# MODELO BASICO DE LA EDUCACION BILINGÜE EN EL PERU

**Elmo Ledesma Zamora**
y **Michele Vanden Eynden**
De la Unidad de Educación Bilingüe
Ministerio de Educación. Lima-Perú

La existencia de numerosas lenguas indígenas y la ausencia de una lengua común plantean a muchos países del llamado «Tercer Mundo» un serio reto en el campo de la educación, que sólo en las tres últimas décadas es afrontado con criterios científicos a la par que políticos. En ese sentido, el caso del Perú es sumamente ilustrativo. Opinamos que una discusión sobre las experiencias logradas por nuestro país en las tres últimas décadas en este campo puede ser útil para una mejor comprensión de un problema que afecta a millones de personas en el mundo.

El Perú es un país multilingüe y pluricultural, en el cual una parte de la población (69 por 100) es hispanohablante monolingüe, otra parte (14 por 100) es hablante monolingüe de lenguas indias y una tercera parte (17 por 100) se declara conocedora del español como segunda lengua. Las cifras, sin embargo, no son del todo confiables. Muchos de los que se declaran «hispanohablantes monolingües» son en realidad hablantes de lenguas indias que han aprendido muy bien el español, pero ocultan su condición de bilingües por autonegación cultural por temor a la discriminación social. Igualmente muchos de los que se declaran «conocedores del español como segunda lengua» son en realidad bilingües incipientes o fuertemente subordinados, pero suficientemente hábiles para contestar las preguntas del censo.

La población monolingüe de lengua india vive en la selva y en la sierra, dos de las tres regiones en que se divide el Perú, y tal ubicación geográfica tiene marcada influencia sobre sus características socioculturales, a causa del aislamiento que ocasiona y por las especiales características geográficas y económicas de cada una. La población propiamente bilingüe, es decir, aquella de lengua materna india que ha aprendido español como segunda lengua, habita también dichas regiones, pero sobre todo en los pueblos y ciudades o cerca de ellos, así como en las grandes ciudades industriales de la costa, adonde emigran tradicionalmente en búsqueda de trabajo, de educación para sus hijos y de atención médica. Un importante porcentaje de bilingües han aprendido el español no porque se lo hayan enseñado en la escuela, sino porque han migrado a zonas hispanohablantes.

La distribución geográfica de las lenguas indias y del español y los porcentajes de



BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Elmo LEDESMA ZAMORA; Michele VANDEN EYNDEN. MODELO
Centro Virtual Cervantes

hablantes monolingües y bilingües forman un cuadro complejo. Puede decirse que la región de la costa es totalmente hispanohablante monolingüe, pero debe decirse también que cada vez es mayor la presencia de hablantes de lenguas indias en los barrios marginales de sus grandes ciudades. En la región de la sierra la parte norte está habitada prácticamente sólo por hispanohablantes, pero conforme se avanza hacia el sur el español cede terreno a las lenguas quechua y aymara hasta niveles de monolingüismo en algunos lugares. En la selva existe medio centenar de grupos etno-lingüísticos, pero dicha población apenas llega a las 220.000 personas. Sin embargo, la presencia de las lenguas indias es evidente en todo el territorio nacional. De hecho, sólo tres de sus 23 departamentos carecen de población de lengua india. (Ver mapa y cuadro anexos.)

Pero el multilingüismo en el Perú está lejos de ser una mera coexistencia de lenguas diversas. Ocurre que en la compleja estructuración del país a partir de la conquista española en el siglo XVI, las desigualdades sociales se tradujeron en discriminación, en agravio de las lenguas y culturas vernáculas. El español, lengua de los conquistadores, de los colonizadores y de sus descendientes, se convirtió en lengua de prestigio al ser impuesta como lengua exclusiva del gobierno, de la administración pública, de la justicia, de la educación, del periodismo y de todo acto oficial. Como consecuencia, el no saber español le ha significado a millones de peruanos el tropezar con serias dificultades para el ejercicio de sus derechos, y el estigma social de la segregación, a la par que un irrefrenable proceso de aculturación, que en muchos casos ha conducido a la autonegación cultural y a la desaparición de muchas lenguas a lo largo de cuatro siglos. El largo proceso de colonización ha desplazado de las mejores tierras a la población de lengua india. A través de la dominación, del mestizaje y del exterminio de gran parte de la población originaria, el español se ha convertido en la lengua mayoritaria del Perú, con un claro avance en los últimos años, pues mientras en 1940 lo hablaba el 60 por 100 de la población, hoy lo habla el 69 por 100 de ella. Sin embargo, no puede afirmarse que el español haya ganado definitivamente la batalla. Cada vez hay una mayor identificación étnica entre los hablantes de lenguas indias, que los lleva a la revaloración de su lengua y cultura, aunque comprendan la necesidad de aprender el español.

En el campo de la educación, la consecuencia del multilingüismo, acompañado de discriminación social, lingüística y cultural, fue que los niños hablantes de lenguas indias tuvieron dificultades para el ingreso a la escuela y para el progreso dentro de ella. Esta situación se agravaba por la imposición de una educación elitista, memorizante, prejuiciosa y con «sabor urbano» a poblaciones rurales con grandes diferencias socioculturales respecto de sus compatriotas hispanohablantes. Inevitablemente, esto condujo al mantenimiento de un elevado porcentaje de analfabetismo, y de fracaso y deserción escolares, lo cual, a su vez, reforzó los prejuicios contra los hablantes de lenguas indias. En la mayoría de los casos el progreso en la escuela le significaba al niño indígena la aculturación violenta, el rechazo de su propia lengua y cultura y la adquisición larga y dolorosa de un español fuertemente interferido por su lengua materna. El fracaso de la escuela fue revelador, en realidad, de una inadecuación pedagógica y de una injusticia social. No se comprendió la necesidad de utilizar en la educación la lengua materna del alumno indígena, y ni siquiera se previó la necesidad de enseñarle español antes de pretender enseñarle en español. Resulta revelador en este sentido que sólo en 1945 se publicara por primera vez una guía metodológica para la «castellanización» de los niños indígenas, que dicha guía tuviera además sólo un carácter demasiado general y que, tras caer pronto en desuso, no fuera sustituida. El pro-



BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Elmo LEDESMA ZAMORA; Michele VANDEN EYNDEN. MODELO
Centro Virtual Cervantes

fesor destinado a una comunidad de lengua india iba a ella lleno de prejuicios para desarrollar un programa escolar redactado por hispanohablantes para hispanohablantes, con alumnos que a su vez querían olvidar su lengua materna para escapar de la segregación cultural. La realidad se encargaba, sin embargo, de demostrar la imposibilidad de enseñar algo a alguien en una lengua que éste desconoce. Por lo tanto, el profesor trataba de aprender la lengua de sus alumnos y se dedicaba a enseñarles español, dejando de lado el avance del desarrollo de los programas de los diversos cursos. Su desconocimiento de una metodología de enseñanza de una segunda lengua, la ausencia de textos y guías metodológicas para ello y el silencio e indiferencia de las autoridades educativas, lo hacían improvisar su propia metodología, con el resultado inevitable de que usaba el español en forma directa, hacía traducción permanente o ponía sus mayores esperanzas en el vocabulario y la lectura.

El tratamiento de problemas similares en diversos lugares del mundo durante la primera mitad del siglo, especialmente en países que, como México y Guatemala, poseen características socioculturales lingüísticas muy parecidas a las del Perú, así como la necesidad de expandir el servicio educativo a zonas rurales como parte de los planes nacionales de desarrollo económico, decidieron al Gobierno peruano a firmar un convenio en 1953 con el Instituto Lingüístico de Verano, que constituyó el verdadero nacimiento de la educación bilingüe en el Perú, fecha que coincide con la publicación de la UNESCO de la monografía **El uso de las lenguas vernáculas en la educación.** Muy pronto los éxitos alcanzados a través del convenio, así como la mayor difusión de éxitos semejantes en la Unión Soviética y una mayor toma de conciencia de esta problemática, condujeron al nacimiento de nuevos proyectos de educación bilingüe, especialmente con participación de la Universidad de San Marcos en 1965 y del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación en 1974, apoyado por la República Federal de Alemania y la agencia norteamericana para el desarrollo internacional (USAID). En 1972 se creó la Unidad de Educación Bilingüe en el Ministerio de Educación, para normar la educación bilingüe a nivel nacional y supervisar, evaluar y apoyar el desarrollo de los diversos proyectos experimentales.

El análisis de las causas y consecuencias de la educación tradicional, publicado por el Ministerio de Educación en 1970 para iniciar un proceso de reforma de la educación, puso de manifiesto la inadecuación pedagógica y la injusticia social cometidas con la población de lengua vernácula. Sus conclusiones acerca de la alfabetización y el bilingüismo merecen citarse:

«Por otra parte, la alfabetización confronta en el Perú el problema de la existencia de varias lenguas. En este punto la política de la Reforma es clara: la población que no habla castellano será, en lo posible, alfabetizada en su lengua materna. La preocupación del Gobierno y de la Reforma Educativa por las grandes mayorías marginadas, es decir, la llamada población indígena, especialmente la de las áreas rurales de la sierra, tiene su expresión más significativa en una revaloración de las lenguas aborígenes y en particular el quechua, como productos culturales de por sí valiosos instrumentos de comunicación entre vastos sectores de la población peruana. Hasta hoy estas lenguas han sido descuidadas, cuando no despreciadas, y no se las ha considerado como vehículo de educación digno de ser oficialmente reconocido y promovido por el Estado.

No sólo las conclusiones de las ciencias sociales y de la pedagogía, sino también



BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Elmo LEDESMA ZAMORA; Michele VANDEN EYNDEN.
Centro Virtual Cervantes

el sentido de afirmación nacional y de justicia social, reclama un cambio profundo de esta situación. Experiencias hechas en diversos lugares del país muestran, por lo demás, que la educación bilingüe es una medida capaz de resolver los graves problemas que se han venido planteando en la enseñanza de los niños de las áreas rurales y de vastos sectores populares, inexplicablemente obligados a recibir lecciones en castellano, lengua distinta a la suya y que apenas podían entender. La alfabetización se había convertido así en un instrumento antipedagógico y de imposición de la cultura dominante. Es en gran parte responsable este tipo de enseñanza de la deserción escolar, de la traumatización psíquica del niño monolingüe y del fracaso del aprendizaje de la lectura y escritura. En suma, de lo que se trata es de que, dados los cambios estructurales socio-económicos, la escuela rural cumpla su función socializadora en los niños monolingües a través de un sistema de educación y alfabetización estrictamente unidos.

La adopción de la educación bilingüe se reforzará con otra medida igualmente importante, educacional y socialmente: la adopción oficial de un alfabeto único para la lengua quechua, la más importante de las aborígenes, que permitirá una mayor eficacia del sistema bilingüe.

Por cierto que el reconocimiento de la importancia de las lenguas aborígenes y su utilización oficial en la educación no implican el abandono de la enseñanza del castellano. Este es un instrumento necesario para todos los peruanos en la medida en que sirve a los fines de la comunicación a escala nacional. De hecho, la enseñanza en lengua aborigen es quizá la mejor manera de progresar en la castellanización, porque los niños alfabetizados en su lengua materna pueden asimilar más adecuada y prontamente la lengua castellana. De esta suerte la alfabetización en lengua aborigen se liga a la universalización de la lengua oficial del Perú, y la castellanización se efectúa y se amplía sin erradicar las lenguas aborígenes que forman parte del acervo cultural de nuestra nación. El objetivo es más bien suprimir una de las barreras que hasta hoy aísla a los sectores de población que no hablan castellano. Estas grandes masas no sólo están privadas del contacto directo con los mecanismos del poder económico, político y social, sino que también, al estar marginadas de los circuitos informativos, pierden toda posibilidad de participación efectiva. Tal situación es la que la Reforma busca cancelar, a la vez que, por la alfabetización en lengua aborigen, logrará expandir realmente la educación a toda la población peruana.»

La Ley General de Educación promulgada en 1972 establece por ello que «la educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo». El Reglamento de Educación Bilingüe establece que «la castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículos de educación» (artículo 12), obliga a que la formación profesional de los futuros profesores incluya el aprendizaje de una lengua vernácula y propicia el aprendizaje de las lenguas vernáculas por parte de la población hispanohablante.

El mismo año de la promulgación de la Ley el Ministerio de Educación convocó a un seminario nacional para discutir los lineamientos de una **Política Nacional de Educación Bilingüe,** que determinase con mayor precisión los planteamientos de la reforma.



BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Elmo LEDESMA ZAMORA; Michele VANDEN EYNDEN. MODELO
Centro Virtual Cervantes

Las discusiones tuvieron en cuenta cuatro posibilidades teóricas de desarrollar la educación con hablantes de lenguas vernáculas:

a) Dar toda la educación en la lengua vernácula de cada grupo étnico.

b) Iniciar la educación en la lengua vernácula materna para pasar gradualmente al uso de la lengua española, que entonces era la única oficial. (En 1975 también adquirió ese carácter el quechua, que es la lengua india con mayor número de hablantes.)

c) Dar toda la educación sólo en español.

d) Dar toda la educación sólo en español, pero utilizar la lengua vernácula como un curso especial en cada grupo étnico.

La discusión sobre la enseñanza y uso de los idiomas extranjeros fue dejada de lado en el seminario, pero las normas sobre ello fueron estudiadas por una comisión y aparecen en el **Reglamento de Educación Bilingüe** publicado ese mismo año.

La Política Nacional de Educación Bilingüe acordada en base a las recomendaciones del seminario planteó como objetivo principal «lograr el uso del castellano como lengua común de la población peruana, afirmando, al mismo tiempo, el respeto a la diversidad lingüística y la revaloración de las diversas lenguas vernáculas», y el Reglamento estableció que «se deben emplear las lenguas vernáculas como vehículo de comunicación siempre que sea necesario», que «el castellano y la lengua vernácula de cada grupo étnico serán las lenguas instrumentales para la educación primaria» y que «la enseñanza del español se hará con metodología de segunda lengua».

En base a la experiencia lograda en la producción de casi 700 textos escolares en 30 lenguas indígenas que hasta hace pocos años eran ágrafas, y de textos y guías metodológicas para la enseñanza del español como segunda lengua a niños, dentro de proyectos experimentales enmarcados por los principios de la política nacional y del Reglamento mencionados, hemos propuesto un **Modelo Básico de Educación Bilingüe** para los cuatro primeros grados de la educación primaria, que tiene como meta el convertir al alumno indígena monolingüe en bilingüe, de tal manera que a partir de entonces toda su educación pueda hacerse con textos en español, en razón de que la producción de textos en lengua materna para todos los cursos de los grados superiores es imposible por la variedad de lenguas indias, el reducido número de hablantes de cada una de ellas y el consecuente gasto que ello demandaría. Sin embargo, se prevé la continuación del uso de la lengua materna india hasta una etapa superior como un medio de desarrollar la expresión y comprensión de mensajes orales y escritos en ella. De esta manera se pretende tanto reforzar el desarrollo intelectual del alumno cuanto revalorar las lenguas y culturas nativas como parte del proceso de auto-identificación cultural del país.

El modelo señala qué aspectos programáticos y en qué momento deben desarrollarse en la lengua materna y en la segunda y las etapas de conversión de la enseñanza de ésta a su uso instrumental. Lo presentamos en este breve artículo con la esperanza de que los especialistas y profesores nos hagan conocer sus críticas y sugerencias y para que pueda servir como punto de partida para discusiones sobre el tema.



BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Elmo LEDESMA ZAMORA; Michele VANDEN EYNDEN. MODELO
Centro Virtual Cervantes

## PRIMER GRADO

1.1. **Uso de la lengua materna para:**

1.1.1. Enseñanza de la lecto-escritura.

1.1.2. Desarrollo de habilidades de comprensión y expresión orales en el curso de Lenguaje.

1.1.3. Presentación de los contenidos de todos los cursos.

1.2. **Iniciación de la enseñanza oral del castellano** mediante la presentación secuenciada y dosificada de sus temas gramaticales y del Vocabulario Básico, a partir de situaciones de comunicación reales o fuertemente contextualizadas.

## SEGUNDO GRADO

2.1. **Uso de la lengua materna para:**

2.1.1. Afianzamiento de la lecto-escritura.

2.1.2. Desarrollo de habilidades de comprensión y expresión en forma oral y escrita en el curso de Lenguaje.

2.1.3. Presentación de los contenidos de todos los cursos.

2.2. **Continuación de la enseñanza oral del castellano,** con las características señaladas en el objetivo 1.2.

2.3. **Iniciación de la lectura y escritura en castellano.**

2.4. **Iniciación del uso oral del castellano** en el repaso y presentación de algunos contenidos de todos los cursos.

## TERCER GRADO

3.1. **Uso oral y escrito de la lengua materna para:**

3.1.1. Desarrollo de habilidades de comprensión y expresión en el curso de Lenguaje.

3.1.2. Aprendizaje de nociones básicas de la gramática de la lengua materna.

3.1.3. Presentación de los contenidos de todos los cursos.

3.2. **Continuación de la enseñanza oral del castellano, con apoyo de lectura y escritura.**

3.3. **Uso parcial y progresivo del castellano oral y escrito** en la presentación y repaso de contenidos de todos los cursos con dos finalidades:

3.3.1. Complementar la acción educativa realizada en lengua materna en todos los



BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Elmo LEDESMA ZAMORA; Michele VANDEN EYNDEN. MODELO
Centro Virtual Cervantes

cursos, para los cuales la mayor parte del material educativo disponible está en castellano.

3.3.2. Practicar el castellano aprendido y avanzar en el aprendizaje de palabras y en la interiorización de algunas estructuras gramaticales.

3.4. **Aprendizaje de nociones básicas de la gramática castellana.**

**CUARTO GRADO**

4.1. **Uso de la lengua materna para:**

4.1.1. Desarrollo de habilidades de comprensión y expresión en el curso de Lenguaje en forma oral y escrita.

4.1.2. Continuación del aprendizaje de nociones básicas de la gramática de la lengua materna.

4.1.3. Apoyo en la presentación de los contenidos de todos los cursos.

4.2. **Continuación de la enseñanza oral del castellano, con apoyo de la lectura y escritura.**

4.3. **Uso preferencial del castellano oral y escrito** en la presentación de los contenidos de todos los cursos.

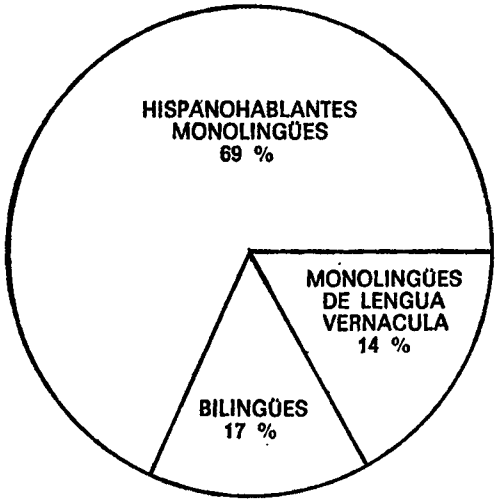
4.4. **Continuación del aprendizaje de nociones básicas de la gramática castellana.**



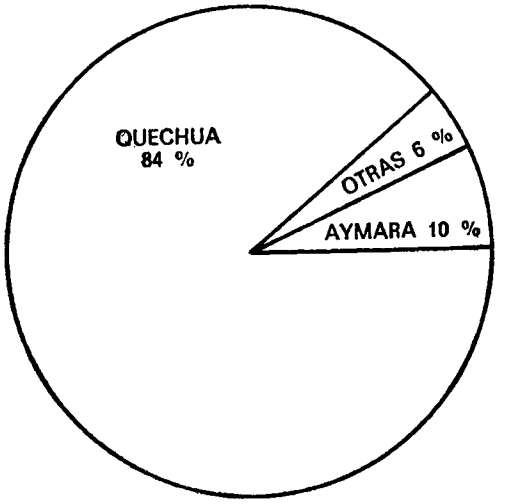
BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Elmo LEDESMA ZAMORA; Michele VANDEN EYNDEN. MODELO
Centro Virtual Cervantes

## LENGUAS INDIAS DEL PERU

POBLACION NACIONAL DE CINCO Y MAS AÑOS DE EDAD, CLASIFICADA POR LENGUAS
(11'790,150. Censo de 1972)




POBLACION NACIONAL DE LENGUA VERNACULA DE CINCO Y MAS AÑOS DE EDAD
(3'607,071. Censo de 1972)




### LENGUAS VERNACULAS DEL PERU

AREA ANDINA:

- Quechua de Ancash-Huaylas
- Quechua de Junín-Huanca
- Quechua de Ayacucho-Chanca
- Quechua de Cuzco-Collao
- Quechua de Cajamarca-Cañaris
- Aymara
- Jaqaru
- Kowki

AREA SELVATICA:

- Achual-Jíbaro
- Aguaruna
- Amahuaca
- Amarakaeri
- Amuesha
- Andoa
- Angutero
- Arabela
- Bora
- Campa poyenisati
- Campa ashuninca
- Campa nomatsiguenga
- Campa del Pichis
- Campa pajonalino
- Candeshi-Shapra
- Capanahua
- Cashibo
- Cashinahua
- Cocama
- Culina
- Chayahuita
- Huachipairi
- Huambisa
- Huarayo
- Huitoto Murui
- Iquito
- Isconahua
- Jebero
- Machiguenga
- Mashco
- Mayoruna
- Ocaina
- Orejón
- Omagua
- Piro
- Quechua de Napo
- Quechua de S. Martín
- Quechua de Pastaza
- Sharanahua-Marinahua
- Secoya
- Shipibo-Conibo
- Taushiro
- Ticuna
- Urarina
- Yagua
- Yaminahua




**MAPA LINGÜISTICO DEL PERU**

(Las áreas no marcadas son hispanohablantes)



BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Elmo LEDESMA ZAMORA; Michele VANDEN EYNDEN. I

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes