

La Discriminación Etnico-Cultural en la Escuela Peruana

*
Inés Pozzi-Escot

Although Peru is often referred to as a multilingual and pluricultural country, the real situation shows that, in general, this is an empty phrase. Ethnic and cultural discrimination is specially notorious in the field of school education. Official teaching does not really consider more than one mother tongue, Spanish. The other mother tongues are constantly left aside and their speakers compulsively receive their initial education in Spanish. In the same way, the cultural traditions of the linguistic minorities are not integrated into the educational process, but instead they are rejected.

Bien qu'il soit très fréquent de considérer le Pérou comme un pays multilingue et pluriculturel, la pratique nous montre qu'il ne s'agit malheureusement en général que d'une phrase vide. La discrimination ethnique et culturelle est particulièrement notoire dans le domaine de l'éducation scolaire. L'enseignement officiel ne retient de fait qu'une seule langue maternelle dans l'éducation scolaire, l'espagnol. Les autres langues maternelles sont constamment mises de côté et leurs usagers reçoivent compulsivement leur instruction initiale en espagnol. De même, les traditions culturelles des communautés linguistiques minoritaires ne sont pas intégrées au processus de formation, mais plutôt au

Este artículo fue escrito originalmente para el Seminario-Taller sobre "Discriminación en la Escuela Peruana", organizado por el Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú y que se realizó del 24 al 25 de agosto de 1989. En el mismo taller se presentaron documentos sobre la discriminación racial, la discriminación sexual y la discriminación laboral, lo que explica por qué este documento se restringe al tipo de discriminación que le fue asignado, aún cuando por el entronque de las temáticas, hubiera podido tratar simultáneamente las otras discriminaciones. Se han hecho algunas supresiones, particularmente en la sección 5.1, por razones de espacio.

*Lingüística, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La realidad nacional en cuanto a presencia de lenguas y culturas

La revolución del General Velasco en 1968 nos familiarizó con una afirmación que se convirtió casi en leit motiv: "Somos un país multilingüe y pluricultural". Para ver cuán hondo ha calado este enunciado, hagamos un pequeño ejercicio, Ud. y yo, amable lector. Tome un lápiz y escriba el nombre de todos los grupos étnicos que pueda recordar que habitan dentro del territorio patrio. Si por grupos étnicos no los puede recordar, pruebe con los nombres de sus lenguas. Y bien ¿cuántos pudo escribir? ¿Tres, cuatro? No se sorprenda. He probado este ejercicio en muchas partes del país entre grupos de maestros, con casi el mismo resultado. Se recuerda a los quechuas y los aimaras y, con buena suerte, quizá a un par de grupos de la selva. Verdad es que nunca he aplicado el ejercicio en una zona que no fuera predominantemente de habla quechua o aimara. Me pregunto cuál sería el resultado de preguntarle a un maestro cashibo que nos dijera qué otros grupos viven en el Perú. La frase "Somos un país multilingüe y pluricultural", pese a que ha tenido ecos en ciertos niveles formales, para el hombre de la calle no deja de ser una muletilla sin mucha resonancia. Los quechuas tienen conciencia de los aimaras; los aimaras de los quechuas, pero ¿quién tiene conciencia de las etnias de la selva?

Una terrible forma de discriminación étnico-cultural es precisamente ésta: negarle a uno la existencia, hacer como que algo o alguien no existe. Nuestro olvido de las etnias de la selva es sintomático del carácter escalonado de la discriminación: el pez grande discrimina al pez más chico y así sucesivamente siguiendo una gradiente de poder. A veces se discute si es el número absoluto o el número relativo de hablantes es lo que mueve la balanza de las relaciones interétnicas, pero, en el fondo, lo decisivo es quién ejerce el mayor poder como lo muestra la situación colonial en nuestro pasado cuando la población hispanohablante que era una minoría, era, sin embargo, el grupo dominante.

Revisemos el panorama de lenguas y culturas en el Perú. ¿Qué hay detrás de esa frase que todavía no hemos hecho propia: "país multilingüe y pluricultural"? En 1983, la Dra. Mary Ruth Wise publicó un valioso trabajo titulado: "Lenguas Indígenas de la Amazonía Peruana: Historia y Estado presente" en el cual ponía al día artículos anteriores de ella y de la Dra. Olive Shell sobre el tema (1983: 835). Según ese artículo, de los 78 grupos étnicos que existían en nuestro territorio a principios de este siglo, sobreviven 63. Según la misma autora, 15 de los grupos que existían en 1900 han desaparecido, otros 15 se han integrado a la sociedad nacional (o a otros grupos, en el caso de seis), 40 permanecen en contacto permanente con la sociedad nacional, son el grupo que la Dra. Wise llama aculturados definiéndolos como "aquellos grupos que han adoptado muchos aspectos de la cultura occidental y son hasta cierto punto bilingües, pero cuyos patrones culturales son distintos a los nacionales..."; 4 grupos étnicos tienen contactos esporádicos con la sociedad nacional y 4 están aislados. Esta descripción desde el punto de vista del grado de integración a la sociedad nacional, corresponde al estado de la cuestión en 1975.

¿Qué significan esos grupos étnicos de la Amazonía en términos numéricos? Aunque no hay datos exactos, la respuesta es "casi nada". La Dra. Wise cita estimados que oscilan entre cifras mínimas y máximas según los datos disponibles. Las lenguas habladas por los miembros de estos grupos étnicos se clasifican en 12 familias lingüísticas y algunas lenguas no clasificadas. Algunas familias comprenden muchas lenguas y muchos hablantes. Por ejemplo la familia Arahauca que incluye, entre otras lenguas, 7 variedades del campa: campa asháninca, campa caquinte, campa nomatsiguenga, campa del Gran Pajonal, campa del Alto Perené, campa del Pichis y campa del Ucayali. Según el cálculo mínimo de los investigadores del ILV, los hablantes de estas variedades de campa sumaban 27,800 en 1975. Pero hay familias lingüísticas con muy pocos hablantes o con algunas lenguas con muy pocos hablantes. Por ejemplo, en la familia Harakmbet, la lengua arasairi contaba, en 1975, con 22 hablantes.

Aunque existen grupos quechuas en la selva (los quechuas del Napo, los del Pastaza, los de San Martín y los del Tigre) no constituyen una unidad cultural con los quechuas de la sierra peruana. El cuadro de lenguas y culturas es tan complejo en nuestra selva que no existe consenso sobre el número de lenguas y culturas. (Véase Solís, 1987). A esas lenguas y culturas tenemos que agregar las culturas quechuas y aimara de la sierra y la que podemos llamar criolla occidental, diseminada en todas las regiones, con ciertos emporios de concentración.

En una proyección del censo de 1981, hecha por el Instituto Nacional de Estadística hasta 1989, se calcula que hay 2'364,507 monolingües vernáculo-hablantes (11.30%) y 3'602,006 bilingües de lengua vernacular y castellano (16.31%). Para la Amazonía dan una cifra global de hablantes de lenguas selváticas igual a 298,326.

En consecuencia, el sistema educativo se enfrenta a una población constituida en un 72.62% por hispanohablantes y en 27.38% por vernáculohablantes. Siguiendo la tendencia de desplazamiento lingüístico que se percibe en el país en este siglo, el Perú ha pasado de ser un país con una mayoría de vernáculohablantes como era en 1940 cuando los hispanohablantes representaban el 46.73% de la población de 5 años y más, a ser un país con mayoría de hispanohablantes. Sabemos que las cifras censales son aproximaciones a la realidad que, en todo caso, pueden prestarnos un servicio referencial. A la tendencia al desplazamiento lingüístico, la ha acompañado la creciente urbanización, con el cambio de una población predominantemente rural a una población cada vez más urbana.

Otros factores complican el cuadro. De un lado, algo que no podemos olvidar: la intrincada distribución de los hablantes de vernáculo que se concentran en ciertos departamentos de la sierra central y sureña, en especial en los departamentos que constituían antes la llamada "mancha india" y hoy el "trapecio andino". Dentro de estos ámbitos geográficos hay diferencias provinciales y distritales en términos de concentración de monolingües vernáculohablantes y de bilingües, todo lo cual debiera pesar en la planificación educativa. También debiera pesar un fenómeno al cual nunca se ha atendido en la escuela pese a que es la causa de una de las más fuertes y patéticas discriminaciones: el factor de las entrelenguas, o sea, el habla defectuosa de los vernáculohablantes en proceso de adquisición del castellano, ya sea en ambientes espontáneos o formales, y el habla de los vernáculohablantes que se han fosilizado en su aprendizaje del castellano; es decir, que ya no avanzan más. El término usado popularmente para referirse a muchos de ellos, especialmente a los que incurren en las confusiones vocálicas (de vocales medias del castellano: "e", "o" con las respectivas altas: "i", "u") es el de "motosos" (Véase Cerrón-Palomino: 1989).

Si examinamos la historia de la educación peruana en este siglo choca su aparente inmovilismo ante estos hechos. En menos de un siglo se ha dado un giro de 180 grados en las condiciones sociales y económicas. El país al cual la educación debe atender ya no es el de 1900, ni el de 1920, pero el sistema educativo peruano aún no despierta. Es el gran león dormido que nunca rugió o que dio su único gran rugido con el Decreto Ley General de Educación 19326 de 1972. Podemos aseverar que el tipo de discriminación que consiste en hacer como que algo no existe, se ha ejercido impunemente en las escuelas peruanas todo este siglo en todos los aspectos: política de lenguas y culturas en la educación, formación y designación de maestros; elaboración de currículos, etc.

La discriminación étnico-cultural de la educación oficial

El "olvido" de las lenguas

El siglo veinte es el siglo de la educación en el Perú. Aunque con voces disidentes como la de Alejandro Deustua quien consideraba que era inútil educar al indígena "porque no es ni puede ser sino una máquina" (Portocarrero 1989: 44), la educación se convierte "en la idea fuerza de la época" porque ven en ella, según señala Portocarrero, entre otros, "la clave para la integración nacional y el desarrollo económico" (Ibid). La gran burguesía agraria interesada en integrar al campesino andino al mercado (como fuerza de trabajo, como abastecedor de alimentos) "propuso una serie de medidas modernizantes, incluyendo la construcción de vías de comunicación en la sierra, la difusión de nuevas técnicas agrícolas y la educación del campesinado". (Valderrama y Alfageme, 1978: 66). Muchos sectores concordaron en la necesidad de educar a la población indígena para "integrarla al mercado capitalista y a la cultura occidental" (Ibid: 67). A nadie le importaron las lenguas y culturas indígenas en sí. Manuel Vicente Villarán señaló hacia 1936 que para cumplir con una política nacionalista que superara la situación del país como "mosaico de razas, lenguas y culturas", una de las medidas que se debía tomar era enseñar a todos los indígenas la lengua castellana para que, aunque perdurara la heterogeneidad biológica, se lograra "una unión espiritual" (Ibid: 80). La tesis implícita y explícita en la gran mayoría de los sectores y en la intelectualidad era la de que esa gran masa indígena que era mayoría dejara de ser indígena para que sus miembros se convirtieran en peruanos. Se trataba de homogeneizar biológica espiritualmente, de destruir el mosaico.

Con el incremento del número de escuelas y el aumento de la población escolar que incorporaba gradualmente a un mayor porcentaje de indígenas no sin luchas cruentas del sector gamonal, debía haberse planteado el debate sobre la utilización de lenguas ver-

náculas en las escuelas para la educación de los educandos indígenas y sobre el rol que el saber vernáculo podría tener en los contenidos curriculares. Pero nada de eso ocurrió. Las historias de los niños indígenas que "hacen hablar" a los libros cuando leen mecánicamente y que no entienden nada, son temas de la literatura indigenista pero no constituyeron preocupación del sistema educativo ni lo constituyen todavía en el grado necesario. Las lenguas nativas estaban proscritas a todo nivel, salvo en las etapas iniciales de los Núcleos Escolares Campesinos, concebidos en la década del 40, y en los programas de educación bilingüe tanto del ILV como los experimentales de otras instituciones. Los niños indígenas son sometidos a la castellanización violenta o sumersión con todas sus consecuencias psicológicas, pedagógicas y sociales. La castellanización violenta es una de las causas de la deserción temprana y de las altas tasas de analfabetismo.

La castellanización violenta por la negación de las lenguas y culturas nativas en el sistema escolar persiste hasta hoy. Si tomamos el elemento lengua para enjuiciar la situación de los niños pertenecientes a los diferentes grupos étnicos coexistentes en el país, encontramos una situación lastimosa que debiera incitarnos a una protesta vibrante. Grotescamente estimada, sólo alrededor del 3.7% de la población escolar monolingüe en lengua vernácula o bilingüe incipiente recibe algún tipo de educación primaria que incorpore su lengua materna como lengua instrumental o de enseñanza; es decir, algún tipo de educación bilingüe. ¿Qué pasa con los demás monolingües, bilingües incipientes y hablantes deficitarios del castellano? Podemos ampliar la pregunta e interrogar: ¿Qué pasa con la lengua materna de los niños miembros de grupos étnicos no hispanohablantes? En la práctica, para la escuela peruana estas lenguas maternas *no existen* pese al hecho que los programas oficiales tienen una larga introducción en que se fundamenta el cultivo de la lengua materna de los hispanohablantes; ES DECIR, DEL CASTELLANO. ¿Por qué el cultivo de la lengua materna de los miembros de otros grupos étnicos en el país no se reconoce como que tiene la misma importancia? De hecho, para el sistema educativo nacional *sólo existe una lengua materna: el castellano*. En balde la Ley General de Educación N° 23384, de 1982, que nos rige actualmente, ha establecido en el artículo 40 para la educación primaria, que "en las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona...". Esto parecería ser un reconocimiento amplio del derecho a la propia lengua señalado por la Declaración de Pátzcuaro y otras declaraciones internacionales. Vale decir, en principio la educación peruana debe iniciarse en la lengua autóctona, sea el hablante bilingüe o monolingüe. Pero la ley es letra muerta. No la conoce nadie; no la vive nadie; no la cumple nadie. La discriminación étnico-cultural funciona en este aspecto de una manera cruel: la lengua materna del niño hispanohablante vale; la del vernáculohablante, no.

Quisiera citar aquí un par de ejemplos de los muchos que ocurren año tras año, día tras día en nuestro país. La revista "Autoeducación" publicó, en 1984, un artículo titulado "Tengo una muñeca vestida de Azul" que describe lo que un joven lingüista peruano vio a fines de 1983 en una comunidad aimara de la provincia de Huancané, Puno, en el curso de visitar algunas escuelas. En la escuela del relato, la maestra del primer año no hablaba aimara pero estaba enseñando el primer grado a niños *monolingües* aimarahablantes. Al conversar con ella, ésta se ufano de que, después de siete meses, los niños, por lo menos, entendían las señas que ella hacía. Sus palabras estremecedoras fueron: "entienden mis señas... mis ademanes... cuando entramos era terrible... nada, no entendían... ni señas... ahora cantamos canciones... antes, bien cerrados eran... había chicos que no querían ni levantar la vista".

Notemos que la maestra se ha apresurado a hacer un juicio sobre la capacidad intelectual de los niños, calificándolos de "bien cerrados"; es decir, "bien brutos". Sabemos por estudios realizados en varios países, que las expectativas de los maestros en relación con la habilidad de los alumnos, repercuten en el comportamiento de estos, que tienden a cumplir las expectativas de sus profesores. Estas se manifiestan en la manera cómo los maestros interactúan con los alumnos, el tono de voz, las palabras empleadas, etc. La maestra que nos ocupa no hace sino reflejar el modo como muchos hispanohablantes reaccionan ante los miembros de otros grupos étnicos que no hablan bien el castellano y, por lo tanto, no nos pueden entender con exactitud cuando nos dirigimos a ellos. La reacción es: "Este bruto o esta bruta", según el caso.

Reparemos en eso de "había chicos que no querían ni levantar la vista". Imaginémosnos el clima psicológico existente en esa clase, y en clases como esa: el temor no expresado verbalmente sino a través del gesto de rehuir la mirada; el deseo de evasión, de no querer estar ahí, que el gesto evidencia. Pero volvamos a la descripción de lo que ocurría en ese salón. La canción que la maestra los hacía repetir con pronunciación defectuosa en la que no hacía hincapié, y sin que supieran lo que repetían, era la que da el título al artículo: "Tengo una muñeca vestida de azul", canción totalmente divorciada de las vivencias de los niños. En esa sala de clase, lengua y cultura ajenas, manejadas crasamente por una maestra que no merecía ese título, se aunaban para agredir mental y afectivamente a los educandos. ¿Cuánto tiempo hacía que esa maestra trabajaba en zona aimara? Más de siete años y por varios años consecutivos había tenido a su cargo la sección de primer grado. ¿Por qué no había intentado aprender algo de aimara, preparar algún material útil para esos niños? Pensar que cuatro siglos después, esta maestra repetía ante sus alumnos el mismo drama que Colón vivió ante los aborígenes del Nuevo Mundo: la incomunicación total y el tratar de entenderse por señas. ¿Qué habrán podido aprender esos niños? ¿Cuántos habrán abandonado para siempre los estudios? Ese es aún el drama del Perú contemporáneo.

Nos podemos preguntar con indignación: ¿Cómo es posible que existan direcciones zonales, supervisiones educativas y que, sin embargo, por 7 años se mantenga a una maestra monolingüe hispanohablante en zona aimara como maestra de niños aimaras de primer grado, el grado que más repiten los niños vernáculohablantes precisamente porque es su iniciación a un nuevo idioma y a una nueva cultura. Ahí hay una culpa compartida: individual, de la maestra por irresponsable, y social, de todos nosotros, por permitir que situaciones semejantes se den y perduren sin solución. Culpa social de todos nosotros por voltear la espalda a la injusticia, a la desigualdad educativa, a la discriminación; a una forma lenta pero eficaz de etnocidio. A ningún grupo de niños hispanohablantes le harían lo mismo poniéndoles una maestra aimara monolingüe para que les enseñe en el primer grado.

Lo que ha descrito el profesor López se repite con variantes en diferentes lugares de la zona andina y también en la región Amazónica entre las numerosas etnias que pueblan esta región. En un breve informe presentado el año pasado sobre dos escuelas, Tayakomé y Diamante, en el Parque del Manu, en Madre de Dios, la profesora Clotilde Chavarría señaló que en esas escuelas administradas por el Estado y la RESSUP (Red Escolar Sur Oriente Peruano), no se ha llegado a plantear aún la incorporación de la lengua materna de los niños, como lengua de enseñanza, aún cuando fuera para los primeros grados. Sorprende que esta incorporación no se imponga al juicio de directores y supervisores, si no es por respeto a la identidad cultural del niño, siquiera por un criterio de eficiencia. Mientras tanto

en Tayakome, escuela unidocente con población escolar machiguenga, el profesor habla una variante lectal distinta a la de los niños, lo cual dificultaría la comprensión si la usara; pero *él enseña en castellano*. En la escuela de Diamante se enseña también en castellano a alumnos de origen piro. Esta escuela está mejor dotada que la de Tayakome. El profesor presta a los niños enciclopedias y libros. Según la profesora Chavarría, los niños se sientan *quietecitos*: sin libros de texto, en Tayakome; con libros de texto prestados por el profesor, en Diamante; con muy pocos útiles escolares que ambas partes porque sólo *algunos* tienen cuaderno y lápiz. Así esperan, nos dice, que transcurran las horas para salir al recreo o irse a casa. ¿Cuánto aprenden?

Sin embargo, las investigaciones a nivel mundial corroboran la enorme importancia de la inclusión de la lengua materna por razones afectivas y cognoscitivas. La lengua materna es la lengua en la que el niño ha aprendido a elaborar sus ideas; es su lengua del conocimiento. A un niño no se le puede despojar de este instrumento porque sí. Además se recalca que hay una relación de interdependencia entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua que, en el caso peruano, es el castellano. Esta relación ha sido formalizada por James Cummins (1981: 29) en la hipótesis de la interdependencia que en su forma amplia sostiene:

"En la medida en que la instrucción en la lengua "X" es eficaz en promover proficiencia en esa lengua, se producirá la transferencia a la lengua "Y" siempre y cuando haya adecuada exposición a la lengua "Y" (ya sea en la escuela o en el medio) y adecuada motivación para aprender la lengua".

Esto significa que para muchas destrezas, que pueden aprenderse en la lengua materna o en la segunda lengua, hay una sola base conceptual, la cual se adquiere más fácilmente en la lengua materna y luego se puede transferir a la segunda lengua. Por ejemplo, si enseñamos a un niño a leer en su lengua materna, no significa un atraso en cuanto a la lectura en castellano, porque no necesita volver a aprender la destreza sino aprender a transferirla. Significa sí una ventaja. Porque leer es comprender, extraer sentido, poder predecir lo que viene. Poseyendo una lengua, manejándola como el hablante materno lo hace, el educando al leer en su lengua materna puede hacer predicciones gramaticales así como predicciones semánticas. La lectura se basa en estas anticipaciones que facilitan considerablemente el proceso de aprendizaje. En el sistema escolar, la lectura es uno de los instrumentos fundamentales. El que no puede leer se queda atrás. No desarrollar la lengua materna de un niño es ponerlo en desventaja en el plano cognoscitivo, pero es, también disminuirlo afectivamente, hacerle pensar que su lengua no cuenta, ya que no la usan en la escuela ni se la dejan usar.

Si pensamos en lo que significa un trato no discriminatorio del sistema educativo con las lenguas vernáculas en la escuela primaria tenemos que reconocer, por lo menos, un triple compromiso: a) desarrollarlas como lenguas maternas de los educandos, tal cual se hace con el castellano de los hispanohablantes; b) usarlas como lenguas instrumentales o de enseñanza, inevitablemente en los primeros grados cuando el conocimiento del castellano es nulo o incipiente y compartiendo el espacio con el castellano, como dos lenguas instrumentales, en los otros grados de primaria; y c) tener las lenguas vernáculas disponibles como lenguas de comunicación, elegidas libremente, entre maestros y alumnos, y entre unos y otros alumnos. Para cumplir estos propósitos, hay, por supuesto, limitaciones de distinto orden: económicas, políticas y sociales en cuya discusión no voy a incidir ahora.

Vencer a la discriminación no es sólo incorporar las lenguas vernáculas al currículo como asignatura, como lengua de enseñanza y como lenguas de comunicación. Paralelo a todo ello tiene que ir la enseñanza del castellano como segunda lengua, en el sentido técnico; vale decir, con materiales y metodología apropiados.

Para ambos aspectos, lo concerniente a : a) las lenguas vernáculas en su doble aspecto de enseñanza de lengua materna y utilización como lenguas instrumentales y b) para la enseñanza de castellano como segunda lengua, la formación magisterial tiene enorme responsabilidad.

El "olvido" de las culturas nativas

La existencia de un solo currículo para todo el país ha sido siempre evidencia de un falso concepto de homogeneidad de la realidad peruana: la concepción de que somos un país y una nación. La pedagogía prescribe que hay que empezar de donde el niño está. Todos los niños peruanos al iniciar su escolaridad oficial ¿están en el mismo punto de partida? Las culturas vernáculas tienen su propio sistema de educación informal en el cual participan los niños asumiendo responsabilidades desde edades muy tempranas. Cuando llegan a la escuela ya han absorbido una buena dosis del saber popular: saben distinguir plantas, cuidar animales, ayudar en tareas domésticas y del campo. Han oído además mucho relato oral sobre las creencias de sus padres y sus ancestros. ¿Qué hace la escuela con todo ello? Nada de eso, ni su saber adquirido recientemente ni el heredado a través de los relatos orales, tendrá cabida en los textos ni lecciones de la escuela.

Ha dicho Enrique Mayer al respecto (1982: 275): "Nuestro proceso educativo, tal como se da hoy, es más un proceso deseducativo en el sentido que mucha más energía se expende en hacer olvidar y borrar las culturas ancestrales que en inculcar la nueva cultura occidental..." Concluye él su reflexión indicando que estamos produciendo un tipo de persona que porque le borran su cultura y no puede asimilar la nueva por la forma cómo se la enseñan, "Es ignorante de todos los conocimientos elementales de *ambas* culturas.

Reflexionemos sobre esta "deseducación", que es profundamente discriminatoria. Hemos dicho que el niño indígena aporta todo lo que ha aprendido en la educación no formal impartida por su familia y su comunidad y estos medios -familia y comunidad- siguen actuando sobre él en el curso de su educación formal, inculcándole conocimientos y valores, preparándolo no en abstracciones sino para las exigencias reales de la vida ordinaria en su ambiente y entre su gente. Pierre de Zutter, peruanista francés, en una entrevista publicada en un diario capitalino, sostuvo que, a lado de la educación oficial existe un sistema educativo en el país que está en la clandestinidad porque la ley y la sociedad nacional lo ignoran, "actúan como si no existiese". Pierre Zutter puntualizaba que existe un sistema educativo andino, por ejemplo, "que consiste en ir asumiendo sucesivamente responsabilidades y cargos". Lucy Trapnell (1987: 234), antropóloga peruana, que trabaja en la Amazonía, ha señalado algo semejante para las etnias amazónicas, denunciando que hasta el momento, "la educación formal ha alejado al educando indígena de la

educación tradicional. Al erigirse como la única portadora de conocimientos válidos, ha consolidado su posición y desalentado el aprendizaje de los elementos propios de la cultura indígena". Además, la educación formal "ha logrado absorber el tiempo del educando de forma que éste se ha visto imposibilitado de dedicarse a las actividades requeridas para lograr su formación en los conocimientos y técnicas de su etnia", por lo cual los educandos indígenas tendrán dificultades para desenvolverse en su medio al término de su educación formal. Lo trágico es que lo que el niño indígena aprendió en la escuela lo ayudará muy poco para resolver los problemas concretos de su vida diaria. Ante esta deseducación, Lucy Trapnell ha propuesto que se dé cabida a la educación no formal en los currículos de educación para poblaciones indígenas, a fin de que los educandos tengan tiempo libre para participar en las tareas que les corresponden dentro de la división del trabajo en su grupo de parentesco; vale decir, que Lucy Trapnell propone que se armonice la educación formal con la no formal de los indígenas. Por supuesto que la medida en que opera la "deseducación" depende de cuán cerca está el grupo vernáculohablante del polo tradicional o del polo occidental del continuo cultural que existe en el país.

La deseducación que es una desculturización desarrolla, además, en los educandos el sentimiento de "vergüenza étnica". En algunos casos, los niños pierden el respeto por las costumbres de sus mayores. Fajardo y Ponce (1978: 139) han señalado que entre los aguarunas se ha creado una diferenciación intergeneracional provocada por la escuela que llega al menosprecio de los jóvenes con educación escolar por sus mayores a los que llaman despectivamente "los cabellos largos".

Hemos sostenido que las lenguas vernáculas tienen que entrar en la educación de los vernáculohablantes pero es cierto que, no como algunos podrían creer, para traducir contenidos de la cultura occidental simplemente. ¿El suyo es un pueblo sin historia? ¿Dónde aparece tratada esa historia en la escuela? ¿No tienen maneras propias de clasificar el mundo vegetal y animal que los rodea? ¿Dónde aparece ese conocimiento en la escuela? El niño tiene que ver formulados también por escrito los conocimientos y creencias de su pueblo. El reto para la escuela es: ¿cómo enfrentarse a las contradicciones entre el conocimiento occidental y el tradicional, cuando éstas existen? Es discriminatorio rechazar el conocimiento indígena sólo por ser indígena.

El respeto a la identidad cultural de los educandos exige que tengamos currículos diversificados que respondan a la existencia de una pluralidad de grupos étnicos. Además implica que se tomen en cuenta las respectivas versiones del saber popular, particularmente en la enseñanza de las ciencias naturales. Anette Dietschy-Scheiterle, profesora alemana que trabajó algunos años en el Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-Puno), ha comentado que en la planificación curricular que nos rige ha predominado la concepción de que el pensamiento pre-científico -esto es, mágico o mítico- de las culturas ancestrales está en oposición al pensamiento científico racional y tiene que ser superado (1987:383-4). La profesora Dietschy recoge una propuesta que también se debate a nivel mundial, en la cual se persigue llegar a una visión integradora del saber científico y el tradicional. Así, en el curso de ciencias naturales preparado bajo su dirección para el 5to. grado en el Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno, sostiene la profesora que el curso debe verse "como el nexo de interrelación y desarrollo entre lo autóctono y lo occidental..." El curso de Ciencias Naturales parte de los problemas de la vida cotidiana. Para abordar el tema "soluciones Químicas" se plantea la pregunta "¿En qué actividades de la vida cotidiana se pueden encontrar aspectos

relacionados con soluciones químicas? y eligen la acción de teñir con tintes naturales. Entonces para desarrollar el tema "Soluciones formación, usos y aplicaciones" aprovechan la ciencia local y la occidental. De la local aprovechan las experiencias sobre plantas y mordientes útiles para teñir; de la ciencia occidental, utilizan información sobre principios químicos para preparar soluciones y el proceso de su fijación. Cuando tratan de la electricidad, discuten sobre el rayo con el cual están familiarizados los niños, como un ejemplo de la electricidad en la naturaleza, pero, a la vez, construyen un circuito eléctrico con un cable, una pila y un foco.

La lección sobre tintes es una manera de dar importancia a una práctica ancestral que se está perdiendo porque han ingresado las fibras artificiales para desplazar a la lana que se exporta, y las técnicas de teñido son sustituidas ahora por teñidos industriales. La lección trata, con la participación de los niños y de los adultos a quienes consultan, de recuperar y revalorar la sabiduría andina campesina y complementarla con la tecnología moderna aplicable. En las clases de ciencias naturales se enfatiza el aprendizaje práctico o activo, la observación, la realización de pruebas, lo que según la profesora Dietschy-Scheiterle "sí tiene mucho de común con la forma tradicional de relacionarse con la naturaleza". Ella ha tomado como base para poner en práctica y desarrollar los métodos de las ciencias aplicadas, el saber cotidiano sea andino-tradicional o ya aculturado. Parte de ahí, pues, sostiene que para los del medio rural andino "no existe una división insalvable entre los conocimientos tradicionales y los modernos y que los adquieren en un proceso progresivo de integración y penetración recíproca..." He ahí un admirable ejemplo de respeto por el saber popular indígena y por su integración en un marco más amplio que le permita apropiarse de la ciencia y tecnología no tradicionales. He aquí el sentido de la educación intercultural, no discriminatoria.

Veamos otros aspectos de la discriminación.

La cobertura escolar

Aún cuando los datos de que dispongo corresponden aun análisis hecho en 1982 en relación al censo de 1972 (no existe un trabajo equivalente, a lo que sé, para el censo de 1981) los datos nos dan una base referencial que profundiza nuestro entendimiento de la discriminación étnico-cultural del sistema educativo. En *Desigualdades en el Acceso a la Escuela*, (Fernández y Montero, 1982) los autores sostienen, en relación a la cobertura del sistema educativo: "En todas las edades, desde los 6 a los 30 años, se encuentra una mayor atención en favor de aquellos cuya lengua materna es el castellano y una fuerte discriminación en contra de los grupos quechuhablantes (bajo quechuhablantes han juntado a todos los vernáculohablantes); todavía más notable es la discriminación en perjuicio de los monolingües quechuas". (Ibid: 82). Algunos datos sueltos: del grupo quechuhablante de 6 a 14 años, sólo asiste el 5.7% a la escuela, mientras entre los que tienen lengua materna castellana, el porcentaje es 83.6%.

Los niños monolingües quechuas, a los 11 años, "su punto de mayor asistencia", apenas logran ir a la escuela la mitad (el 50.0%) de ellos. Es decir que aún en el mejor de los

casos, 5 de cada 10 no van a la escuela, condición que además muy pronto se deteriora pues a los doce años sólo asiste el 41.9%... Mas es peor la situación de la mujer monolingüe quechua, pues en su punto más alto de asistencia a la escuela, a los 11 años de edad, sólo asiste el 38.6% y a los 15 años, sólo asiste una de cada diez (el 11.7%) (Ibid: 80).

Por lo general, y en referencia al censo de 1972, los quechuahablantes entran más tarde a la escuela: el promedio de atraso sobre la edad normal era de 3.5 años en la primaria y 4.2 años en la secundaria. Todo ello debería implicar una reflexión sobre selección de contenidos y textos que generalmente están condicionados a la edad de ingreso de los niños urbanos.

Los autores de este valioso estudio señalan el problema que se presenta con la migración por el desplazamiento de población rural de bajos niveles educativos que se encontrará en clara desventaja con los grupos con los cuales tenga que compartir la educación en sus nuevos lugares de residencia.

El calendario escolar

Uno de los aspectos que los maestros consideran más discriminatorios es el de los calendarios escolares, en su doble sentido: a) el calendario escolar, en cuanto divisiones del año en períodos de trabajo académico y período de vacaciones, fechas de inicio y término de labores escolares; y b) el llamado calendario cívico-patriótico, elaborado por el Ministerio de Educación para las escuelas de todo el país. Ya en 1972, cuando se dio la Ley General de Educación N° 19326, el clamor contra la calendarización uniforme y única de las labores escolares para todo el país era tan fuerte que se incluyó un artículo específico en la Ley, el N° 57 que establece: "El calendario de trabajo educativo, en los diversos niveles y modalidades, se organizará teniendo en cuenta las condiciones geográficas y económico-sociales del país". Los maestros dicen que una forma de evitar la deserción temporal en las escuelas del campo sería la de adecuar el calendario escolar al calendario agrícola pues en "épocas de fuerte trabajo agropecuario, el estudiante deja de asistir a la escuela porque debe contribuir a la economía familiar". (CEPES: 1989: 22).

Preguntan los maestros: "¿Se desarrollará la vida de los niños de la costa de la misma manera que la de los niños campas o quechuas? ¿Los aimaras tendrán la misma geografía y cultura que los niños de San Isidro y Miraflores? ¿Por qué vamos a tener un sólo calendario... para no darle a todos los peruanos, especialmente a los campesinos todo su valor..., para facilitar los planes de explotación, dominación y marginación del injusto sistema que nos oprime?". Vemos qué reacciones profundas provoca la cuestión del calendario escolar. Desgraciadamente la reforma educativa de 1972 no pudo implementar este cambio que hubiera sido trascendental y un reconocimiento a las variedades de vida que se dan en el país debido a diferencias ecológicas y socio-culturales. Queda este clamor como un eco reiterativo que va de cumbre en cumbre por todos los Andes y resuena en la selva, sin merecer respuesta.

En cuanto al calendario cívico-patriótico también único para todo el país, recibe de algunos maestros, el calificativo de "agresión cultural" porque:

-
- a) Los programas que se derivan de él se convierten en torneos de oratoria en los que sufren más los docentes de origen indígena que tienen menos manejo del castellano;
 - b) En el "Día de la Madre" nunca se elige como madre representativa a una madre indígena"; igualmente para el "Día de la Independencia Nacional" con discursos en castellano, "no aparece por ningún lado el pueblo como gestor de esta epopeya; menos aún los campesinos, ni qué decir de los indios".
 - c) El "Día del Idioma" es "fundamentalmente una agresión a la cultura y al habla indígenas". (Citas de CEPES, 1989).

Cierto es que los docentes podrían tomar la iniciativa de dar una orientación distinta a estas celebraciones, pero cierto es también que no reciben ningún incentivo ni recomendación para hacerlo.

La discriminación étnico-cultural del sistema educativo en relación con los maestros

Considero que es una discriminación étnico-cultural el que la mayoría de los maestros primarios en zonas rurales de la sierra y los de las escuelas de la selva sean profesores de tercera categoría, es decir, maestros improvisados. Creo que el sistema educativo peruano aún no entiende el desatino que se comete asignando a maestros sin preparación a los lugares más difíciles, pues deben tratar con problemas de comunicación derivados de no hablar la lengua de los educandos o el mismo dialecto de esa lengua; al tener que adaptar los programas a las condiciones y necesidades de un alumnado que no coincide con el patrón que se tuvo en mente al elaborar los programas, etc. A veces se discute qué es lo decisivo en los resultados pedagógicos: el texto y los materiales pedagógicos o el maestro. No me cabe duda que es el maestro. Por eso, una de las más graves discriminaciones del sistema educativo hacia los grupos no hispanos del país, es la asignación de maestros de tercera categoría para las escuelas de sierra y selva donde estudian los educandos niños o adultos de los grupos étnicos del país.

Todo el mundo sabe que, dadas las condiciones existentes en el campo, nadie escoge ser maestro rural. En un libro desgarrador que recoge el testimonio de múltiples maestros (CEPES, 1989, p. 20) escribe una profesora del Cusco que ejerció la docencia rural en la zona de Anta: "Son muy raras las ocasiones en las que el profesor va al campo por su propia voluntad. Casi siempre este amargo destino va a estar determinado por el no haber conseguido una plaza vacante en la ciudad o en un centro poblado: porque no tuvo "vara" (influencias); porque no pudo "coimear" (por falta de dinero); por no pertenecer al partido de gobierno; o, si es mujer, por no someterse a los requerimientos sexuales de los funcionarios de "educación". Este testimonio está corroborado por muchos otros.

Así es que, de un lado el Estado se muestra incapaz de planificar la formación magisterial de manera tal que la oferta y la demanda de profesores titulados coincida, a fin

de no tener que recurrir a maestros improvisados que bajan aún más el aspecto cualitativo de nuestra educación. De otro, las condiciones de trabajo que les ofrecen a los maestros en el campo son tan pavorosas que los maestros titulados prefieren rechazar las plazas que se les ofrecen antes que condenarse a un destierro que puede durar años.

Algo igualmente desolador es que los maestros sin título también están en el nivel de los colegios secundarios. Por lo tanto, puede ser la mala suerte de esos niños indígenas que toda su escolaridad la hagan bajo profesores sin formación pedagógica.

Podría mencionar aquí también el problema del maestro en las escuelas unidocentes, ya se trate de un maestro titulado o de un maestro de tercera categoría. Se me ha explicado que la escuela unidocente existe para resolver el problema de la dispersión del alumnado: 6 alumnos de un grado, 3 de otro, etc. Pero en la práctica, la escuela unidocente puede también estar enclavada ahí donde hay mucha mayor concentración de alumnos para cada grado. ¿No se puede encontrar otra solución para las escuelas de selva y sierra?

Hay otro problema de discriminación que surge de las condiciones en que se realiza la docencia en el campo. Ya hemos dicho que al maestro rural no se le provee con una vivienda adecuada sino que vive en condiciones infrahumanas: sin agua, sin desagüe, sin luz, hasta sin privacidad porque su vivienda puede ser la parte posterior de un aula. El maestro se ve obligado a separarse de su familia, a la que deja en los poblados adonde se desplaza los fines de semana, si la distancia es grande, o diariamente, si la distancia es corta. Así resultan las jornadas de menos horas y semanas disminuidas con trabajo de martes a jueves, lo cual tiene un efecto *discriminatorio* para la escolaridad de los educandos. Se viola el derecho de los niños quechuas, aimaras y de otras etnias a tener una escolaridad con el mismo número de horas y de días que el niño de las ciudades y poblados grandes, todo lo cual redundará en una baja de calidad.

Fuera de su falta de formación, su bajo nivel de conocimientos, su falta de cultura, el profesor de tercera categoría y, por desgracia, a veces otros de diferentes niveles también, aportan un castellano que raras veces se acerca a un nivel de castellano estándar regional o de estándar nacional. Son profesores que salpican su habla de "pa' qué", "sí pe", "ya pue"; que preguntan a los niños por ejemplo:

"Cuando llegas a tu casa, ¿qué diciendo llegas?"

"¿Dónde estaba el Hugo?"

"¿Qué cosa se faltan ustedes?"*

Aún los rezos están desfigurados. Una lingüista que visitó salas de clase en el medio rural vernáculohablante, anotó, por ejemplo, para el "Padre Nuestro": "... más líbranos del señor mal, amen", que revela que no saben lo que están diciendo. Estos maestros con un castellano altamente "motoso" reproducen y multiplican la motosidad en sus alumnos porque les sirven de "MODELO". ¿Eso es justo? Es profundamente discriminatorio.

* Debo estos ejemplos a la profesora Minnie Lozada.

La discriminación étnico-cultural de los maestros hacia sus alumnos

La discriminación se manifiesta en todos los niveles inclusive a nivel de los propios docentes en cuanto a su trato con los alumnos indígenas vernáculohablantes y no aculturados. Una forma comúnmente citada es la sanción para el que habla castellano mal o el que no puede contestar una pregunta que se le formula en castellano, discriminación que se traduce en resondros y hasta en castigos corporales, algunos de los cuales pueden ser muy duros y muy humillantes.

Otra forma es la de no prestar atención a los vernáculohablantes de la clase y avanzar sólo con los que ya saben algo de castellano y están más familiarizados con el contexto occidental por haber acompañado a sus padres en algunos viajes fuera de su lugar de origen. El Dr. James Wallace (1975) en una tesis de doctorado dedicada a estudiar la escolaridad elemental en una comunidad ayacuchana, distinguió tres grupos de alumnos, según su mayor o menor contacto con las poblaciones hispanohablantes y su mayor manejo del castellano. Comprobó que prácticamente *ningún alumno* del grupo tradicional, es decir, los que sólo hablaban quechua, llegaban a finalizar la primaria y eran más bien los más aculturados los que lo hacían, dado que los maestros dirigían su atención a ellos.

Los maestros tienden también a discriminar a las mujeres en las clases, prestándoles poca ayuda pese a su evidente timidez.

La discriminación de los propios grupos étnicos hacia la escolaridad de las mujeres

Este es un fenómeno altamente comprobado en el mundo indígena peruano. Si hay que sacrificar a un hijo para que ayude en tareas domésticas o agrícolas, éste es una mujer, si la elección es entre una mujer y un hombre. Muy pocas mujerse de las que inician su educación primaria, concluyen ésta.

Perspectivas de cambio

Acciones oficiales recientes

En 1987 se creó en el Ministerio de Educación, la Dirección General de Educación Bilingüe, la que en sus más recientes producciones está utilizando la denominación de "educación bilingüe intercultural", haciendo suya una importantísima recomendación de la Declaración de Pátzcuaro (América Indígena, 1982, vol. XLII: 334), lo cual marca no sólo un cambio terminológico sino también conceptual.

La década del 80 a nivel oficial, se ha caracterizado por una constante preocupación por el currículo para la educación bilingüe. Prueba de ello son el Seminario-Taller sobre programas curriculares para educación bilingüe realizado en 1986 y los Seminarios-Talleres de Educación Bilingüe Intercultural de 1988 y 1989. En 1989 se han preparado propuestas de currículo para educación bilingüe del 2do. al 6to. grados que incluyen la enseñanza de castellano como segunda lengua, en sentido técnico y la enseñanza de la lengua materna, fuera de la utilización instrumental de ambas lenguas. En este año se ha continuado con la aplicación del programa curricular experimental de primer grado de educación primaria bilingüe intercultural que incluye enseñanza de lengua materna vernácula (L1) Y DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA (L2). Especifica, además, el uso instrumental de la lengua vernácula. Hay un enfoque cultural nuevo como puede verse, por ejemplo, en la incorporación de la Etnomatemática, la que consideran que: "...ha de constituirse en el punto de partida de la Línea de Acción Educativa de Matemática...". Asimismo, se indica que: "...se utilizará como material de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, técnicas e instrumentos de cálculo, de medición, etc., en actual uso por la comunidad o cuyo rescate se considere valioso por su vigencia; tal es el caso, por ejemplo, de la yupana, tabla de calcular que fue utilizada por los contadores del Imperio Incaico y que desde 1982 se ha empezado a utilizar en departamentos del Trapecio Andino como material de apoyo para la enseñanza-aprendizaje del sistema de numeración decimal y de las operaciones fundamentales de cálculo". (p. 71).

Limitaciones de espacio nos impiden hacer otras referencias a los cambios a nivel de la educación oficial. Pero no podemos dejar de mencionar el documento Política de Educación Bilingüe Intercultural, aparecido en enero de 1989, que asume plenamente el leit motiv de Perú país multilingüe y pluricultural. En el prólogo se reconoce que cerca de cinco siglos han transcurrido desde el encuentro de nuestras culturas ancestrales con el mundo de occidente de cultura hispana y que en este lapso "en la educación oficial de los pobladores de estas tierras no se dio el lugar que corresponde a las culturas nativas y, en consecuencia a uno de sus medios de expresión, humano por excelencia: sus lenguas". El prólogo concluye con esta afirmación extraordinaria: "En nuestro país requerimos de la paz positiva y la educación peruana contribuirá a lograrla en la medida que esta educación se caracterice por ser bilingüe por lo menos para quienes poseen el privilegio de tener como lengua materna una lengua autóctona, intercultural para todos los peruanos". Si este enunciado se cumple, así como los proyectos curriculares, habremos dado un gran paso hacia la erradicación de la discriminación étnico-cultural que se ejerce desde la educación oficial.

Responsabilidades de las instituciones de formación magisterial

A mi juicio, estas responsabilidades en el plano académico son básicamente formar y fortalecer actitudes e impartir conocimientos y dominio de habilidades necesarias para educar a los niños o adultos que estarán a cargo de los futuros docentes. ¿Qué actitudes? En términos de las lenguas y culturas vernáculas, necesitamos una actitud de *respeto* hacia las diferencias para que ningún niño sea humillado en razón de la lengua que habla -sea ésta una lengua vernácula o una entrelengua- o en razón del mundo cultural que representa. Necesitamos, además, tener un verdadero *interés* por esas diferencias para conocerlas mejor y así llegar a comprenderlas. Esas actitudes de respeto e interés harán que los niños estén dispuestos a hablar en la escuela de su propio mundo y el de su comunidad, y de reflexionar sobre ello. Sobre esta base, aprenderán a interesarse por los otros grupos del país y no sólo por lo criollo occidental presente en los materiales existentes que se pondrán en sus manos.

De otro lado, hay ciertas materias o conocimientos que todo maestro peruano debe tener. Entre estos cito:

- a) Cursos de castellano estándar para que pueda manejar esta variedad del castellano. No se trata de un conocimiento teórico meramente sino *práctico*. La formación magisterial debe actuar como nivelador hacia arriba, hacia las variedades que tienen mayor aceptación social y que le permiten al maestro moverse sin sufrir discriminación en cualquier zona del país y en cualquier estrato social.
- b) Metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua. Créo que este curso debe ser obligatorio para todo maestro primario, y que debe ser apoyado por abundante práctica.
- c) Enseñanza de la lecto-escritura tanto en castellano como en lenguas vernáculas, señalando los problemas que se presentan con lenguas que tienen diferente estructura al castellano.
- d) Un curso de antropología que dé especial énfasis a los procesos de socialización, y que le dé al maestro las bases para entender la cosmovisión de los diferentes grupos indígenas.
- e) El futuro maestro, si no es hablante de una lengua vernácula, deberá estudiar una durante su formación magisterial. En caso de ser hablante de una lengua vernácula, deberá estudiar la estructura de su lengua.
- f) Un curso de Educación Bilingüe Intercultural.

En los cursos metodológicos hay que insistir en la relación maestro-alumnos, para que ésta deje de tener el carácter profundamente autoritario que suele tener en las escuelas rurales y donde el maestro, siguiendo el ejemplo de lo que pasa a nivel de las familias, recurre al castigo físico, infundiendo miedo a los alumnos. El clima de la clase y de la escuela

es decisivo para la retención escolar y el rendimiento y hay que terminar con el círculo vicioso de castigo-ausentismo, ausentismo-castigo. (Véase Ansión, 1989).

Otro aspecto muy importante de la relación alumnos-maestro, es la democracia en el aula, en términos de igualdad de oportunidades para todos o, por lo menos, una mejor y más eficiente distribución de la atención del maestro a los alumnos individuales. Hay muchas experiencias que prueban que la atención del profesor suele ser muy parcializada pues se dirige, por lo general, a los niños que se convierten en sus favoritos, desatendiendo a los que seguramente lo necesitan más. El maestro necesita ser una persona que controle mejor sus emociones. Sabemos que en el aula estamos frente a fenómenos de grupo tanto a nivel de las relaciones entre los alumnos, como a nivel de las relaciones entre el maestro y los alumnos. El maestro necesita estar bien preparado en estos aspectos de psicología social para gobernarse a sí mismo y no ejercer discriminación en base a sus preferencias ya sean étnico-culturales o intelectuales.

Bibliografía

- ANSION, Juan. **La Escuela en la comunidad campesina**. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima, 1989.
- BERNEX, Nicole. **El niño y los Andes, Espacio y Educación**. Documento de Trabajo 2. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima 1988.
- CEPES. **La Educación rural en el Perú. Opinan los maestros**. Lima, 1989.
- CERRON-PALOMINO, Rodolfo. "Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú". Versión corregida del trabajo aparecido en **Pueblos Indígenas y Educación**, N° 5, pp. 55-83, Quito, 1988.
- CUMMINS, James. "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". En: **Schooling and language minority students: A Theoretical Framework**. Evaluation, Dissemination and Assessment Center. Los Angeles; 1981.
- DEGREGORI, Carlos Iván et. al. **Indigenismo, clases sociales y problema nacional**. Ediciones Celats. Lima, 1978.
- DIETSCHY-SCHWEITERLE, Annette. "Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad? En: **Allpanchis**, Nos. 29/30, Año XIX, pp. 383-399, 1987.
- DIETSCHY-SCHWEITERLE, Annette y Nonato Rufino Chuquimamani Valer. **KAWSAY-NINCHIS, Ciencias Naturales - 5to. grado-quechua, Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno**.
- FAJARDO, José Carlos y Fernando Ponce. **Diagnóstico de la Situación educacional en el Alto Marañón**. INIDE. Lima, 1978.
- FERNANDEZ ROJAS, Hernán y Carmen Montero Checa. **Desigualdades en el acceso a la escuela. Análisis de la cobertura y el atraso escolar**. INIDE. Lima, 1982.

-
- LOPEZ, Luis Enrique. *Pesquisas en Lingüística Andina*. (Editor). Concytec. U.N.A.P. y C.T.Z. Lima, 1988
- "Tengo una muñeca vestida de azul". En: *Autoeducación* 10/11, mayo-setiembre. Lima, 1984.
- et. al. *Perú 1984: Caracterización sociolingüística. Apuntes para un debate* Lima, 1984.
- MACNAMARA, John. "Bilingualism and Thought". En: *Bilingualism and language Contact*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1970, James E. Alatis, (Editor), pp. 25-45. Georgetown University, 1970.
- MAYER, Enrique. "Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe". En: *América Indígena* 2, Vol. XLII, 1982.
- MINISTERIO DE EDUCACION. Seminario-Taller sobre "Programas curriculares para educación bilingüe", 1987.
- Seminario-Taller de Educación Bilingüe Intercultural. Informe final. 1988.
- Política de Educación Bilingüe Intercultural, 1989.
- Programa Curricular Experimental - Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, 1989.
- Ley General de Educación 23384. 1982.
- POZZI-ESCOT, Inés. "La Educación Bilingüe en el Perú: Una Mirada Retrospectiva y Prospectiva", Ponencia leída en el II SEMINARIO sobre Análisis y Perspectivas de la Educación Nacional, 1980-85, y publicada en las Actas del Seminario. Reproducida en López, Luis Enrique, (ed.) *Pesquisas en Lingüística Andina*, pp. 37-77. Lima, 1988.
- "Reflexiones sobre una Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, con especial referencia a las lenguas vernáculas". En prensa en el volumen de *Lingüística Aplicada del Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filosóficas*.
- PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia Oliart. *El Perú desde la escuela*. Instituto de Apoyo Agrario, Lima, 1989.
- SOLIS, Gustavo, "Multilingüismo y extinción de lenguas". En: *América Indígena*, Vol. XLVII, N° 4, octubre-diciembre, 1987.
- TRAPNELL, Lucy. "Veinticinco años de Educación Bilingüe en la Amazonía Peruana". En: *Balances Amazónicos - Enfoques Antropológicos*. CIAPP-UNAP. pp. 121-146. Iquitos, 1986.
- "Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural Amazónico". En: *Educación en Poblaciones Indígenas*, pp. 221-237. Santiago de Chile, 1987.

VALDERRAMA, Mariano y Augusta Alfageme. "El surgimiento de la discusión de la cuestión agraria y del llamado problema indígena. En: **Indigenismo, clases sociales y problema nacional**, Carlos Iván Degregori et. al., 1978, pp. 55-106.

WALLACE, James. **Schooling in Highland Peru**. Tesis para optar el doctorado en Antropología en la Universidad de Indiana, 1975.

WISE, Mary Ruth. "Lenguas Indígenas de la Amazonia Peruana: Historia y estado presente". En: **América Indígena**, Vol. XLIII, N° 4, pp. 823-848 octubre-diciembre, 1983.

ZUÑIGA, Madeleine. **La Formación Magisterial de los docentes de la sierra**. Documento de Trabajo 1. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, Lima, 1988.