas que ocurre al interior de una escuela, puesto que esto está condicionado por varios factores, entre ellos, el *conocimiento* que los maestros tienen de la lengua materna de los alumnos y del castellano, su comprensión de los procesos de adquisición de una segunda lengua, sus conocimientos metodológicos y de estructuración del currículo (cf. Trapnell, 1989: 187).

2.4. Actualmente el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Bilingüe, creada en 1987, ha tomado la decisión trascendental de alinear la educación escolar de las poblaciones indígenas en la opción de mantenimiento, tal como lo declara la Política

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

de Educación Bilingüe Intercultural promulgada en 1989, que establece para Lenguaje dos líneas de Acción Educativa, *del Primero al Sexto Grado: Lenguaje en Lengua Materna (L1) y Lenguaje como Segunda Lengua (L2)*. Además especifica: "La alfabetización de los educandos monolingües o bilingües incipientes se realizará en su lengua materna, facilitando progresivamente el aprendizaje del castellano como segunda lengua *sin detrimento de su lengua materna*" (subrayado nuestro).

Como lo expresan Esteban Mosonyi y Francisco Rengifo en relación a la América Latina (1983: 210): "...las altas jerarquías gubernamentales con mayor poder decisorio se han visto en la necesidad de comprender que las políticas asimilacionistas hacia la población autóctona son inconvenientes desde todo punto de vista... Hoy está claro que nadie persigue como meta el aislamiento y la autosuficiencia total de estos pueblos, sino el mantenimiento de su identidad y perfil propios..."

Dentro de la implementación real de una política de mantenimiento hay que tener en mente la necesidad de dilucidar el uso de las dos lenguas, la L1 y la L2, en el sistema escolar. No basta la distinción entre lengua como asignatura y lengua instrumental. Fuera de este deslinde grueso, ¿con qué criterios se determina qué se hace en cada lengua? ¿El reparto de usos es a nivel de objetivos, de asignaturas, de fases de la lección, o de qué factores? La distribución de las dos lenguas en su uso real en el proceso de enseñanza-aprendizaje es algo que sólo ha recibido referencias ocasionales en nuestro medio pero que exige, sin embargo, una reflexión cuidadosa. Queda como un debate abierto que debe ser retomado en un seminario o taller específico o encargado a un grupo de estudio *a largo plazo*. Y digo "a largo plazo" porque creo que debemos desterrar definitivamente los encargos con plazos perentorios de trasfondo político que sólo desembocan en la improvisación y el desencanto. Despolitizar la acción educativa ahí donde se deba y pueda despolitizarla, debe

INÉS POZZI ESCOT

ser el credo y la práctica de nuestras cúpulas gubernamentales.

3. En la práctica de la educación bilingüe pronto fue evidente que no era tan sólo una cuestión de lenguas sino que en la educación de las poblaciones indígenas afluían aspectos muy profundos de tipo cultural, lo cual coincidió con el afán oficial de revalorar las culturas indígenas como lo había establecido la Política Nacional de Educación Bilingüe de 1972. Los programas tendieron entonces a concebirse como programas de educación bilingüe y bicultural. Pero esta no fue una posición estable. Pronto se avivó el debate de si era una cuestión de dos culturas; si se podía equiparar el bilingüismo con el biculturalismo. He escrito al respecto (Pozzi-Escot, 1989c: 14): "Si se hablaba de contrastes entre las lenguas y de interferencias, ¿cuánto más habían de producirse esos contrastes e interferencias a nivel de las culturas?" La pregunta clave es: ¿Puede una persona ser bicultural de la misma manera como puede ser bilingüe? No hay una respuesta unánime para la pregunta. Llevando pregunta y respuesta al entorno de la escuela, Trapnell (1987: 230) ha señalado que si bien el educando limeño que pertenece al mismo universo cultural del que provienen los contenidos de la educación oficial puede comprenderlos, para los niños indígenas "la educación primaria (que es la única a la que tienen mayoritariamente acceso) es una difícil experiencia en la cual se les impone una nueva manera de conocer y entender la realidad, ajena y contraria a la de su mundo cultural. En los largos años dedicados a la educación oficial, el indígena habrá aprendido a desconocer lo propio sin llegar a conocer "lo otro", en la medida que carece de los marcos referenciales que le pueden otorgar sentido a los nuevos conocimientos. Esta educación etnocida ha sido reiteradamente calificada como civilizadora e internalizada como tal por muchos indígenas.

4. Un nuevo enfoque al problema del dualismo cultural fue propuesto en la reunión indigenista de Pátzcuaro,

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

en 1980, y ha sido adoptado por los programas oficiales y experimentales de educación bilingüe en el Perú, inclusive ha motivado la aparición de una nueva política, en 1989, la llamada Política de Educación Bilingüe Intercultural. Mosonyi y Rengifo (1983: 212) que parecen ser los inspiradores de esta concepción a nivel de Latinoamérica, descartando la idea de la desaparición de las culturas indígenas o "su fusión en un amasijo irreconocible" como podría ser la tentación de lograr una cultura nacional, puntualizan que: "Todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente, realizando un diálogo fecundo en igualdad de condiciones... La Educación Intercultural Bilingüe tendrá como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando —en forma gradual y *no conflictiva* ni sustitutiva— todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aún siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena" (subrayado nuestro).

En el Perú, la Política de Educación Bilingüe Intercultural, de 1989, ha prescrito que la educación será bilingüe "para quienes poseen el privilegio de tener como lengua materna una lengua autóctona, e intercultural para todos los peruanos". Discutiremos la dimensión nacional que toma la educación intercultural posteriormente. Por ahora, precisemos aún más este concepto de interculturalidad con la definición que da el documento de política (1989: 11): "La Educación Bilingüe Intercultural peruana se concibe como aquella que además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas minoritarias y mayoritarias. Y en base a una actitud de respeto y reflexión, permite al educando discernir respecto a los

## INÉS POZZI ESCOT

elementos de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura. Con esto se aspira a equiparar las posibilidades, a entender el orgullo por la cultura propia y fomentarlo, y a posibilitar que el educando se oriente entre las otras culturas con seguridad y confianza en sí mismo”.

La interculturalidad, como vemos, es un compromiso muy complejo que al enfatizar que no se trata de ubicar al educando ante dos culturas —la propia y la mayoritaria occidentalizada— se piensa, que resuelve el problema de la biculturalidad porque según nos dicen Mosonyi y Rengifo (1983: 212): “La cultura del educando indígena sigue siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de orden económico, social y político (subrayado nuestro). La interculturalidad, tal cual la interpreta nuestra política de educación bilingüe intercultural, pone el peso de la selección cultural en el propio sujeto que se educa, pero deja de lado todos los problemas que están involucrados. Tocaré solamente el central que tanto Mosonyi y Rengifo, así como nuestra Política de Educación Bilingüe Intercultural, eluden: el de la confrontación ya sea entre el saber indígena y el conocimiento occidental o entre las religiones indígenas y las religiones occidentales, etc., Mosonyi y Rengifo se protegen contra esta objeción señalando en su descripción de la educación bilingüe intercultural que los elementos de la cultura mayoritaria que se vayan agregando gradualmente a los contenidos y formas de la propia cultura, se agregarán en *forma no conflictiva*. ¿Significa esto que lo conflictivo no podrá nunca entrar en las culturas indígenas ampliadas? ¿Se trata sólo de un problema de “forma”?

Celebro que el debate de la interculturalidad auspicie una reflexión profunda sobre el contenido de los currículos oficiales que han sido motivo de preocupación por varias décadas y que acaban de ser revisados.

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

5. Salvo esporádicos intentos –por ejemplo, los núcleos escolares campesinos iniciados en la década del '40– ha tomado 8 décadas llevar al Ministerio de Educación a la convicción que la educación para las poblaciones indígenas vernáculo hablantes debía tener, por lo menos, su propia matriz curricular, convicción que se ha plasmado en el país en estos dos últimos años con la serie de currículos de educación bilingüe de primaria que están en espera de su aplicación experimental ahora con miras a su generalización. El Programa Curricular Experimental para el Primer Grado de Educación Primaria bilingüe intercultural apareció en 1989, destinado a ser aplicado experimentalmente en escuelas seleccionadas de los departamentos con población vernáculo-hablante, según la estrategia de aplicación gradual de la Educación Bilingüe, delineada en el Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Bilingüe para 1989 que comprende 3 etapas:

1. Experimentación;
2. expansión en centros educativos seleccionados y
3. generalización en todos los centros educativos que requieren educación bilingüe.

La expansión generalizada de este currículo ha estado prevista para 1990, después que se hubieran aprovechado los aportes de los docentes que lo aplicaron en 1989 (cf. Villavicencio, 1989: 29-38). En julio de ese mismo año, otro grupo de maestros de Ayacucho, Puno y otros departamentos fue llamado a Lima para trabajar aceleradamente con otros especialistas en la preparación de los programas restantes de primaria.

¿Se ha resuelto el problema de los contenidos de la educación indígena para primaria? Ni de lejos. En el Programa Curricular Experimental de Primer Grado se señala que se ha tomado como “documento de partida el Programa

INÉS POZZI ESCOT

Curricular de Educación Primaria vigente". Si esto es así, no creo que hemos avanzado mucho más allá de las "adaptaciones" superficiales que se han venido aplicando desde que se creó el Sistema de Educación Bilingüe de la Selva en 1952 y que han estado condicionadas por las capacidades de los docentes encargados de esa reformulación así como por su entendimiento de los límites de la misma (Trapnell 1984: 240 y siguientes). Trapnell, que es la mente más lúcida que ha tratado estos temas en nuestro medio, enumera varios niveles de reformulación ensayados: el más superficial, a su juicio, es el de alterar algunos de los contenidos o actividades que el currículo propone para ciertas asignaturas "y adecuarlos a las condiciones ambientales que ofrece cada medio" (Ibid: 241). Esto posiblemente ha sido el intento más común. La reformulación más severa que Trapnell menciona es la que modifica la estructura curricular básica "de manera tal que se enfoque la cultura en su integridad como cimiento a partir del cual se elaboren nuevos currículos, entendiéndose éstos como el conjunto de experiencias vividas por el educando y no solamente como el rol de asignaturas con las que debe cumplir. Esto significará adecuar tanto objetivos como contenidos, considerando no sólo los invaluable conocimientos logrados por los pueblos indígenas sino también sus valores, creencias y filosofía. Igualmente deberá adaptarse los demás elementos del currículo como son: métodos, medios, infraestructura y horarios para adecuarlos a este nuevo enfoque" (Ibid: 241). En un trabajo posterior (Trapnell, 1987: 235), Trapnell ha insistido en que "la opción por una educación indígena alternativa no puede quedar a nivel de la simple adaptación del currículo oficial, sino exige serios replanteamientos que incluso trasciendan la esfera estrictamente educativa e inciden sobre cómo está organizada la sociedad peruana y el lugar que en ella ocupan los indígenas".

Creo que es sumamente interesante que mientras los educadores no nativos nos planteamos el problema

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

del currículo para las poblaciones indígenas desde sus fuentes; es decir, preguntándonos a partir de qué bases ha de surgir, si se persigue que no sea un calco ni una mera adaptación del currículo vigente para la población escolar hispanohablante, las poblaciones nativas lo ven desde la perspectiva del producto, de sus resultados.<sup>5</sup> Quieren que los alumnos que se sometan al o a los nuevos currículos terminen sus estudios en capacidad de competir de igual a igual con los egresados de una primaria común y corriente. Lo que los pueblos indígenas no quieren de ninguna manera es que, encontrándonos en la etapa de los currículos diversificados o diferenciados, sea ése un pretexto para que los educandos indígenas vernáculo hablantes reciban una educación de segunda o tercera clase como la que están recibiendo actualmente (cf. Amadio, 1984; Trapnell, 1989).

Creo que éste es un criterio de evaluación muy sabio de los currículos que estén en juego: cualesquiera que sean las particularidades o especificidades que incluyan, su aceptabilidad para los pueblos indígenas depende de su calidad y eficiencia en comparación con la escolaridad terminal de los hispanohablantes. Lo decisivo en cuanto al currículo es la posibilidad de que los vernáculo hablantes puedan ser pares y no subalternos y esto está unido al meollo del problema. Las poblaciones indígenas son poblaciones en situación de dominación y subordinación. Ninguna educación pública es válida para esas poblaciones sino la que contribuye a su liberación en todos los órdenes: social, cultural, económico... Por eso, la participación de los propios pueblos indígenas en la formulación de los currículos que se apliquen en sus escuelas es fundamental, ya se trate de asociaciones de padres de familia u organizaciones de base.

<sup>5</sup> Comunicación personal del coordinador de la CONAP (Confederación de nacionalidades amazónicas del Perú), Sr. Aníbal Francisco Conibo.

INÉS POZZI ESCOT

Los pueblos indígenas no quieren un currículo disminuido, ad hoc, que los ponga en desventaja con quienes tengan que competir o alternar. Prueba de la madurez con que hoy ven su lucha por la educación formal es esta conceptualización así como su capacidad de separar enseñanza de aprendizaje y poner el peso final en el aprendizaje: lo que cuenta no es meramente lo que les enseñaron sino lo que ellos aprendieron. El currículo válido es el que produce aprendices y no repetidores.

6. Sobre el contenido de la educación para poblaciones indígenas se han suscitado algunos puntos adicionales para el debate que no han recibido aún la suficiente atención y que están a la espera de ser abordados con la hondura que requieren:

a. la relación entre la educación informal impartida por padres y comunidad y la educación académica que corre paralela a la informal desde que el niño inicia su educación escolarizada. Hay entre ambas interferencias de diverso orden. Por ejemplo, hay interferencias con el tiempo que cada una de estas educaciones paralelas requiere, lo que ha llevado a algunos estudiosos a sugerir cambios de horarios y del calendario escolar para permitir a los educandos que cumplan con sus obligaciones en el sector informal de su educación, a fin de evitar que a la postre terminen la educación oficial pero sean incapaces de funcionar como miembros plenos de sus etnias. Lo ha dicho muy claramente Trapnell (1987: 234-235): "Hasta el momento la educación oficial ha alejado al estudiante indígena de la educación tradicional..."

Un segundo nivel de interferencia de la educación formal sobre la tradicional es la actitud que fomenta en relación a aquella, creando brechas generacionales que incitan al desarraigo y el afán migratorio. En este sentido es ejemplar el propósito del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo de "elaborar un

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

- modelo educativo en continuidad con la educación tradicional indígena... con el fin de recuperar el dinamismo y la creatividad de la propia cultura" (Amazonía Peruana 18:59). Se plantea, pues, la necesidad de compatibilizar el currículo de la educación escolar con los contenidos y formas de la educación tradicional.
- b. El problema de las religiones indígenas enfrentadas a un curso de religión cuya finalidad es "descubrir y conocer a CRISTO quien nos llama a formar su pueblo y comprender que EL, como Salvador enviado por el Padre, sigue actuando con su Espíritu entre los hombres", según lo especifica el nuevo programa curricular experimental de educación religiosa del primer grado. ¿Se ha de tratar sobre las religiones indígenas en los currículos de educación bilingüe? Si la respuesta es positiva —que espero que así lo sea—, ¿cuál debe ser el tratamiento que se les dé en relación con el credo cristiano? El antropólogo Rodrigo Montoya ha señalado que desde la conquista hasta hoy "estamos profundamente lejos de aceptar que hay dioses diferentes y distintos antes que dioses superiores o inferiores". Su propuesta es que el curso de religión en las escuelas "abarque las distintas religiones que hay en el Perú" y que cuando se hable con respeto en las escuelas de los dioses de nuestras culturas ancestrales ante los propios niños indígenas "estaríamos bien cerca del encuentro de culturas, en el sentido preciso de dejar que una cultura florezca, se exprese en su lengua y garantice la reproducción de sus propios valores y de su propia tradición" (Montoya 1990: 12-13).
- c. El contenido pragmático preponderante que debe tener la educación para poblaciones indígenas atendiendo a sus modalidades de aprender "en la vida", observando, imitando, haciendo. Además, considerando que los niños indígenas reciben dos vertientes educativas, la tradicional y la escolar, y que, si la escolar se presenta como inservible para la solución de su vida práctica, la abando-

INÉS POZZI ESCOT

narán. El aspecto práctico incluirá los contenidos –orientaciones ocupacionales, por ejemplo– así como la manera de enseñar: la metodología.

- d. ¿Cómo atender al constante flujo de migración de la población joven de zonas vernáculo hablantes, si esa migración es imparable como lo afirman algunos estudiosos? (cf. Altamirano, 1988). El currículo de educación para poblaciones indígenas ¿debe considerar a ese porcentaje de población que emigrará inexorablemente y darle también una formación acorde con las exigencias de la vida urbana?

Es más, el hecho que en los últimos 50 años ha habido una migración considerable de la población vernáculo-hablante del campo a las ciudades, de las zonas rurales a las urbanas, obliga a considerar a esos asentamientos humanos de antecedentes rurales pero que ya no lo son más. ¿Deberán los niños de esos migrantes ahí donde hay concentración de ellos, merecer una atención educativa especial de tipo bilingüe?

7. Vemos que el asunto del currículo para la educación de las poblaciones indígenas tiene que ser asumido nuevamente porque los currículos experimentales recientes, elaborados por el Ministerio de Educación, por la manera como han sido preparados, con plazos perentorios, sin posibilidad de investigación y consulta extensa, no pueden pasar de ser programas “adaptados” en ese primer nivel de superficialidad de que hablaba Trapnell en una cita anterior. Hemos dicho (Pozzi-Escot 1989c:16) que no basta la distinción gruesa entre currículos para educación bilingüe y currículos para educación no bilingüe. ¿Cuántas subdivisiones necesitamos? ¿Bastará otra subdivisión gruesa entre currículo bilingüe intercultural para poblaciones amazónicas y currículo bilingüe intercultural para poblaciones quechuas y aimaras? La nueva Política de Educación Bilingüe Intercultural ha abierto un horizonte muy

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

amplio para la educación bilingüe intercultural para poblaciones indígenas, especificando que abarca: la educación inicial (en las zonas donde la lengua de uso predominante es vernácula); la educación primaria de menores y adultos; la educación secundaria (en las zonas de uso predominante de lenguas vernáculas). Al nivel superior incide en los Centros de Formación Magisterial y Profesionalización docente y en los cursos de post-grado para docentes de educación bilingüe intercultural. Todo ello implica currículos para educación inicial, educación primaria y educación secundaria ya que actualmente funcionan colegios bilingües para ese nivel, así como currículos para la formación de los maestros de los centros educativos de los respectivos niveles. Una tarea formidable por su envergadura y por la complejidad de las decisiones que exige.

8. Al declarar la Política de Educación Bilingüe Intercultural, en el punto 7 de los lineamientos de Política de la Educación Bilingüe Intercultural, 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" está haciendo extensiva la interculturalidad a toda la nación, lo cual necesariamente conlleva a un esfuerzo de revisión de los contenidos de los currículos oficiales, dirigidos a los hispanohablantes. Revisión que debería obligar a modificaciones en los textos y en los enfoques con que los propios maestros de las escuelas comunes abordan asuntos nacionales. Se comprende, por fin, que la educación de las poblaciones indígenas no puede tratarse sino dentro de una política global de lenguas y culturas en la educación peruana, que abarque a vernáculo hablantes e hispano hablantes (cf. Pozzi-Escot: 1987).

INÉS POZZI ESCOT

## LOS USUARIOS: ¿PARA QUIÉNES LA EDUCACIÓN BILINGÜE?

1. El criterio de la Política de Educación Bilingüe de 1989 ha sido básicamente que los usuarios se determinen no por la condición de la persona únicamente sino por la condición y ubicación de la persona. Así se puntualiza que se dará educación bilingüe intercultural tanto en el nivel inicial como en la primaria y secundaria "en zonas de uso predominante de lenguas vernáculas". Si falta el factor de ubicación, no se da aunque se sea vernáculo hablante. Los redactores de esta política nos han creado un problema digno de un Salomón, al establecer que sea "el uso predominante" el criterio de decisión del tipo de educación que se imparta. Fuera de las zonas de monolingüismo en vernáculo habrá que ver cómo determinar estas zonas para actuar de acuerdo a ley. ¿Será necesario hacer un rastreo sociolingüístico sobre usos del castellano y la lengua vernácula en los diferentes puntos de habla vernácula del territorio? Ojalá que este "uso predominante" no funcione como una traba a la educación bilingüe tal cual el Artículo 83° de la Constitución vigente ha cerrado el camino al uso oficial del quechua y el aimara.

En un documento anterior (Pozzi-Escot, 1990: 18) basándome en el derecho a ser educado en la lengua materna, por lo menos al nivel de primaria, que establecen nuestras leyes, sostuve que los usuarios de educación bilingüe serían todos los hablantes de lenguas vernáculas en edad escolar o analfabetos, ya fuesen monolingües de vernáculo o bilingües. La política de 1989 modifica esto condicionándolo a ese estar en zonas de "uso predominante" de la lengua vernácula. ¿Qué va a ocurrir con los niños quechuas, aimaras, etc. ubicados en zonas urbano-marginales en proceso de desplazamiento lingüístico y cultural? ¿Quiere el país realmente un pluralismo o estamos ante el principio homogenizador de antaño?

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

### REALIZACIONES ACTUALES: PROGRAMAS, PROYECTOS Y OTROS.

1. Los programas o proyectos de educación bilingüe han tenido una enorme importancia para el desarrollo de ésta. Desgraciadamente, hay actualmente un increíble grado de desinformación en cuanto a los programas en operación, experimentales o no, porque, de un lado, no existe en la Dirección General de Educación bilingüe un inventario global de los programas existentes; de otro, porque su estructura de funcionamiento varía mucho. Como lo ha precisado Luis Enrique López para los de la sierra (López y Moya, 1989: 147) hay tres combinaciones posibles: "Programas que funcionan por iniciativa del Ministerio de Educación o de algunas de sus dependencias y no cuentan con apoyo externo, ya sea de tipo técnico o financiero, programas que también son ejecutados por una repartición gubernamental pero en los que la iniciativa de gestión está del lado de una institución exógena, y aquellos programas ejecutados conjuntamente por una dependencia estatal y un organismo de cooperación técnica o financiera en base a un convenio de cooperación o asesoramiento técnico".

Señala López que del primer tipo hay un sólo caso en el departamento de Huancavelica donde funcionarios de la Dirección Departamental de Educación iniciaron en 1980 un programa experimental de educación bilingüe en dos localidades quechua hablantes. En 1983, se estimaba en 1,800 alumnos la cobertura del programa en los dos primeros grados de educación primaria. Claro está que el número de usuarios no es un indicador valioso, salvo de un aspecto administrativo, porque no se puede saber qué ocurre realmente dentro de esas escuelas llamadas "bilingües". El hecho que hubieran comenzado masivamente es ya una señal de alerta. (¿Dónde estaban los maestros preparados en educación bilingüe "disponibles"?). Sabemos perfectamente que un programa que se inicia con esas

INÉS POZZI ESCOT

dimensiones y que tiene que crecer anualmente, se vuelve inmanejable muy pronto si no ha sido inmanejable desde un principio, a no ser que disponga de un aparato de retroalimentación muy bien montado. Este es uno de los problemas crónicos de los programas experimentales en su expansión, la cual tiene que ir paralela a un gran esfuerzo de capacitación, de asesoría en sitio y de supervisión, fuera de un trabajo de elaboración continuada de materiales y de reproducción de los mismos. Conciliar las líneas de ejecución con la investigación y evaluación requiere de recursos humanos y financieros que generalmente no están al alcance de una dirección departamental. Por lo tanto, el peso principal para el avance de la educación bilingüe ha tenido que recaer en instituciones del segundo y tercer tipo.

Los dos programas más influyentes en la sierra, el de la Universidad de San Marcos, en Ayacucho, y el de Puno, ejecutado por convenio entre los gobiernos del Perú y de la República Federal de Alemania, pertenecen al tercer tipo, según López. Coincidentemente ambos han dado por terminada su misión como proyectos de educación bilingüe. El programa de Ayacucho ha sido transferido para fines de administración a la Dirección Departamental de Educación de Ayacucho, quedando la Universidad como asesora y co-responsable de la capacitación docente fuera de asumir responsabilidad por la elaboración de material educativo adicional. Este Proyecto que comenzó su acción en Ayacucho en 1964 —con auspicio económico de la Fundación Ford por una década— y trabajó desde entonces en las líneas de elaboración de materiales, de investigación, de capacitación docente y asesoría en sitio a maestros, se ha visto sumamente afectado en los últimos 10 años por los problemas creados por la subversión en el departamento y el consecuente estado de emergencia en algunas zonas (Zúñiga, 1989). Asimismo, sufrió la falta de apoyo de las autoridades educativas en las supervisiones distritales o provinciales. Pese a las dificultades, el

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

programa se esforzó por concentrarse en la capacitación docente.

Las cifras de atención tanto a nivel de escuelas, alumnos beneficiados y maestros capacitados han variado según las etapas por las que ha pasado el programa. La experimentación terminó en diciembre de 1981 y posteriormente se intentó, a pedido de los docentes que habían asistido a la capacitación ofrecida, una expansión en 26 escuelas de 8 NECs, pero la escalada terrorista impidió el normal desenvolvimiento de esta fase del programa imposibilitando la asesoría y supervisión en sitio. El programa ha producido materiales valiosos para los dos primeros años de primaria tanto para lengua materna como para castellano.

El Proyecto de Educación Bilingüe de Puno nació en 1977 teniendo como contraparte nacional a CORPUNO y como unidades ejecutoras: por la parte peruana, a la dirección departamental de educación de Puno y al INIDE y por la parte alemana, a la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (G.T.Z.). Su radio de acción era el departamento de Puno que, según el censo de 1981, tenía 90.38% de población vernáculo hablante, repartida desigualmente entre dos idiomas, el quechua y el aimara. El Programa se desarrolló en dos etapas hasta 1988 y ha tenido dos años adicionales para efectos de consolidación.

Sus objetivos generales fueron: "a. Diseñar, elaborar, experimentar y validar una tecnología para el logro eficiente de los objetivos de un programa de educación primaria bilingüe; y, b. Proponer las bases técnico-pedagógicas para la implementación de un Sistema de Educación Bilingüe adecuado a la realidad socio-lingüística-cultural de las comunidades rurales del altiplano y otras zonas de características similares". Justamente en estos objetivos radica su importancia. Al haber cumplido sus metas, se dispone de un modelo de educación bilingüe ya probado, con los correspondientes módulos de materiales del primero al sexto grados que pueden utilizarse en zonas similares y que

INÉS POZZI ESCOT

efectivamente se están utilizando como parte de la expansión y generalización de la educación bilingüe en el Trapecio Andino dentro de las acciones correspondientes al Proyecto Perú Birf II, respaldado por un convenio entre el Perú y el Banco Mundial.

El PEB-Puno abarcó un ámbito más amplio que las escuelas primarias al orientar también sus esfuerzos a apoyar a los Institutos de Formación Magisterial del departamento y a la Universidad del Altiplano —con el Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación— consciente de que era necesario formar cuadros idóneos para implementar la educación bilingüe en diferentes niveles. Hay una abundante bibliografía producto de su labor. Es indudablemente el proyecto más completo que se ha realizado en la zona andina.

En cuanto a la Amazonía peruana, ha continuado ahí el trabajo de capacitación de maestros bilingües, iniciado por el Instituto Lingüístico de Verano en 1953 y autorizado por Resolución Suprema de noviembre de 1952. Estos cursos se dan en el verano coincidiendo con las vacaciones docentes, en un local del Ministerio de Educación situado a orillas del lago de Yarinacocha. Estos docentes concurren a Yarinacocha por 5 veranos para terminar sus estudios de secundaria y luego se les considera aptos para proseguir con la profesionalización. Según el Informe de 1988 del ILV, “Como resultado de este programa, el Ministerio de Educación cuenta con más de 600 profesores bilingües que enseñan a más de 15,000 alumnos en 28 idiomas, en aproximadamente 400 escuelas bilingües esparcidas en la Amazonía”. Si nos referimos al cuadro que incluimos en la sección sobre “Lucha por el derecho a la educación formal”, comprobamos que más del 50% de los centros educativos “bilingües” de primaria de la Amazonía tienen maestros capacitados por los programas en que interviene el ILV. La preparación de docentes con la participación activa del ILV se realiza a través del Instituto Superior Pedagógico Bilingüe, que está bajo la supervisión de la

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

Dirección Departamental de Educación de Ucayali. Fuera de estas acciones, el ILV en colaboración con la Dirección Zonal de Educación de La Merced, entre 1983 y 1987, creó 18 escuelas bilingües para servir a los campos del Gran Pajonal.

Los dos programas experimentales más conocidos de la Amazonía son el del Río Tambo para los asháninka y el del Alto Napo para las comunidades napurunas habitantes de las orillas del río Napo, afluente del Amazonas, hablantes del Kichwa y para una comunidad siecoya.

El Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los asháninka del río Tambo comenzó por iniciativa del Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, CAAAP, en 1982, en convenio con la dirección zonal de La Merced. Con miras a que sirviera de modelo para otros grupos nativos de la selva, se propuso "como sus principales objetivos, fortalecer la lengua y la cultura asháninka, proporcionar una metodología para el correcto aprendizaje del castellano y formar un equipo de profesores asháninkas que pudieran llevar adelante en forma autónoma la educación bilingüe al finalizar el proyecto" (Heise, 1989:82). Los asháninka son monolingües en su mayoría y están dedicados a la agricultura, caza, pesca y recolección (Heise, 1984: 214) pero han estado sufriendo los efectos de la penetración de colonos y empresas madereras en la zona, lo que los ha empujado a una mayor dependencia del mercado para su subsistencia y a "una entrada forzosa a la sociedad nacional" (Ibid: 215).

La zona en que ingresó a trabajar el CAAAP en educación bilingüe, a pedido de las organizaciones nativas de los ríos Ene y Tambo, es una zona de difícil acceso, restringido al uso de avioneta o a ir por bote de una comunidad a otra. Cuando comenzaron, en la zona del Ene y del Tambo, habían unas 22 escuelas para nativos en su mayoría unidocentes con una población estudiantil aproximada de 1,650 alumnos. El proyecto estaba previsto en dos etapas, cada una de tres años, pero tuvo que

INÉS POZZI ESCOT

interrumpirse a fines de 1987, debido a la llegada de Sendero Luminoso. Antes de eso, el proyecto había desplegado una fructífera labor orientándose hacia un modelo de mantenimiento que enfatizaba la cultura asháninka. Se adoptó el currículo oficial, se dictaron cursos de capacitación para docentes y se preparó material educativo hasta el 4to. grado. Su mayor traba fue lidiar con las autoridades educativas de la Dirección Zonal de La Merced y de la supervisión de Satipo que no supieron comprender la educación bilingüe y mostraron desprecio por los nativos (Heise, 1989:84).

El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo (PEBIAN) se desarrolla en las comunidades napurunas habitantes de las orillas del río Napo, y en una comunidad siecoya. Las lenguas maternas involucradas son el kichwa y el siecoya. El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo comenzó en 1975 "en dependencia directa del Ministerio de Educación, a través de la Sexta Región de Educación de Loreto y con el apoyo inicial del Vicariato "San José del Amazonas" (Ashanga Jota et al, 1989: 56). La razón de ser del programa es reafirmar la identidad del pueblo napuruna y del pueblo siecoya sin aislarlos del contexto nacional; por lo tanto, su "educación habría de surgir desde dentro; desde la cultura, el momento histórico y la vida de aquellos a los que se dirigía". (Ibid: 56). El PEBIAN va más allá de los aspectos lingüísticos y culturales pues "pretende" ayudar al cambio estructural necesario que termine con la marginación secular del indígena (Ibid: 58). Es importante cuidar que se den precisiones cuando se habla de una educación para el cambio en relación con los pueblos indígenas, pues si bien el cambio estructural es legítimo, como en este caso, el cambio cultural inducido (cf. López, 1989: 149) puede no serlo.

El PEBIAN ha modificado el currículo oficial, seleccionando los contenidos "que decididamente ayudan a nuestros alumnos a sentirse más seguros y establecer

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

un diálogo crítico con el entorno en sus ámbitos". Entienden que las escuelas al servicio de etnias indígenas en la América Latina de hoy deben desarrollar "un currículo diferenciado que, impartido con una metodología y pedagogía indígenas, contribuya a eliminar la marginación de siglos" (Ibid: 59). Con esta cita, los educadores del PEBIAN nos abren una nueva vía de estudio y reflexión: "la metodología y pedagogía indígenas" que, a menudo, hemos soslayado, y que deberán merecer nuestra atención en la reformulación de currículos para nuestras poblaciones indígenas. El PEBIAN enfatiza mucho la presencia de maestros indígenas porque juzga que "el indígena bien preparado es el mejor maestro de su pueblo" (Ibid: 60). En consecuencia, realiza una permanente capacitación mediante cursillos de verano, concentraciones de medio año, círculos de estudio en fines de semana y visitas a cada docente 3 a 5 veces por año. Lo que más que nada le da su carácter singular es su afán de crear una mística de grupo, en el sentido profundo y auténtico del término. Algunas formas, como esta mística, se manifiestan en la participación de las comunidades en el desarrollo del PEBIAN, en el compromiso de los docentes indígenas tanto en cuanto a su superación individual (estudios personales, preparación técnico-pedagógica) como en su disposición para contribuir económicamente a la autofinanciación del Programa.

El PEBIAN ha producido materiales educativos y didácticos para las escuelas que apoya, incluyendo "Orientaciones para la enseñanza de la religión", un libro de lectura bilingüe que recoge en kichwa y en castellano la cosmovisión y la historia del pueblo napuruna.

## PERSPECTIVAS

1. Cualquier mirada hacia atrás nos trae la evidencia que hemos avanzado desde esos comienzos en que

## INÉS POZZI ESCOT

los pueblos luchaban por el derecho a la educación formal. Ese derecho ha sido conquistado, pero no se le puede ejercitar a plenitud porque las condiciones reales impiden una cobertura razonable de la demanda. ¿Qué perspectivas hay de que esa cobertura mejore? Será difícil lograrlo; pero no imposible. Debemos exigir al Estado una mayor inversión en educación para ampliar la cobertura, y debemos también propiciar el aporte internacional –Banco Mundial, Comunidad Europea, etc.– y el aporte privado. “Comunidad en Acción” no puede estar dirigida sólo a ofrecer pan, puesto que bien sabemos que de “pan sólo no vive el hombre”. Debe haber conciencia de las necesidades educativas; vivencia de esto; clamor de esto. El signo de la injusticia y de la desigualdad de oportunidades educativas que nos caracteriza debe ser visto como una vergüenza nacional. Por lo tanto, la lucha por el derecho a la educación *debe continuar* y es responsabilidad de todos y cada uno de nosotros encontrar las modalidades y estrategias efectivas de esta lucha.

2. Si la cobertura fuese obtenida, la *baja calidad* de la oferta anularía las ventajas de esta mejora porque las altas tasas de repitencia y deserción continuarían. Por ello, tenemos que aprender del PEBIAN, el programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo y reconocer la necesidad de crear una *mística* entre el profesorado, nativo y no nativo, un orgullo de la labor bien hecha, un afán auténtico de superación y aprendizaje a toda edad. El soporte de esta mística es el *convencimiento de que existe justicia*: que las notas de los cursos de formación y profesionalización, pongamos por caso, no se venden, que los nombramientos no se compran ni con dinero ni con sexo. Para ayudar a establecer justicia, el Ministerio de Educación debe aplicar, por ejemplo, sistemas de *rotación* para que los profesores en zonas rurales puedan pasar a puestos en zonas urbanas sin necesitar

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

el padrinazgo de la tarjeta con poder. Así nadie tendría miedo de ser asignado a una escuela rural.

3. De otro lado, tenemos que hacer una campaña ininterrumpida por mejorar las condiciones de vida del maestro rural: todos deben intervenir concertadamente según donde esté ubicada la escuela. Deben intervenir el Estado, los municipios, las asambleas comunales, etc. El país tiene que tomar conciencia que no puede abandonar a sus maestros rurales al destino en que los ha colocado. Y no es cuestión de hacer lo del avestruz. Una mejor y más justa distribución de los fondos públicos o comunales puede ayudar a resolver esta situación que hay que encarar de inmediato. Sin maestros bien tratados no hay educación eficiente.

4. Hay unanimidad de criterios sobre la necesidad de tener currículos diferenciados para las poblaciones nativas pero faltan muchas especificaciones. Por ejemplo, así como el pueblo napuruna ha investigado según manifiestan los responsables del Proyecto sus estilos cognoscitivos y la formación del concepto entre ellos, con miras a mejorar el desarrollo cognoscitivo de los niños, este mismo aspecto podría ser estudiado en otras etnias para servir de base a las formas de enseñanza. Si no hay fondos nacionales, se deberá comprometer a organismos extranjeros o internacionales para que aporten los fondos necesarios para un trabajo concienzudo de recopilación de información de todas las fuentes necesarias: federaciones y asociaciones indígenas, asociaciones de padres de familia, asociaciones magisteriales, organismos del sector laboral. Necesitamos trabajar en estos currículos diferenciados de una manera técnica, utilizando todos los aportes posibles para la definición de contenidos y para sufragar los gastos de su elaboración y experimentación. Fijémonos esta tarea como una tarea gradual y empecemos por donde más hayan avanzado al respecto. Es aquí donde tenemos que

INÉS POZZI ESCOT

deponer egoísmos y dar muestras de verdadera solidaridad y patriotismo. Trabajar no para el bando personal o de la organización en la que participamos sino para el grupo étnico de que se trate y para el país como un todo.

5. La formación, la capacitación, profesionalización, etc. están unidos a los tres puntos anteriores indisolublemente: necesitamos introducir el factor calidad en todas estas acciones. Esto es posible si permitimos que en los institutos pedagógicos el criterio de justicia determine las asignaciones de personal y no los favoritismos de ningún tipo: políticos, sociales, etc. Y si los graduandos saben que se respetará el orden de méritos para los nombramientos. Por eso, debemos estar vigilantes en relación con los currículos de formación, capacitación o profesionalización de maestros para que produzcan personal idóneo y no simples poseedores de certificados sin valor real. Ya hemos visto en las investigaciones hechas por Trapnell que la calidad de la profesionalización en algunas áreas es tan mala que no hace diferencia en los tests que miden los conocimientos de los maestros, el que hayan seguido profesionalización o no. ¡Qué tremendo desperdicio de tiempo y dinero para el maestro que pagó su propia profesionalización y qué tremendo desperdicio de dinero para el Estado si sufragó estos gastos!

6. Es preciso y posible establecer la continuidad de la orientación entre los niveles –del inicial al superior– en la educación indígena, buscando efectos duraderos en términos del fortalecimiento de la propia identidad de los educandos indígenas, del mantenimiento y enriquecimiento de las lenguas ancestrales y su desarrollo como lenguas orales y escritas. La Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989 establece que “se procurará ofrecer asignaturas de lenguas vernáculas para fomentar su cultivo y desarrollo en su forma oral y escrita. Estas asignaturas incluirán el estudio de la gramática de tales lenguas” (Política

## EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

1989: 16). Estas asignaturas pueden fomentar la composición en lenguas vernáculas para estimular su uso escrito, literario y no literario. Este aspecto debe estar en relación con la formación magisterial para que los maestros que han de operar en zonas de habla vernácula, tales como el Trapecio Andino, estén en capacidad de enseñar esas asignaturas.

7. Tenemos que introducir la interculturalidad en el *currículo oficial* desde la educación inicial hasta la superior así como la introdujimos en la educación bilingüe de los programas experimentales, para promover la comprensión y la solidaridad entre nuestros diferentes componentes étnicos, pueblos indígenas y pueblos no indígenas y para disminuir la asimetría que caracteriza las relaciones entre éstos. La unidad en la diversidad que se persigue se basa en el conocimiento de las diferentes culturas que nos conforman como país. La interculturalidad es el vínculo que ha de unirnos. La vivencia de la interculturalidad tiene que traducirse en conocimiento "del otro", en su aceptación tal cual es, en el reconocimiento de su identidad, y el respeto a ella. Sólo a través de los diferentes escalones de la interculturalidad podemos vencer a la discriminación étnica o racial.

Los siglos transcurridos desde el descubrimiento de América no han hecho de nosotros "una síntesis viviente" —sueño de algunos— ni lo harán. Hagamos de nuestra pluralidad, lingüística y cultural, la fuerza que nos impulse hacia un destino común.

---

## Bibliografía

- ALTAMIRANO, Teófilo  
1988 *Cultura Andina y Pobreza Urbana. Aymaras en Lima Metropolitana.* Lima: P.U.C.
- AMADIO, Massimo  
1984 "Diagnóstico sobre la educación bilingüe en los distritos de Pastaza y Cahuapanas, provincia del Alto Amazonas (PERU)". En: "Shupihui" N° 30, Vol. IX abril-junio, pp. 193-212. Iquitos.
- ANSION, Juan  
s/f *La Escuela en la Comunidad Campesina.* Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.
- ASHANGA JOTA, Gabriel et al.  
1989 "Catorce años de educación bilingüe en la Amazonía: análisis y prospectiva". En: "Amazonía Peruana", Tomo IX, N° 18, pp. 53-66.

EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

- CORBERA, Angel (comp.)  
1983 *Educación y Lingüística en la Amazonía Peruana*.  
Lima: Centro Amazónico de Antropología y  
Aplicación Práctica.
- CHATRY-KOMAREK, Madeleine  
1989 "Intentos de codificación del quechua en libros  
escolares". En: López y Moya (eds.) pp. 365-  
377.
- DEUSTUA, Alejandro  
1984 "El Problema Pedagógico Nacional". Fragmento  
incluido en Montero, Carmen, *La Escuela Rural*.  
*Variaciones sobre un Tema*, 1990.
- ERA  
1990 *Miedo a la Lejanía. La Educación Rural en  
el Cuzco*. Lima: Programa Educación Rural  
Andina. *Miedo a la Lejanía. La Educación  
Rural en Puno*. Lima: Programa Educación  
Rural Andina.
- FERREIRO, Emilia  
1990 "Alternativas a la comprensión del analfabetismo  
en la región". En: TAREA, N° 24, setiembre  
de 1990, pp. 5-16.
- HEISE, María  
1984 "Proyecto de educación bilingüe bicultural para  
los asháninka del río Tambo". En: "Shupihui"  
N° 30, pp. 213-219.
- 1989 "El Proyecto de Educación bilingüe y bicultural  
para los asháninka del Río Tambo". En "Amazo-  
nía Peruana", Tomo IX, N° 18, pp. 81-89.

INÉS POZZI ESCOT

- INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO  
1988 Informe Anual. Yarinacocha: 1988.
- IWASAKI CAUTI, Fernando  
1989 *Nación Peruana: entelequia o utopía*. Lima, Centro regional de estudios socio económicos (CRESE).
- LOPEZ, Luis Enrique  
1984 "Tengo una muñeca de vestido azul". En: "Autoeducación" 10/11, mayo-setiembre, Lima.
- 1989 "La política lingüística peruana y la educación de la población indígena". En: López y Moya (eds.), Lima, pp. 133-166.
- LOPEZ, L.E. y MOYA, Ruth (eds.)  
1989 *Pueblos indios, estados y educación*. Lima: PEB-Puno, Proyecto EBI, Programa Educación Rural Andina.
- MACERA, Pablo  
1977 *Trabajos de Historia*. Tomo II. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- MINISTERIO DE EDUCACION  
1972 Ley General de Educación. Decreto-Ley 19326.
- 1972 Política Nacional de Educación Bilingüe.
- 1989 Política de Educación Bilingüe Intercultural.
- 1990 Programa Curricular. 1er. grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural.
- MONTERO, Carmen (comp.)  
1990 *La Escuela Rural. Variaciones sobre un tema*.

EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

Lima: FAO, Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.

- Montoya, Rodrigo  
1990 "Una lectura del Perú a partir de la conquista". En: "Autoeducación" N° 29, Año X, mayo-junio.
- 1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES, Mosca Azul, editores.
- MOSONYI, Esteban y RENGIFO, Francisco A.  
1983 "Fundamentos Teóricos y Programáticos de la Educación Bilingüe Intercultural". En: *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina*, Vol. I. México: UNESCO, I.I.I. pp. 209-230.
- NUÑEZ, Pilar (comp.)  
1990 *Alfabetización y educación cívica. Experiencias con mujeres campesinas en Perú*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- PORTOCARRERO, Gonzalo y OLIART, Patricia  
1989 *El Perú desde la Escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- 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.
- 1989a "Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación". En: *Temas*

INÉS POZZI ESCOT

de *Lingüística Aplicada*, López et al, (Eds.), pp. 21-54. Lima.

1989b "La discriminación étnico-cultural en la escuela peruana". En: "Amazonía Peruana", Tomo IX, N° 18, pp. 9-28.

1989c "Ideas y Planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la Educación Bilingüe en el País". (mimeo).

SEINPA et al  
1990 *Ciencia y saber campesino andino. Conflicto y complementariedad*. Lima: SEINPA, Universidad de Hohenheim y PRATEC.

TRAPNELL, Lucy  
1984 "Mucho más que una educación bilingüe". En: "Shupihui" N° 30, Vol., abril-junio, pp. 239-246.

1987 "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.

TRAPNELL, Lucy y RENGIFO, Moisés  
1989 "Lengua y Educación: una mirada dentro del aula". En: *Temas de Lingüística Aplicada*, López, Pozzi-Escot, Zúñiga, (eds.), Lima. pp. 177-196.

VILLAVICENCIO UBILLUZ, Martha  
1989 "Educación Bilingüe en el Perú: Hitos y Perspectivas". En: "Amazonía Peruana" Tomo IX, N° 18, pp. 29-38.

EDUCACIÓN Y POBLACIONES INDÍGENAS

- ZUÑIGA, Madeleine  
1989 "La Universidad de San Marcos y la educación bilingüe en Ayacucho en la década del 80". (mimeo).