


aunque si bien formalmente difieren del Diseño Curricular Nacional, en sentido amplio recogen los enfoques en que éste se sustenta, en un esfuerzo interesante por una verdadera diversificación. Las áreas del currículo (afirmación cultural, convivencia intercultural, comunicación sociocultural y multilingüe, matemática intercultural, ciencia y tecnología en armonía con la *pachamama*, educación física en armonía cultural, vivencia y creatividad artística, trabajo y producción comunitaria, investigación y creatividad) responden más a los aprendizajes fundamentales que al saber estructurado, lo que las hace más pertinentes en materia de desarrollo humano.

En relación con el enfoque de saberes, la malla curricular contempla tres componentes: saberes fundamentales, problematización y saberes aprendidos. Esta malla plantea una ruta de aprendizaje que parte del traba-

jo con los saberes previos del que aprende para llegar a la construcción de significados a través de la apropiación de procesos de conocimiento. Este camino para llegar al saber válido responde al paradigma constructivista que asume el DCN e incorpora con mayor claridad las responsabilidades que implica actuar con los nuevos saberes aprendidos. Este aspecto se incorpora en el proceso de la evaluación, al plantear al maestro la necesidad de buscar que sus alumnos respondan al ¿para qué? y ¿cómo? aprendí.

Un aspecto importante y valioso es el acopio de las diversas experiencias innovadoras en la región, recogiendo aprendizajes de diferente signo en la construcción de políticas educativas.

Luisa Pinto Cueto
Presidenta de Foro Educativo



POR EL DERECHO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Desigualdad en el acceso a la educación

La información sobre población indígena y sobre Educación Intercultural Bilingüe es proporcional e incongruente. No obstante, más con las limitaciones de la data existente es posible analizar las desigualdades de acceso y calidad que afectan gravemente a las niñas, niños y adolescentes de los pueblos indígenas de la Amazonia, quechuas y aymaras.

Es en los pueblos indígenas donde se sienten con mayor fuerza los problemas de acceso y calidad de la educación en el Perú. Según datos del Censo y de la Encuesta Nacional de Hogares de 2007, las respuestas sobre de existencia escolar se concentran en los pueblos indígenas.

Un estudio realizado durante el 2008¹ permite conocer claramente cómo los pueblos indígenas y, en particular, las comunidades de la Amazonia, sufren un mayor nivel de exclusión de una educación de calidad con relación a la población no indígena. Aunque el Censo de vivienda inadecuada, toma en cuenta la lengua materna, muestra dos resultados: primero es la mejor como único criterio para definir a los indígenas, luego para mostrar que los mayores niveles de pobreza y de exclusión a los servicios básicos se encuentran en la población que habla quechua, aymara y lenguas de la Amazonia. Sólo el 20% de la población indígena de la Amazonia, el 37% de la población quechua y el 42% de la población aymara ha superado la situación de pobreza, en comparación, el 60% de la población hispanohablante.

	quechua	aymara	otras
Población censal	12,270	14,400	46,840
Pop. en pobreza	38,200	51,570	51,470
Pop. no pobre	2,140	6,120	29,140
Total	140,800	140,800	140,800

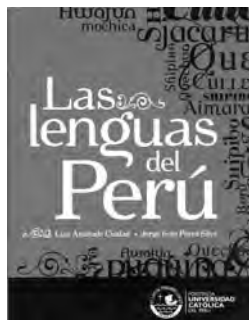
Nota: 100% de la población indígena de la Amazonia, 60% de la población quechua y 62% de la población aymara.

	quechua	aymara	otras
Prácticas matemáticas	17,170	8,800	28,440
Prácticas del lenguaje escrito	38,170	8,200	46,130
Prácticas del lenguaje oral	38,200	46,120	46,120
Prácticas con una lengua o bilingüe	37,170	8,120	46,120

1. Estudio titulado "El Censo, 2007 y la población indígena y multilingüe en el Perú: desigualdad, exclusión y pobreza", por el equipo CARE/Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y el equipo de la Encuesta Nacional de Hogares de 2007.

CARE Perú
Av. General Santa Cruz 659, Lima 11 - Perú
Direcciones electrónicas: postmaster@care.org.pe
www.care.org.pe
Publicación disponible en Internet:
http://www.care.org.pe/pdfs/cinfo/folleto/EDU_013_derindedu.pdf

Las lenguas del Perú



Luis Andrade Ciudad y Jorge Iván Pérez Silva.

Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Oficina Central de Admisión, 2009.

En noviembre del 2008, la Pontificia Universidad Católica del Perú y TV Cultura publicaron dos audiovisuales: “Los castellanos del Perú” y “Las lenguas del Perú”. Estos videos se han complementado con un libro titulado *Las lenguas del Perú*, escrito por Jorge Pérez y Luis Andrade, que profundiza en los puntos que se muestran en los audiovisuales y además presenta actividades pedagógicas y lecturas complementarias para afianzar lo que se desarrolla en cada capítulo. El libro supone así una hoja de ruta para trabajar los audiovisuales.

El libro y los videos tienen como objetivo central “[...] aportar a que las lenguas indígenas, así como las variedades regionales y populares del castellano, dejen de ser consideradas como entidades lingüísticas de segunda categoría, pasando a ser reconocidas con orgullo y respeto por sus propios hablantes como por todos los ciudadanos y ciudadanas” (8).

El libro se divide en tres capítulos y conclusiones que describiremos brevemente.

El primero lleva por título “Las lenguas indígenas del pasado” y lo ha escrito Luis Andrade. Este capítulo trata de las lenguas que se hablaban en la costa, sierra y selva del Perú y que ahora están extinguidas. Nos dice Andrade que si bien en los últimos años la división tradicional del Perú en costa, sierra y selva ha sido cuestionada, él ha optado por usarla puesto que permite “ordenar de manera pedagógica este panorama general” (12). Se presenta aquí una visión de las lenguas del pasado, que ya no se hablan pero de cuya existencia sabemos por las huellas que nos han dejado en las fuentes documentales, fuentes onomásticas y préstamos.

Se muestra un panorama de las lenguas extintas en la costa y se trata con mayor detalle el caso de la lengua mochica que se hablaba en la costa norte y que era una de las lenguas generales del Perú del siglo XVI. Para la sierra, el autor nos muestra también un panorama de las lenguas extintas en esa región y luego trata con mayor detalle una, el culle, que tuvo como núcleo político religioso a Huamachuco y que se hablaba en el extremo suroriental de Cajamarca (Cajabamba y San Marcos) y en el extremo norteño ancashino del Callejón de Conchucos (Pallasca). Es interesante señalar que mientras que para la lengua mochica hay fuentes documentales (*Gramática de la lengua yunga*, escrita en 1644 por Fernando de la Carrera, y el listado de voces mochicas elaborado por el obispo Martínez Compañón a fines del siglo XVII, etcétera), no se ha encontrado nada escrito en culle (ningún catecismo, léxico o gramática). Aquí se ha recurrido a las fuentes onomásticas y, como señala Andrade:

“Ninguna otra lengua extinta del actual territorio peruano ha mostrado con tanta claridad como el culle lo importante que es la toponimia para la lingüística histórica, pues el territorio de esta lengua nonserrana ha podido trazarse con mucha precisión y razonable consenso entre los especialistas gracias a los nombres de especial sonoridad como Shagaganda, Chochoconday, Pusvara y Querquerball” (25).

Para el caso de las lenguas de la Amazonía es más complicado hacer un estudio de las extinguidas, puesto que no contamos con fuentes documentales (no se ha hecho un estudio de la toponimia). Así, nos dice Andrade:

“Si bien no podemos conocer cuántas y cuáles lenguas amazónicas se extinguieron en

las décadas posteriores a la conquista española, y mucho menos tener una idea clara de la dinámica de la extinción en tiempos prehispánicos, sí tenemos una visión directa de la gravedad de la muerte lingüística en los siglos más recientes en la Amazonia peruana” (26).

Esto prueba lo que señalaba Calderón Pacheco (2000) acerca de que la atención a temas amazónicos tiene mucho menos tiempo que aquella dedicada a los temas andinos. Cuando se aborda el tema en esta región, las referencias serán a lenguas extinguidas más recientemente. Andrade menciona las lenguas que se han extinguido el siglo pasado de acuerdo con los estudios de Wise, Ribeyro y Solís.

Quisiéramos llamar la atención sobre este punto: “Solís reporta que se extinguió el andoa de la familia Zaparo, al morir ese año su último hablante, y que el último hablante del waripano o panobo falleció en 1991” (28). En verdad, es muy aventurado referirse a un “último hablante”, por ejemplo, para el caso del andoa, que Solís reporta como extinto desde 1991. Lev Michael señala (<http://lev.d.michael.googlepages.com/research_projects>) que tiene noticias de dos hablantes fluidos de andoa en la comunidad de Andoas Viejo en el río Pastaza, cerca de la frontera con Ecuador.

Un punto interesante que toca Andrade es el de cuáles son los criterios para decir si una lengua está en peligro de extinción, y observa que el criterio numérico no basta, sino que hay que tomar en cuenta el tipo de contacto de la lengua minorizada con las lenguas de mayor prestigio. Cuando hay un contacto muy intenso entre la lengua minorizada y la lengua hegemónica, esta última empieza a ser usada a costa de la lengua minorizada. La lengua hegemónica termina por, como dice Tove Skutnabb-Kangas, asesinar a la lengua minorizada.

Además del panorama de las lenguas extintas, en este capítulo se busca responder a la pregunta: ¿Por qué se extinguieron las lenguas? Y éste es un punto muy importante, porque las lenguas no se extinguen por

“causas naturales” sino porque hay conflicto entre ellas, y una dominante desplaza a una dominada. Esto ha ocurrido en el pasado cuando, por ejemplo, el aimara desplazó al puquina, o en el presente, cuando el castellano desplaza a las lenguas indígenas.

Pero así como se han dado estas situaciones de desaparición de lenguas, hay experiencias de revitalización lingüística, aspecto que no se ha tocado en el libro y que echamos en falta porque si bien es cierto que hay lenguas que se han extinguido, somos testigos también de procesos de reafirmación étnica en los que los pueblos indígenas buscan “recuperar” sus lenguas ancestrales. Así, tenemos noticias, por ejemplo, de la recuperación del iquito en Iquitos (<http://www.ailla.utexas.org/site/cilla1/Panel_ILDP.pdf>), o de la resurrección del mochica en Lambayeque (<<http://www.youtube.com/watch?v=YiKGu1j7ZkM>>).

El segundo capítulo del libro también lo ha escrito Luis Andrade, y se titula “Las lenguas del presente”. Aquí se nos presenta el panorama de las lenguas actualmente habladas y la relación de minorización en la que se encuentran las indígenas. No se nos habla ya de las lenguas de la costa, sierra y selva, sino de lenguas andinas y lenguas amazónicas. Dice Andrade:

“Cada vez somos más conscientes de que no han existido fronteras infranqueables entre Andes y Amazonía ni en lo geográfico ni en lo cultural. Si nos acercamos tanto a la historia de nuestras sociedades como a los circuitos económicos y culturales que imperan hoy en distintas regiones del país, notaremos que los nexos entre ambas regiones han sido y siguen siendo vitales y dinámicos” (39).

Andrade se pregunta si la frontera entre lo andino y lo amazónico no podría ser lo lingüístico, pero ésta es una pregunta de cuya respuesta estamos aún muy lejos, porque los lingüistas han estudiado los grupos por separado y se han enfatizado básicamente las diferencias entre las lenguas de dichas áreas sobre lo que tienen en común:

“Aún está lejos el momento en que los lingüistas podamos reflexionar sobre ambos grupos

como nombre general sin dejar de distinguir quechuas específicos en su interior” (50). Si estamos de acuerdo en que las lenguas no existen sino solo sus hablantes, creo que habría que reflexionar un poco más sobre ese paralelismo, porque mientras que ninguno de los hablantes de quechua negará que lo habla, estamos seguros de que los hablantes de tupe no afirmarán que hablan aimara central sino jacaru.

Los lingüistas que han investigado estas lenguas concuerdan en que pertenecen a una misma familia. Ello nos lleva a preguntarnos cómo así se hablan dos lenguas de una misma familia en dos puntos tan distantes. Cerrón Palomino ha llegado a la conclusión de que:

|| [...] el aimara cubría en el siglo XVI una zona mucho más amplia que la actual, llenando en gran medida, el amplio corredor que hoy separa a las dos lenguas de la familia: de este modo el aimara se habría hablado no solo en Lima sino también en lo que hoy son los departamentos de Ica, Huancavelica, Ayacucho, Apurímac y Cuzco, hasta llegar a Puno y Bolivia en una etapa tardía de su expansión. El avance del quechua habría empujado al aimara cada vez más hacia el sur, dejando a las hablas de Tupe y Cachuy como una muestra de la antigua variedad del territorio” (54).

En el subcapítulo referido a las lenguas amazónicas se nos dice que son aproximadamente 40 y que pertenecen a 16 familias distintas, y se clasifican 2 en la categoría de “aisladas”. Obviamente, es imposible en un manual de la naturaleza de este libro dar cuenta de las características de las lenguas o de las familias lingüísticas; lo que se ha hecho en este capítulo es mostrar aspectos que permitan tomar conciencia de la riqueza de las lenguas. Si hablamos de lenguas y de familias lingüísticas, los lectores se preguntarán: ¿Por qué es importante hablar de familias lingüísticas? Y en el libro nos da la respuesta de Pilar Valenzuela:

|| La atribución de las lenguas amazónicas a una familia lingüística es muy importante, ya que al decir que dos pueblos que ahora viven en zonas diferentes forman parte de la misma familia lingüística, podemos reconstruir de dónde vienen esos pueblos, de dónde migraron y así saber su pasado en

un territorio como la Amazonía, donde no se practica la arqueología de manera intensiva. Gracias a la lingüística podemos reconstruir mucho de la historia de esos pueblos” (59).

Un punto que también se toca en este subcapítulo es el referido a la pérdida de la lengua indígena en las generaciones más jóvenes por efectos de la migración; así, por ejemplo, se cita el caso de los shipibo que viven en Lima, de quienes desconocemos cómo los niños aprenden la lengua de sus padres y la forma cómo está retrocediendo el aprendizaje de la lengua indígena frente al castellano (70). Nos dice Andrade que esto que pasa con el shipibo pasa también con las demás lenguas indígenas, y no solo en las ciudades sino también en las comunidades indígenas. Cita así el caso de una comunidad asháninka donde la lengua materna de los niños es el castellano y donde la escuela es uno de los actores más fuertes y que más promueve con sus actitudes racistas la pérdida de la lengua indígena.

Pero no toda la experiencia es negativa, y eso nos lo cuenta también Andrade al referirse al Programa de Formación de Maestros de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) que se inició en 1988 y que marcó un hito en lo que se refiere a la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) puesto que, por primera vez, ésta fue concebida a partir de las iniciativas de las federaciones indígenas que formaron comités de educación para defender y exigir su derecho a una educación que respete su lengua y su cultura. Así, se firmó el convenio entre el Instituto Superior Pedagógico Público Loreto (ISPPL) y la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP). Con la firma de este convenio, la federación indígena y la entidad estatal se convirtieron en coejecutores de un programa de Formación Docente en EIB. Lamentablemente, una experiencia tan importante como la del FORMABIAP no cuenta con nuevas promociones desde hace tres años debido a las disposiciones del Gobierno que ponen trabas al ingreso de jóvenes indígenas a la formación docente al establecer el calificativo de 14 como nota mínima aprobatoria para ingresar a un instituto de formación

