

ACERCA DE LA POLITICA LINGUISTICA, BILINGUISMO Y BICULTURALIDAD, Y EDUCACION

Ingrid Jung
Proyecto de Educación Bilingüe,
Puno

I

En el departamento de Puno, de igual modo que en otras regiones andinas donde se han adelantado experiencias parecidas, nos encontramos con un fenómeno a primera vista sorprendente cuando analizamos las opiniones acerca de la educación bilingüe por parte de los diferentes grupos involucrados. A “grosso modo” se puede afirmar que los padres de familia son muy escépticos frente a la enseñanza en lengua materna (1), adelantando argumentos como “ya sabemos nuestra lengua, para qué enseñarla; pero tenemos que aprender castellano”. Los profesores comparten en cierta manera este punto de vista, con la diferencia de que rechazan la enseñanza en lengua materna porque “no es una lengua, sólo un dialecto sin escritura”. Por otro lado, vemos cierto grupo de intelectuales y políticos (sean de origen andino, criollo u otro (2)) que propagan esta modalidad educativa como forma para contribuir a superar el “autorechazo” que los vernáculohablantes supuestamente sienten, a partir de una conciencia de inferioridad cultural, y para contribuir en estas personas al desarrollo de una identidad propia como base para la formación de una nación pluricultural.

Comparando las posiciones de los padres de familia y de los intelectuales progresistas o indigenistas/indianistas (3), vemos una oposición fundamental que representa una contradicción que no

podemos resolver suponiendo que alguien tiene la verdad (4), ni tampoco insinuando que a unos les falta la conciencia de su situación o a los otros la solidaridad con los campesinos indígenas. No obstante, esta aparente contradicción representa un reto para todos los involucrados en este tema, y debe ser motivo de reflexión para todos los que de algún modo colaboramos en la formulación de una política lingüística y educativa. Por lo tanto trataré de dar una explicación a este fenómeno, insertándolo en el contexto de la política lingüística en el Perú, y tomando como marco conceptual una teoría de análisis cultural y lingüístico (5), cuya categoría *apropiación* puede resolver en parte el problema metodológico frente al cual nos encontramos.

“La categoría de apropiación (...) remite a la tensión entre lo subjetivamente intencionado de una acción, el material cultural precedente, en el cual se articula —y las estructuras sociales reproducidas a través de ella (“a espaldas” de los actuantes). Esta tensión se vuelve particularmente patente cuando las formas culturales son “prestadas” de una praxis ajena, como resulta característico para situaciones de “transición” biográfica (Maas 1986: 41). Un ejemplo de una tal situación, citado en el mismo contexto, es la adolescencia, en la cual los jóvenes (en una investigación que se hizo en el contexto alemán), según el sexo, cambian de actitud frente al dialecto de su región (en relación con la lengua “standard”), y en el uso del mismo. Puesto que de alguna manera se vuelven más concientes frente a sus perspectivas de vida, los varones, que no pueden percibir un futuro fuera del pueblo (en el contexto socio-económico respectivo), hablan más dialecto, hasta el punto de aprenderlo sólo a esta edad, mientras que las niñas son más móviles, anticipando su praxis de adultos. Otro ejemplo, ya no a nivel lingüístico, sería la manera cómo los migrantes de la sierra en Lima se apropian su nueva situación. Mientras lo que resalta a la vista es su aparente apego a su tierra natal, en realidad no se trata de una continuidad en sus expresiones culturales desde la comunidad o el pueblo de origen, sino de una forma específica de reaccionar frente a la situación de migrante. Tienen que afirmar su pertenencia a alguna parte, es decir su identidad, pero de un modo diferente que en su sitio de origen, ya que allí nadie la cuestionaba. Concreciones de esta dinámica serían también la autointegración en cierta clase social o el rechazo de tal integra-

ción; para el caso que aquí nos ocupa, la manera como los campesinos indígenas se definen a sí mismos en el contexto socio-económico y cultural del sur andino peruano.

Partimos de una concepción integral de la *cultura*, como la que desarrolló Tyler (1871, cit. Maas 1986: 33): “La cultura o civilización, entendida en un amplio sentido etnográfico, es aquella totalidad compleja que abarca el conocimiento, la creencia, el arte, la concepción de la moral, las leyes, las costumbres y todas las demás habilidades y hábitos que el ser humano se apropia como miembro de su sociedad”. En esta definición entra la lengua sin que esté mencionada explícitamente. Dentro de este marco teórico, la cultura se entiende como el conjunto de formas socialmente definidas, dentro de las cuales los participantes desarrollan su praxis (cf. Maas s.f.: 13). La *praxis* es la transformación/reproducción de las condiciones de vida por parte de individuos y colectividades mediante sus formas culturales, es decir que la praxis se articula en ellas. “El material cultural mismo (en particular la lengua) es, por un lado, culturalmente producido y, en este sentido, se inscriben en él estructuras sociales, las que a su vez connota; por el otro, sigue siendo el *material* de la praxis, que no determina a ésta sino en el que ésta se articula” (Maas 1986: 46). Para ilustrar este hecho, miremos la historia de la palabra “indio”. Al comienzo se trataba de una pura equivocación geográfica, pensando los españoles haber llegado a la India. Con el tiempo, esta denominación adquirió una connotación peyorativa, hasta llegar a tal extremo que fue sinónimo de “bruto”. Lo que es obvio, es que esta “exo-nominación” (Jacob 209) y su historia subsiguiente fueron consecuencia de relaciones sociales que se expresan a través de ella. Sin embargo, esta forma lingüística —que en ciertos contextos es muy difícil de suplantarse por otra, lo que muestra una dependencia frente al material cultural existente no determina la praxis de los que la usan, lo que se vuelve evidente cuando se trata de darle un contra-sentido: “¡Somos indios!” (y orgullosos de eso), del indianismo, etc.; y cuando se ve sometida a una reflexión crítica de su contenido esencialista (6).

Si aplicamos esta terminología a problemas de bilingüismo y biculturalidad, tenemos que tomar en cuenta varios aspectos de una situación bien compleja: Las formas culturales en las cua-

les se articula la praxis de los participantes; es decir más que todo su idioma, pero también otros aspectos culturales, como sus formas de producción material, su organización social etc. y la manera cómo ellos se apropian su situación dentro de las condiciones objetivas. Las anotaciones anteriores, aunque a primera vista puedan parecer demasiado teóricas, me parecen un marco conceptual necesario para poder dar una interpretación de esta problemática, que abarque no solamente una visión "objetiva", de afuera, sino que pueda incluir los procesos de adaptación o resistencia de los implicados. Concretamente, la necesidad de tomar en cuenta estos factores se desprende de varias investigaciones sobre ventajas o desventajas del bilingüismo, sobre los métodos de enseñanza en contextos bilingües y otros estudios lingüísticos, psicológicos y pedagógicos, ya que todas estas investigaciones se realizan en un contexto social determinado, con personas que de algún modo se apropiaron este contexto, de manera que los resultados pueden ser divergentes según éste y la manera como las personas se lo apropiaron (7).

Si uno no quiere abrir paso a malentendidos profundos o fracasos individuales y colectivos, en cualquier acción educativa o política hay que tener en cuenta el hecho de que los sujetos actúan sobre sus condiciones siempre dentro de sus propias formas culturales (8). Aplicando esta conclusión a una práctica educativa capaz de expresar realmente la biculturalidad (concepto que discutiré más ampliamente en el capítulo 10), se deduce que la misma escuela tiene que retomar las formas culturales de la población en cuestión. Una escuela que usa las mismas técnicas pedagógicas, la misma relación profesor-alumno, el mismo memorismo tradicional de la escuela fiscal, cambiando solamente algunos contenidos para insertar elementos de la vida material de la comunidad en cuestión, no es una escuela bicultural; para serlo tiene que partir de las formas comunicativas vigentes en el contexto de la praxis de los que participan de esta cultura, lo cual no se limita a usar un mismo código lingüístico. Estas aclaraciones me parecen importantes, ya que estos conceptos de biculturalidad y bilingüismo están bastante de moda, lo que frecuentemente implica su manejo sin tomar en cuenta sus implicaciones profundas.

Ni estos términos ni las relaciones lingüísticas y culturales a las que se refieren se desarrollan en un vacío social; por lo tanto tenemos que insertar el análisis de ambos —términos y relaciones culturales y lingüísticas— en un cuadro histórico y conceptual que permita explicar su evolución. Esto será objeto del estudio de la política lingüística, respecto a la cual hago aquí unas breves anotaciones, las que concretizaré en el subsiguiente análisis del desarrollo lingüístico en el Perú.

La política lingüística (9) es un elemento constitutivo de la sociedad burguesa, que requiere de un aparato ideológico para asegurar el consenso de sus ciudadanos a través de su participación en el Estado y su identificación subjetiva con éste, al contrario de la sumisión de los sujetos mediante la violencia directa, fundamento de un Estado feudal. Toda política lingüística requiere de una noción técnica de la lengua, es decir implica una objetivación de ella frente a una concepción “naturalista” que la consideraba como parte integral del sujeto y de su grupo. Solamente después de este cambio de concepción, la lengua puede ser objeto de programas estatales o volverse problema de controversias políticas. Cualquier programa lingüístico, a su vez, presupone la existencia de un grupo de personas capaz de realizarlo, ligando de esta manera sus propias perspectivas sociales con él, p. ej. profesores, científicos, periodistas, pero también de empresarios que invierten en el sector informativo. Por fin, la política lingüística depende de instituciones por medio de las cuales se implementa, como la familia (con sus tareas específicas en una sociedad así definida), la escuela y el ejército. Eso implica que, en cuanto al Perú, sólo en los últimos años se puede hablar de una política lingüística, ya que el Estado hasta cierto momento muy reciente no logró constituirse con características burguesas.

II

Con la conquista se desató la opresión colonial y religiosa, que debía permitir la explotación económica de la sociedad andina en beneficio de la corona española y, a medida que avanzaba el tiempo, en el de los criollos y del mercado mundial. A través de los curacas, autoridades reconocidas dentro de la sociedad andina, se organizó el despojo de los excedentes agrícolas y la re-

colección del tributo gracias al trabajo forzoso en las minas de materiales preciosos (cf. Cotler 1978: 23). El resultado fue una caída demográfica que rompió los nexos de parentesco que habían sido la base de la agricultura pre-colombina, de igual manera que la tradición de cultivar en diferentes pisos ecológicos y las formas de reciprocidad andina.

La iglesia, por su parte, se dedicó a la evangelización, “la extirpación de ideologías”, con métodos cuya violencia se adecuaba al momento. Sus misioneros eran los primeros en dedicarse al estudio del quechua ya que era una herramienta indispensable para su labor profesional. De ahí que durante mucho tiempo fueron ellos quienes ocuparan la cátedra de quechua en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y que, por consiguiente, publicaran las primeras obras sobre esta “lengua general” del Perú, como fue declarado el quechua en 1613 (cf. López 242, Soto Ruiz 248). Es decir que la iglesia de entonces *no* tenía la concepción de que la destrucción de la cultura indígena tuviera que pasar por la destrucción de la lengua, sino que se podría cambiar el contenido cultural dentro de la misma lengua (10). Usar el quechua como lengua general resultaba funcional en cuanto permitía “imponer un control mayor y generalizado sobre la sociedad andina” (López 242) y reducir la pluralidad de los idiomas nativos a uno solo. Sin embargo, todavía no podemos hablar de una política lingüística en el sentido antes definido, ya que estas proclamaciones administrativas no tenían el objetivo de cambiar el uso de las lenguas en función de una integración en un Estado burgués (11). En gran parte del territorio confirmaban más bien la práctica diaria que, además, mientras siguiera siendo funcional para la exploración de los campesinos y mineros, no iba a ser cambiado por puro capricho administrativo.

La medida contraria, tratar de imponer el castellano, como sucedió a finales del siglo XVII, seguramente no tenía mucho impacto sobre el uso real de éste y de los idiomas vernáculos, aunque efectivamente se dió un vuelco hacia el castellano en ciertas regiones del país, gracias a una mayor integración económica y a cambios demográficos, como la mayor inmigración europea y un proceso de mestizaje. Pero en el sur andino esta medida no

dió resultado puesto que no correspondía a transformaciones sociales paralelas.

Las rebeliones indígenas entre 1737 y 1814, de las cuales el movimiento indígena nacional salió completamente derrotado, fueron momentos históricamente claves, ya que se trató de abolir el sistema de explotación colonial, llegando hasta plantemientos independentistas que incluyeron a los mestizos y los criollos liberales. La incapacidad de éstos para aliarse con la insurgencia indígena contra el poder español, y su contribución a su derrota, explican la alianza de los indígenas de la sierra sur con los españoles, durante la guerra de independencia. Eso muestra el punto débil de este movimiento criollo: No logró incorporar a las masas campesinas por temor de perder la supremacía sobre los que eran los productores de sus riquezas. Y por lo tanto no logró constituir la nación peruana y demostrar ser su clase dirigente (cf. López 250, Cotler 1978: 66).

Después de la independencia, los liberales (cf. Cotler 1978: 66) impusieron algunos cambios socio-económicos como, lo que es muy importante para el campo, la libre compra-venta de la tierra, que implicó el crecimiento del latifundio en la mayoría de los casos y del minifundio en otros. Los gamonales asumieron la posición que antes habían tenido los curacas y resultaron ser el nuevo vínculo entre las dos sociedades: la moderna, volcada hacia el exterior y determinada por el mercado externo, y la tradicional, donde la explotación del campesinado indígena se dió bajo formas feudales. Eso quiere decir que la integración de la producción de los campesinos indígenas no se dió directamente a través de su participación personal en las relaciones de intercambio, sino que los latifundistas y gamonales se apropiaron de sus productos bajo formas netamente precapitalistas de servidumbre (cf. Cotler 1978: 2º cap.). Esa división de la sociedad se manifestó también a nivel geográfico: mientras que la costa era el lugar de la “modernización capitalista”, la sierra era la escena de la “refeudalización”, donde se producía para el mercado interno. “La refeudalización más importante se produjo (...) entre 1890 y 1960 y particularmente entre 1890 y 1930 (...). La refeudalización no implicó solamente la acentuación de las relaciones de servidumbre sino también la expansión de las haciendas serranas a costa de

las comunidades y de los pequeños propietarios. Los mecanismos utilizados fueron la compra "legal", el endeudamiento y el despojo llano y simple (López 257s) (12). Las consecuencias fueron protestas de los campesinos, las cuales solamente en los años 1958-1964 llegaron a culminar en un movimiento amplio y relativamente eficaz, realizando tomas de tierras e impulsando de esta manera la conciencia política acerca de la necesidad de una reforma agraria.

III

En el contexto de la problemática de una política lingüística, resulta importante hacer resaltar el papel del gamonalismo en la sierra, ya que permite aclarar cierta dinámica en la evolución del uso de las diferentes lenguas. Como ya se mencionó, los gamonales representaban el vínculo entre la oligarquía y el campesinado indígena, especialmente en la sierra sur (13). Debían su poder a una clase propietaria que "no tuvo capacidad para afrontar el desarrollo de una sociedad y una política democrática y liberal, y construir un Estado de "todos nosotros", capaz de arbitrar y conciliar los antagonismos sociales, instilando la creencia que representaba el reino de la igualdad (Cotler 1978: 369). Conforme a esta posición más bien corporativista, dicha clase negaba a las clases populares y especialmente a los campesinos el derecho de participación democrática en las formas establecidas en Estados burgueses, renunciando de esta manera a la construcción de un Estado nacional, y se conformaba con un papel de mediador entre los intereses externos y el mercado interno.

Mientras tanto el poder político local se confundió con el poder privado del gamonal, de manera que "el interés general se colocaba al servicio —sin las dedicaciones institucionales y políticas de la sociedad burguesa— del interés privado (...)" (López 256). Esta privatización de la política era al mismo tiempo una personalización: Dependía de la buena voluntad del gamonal si acordaba favores o simplemente justicia. En cierta manera ese status social implicaba no solamente un control del campesinado sino también una forma de integración del gamonal en esa sociedad serrana. De ahí se desprende que él compartía también formas culturales con los campesinos indígenas, ya que compartían

la cotidianeidad, aunque desde diferentes perspectivas. Obviamente el gamonal hablaba la lengua de los indios, lo que se puede comprobar todavía hoy día hablando con los gamonales de antes de la reforma agraria. Los campesinos, por el otro lado, particularmente en el ambiente cerrado de la sierra sur con sus estructuras feudales, no tenían ni la necesidad ni la posibilidad de aprender y usar el castellano mientras se quedaban en su comunidad, ya que el vínculo con el mundo exterior eran hasta cierto punto el gamonal y el cura. En este sentido, me parece algo arriesgado postular que fue la explotación feudal la que implicó la opresión cultural, como lo hace Hugo Blanco (en López 258). No quiero negar que había y hay todavía opresión de la cultura de los campesinos indígenas, pero seguramente la lengua vernácula (como también otras manifestaciones de la cultura autóctona, como formas de reciprocidad andina) no hubiera podido sobrevivir en otros contextos socio-económicos, como, por ejemplo, en la sierra norte o en la costa.

Se sobreentiende que, para poder persistir, la cultura no quedaba intacta, sino que se adaptó de algún modo a los cambios en las condiciones de vida de sus participantes, lo que es un proceso que se da en cualquier contexto y un proceso que no se da sino a través de la apropiación de los nuevos elementos por los que participan de esta cultura. En este sentido, hablar quechua significaba para sus hablantes —y con razón— que estaban excluidos de cualquier participación social a nivel regional o nacional, que el Estado no necesitaba de su aprobación implícita o explícita ya que no eran ciudadanos (14). Más bien, el latifundismo y el gamonalismo requerían la persistencia de la población indígena-campesina en ciertas formas culturales tradicionales, ya que no les convenía su plena integración al mercado. De ahí que todavía sigan vigentes formas de intercambio de bienes y de servicios (reciprocidad andina, cf. Alberti/Mayer) fuera de la economía monetaria (15).

Pero, para repetir ese punto central, hay que insistir en que la sobrevivencia del idioma quechua (y del aimara) en la sierra sur se debe al relativo aislamiento en que permaneció esta región durante siglos, aislamiento producido a través de las formas coloniales y feudales de dominación social y económica, que implicaban

una vinculación solamente indirecta con la clase y la región dominante, el sector de exportación y la costa, a través de una clase local —en el primer momento hasta la República los curacas, después los gamonales. Durante todo ese tiempo, hasta los años 50, no había formas de política lingüística, porque por razones obvias ni la oligarquía ni los gamonales necesitaban crear un Estado burgués con todo lo que eso implica en cuanto a integración y participación (16).

IV

Desde el comienzo de los años 50 se impuso un “nuevo patrón de crecimiento capitalista” que debía contribuir a una ampliación de las clases medias. Para tal fin “controlaron los precios de los alimentos, subsidiando sus importaciones. Esta política significó el mayor empobrecimiento de los campesinos y terratenientes y que las provincias sufrieran en mayor grado un estado de notoria postración. Es decir, que el nuevo patrón de desarrollo se dislocaba del sector pre-capitalista de la sociedad al que castigaba abiertamente” (Cotler 1985: 33). Los terratenientes comenzaron a invertir en las ciudades, se volvieron profesionales y burócratas, o comerciantes. Quedaron en el campo los pequeños propietarios que reforzaban la explotación para sacar alguna ganancia de sus terrenos. Aumentaron las revueltas campesinas, pidiendo acceso a las tierras, mejores condiciones de trabajo etc. Es decir, que la estructura feudal que durante tantos siglos había mantenido relativamente estable la situación en el campo, comenzó a deteriorarse. Esa evolución requería de una nueva forma de integración del campesinado en el Estado, puesto que los gamonales ya no aseguraban el statu quo. De ese momento en adelante podemos ver cómo el Estado a través de la burocracia penetró el campo y, gracias a ella, el control centralista (cf. López 262).

El aparato estatal que se expandió con mayor velocidad fue la escuela fiscal que entró a casi todas las comunidades entre 1950 y 1975. Y es a partir de este momento cuando podemos hablar de una verdadera política lingüística. En las regiones vernáculo-hablantes, fue ese el comienzo de una política de castellanización, ya que la enseñanza funcionaba únicamente en ese

idioma ... por lo menos teóricamente, puesto que muchos maestros rurales sabían la lengua materna de sus alumnos y la usaban de manera espontánea en el aula. Según testimonios recogidos de maestros rurales pioneros de esa primera fase de expansión escolar, se puede constatar que —aunque alfabetizaron en castellano— aseguraron que los niños entendieran los contenidos, de manera que enseñaron en las dos lenguas simultáneamente: en la lengua materna, explicando los contenidos, y en castellano al que tradujeron algunas oraciones y palabras claves para escribirlas en la pizarra y en los cuadernos. De esta manera ciertamente se contribuyó al aprendizaje del castellano, sin hablar de la calidad de los conocimientos en esta segunda lengua, pero supongo que esta castellanización no ha sido tan nefasta en sitios donde el profesor manejaba el idioma de la población. Pero ahí me refiero solamente al primer momento de la expansión del aparato educativo, cuando la formación docente no había alcanzado todavía niveles formales como hoy día y cada maestro tenía que improvisar hasta cierto punto. Y esa misma necesidad de inventarse la metodología permitía a los docentes dar libre rienda a un uso espontáneo de las dos lenguas según las necesidades comunicativas.

A medida que la formación docente se iba generalizando y que aumentaba en esa profesión la tasa de gente urbana que (ya) no hablaba las lenguas vernáculas, cambió la situación en el aula. Aunque todavía en el presente podemos observar en algunos casos el uso espontáneo de la lengua vernácula, ha cambiado la manera de utilizarla y sus implicaciones: Hoy, muchos maestros califican a los alumnos vernáculo-hablantes de menos inteligentes que los otros, incapaces de asimilar las enseñanzas impartidas, lo que les dan a entender en su trato con ellos. En consecuencia, los alumnos aprenden a sentir vergüenza de hablar su lengua materna en contextos públicos, y de esta manera la escuela es el punto estratégico más avanzado del Estado para lograr cierta integración nacional a nivel ideológico (17) (además de los medios masivos de comunicación social y el ejército).

V

Es indispensable hacer resaltar varios aspectos del papel que juega la escuela para la integración en esta sociedad, no solamente en relación con el cambio lingüístico y la conciencia acerca de éste, punto al que volveré en el capítulo VIII. Aquí se trata más bien de analizar la relación entre la educación y otros factores de cambio social.

Las investigaciones al respecto han mostrado que la educación tiene un impacto mayor en medios de baja diferenciación social que en los de alta diferenciación (cf. Chávez/Sánchez 67). Un factor importante en el contexto de este estudio es que en medios de baja estratificación social, la educación lleva a una mayor integración a patrones de consumo urbano (cf. op. cit.). Además, en esos contextos un nivel educativo relativamente bajo ya alcanza para promover la migración de la población masculina (cf. Paredes/Soberón 82s). En cuanto al cambio de valores provocado por la educación habría que mencionar el de la “solidaridad social” que no se ve influenciado de manera positiva, como lo muestra la investigación de Alberti/Cotler (92, 95), mientras que “la educación constituye un mecanismo importante para cambiar de status social, a través de nuevas conexiones personales y, en general, nuevas percepciones y patrones de interacción social”. Los autores de este estudio suponen que los efectos del sistema educativo dependen hasta cierto punto también de los métodos de instrucción y de los patrones de interacción social que se dan en el aula y entre maestro y comunidad. La relación entre maestro y alumno es autoritaria e impide relaciones solidarias entre los mismos alumnos. El método usado por el maestro es predominantemente memorístico. Concluyen Alberti y Cotler (139): “Todos estos factores crean un ambiente escolar que reproduce fielmente la estructura social global caracterizada por autoritarismo, dominación y dependencia”. Su propuesta de cambiar no solamente los métodos pedagógicos sino de integrar la escuela en la comunidad bajo las formas conocidas y practicadas de reciprocidad podría ser un camino para que los niños rurales puedan aprovechar las enseñanzas impartidas en la escuela sin sentirse discriminados por el abismo cultural que les separa de ese aparato estatal. Es decir que —usando nuestras categorías

de cultura y apropiación (ver cap. 1)— ese abismo se puede superar sólo si las formas culturales de la escuela fiscal parten de las de la comunidad para que los niños puedan aprender lo que se les enseña sin sentirse defraudados y sin apropiarse esa situación como fracaso individual. A la importancia de este planteamiento volveremos en el contexto de la discusión de alternativas para una educación bilingüe y bicultural.

VI

Como acabamos de ver, la escuela fiscal sí logra cierta integración a la sociedad a través de la difusión de pautas de consumo, la disolución de la sociedad tradicional campesina mediante la migración, la integración a los valores propios de una sociedad capitalista, y la castellanización. Y esa evolución comenzó cuando —como ya lo hemos visto— se produjo cierto resquebrajamiento de las estructuras de poder en la sierra, al mismo tiempo que el movimiento campesino cobró más fuerza y se volvió el movimiento social más importante a nivel nacional. En ese momento, como durante toda la historia de la República, no había una clase dirigente que hubiese podido integrar los intereses de vastos sectores de la población. “Es decir, las clases dominantes peruanas, a lo largo de la historia republicana no lograron organizar a la población alrededor del Estado, a fin de lograr objetivos (aparentemente) comunes, ni tampoco lograron crear la imagen de un Estado (supuestamente) representante de los intereses colectivos” (Cotler 1985: 24). De ahí que la fuerza armada tomó el poder, erigiéndose como la única fuerza capaz de reunir y expresar las aspiraciones contradictorias del pueblo peruano, más allá de los intereses mezquinos de grupos sociales o partidos tradicionales (cf. Cotler 1985). Gracias a la proclamación de objetivos nacionalistas y antiimperialistas, el gobierno militar logró la colaboración de profesionales progresistas que vieron la oportunidad de realizar reformas sustanciales. Un proyecto clave para el desarrollo nacional y más específicamente para el campo fue la Reforma Agraria, la más seria que ha conocido Suramérica. Otro proyecto de reforma importante para el contexto del presente artículo fue la Reforma Educativa y la Oficialización del Quechua.

El gobierno militar necesitaba y buscaba el apoyo popular para realizar sus reformas con cierta participación de los afectados. Para tal fin creó el Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS) que, como otras organizaciones parecidas, debía recoger y canalizar la presión popular (cf. Cotler 1985: 57, Auroi). Estas medidas tenían el objetivo de lograr la integración estatal de todas las clases, lo que los gobiernos anteriores no habían podido lograr. Pero es obvio que no se podía cambiar la cultura política de una sociedad dentro de un lapso tan corto. Los campesinos p. ej. intervenían en la ejecución de la Reforma Agraria haciendo siempre más tomas de tierras, adelantándose de esta manera al Estado (cf. Cotler 1985: 57). Y fueron reprimidos, como lo muestra el ejemplo de Andahuaylas (cf. Sánchez).

No sorprende que un gobierno con tantas aspiraciones nacionalistas, con tanto ánimo burgués, se comprometiera en una Reforma Educativa y formulara una política lingüística. Ambos temas ya habían surgido antes de la toma de poder de los militares. La primera mesa redonda sobre bilingüismo y educación se realizó en 1963, en parte con la participación de las mismas personas (p. ej. Alberto Escobar y Augusto Salazar Bondy) que, bajo el régimen militar, elaboraron o apoyaron la Reforma Educativa y la Oficialización del Quechua. Su punto de partida era el poco rendimiento académico de los alumnos en áreas rurales y particularmente en regiones de lengua vernácula. Plantearon un cambio en el uso de las lenguas dentro de la enseñanza, dando más énfasis a la lengua materna de los escolares, que debería o podría ser la lengua de la alfabetización. Después de una alfabetización supuestamente más rápida y más fácil en la lengua materna, se llegaría a una mejor castellanización, objetivo central de estos planteamientos, al lado del respeto que tal procedimiento procuraría a las lenguas vernáculas. Para la mayoría de los participantes, aún del Ministerio de Educación, estos planteamientos eran algo novedosos, sin embargo aceptaron las propuestas. Lo que se descartó es una enseñanza que usa como lengua instrumental sólo la lengua vernácula, ya que el objetivo fundamental es permitir a los niños campesinos el acceso a los conocimientos alcanzables en las escuelas urbanas y, al mismo tiempo, hacerles partici-

par en la vida nacional gracias a un mejor manejo del castellano (cf. Mesa Redonda 1966).

En estas discusiones, el aspecto lingüístico se impuso a todas las demás consideraciones pedagógicas, de manera que aquí ya se puede hablar de una política lingüística conciente, formulada por una élite académica y burocrática que, dadas las condiciones objetivas para ponerla en práctica, la realizaría. Mientras tanto se limitó a adelantar investigaciones al respecto. Es notorio el impulso que recibieron en esa coyuntura los estudios sobre el quechua (18). En conclusión, en la década de los 60 se estaba preparando a nivel académico una conciencia acerca del problema lingüístico nacional, formándose un grupo de lingüistas y antropólogos cuyos intereses se volcaron hacia la sierra (19) y que de esta manera prepararon el terreno para la política lingüística del gobierno militar. Obviamente no quiero sugerir que estas personas preparaban voluntariamente el camino a ese gobierno, sino que había llegado el momento históricamente oportuno para poder pensar en planificación lingüística, cambiando el rumbo de la evolución lingüística según una imagen creada de antemano de cómo debería funcionar la sociedad a ese nivel. De esta manera se llegó a un punto central en la ideología de una sociedad burguesa que es el de la planificabilidad de la sociedad. Y al mismo tiempo vemos cómo una clase de intelectuales son los promotores de esta planificación lingüística, sin por lo tanto querer insinuar algún juicio de valor acerca de lo justificado de sus planteamientos. Todo lo contrario, me parece importante constatar que estos intelectuales trataron de tomar la posición de los socialmente oprimidos, defendiendo sus supuestos intereses (20). Ahora queda el problema de si concordaron con la visión o los puntos de vista expresados por los afectados por esta opresión cultural. Sobre este punto volveré cuando hablemos de la conciencia lingüística del campesinado indígena y de los bilingües. Por el momento miremos la política educativa y lingüística del gobierno militar debido a su importancia en todas las discusiones al respecto.

VII

Mientras que la Ley de Reforma Educativa ya se promulgó en 1972, la oficialización del quechua y los decretos sobre edu-

cación bilingüe fueron expedidos solamente en el 75, en los últimos días del gobierno de Velasco, es decir, de la primera fase del gobierno militar. La Reforma Educativa se refirió tanto a la educación fiscal, escolarizada como a la educación no-formal (21). En cuanto a la primera (cf. Salazar Bondy 1976) se planteó tanto el cambio metodológico como la renovación de los contenidos acercándolos más a la realidad de los escolares y orientando tanto la metodología como los contenidos hacia una educación para el trabajo. Se desplegó un aparato burocrático para promoverla entre los maestros e implementarla en la práctica pedagógica. No obstante fracasó por varias razones que no se pueden analizar aquí. Sin embargo, hay que resaltar que la oficialización del quechua y la educación bilingüe se inscriben en este contexto. Es decir, desde el comienzo se pensó la educación bilingüe dentro del marco de una educación popular, integrada en la comunidad. En las publicaciones al respecto (cf. Escobar/Matos/Alberti 1975), se insiste en un análisis crítico de la situación lingüística en las áreas rurales; de ninguna manera se olvidan las condiciones económicas y sociales bajo las cuales los campesinos reproducen su vida. Lo que no toman en cuenta es la percepción que tienen los involucrados de la escuela como aparato estatal con ciertas características bien establecidas —por lo menos para los afectados, a los que no se puede pedir una perspectiva histórica de esa institución.

La oficialización del quechua y la enseñanza bilingüe se preveían para todo el país sin mayores consideraciones regionales. Su base ideológica era el planteamiento de que el Perú era un “país bilingüe” (título del libro de Escobar/Matos/Alberti) y que el quechua era parte del patrimonio cultural y por lo tanto pieza clave de la identidad de esta nación. De esta manera se impulsó (por lo menos a nivel administrativo) la enseñanza del quechua en contextos monolingües en castellano como segunda lengua y el uso del quechua como lengua instrumental en las regiones monolingües en quechua. La falta de material educativo no era considerado, por los promotores de esa reforma, como un problema mayor, ya que recomendaron a los profesores usar las guías y desarrollar ellos mismos el material educativo (cf. *op. cit.* 96). De esta manera se pensaba superar los problemas surgidos de las divergencias dialectales del quechua. A más largo plazo, gra-

cias al uso del quechua como lengua de la comunicación diaria en todos los campos, emergería una lengua unificada, sin que se necesitara medida administrativa alguna (cf. op. cit. 81ss). No se tomó en cuenta que la unificación de una lengua nacional se realiza más que todo a través de una lengua escrita común que se impone de antemano para permitir la comunicación por escrito. Es decir que es una lengua artificial (cf. Maas s.f. 21ss).

Lo que caracteriza estas reformas es su carácter voluntarista e idealista, ya que carecían de fundamentos en cuanto a su base científica, sus posibilidades de realización material y su aceptación en los diferentes grupos y poblaciones involucradas (22). Lo que hay que reconocer es su ánimo progresista, que permitió de todos modos plantear los problemas culturales de la población serrana, y su manera de plantear la necesidad de considerar la lengua, la sociedad y la cultura como una unidad (cf. Escobar/Matos/Alberti 127).

En una reflexión crítica acerca de esta problemática, el ahora ex-viceministro de educación Ibico Rojas planteó (antes de haber llegado a ese cargo) que la política lingüística tendría que ser racional y realista, es decir que habría que tomar en cuenta la base socio-económica para tal política. El objetivo claramente expresado en cuanto a la educación bilingüe era que ésta debería a cualquier precio promover la integración de la población vernáculo-hablante (cf. Rojas 156).

En la Constitución actualmente vigente, se puede apreciar cierta moderación en cuanto a la función oficial del quechua (23). En cuanto a la educación bilingüe, en los últimos años no ha habido alguna aplicación oficial, fuera de algunos experimentos. Es decir que las grandes reformas culturales del Gobierno Militar no han sobrevivido aunque ahora se puede notar cierta "reconcientización" acerca de esta problemática (24).

VIII

La resistencia para una eficaz aplicación de la enseñanza bilingüe no provino solamente de los sectores castellano-hablantes

monolingües de la sierra norte o de la costa, cuyas reticencias pueden parecer obvias, sino también de la población serrana monolingüe quechua o aimara, o bilingüe, sin hablar de los profesores que ya se habían opuesto a la Reforma Educativa. Miremos entonces más de cerca los argumentos de los que se oponían a esta modalidad educativa —como expresión de cierta opción de política lingüística. Para tal fin quiero retomar primero algunos argumentos de los que la defienden.

Ya se habló del planteamiento de que el quechua es parte integral de una identidad peruana. En otras afirmaciones se enfatiza la calidad emocional inherente al quechua: se le estipula como lengua más capaz de expresar afectos, de por sí más calurosa que el castellano (cf. ejemplos: en Rojas 140). Personalmente he podido escuchar esa clase de apreciaciones por parte de lingüistas y antropólogos, cuyas motivaciones no puedo sino suponer a partir de algunos datos biográficos. Lo que es obvio es que el quechua está relacionado con las biografías, sea porque es la pieza clave en la calificación profesional o por ser el punto de referencia en la apropiación (o la reinterpretación) de la niñez o la juventud por el adulto (25). Lo que importa aquí es que ese nivel argumentativo se superpone a la argumentación contra la educación bilingüe por parte del campesino indígena: se supone que éste rechaza su propia lengua y cultura (cf. Montoya 1985: 17, Zúñiga 1982: 261) y que —gracias a la educación bilingüe— se puede incidir en favor de una actitud más positiva y vencer el supuesto autorechazo.

Ahora, las investigaciones sobre actitudes y lealtades lingüísticas no han podido comprobar tal “autorechazo”. “(...) existe (...) una adhesión mucho más abierta al quechua de lo que se supone normalmente y a menudo se declara en la literatura disponible” (Wölck 213, v. Gleiche 1982 sobre la actitud de los bilingües). A mi parecer, fácilmente se confunden dos cosas que habría que distinguir claramente: por un lado, el afecto que uno tiene por su lengua; por otro, la funcionalidad que uno le reconoce. El hecho de que la mayoría de los monolingües y aún muchos bilingües se pronuncien en contra de una educación bilingüe no puede probar el rechazo de su lengua; solamente que tienen una visión bastante realista de sus condiciones de vida. Para concreti-

zar este punto voy a reinterpretar la investigación de Utta von Gleich en Ayacucho con personas bilingües.

Ella averigua acerca de las actitudes y el uso del quechua y del castellano en personas bilingües, y llega en primer lugar a la conclusión general de que la actitud de los entrevistados no es negativa, que más bien se muestra cierta lealtad lingüística y adhesión afectiva, aunque no en el mismo grado en los diferentes grupos. Globalizando los resultados, se puede afirmar que los más ancianos tienen una actitud más positiva que los jóvenes, los de clases relativamente más altas más que los de clases relativamente más bajas, los estudiantes de antropología más que los de pedagogía. Ahora, ¿cuáles pueden ser las razones para estas diferencias? En cuanto a la diferencia entre viejos y jóvenes, supongo que resulta de una praxis divergente: Se puede suponer que las dos generaciones no experimentaban la misma necesidad de saber el castellano; que la generación más adulta ha podido, en su juventud, desarrollar su vida cotidiana, más a través del quechua que los jóvenes de hoy día. Es decir, que habían las condiciones para poder relacionar el quechua con un valor práctico y afectivo más alto, ya que habían vivido más en ese idioma. En tanto que los jóvenes ya han crecido en un ambiente de escolaridad casi generalizada, lo que ha podido tener como consecuencia una mayor apreciación del castellano, aún si ellos mismos no han estudiado primaria. En cuanto a las diferencias entre las clases sociales, se puede partir del mismo método de interpretación: Para los de clase relativamente más alta, nunca ha sido un problema hablar quechua, todo lo contrario: Vimos que era parte de su distinción social manejar el idioma de su peón. Su manejo del quechua no interfería de ningún modo con su conocimiento del castellano. La situación de las clases bajas —y en los pueblos de provincia es gente llegada del campo— se presenta en la perspectiva opuesta: Para ellos ha significado un esfuerzo aprender el castellano que desde su llegada a la ciudad ha sido la lengua de la comunicación oficial. Para ellos, hablar quechua es algo normal, no una decoración de clase. Por lo tanto no lo aprecian tanto como los otros, sin rechazarlo. En cuanto a la diferencia de actitud entre estudiantes de antropología y de pedagogía, supongo que se debe no a un pasado diferente sino a un futuro distinto: Para los estudiantes de antropología, los quechua-hablantes represen-

tan el futuro “objeto” de su trabajo, ya que esta disciplina, en la perspectiva local, se concentra en investigaciones sobre el mundo andino. Por lo tanto es lógico que valorizan el quechua como algo que distingue el grupo sobre el cual van a trabajar. Sin la diferencia idiomática ya sería un “objeto” de investigación mucho menos codiciado. En comparación, la perspectiva de los estudiantes de pedagogía es opuesta: Aunque ellos también van a trabajar en su mayoría con quechua-hablantes, en vez de distinguir su “objeto” de manera positiva, el quechua representa más bien un obstáculo a la educación, y como tal es percibido por los futuros educadores.

En cuanto a la población monolingüe, es obvio que siente el hecho de ser excluida de la comunicación oficial como una limitación seria que aspira a superar. Sin embargo, no plantea reivindicaciones, por ejemplo a las instituciones públicas, con el objetivo de hacer un uso oficial del quechua, mientras logra comunicarse con empleados bilingües. Como afirma v. Gleich (cf. 244), las quejas de los monolingües se refieren más a los resultados de las negociaciones con las instituciones que al problema lingüístico. Pero eso no quiere decir que este grupo no tenga concepciones acerca de la política lingüística que necesita. Se desprende de las investigaciones al respecto que rechaza una alfabetización en lengua materna, por temor a no lograr el acceso al castellano (cf. Wölck 213). Y que, para cualquier cambio en el sistema educativo que tenga que ver con esa problemática, “no es posible ignorar razones extra-lingüísticas y extra-pedagógicas cuando se planifica un programa educativo para niños quechua-hablantes” (Zúñiga 1982: 263).

IX

La situación lingüística para los campesinos indígenas de la sierra sur ha cambiado de manera significativa en las últimas décadas, como ya lo hemos visto. Durante siglos y hasta hace poco las relaciones socio-económicas en el campo se caracterizaban por la explotación feudal, mientras que a nivel del mismo campesinado persistían formas de reciprocidad andina. La desintegración de estas estructuras feudales al mismo tiempo que se produjo la penetración del campo por instituciones estatales, p. ej. la Reforma

Agraria (26), implicó también trastornos profundos en la realidad lingüística y la manera como los afectados la percibían.

La sociedad campesina de la sierra sur, en su relativo hermetismo, confería a cada uno su sitio fijo frente a los demás, con sus obligaciones y derechos bien definidos —aunque no siempre aceptados, como lo demuestran las numerosas pequeñas y grandes rebeliones— pero las relaciones sociales eran relativamente estáticas. Dada la falta de permeabilidad de las estructurales sociales (27), no se planteaba para los campesinos mayor problema lingüístico: No había casi escuelas para los niños campesinos, la comunicación estaba limitada a gente de la misma región y de la misma clase social. Tanto los curas como los terratenientes o sus administradores, como en general cualquier persona que quería sacar alguna ventaja de la población campesina, hablaba la lengua vernácula (28). Por el otro lado, para los campesinos era normal, casi diría “natural”, hablarla y no dudar de su funcionalidad.

Este estado de cosas empezó a cambiar con la escuela y el servicio militar (afectando más a los hombres que a las mujeres). En los cuarteles, los reclutas tenían que usar el castellano, aunque seguramente se encontraban con otros que hablaban un dialecto quechua entendible. Sin embargo, el control parece haber sido bastante estricto (cf. Gregorio Condori Mamani) y por lo menos suficientemente impactante como para que los jóvenes quechua-hablantes se apropiaran esta situación como falla propia, individual. Ahí aprendieron que existen situaciones que les pueden hacer sentir vergüenza de no saber hablar castellano.

Esta situación se reproducía en cierto sentido en la escuela, como ya he tratado de mostrar. No hablar castellano ahí es sinónimo de no hablar. Desde el comienzo se le hace sentir al niño que no saber hablar castellano es como una culpa individual que tiene que reparar cuanto antes. Pero como la misma enseñanza le impide conseguir un buen manejo del castellano, la presión escolar, en la mayoría de los casos, se vuelve un círculo vicioso del cual no puede salir y cuyo resultado —el fracaso escolar— fácilmente asume como fruto de su incapacidad individual, ya no como consecuencia de una estructura y una dinámica social que lo excluye del acceso a ciertos niveles de formación. De esta ma-

nera se produce una integración social que a primera vista puede parecer contradictoria: Siempre más personas participan del sistema educativo, pero con resultados más que mediocres (29). Al mismo tiempo deben sentir que no han sido capaces de mejorar su situación a pesar de haber estudiado. Creo que esa expectativa sí es suscitada por la escuela como lo muestra la relación entre escolaridad y migración, y escolaridad y aumento del consumo (ver cap. V): La escuela promete al niño volverse ciudadano integrándose no solamente en otras y nuevas formas de conocimiento, sino también en otro sistema de valores y nuevas formas de consumo. Los valores que difunde son relacionados con la ciudad, el individualismo, la supuesta igualdad de oportunidades (30). Pero como lo demuestran las estadísticas de profesionales (cf. Scurrah), esta promesa del sistema ideológico frecuentemente no se cumple, inculpándose por este fracaso a los mismos implicados, más no al funcionamiento del aparato educativo dentro de cierta clase de sociedad.

Si comparamos el poco éxito de los niños campesinos y marginados con la misma situación a nivel universitario y profesional de estudiantes de la misma extracción social, nos damos cuenta que el problema no es solamente lingüístico en el sentido de que los campesinos son quechua-hablantes y por lo tanto no pueden alcanzar mejores niveles de formación. El problema en parte sí es lingüístico en el sentido de que los jóvenes de estas clases no hablan la lengua de las clases medias y altas, pero eso vale tanto para los vernáculo-hablantes como para los que hablan sociolectos de estratos bajos —y tal vez más importante que el hecho objetivo es que ellos mismos sienten que no la hablan (aún si de pronto lo hacen). Lo que funciona en los diferentes niveles es una diferenciación lingüística que es más importante por su lado subjetivo que por el lado objetivo (31). Por lo tanto tenemos que preguntarnos cuáles son los otros aspectos del proceso educativo que pudieran contribuir a mejorar realmente las oportunidades de los grupos en cuestión. Y vamos a retomar unos aspectos de la Reforma Educativa del 72.

X

Un planteamiento de la Reforma Educativa (cf. Salazar Bondy) era la ampliación de la educación desescolarizada, la integra-

ción de la escuela en la comunidad y la búsqueda de formas más apropiadas al medio en la enseñanza. En otros términos eso significaba —sin decir que eso era en todos los aspectos la intención de los promotores de la Reforma— adecuar las formas y los contenidos educativos a la cultura de sus participantes, partiendo de las formas culturales de los alumnos, de su práctica como niños campesinos (o trabajadores en general) dentro de un ambiente social, en el cual ellos contribuyen de manera activa a su reproducción y a la de su familia. Significa no rechazar la cotidianeidad y las formas de comunicación y de aprendizaje que se dan “naturalmente” en la comunidad, y la integración del profesor en éstas. De manera que la educación se desarrolla como un proceso en el cual todos tienen que y pueden contribuir para llegar a una integración de conocimientos y habilidades que promuevan el bienestar de todos. O dicho de otra manera, debería ser una educación que no separe las generaciones, que no desprecie la manera cómo la gente (los niños incluidos) se gana la vida, que no se torne arrogante frente a las manifestaciones culturales de la población (ni las aprecie sólo como folclor).

Aplicando este concepto al contexto surandino, vemos que no basta con usar la lengua vernácula en la escuela para superar los graves problemas educativos de los que padece esta región. Todo lo contrario, se nos impone integrar los otros aspectos antes mencionados, para que los niños puedan desarrollarse en cierta armonía con su comunidad y sin sentirse incapaces cada uno individualmente, y tratando de encontrar un camino productivo para ellos de cómo integrarse activamente en los procesos sociales del país (32). Ahora, ¿sería ésta entonces una parte de una educación “bicultural”? ¿Y cuál sería entonces la otra parte? Obviamente, esta pregunta no se puede contestar sin analizar previamente si realmente existen *dos* culturas en el sur andino.

Las discusiones sobre lo que es una cultura, cómo se define una etnia, si tenemos que hablar de una identidad específica, llenan muchas páginas sin que se haya logrado un consenso. Por lo tanto, no me voy a referir a las definiciones contradictorias ni hacer un repaso de la disputa científica y política al respecto, sino más bien volver a la definición dada en el primer capítulo: La cultura como conjunto de formas socialmente dadas, dentro de las

cuales los miembros de esta cultura articulan su praxis. A partir de esta definición es obvio que en un país como el Perú no vamos a encontrar una sola cultura, sino varias existentes (cf. Maas 1986: 47). Según esta definición, integramos cierta división de clases con la división étnica, de manera que llegamos a una multiplicidad de culturas a partir de los diferentes conjuntos de formas culturales que se manifiestan en el actuar concreto de los participantes. En cuanto al procedimiento metodológico, tendríamos entonces que analizar las formas culturales comunes a cierto grupo de personas, sin implicar que cada persona pertenece solamente a un grupo cultural, todo lo contrario. Así un profesor rural, para tomar un ejemplo, que ha crecido en el campo pero estudiado en la ciudad, comparte una serie de formas culturales con los que siendo niños han vivido en el campo, ya que ha compartido la misma experiencia con ellos. Pero por su vida en la ciudad tiene que haber asimilado una serie de rasgos que impone el contexto urbano, porque en el caso contrario, no hubiera podido sobrevivir en ese ambiente. Y esos dos contextos se interfieren en la persona de tal manera que debe haber una influencia mutua, siendo su experiencia rural el punto de partida para su apropiación de la vida urbana y ésta permitiendo una reinterpretación de su niñez campesina. Y dentro de cada uno de estos contextos funcionan las diferencias entre los roles que asigna cada sociedad a hombres y mujeres, niños y adultos, y a los diferentes grupos profesionales, si existe una división de trabajo más avanzada. De manera que no podemos definir claramente a qué cultura pertenece ese profesor, y no lo podemos decidir tampoco para la gente campesina ni urbana, ya que hoy día existen tantas interferencias que una persona siempre maneja formas de varias culturas.

Con todo eso no quiero insinuar que no haya conflictos entre las culturas en las que tiene que moverse una persona. Especialmente en cambios bruscos como p. ej. en casos de migración y de integración de nuevos elementos culturales en un ambiente ajeno, hay choques que en la persona tienen sus repercusiones fuertes. Un caso típico, en el contexto que estamos analizando aquí, es la escuela que, en el campo sur andino, es un factor cultural que proviene netamente de otro conjunto de formas culturales, de otro modelo de integración social. El niño, la niña que entran en ella, tienen que asumir individual y colectivamente

la apropiación de las nuevas experiencias que conlleva la escuela para ellos, y esta apropiación, de alguna manera, va a depender de sus experiencias anteriores y hacerse a la luz de éstas. El resultado de esta dinámica no van a ser dos culturas diferentes en la experiencia nueva del niño o de la niña (33), sino un conjunto de formas de interpretar y actuar dentro de su realidad compleja. Y esto porque cada persona va a tratar siempre de dar un sentido unitario a su experiencia y tiene que asimilar nuevas situaciones e interpretarlas siempre en base a algo conocido.

Partir *concientemente* de la cultura del niño, y no, como es lo usual, dejar al niño toda la tarea de integrar los nuevos patrones de actuar y de conocimientos, ya sería un avance frente a la realidad escolar actual. En concreto, eso significa partir de las formas culturales de la cotidianeidad del alumno, integrando de manera paulatina y conciente nuevos elementos, relacionándolos siempre con la experiencia del alumno (a la que se van integrando también los nuevos patrones aprendidos en la escuela) y haciendo igualmente el camino inverso, es decir reinterpretar la experiencia a la luz de estos nuevos patrones. Solamente un proceso dialéctico va a permitir al niño sentirse identificado siempre consigo mismo, sin rupturas y sin sentirse marginado y culpabilizado, efectos que sí produce el sistema escolar fiscal. Obviamente, parte de este respeto frente a las formas culturales del niño, sería el respeto de su lengua, no porque tuviera características específicas que le conferirían un valor particular, ni porque hubiera que evitar su extinción, sino por razones de respeto al niño, al que el sistema educativo tendría que brindar las mejores posibilidades de desarrollo individual y social. Se sobreentiende que estas observaciones valen de igual manera para todos los demás aspectos de la cultura del niño sin ningún juicio de valor sobre éstos y los de la cultura dominante. Lo que habría que permitir al niño es alcanzar un nivel de capacidad crítica que le permita moverse dentro de un mundo complejo sin perderse a sí mismo (a un "sí mismo" que tampoco permanece igual en el tiempo), lo que no tiene nada que ver con una concepción segregacionista de dos culturas, y con una educación que bajo el pretexto de formar al niño dentro de su cultura lo encierra en ella ("ghetto de la lengua"), impidiéndole el acceso (crítico) a una visión más compleja de su realidad (34). Para explicar esta problemática, voy a tomar como

ejemplo ciertos planteamientos programáticos de un proyecto de educación bilingüe en Colombia.

XI

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (cf. CRIC) es una organización de campesinos indígenas, paeces y guambianos, que defiende los intereses de sus miembros en el campo económico, político y cultural. Más allá de planteamientos en cuanto a recuperaciones de tierras y fortalecimiento de estructuras organizativas de las comunidades con sus cabildos en los resguardos, surgieron planteamientos relacionados con la educación, el uso de las lenguas y otras expresiones culturales como la medicina tradicional. La existencia de resguardos ya muestra que aquí se trata (en parte, porque otras partes del departamento están relativamente desarrolladas e integradas al mercado internacional) de una región atrasada en relación con el desarrollo nacional. Este mismo fenómeno es el que ha permitido hasta hoy la persistencia de las lenguas vernáculas, como también de otras manifestaciones culturales, como los médicos tradicionales y las formas de organizar la distribución de tierras y la gestión en los resguardos.

En ese contexto, plantear una educación bilingüe fue fruto de un proceso heterogéneo, lo que explica la brecha existente entre ciertos puntos programáticos, las expectativas de los padres de familia y las posibilidades y necesidades reales de la organización y de sus colaboradores. Primero, viendo la posición de los padres de familia, ellos tenían ciertas reticencias frente a la escuela oficial por la manera como en ella se discriminaba a sus hijos, y pensaban que una escuela 'propia', es decir de la organización, resolvería casi automáticamente los problemas lingüísticos y académicos de los niños. Para la organización, la concepción y la creación de una escuela bilingüe nació en parte por conceptos con colaboradores y asesores no indígenas, antropólogos o educadores, que conocían otras experiencias de educación indígena y que participaban del discurso indianista. En este contexto era casi inevitable llegar a la reivindicación de una escuela bilingüe, ya que las instituciones más conservadoras habían establecido escuelas bilingües en diferentes comunidades indígenas. Ahora, dado el hecho de que era casi imposible sustraerse a esta coyuntura, lo interesante

es ver cuáles son los puntos originales en el programa de educación bilingüe del CRIC, sin que eso quiera decir que actualmente se realicen en todos los aspectos en la forma deseada.

Según el programa, la educación debe partir de lo conocido yendo a lo desconocido, concretamente de la práctica cotidiana en la familia y la comunidad hacia un conocimiento crítico de la sociedad nacional. La escuela no debe ser un elemento extraño en la comunidad sino servir como vínculo entre ésta y la sociedad moderna en cuanto tiene que proporcionar los conocimientos necesarios para desenvolverse en ésta. Por otro lado, la escuela no debe alejar al niño de su medio ambiente, por lo tanto los alumnos deben participar en todas las actividades de la comunidad, trátase del trabajo comunitario, de tomas de tierra o de otras manifestaciones culturales. En este sentido se debe afirmar y trascender la práctica tradicional que permite la presencia de niños en casi todos los momentos de la vida comunitaria, con la intención de hacerles participar realmente, lo que sí es un paso muy difícil de hacer ya que cuenta con la resistencia de muchos adultos (35).

Lo que igualmente resulta difícil es lograr una reflexión crítica acerca de la cultura tradicional y la moderna, dado que la asimilación de nuevos elementos (como p. ej. la radio) se da mayormente sin discusión. De esta manera, reflexionar sobre cómo cada uno y el grupo como tal desarrollan su praxis, siempre implica arriesgarse a una autocrítica y tener que comparar los planteamientos sobre la praxis con ella misma, posiblemente con resultados dolorosos.

Un ejemplo de cómo se puede dar tal reflexión es la experiencia con la medicina tradicional y la occidental, donde se ve bien la dialéctica entre el deseo de recibir los logros de la ciencia moderna como forma de participar en el poder —lo que debilita en cierta medida la posición de los médicos tradicionales— y la experiencia de que personas ‘blancas’ vienen a consultar a los propios médicos, lo que le quita a la medicina occidental su mito de omnipotencia. Aunque esta clase de reflexiones se puede dar acerca de muchas cosas, es un proceso difícil apropiarse la otra cultura de una manera crítica, replanteándose la suya.

Sin embargo hay que ver que a veces no tienen otra alternativa, ya que las dos posibilidades extremas, la integración incondicional y la segregación, no representan soluciones verdaderas: La primera significa disolverse como grupo social identificable, la segunda implica volverse objeto del actuar del Estado y de la economía, aceptando su propio encierro. Ciertamente una organización como el CRIC puede contribuir a buscar una alternativa que permita a los campesinos indígenas tomar conciencia de su posibilidad de participar de manera activa en la elaboración de una estrategia apropiada. Pero esto no es posible sin conocimiento funcional de los mecanismos de la sociedad dominante. En este sentido, la escuela puede ser un mediador entre la cultura tradicional y la dominante, en la medida que permite la reflexión y —hasta cierto punto que seguramente es una variable— la apropiación de la cultura dominante, pero a partir de la propia que de esta forma se ve sometida a una revisión crítica (38).

El proyecto se propone evitar ciertas rupturas esenciales de la escuela burguesa: entre las generaciones, entre la escuela y la comunidad, y entre la escuela y las necesidades educativas. Y en cierta manera se plantea el problema de la injusticia que implica la escuela en cuanto presupone que cada niño debe rendir de igual forma —si no lo puede, es culpa de él— fundamento ideológico indispensable para obtener la “autoculpabilización” (Maas) de los alumnos.

Obviamente, este experimento se hace al margen del sistema estatal, pero lo que importa aquí es ver cómo, tomando en serio el problema de la cultura del niño en contextos como el del niño andino (y el Cauca es andino), uno va llegando a planteamientos que van mucho más allá de los propósitos integracionistas del Estado burgués, que bajo ese pretexto (que tal vez se cumple a nivel ideológico) ha encontrado su modo de marginar al niño campesino. Y *un* modo, pero no el único modo de marginar al niño campesino-andino, es la política lingüística del Estado, cuyo objetivo seguramente no es una integración plena de los vernáculo-hablantes, en el sentido más amplio de la palabra. Cada sociedad burguesa tiene su política lingüística, trátase de diferentes lenguas, dialectos o sociolectos. Es una de las bases de la democracia y de su funcionamiento en estos Estados, marcar siempre una barrera lin-

güística, real o imaginada, ya que la necesita para su propia fundamentación (y para que gran parte de la población sienta que está bien que gobiernen los otros porque 'hablan mejor'). El objetivo de una educación que tome en serio las aspiraciones de una población marginada, como lo es la surandina-campesina, tendría que ser partir de las condiciones culturales, pero no para tomarlas como características esenciales de esta población, sino como punto de partida de un desarrollo auto-determinado que incluya también la posibilidad de que ésta quiera dejar de ser lo que es hoy día.

NOTAS

- (1) El otro aspecto de la educación bilingüe, la enseñanza del castellano como segunda lengua con una metodología apropiada, no es punto de discusión, porque, según supongo, problemas de metodología no forman parte del discurso de política educativa en este momento.
- (2) También para reflexionar sobre nuestro papel dentro de esta controversia y sin excluirme de ningún argumento que pueda parecer en contra de los "intelectuales", escribo este artículo.
- (3) Ver Dietschy sobre la diferencia entre indigenismo e indianismo y la formación del discurso indianista.
- (4) Ni los científicos que sí pueden adelantar argumentos en favor de la educación bilingüe en el Perú, pero que tampoco pueden comprobar rotundamente que esta modalidad es netamente superior a la educación en castellano. Además, no se podría pasar por encima de los argumentos de los involucrados, aun si los científicos tuvieran "razón".
- (5) Me refiero aquí a los artículos de Utz Maas, donde desarrolla una teoría de análisis cultural a partir de una metodología de análisis lingüístico del material etnográfico, y a sus planteamientos en cuanto a aspectos de política lingüística, los que desarrolla en el contexto de investigaciones acerca de la producción de la escritura y problemas metodológicos y socio-psicológicos relacionados con el aprendizaje de la lectura-escritura.
- (6) Para una discusión sobre el uso de categorías esenciales vs. objetivas y sus implicaciones científicas, psicológicas y políticas, ver Jacob.
- (7) Cf. Bense sobre las facultades cognitivas de niños bilingües y la necesidad de tomar en cuenta los factores ambientales y actitudinales. Por lo tanto se impide hacer generalizaciones acerca de *la* metodología en educación bilingüe.

(8) Un ejemplo muy elocuente de lo que puede pasar en caso contrario lo muestran la descripción y el análisis del movimiento campesino de Andahuaylas por Sánchez (1981: 233), quien llega a la conclusión de que “una de las mayores limitaciones del movimiento de Andahuaylas (...) fue la ausencia de compatibilidad y entendimiento ideológico entre campesinos y dirigentes; la existencia de esta brecha entre un lenguaje y otro puede explicar en gran parte la debilidad de la organización (...). Se repartían volantes y comunicados sin tomar en cuenta que el analfabetismo en la zona abarca el 85^o/o de la población (...). Esta falta de comunicación estaba fundamentalmente asociada a un completo descuido de parte de los dirigentes del aprovechamiento de la potencialidades contenidas en las instituciones y esquemas ideológicos campesinos (...) sostenemos que los elementos conceptuales y prácticas como los de reciprocidad y redistribución comunal pueden ser instrumentos de lucha política.

(9) Este concepto lo desarrolla Maas 1980, refiriéndose más concretamente a la evolución en Francia. Política se toma aquí en el sentido más amplio: asuntos que tocan a la ‘polis’, a toda la comunidad, y no se reduce a medidas estatales únicamente.

(10) Una posición compartida en la actualidad por grupos evangélicos que tienen el objetivo de

traducir la Biblia en todas las lenguas.

(11) Resulta importante hacer esta distinción ya que el objetivo de estas medidas es otro que el de una política lingüística tal como la hemos definido antes. Aquí se trata de medidas para hacer la comunicación más cómoda para cierta clase de personas con sus necesidades específicas, mientras que la política lingüística en un Estado burgués tiene una función integracionista a nivel ideológico, contribuyendo a la interiorización de la noción de ciudadano. Pero como lo muestran las guerras intestinas y la guerra del Pacífico, ni la República había podido desarrollar tal conciencia en sus súbditos, como lo muestran los ejemplos citados en Cotler (1978: 111ss).

(12) Un ejemplo muy elocuente de esta práctica violenta es la historia de la familia Lizares que, a comienzos del presente siglo, despojó de sus tierras a muchos campesinos en la provincia de Azángaro, departamento de Puno.

(13) Y también en relación al Estado central: “De hecho, las oligarquías y caudillos del sur del Perú buscaron durante todo el siglo XIX organizar la República alrededor de sus intereses y perspectivas, en contra de Lima y la región norteña” (Cotler 1978: 80).

(14) Lo que se manifestó en la guerra del Pacífico, cuando las clases populares lucharon por su

cuenta y ni siquiera la clase dominante se sentía “peruana (Cf. Cotler 1978: 111ss).

(15) Otra manera de apropiación cultural se manifiesta en las prácticas religiosas que no son las de un catolicismo “puro”, sino que recogieron prácticas y creencias precolombinas.

(16) Esta interpretación se ve comprobada por el siguiente hecho. San Martín y Bolívar plantearon modelos de una nación moderna e integrada con su ideal del ciudadano libre, formalmente igual a todos los demás y en relación directa con el Estado. En el mismo contexto surgen consideraciones de orden político-lingüístico: “En el mismo decreto (donde se postuló la libertad de los hijos de los esclavos, I.J.) San Martín suprimió el tributo indígena, las mitas y encomiendas, así como el uso legal de los vocablos “indígena” y “natural” que tenían una clara connotación discriminatoria. En 1824 Bolívar insistió sobre el particular, decretando la supresión de las prestaciones obligatorias que hacendados, oficiales del ejército, Iglesia y autoridades políticas recibían de los indígenas. Además, y a fin de suprimir el carácter corporativo de la población indígena, Bolívar decretó el 8 de abril de 1824 la supresión de las comunidades, aprobando el reparto privado de sus tierras entre sus integrantes, cuyos títulos serían actualizados en 1850 (es decir, una generación después, I.J.) entre quienes supieran *leer y escribir el idio-*

ma oficial, es decir el castellano” (Cotler 1978: 77s, subrayado mío). Ni la esclavitud, ni el tributo indígena se abolieron tan rápido y todavía 150 años más tarde no era ciudadano quien no pudiera leer y escribir en castellano.

(17) R. Montoya ha analizado el “mito civilizatorio de la escuela (que) tiene dos efectos: por un lado contribuye a la liberación de la opresión feudal y, por otro, liquida la cultura indígena” (1985: 13). En este mito, ir a la escuela y aprender a leer es sinónimo de “abrir los ojos”, lo que “significa aprender derechos, conocer los límites de los deberes, no saludar a todos los mistis, decir *no*” (op. cit.). Esto subraya el factor de la escuela en la producción de una conciencia ciudadana.

(18) R. Cerrón-Palomino (1985: 509) hablando de los últimos 20 años de estudios en lingüística andina: “Aclaremos que el lapso que buscamos reseñar constituye el momento culminante en el que los estudios de lingüística andina alcanzan desarrollos inusitados, revolucionando completamente los conocimientos vigentes hasta entonces y, por ende, colocando a la joven disciplina en condiciones equiparables de rigor y profundidad a las de las otras ciencias sociales que se ocupan del área”.

(19) “El comienzo de la lingüística moderna en el país coincide con un vuelco de interés por el mundo andino y la sociedad rural,

que originariamente empezó con los estudios antropológicos y más tarde dió lugar a una complementación disciplinaria que sirvió de apoyo para la apertura de trabajos de tipo sociolingüístico (Escobar/Matos/Alberti 104).

(20) “La oficialización responde (...) a una tesis *pluralista*, que concibe el proyecto de una sociedad respetuosa de las diferencias étnicas, si bien busca que los sectores integrantes de la nueva totalidad encuentren formas de articulación general que sean compatibles con lenguas y culturas diversas. En otras palabras, el pluralismo es la opción escogida para lograr y robustecer una conciencia de *nación* compatible por los sectores mayoritarios del país” (Escobar/Matos/Alberti 66).

(21) En cuanto al uso de las lenguas vernáculas, la ley estipula: “las lenguas vernáculas se usarán para la educación en las áreas respectivas. La intensidad de su empleo y la selección de los procedimientos metodológicos se adecuarán a la condición de sus hablantes” (Ministerio de Educación 1972, cit. en Rojas 1982: 151).

(22) P. ej. la esperanza de que los maestros, a partir de guías, desarrollarían su propio material educativo. Entre esta propuesta y la práctica diaria se abre un abismo que sólo una mística excepcional en una situación histórica muy particular podría cerrar.

(23) “Art. 83: El castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el Quechua y el Aimara en las zonas y en la forma que la ley establece” (cit. en Rojas 153).

(24) Esta nueva política se está concretizando con la oficialización de la educación bilingüe en el departamento de Puno a partir del año escolar 1986 como modalidad normal de enseñanza primaria en las escuelas rurales, y la elaboración de un currículo adecuado para las zonas rurales.

(25) R. Montoya toca también este aspecto cuando habla de “algunos intelectuales urbanos con graves crisis de identidad que proyectan sobre los indígenas sus buenos deseos” (1985: 17).

(26) Auroi muestra que la Reforma Agraria falla en dar una respuesta adecuada al problema de la tierra en este contexto socio-económico y cultural (rechazo a la creación de cooperativas, pgs. 115, 120, 122), y que dentro de las empresas los socios interpretan las relaciones sociales (socio - gerente) a partir del único modelo que conocen (campesino semi-feudal - patrón) (118). Sin embargo, mediante la introducción del trabajo asalariado (116ss) y de la legislación respectiva a las diferentes clases de empresas (97), la Reforma Agraria promueve la integración de los campesinos al mercado y al estado moderno respectivamente.

- (27) Schaedel muestra que eso vale también para los migrantes de la sierra en Lima hasta la mitad de los años 50.
- (28) “En este primer encuentro que tuvimos con los campesinos para formar la empresa, chocamos con las primeras barreras, los planteamientos que se les hizo sobre la empresa SAIS y que ellos serían los beneficiados, no nos creyeron a pesar de plantearles en el idioma quechua...” (Bartu 1978 cit. en Auroi 115).
- (29) En las zonas rurales del Departamento de Puno, sólo un 48% de los niños terminan la primaria (Ministerio de Educación 1982). Si se toma en cuenta que para alcanzar una alfabetización duradera se necesitan por lo menos 4 años, el resultado debe ser mínimo, especialmente si tomamos en cuenta que la lengua materna de los niños campesinos en las zonas rurales y muchas zonas marginales en este departamento no es el castellano.
- (30) No quiero negar que ha aumentado significativamente el porcentaje de profesionales de clases populares, pero eso como parte de un nuevo proceso de separación de clases: Los pobres estudian en las universidades públicas y tienen poco chance de integrarse como profesionales, los otros estudian en universidades privadas y se reparten las funciones socialmente importantes y con buenos ingresos entre ellos (cf. Scurrah).
- (31) Aquí me refiero al hecho de que una sociedad burguesa siempre va a producir una norma para imponerla como criterio de distinción social. Es una necesidad ideológica que permite delegar la representatividad política a algunas personas que hablan la (supuesta) norma. Mediante la escuela se crea en los niños una conciencia lingüística: pertenecen o no a la lengua estándar. Según esta conciencia adquirida en las diferentes instituciones de la política lingüística estatal, se van a definir frente a la lengua y fácilmente asumir esta posición también como actitud política.
- (32) En este sentido entiendo el planteamiento de Montoya (1986: 250) de que los concernidos, en este caso quechuas y aymaras, tienen que participar en un diálogo que les permita ser “actores-sujetos” en la elaboración de un discurso propio.
- (33) No tenemos que olvidar que la escuela da también cierta interpretación de los roles sociales de los sexos como también de lo que es un niño.
- (34) Ver las discusiones alrededor del problema de la identidad en “Identidades campesinas”.
- (35) Eso demuestra que aun la propia organización en defensa de sus intereses implica cambios en los roles dentro del mismo grupo y de la familia, de manera que los jóvenes y los niños y, hasta cierto punto, también las mujeres comienzan a jugar otro papel.

(36) Con esto no quiero insinuar que cada individuo vive en dos culturas, pero sí que una persona puede 'prestar' formas culturales a otro contexto —p. ej. un adolescente a los adultos— si la situación

lo requiere. Lo importante es que esta dinámica sea controlada por los involucrados que, siempre en relación con su propia dinámica social, pueden influir en el proceso.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Giorgio y COTLER, Julio
1972 "Educación y cambio de valores" en Alberti/Cotler *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*, IEP: Lima, pgs. 85-100.
- ALBERTI, Giorgio y MAYER, Enrique (compiladores)
1974 *Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos*, IEP: Lima.
- AUROI, Claude,
1986 "Las frustraciones de la participación agraria en el Perú" en *Identidades andinas y lógicas del campesinado*, Mosca Azul: Lima, Institut Universitaire d'études du développement: Ginebra, pgs. 85-127.
- BENSE, Elisabeth
1981 "Der Einfluss von Zeisprachigkeit auf die Entwicklung der metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern" en *Osnabrücker Beiträge zur Sprachpolitik* (OBST) Núm. 20, pgs. 114-138.
- CERRON-PALOMINO, Rodolfo
1985 "Panorama de la lingüística andina" en *Revista Andina* año 3, núm. 2, pgs. 509-572.
- CONDORI MAMANI, Gregorio
1982 Autobiografía (recop. Ricardo Valderrama, Carmen Escalante) Centro de estudios rurales andinos "Bartolomé de las Casas": Cusco.
- CONSEJO REGIONAL INDIGENA DEL CAUCA - CRIC
1981 *Diez años de lucha, historia y documentos*, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Controversia Núm. 91-92: Bogotá.

- COTLER, Julio
1978 *Clases, estado y nación en el Perú*, IEP: Lima.
- COTLER, Julio
1985 "Democracia e integración nacional en el Perú" en *El Gobierno Militar, una experiencia peruana 1968-1980*, (Compiladores: Cynthia McClintock, Abraham F. Lowenthal), IEP: Lima.
- CHAVEZ, Dennis y SANCHEZ, Rodrigo
1972 "Educación, recursos sociales y participación institucional" en Alberti/Cotler: *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*, IEP: Lima, pgs. 43-69.
- DIETSCHY, Beat R. s.f.
Indigenismo e indianismo. La formación conflictiva de un discurso nacional, manuscrito sin publicar.
- ESCOBAR, Alberto, MATOS MAR, José y ALBERTI, Giorgio
1975 *Perú ¿país bilingüe?*, IEP: Lima.
- GLEICH, Utta von
1982 *Die soziale und kommunikative Bedeutung des Ketschua und Spanischen bei Zweisprachigen in Peru (1968-1978)*, Hamburg.
- JACOB, Jean-Pierre
1986 "Producción de la identidad y poder en el Perú" en *Identidades andinas y lógicas del campesinado*, Mosca Azul: Lima, pgs. 205-216.
- LOPEZ, Sinesio
1979 "De imperio a nacionalidades oprimidas" en *Nueva historia general del Perú*, Mosca Azul: Lima, pgs. 231-263.
- MAAS, Utz, s.f.
"Kulturanalyse und Sprachwissenschaft" (una versión revisada del mismo artículo fue publicada en *Nach-Chomskysche Linguistik*, Ballmer, Th. T. (ed.), de Gryuter: Berlin, pgs. 91-101).

- MAAS, Utz
1980 "Sprachpolitik und Grundbegriffe der politischen Sprachwissenschaft" en *Sprache und Herrschaft* 6-7, Wien, pgs. 18-77.
- MAAS, Utz
1986 "Volkskundliches (Kultur) in der Sprachwissenschaft" en Brekle/Maas (eds.) *Sprachwissenschaft und Volkskunde*, Westdeutscher Verlag: Wiesbaden, pgs. 33-69.
- CASA DE LA CULTURA DEL PERU
1966 *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aimara y la educación en el Perú*, Documentos regionales de la Etnohistoria Andina 2.
- MINISTERIO DE EDUCACION
1982 *Estadística Educativa por Departamento*, año 1982, Lima.
- MONTOYA, Rodrigo
1985 "El factor étnico y el desarrollo" conferencia en: Seminario nacional hacia una estrategia de desarrollo para la sierra del Perú, Cusco, 2-5 de julio de 1985.
- MONTOYA, Rodrigo
1986 "Identidad étnica y luchas agrarias en los Andes peruanos" en *Identidades andinas y lógicas del campesinado*, Mosca Azul: Lima, pgs. 247-278.
- PAREDES, Peri y SOBERON, Luis
1972 "Educación, contactos urbanos y migración" en Alberti/Cotler (eds.): *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*, IEP, Lima, pgs. 71-83.
- ROJAS ROJAS, Ibico
1982 "En torno a la oficialización de las lenguas quechua y aimara" en *Aula Quechua* (compilador: Cerrón-Palomino), Ed. Signo Universitario: Lima, pgs. 139-159.

SALAZAR BONDY, Augusto

1976 *La educación del hombre nuevo*, Ed. Paidós: Buenos Aires.

SANCHEZ ENRIQUEZ, Rodrigo

1981 *Toma de tierras y conciencia política campesina*, IEP Lima.

SCHAEDEL, Richard

1982 "De la homogeneización a la heterogeneización" en *Apuntes* 12, pgs. 3-17, Lima.

SCURRAH, Martin

1982 "El empleo intelectual en el Perú: el sobre-empleo de la minoría y el sub-empleo de la mayoría" en *Apuntes* 12, pgs. 19-31, Lima.

SOTO RUIZ, Clodoaldo

1982 "La enseñanza del quechua: una nueva perspectiva" en *Aula Quechua* (compilador: Cerrón-Palomino) Ed. Signo Universitario: Lima, pgs. 247-256.

WOLCK, Wolfgang

1972 "Las lenguas mayores del Perú y sus hablantes" en *El reto del multilingüismo en el Perú* (compilador: Alberto Escobar) IEP: Lima, pgs. 185-216.

ZUÑIGA CASTILLO, Madeleine

1982 "Un programa experimental de educación bilingüe quechua-castellano en Ayacucho" en *Aula Quechua* (comp. Cerrón-Palomino), Ed. Signo Universitario: Lima, pgs. 257-277.