

PÉRDIDA DE IDENTIDADES LINGÜÍSTICO CULTURALES EN EL PERÚ.

Manuel Bermúdez Tapia [?]

1. Introducción. 2. Por las políticas lingüísticas. 3. La Castellанизación. 4. El problema y la lucha contra el analfabetismo. ¿Excusa o incomprensión?. 5. la Escuela. 6. Los profesores. 8. Bibliografía.

1. Introducción.

Un conjunto de condicionantes determinan los procesos de deculturación y de pérdida de uno de los derechos fundamentales del hombre: la utilización de su idioma y el de expresarse en el idioma que considere propio y consecuentemente la pérdida de elementos y variables culturales. En este sentido, el presente trabajo pretende ser un marco referencial para poder determinar las causas por las cuales las poblaciones indígenas y minorías culturales están sufriendo una paulatina pérdida de su identidad lingüístico cultural.¹

Comenzaremos por señalar los factores que permiten los procesos de pérdida de identidades, nosotros los detallamos en:

- a) Factores externos.- dentro de las cuales están las políticas estatales de uniformidad nacional, Políticas lingüísticas, la Escuela, los programas de lucha contra el analfabetismo, los procesos de migración, el influjo y el poder de las ciudades que uniformizan y los procesos de colonizaje de territorios "vacíos"² generalmente amazónicos. Se incluyen además las políticas neoliberales de los

[?] Abogado, Conciliador Extrajudicial, Miembro de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica, Afiliado al Centro Latinoamericano de Antropología Jurídica, alumno de la Maestría con Mención en Derecho Constitucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Email: maber@viabcp.com

¹ En este trabajo sólo nos referiremos a causas previamente detalladas en el índice (factores externos), por cuestiones de espacio.

² Estamos utilizando este término pues es la idea que los operadores administrativos del Estado tienen sobre la Amazonía peruana, a la cual consideran que es un territorio poco habitado.

gobiernos, que afectan sobremanera la sobrevivencia de las comunidades lingüístico culturales debido a la situación de pobreza en la que generalmente se encuentran que motivan algunos factores mencionados líneas arriba.

- b) Factores internos; los cuales obedecen a procesos de evolución, mantenimiento y sobrevivencia cultural.

Dichos factores debilitan las identidades culturales de los miembros de alguna comunidad lingüístico cultural, pero no determinan su extinción. Para que ocurra tal cosa se necesita la conjunción de varios factores además de los señalados y un elemento importante en este proceso es la evolución o transformación que sufre una sociedad en su desenvolvimiento histórico. Si una comunidad se encuentra en una fase histórica de estancamiento tanto cultural, social y política, tiende a desaparecer o a menguar su presencia, no necesariamente influida por la presión ejercida de otras comunidades. En tal sentido se opina que:

“Ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada. Todas las culturas están influenciadas por otras culturas y a su vez ejercen influencia sobre éstas. Tampoco son inmutables o estáticas, están en un estado de flujo continuo, impulsadas simultáneamente por fuerzas internas y externas.”³

Las comunidades que padecen procesos de deculturación son aquellas que se encuentran en una posición desventajosa con respecto a otras comunidades más fuertes en el país; situación que no les permite tener un margen de protección eficaz, por esto se necesita una actuación del Derecho como ente regulador de las acciones humanas.⁴ De no regularse las relaciones entre las diversas comunidades se tiende a incurrir en una desprotección a los grupos más disminuidos el cual puede llegar a tener características de *exclusión social*.

³ Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Nuestra Diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Madrid: Ediciones UNESCO, 1997. pp. 35

⁴ Ver: Evan, William. El Derecho como instrumento de cambio social. Pp. 338-347. En: Peña Jumba, Antonio. Materiales de Enseñanza de Sociología del Derecho. Lima: PUCP, 1999.

2. Por las Políticas lingüísticas.

Tras el proceso de conquista, los españoles (como lo hizo cualquier potencia europea en un espacio geográfico determinado) impusieron un modelo socioeconómico y político en el país siguiendo el modelo de su país. Desde esas fechas hasta la actualidad, las culturas nativas en nuestro país han tenido que cargar con un sello catalogador de pertenecer a una "sub-cultura". Dentro de dicho marco histórico, socioeconómico y cultural, siendo el elemento "idioma" uno de los que va a sufrir las consecuencias de dicha dominación y estigmatización.

Producto de los modelos culturales importados, en que surgen las políticas lingüísticas, oficializando idiomas y diseñando estructuras lingüísticas. De esta manera el castellano mantiene una posición de privilegio frente al resto de idiomas nativos, con la consiguiente sub-estimación de los vernáculo hablantes, cuyo resultado vivido en la actualidad es la discriminación lingüística. Este modelo político social sin embargo no tomaba en cuenta el elevado número de monolingües y bilingües hablantes de las lenguas nativas en nuestro país⁵ siendo una constante en los demás países que han tenido estos procesos de dominación socio político cultural.

Lo señalado hasta ahora es una introducción de las Políticas Educativas en el país, y como se verá estas no tomaron en cuenta desde un principio esta variedad cultural en nuestro país, relegándose de todo *‘progreso’* a millones de personas que por *casualidad* geográfica e histórica, son también peruanos.⁶

En la actualidad, se están respirando nuevos aires, de respeto de derechos humanos sociales, de conciencia cultural indígena, lo cual se manifiesta en las medidas educativas dictadas desde hace buen tiempo. Lamentablemente, estas medidas no tienen el suficiente amparo del

⁵ Según cifras del Ministerio de Educación en 1981 el número de vernáculo hablantes era de 5'004,069 en el país, de cuales el 88% era quechua hablante, el 7% era aymará hablante y un 5% tenía como lengua materna una lengua amazónica. A criterio del graduando dichas cifras son el referente más exacto para calcular el número de vernáculo hablantes en década de los ochenta, debido al carácter más técnico en su elaboración a diferencia de los censos nacionales que son más ambiguos. Fuente: Madeleine Zúñiga. Allpanchis, 1987.

⁶ Ver: Ugarteche, Oscar. La arqueología de la modernidad. Lima: DESCO, 1998.

aparato Estatal para fortalecerlas, ni cuentan con un apoyo social y económico adecuado, y no trascienden a la esfera pública donde un debate sobre estos programas y proyectos puedan debatirse. Además de existir corrientes que impiden su desarrollo, los cuales se amparan en la idea de la unidad nacional y en la búsqueda de la homogeneidad nacional, elementos que sumados provocan la situación de exclusión social condenando a los vernáculo hablantes a una ciudadanía de segunda categoría, limitados de todo desarrollo, porque no tendrán las mismas oportunidades que los habitantes de zonas donde se enseñe y se hable el castellano.

Dada la realidad nacional, es que el Derecho debe buscar un justo equilibrio en la sociedad, tratando que la discriminación (tan negada, pero tan fuerte) sea una palabra que desaparezca de nuestro léxico, por lo que es el aparato estatal, el que debe tomar el papel de protector y promotor de minorías culturales en nuestro país, que sobre lo ya trabajado por Instituciones privadas y Organismos Internacionales se tome como un punto de inicio y se de una verdadera reforma educativa en nuestro país partiendo de la base que somos un nación pluricultural, y que no se pueden hacer distinciones entre sus habitantes, pues el progreso de unos significara la muerte de otros.

3. La Castellанизación.

Esta Política Educativa, es una constante a lo largo de nuestra historia desde la época colonial. El objetivo de esta Política Educativa, que lamentablemente no fue atenuada desde que se inició, es que la población de una nación hable el idioma castellano, con el fin de buscar la "integración" de poblaciones indígenas a la realidad nacional, una homogenización cultural forzada, marginándolos doblemente: socialmente y lingüísticamente al no poder recurrir al uso de su lengua materna.

En un principio, la castellanización buscó que la población indígena se adecue a la nueva situación política, económica y social que se vivía en época colonial. Esto haría posible una mayor interacción entre poblaciones de vencidos con vencedores, en el comercio, en el trabajo. En la época Colonial, no hubo una Política Educativa bilingüe, limitándose a lo

realizado por la Iglesia, que en su afán evangelizador tuvieron que aprender idiomas nativos, a fin de conquistar fieles católicos.

El mayor aporte de este trabajo, es que se logro comprender la variedad idiomática de nuestra nación. Se realizaron trabajos de creación de diccionarios bilingües, a fin de continuar la evangelización en otras latitudes donde se hable un idioma nativo. Pero esto significaba que el Bilingüismo tenía una finalidad *instrumentista*, no era una educación, ni una difusión o protección de la cultura indígena.

En la época de la emancipación nacional, tampoco existió una Política Educativa que no sea la castellanizante, aunque el objetivo de lograr la unidad nacional se hizo sobre la base del idioma, pues el castellano se había hecho el idioma de la vida económica, política y social de esta próxima república. Fueron los criollos, quienes idearon políticas pertinentes de mantenimiento del status quo existente, y una de estas políticas estuvo orientada a la educación que lejos de ser pluricultural e igualitaria fue discriminante y despojadora de logros de las culturas andinas peruanas, es así como surgen las imágenes modernas de los "antiguos imperios americanos",⁷ reclamándose la herencia de un pasado "glorioso", impidiéndose de este modo de cualquier intento de revalorización cultural, social y política, de las poblaciones indígenas, algo que comenzó desde las Escuelas, pues eran de criollos, siendo muy difícil encontrar en esas épocas colegios rurales.

En la República la situación no varió, en un principio la población indígena era considerada libre, pero esta estaba en un nivel inferior que la población criolla. Quedaban rezagos de la *República de Indios y de Criollos*, dando orígenes junto con otras causas más al racismo y discriminación hacia la cultura andina específicamente. En especial a todo aquello que sea distintivo de esa diferencia, como son la lengua - elemento más visible- y otros rasgos culturales. Por estas condiciones sociales, surge el problema del indio y de su educación, sin embargo la Escuela peruana no tenía alumnado indígena, porque los hacendados no permitían

⁷ Manheim, Bruce. El Renacimiento Quechua del siglo XVIII. En: El Quechua en Debate. Juan Carlos Godenzzi. Pp. 16

el acceso a la Educación teniendo como argumento: "Indio leído, indio perdido; indio instruido, indio torcido." ⁸

El aprendizaje de lenguas andinas por parte de poblaciones castellano hablantes de debe en mayor medida a la posibilidad de poder tener un control más riguroso por parte de las condiciones de mediación entre los campesinos, pastores, tejedores indígenas y la macroeconomía de los inicios de la república, al mismo tiempo que tal uso y promoción sirvieron para legitimizar el despótico control político y económico en el interior del país.⁹

Con esto quiero decir que el aprendizaje de lenguas nativas, no era por parte de la población indígena, sino de la clase terrateniente, de la criolla de inicios de república. Tendencia que continuaba desde épocas de la Colonia. ¹⁰

El Derecho y las regulaciones sobre derechos civiles en esa época, no podían equipar a estas poblaciones, pues las leyes eran hechas para la medida de su hacedor y este no tenía piel cobriza. Debido a que no existía una intención de parte de la población criolla nacional de respetar el resto de culturas existentes en nuestro país, no existieron políticas de valoración cultural de poblaciones poco a poco minoritarias, por lo que la Política Educativa imperante continuó siendo la castellanizante.

En la época republicana moderna, la situación no ha variado mucho, el comercio, la vida cultural nacional imponen a la enseñanza del castellano como obligatoria, en todos los sectores de la Educación Nacional. Se diseñan e inician programas de alfabetización en las zonas geográficas donde el índice de analfabetismo era elevado, llevando un signo cultural occidental a zonas rurales: la Escuela. Con esto se generalizó la necesidad de aprender a leer

⁸ López, Luis Enrique. La política lingüística peruana y la Educación de la población indígena. pp. 136. En: De Vries, Lucie. Pueblos Indios, Estados y Educación. Lima: Luis Enrique López y Ruth Moya Editores, 1989.

⁹ Manheim, Bruce. El Renacimiento Quechua del siglo XVIII. En: El Quechua en Debate. Juan Carlos Godenzzi. pp. 16

¹⁰ Zúñiga, Madeleine. El reto de la Educación Intercultural y Bilingüe en el sur del Perú. pp. 331-333. En: Allpanchis. N° 29/30. Cusco, 1987. 616 pp.

y escribir, pero no se tomó en cuenta a las lenguas maternas. Lo cual hizo que los cambios sociales en los andes peruanos se hicieran cada vez más evidentes.

A partir de la década del cincuenta, sobre la base de una política idiomática preponderante ayudada por la Escuela, se inicia la castellanización de amplias zonas del sur peruano,¹¹ el cual da inicio a una discriminación de derecho en perjuicio de las comunidades campesinas e indígenas.

La construcción de esta política basándose en un modelo educativo único y uniforme a toda la república o "nacional" trajo como consecuencia la deculturación compulsiva de pueblos y grupos socioculturales diferentes del hegemónico, sobre todo andino rurales.

Juan Godenzzi señala que el acercamiento de la Escuela al medio andino rural fue rodeado de un ambiente de intolerancia e ignorancia por parte del Estado obligando a un forzado aprendizaje de una cultura ajena, abandonando parcialmente sino totalmente su cultura y su lengua materna:

"Los niños y adultos indígenas se vieron ante una institución que se aproximaba a ellos para "educarlos" pero que utilizaba mecanismos e instrumentos que negaban su propia existencia y la de los conocimientos y saberes que ellos habían aprendido de sus mayores a través del tiempo."¹²

4. El problema y la lucha contra el analfabetismo. ¿Excusa o Incomprensión? ¹³

El analfabetismo es siempre síntoma y causa de una situación global característica de las comunidades de escaso nivel de desarrollo que se debaten en un círculo vicioso de ignorancia-pobreza y enfermedad. La UNESCO, define al analfabeto como aquella persona

¹¹ Godenzzi, Juan Carlos. El recurso lingüístico del Poder. En: El quechua en debate. pp. 62

¹² Godenzzi, Juan Carlos. Educación e Interculturalidad en los andes y la amazonía. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", 1996. pp. 29

¹³ Ver Cuadro: N° 7 Analfabetismo 1981-1993; y Diapositiva: N° 30 Tasa de analfabetismo de la población, según sexo, área urbana y rural

que aunque haya recibido un cierto período de escolarización no posee un dominio suficiente de las técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo) estando incapacitado para participar activamente en su comunidad.

En el Perú el problema del analfabetismo (y de la lucha por bajar sus niveles) comienza a tratarse en el siglo XX. Sus orígenes, lejos de buscar el progreso cultural, social de los analfabetos, tuvieron un afán de lograr una mejora en la calidad de la mano de obra, con el objetivo de que el proceso industrial del país se acelere. Desde una perspectiva histórica esto se puede contradecir y negar. Leguía pretendía insertarlos en la vida nacional, pero estas metas eran más que todo ideales populistas, por lo que el autor considera que desde un punto de vista socio histórico los programas de alfabetización como tales recién se dan a mediados del siglo XX.

Es en la década de los sesenta en que la expansión capitalista arranca el proceso de industrialización del país, originándose el incremento urbano en las ciudades costeñas, fenómeno vinculado estrechamente con la migración. Ante estas circunstancias, el Estado se ve en la necesidad de tener una mayor presencia en todo el territorio nacional, originándose múltiples conflictos, debido a las demandas sociales que surgían.

Dichas circunstancias no sólo se presentan en el ámbito nacional. A nivel Latinoamericano también se comienza a tratar el problema del analfabetismo, constituyéndose en la principal preocupación de los Estados, que asumen proyectos de ampliación de la cobertura de la Educación primaria y se dan programas de capacitación de la mano de obra, para nutrir de personal a la industria nacional.¹⁴

Desde esa época hasta la actualidad la alfabetización a tenido una labor de transmisión de técnicas instrumentales realizadas con la finalidad de lograr una aprensión de conocimientos

¹⁴ Moya, Ruth. Políticas educativo-culturales y autogestión: el caso de Ecuador. En: Pueblos indios, estado y educación. De Vries, Lucie. Pueblos indios, Estado y Educación. Lima: Luis Enrique López y Ruth Moya Editores, 1989. pp. 113

culturales y lingüísticos por parte de poblaciones "carentes" de dichos conocimientos, sobre todo de los distintos sistemas de escritura inventados por la humanidad.¹⁵

La UNESCO la califica como una contribución que crea las condiciones para una amplia participación de los individuos y de los grupos en la vida de las sociedades a las que pertenece.¹⁶ Este tipo de alfabetización es conocido como funcional y presenta las siguientes características:

a) Es un problema de las sociedades y no una deficiencia de las personas. Se reconoce de cierta y limitadamente la riqueza cultural de las personas analfabetas, pero la sociedad opta arbitrariamente (o "democráticamente") por otro modelo cultural.

b) El desarrollo tecnológico y cultural de la nación, no permite que las minorías lingüístico culturales se renueven o se adapten a las nuevas situaciones planteadas, rechazando implícitamente culturas, debido a que la sociedad no considera útiles los conocimientos de estas.

c) La aprensión de los conocimientos de la sociedad dominante, son esenciales para el normal desenvolvimiento en la sociedad actual.

Por esto la historia de la alfabetización debería haber estado impregnada de multilingüismo, de intercambios sociales, culturales. Sin embargo dicha situación fáctica no fue considerada en cuenta, por los diferentes procesos de alfabetización que han existido, todo lo contrario. Los programas alfabetizadores y sus operadores en un inicio, tuvieron la misión de crear un solo pueblo, una sola nación, para lo cual era necesario "liquidar" las diferencias entre los habitantes de un territorio.

¹⁵ Giroux, Henry y Flecha, Ramón. Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure Editorial. S.A., 1994. 2º edición. Pp 11

¹⁶ Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Derecho a la Educación. Nueva York: Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, 1984. pp. 35

Dichos procesos de alfabetización en el campo de tiempo delimitado en el presente trabajo, fueron llevados a cabo por la Escuela, la que tenía la labor de homogeneizar (se abstrae la igualdad de la diferencia). Dado que ya existía los principio constitucionales, como el de la igualdad de derechos ante la ley, se confundieron los conceptos de igualdad con homogeneización, entonces si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la Escuela debía generar en la conciencia colectiva, en los niños, no importando sus diferencias iniciales.¹⁷ En este sentido los programas alfabetizadores se habían convertido en *armas políticas* de los sectores políticos conservadores que tenían el poder, útiles en la lucha contra la diversidad cultural.

Haciendo una síntesis las distintas acciones de alfabetización que se hayan llevado a cabo en el período de estudio, bajo diferentes nombres asumieron erróneamente que:

- a) Los analfabetos en el Perú, eran todos de un mismo tipo.
- b) Las lenguas peruanas eran todas lenguas alfabetas.
- c) Las culturas peruanas eran todas culturas alfabetas.

Basándose en estos criterios la alfabetización se concibió en un proceso de adquisición de la escritura, por lo que se llega a la confusión que alfabetizar en el Perú implica la enseñanza del castellano, el mismo que tiene un sistema de representación gráfica lo que ha implicado la realización de un doble trabajo: castellanizar primero de manera oral para sentar las bases de una castellanización de manera literal.

Planteamiento que ha recibido críticas en el sentido de que en el campo de la lingüística, el proceso de la alfabetización implica darle al educando la capacidad de poder leer y escribir un idioma que ya sabe hablar.¹⁸

¹⁷ A tal propósito, el uniforme escolar contribuyó notablemente, dado que hizo visible esa aparente uniformidad, objetivo al momento de su confección.

¹⁸ Solá, Donald y Weber, Rose-Marie. La planificación lingüística en países multilingües. Pp 288. En: Rodríguez, Nemesio, Masferrer, Elio y Vargas, Raúl. (editores). Educación, etnias y descolonización en América Latina. Vol. 2. México: UNESCO, 1983. 626 pp.

"La Educación sirve para fabricar analfabetos de nuevo tipo o analfabetos ilustrados, que a pesar de tener este nivel de escolaridad, no les permite acceder al dominio y a la creación de avances de la ciencia y la tecnología."¹⁹

Entonces hay que tomar en cuenta que en nuestro país existen individuos analfabetos, existen sistemas lingüísticos prealfabetos, casi todos ellos pertenecientes a culturas peruanas tradicionalmente prealfabetas, que no tuvieron la necesidad de descubrir la escritura, por tener una característica en su comunicación: la oralidad. Sin embargo por cuestiones prácticas, la oralidad lejos de representar elementos característicos de una sociedad y cultura, en la actualidad significa no poder acreditar algunos casos una propiedad legítima

Dichas consideraciones hacen ver, pese al bajo índice en el ámbito regional según cifras dadas por el Ministerio de Educación y PROMUDEH, que existe una cifra negra del analfabetismo en el Perú y que las estadísticas oficiales que provienen de los censos de población no indican de manera clara los niveles de analfabetismo, siendo probable que tras las cifras de monolingües castellano hablantes se esconda un gran número de bilingües de diverso grado que, por razones social y políticamente determinadas, prefieren presentarse ante el entrevistador del censo como castellano hablantes.

Sobre cifras actuales, hay que mencionar que en el Perú la tasa global de analfabetismo fue 7.74% en 1998 por ciento, cifra que el programa espera reducir a 5.66% para fines de 1999 y a 3.52% para el 2000. El porcentaje que presentan las mujeres analfabetas en 1998 es de 11.16%, mientras que el de hombres es de 4%.²⁰

¹⁹ Arias, Andrés. Pueblo Aymará. Realidad vigente. Juli: Tarea, 1991. El autor en este sentido considera que esta nueva categoría está formada por los analfabetos por desuso porque estos individuos (sobre todo andino y amazónicos) luego de ser castellanizados (o alfabetizados) no ejercitan esa nueva capacidad, o la hace en mínimo grado.

²⁰ El Peruano. Martes 7 de septiembre de 1999. Informe especial. Estas cifras han sido dadas en el 2000. Este artículo ha sido escrito en el 2001 y se puede llegar a dudar de las cifras mencionadas, producto de la manipulación política que se ejerció en esas instituciones, inflándose las cifras, para favorecer al régimen de turno.

Los programas de alfabetización deben ser diseñados a partir de la comprensión del lenguaje, el mismo que tiene una función social, basándose en la relación entre las diversas culturas y la identidad cultural, siendo un instrumento importante para la identificación de grupo, por lo que es necesario que estos planes deben ser diseñados para evitar la segregación cultural.²¹

En la actualidad los procesos de alfabetización han dejado su concepción clásica (obsoleta, por evolución científica) de ser un proceso de transmisión técnica instrumental realizada en una institución específica, que es la Escuela y con una sola lengua para convertirse en una alfabetización inicial en la lengua materna. Esto implica que el conocimiento y la enseñanza de una lengua materna al educando como primera etapa significa *ganar tiempo*.²²

En este sentido surge la **alfabetización crítica**²³ que desafía y busca redefinir la importancia y los efectos de los límites culturales, la necesidad de crear oportunidades para que los miembros de la comunidad escolar puedan cruzar sus fronteras culturales para poder comprender al "otro" en sus propios términos; de esta manera todos los recursos culturales de los diversos grupos existentes se fusionarían permitiendo la formación de una identidad pluricultural.

Con esta corriente, se busca que los nuevos programas alfabetizadores logren articular las diferentes manifestaciones culturales con los principios constitucionales de igualdad, justicia y libertad, desechando los intereses de sectores sociales que prefieren el mantenimiento de las jerarquías sociales.

5. La Escuela.

Partiremos del concepto básico y escueto que cataloga a la Escuela como una institución donde los educandos reciben una determinada educación. Educación que nunca podrá ser

²¹ Sánchez, Pilar y Rodríguez, Rosario. Madrid: Editorial Síntesis S.A, 1997. pp 168

²² Pozzi-Escot, Inés. Educación Bilingüe Intercultural. Lima: FOMCIENCIAS, 1991. pp. 134.

²³ Giroux, Henry y Flecha, Ramón. Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure Editorial. S.A., 1994. 2º edición. Pp. 16

considerada neutra, debido a que determinan el modo en que los miembros dan sentido y hacen frente a las diferentes relaciones sociales que entablan en una comunidad.²⁴

"En la actualidad la conducta lingüística de la Escuela como institución constituye el índice más revelador de la política lingüística del Estado."²⁵

Históricamente ha sido una herramienta de los sistemas económicos-culturales y de los gobiernos nacionales teniendo la función de romper las fronteras culturales (moldea a la población por igual bajo unos parámetros prefijados), continuando y reproduciendo el sistema hegemónico, garantizando la inserción en la sociedad de los individuos pertenecientes a otras culturas, así como la de ser un elemento de control social. Esta postura ha sido diseñada por los programadores de las políticas educativas bajo un *enfoque funcionalista*.²⁶

Los gobiernos que desean ejercer un control fuerte sobre el desarrollo intelectual de los ciudadanos, así como el acceso al poder, a la riqueza y el prestigio recurren frecuentemente y sin vacilaciones al poder estatal para manejar la educación.²⁷

En cuanto a nuestra hipótesis, debemos partir que tanto el Sistema Educativo nacional y la Escuela como institución en sí no han tomado la realidad pluricultural del Perú, observándose una falta de responsabilidad de la Escuela en el trato del tema de las desigualdades sociales

²⁴ Coronel Llamas, José Manuel. Conflicto entre culturas e innovación en la enseñanza. Pp. 47-54. En: Investigación en la Escuela. N° 26, 1995.

²⁵ López, Luis Enrique. La política lingüística peruana y la Educación de la población indígena. pp. 134. En: De Vries, Lucie. Pueblos Indios, Estados y Educación. Lima: Luis Enrique López y Ruth Moya Editores, 1989.

²⁶ Verhoeven, Marie. Escuela y socialización: encuentros y desencuentros. Una mirada desde la sociología. Lima: PUCP, 1998. pp. 4

²⁷ Epstein, Erwin. Dislocamiento cultural por acción del Estado: la paradoja de la Educación Democrática. Pp. 111. En: Arrequi, Patricia y Cueto, Santiago (editores). Educación ciudadana, Democracia y Participación. Lima: Grade, 1998. 345 pp.

existentes, por el hecho que la Escuela se convierte en un centro de contacto y confrontación entre diversos grupos culturales.²⁸

Nuestro Sistema Educativo tiene valores, categorías conceptuales y modos de pensar provenientes de tradiciones occidentales como la hispánica, la griega antigua, la cristiano católica, utiliza una multiplicidad de lenguas latinas ligadas a la sectorización de la ciencia, con una propia lógica matemática y está estrechamente relacionada a la creación de tecnologías lo cual explica su postura frente a las culturas nativas. De esta manera opera un proceso de *“dislocamiento cultural”*. No se toma en cuenta el hecho que tanto la cultura andina y la amazónica en nuestro país han tenido otro origen y otro transcurrir histórico lo que explica sus particulares procedimientos lógicos, así sus valores, categorías, modos de pensar, representaciones simbólicas, instituciones, etc., son distintos a los que se inculcan en la Escuela.²⁹ Ni se toma en cuenta a los *programas educativos familiares* que existen en todas las culturas, los cuales se constituyen en un sistema educativo paralelo informal.

De esta manera la Escuela peruana ha venido operando (y lo seguirá siendo) como un campo de batalla, donde chocan valores, símbolos y maneras de percibir el entorno sociocultural diferentes, produciendo un impacto cultural contraproducente (shock cultural).

Esta situación desde un punto de vista jurídico nos explica cómo los niveles de exclusión social y discriminación han venido operando impunemente. Si se desconocen las variables lingüístico culturales y se pretende la implantación de un modelo único, se desconocen varios derechos fundamentales del hombre reconocidas por nuestra constitución, como: el derecho a la igualdad “nadie puede ser discriminado por motivo de... idioma, ...”, el tenor del inciso 1, Art. 2 “toda persona tiene derecho a ... su identidad, a su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar”, El acceso a la cultura, a la identidad étnica y cultural, al derecho de utilizar su lengua materna que de por sí es reconocido como idioma oficial.

²⁸ Epstein, Erwin. Dislocamiento cultural por acción del Estado: la paradoja de la Educación Democrática. Pp. 115. En: Arregui, Patricia y Cueto, Santiago. Educación ciudadana, democracia y participación. Lima: Grade, 1998. 345 pp.

²⁹ Vega Centeno, Máximo y otros. Tecnología y desarrollo en el Perú. Lima: Comisión de Coordinación de Tecnología Andina, 1988. Pp. 133.

Esta postura excluyente, desde un punto de vista sociológico, se amolda al *enfoque marxista* a partir de las estructuras analizadas, dentro de los paradigmas clásicos en la sociología de la Educación.

La Escuela refleja la sociedad y la reproduce, pero en este caso, la sociedad que se reproduce no es armoniosa ni consensual sino conflictiva, y en este marco la Escuela sólo reproduce los intereses de la clase dominante: detrás de una aparente selección escolar y distribución “meritocrática” de las competencias para colmar las necesidades de la sociedad, se esconde una selección social a través de dos tipos de mecanismos: culturales o económicos.³⁰

La explicación parece conducir a que los derechos pertenecen sólo a un grupo, que tiene las posibilidades materiales para defender sus intereses y bajo este parámetro el resto de la comunidad nacional puede y está protegida por el alcance general de la constitución. Pero como ya hemos señalado esto es una figura constitucional que al parecer tiene un ámbito de difusión local, porque en zonas rurales estos preceptos son casi desconocidos e ignorados, limitándose a la norma constitucional a un estadio literal. Que tampoco se llega a comprender, porque en nuestro país, que es profundamente centralista, desde Lima se diseñan, planifican y se operativizan todas las políticas nacionales, los planificadores de las mismas no han comprendido estos procesos excluyentes porque su mirada está dirigida al Norte.

Una comprensión del natural choque en la Escuela peruana, sobre todo rural, debió haber sido el punto de partida de todo diseño curricular y de políticas educativas para evitar las descalificaciones culturales, teniendo en cuenta que ella logra una cierta integración de los educandos a la sociedad a través de la difusión de pautas de consumo, la disolución de la sociedad tradicional campesina e indígena, la integración a los valores propios de una

³⁰ Verhoeven, Marie. Escuela y socialización: encuentros y desencuentros. Una mirada desde la sociología. Lima: PUCP, 1998. pp. 6

sociedad capitalista y la castellanización.³¹ De esta manera se configuran espacios sociales donde la discriminación social sobre la base de la lengua se encuentran presentes.

La difusión de la Escuela en el mundo rural, no ha constituido un remedio a la pobreza educativa de nuestro país, en muchos casos inclusive el índice del fracaso escolar ha aumentado, debido a la inexistencia de una concepción específica de las expectativas de los educandos en zonas rurales, producto de la aplicación de los planes y programas de estudio aplicados en zonas urbanas.³²

El siguiente aspecto que debe analizarse al tratar el aspecto del fracaso escolar de los educandos de origen nativo, es el hecho que estos se encuentran en un proceso de selección social implícito porque la Escuela está diseñada de acuerdo a un molde occidental, entonces si no se adecuan durante la edad escolar, sentirán que la Escuela actúa como un *filtro social*, donde sólo tendrán posibilidades y acceso al “progreso” los castellano hablantes. Estas circunstancias no han podido ser remediados ni por el Sistema Educativo, ni por el sistema democrático nacional.

No se ha llegado a asimilar lo mencionado y en la actualidad con la multiplicidad de culturas coexistentes en nuestro país, la cultura occidental y el castellano constituyen el modelo al que el resto de culturas e idiomas deben parecerse y asimilarse. De esta manera el Estado por medio de una de sus instituciones no cumple con respetar ni proteger la pluralidad étnica, reconocidas en la Constitución Política de 1993. (Art. 2.19º) modelo de aspiración y asimilación a seguir porque la Escuela en determinados sectores es percibida como una institución **de** y que **da** prestigio lo cual ocurre en zonas rurales, donde se desprecia la cultura y lengua del educando, acelerando un proceso de pérdida de la propia identidad cultural.

³¹ De Trazegnies, Fernando. Pluralismo jurídico: posibilidades, necesidad y límites. pp. 25. En: Gallo, Máximo. Comunidades campesinas y nativas en el nuevo contexto nacional. Lima: CAAAP: SER, 1993.

³² Pozzi Escot, Inés. Balance y perspectivas de la Educación para poblaciones indígenas en el Perú: 1990. pp. 401. En: Allpanchis. Instituto de Pastoral Andina. N° 35-36, Vol. II, Año XXII. 1990.

Esto explica que nuestras Escuelas no cuenten con un respaldo general por parte de la población -pese a la visión tradicional de garantizar el acceso al mundo de la cultura-, que ha dejado de materializar sus esperanzas en estas instituciones, debido a múltiples factores, uno de los cuales es la insatisfacción de sus expectativas traducido en los elevados índices de deserción escolar crecen cada año.

Los movimientos de recuperación de las culturas minoritarias, en cuanto han - alcanzado un cierto nivel, han empezado a lamentarse de los inconvenientes de la enseñanza exclusiva en lengua oficial y a reclamar la presencia de la lengua propia en el Sistema Educativo.³³

Otro de los factores a tomarse en cuenta es la currícula obsoleta, la cual sigue empleándose, aún cuando en la actualidad existen tendencias a su mejoramiento, uno de los cuales son los programas de Bachillerato escolar, que modificará currículas de cada año escolar, el problema radica, que este cambio de currículas, solo es una adecuación de las mismas a este intento por parte del Gobierno/Estado por mejorar el servicio educativo nacional.

Sin embargo las consecuencias de no tener una direccionalidad definida y planificada de la currícula escolar (que a su vez es unidireccional) por el poco presupuesto asignado al sector, ha tenido como consecuencia tener índices académicos escolares bajos. Oscar Ugarteche, explica las consecuencias de las políticas económicas diseñadas por todos los gobiernos en el período de tiempo materia de estudio (1974-1999):

Parece que el valor supremo es embrutecer a la sociedad, con un deterioro de los niveles educativos expresado en un menor gasto absoluto en términos de PBI que hace veinte años y en ese entonces el nivel no era bueno.³⁴

6. Los profesores.

³³ Educación y bilingüismo. Siguan, Miguel y Mackey, William. Barcelona: UNESCO-Santillana, 1986. pp. 70

³⁴ Ugarteche, Oscar. La arqueología de la modernidad. Lima: DESCO, 1998. pp. 190.

En el análisis de este punto, se estudiará la importancia que tiene el profesor como vehículo dinamizador cultural y como este contribuye a debilitar las manifestaciones culturales de los niños pertenecientes a los grupos culturales andinos o amazónicos en nuestro país. En tal sentido se estudiará la personalidad externa y las manifestaciones externas de los profesores en su relación con los educandos que demuestren la hipótesis de trabajo, no analizando las manifestaciones internas de los mismos.

Los programas de Educación Bilingüe Intercultural tendrán éxito en la medida que los profesores tengan una preparación adecuada que les permita poder brindar una enseñanza de tipo Intercultural Bilingüe, continuando con su rol de orientador; entonces a la función de ser orientador y facilitador de la Educación Básica se sumará la cualidad principal de ser un promotor social, por la interacción social. Una preparación en programas de Educación Bilingüe Intercultural permitirá a los profesores tener una orientación de acuerdo con la realidad sociocultural de los diferentes grupos étnicos indígenas, por los que de su desempeño dependerá el éxito de los programas de Educación Bilingüe Interculturales.

Sin embargo la realidad, demuestra que el profesor no cuenta con una buena preparación la que le impide enseñar bien y ser un profesional que lo ha acostumbrado a tener una actitud pasiva condenándolo a ser un transmisor de conocimientos y valores de un sistema determinado, las circunstancias sociales que le rodean no son de las mejores, no goza de un sueldo que justifique su labor social el cual lo obliga a tener otros trabajos, y no cuenta con una infraestructura adecuada, todo esto le generará una falta de voluntad y de interés para trabajar y cumplir de manera eficiente su labor educadora.

Todas estas condiciones negativas, se acentúan cuando los profesores tienen un origen nativo, por que ellos han recibido una instrucción de acuerdo con los fines del Sistema Educativo imperante: transculturizante y excluyente en la enseñanza de lenguas maternas. Que pese a ser una crítica hacia los programas del Sistema Educativo, al momento de la clase los maestros optan por utilizar el comportamiento aprendido en su preparación profesional. De

esta manera profesores nativos e indígenas no permiten que los educandos conserven sus valores culturales ni su lengua.

Para el otro tipo de profesores, estas desventajas se presentan sobre todo en su relación con el alumnado campesino o indígena o no castellano hablante, tiene interiorizado su propia cultura e inconscientemente lo propaga no respetando las otras manifestaciones culturales que se presentan a su alrededor. De esta manera se presente el problema de la **incomprensión cultural** ³⁵ en una de las instituciones básicas en una sociedad moderna, no acordes con corrientes psicológicas que investigan al hombre en su generalidad y su permanencia en espacio y tiempo, continuando con una tradición colonialista, que consideraba a los indígenas como *estúpidos, borrachos, degenerados, disminuidos por la dependencia y la servidumbre, atontados por la coca*; ³⁶ por esto el profesor tendrá el concepto de:

"Creer que las dificultades escolares del niño se deben a una falta de empeño o de inteligencia. Le exige "lee bonito" ante una lectura oral en la que niño interpreta los sonidos del castellano según los rasgos de su fonología nativa, de su entrelengua o de las entrelenguas de sus padres." ³⁷

Como ejemplo se pueden mencionar diferentes reacciones de los maestros con respecto de sus alumnos, cuando los intentos de estos de lograr los objetivos deseados, no satisfacen sus exigencias, surgiendo un proceso de "descalificación cultural"³⁸, de esta manera surgen algunos comentarios peyorativos sobre los alumnos: "tercos", "cerrados"³⁹; sin tomar en

³⁵ El caso Uchuraccay es la muestra más representativa de la incomprensión reinante de los sectores dominantes del Perú contemporáneo hacia las poblaciones indígenas que habitan los andes. Ver: Informe de la Comisión Investigadora de los Sucesos de Uchuraccay. Lima: Editora Perú, 1983.

³⁶ Adjetivos encontrados en la mayor parte de la bibliografía en referencia a las limitaciones culturales de los vernáculos hablantes en la Escuela y en la sociedad.

³⁷ Pozzi-Escot, Inés Reflexiones sobre el castellano como segunda lengua en el Perú. En: Cerrón-Palomino, Rodolfo. Diglosia linguo-literaria y Educación en el Perú. Lima, 1989. pp 65

³⁸ Lluch Balaguer, Xavier. Para buscar contenido a la Educación Intercultural. pp. 71. En: Investigación en la Escuela. N° 26, 1995

³⁹ Pozzi-Escot, Inés. La discriminación étnico-cultural en la Escuela peruana. Lima: PUCP, 1989.

cuenta que parte del fracaso escolar de estos alumnos se debe al hecho de haber sido alfabetizados exclusivamente en castellano, ignorándoseles sus lenguas maternas ⁴⁰ lo que los ha condenado a una calificación inferior a la real medida de sus capacidades, motivando por parte de algunos pedagogos solicitar la implantación de programas especiales para educandos con bajo nivel cognitivo.

Las explicaciones peyorativas ante estas situaciones no son escasas, antiguamente se basaban en una explicación “biológica” por la referencia a los factores innatos heredados de los progenitores o por actitudes y costumbres ancestrales andinas, como el consumo de coca y modernamente de alcohol.⁴¹ En la actualidad existe una explicación científica que se basa en la teoría del **“Handicap sociocultural”**, la cual toma en cuenta el medio familiar, el entorno social y cultural así como el aspecto biológico, al que un individuo pertenece, para tratar de explicar el fracaso escolar de los educandos pertenecientes a las minorías lingüístico culturales.⁴²

En el orden material, los profesores que desempeñan labor en zonas rurales tanto andinas como amazónicas, cuentan con dificultades propias del trabajo como la reasignación docente⁴³, la movilización al centro de Trabajo-Escuela, que representa un obstáculo físico-geográfico para todo tipo de políticas magisteriales, es común que el profesor no viva en la comunidad por lo que debe regresar a ella todos los días variando el horario escolar a dos o tres días a la semana en algunos casos.⁴⁴ Dicha movilización genera pérdida económica en el pobre salario del maestro, sin contar el tiempo y las condiciones del viaje, razones que motivan las renunciadas al magisterio. Otro problema es la asignación de colegios en zonas rurales de alta densidad vernáculo hablante a colonos o profesores que no dominan ese entorno sociocultural.

⁴⁰ Taylor, Gerald. El Quechua de Ferreñafe. Fonética, morfología, léxico. Cajamarca: Acku Quinde, 1996. pp. 5

⁴¹ El Código penal peruano anterior al vigente (de 1991) era una muestra de estas percepciones.

⁴² Atucha Zamallo, Karmele y otros. Bilingüismo y biculturalismo. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978. pp. 235.

⁴³ Gallardo, Carlos. Retos y propuestas a los problemas educativos de la década. Lima: TAREA: Fundación Friedrich Naumann: Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz, 1992. pp. 183

⁴⁴ Gallardo, Carlos. Retos y propuestas a los problemas educativos de la década. Lima: TAREA: Fundación Friedrich Naumann: Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz, 1992. Pp 181

En una situación más grave se encuentran los profesores urbanos derivados a zonas rurales debido al traslado de personal, los cuales pueden ser en pleno año escolar. La consecuencia de tales medidas burocráticas ineficientes, es la permanencia prolongada sin profesor de algunos colegios rurales.⁴⁵

7. Bibliografía.

1. Arias, Andrés. Pueblo Aymará. Realidad vigente. Juli: Tarea, 1991.
2. Atucha Zamallo, Karnele y otros. Bilingüismo y biculturalismo. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978.
3. Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Nuestra Diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Madrid: Ediciones UNESCO, 1997.
4. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Derecho a la Educación. Nueva York: Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, 1984.
5. Coronel Llamas, José Manuel. Conflicto entre culturas e innovación en la enseñanza. Pp. 47-54. En: Investigación en la Escuela. N° 26, 1995.
6. De Trazegnies, Fernando. Pluralismo jurídico: posibilidades, necesidad y límites. En: Gallo, Máximo. Comunidades campesinas y nativas en el nuevo contexto nacional. Lima: CAAAP: SER, 1993.
7. Epstein, Erwin. Dislocamiento cultural por acción del Estado: la paradoja de la Educación Democrática. En: Arrequi, Patricia y Cueto, Santiago (editores). Educación ciudadana, Democracia y Participación. Lima: Grade, 1998.
8. Gallardo, Carlos. Retos y propuestas a los problemas educativos de la década. Lima: TAREA: Fundación Friedrich Naumann: Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz, 1992.
9. Giroux, Henry y Flecha, Ramón. Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure Editorial. S.A., 1994. 2° edición.
10. Godenzzi, Juan Carlos. Educación e Interculturalidad en los andes y la amazonía. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", 1996.
11. Godenzzi, Juan Carlos. El recurso lingüístico del Poder. En: El quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza. Godenzzi, Juan Carlos. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1992.

⁴⁵ Hornberger, Nancy. Éxitos y Desfases en la Educación Bilingüe en Puno y la política lingüística Peruana. pp. 397. En: De Vries, Lucie. Pueblos Indios, Estados y Educación. Lima: Luis Enrique López y Ruth Moya Editores, 1989. 566 p

12. Hornberger, Nancy. Éxitos y Desfases en la Educación Bilingüe en Puno y la política lingüística Peruana. En: De Vries, Lucie. Pueblos Indios, Estados y Educación. Lima: Luis Enrique López y Ruth Moya Editores, 1989.
13. Lluch Balaguer, Xavier. Para buscar contenido a la Educación Intercultural. En: Investigación en la Escuela. N° 26, 1995
14. López, Luis Enrique. La política lingüística peruana y la Educación de la población indígena. En: De Vries, Lucie. Pueblos Indios, Estados y Educación. Lima: Luis Enrique López y Ruth Moya Editores, 1989.
15. Manheim, Bruce. El Renacimiento Quechua del siglo XVIII. En: El Quechua en Debate. Juan Carlos Godenzzi.
16. Moya, Ruth. Políticas educativo-culturales y autogestión: el caso de Ecuador. En: Pueblos indios, estado y educación. De Vries, Lucie. Pueblos indios, Estado y Educación. Lima: Luis Enrique López y Ruth Moya Editores, 1989.
17. Peña Jumpa, Antonio. Materiales de Enseñanza de Sociología del Derecho. Lima: PUCP, 1999.
18. Pozzi-Escot, Inés. Balance y perspectivas de la Educación para poblaciones indígenas en el Perú: 1990. En: Allpanchis. Instituto de Pastoral Andina. N° 35-36, Vol. II, Año XXII. 1990.
19. Pozzi-Escot, Inés Reflexiones sobre el castellano como segunda lengua en el Perú. En: Cerrón-Palomino, Rodolfo. Diglosia linguo-literaria y Educación el Perú. Lima, 1989.
20. Pozzi-Escot, Inés. Educación Bilingüe Intercultural. Lima: FOMCIENCIAS, 1991.
21. Pozzi-Escot, Inés. La discriminación étnico cultural en la Escuela peruana. Lima: PUCP, 1989.
22. Sánchez, Pilar y Rodríguez, Rosario. Madrid: Editorial Síntesis S.A, 1997.
23. Siguán, Miguel y Mackey, William. Educación y bilingüismo. Barcelona: UNESCO-Santillana, 1986.
24. Solá, Donald y Weber, Rose-Marie. La planificación lingüística en países multilingües. En: Rodríguez, Nemesio, Masferrer, Elio y Vargas, Raúl. (editores). Educación, etnias y descolonización en América Latina. Vol. 2. México: UNESCO, 1983.
25. Taylor, Gerald. El Quechua de Ferreñafe. Fonética, morfología, léxico. Cajamarca: Acku Quinde, 1996.
26. Ugarteche, Oscar. La arqueología de la modernidad. Lima: DESCO, 1998.
27. Vega Centeno, Máximo y otros. Tecnología y desarrollo en el Perú. Lima: Comisión de Coordinación de Tecnología Andina, 1988.
28. Verhoeven, Marie. Escuela y socialización: encuentros y desencuentros. Una mirada desde la sociología. Lima: PUCP, 1998.
29. Zúñiga, Madeleine. El reto de la Educación Intercultural y Bilingüe en el sur del Perú. En: Allpanchis. N° 29/30. Cusco, 1987.