

# EL RETO DE LA EDUCACION INTERCULTURAL Y BILINGUE EN EL SUR DEL PERU

---

Madeleine Zúñiga C.  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

## 1. POLITICAS INDIGENISTAS Y EDUCACION EN EL PERU

La confluencia de más de setenta lenguas en el territorio peruano es una característica constante en toda nuestra historia. A lo largo de esta historia también se registran las pugnas del pueblo y cultura dominante por la imposición de su lengua. Así, en el Incanato existió una política lingüística que tenía por finalidad el logro de una lengua común a todos los habitantes del Imperio y que se conociera como la lengua general de los Incas. Esta lengua era, en verdad, la variante quechua del Cusco, hablada por el grupo de poder en la época. Había un respeto explícito a las demás variedades del quechua y a las otras lenguas en el Tahuantinsuyo (cauqui, jacaru, puquina, aimara, etc.), pero de no ser por la llegada de los españoles, que pasmó la implementación de esta política a pocas décadas de iniciada, no sabemos si la meta de la lengua común hubiera significado la absorción y desaparición de las variedades quechuas menos extendidas y de otras lenguas menores. Tal vez debido a que esa meta no fue alcanzada, subsiste hasta nuestros días la riqueza dialectal de la familia quechua, con sus diecinueve variedades de quechua norteño-sureño y quechua central.

Durante la Colonia, la política hacia las lenguas y culturas indígenas propugnaba su "conservación como tales", bajo el control, explotación y dominación del conquistador y luego del crio-

llo. Esta es la esencia del "indigenismo colonial", según Marzal (Marzal 1981: 43). De hecho las lenguas indígenas se conservaron, pero su condición de dominación atrofió sus inherentes posibilidades de desarrollo debido a la restricción de sus funciones sociales, la cual llevó a limitar su uso a las actividades agrícolas, la interacción familiar y la evangelización.

Lograda la independencia, el "indigenismo republicano" pretendió asimilar a las poblaciones indígenas a fin de constituir una sola nación. Se quería una república homogénea en la que todos fuésemos ciudadanos peruanos e iguales, y se comenzó por evitar el uso del término indio en las ocho Constituciones que se dieron a lo largo del siglo XIX, tal como observa Marzal. A mediados del siglo XX se habla más bien de "integrar" al indígena a la sociedad nacional; se concibe un "indigenismo moderno" que persiste en convertir al indio en cholo o mestizo, en exigirle que abandone su identidad cultural, aunque se declare que la integración se hará conservando ciertas características "positivas" de las culturas indígenas.

La educación oficial en el Perú republicano, ideológicamente sustentada en las políticas indigenistas de asimilación o integración, ha ignorado la presencia de las múltiples etnias —mayoritarias (quechua y aimara) y minoritarias (lenguas amazónicas)— y ha empleado exclusivamente el castellano como lengua instrumental para enseñar contenidos cognoscitivos y valorativos no indígenas. Esta situación de marginación lingüística y cultural en la educación formal es coherente con las evidentes postergaciones socio-económicas y políticas que afectan a las sociedades indígenas.

En la década del 70 surge un "indigenismo crítico", al decir de Marzal, que rechaza la política integracionista y postula una pluralidad cultural y lingüística que no ponga en peligro la existencia de un estado nacional, sino que más bien coadyuve a la formación de una cultura nacional. Representantes de este nuevo indigenismo, aún no bien definido en términos de metas y estrategias, logran influir en el sector educación del aparato estatal y se emiten documentos oficiales en los que se reconoce al Perú como país multilingüe y pluricultural, y se autoriza el uso de las lenguas

indígenas como instrumento de educación, junto al catellano. Así lo señalan la Ley General de Educación y la Política Nacional de Educación Bilingüe de 1972, el Reglamento de Educación Bilingüe de 1973 y la Ley de Oficialización del Quechua de 1975. Sin embargo, pronto se hace evidente que este reconocimiento legal de un Perú multilingüe y pluricultural no es producto de una genuina conciencia política de parte del Estado, quien muy poco hace por llevar a cabo la educación bilingüe en el país, menos aún por forjar una conciencia nacional sobre nuestra ancestral multiétnicidad y nada por implementar la oficialización del quechua.

La contradicción entre la declaración y la práctica, la legalidad y la realidad, se acentúa en el período gubernamental 1980-1985. Por esta razón, casi 15 años más tarde de haberse emitido las declaraciones oficiales, el gobierno sigue viendo al país como monolítico, culturalmente hablando, hecho que se refleja en sus planes, etc. La educación bilingüe continúa sin despegar, mantiene su carácter sólo experimental y apenas atiende a un 30/o de la población indígena en edad escolar. Esto no es de extrañar, pues hacer realidad esta modalidad educativa implica arrancar profundas raíces de mentalidad colonialista y enfrentar los problemas imperantes de dominación interna. En este contexto, asumir el reto de una educación bilingüe e intercultural es una forma de luchar por la reivindicación socio-económica, política y cultural de las poblaciones indígenas nacionales. La base legal que ofrece la Constitución Política de 1979 y la Ley General de Educación de 1982 es más débil que la emitida al comienzo del 70, pero existe y puede esgrimirse en defensa para intentar una educación en una lengua y cultura indígena, en el marco de un programa educativo en el que también están presentes el castellano y la cultura occidental.

## 2. LOS ENSAYOS DE EDUCACION BILINGUE EN EL SUR ANDINO

En 1981 el Ministerio de Educación estimaba una población vernáculo-hablante de 5'004,069 en el país, incluyendo monolingües y bilingües. El 880/o de esta población es quechua-hablante, el 70/o habla aimara y un 50/o maneja una de las lenguas de la selva. Los 4'404,623 hablantes de quechua se encuentran en toda el área andina y también en calidad de migrantes —temporales

o permanentes— en ciudades costeñas como Chiclayo, Trujillo, Chimbote, Lima, Moquegua. Los departamentos del sur andino—Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Cusco y Puno— denotan una fuerte presencia de las lenguas y culturas quechua y aimara. Estos departamentos registran una población vernáculo-hablante que llega al 80 y 90% del total de sus habitantes. Ellos son también los que ocupan los primeros lugares en el “mapa de la pobreza” del Perú, elaborado por el Banco Central de Reserva en 1972.

La concentración de población indígena quechua y aimara en Ayacucho, Cusco y Puno, justifica el que allí surjan los primeros programas experimentales de educación bilingüe. Aunque sin un diseño propiamente experimental, en 1965 el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) decidió transferir su experiencia educativa en la selva peruana a las zonas rurales de Ayacucho e inició un programa de educación bilingüe en 25 escuelas. Al igual que en la Amazonía, este programa perseguía más la evangelización de las Comunidades indígenas que su alfabetización en lengua vernácula o el aprendizaje de castellano. Los maestros del programa eran escogidos por el ILV con la finalidad de ser pastores evangélicos, a la vez que docentes, y carecían de toda formación profesional.

La experiencia del ILV en Ayacucho no tuvo logros académicos significativos y la institución se vio obligada a cancelar el programa por fuertes presiones de orden sociolingüístico e ideológico. Por un lado, los padres de familia rechazaban la alfabetización en quechua por temor a que no se enseñara castellano a sus hijos. La comunidad universitaria ayacuchana, por su parte, fue sumamente dura en sus críticas al carácter evangelizante de la institución e influyó para solicitar que el director del programa dejara la ciudad.

También en Ayacucho y a mediados del 60, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), en convenio con la Universidad de Cornell en los Estados Unidos, comenzó a aplicar un programa experimental de castellanización y alfabetización a niños quechua-hablantes. El centro escogido para la experimentación fue el Núcleo Escolar Campesino de Quinua, por lo que el programa pasó a ser conocido como “Programa Experimental de

Quinua". El diseño incluía la enseñanza de castellano oral y dos estrategias de alfabetización, una en quechua y otra en castellano. Al cabo de dos años de experimentación, en mayo de 1968, conocedores de la experiencia del ILV, los comuneros de Quinua rechazaron la alfabetización en quechua y la Universidad debió abandonar esa estrategia (Zúñiga 1978) y continuar su trabajo de investigación aplicada en el campo de la enseñanza de castellano como segunda lengua.

De una u otra manera, la UNMSM no ha dejado de trabajar en Ayacucho, de forma que su historia en la zona es larga y no es del caso contarla ahora. Queremos solamente señalar que el Programa de Quinua se convirtió en el Programa Experimental de Educación Bilingüe Quechua-Castellano y modificó algunas de sus estrategias, especialmente en lo referente a alfabetización y capacitación docente. Ha tenido, además, diferentes fuentes financieras, como la Fundación Ford, el Consejo Británico y, por último, la UNESCO.

En 1980, luego de tres etapas experimentales, una encuesta sociolingüística comprobó la irrefutable aceptación del programa de parte de los 189 padres de familia de las siete escuelas experimentales de la etapa 1978-1981. El programa incluía la enseñanza en quechua y de castellano como segunda lengua, a nivel oral y escrito, desde el primer grado de primaria. Esta aceptación fue corroborada en 1984 con la aplicación de una nueva encuesta, dos años más tarde de haber cesado la aplicación experimental.

En 1982, a solicitud de los docentes, el programa de la UNMSM fue difundido a 28 escuelas rurales y atendió a más de 800 niños. Desafortunadamente, la lucha entre las fuerzas policiales o fuerzas armadas y los grupos terroristas convirtieron las zonas rurales de Ayacucho en un cruento campo de batalla y la Universidad debió suspender su programa de difusión en 1983. Sin embargo, desde 1986 ha reiniciado sus actividades, esta vez como Asesor Pedagógico de la Dirección Departamental de Educación de Ayacucho (DDEA) en la aplicación oficial del Programa de Educación Bilingüe elaborado y experimentado por la Universidad en 27 escuelas rurales.

Al amparo de la legislación de los años de 1972, 1973 y 1975 ya mencionada, surgen programas de educación bilingüe en Cusco y Puno. En 1975, la AID en convenio con el Ministerio de Educación auspicia un Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en 80 escuelas rurales cusqueñas. Pese a que el director y creador del proyecto pertenece a la Universidad de Cornell y conocía de cerca la experiencia de la UNMSM en Quinua, insistió en priorizar una alfabetización en quechua utilizando el método global para la enseñanza de la lectura —método que los maestros no manejaban y descuidó la enseñanza de castellano como segunda lengua. La aplicación de este modelo a cargo de personal poco calificado y no muy convencido de los objetivos del programa, hizo que el mismo fracasara y fuera discontinuado en 1979. Luego de esta experiencia, Cusco ha tardado siete años en volver a ensayar una educación bilingüe para su población campesina e indígena. A mediados de 1986, como parte del Convenio Perú-Birf, se ha dado inicio a un nuevo programa bajo la responsabilidad del Instituto Nacional de Investigaciones Educativas (INIDE) y la Dirección Departamental de Educación del Cusco.

En Puno, desde 1977 a la fecha, la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) en Convenio con el INIDE y la respectiva Dirección Departamental de Educación, financia y orienta la aplicación de un programa experimental de educación bilingüe en quechua o aimara y castellano. Como muchos programas gubernamentales, el programa de Puno nació grande —80 escuelas— lo que hizo que fuera difícil que se le atendiera adecuadamente. Esto motivó la reducción de centros experimentales para mejorar la aplicación del programa y lograr la aceptación de los docentes y padres de familia. Actualmente el proyecto se aplica en 40 escuelas de tres áreas de Puno y declaran que se atiende 4,442 alumnos, el 3.090/o de la población escolar quechua o aimara hablante del departamento.

El programa de Puno empieza las actividades de alfabetización empleando únicamente el quechua o el aimara en primer grado, paralelas a la enseñanza de castellano oral. Los niños esperan pasar al segundo grado para la práctica de la lecto-escritura en la lengua vernácula y el castellano. El mayor esfuerzo desplegado

por el programa recae en la elaboración de materiales escritos en quechua y en aimara para la enseñanza de lectura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Esto ha implicado enfrentar el reto de crear nuevos términos. En este sentido, no se ha hecho aún una evaluación para saber la aceptación de los textos entre los docentes y alumnos, si los términos creados son utilizados dentro y fuera del aula y cuánto del contenido que se presenta proviene de las culturas indígenas. Un estudio de esta naturaleza será de gran utilidad no sólo para el proyecto de Puno, sino para cualquier otro que se realice en la zona andina.

La extensión del programa hizo que la capacitación de personal tuviera algunas deficiencias que pueden superarse. No obstante estas observaciones, el programa se mantiene y es el más amplio en el país, en cuanto a cobertura de servicios se refiere, por ser también el más rico en recursos financieros y en número de personal técnico, debido a la GTZ.

### 3. CARACTERÍSTICAS COMUNES A LOS PROGRAMAS

Entre las características compartidas por los cuatro programas a que hemos hecho referencia destacaremos las siguientes:

a) Ninguno de ellos surge a iniciativa del Estado Peruano, sino que éste se limita a acoger propuestas que le son presentadas por organismos nacionales (la UNMSM) o extranjeros (ILV, AID, GTZ y, últimamente, el Banco Mundial).

b) Coherente con la primera, la segunda característica es la dependencia de financiación extranjera para la ejecución de los programas. Con excepción del programa de la UNMSM en Ayacucho, esta dependencia económica se traduce, con mayor o menor intensidad, en la concepción y conducción de las acciones del programa, con resultados no siempre positivos, como en el caso del Cusco. De otro lado, una notable presencia de personal extranjero en la dirección del programa, influye para que el mismo no sea percibido como parte de un proyecto nacional y, en consecuencia, no se logre el nivel de compromiso que se busca en los docentes, alumnos y padres de familia.

c) Los programas son de naturaleza experimental, incluso cuando revisten carácter oficial, pues la educación bilingüe no ha sido aún aceptada formalmente como una modalidad en el sistema educativo peruano. De allí que cuando falta la financiación extranjera (AID) o se retira la institución (ILV en Ayacucho), el Estado no se prepara para asumir la educación bilingüe en las escuelas donde se aplicaba el programa, y ellas vuelven a la enseñanza tradicional impartida totalmente en castellano.

d) Los cuatro programas mencionados se aplican en centros escolares de educación primaria para niños; no hay planes para un trabajo desescolarizado y con adultos. El programa de Puno hace labor de difusión a través de programas radiales que podrían considerarse como un primer paso hacia la sistematización de una educación de adultos complementaria a la que reciben los niños.

Entre los fines que persiguen los programas de Puno y Ayacucho (UNMSM) está la revaloración de las lenguas y culturas quechua y aimara a través del uso instrumental de estas lenguas en la educación primaria, hecho que significa el reconocimiento de su legitimidad junto al castellano en el contexto de la sociedad peruana, lo que puede coadyuvar a una auténtica toma de conciencia del Perú como país multiétnico.

Al perseguir este fin, los dos programas —al igual que otros similares con el quechua del Alto Napo y el asháninka del Satipo— enfrentan el reto de una educación en dos lenguas y dos culturas de relación por siglos asimétrica y de explotación. ¿Cuán factible es alcanzar la meta de una educación bilingüe e intercultural, de un diálogo armonioso entre el grupo dominante y el dominado? ¿No es quizás demasiado idealista imaginar este diálogo entre un David y un Goliat? ¿Sería tal vez conveniente probar una educación monolingüe en lengua vernácula para así estimular, reforzar la conciencia de la identidad étnica entre la población indígena? Esta conciencia podría dar seguridad al David, quien más adelante podría contraponerse y dialogar con el Goliat. Pero, ¿cuánta aceptación tendría esta estrategia en las comunidades vernáculo-hablantes, cada vez menos aisladas y con una gran necesidad de entender la macrosociedad que los envuelve?



Existen múltiples obstáculos por vencer para hacer realidad una educación en lengua y cultura indígena. En lo que sigue examinaremos algunos de ellos, no con el ánimo de desalentarla, sino más bien para asumirla responsablemente. Pese al contacto en el que pueden coexistir en sociedades bilingües, el castellano, el quechua y el aimara son lenguas dispares que representan culturas por momentos muy distantes.

#### 4. QUE IMPLICA UNA EDUCACION EN LENGUA Y CULTURA QUECHUA O AIMARA

Intentaremos dar respuesta a la interrogante desde la perspectiva de una educación formal y escolarizada, aunque algunos de los puntos que mencionaremos son válidos en cualquier otra situación en la que se pretenda emplear una de estas lenguas como vehículo de educación.

##### 4.1 El desarrollo de la lengua vernácula

No obstante la resistencia de las lenguas y culturas quechua y aimara al impacto de la dominación española por más de cuatro siglos, es evidente que el natural proceso de desarrollo de estas lenguas fue afectado gradualmente. En la Colonia, al declararse lengua oficial al castellano, las lenguas vernáculas perdieron muchas de sus funciones, entre ellas la educativa. En 1781, después de la rebelión de Túpac Amaru, se prohibió drásticamente el uso del quechua y se suprimió la cátedra de estudio de esta lengua en la Universidad de San Marcos. Hay pues razones históricas por las cuales el quechua interrumpió abruptamente su desarrollo y poco a poco fue perdiendo un considerable porcentaje de su vocabulario. Igual suerte corrió el aimara.

En relación a las poblaciones indígenas selváticas, pensamos que las comunidades andinas han sufrido mayor dominación que aquellas, puesto que tuvieron que convivir con el español desde el momento de la conquista. El contacto entre el quechua, el aimara y el castellano, produjo cambios en estas lenguas, pero por la relación de dominación existente, mientras el castellano podía enriquecerse por ese contacto, las lenguas indígenas se empobrecían al ir cediendo terreno a la lengua oficial. Basta comparar el volumen de un diccionario quechua del siglo XVI, como el de

Gonzales Holguín, con cualquier diccionario actual, para que materialmente observamos cuánto perdió el quechua a lo largo de estos siglos de opresiva convivencia con el castellano.

Debido a su condición histórica de lenguas oprimidas, estas lenguas andinas carecen del grado de intelectualización y de estabilidad flexible que requiere una lengua para cumplir con las diferentes funciones que una sociedad moderna le exige. La situación en que se encuentran el quechua y el aimara por el estancamiento de su desarrollo, limita pero no imposibilita su funcionamiento como lengua instrumental de educación a nivel de la escuela primaria y más aún en la escuela secundaria. Para poder ejercer esta función educativa, es indispensable que estas lenguas se desarrollen, rescaten los términos y expresiones perdidos, que enriquezcan su corpus creando nuevas formas para significar adecuadamente conceptos nuevos a sus culturas, que enfrenten y venzan los problemas de transmitir fenómenos y situaciones "modernas", por así llamarlos. Este desarrollo no puede dejarse librado únicamente al uso espontáneo de sus hablantes, sino que debe ser el objetivo de una bien pensada planificación lingüística, que puede darse por iniciativa estatal o de instituciones no gubernamentales, pero no debe ser demorada. En este sentido, la traducción al quechua ecuatoriano de "Crónica de una muerte anunciada" de García Márquez es un ejemplo digno de seguir por el esfuerzo que significa este uso literario del quechua.

Recalcamos que el quechua y el aimara poseen los recursos inherentes a toda lengua para desarrollarse. Debido a la dominación del castellano, creemos que una posición purista, no demasiado abierta a los préstamos, puede ser más conveniente al iniciar una campaña de nuevos usos del vernáculo. Esta actitud propiciará el esfuerzo por indagar, hurgar en el pasado de estas lenguas y conocerlas cada vez más para poder planear su futuro.

El desarrollo del quechua implica también pensar en su estandarización, reto nada fácil para una lengua altamente dialectalizada. Si queremos ver crecer al pueblo quechua, debemos encontrar la manera de forjar su unión y aquí es donde la posibilidad de contar con una variedad estándar cumple una función muy valiosa. Al interior de esta lengua también se dará la lucha por la unidad dentro de la diversidad.

Parte de las actividades de planificación lingüística para el desarrollo y estandarización del quechua y el aimara se relaciona con el uso escrito de estas lenguas. Por un lado, la función educativa exige el uso escrito de la lengua aborigen; por otro, más allá del ámbito escolar, la apropiación de este medio de expresión se enmarca dentro del conjunto de reivindicaciones culturales que deben lograr las poblaciones indígenas. Aunque los modernos medios de comunicación masiva hacen más uso de la lengua oral, el poder de la escritura en castellano lo ha sentido secularmente el indígena quechua y aimara. Tenemos la obligación de revelarles los secretos del alfabeto y demostrarle que su lengua puede ser escrita e impresa y funcionar como vehículo de unión entre sus pueblos.

El quechua tuvo un alfabeto oficial en 1975, el mismo que fue revisado y luego modificado por Resolución Ministerial No. 1218-85-ED; sin embargo, ni el Alfabeto General de 1975 ni el Panalfabeto Quechua de 1985 se han difundido masivamente y no es conocido por los maestros rurales, por ejemplo, parte importante de la población quechua-hablante letrada. Por esta y muchas otras razones, es posible decir que el quechua se mantiene a nivel de lengua oral con una tradición muy pequeña de expresión en forma escrita. Con mayor razón, ésta es la misma situación del aimara, cuyo alfabeto oficial sólo data de 1985.

La Resolución Ministerial No. 1218-85-ED no sólo oficializa alfabetos unificados, válidos para todas las variedades dialectales del quechua y el aimara, sino también algunas reglas ortográficas y de puntuación, pero faltan aún normas que orienten la redacción de textos. Además, el problema que plantea la escritura de préstamos no está del todo resuelto. La regla oficializada en 1985 reclama la quechuización de los préstamos, pero las diversas variedades dialectales hacen a veces difícil esta tarea.

#### 4.2 Vencer temores justificados

Las fuertes presiones socio-económicas de la dominante población hispano-hablante, hace que las comunidades indígenas de los Andes con un alto porcentaje de monolingüismo en el vernáculo, o un bilingüismo incipiente no siempre tengan una actitud positiva hacia el uso del quechua o aimara como medio de ins-

trucción en sus escuelas. Temen que la presencia oficial de estas lenguas sea un obstáculo para el aprendizaje de castellano. Sabemos que los campesinos quechuas y aimaras se movilizan para que la comunidad tenga escuela, o para que se cambie a un mal profesor, porque el objetivo que persiguen es que sus hijos aprendan castellano.

La demanda por aprender la lengua oficial es fuerte y no podemos desoír las exigencias del pueblo por cuyas reivindicaciones declaramos luchar o apoyar, aunque pensemos que esté equivocado. Ese pueblo quiere ahora aprender castellano y debemos enseñárselo porque tiene derecho a hacer suya la lengua de prestigio y poder en el país. No obstante, es al mismo tiempo casi una obligación convencerlo para que acepte que su propia lengua sea instrumento de educación y su cultura sea objeto de estudio en la escuela. Este puede ser uno de los canales por los que el poblador indígena llegue a descubrir la riqueza de la suya, las posibilidades de expresión de su lengua y combata el sentimiento de dominación que necesita vencer.

Los maestros rurales comparten con los campesinos indígenas esta actitud temerosa ante el cumplimiento de la función educativa del quechua y el aimara junto al castellano. Sin embargo, nuestra experiencia en el programa de la Universidad de San Marcos en Ayacucho nos ha demostrado que esa actitud puede transformarse de enriquecerla para que pudiera competir con el castellano. Quiso también que no estuviera 'poluida' por la lengua de otros que se iniciaron en la educación bilingüe casi convencidos de que no era posible enseñar en quechua. Cuando probó a hacerlo, le dio un nuevo valor a la lengua quechua, pues se sorprendió de lo que era posible expresar con ella y amándola quiso buscar la forma de enriquecerla para que pudiera compartir con el castellano. Quiso también que no estuviera 'poluida' por la lengua dominante y acabó declarando que aquel que sólo habla castellano en este país no es peruano. Un maestro con esta actitud y convicción, por lo general tiene una buena relación con la comunidad en la que trabaja e influye en los campesinos para la aceptación del vernáculo en la educación oficial.

El uso de una lengua aborigen como lengua instrumental de educación implica un proceso de transformación en la educación

nacional. Como todo proceso que apunta a un cambio de actitud, en sus raíces y en su conducción debe contar con la debida actitud y voluntad para llevarlo adelante. Por lo tanto, es esa actitud y voluntad las que debemos generar entre los interlocutores y agentes de cambio. Diversas encuestas sociolingüísticas demuestran que los bilingües más o menos fluidos están más dispuestos a aceptar una educación en quechua. El uso del castellano en su diaria lucha por articularse con la sociedad nacional hace que sientan la lengua materna indígena como un elemento que los cohesionan y que fortalece su identidad cultural, en pugna constante frente a esa sociedad nacional.

Una educación monolingüe en castellano para las poblaciones indígenas es definitivamente injusta y hasta perversa, por más que admitamos la necesidad y demanda por aprender esta lengua. Una educación monolingüe en lengua aborígen, de otro lado, podría ser arriesgada en un país como el nuestro, pues podría aislar aún más a las nacionalidades que lo forman. Recordemos, además, que en el contexto mundial adolecemos también de dominación y marginación y que necesitamos de una lengua de comunicación externa, como el castellano. Vemos en la educación bilingüe no una meta, sino una estrategia más que conlleve a la forja de una sociedad más justa. Por esta razón, el bilingüismo que estimulamos debe darse en las dos direcciones, es decir, también en el monolingüe hispano-hablante para que aprenda una lengua aborígen nacional.

#### 4.3 Educar en lengua y cultura indígena

Es importante señalar que a medida que se ha persistido en hacer educación bilingüe, se ha ido tomando mayor conciencia que el reto no es sólo cómo educar en una lengua vernácula, sino fundamentalmente cómo ofrecer una educación cuyo contenido provenga de la cultura indígena. El uso del vernáculo en materiales didácticos sobre ciencias sociales o ciencias naturales, no garantiza que los conocimientos y valores que se presentan sean propios de la cultura aborígen y no de la cultura dominante, pero expresados en la lengua indígena. Definitivamente el contenido de la enseñanza no puede nutrirse únicamente de la cultura dominante y, para interiorizar este principio, se habla y escribe ahora sobre educación bilingüe bicultural o intercultural.

Si se pretende aplicar esta educación a nivel primario, y mucho más si se declara la adhesión a un modelo de mantenimiento, lo cual implica aplicar educación bilingüe intercultural a nivel secundario también, se debe reflexionar seria y responsablemente en el cómo plasmar esa interculturalidad y de qué disponemos para lograrla. ¿Será necesaria la preparación de un conjunto de materiales en una y otra lengua y cultura para las diferentes asignaturas del currículo? De ser así, la producción de textos de historia, geografía, ciencias naturales, diccionarios, gramáticas, literaturas, escritos en y sobre la cultura indígena deben estar en la agenda de trabajo de todo programa de educación bilingüe bicultural o intercultural. Habrá espacio para las traducciones, pero éste será limitado para invertir más esfuerzo en promover la creación escrita original en el vernáculo.

Otro reto que impone este modelo educativo es encontrar cómo enseñar en la cultura quechua o aimara dentro de un sistema escolarizado. ¿Qué hay en cuanto a la organización curricular? ¿No serán los procesos de enseñanza y las formas de aprender de las dos culturas que confluyen en la escuela demasiado diferentes como para pretender "juntarlas"? ¿Cuánto conocemos los educadores y lingüistas planificadores de esta educación sobre las culturas andinas? En este sentido, nos parece interesante el ensayo de enseñanza de matemáticas siguiendo una hipótesis sobre la forma de calcular de los incas que se hace en el programa de Puno; o la enseñanza integrada de ciencias en torno al ciclo agro-ecológico quechua que postula el Centro de Investigaciones sobre Educación Indígena de la Universidad Católica del Ecuador. El método de enseñanza de matemática requiere de más estudios, pues debe ser posible aplicarlo no sólo en los primeros grados de primaria, sino continuar empleándolo en toda la escuela primaria.

Los científicos sociales del país, específicamente los antropólogos, han hecho bastante más estudios sobre los problemas de orden estructural socio-económico de las poblaciones indígenas, con el justo fin de ayudarlos en sus luchas reivindicativas en este campo; pero sentimos que han descuidado el ahondar en el conocimiento de lo que culturalmente significa pertenecer a tal o cual etnia. Necesitamos conocer la concepción del tiempo, del espacio, la vida, la muerte, la salud, el sistema de valores de un indíge-

na quechua o aimara. Así como los lingüistas encuentran cercanías y distancias entre las variedades dialectales del quechua, ¿se puede hablar también de “variedades” culturales quechuas? ¿Qué vamos a entender por “cultura andina”? ¿Qué elementos ya perdió definitivamente pero podemos estudiar, como se estudia la historia de las lenguas? ¿Qué otros están en proceso de perderse, por qué, se necesitan salvar o no? Se requieren respuestas a éstas y otras interrogantes para empezar a darle forma a la posibilidad de una enseñanza basada en las culturas quechua y aimara. Ojalá encontremos, ya prontas, bastantes más respuestas de las que imaginamos; pero debemos también buscar cómo llegar a ellas. Tradicionalmente, los científicos sociales no se han relacionado con los maestros, de forma que la mayoría, especialmente los maestros que trabajan con poblaciones indígenas, no tienen acceso a los estudios antropológicos que podrían orientarlos cuando se les pide que se unan a la causa de la educación bilingüe intercultural.

Aún con mucho por aprender sobre las macroetnias quechua y aimara, hay que comenzar a ensayar las posibilidades de plasmar la interculturalidad o biculturalidad en el quehacer diario del maestro rural en los Andes. Nos preocupan los maestros y el sistema educativo formal porque, si bien hay necesidad de trabajar dentro y fuera del aula, con sistemas formales e informales de enseñanza, para ir gestando la verdadera conciencia sobre la multiétnicidad del Perú, es el maestro y su escuela (que él no concibió y a la cual se ata muchas veces sin querer) a quien más se ha acusado y acusa de provocar la alienación, la descampesinización, la quiebra de la identidad cultural, la casi esquizofrenia del “achorado”; etc. Son más de 40,000 los maestros rurales del país, mayoritariamente en la sierra, y, por más enseñanza desescolarizada que se propugnen, esos maestros seguirán al frente de niños y adultos indígenas en los programas de alfabetización que, con todas sus limitaciones e incoherencias, siguen existiendo. Si no pensamos en esos maestros, ellos podrán actuar, sin proponérselo, en contra de la forja de una identidad nacional, de una cultura nacional que logre darnos cohesión, unidad dentro de la multiplicidad cultural que nos es históricamente propia.

Lima, abril de 1987

## **BIBLIOGRAFIA**

**BURNS, D.H**

1971

Cinco años de Educación Bilingüe en los Andes del Perú.  
1965-1970. ILV, Lima, mimeo.

**MARZAL, M.**

1981

Historia de la Antropología indigenista en México y Perú.  
PUC, Lima.

**ZUÑIGA, M. y CARRASCO DE MOYA, A.**

1978

Programa Experimental de Quinoa (informe 1964-1968).  
CILA-UNMSM, Documento de Trabajo n. 39.

**ZUÑIGA, M. y LOZADA, M.**

1985

“Análisis evaluativo del proceso de enseñanza-aprendizaje  
de Castellano como segunda lengua a niños quechua-ha-  
blantes de Ayacucho”. Informe presentado a AMIDEP,  
mimeo.