

quiere añadir algo más está en libertad de hacerlo. La lengua está relacionada con la identificación personal. En lugar de *Mi nombre es X*, podría escribir *Me llamo X*. Igual puede hacer con los otros textos.

En el tipo de actividad que venimos tratando algo muy importante es que la lengua se practica contextualizada. Ya no se hacen ejercicios con oraciones que no tienen relación entre ellas y que no responden al interés del alumno. Con lo que decimos, no estamos sugiriendo que toda la L2 se aprenda por medio de proyectos. Toca al profesor decidir en qué casos éstos le pueden ser de utilidad y cuándo necesitará recurrir a otro tipo de actividades.

REFERENCIAS

- BYGATE**, Martin 1987 *Speaking*. Oxford University Press.
- BRUMFIT**, Christopher 1984 *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- FRIED BOOTH**, Diana L. 1986 *Project work*. Oxford University Press.
- KRASHEN**, Stephen D. 1985 *The Input Hypothesis*. London and New York: Longman.
- Ministerio de Educación** 1994 Programa Curricular de Articulación de Educación Inicial - 5 años, Primer y Segundo Grados de Educación Primaria, Lima, Perú.
- Revista Practical English Teaching**, June 1994. Vol 14, Nº 4.

NOTAS SOBRE LOS MODELOS APLICADOS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

María Cortez Mondragón

El idioma constituyó uno de los elementos más importantes de los pueblos indígenas de América. Es a través de la lengua que se han traducido los esquemas culturales de estos grupos humanos. A través de ella, se daba la relación frente a los otros grupos étnicos, "generando políticas de convivencia dentro de esta pluralidad" (Bonfil,93). Sin embargo, éste ha sido uno de los instrumentos más utilizados durante la época colonial para homogeneizar. En el caso de las lenguas indígenas es importante anotar lo que ha significado la utilización del castellano como idioma unificador, pretendiendo implantarse como la lengua común de los pueblos hispanoamericanos.

La tarea educativa en hispanoamérica se ha fundamentado en la enseñanza del castellano como segunda lengua, bajo el pretexto del acceso a la "cultura universal". En ningún momento se ha planteado su enseñanza como un instrumento que le sirva al indígena para

acceder a un espacio de reclamo de sus derechos.

No se ha tenido en cuenta, asimismo, los modelos educativos generados por las sociedades indígenas, los mismos que les han permitido la preservación de sus lenguas y sus culturas a través de los años y donde la familia y la comunidad son conceptos que cobran importancia en la implementación de los sistemas educativos indígenas. En estos sistemas los conocimientos eran transmitidos a través de la oralidad, los quipus, los códices, etc.. Desde la perspectiva de educación no formal, un logro importante para las sociedades indígenas consiste en "institucionalizar la educación como un proceso permanente de su propio desarrollo", usando su lengua como medio de comunicación y un medio de identidad étnica.

Con la Conquista la educación se institucionaliza, pasa a manos de los religiosos,

quienes plantearon la necesidad de educar y evangelizar, es decir la "educación y conversión de los pueblos indígenas" imponiéndose a sí mismos el aprendizaje de las lenguas indígenas y planteando el uso de las mismas, abandonándolas posteriormente con la finalidad de que la educación "no llegara a las masas indígenas que habitaban el territorio latinoamericano".

Con la destrucción del sistema de educación indígena, "se cancela la posibilidad del desarrollo intelectual y creativo de la población indígena".

El proceso de "integración" de los estados, que se produce durante el siglo XIX, permite que en los países latinoamericanos con población indígena se empezara a discutir y analizar el papel de la educación en la formación de la nacionalidad y el desarrollo de cada uno de estos países.

Desde esta perspectiva, el indígena "entorpecía" este desarrollo ya que era visto como un obstáculo para la denominada "integración nacional", debido a sus costumbres y lenguas diferentes que no permitían la occidentalización. Entonces se plantea la idea de educar para "civilizar", generándose así una propuesta de asimilación e integración de estos pueblos a la cultura occidental, a fin de lograr una sociedad homogénea. Estos planteamientos se traducen en actitudes paternalistas frente a los indígenas, bajo la consideración de razas inferiores a quienes se les trata como esclavos y no les conviene educarlos, sino que muy por el contrario, hacerlos cada vez más dependientes. A pesar de ello, los indígenas supieron tener dentro de sus comunidades modelos educativos que les permitieron manejar su lengua y su cultura e ir generando su propia autonomía.

La defensa del acceso a una educación propia en hispanoamérica, se inicia desde la perspectiva antropológica y lingüística con los llamados indigenistas, quienes asumen las banderas de educación bilingüe y autodeterminación de los pueblos indios. En estas propuestas la lengua juega un papel preponderante, cuya consecuencia son las respuestas y las actitudes actuales en las que podríamos enmarcar el movimiento indígena en hispanoamérica, que a pesar de la opresión en que se viven, van generando una respuesta propia hacia una educación de respeto a sus valores lingüísticos y culturales.

Dentro de esta política asimilacionista, se propone que el indígena debe acceder al aprendizaje del castellano y que debe, por otro lado, ir dejando su lengua nativa, contando para ello con profesores mestizos. Así, poco a poco se van eliminando los elementos culturales de los grupos indígenas, introduciendo e imponiendo, en cambio, elementos nuevos pertenecientes a la sociedad nacional.

Se propone así, a través de la legislación educativa, que los estados generen para los indígenas la necesidad de una Educación Bilingüe, en que su lengua tenga un "espacio" dentro de la educación formal, en vista de que el único instrumento de comunicación que el niño maneja al ingresar a la escuela es su lengua materna.

Esta propuesta, sin embargo, no se sustenta en una preparación previa de maestros bilingües que asuman una metodología de enseñanza de rescate lingüístico y cultural, pues en las escuelas se aplica un programa de educación bilingüe basado en un modelo de transición en la etapa inicial escolarizada, la misma que luego es abandonada, dando paso a uso exclusivo de la lengua 2. En el caso de los programas de América Latina, en los que se imparte este tipo de educación, el castellano es la lengua de enseñanza. Esto constituye lo que se llama un "bilingüismo sustractivo", en el que la lengua materna se va dejando paulatinamente de lado. Este modelo no favorece el desarrollo de las lenguas indígenas ya que al no permitirse su uso, se les quita la posibilidad de desarrollarse.

Este modelo, asimismo, ha dado lugar muchas veces a una actitud negativa de parte de los maestros bilingües por cuanto recomiendan a sus alumnos usar la L2, más que la L1, añadiendo así una actitud de menosprecio hacia su lengua. En muchos casos, el maestro bilingüe es desplazado por un maestro mestizo, bajo el pretexto de un "mejor manejo del castellano".

Como consecuencia de estas acciones, los niños indígenas son obligados a asistir a una escuela en la cual deben escuchar a un maestro a quien no entienden, dando lugar al rechazo y abandono de este sistema educativo de parte de los indígenas; produciéndose una marginación mayor frente a la llamada "sociedad nacional".

En el modelo de mantenimiento, en cambio, las dos lenguas son utilizadas como medios de

instrucción a través de toda la etapa escolar. Se inicia la escolaridad con la L1 y la enseñanza del castellano se va implementando poco a poco. Existe aquí una exigencia mayor en cuanto a la elaboración de materiales, tanto en lengua indígena como en castellano. Al mantener la enseñanza de ambas lenguas se da lugar al llamado bilingüismo aditivo, por cuanto los alumnos estudiarán su lengua tanto a nivel oral como escrito y a la vez añadirán a su aprendizaje una nueva lengua, así como una nueva cultura.

Durante muchos años estos modelos estuvieron implementados en los diferentes países y las normas fueron dadas oficialmente; incluso en algunos de ellos existen o existía una Dirección General de Educación Bilingüe con la finalidad de diseñar un modelo de Educación Bilingüe cuyo objetivo principal sea "rescatar la lengua y las culturas indígenas".

Paralelamente al diseño de estos modelos surge una actitud "política" frente a ellos orientada fundamentalmente a hacer propuestas sobre el rol de las lenguas y las culturas en la llamada Educación Bilingüe. Surge así la reflexión en torno a lo que debería significar el término *bicultural*: el uso de las lenguas indígenas para transmitir contenidos de la cultura indígena y no sólo de la cultura occidental, tal como se venía haciendo, en desmedro de la lengua y la cultura indígena y que, además, añada menosprecio por ellas, tanto como pérdida paulatina de las lenguas y culturas nativas. Se considera, entonces, que la educación debe ser bilingüe y bicultural.

En la práctica esta propuesta trae consigo una preocupación mayor por hacer estudios de las lenguas y las culturas indígenas con la finalidad de elaborar textos y transmitir así "contenidos acordes con su realidad".

Sin embargo, el alcance sociopolítico de estos conceptos tanto en la teoría como en la práctica no fue suficiente, debido a la consideración no superada sobre el estatus de estas lenguas y culturas, las mismas que mantienen una situación diglósica, que se quiere encubrir bajo el manto de una propuesta de interculturalidad, en la que se plantea una situación igualitaria de ambas culturas. Es importante anotar, sin embargo, que ésta ha tenido un efecto positivo de parte de los diversos proyectos indígenas, dando lugar a una serie de

acciones de parte de ellos en los diferentes países. Partiendo del principio de "rescate, revaloración de lenguas y de culturas", el aspecto educativo es puesto en un primer plano; podría decirse en uno de los planos más importantes. De allí surge la necesidad de escribir las lenguas para elaborar materiales, por lo tanto, proponer y discutir alfabetos, difundir la literatura oral de los pueblos indígenas, crear academias de lenguas con la finalidad de normativizar su escritura. La formación de maestros bilingües para asumir este reto se hace cada vez más urgente; asimismo, la propuesta de currículos en los que la lengua de enseñanza, así como los contenidos de la misma, tengan el mismo tratamiento que la lengua 2, formando en conjunto una propuesta de educación indígena, integral y coherente.

En la realidad, sin embargo, el diseño de una educación bilingüe intercultural está lejos de cumplir los objetivos que teóricamente se plasman en ella, pues aún no se han logrado superar los siguientes problemas:

- a) Desacuerdos respecto a los alfabetos.
- b) Maestros con actitud negativa frente a lo que es la cultura indígena.
- c) Materiales de enseñanza, tanto en lengua indígena como en castellano, no acordes con la realidad étnica.
- d) Falta de respeto de los espacios indígenas de parte de los Estados Nacionales.

Podemos concluir que los pueblos indígenas de hispanoamérica asumen que la educación bilingüe intercultural es una propuesta importante para los grupos indígenas; y que la formulación teórica que se conoce a través de la propuesta del Estado "beneficia a los grupos indígenas, colocando a su lengua y cultura en el mismo nivel que el castellano", aunque en la práctica se sigue aplicando una educación verticalista y elitista de clara orientación "transicional" en las escuelas llamadas "bilingües" carentes, además, de una política adecuada de formación de maestros bilingües. La participación de las organizaciones indígenas es imprescindible, especialmente en lo que corresponde al diseño de materiales cuyos contenidos sean acordes con su realidad sociocultural y lingüística.

Se asume, finalmente, que la educación es sólo un aspecto de la problemática indígena, pues está ligada a sus derechos como

ciudadanos, a la tenencia de tierra, a los beneficios sociales de salud, así como a la pluralidad lingüística y cultural. En este contexto, el reto de la educación indígena deberá ser una

propuesta intercultural con modelos educativos específicos que se generen a partir del "desarrollo" cognoscitivo propio y de la realidad sociolingüística y sociocultural de quienes están involucrados.

LOS CENSOS EN EL PERÚ

Gustavo Solís Fonseca

En 1993 se llevaron a cabo en el Perú dos censos, el IX de población de los últimos tiempos y el IV de vivienda. Ya se anuncia para el año 2001 un nuevo censo, esta vez uno más complejo.

Los censos son importantes para las sociedades, pero conviene analizar su racionalidad a fin de ver qué tanto debemos esperar de ellos, y qué tanto es lícito asignarles en la cuenta de responsabilidades por lo poco o lo mucho para lo que los censos nos han servido hasta ahora.

A manera de síntesis señalaremos que los organizadores de los censos de 1993 se fijaron como objetivos, en cuanto a población, conocer la magnitud, estructura, distribución espacial; las peculiaridades educativas y culturales y las características económicas de la población peruana. Sobre vivienda se interesaban por una serie de características que involucraban su estructura, número de ambientes, servicios, tenencia, etc.

Esta nota tiene como propósito servir de marco para la comprensión de la racionalidad subyacente en el tipo de censo que se suele realizar en el Perú. Se origina en nuestra preocupación referida a las cuestiones del censo de 1993 sobre conocimiento de lenguas, las mismas que han sido consideradas unánimemente como insatisfactorias. Sin embargo, el análisis y crítica de esta parte específica del censo lo ofreceremos posteriormente.

CUANTITATIVO VERSUS CUALITATIVO

Tal como son de nuestra experiencia, los censos averiguan fundamentalmente cantidades.

¿Cuántas personas, cuántas casas, cuántos puestos de trabajo, etc.? Obviamente, indagar por cantidades es importante. Pero esta indagación tiene una racionalidad que, en primer lugar, apunta a justificar la importancia de saber la deficiencia o el exceso de algo. Una u otra averiguación tendrá como resultado la comprobación del exceso o del déficit de la materia censada. Por cierto, la constatación de cualquiera de los resultados es igualmente importante para realizar las acciones de gobierno en la instancia que fuera, hipotéticamente con miras a restaurar una situación ideal de equilibrio.

EL EXCESO O EL DÉFICIT COMO PROBLEMA.

Dicho a secas, saber la cantidad es importante porque ella se puede dar en exceso o en déficit. Una u otra posibilidad es concebida intrínsecamente como un problema. Pero, a priori, la motivación de un censo cuantitativo es la condición de incógnita de la excesividad o la deficiencia.

Si bien el equilibrio también puede ser lógicamente una incógnita; sin embargo, no se lo asume como motivación para realizar un censo, porque es el estado ideal, el de ausencia de problema, de innecesidad. Indagar si algo se da en equilibrio cuantitativo sería la negación de toda justificación de un censo; aunque, como es lógico, el resultado de un censo puede ser la comprobación de un estado de equilibrio; es decir, ni exceso, ni déficit. La hipótesis del exceso como problema -o del déficit- es lo que mueve a hacer un censo. El equilibrio no sería en ningún caso lo que compele a realizar