

EDUCACION Y DESARROLLO RURAL



Giorgio Alberti
Heracio Bonilla
Julio Cotler
Alberto Escobar
José Matos Mar

IEP

INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS

educación y desarrollo rural

COLECCION MINIMA /2

educación y desarrollo rural

Giorgio Alberti

Heraclio Bonilla

Julio Cotler

Alberto Escobar

José Matos Mar

INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS

Colección dirigida por
JOSE MATOS MAR
Director del Instituto de Estudios Peruanos

contenido

Presentación	9
1. Sociedad, educación y desarrollo	11
2. La educación y Latinoamérica	19
3. Educación y desarrollo rural	25
4. Educación y multilingüismo	31
5. Educación y contexto social	43
6. Consideraciones generales	53
Bibliografía	57

© IEP ediciones
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Telf. 32-3070 / 24-4856.

Impreso en el Perú
1ra. edición, febrero 1974
4,000 ejemplares

presentación

La UNESCO encargó al Instituto de Estudios Peruanos la preparación de un documento que fuera sometido a la reunión "El proyecto especial integrado sobre la función de la educación en el desarrollo rural" (PEIFEDER), realizada con el auspicio de dicho organismo internacional y del gobierno del Perú entre el 26 de noviembre y el 1° de diciembre de 1973, en la ciudad de Lima. La finalidad para la cual se requería el documento explica las características del texto que se reproduce en las páginas siguientes.

Por ello mismo se trata de un balance de los puntos de vista sobre la educación y el desarrollo rural y del planteo de formas no convencionales para encarar el tratamiento de estos tópicos.

Con el propósito de hacer accesible la opinión del Instituto de Estudios Peruanos sobre un tema

sin duda importante para la problemática de la educación en el país, ofrecemos este documento al debate público.

Este documento quiere revisar rápidamente, a manera de resumen, un grupo de conceptos que debe ser precisado antes de acometer el examen del tema central. En lo sustantivo planteamos lo inadecuado de representarse un modelo de "educación integrada al desarrollo rural"; se resalta el riesgo de una imagen de la llamada promoción rural o educación para el trabajo en el campo, así como la pérdida de la visión de la realidad histórica y la multiplicidad de los contextos sociales, más aún si se les disocia de la sociedad global. Sea en el extremo de la producción económica o en el de la comunicación lingüística, la única vía que nos parece apropiada conduce a reformular la manera de conocer el problema. En ese sentido, estas páginas no pretenden otra cosa que ser una invitación al debate. Un segundo objetivo de este trabajo es el de ofrecer una metodología, de fácil y rápida aplicación, para identificar empíricamente las variaciones del contexto social que involucra el proceso educativo.

1

sociedad, educación y desarrollo

Adoptemos una propuesta inicial: la planificación de la educación para el desarrollo rural no puede ser desligada de la relación global que se plantea a nivel nacional entre educación, sociedad y desarrollo. Y que, por tanto, si queremos pensar acerca de la planificación educativa para el desarrollo rural, tenemos que inscribir este aspecto dentro del marco teórico global que adoptamos para explicarnos el correlato sociedad-educación.

Para esta perspectiva más específica hace falta una precisión conceptual previa sobre educación y desarrollo: llamamos educación a las formas institucionales de trasmisión de valores, normas y co-

nocimientos, a fin de conformar a los individuos en los roles específicos que demanda la sociedad, o más en concreto, la clase dominante. De lo que se desprende, que *planificar* el carácter y el rendimiento de dichas formas institucionales supone comprometer un conjunto de recursos y medios de la sociedad entera, para los fines prioritarios y específicos que un sector de la sociedad le asigna al proceso educativo. Por *desarrollo* entendemos el proceso de formación, consolidación y superación estructural de un determinado sistema social, es decir, el cambio cualitativo en sus relaciones de producción y distribución. Si utilizamos las definiciones generales propuestas anteriormente y consideramos la determinación mutua entre educación y desarrollo en sociedades concretas, vemos que el papel que corresponde al proceso educativo ha sido juzgado desde dos ángulos que, en lo sustantivo, traducen dos posiciones antagónicas:

1. La de quienes sostienen que para que haya desarrollo es indispensable que los miembros de la sociedad alcancen un determinado nivel educativo.

2. La de quienes, por el contrario, postulan que el cambio social es indispensable para que se produzca el fortalecimiento educacional.

La literatura frecuente al respecto puede ser catalogada entre estas opciones polares. Sin embargo, podríamos adelantar que, desde otro punto de vista, ambas maneras de juzgar el problema padecen de un vicio fundamental que las invalida, en tanto ambas omiten tomar en cuenta *el carácter dialéctico y la función ambivalente del proceso educativo* respecto de la sociedad, y, por lo mismo, los primeros se imaginan a la educación como una variable independiente en el contexto social, y los segundos la consideran como variable dependiente.

Si por educación entendemos las formas institucionales de transmisión de valores, normas y conocimientos que conforman a los individuos para la asunción de los roles específicos que demanda la sociedad, y si admitimos que en ésta constituye un factor decisivo la estructura de las clases sociales, resulta obvio que la clase dominante imprime la marca de sus intereses y creencias en las formas educativas. Este hecho, de por sí, basta para demostrar el sentido de variable no-independiente que tiene el factor educacional.

Desde otro lado de la cuestión, y admitido que la educación es, pues, una variable dependiente, no podría dejar de reconocerse, puesto que no es

menos cierto, que, en algunas circunstancias dadas, la expansión y el aumento de los niveles educativos pueden contribuir al desarrollo de la sociedad; a partir de la profundización y cuestionamiento de sus contradicciones.

La naturaleza dialéctica de la relación entre sociedad y educación aparece con toda claridad cuando se observa la descomposición de un sistema oligárquico tradicional. Mientras el sistema político de dominio tradicional tiene plena vigencia, el sistema educativo legitima el *statu quo* y prepara ideológica, motivacional y técnicamente a los individuos para que asuman los roles que requiere el mantenimiento de ese mismo sistema político.

Pero al iniciarse un proceso de fractura de la organización oligárquica tradicional (lo que puede ocurrir, por ejemplo, a causa de cambios en la estructura productiva y tecnológica) se generan condiciones para que emerjan grupos con intereses contradictorios a los de la clase dominante. De este modo *se* establecerán también nuevas formas de comportamiento político que persiguen ampliar la participación de los sectores afectados por los cambios en los beneficios que la sociedad produce.

En tales circunstancias, los grupos dominantes se ven obligados a ceder parte de sus atribuciones

a los nuevos actores políticos, pero buscan, sin embargo, preservar su situación de privilegio. Para tal fin establecen medidas redistributivas de índole muy limitada, que tienden a favorecer la movilidad social y la asimilación política de los grupos emergentes. Este proceso se lleva a cabo por medio de la ampliación del reclutamiento de la burocracia, del sistema educacional, y va asociado a una limitada expansión del mercado interno. O sea que, el inicio de la descomposición de los sistemas oligárquicos se caracteriza, de una parte, por impulsar un proceso de movilidad social segmentaria y, de otra parte, por lo limitado de dicho proceso. Es decir que, con la incorporación de los segmentos relativamente favorecidos de la población media, se pretende mantener el marco estructural de las relaciones sociales. Ahí reside precisamente el meollo de la contradicción: cuanto más se impulsa la incorporación segmentaria, más se pone al desnudo la naturaleza restrictiva de las relaciones sociales de un sistema oligárquico.

En este proceso de incorporación segmentaria la educación juega un papel importante al convertirse en la principal vía de movilidad social y, por ende, en el mecanismo de incorporación al sistema oligárquico en su fase de descomposición.

Sin embargo, en el momento en que las presiones populares llegan al punto en que el sistema oligárquico ya no es capaz de satisfacer sus reivindicaciones, la educación se convierte en un factor de contradicción. Por un lado sigue actuando como un mecanismo de incorporación segmentaria y por otro crea aspiraciones de movilidad social, que el ordenamiento político oligárquico no puede satisfacer sin ser alterado sustancialmente.

Habría, además, que insistir en lo relativo y casi inútil de referirse a niveles de educación en abstracto. Que éstos adquieren sentido sólo según el tipo' específico de sociedad y de momento histórico, y que ambos determinan en términos dinámicos cuándo es que la educación pesa más como elemento de freno o conservación del sistema y cuándo pesa más como elemento propiciador del cambio cualitativo de la estructura social ¹.

En suma, podríamos convenir que la primera opción mencionada, al igual que la tesis desarrollista en general, es desmentida por la teoría y por la historia. Tanto es así que fueron países muy atrasados en cuanto a niveles de educación los

que lograron realizar transformaciones profundas sobre todo en la época contemporánea, China y Cuba por ejemplo.

Pero es también inexacto desconocer que la educación, por su relación dialéctica puede contribuir a la ruptura del *statu quo* —como ocurrió en Europa y en EE. UU. y como se comprueba incluso en la fase posterior al desarrollo industrial—, sólo que al presentarla como prerrequisito para el cambio, rol que está implícito en la función dialéctica, se ha distorsionado su sentido y se le ha expresado bajo la forma de un enunciado ideológico. Es así como se ha convertido a la educación en requisito indispensable para el desarrollo, que por dicha vía concluye siendo igualmente postergado.

En este sentido, juzgamos que de considerarse dialécticamente las relaciones entre educación y sociedad, se advertirá que ésa consolida un sistema de valores; pero que, también, puede asumir un rol crítico frente a dichos: valores y a la sociedad en general.

1. Véase un tratamiento más extenso en Alberti/Cotler, 1972 : 15-29.

2

la educación y latinoamérica

Las características socio-económicas, de la dependencia que afectan a las sociedades latinoamericanas se transparentan en el proceso de la educación en nuestros países. El descubrimiento del continente por españoles y portugueses trasladó a Latinoamérica una estructura que se difundirá en la organización montada para preparar a los funcionarios y súbditos dentro de las perspectivas coloniales que se establecieron. Después, la progresión de la historia alteró la modalidad y los grados de las formas de *jure* a las formas *de facto*. Sin embargo, las características del problema seguirán siendo dadas por la naturaleza dependiente de América Latina, situación que determina que su

estructura educativa no corresponda a los intereses intrínsecos de sus sociedades, sino que sea un reflejo imitativo de un modelo que se justifica aparentemente por su rasgo de invariante universal.

Durante todo el período colonial, la educación fue el monopolio y el privilegio de una élite extremadamente reducida y que iba a las aulas a aprender la justificación ideológica del sistema. En el caso del Perú, además, el acceso a la educación por parte de la población india no sirvió, en lo fundamental, sino para convertir a sus miembros, los indios, en sumisos integrantes de la sociedad colonial. No fue muy distinta la situación de la educación a lo largo de gran parte del siglo XIX. Es cierto que la quiebra formal del ordenamiento colonial rompió las barreras que separaban a clases, etnias y grupos, posibilitando, al menos teóricamente, que la educación fuera un recurso accesible a todos y por igual. Pero tres siglos de una desigualdad sancionada por las leyes alumbraron, por debajo de una igualdad legal, una real y decisiva desigualdad. Tanto más que la condición de ciudadano, al menos políticamente, era un privilegio reservado a quienes sabían leer y escribir.

Es sólo, *grosso modo*, en el último tercio del siglo XIX que esta situación empieza a alterarse,

como efecto de cambios sustantivos tanto al interior de América Latina como dentro de aquellas regiones con quienes este continente mantuvo relaciones de subordinación. Estos cambios posibilitaron la emergencia de un nuevo sistema educativo. El acceso a éste siguió siendo profundamente elitista pero el cambio de su contenido nutrió intelectualmente a la generación de positivistas y neo-positivistas. En consecuencia, a manera de postulado muy genérico, podría suscribirse que la educación en América Latina ha funcionado como uno de los agentes de dominación. La diferencia con los roles que desempeña en los países europeos o en Estados Unidos de Norteamérica se hace visible, pues si en esas sociedades el educar es una función de la clase dominante "imperial" (lo que viene a ser Dewey en Estados Unidos), en nuestros países la educación es una función de la clase dominante "colonial" y juega un papel inspirado en la perspectiva oligárquica elitista propia de este sector (lo que en el Perú representa la posición de Deustua).

No hay duda de que el proceso de la educación latinoamericana mantiene un correlato con los cambios que asume la dominación y que, de manera esquemática, pueden señalarse tres fases:

a. La dominación agro-exportadora que se manifiesta a través de un régimen político oligárquico y que se traduce en una educación concebida bajo los patrones de la tradición colonial y de consagración del privilegio de las élites:

b. La crisis del régimen de dominación primaria y de la oligárquica, que se manifiesta a su vez en la crisis de la educación llamada tradicional y restringida, para dar paso a una apertura masiva de la enseñanza y, consecuentemente, a un incremento de su papel contradictorio como medio de movilidad social y como medio de profundizar ideológica y políticamente las contradicciones sociales; y

c. El régimen post-oligárquico que se ha denominado también populista y cuya impronta sostiene la democratización relativa de la educación, así como el planteo del hallazgo de formas "nacionales y nacionalistas" que se vierten en el fomento de una educación "popular".

Bien vale concluir este acápite haciendo notar que, en el devenir histórico que cierra la tercera etapa, el aumento de los beneficios de la educación, a la par que la severidad en las condiciones restrictivas que existen para continuar por esa es-

cala, agudizan el descontento y mueven a la crítica por la falta de oportunidades; en ellas se han de fogear las presiones populares y el surgimiento de nuevos liderazgos. He ahí una de las causas de nuestras ya célebres crisis en los sectores del magisterio y de las universidades latinoamericanas (Vasconi, 1967).

educación y desarrollo rural

Digamos que no es infrecuente que funcionarios y algunos estudiosos, imbuidos del deseo de lograr resultados a corto alcance y poseídos de una visión tecnocrática, piensen que el estado de retraso de las zonas rurales obliga tanto por razones éticas como económicas y políticas a fomentar un conjunto de planes y acciones cuya meta sería elevar el nivel de producción, consumo y desarrollo de los habitantes del agro. Para dicho fin, habitualmente se parte de un diagnóstico de la situación rural, el que a su vez está endeudado con la premisa de mirar .la situación rural como diferente y desconectada de la que existe en las ciudades. Pero esto encierra una falla de perspectiva. A pesar de la amplia literatura al respecto, la cual señala de manera específica de qué modo la ciu-

dad succiona el excedente económico y social campesino, parece necesario insistir en la visión distorsionada de que los problemas rurales tienen sus raíces en el medio ruralismo. He ahí el mismo error, repetido, que se comete al contemplar las relaciones urbanas y rurales, y que es correlativo del que muchos analistas ejecutan al mirar el cuadro de las relaciones internacionales. Ahí también se definen los problemas del subdesarrollo como endógeno y, desde esa premisa, se planifican políticas de asistencia técnica y ayuda que no hacen otra cosa que reforzar y afinar los mecanismos de dependencia y de control, que son los responsables principales de una configuración estructural de relaciones de producción y distribución perjudiciales para los países periféricos.

Mientras que este último análisis ya es aceptado y debatido en el nivel más alto de las decisiones gubernamentales de América Latina, sin embargo, todavía no ocurre lo mismo respecto de la relación entre ciudad y campo, y, por paradoja, simultáneamente se sigue discutiendo el tipo y modalidades de ayuda que la ciudad puede brindar al campo, y se insiste en proyectos orientados a la llamada promoción rural, cuando lo que habría que hacer es *identificar en forma sistemática los*

mecanismos de control de la ciudad sobre el campo, a fin de romperlos como medida previa para la liberación de las fuerzas del agro y la planificación del desarrollo rural.

No se trata solamente de mecanismos específicos, como por ejemplo las reformas agrarias, los servicios públicos, etc. sino de redefinir en forma global las prioridades nacionales, de modo que se logre reducir el consumo conspicuo de ciertos sectores sociales, permitiendo el ahorro y la redistribución de inversiones y beneficios hacia los sectores más marginados, que siguen siendo las masas campesinas. Para frasearlo de una manera gráfica, podríamos decir que a nivel internacional, de no ocurrir la ruptura que posibilita la promoción sin barreras, podría interpretarse el diálogo entre el supuesto dador y el supuesto beneficiario en estos términos: "Te doy ayuda, pero te sanciono si afectas a las compañías extranjeras", que corresponde a la versión interna de: "Te doy vacuna y escuela, pero te fijo el precio de las papas".

La educación no tiene que ser vista como un elemento que solucione todos los problemas ni como un factor disociado de su contexto social. Por ende es legítimo afirmar que no es exclusivamente un hecho educacional, sino que en lo pri-

mordial es un problema que supone una serie de decisiones políticas previas y que, como tal, *es un fenómeno evidentemente político*.

En efecto, las poblaciones marginales que por definición son las más lejanas de los centros de poder, son las que menos capacidad tienen de participar activamente en el equilibrio de las relaciones ciudad-campo. Véase que en la interacción entre los países dominantes y dominados no se puede esperar que la iniciativa para modificar los términos del intercambio asimétrico y discriminatorio provenga de los centros dominantes; de la misma manera, parece dudoso que la decisión de reequilibrar los términos de intercambio entre ciudad y campo se originen en la iniciativa de la parte dominante, en este caso la ciudad. Dicho de otra manera, así como se requiere de gobiernos nacionalistas y revolucionarios que pongan un límite a las exigencias, explotación y control político-económico de los países dominantes, asimismo, haría falta de un campesinado organizado y autónomo que tenga capacidad de negociar *inter pares* con el poder político y económico urbano.

De todo esto fluye una consecuencia muy clara: que proponer la planificación de la educación integrada al desarrollo rural es plantearse el proble-

ma en términos equivocados. De otro lado, ingresar en el análisis del restablecimiento de los términos de intercambio entre ciudad y campo requiere de una cuantía de trabajo, de reflexiones, opciones políticas e ideológicas que excede a los fines y posibilidades de este documento. Pero sí queremos dejar perfectamente establecido que, para progresar en este debate, hay que encarar el problema en sus justos términos, vale decir, hay que replantearse la forma de ver el meollo de la cuestión.

educación y multilingüismo

En nuestro cuestionamiento de la tesis de la promoción rural, no debemos omitir un análisis que se suele hacer acerca de las lenguas vernaculares y la necesidad imperiosa de difundir el castellano. Si como hemos convenido, la educación no es una variable independiente, al hablar de multilingüismo tendremos que acostumbrarnos a considerar esta situación socio-lingüística con varios signos posibles, tanto en la ciudad como en el campo, que pueden ser interpretados política y socialmente de manera diversa. Dicho de otro modo: el paso del multilingüismo al monolingüismo no es en *sí* un avance social; ni la persistencia del multilingüismo es en *sí* un déficit o perjuicio para la sociedad. La ambición de una lengua común no debe confundirse con la imposición de una len-

gua única y excluyente de los idiomas vernaculares.

Hemos dicho que dentro del concepto de contexto social comprendemos tanto la estructura como la superestructura de una sociedad. Por concebirlo así, al plantearnos una reflexión respecto de las implicancias entre el multilingüismo y el contexto social en la zona rural andina, se hace necesario que tomemos conciencia del decurso histórico a través del cual se han modificado o consolidado las maneras en que los términos de nuestra composición se corresponden.

Dejemos a un lado el multilingüismo remoto que, en base a la coexistencia de lenguas pre-hispánicas, existió entre las familias protoquechua, protojaqui y puquina, resuelto con la extinción de esta última y el desplazamiento de las lenguas que prolongan al segundo grupo a causa de la expansión y afianzamiento político recibidos por el quechua. Lo que está fuera de duda y ha sido bien probado por los estudiosos del antiguo Perú (especialmente por Murra, Wachtel y Spalding) es el proceso de desestructuración que efectuó la dominación colonial española en las estructuras económicas, sociales y culturales del mundo andino. Este fenómeno, que también eventualmente sole-

mos entender como un hecho puntual a raíz de la llegada del hombre europeo, pero que en rigor es un devenir que empieza en esa data y que se prolonga con distintas características, desde entonces hacia el presente, comienza por resquebrajar y sustituir factores, roles y funciones de un conjunto organizado sobre la base de principios de *reciprocidad* y *redistribución*, ensamblados en un nivel local y en una dimensión estatal que, a su vez, se conjugaban merced al papel que correspondía jugar a los *curacas*. Pues bien, desde 1531 a 1570 se desarrolla un proceso que hacia esta última fecha logra modificar las relaciones productivas, las relaciones sociales, las relaciones culturales y religiosas y, finalmente, erosiona la arquitectura y simetría de la vida andina al someterla al imperio colonial, con lo que es transformada radicalmente toda la ecología del lenguaje (Wachtel, 1973). Hasta entonces existía una compensación entre la macro y las micro regiones, entre el estado, el curacazgo y el ayllu: entre el tributo y los servicios estatales; entre la religión oficial y las divinidades locales; y, lo que es de primera importancia para nosotros, entre la lengua general, sus variantes regionales y las otras lenguas locales. En resumen: entre sociedad y formas comunicativas.

La fractura de todo este sistema equivale a la transformación global del contexto y allí podemos ver quizás el cierre del segundo extenso ciclo de las relaciones entre el lenguaje y sociedad en el mundo andino. La repentina aparición del hombre blanco y de su lengua es, pues, un fenómeno parejo a la subordinación en que aparece colocado el hombre aborigen y toda su creación cultural, comprendiendo dentro de ésta a sus lenguas. Desde entonces, el tema de la barrera lingüística y de las actitudes y valores de los hablantes, por ser nativos de una o de otra de esas sociedades y parlantes de las lenguas que les corresponden y que son símbolo de ellas, se convierte en el tópico por excelencia de la vida social; puesto que dicha circunstancia expresa en el nivel socio-lingüístico la desestructuración de un sistema homogéneo y la articulación de un régimen edificado sobre el principio del dominio colonizador.

El conflicto entre la lengua oficial y la lengua aborigen, que podríamos ejemplificar con el quechua, involucra la carencia de una identidad nacional circunstancia que es análoga a la falta de una sociedad nacional. Pero, además, si tal puede decirse que es el síntoma cuando contemplamos el aspecto de la sociedad entera, no menos exacto

parece ser que, en el plano personal del hablante que pertenece a los sectores campesinos y marginales, que son la base de la pirámide estratificada a consecuencia de la unión colonial, se manifiesta una evidente crisis de identidad, en términos personales.

Es inconveniente encarar la situación multilingüe de nuestros países sin tener en cuenta la interpretación del contexto social dentro del que ocurren los fenómenos de relación lingüísticos y culturales; y, para hacerlo coherentemente, se torna indispensable reconocer el eje histórico a través del que conseguiremos una explicación esclarecedora del ordenamiento que hoy existe en la sociedad andina.

Al debatir los temas que ahora nos preocupan, una de las tareas prioritarias viene a ser la caracterización social y, por cierto, el análisis descriptivo que, busca correlacionar la situación lingüística con los diferentes tipos de contexto. Si estamos de acuerdo en que, al avanzar desde el polo del monolingüismo castellano hacia el extremo que le es opuesto, vale decir el monolingüismo quechua, nos encontramos con un *continuum* en el que no es factible discernir hiatos; y, si, por otro lado, tenemos presente las dificultades para calificar a

un hablante, en base a la medición cualitativa del grado de bilingüismo que posea, hemos de convenir que los recursos de evaluación de que dispone el lingüista, no son lo suficientemente fijos como para incorporar, en el diagnóstico de la circunstancia, una serie de detalles, de rasgos, de variables, que, según los casos, pudieran servirnos para trazar el perfil de un ambiente de contacto idiomático, tanto desde el punto de vista del fenómeno oral, como de la interacción personal y los rasgos no lingüísticos sino sociales, cuyas constantes definan la situación.

Resulta ilusorio, y cada vez lo es más, a causa de los vínculos entre el mundo urbano y el mundo campesino, suponer que el objeto central de nuestros quehaceres está configurado por una u otra de las situaciones monolingües. En verdad, el meollo de la cuestión y el aspecto en apariencia menos sencillo de resolver surge cuando, precisamente, se trata de analizar los matices, las variantes, las gradientes, que ocurren entre uno y otro polo, y cuando el planeamiento educativo se dirige a esos estadios intermedios. La hipótesis general se basa en que, por una serie de indicadores extraídos de la estructura socio-económica, y que, por ello, no son de naturaleza verbal, es posible de-

terminar, con alto índice de probabilidad, el tipo de ambiente socio-lingüístico, y, en consecuencia, de echar luz sobre el cruce que constituye el tramado entre sistema lingüístico y estructura social.

Si recordamos lo dicho en páginas previas, hemos de comprender que no es azar ni fruto de la arbitrariedad histórica el que la faja costanera sea el habitat en el que prevalecen los núcleos monolingües de castellano y que, por el contrario, sean los valles y planicies andinos en donde mantiene su mayor vigencia el vernáculo. Por las mismas razones, podríamos inferir que el proceso histórico explica por qué el español corresponde a la lengua usada en el trámite oficial, y que, desde este ángulo, se vea con nitidez que el quechua o el aymara son los idiomas del campesino. En otras palabras, que una sea la lengua del patrono y otra la lengua de los antiguos siervos. Esta relación basta para insinuar lo disímiles que fueron las querellas de la lengua, tal como ocurrieron en Europa, específicamente en Italia, por ejemplo, y el estado de la cuestión en la zona andina. En ese proceso europeo, la competencia regional estaba asentada, sobre una base de paridad; por ende, la aceptación de la lengua común acarrearía un re-

conocimiento de identidad comunitaria. Véase que en el ejemplo andino la expansión del castellano puede ser interpretada, según la coyuntura, como una imposición del sector dominante, o como medio de asimilación a su mundo; de modo que, en ambos casos, se erosiona la conciencia de adscripción cultural o enajena el vernáculo hablante, quien—incluso— llega a proyectar hacia su cultura e idioma las causas de la inseguridad y frustración que padece, al entrar en contacto con el sistema urbano de los castellano-hablantes.

Cuando la invasión española empezó a desestructurar la organización del antiguo Tahuantinsuyu, la política evangelizadora prestó atención a las lenguas aborígenes, al punto que, en fecha muy temprana, se publican vocabularios y gramáticas, así como sermonarios, catecismos, cuerpos de doctrina, etc. No puede discutirse que, en esta actitud inteligente y atenta para el estudio de las lenguas americanas, ese interés fue muy superior al desplegado en los primeros años de nuestro estatuto republicano; pero tampoco puede dejarse de lado que la mentalidad colonial no favoreció la constitución de una lengua común, a base del castellano (y mucho menos del quechua), puesto que la barrera idiomática significaba uno de los

medios de diferenciación entre los mundos superpuestos, merced al dominio y circunstancias análogas. La Independencia nacional no logró constituirse en un movimiento de masas de extracción popular y campesina (Mariátegui, Valcárcel, Bonilla) y hasta podría interpretarse que no le interesó hacerlo. Véase, pues, cómo ciertas categorías de análisis que podrían ser tenidas por legítimas, si pensamos' en nuestro tópico exclusivamente desde el ángulo de la lengua y su estudio aislado en el campo, se nos revelan cortas para dar cuenta de todo fenómeno en que está incluido al hecho idiomático: el contexto social. Es incuestionable que el régimen colonialista se funda y expresa en una rígida jerarquización social, completamente opuesta a los principios de *reciprocidad* y *redistribución* anteriores, y, por lo mismo, la visión integrada de Estado y Nación no podían ser compatibles con dicho esquema, salvo para el sector peninsular. Por ello, al socavar los funcionarios coloniales, en un segundo instante, el nivel local intermedio de la autoridad del curaca descoyuntaron la red de relaciones entre el horizonte estatal y el ámbito local. En consonancia' con este proceso se fracturó el mundo pan-andino, se precipitó el desarrollo independiente de las áreas dialectales, y

se privó a los nativos de un instrumento de comunicación y de identidad.

No extraña, por eso, que la revuelta de Túpac Amaru sea la última oportunidad en la que se advierte una respuesta masiva, popular y generalizada, en el sector andino.

Luego se hará patente la balcanización política, cultural y lingüística.

Es bien cierto que ahí donde no ha penetrado el circuito monetario encontramos las áreas vernáculas de mayor densidad monolingüe. Pero no es menos cierto que hay zonas, en donde por circunstancias que vale la pena averiguar, la evolución nos coloca ante casos de apreciable desarrollo de bilingüismo. Dos ejemplos pueden citarse en vía de ilustración. El valle de Cochabamba (en Bolivia), que después de 1953 sirve de escenario a un intenso proceso agrario de transformación social y de toma de conciencia política, a consecuencia del cual se opera una efectiva apertura de las vías de acceso al poder y las decisiones político-sociales por parte de los campesinos (Albó, 1974). El otro ejemplo podría ser el valle del Mantaro (en el Perú); pero, a diferencia del caso boliviano, esta región es un "enclave" dentro del territorio peruano y su desarrollo está con di-

cionado por el ritmo de la modernización mercantil e industrial, que son el fundamento sobre el que opera la difusión y asimilación de las lenguas y culturas regionales.

A esta altura de nuestro razonamiento, creemos que es posible entender el sentido de los factores: *multilingüismo* de una parte, *contexto social* de otra, y *proceso educativo* de una tercera posición. Dichos factores resultan indesligables para un análisis que tenga por finalidad formular o evaluar el planeamiento lingüístico en países como los andinos. Pero, obsérvese que no decimos escuela sino proceso educativo, y mejor aún comunicativo, concepto mucho más amplio que nos permitirá englobar abiertamente el planteo ideológico y el comportamiento político.

Por lo tanto la educación rural no debe confundir educación bilingüe con castellanización. El aprendizaje en un grado incipiente del castellano no es garantía de ningún tipo respecto a la disminución que se produce en virtud del uso del lenguaje y de los estereotipos sobre el valor de las normas lingüísticas. Una efectiva educación bilingüe supone no sólo el aprovechamiento y revaloración de los vernáculos sino también un cambio de actitud en los monolingües hispánicos que de-

berían ser expuestos, por lo menos, a la experiencia de escuchar constantemente las lenguas vernaculares en los programas de difusión masiva por los medios que ahora controla el Estado. En otras palabras, también en este nivel se requiere de una modificación sustantiva en las relaciones entre ciudad y campo.

5

educación y contexto social

Como corolario de lo enunciado anteriormente, quisiéramos hacer notar que, como consecuencia del planteo parcial que hemos cuestionado, las relaciones entre educación y desarrollo rural suelen mostrar una visión demasiado homogénea y abstracta, en la que se diluyen los rasgos singulares que ¡son fruto de la impronta dejada por la herencia histórica en la realidad contemporánea. Frente a este hecho, una vez más, reclamamos un enfoque que tenga en cuenta el marco nacional e histórico cualitativo para seguir la evolución y los desequilibrios estructurales existentes en las áreas de los países latinoamericanos. Pero, además, tomando como punto de partida la existencia de esos desequilibrios y desarrollos regionales desiguales, nos planteamos la pregunta concreta de la re-

lación entre las variaciones del contexto social y educacional, lo que necesariamente requiere una metodología que permita identificar tipos y formas distintas de contexto social. Para ello es necesario definir previamente qué entendemos por contexto social.

Tal como hemos señalado en otra oportunidad (Alberti/Cotler, 1969-70), el concepto de estructura o contexto social puede ser definido operacionalmente de la interacción mutua de dos dimensiones a través de la diferenciación social y distribución del poder en un determinado grupo humano. Entendemos por diferenciación social la multiplicidad de roles, funciones, diversificación ocupacional e institucional relativa, etc., que caracteriza un determinado sistema social, y que refleja el grado de desarrollo de su estructura productiva. Concebimos el poder como la relativa concentración del control de los recursos básicos, tales como los medios de producción, y de la capacidad de decisión en un contexto social dado. Estas formulaciones conceptuales sirven de instrumentos para identificar cuan diversificada institucionalmente es una estructura social y cual es el grado de dispersión o concentración del poder en la misma.

Por ejemplo, una antigua hacienda tradicional, de corte señorial, está caracterizada por: a. un grado relativamente bajo de diferenciación social, y b. por un control exclusivo de todos los recursos existentes por parte de un patrón, inclusive de los siervos, lo que delata una estructura de clases de tipo "feudal". En cambio, en una típica ex-hacienda azucarera, se observa: a. un grado relativamente alto de diferenciación social, que corresponde a su vez a una estructura productiva relativamente compleja y b. un control empresarial de los medios de producción, caracterizado por relaciones salariales que determina una estructura, de clases de corte "capitalista".

La conceptualización de la estructura social en los términos expuestos no pierde validez en situaciones de cambio. Lo que es necesario hacer, en cada coyuntura, es descubrir los indicadores concretos que se ajusten al contexto social cambiante.

A manera de ilustración, presentamos a continuación una tipología de la estructura social en ciertas áreas del agro-peruano obtenida a través de información recogida en 1969 en diecisiete establecimientos rurales. El nivel de diferenciación social ha sido determinado por intermedio de la construcción de una escala de Guttman, basada en

indicadores referentes a varios aspectos del grupo humano, tales como servicios, actividades diferenciales, roles, organizaciones, etc. En lo que respecta a la distribución o concentración del poder, hemos considerado la información concerniente a la presencia de uno o varios centros de poder. De esta manera se ha obtenido una clasificación de los establecimientos considerados en tres conjuntos:

1. los que presentan una estructura de poder de corte "democrático", tal como se puede encontrar en algunas instituciones de tipo junta comunal;
2. los que se caracterizan por una alta concentración del poder en una familia o en un grupo reducido, como la hacienda tradicional o una comunidad dependiente; y
3. los que se caracterizan por la presencia de dos centros de poder antagónicos, como en la hacienda sindicalizada, aunque en la práctica uno de los dos centros siga imponiendo los términos del intercambio social.

De acuerdo a estas apreciaciones, hemos identificado tres grupos distintos. En el grupo I, que llamamos simplemente alta diferenciación, aparecen tres comunidades campesinas tipificadas por una diversificación social relativamente alta (ocupan los tres primeros lugares de la escala Guttman) y por acceso generalizado al poder. El gru-

po II, que denominamos media diferenciación, está compuesto por cuatro comunidades campesinas, un pueblo; una hacienda en vía de parcelación, una hacienda sindicalizada y una agrupación de pequeños propietarios. Todos estos establecimientos se encuentran, en relación a los otros, en un nivel medio de diferenciación y el poder está concentrado en dos centros y/o no existen efectivos centros de poder debido a la dispersión de las capacidades de decisión. Finalmente, el grupo III, que llamamos de baja diferenciación, comprende tres haciendas tradicionales y dos comunidades dependientes. Estos cinco establecimientos se caracterizan por su baja diferenciación, ocupan los últimos cinco lugares en la escala y el poder se encuentra concentrado en un solo sector (Los aspectos técnicos de este procedimiento metodológico se encuentran en Alberti/Cotler, 1972: 135-137).

La determinación empírica de las variaciones del contexto social es muy importante porque, en primer lugar, ofrece la posibilidad de poner a prueba la supuesta correlación entre el carácter desigual del desarrollo rural y la distribución, también desigual, de las oportunidades educativas.

**GRADO EDUCACIONAL SEGUN DIFERENCIACION
Y SEXO
(en porcentaje)**

Nivel educacional	Hombres			Mujeres		
	alta	media	baja	alta	media	baja
Analfabetos	10	16	59	34	43	84
Primaria incompleta (2 a 4 años)	24	37	28	19	26	12
Primaria completa	31	26	6	23	17	3
Secundaria y más	36	21	7	24	15	2
N:	183	459	157	170	426	134
	G = 52			G = 47		

Fuente: Alberti/Cotler, 1972:34.

La existencia de una correlación positiva aparece confirmada en el cuadro adjunto, que permite concluir como los establecimientos rurales que se hallan en el nivel más bajo de diferenciación son a su vez, los que presentan los niveles educacionales más bajos y, por el contrario, las comunidades del más alto nivel de diferenciación ostentan los niveles educacionales más altos.

En segundo lugar, la determinación empírica de las variaciones del contexto social proporciona el instrumento metodológico para poder observar *los efectos concretos de la educación en determi-*

nados contextos, lo que ofrece una novedosa vía para la evaluación y planificación de los mismos.

Utilizaremos otra vez resultados obtenidos en una investigación previa (Alberti Cotler, 1972) para demostrar la validez de nuestro razonamiento y para subrayar la necesidad de considerar el proceso educativo no en forma aislada, sino más bien tomando en cuenta el contexto social específico que lo involucra. Así, siguiendo esta pauta metodológica, encontramos que, en la relación entre niveles de educación y recursos socio-económicos, resalta el papel diferencial que juega la educación en función de los distintos contextos sociales. Efectivamente, en una estructura social caracterizada por su alta diferenciación, generalizado acceso al poder y ejercicio de la autoridad, la educación favorece la movilidad individual al proporcionar la capacidad de desempeñar ocupaciones no agrícolas. Por otra parte, en una situación caracterizada por baja diferenciación y alta concentración del poder, la educación no se relaciona con la movilidad individual sino que, al contrario, refuerza la estratificación social existente favoreciendo tipos de comportamiento y de consumo urbano en los individuos que ocupan posiciones de privilegio.

Considerando la relación entre educación y migración observamos que, al facilitar un incremento de los contactos urbanos, favorece el éxodo de la población rural a las ciudades. Sin embargo, este hecho ocurre diferencialmente según los distintos contextos sociales, repitiéndose el patrón señalado en el acápite anterior. Es decir, en los establecimientos menos diferenciados se requiere un menor nivel educacional para que los individuos salgan de su lugar de residencia.

Ahora bien, esta situación se explica por el hecho de que los establecimientos rurales de baja diferenciación y alta concentración del poder responden a un típico patrón de dominación tradicional en el que se presenta una situación de extrema limitación de las oportunidades. Si los recursos son escasos y su control está monopolizado, los jóvenes que adquieren educación tienen como alternativas la movilización política local para transformar el sistema de dominación o bien emigrar fuera de su comunidad. En la realidad estas dos alternativas se dan en forma muy desigual; el patrón típico parece haber sido la emigración hacia los centros urbanos.

En cuanto a la relación entre educación y estructura valorativa, encontramos que la educación

transmite los valores característicos de la cultura de dominación y de arribismo, asegurando de esta manera su continuidad. Efectivamente, nuestros datos revelan una fuerte asociación entre educación y valores de tipo individualista y adquisitivo, tales como orientación hacia el futuro, activismo y eficacia. Simultáneamente, no existe correlación entre educación y orientaciones propicias para el desarrollo de sentimientos de solidaridad, como la confianza interpersonal².

A partir de estos resultados, se puede concluir que el contexto social, caracterizado por su diferenciación social y la distribución del poder, tiene en muchos casos mayor peso que el nivel de escolaridad en la determinación de patrones de comportamiento individual. Así, por ejemplo, hemos visto que la educación no tiene efecto en la determinación de la estructura ocupacional en un contexto de baja diferenciación, en donde se encuentra la paradójica situación que individuos con educación secundaria declaren ser peones. No es así en el caso de los establecimientos de alta diferenciación, en donde la estructura ocupacional más di-

2. Es necesario hacer notar que los datos analizados fueron recogidos antes de la Ley de Reforma de la Educación (1972).

versificada da cabida a una relación directa entre educación y ocupación.

Esta misma conclusión se aprecia con mucha claridad, también, cuando se examina el impacto diferencial que la educación produce en el comportamiento migratorio. Hemos encontrado que la propensión a emigrar está fuertemente relacionada con el nivel educativo alcanzado. Este resultado, que confirma lo sabido, cobra mayor importancia cuando se examina a la luz de los distintos contextos sociales estudiados.

Esta conclusión, que responde al conocido fenómeno sociológico relativo al efecto estructural sobre el comportamiento individual, merece ser tomada en cuenta cuando se pretende introducir cambios en la educación del medio rural. Cualquier reforma de la educación tiene como objetivo final, explícito o implícito, alterar las consecuencias que produce el sistema educacional presente. Sin embargo, estos efectos variarán, tal como lo indican los resultados aquí presentados, de acuerdo al contexto social específico en que se introduzca el nuevo sistema.

6

consideraciones generales

¿Qué comentarios prácticos nos sugiere lo que hemos expuesto en este documento? En primer lugar, la óptica conceptual de encarar el problema debe ser modificada. La planificación de la educación integrada al desarrollo rural debe partir de la constatación de la naturaleza dialéctica de la relación entre educación y desarrollo y debe considerar el desarrollo rural en su interdependencia con el desarrollo nacional.

En segundo lugar, el desarrollo rural debe ser concebido en toda su heterogeneidad y desigualdad. Para este fin hemos propuesto una metodología que permita la identificación de las variaciones del contexto social. En tercer lugar, los resultados empíricos señalados en este documento, además

de proporcionar validez al mismo procedimiento metodológico, dan pie para algunas consideraciones específicas concernientes a la integración entre educación y desarrollo rural. Así, si se persigue modificar los resultados sociales de la educación, sería necesario alterar el contexto social que enmarca el proceso educacional (además del sistema educacional propiamente dicho).

Hemos adoptado una definición operacional del contexto social que considera la conjugación de dos dimensiones: la diferenciación social y la distribución del poder. Su determinación empírica permite planificar el desarrollo rural en términos de un programa integrado que busque incrementar la diferenciación social y la redistribución del poder existente.

Un incremento de la diferenciación social supone, de hecho, una mayor diversificación ocupacional, un aumento en las comunicaciones, y en el intercambio; y una multiplicación de las relaciones institucionales.

Mientras que, por otro lado, una política de redistribución del poder supone la creación de un sistema de relaciones sociales que, basado en una efectiva redistribución de los recursos, incluya a

la totalidad de la población en términos igualitarios y favorezca la participación de los grupos populares en la reorganización de la sociedad. Ello supone el desarrollo de organizaciones basadas en mecanismos que aseguren la descentralización burocrática, la delegación de autoridad y responsabilidades, la evaluación positiva de las iniciativas personales y colectivas y un amplio margen para su desenvolvimiento.

Por lo general, los planes de desarrollo han incidido fundamentalmente sólo sobre la dimensión técnica, económica, educacional, construcción de infraestructura, etc., mientras que el problema de la redistribución del poder, que supone la formación y el desarrollo de organizaciones autónomas en representación de intereses campesinos específicos, no ha sido considerada; e incluso, en ciertos casos, la capacidad de decisión se ha mantenido en las manos de un reducido sector de la población.

La reforma agraria representa, sin duda, un importante instrumento de redistribución del poder. Pero ella de poco serviría si al mismo tiempo no se modifican los términos desiguales de intercambio entre el sector agrícola y el sector urbano-industrial, entre la cultura urbana y las formas cul-

rurales campesinas. Estas consideraciones nos conducen de nuevo a plantear que el desarrollo rural depende, además de la redistribución del acceso a los recursos internos, de la reestructuración de las relaciones urbano-rurales, a fin de que los programas de promoción rural no choquen con las barreras impuestas por políticas económicas nacionales, que conciben la industrialización como el único instrumento de desarrollo nacional.

- ALBERTI, Giorgio y Julio COTLER
1969 -1970 "Estructura social y reforma agraria". **Revista del Museo Nacional**. Tomo XXXVI, págs. 178-188. Lima.
- 1972 **Aspectos sociales de la educación rural en el Perú**. Perú Problema 8. Instituto de Estudios Peruanos y Campodónico ediciones S.A. Lima, 149 págs.
- ALBO, Xavier
1974 **Los mil rostros del quechua**. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, en prensa.
- VASCONI, Tomás A.
1967 **Educación y cambio social**. Centro de Estudios Socioeconómicos. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Chile. Cuaderno 8. Santiago, 130 págs.
- WACHTEL, Nathan
1973 **Sociedad e ideología. Ensayos de historia y antropología andinas**. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, 288 págs.

Este libro está presentado en caracteres Dorado de 12 ptos. con 1 p. de interlínea. Las citas al pie de página en caracteres Aster de 7 ptos., interlineados con 2 ptos. Los cabezales en Aster de 8 ptos. Los títulos en Garamond cursivos de 18 ptos. La caja mide 19 x 31 picas. El papel es Biblios de 70 grms. (Pucallpa). La carátula es de cartulina satinada de 240 grms. Su impresión concluyó el 16 de febrero de 1974 en los talleres de INDUSTRIALgráfica S.A. Chavín 45, Lima 5.

