

# **El Proyecto de Educación Bilingüe y Bicultural para los Ashaninka del Río Tambo**

**María Heise\***

The Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) began in 1983 its Bilingual and Bicultural Education Project for the Ashaninka of the Tambo River, and it came to an abrupt halt in 1987 due to the arrival of Shining Path terrorists. Among the achievements of the project is the elaboration of educational materials for the grades up to and including the fourth grade and having convinced the teachers of the importance of bilingual education. One of the main obstacles found was the lack of comprehension by the local authorities of the Ministry of Education. One of the most important conclusions from this experience is that the quality of the teachers is more decisive than the educational materials.

Le Projet d'Éducation Bilingue et Biculturel pour les Ashaninka du fleuve Tambo fut mis en marche en 1983 et arriva brusquement à sa fin en 1987 avec l'arrivée de Sentier Lumineux dans la région. Parmi les acquis du projet on peut noter l'élaboration de matériel pédagogique jusqu'au quatrième degré et surtout le fait d'avoir réussi à convaincre les professeurs de la convenance de l'éducation bilingue. Mis à part le problème des insuffisances et déformations des enseignants, un des principaux obstacles rencontrés fut l'incompréhension des autorités éducatives. Une des conclusions les plus importantes de l'expérience est que la qualité des professeurs est de loin plus importante que celle du matériel pédagogique.

\*Antropóloga y educadora, CAAAP

---

## Antecedentes

El Proyecto de Educación Bilingüe y Bicultural para los Asháninka del río Tambo (Selva Central) empezó en el año de 1983 y duró hasta fines de 1987, cuando la llegada de Sendero Luminoso al Tambo puso fin a nuestro trabajo.

Un sondeo, cumplido en la región en los últimos meses de 1982, había mostrado una situación de total abandono en las 20 escuelas del río. (En los años sucesivos el número de las escuelas subió a 23). El alumnado era formado exclusivamente por niños asháninka (1,078 al comienzo del proyecto), en su casi totalidad monolingües al momento de su ingreso a la escuela.

Las escuelas eran en su mayoría unidocentes. A pesar de la división teórica en seis grados, el alumnado se dividía prácticamente en dos grupos. Uno, el más numeroso, abarcaba a los niños del 1º y 2º grados en su casi totalidad monolingües asháninka, casi todos sin conocimientos de la lecto-escritura. El segundo agrupaba a todos los demás grados. Aquí los niños tenían conocimientos incipientes de lecto-escritura, de castellano y de cálculo. La mayoría de los docentes eran profesores asháninka bilingües, formados por el ILV, con una muy baja formación profesional (uno o dos grados de secundaria en cursos de verano), y un incierto dominio de un castellano motoso. La situación se hacía peor en las escuelas con un profesor mestizo, lleno de prejuicios hacia los alumnos y sin conocimiento alguno de su lengua y de su cultura.

Desde hace años, ningún representante de la Supervisión de Satipo o de la Dirección Zonal de la Merced había visitado las escuelas del río. La enseñanza se cumplía en castellano, resultando un fracaso total.

Faltaba por completo una concepción, una metodología y un material educativo adecuados, así como los más elementales útiles escolares.

Frente a esta situación, el CAAAP elaboró un proyecto experimental que, presentado al Ministerio de Educación, llevó a la firma de un convenio entre el CAAAP y la Dirección Zonal de La Merced en 1983.

## Objetivos

El proyecto propuso como sus principales objetivos, fortalecer la lengua y la cultura asháninka, proporcionar una metodología para el correcto aprendizaje del castellano y formar un equipo de profesores asháninka que pudieran llevar adelante en forma autónoma la educación bilingüe al finalizar el proyecto.

---

## Material elaborado

(Aproximadamente hasta el 4º grado)

- Aprestamiento
- Castellano Oral
- Láminas (Aprestamiento - Castellano Oral)
- Noneane (Asháninka I)
- Nonampi (Asháninka II)
- Semillita (Castellano I)
- Nosháninka (Asháninka III)
- Mi Tierra (Ciencias Histórico Sociales)
- Matemática I - II

En Elaboración: Diccionario y Gramática Asháninka.

Nos orientamos hacia un modelo de mantenimiento, dando un énfasis particular a la cultura asháninka.

Fue nuestra especial preocupación que los contenidos del material elaborado reflejaran la vida diaria de los Asháninka del Tambo, sus costumbres, su cosmovisión, pero también sus problemas, sus contactos, intercambios y conflictos con el mundo de afuera. En la elaboración del material fue básica la colaboración de los profesores bilingües y de la población misma.

## Avances del proyecto

Cada año se dictó un curso de capacitación antes del comienzo del año escolar, y dos durante el curso del año, para comprobar con los profesores mismos el funcionamiento del material, recoger sus críticas y corregir posibles errores.

Desde el verano de 1986 se desarrollaron en la ciudad de La Merced cursos de nivelación, para que los profesores bilingües completaran sus estudios de secundaria. Actualmente, todos los profesores del Tambo tienen la secundaria completa. Desde el año pasado, estos cursos se han abierto a todos los profesores bilingües de la selva central, y a jóvenes nativos provenientes de las diferentes comunidades.

En el año 1986 los profesores se agruparon en la Asociación Magisterial Río Tambo, con la finalidad de defender su derecho a una educación bilingüe.

---

Los cursos de nivelación de verano siguieron en los años 1988 y 89 y está en preparación el próximo curso para el verano de 1990.

En el año de 1988 se pudo dictar un curso de capacitación para los profesores del Tambo en La Merced. Pero en estos últimos meses todo contacto con ellos quedó interrumpido y el curso que habíamos planificado tuvo que ser cancelado. No sabemos lo que nos espera en el futuro y si será posible seguir por lo menos con un trabajo a distancia.

## **Problemas - Dificultades - Errores**

Estos son, en forma muy escueta, los datos del proyecto. En un repensamiento crítico surgen ahora las preguntas: ¿Cuáles fueron los principales problemas y dificultades encontrados?, ¿qué errores hemos cometido?, ¿qué logros hemos alcanzado? y ¿qué hemos aprendido para el futuro?

## **Las Autoridades Educativas**

Repensando el trabajo hecho, las autoridades educativas de la Dirección Zonal de La Merced y de la Supervisión de Satipo, representaron para nosotros una traba continua.

Su incomprensión para la educación bilingüe resultaba total, a pesar de nuestros esfuerzos. A esto se unía un profundo desprecio hacia los Asháninka y su cultura. "Civilizarlos" era para ellos castellanizarlos, naturalmente aplicando el currículo oficial, en abierta contradicción con la metodología de la educación bilingüe y bicultural, lo que ponía a los profesores en un constante dilema. Un currículo adaptado que elaboramos se quedó encarpetaado por dos años en el cajón de escritorio de algún burócrata y al fin se perdió.

También en los cursos de nivelación de verano, dictados en colaboración con la Dirección Zonal de La Merced, sólo fue posible en mínima parte modificar el currículo oficial, a pesar de que sus contenidos fueran totalmente ajenos a la realidad de los profesores. A pesar que los maestros consiguieron un título, no creo que se mejoró mucho su formación.

---

## Los Profesores

En su mayoría los docentes eran profesores bilingües asháninka, con un bajísimo nivel de formación profesional, conseguido a través de la educación oficial y de cursos de verano del ILV en Pucallpa.

En realidad, en lugar de "formación" se podría hablar de "deformación" y nada es más difícil que persuadir a alguien a cambiar sus esquemas de pensamiento, por lo más equivocado que estos sean. Peor era, naturalmente la situación con los profesores mestizos, que se sentían como exilados en tierra ajena, incapaces de comunicarse con sus alumnos y con la comunidad.

## Escuelas Unidocentes

El problema se hacía más complicado por el hecho de que la mayoría de escuelas eran unidocentes. Absurdo que sean los profesores con la más baja preparación los que tengan que enfrentar una tarea tan difícil como la de enseñar en una escuela unidocente. El profesor tiene que dividir su tiempo entre tres, cuatro o más grados, en desmedro, naturalmente, de los niños.

No logramos encontrar una metodología satisfactoria para estas escuelas. Sin embargo, este problema existe, sobre todo en la Selva y merecería una atención especial.

Como bien dice la Dra. Pozzi Escot(1), no cabe duda que en los resultados pedagógicos, la importancia del profesor es muy superior a la de los materiales educativos.

Frente a esta verdad ¿Qué hicimos?

Dudo que logramos mejorar mucho su nivel de formación profesional. Lo que sí creo conseguimos en ellos, fue una mayor valoración de su lengua y de su cultura y una actitud más positiva hacia la educación bilingüe.

---

(1) Dra. Inés Pozzi Escot: "La discriminación étnico cultural en la escuela peruana" (pág. 17).

---

## La Comunidad

También en muchas comunidades del Tambo se daba la misma actitud que noté en la sierra: el pedido para la educación es un pedido para la castellanización.

Lograr la aceptación por parte de los comuneros de un programa de educación como el nuestro fue una de las tareas más difíciles. En la mayoría de los casos ellos mismos se dieron cuenta, a través de los resultados, que la metodología bilingüe resultaba la opción más aceptable para sus hijos.

## Material Educativo.

La experiencia y los fracasos nos enseñaron que sólo un material muy sencillo y funcional podía dar buenos resultados. Eliminamos las guías que el profesor no leía, reduciendo las indicaciones a notas a pie de página, y nos esforzamos por usar una terminología lo más posible concreta y sencilla, evitando abstracciones y términos técnicos. Este esfuerzo se refleja en las sucesivas reimpresiones del material, revisado y corregido de acuerdo con las críticas y observaciones de los profesores, en un esfuerzo de ser siempre más claros y comprensibles.

Aunque esto a veces cuesta, pienso que el material educativo tiene que servir prioritariamente a ellos. El material más sofisticado no sirve, si ellos no lo saben usar.

Para la enseñanza de la lecto-escritura adaptamos el método sintético, que todavía no se había usado en el Perú. El niño aprende a reconocer cada elemento (letra) que forma una palabra. Juntando todos estos elementos llegan así más rápidamente a una lectura comprensiva e independiente. También se facilita el pasaje a la lectura en castellano, porque el niño sólo tiene que aprender las letras del castellano que faltan en Asháninka. El método dio en general buenos resultados; el problema fue que a veces unos profesores, en su deseo que los niños escribieran y leyeran más rápidamente, lo usaron como un método global.

Habíamos recomendado que los niños, en el 1º Grado, sólo lean y escriban en Asháninka y aprendan al mismo tiempo el Castellano en forma oral. Pero, por una sugerencia de los profesores mismos, aceptamos que los niños ya reconozcan, compongan (con la ayuda de carteles léxicos), lean y escriban sencillas palabras en castellano (papá, mamá, pan, etc.) cuando dominen estas letras en el alfabeto asháninka, y conozcan el significado de estas palabras.

El reforzamiento de la lecto-escritura en Asháninka ("Nonampi") y la introducción de la leuto-escritura en castellano ("Semillita") no dieron mayores problemas. La tercera cartilla en asháninka ("Nosháninka), donde se introducen primeros elementos de gramática asháninka, nos dio el problema que algunos profesores no aplicaban

---

bien los sencillos ejercicios, por el desconocimiento que ellos tenían en los términos gramaticales (sujeto, objeto). Logramos obviar el problema explicando estos términos en Asháninka.

La salida de la cartilla de Ciencias Histórico Sociales "Mi Tierra" coincidió, por mala suerte con la interrupción del proyecto. Por esta razón no tenemos datos de su aplicación en las escuelas.

El problema mayor se quedó con las asignaturas de "Aprestamiento" y de "Castellano Oral". A pesar de las sucesivas reelaboraciones de este material, para hacerlos siempre más funcional y atractivo, nos dábamos cuenta que los profesores, aunque la aceptaron verbalmente, en la práctica casi no lo aplicaban.

El aprestamiento tendría que darse en los dos primeros meses de escuela. Sin embargo, cuando las clases, como en la práctica se daba, empezaban más tarde, el aprestamiento sencillamente se dejaba de lado. Pienso que además, para muchos profesores, "aprestar a los niños" parecía una pérdida de tiempo, una serie de juegos, no una "cosa seria". No logramos convencer a los demás de su importancia didáctica.

Otro discurso se da con el "Castellano Oral". Para tener éxito se requiere del profesor muchísima paciencia, constancia y dedicación. Nuestros profesores en general obviaban el problema pasando de frente a la lecto-escritura en Asháninka, y después en Castellano, -"porque allí sí se veían los resultados"- . El resultado era que la falta de este aprendizaje se notaba hasta los últimos grados en el castellano incierto, motoso y borroso de los niños. Sin embargo, ¿Qué castellano podían presentar los profesores como modelo a sus alumnos, si nadie de ellos lo dominaba correctamente? Aquí se presenta el problema de los cursos de nivelación de verano, donde los profesores tienen sí que estudiar literatura y filosofía, pero no la gramática castellana.

## Alfabeto

Para el Asháninka adoptamos el alfabeto fonético, usando la "k" en lugar de la "c" y de la "q", lo que resultaba mucho más lógico y facilitaba el aprendizaje de la lecto-escritura en la lengua materna. Pero el ILV, para su traducción de la Biblia y de otros textos escolares elaborados en el pasado, había usado la "c" y la "q". Siendo la mayoría de los profesores formados por el ILV, fue muy difícil convencerlos que en el Asháninka la "k" era la solución más lógica y correcta. Creo que los alfabetos de la selva representan un problema todavía a discutirse.

## Personal del Proyecto

Si los recursos económicos resultaron suficientes (los gastos principales eran representados por la impresión del material y la movilidad), los recursos humanos

siempre fueron escasos. Se contó con una antropóloga y un lingüista y con el apoyo puntual de un segundo lingüista.

Si se considera el hecho que el Tambo tiene 200 Km. de largo, se puede imaginar la dificultad de supervisar, con frecuencia, las escuelas de las 23 comunidades, ubicadas a lo largo de todo el río.

En 1986 la ampliación del proyecto a "Proyecto Integral", implementando las áreas de agricultura, organización, y promoción de la mujer, aunque favorable para los asháninkas, no representó un apoyo real para el proyecto de educación.

## **¿Qué se ha quedado?**

Después de años de trabajo y de esfuerzos, el proyecto fue interrumpido en el momento en que empezaba a afirmarse y a dar sus frutos. Contábamos con el apoyo de las comunidades y los profesores —a pesar de sus limitaciones— habían entendido que una educación bilingüe y bicultural era la única válida para su medio. Ellos mismos se constituyeron en una "Asociación Magisterial Río Tambo", para defender sus derechos a una educación diferente que respetara su lengua y su cultura. En 1988, su marcha de tres días del Tambo a La Merced para participar a un curso de capacitación bilingüe nos compensó de muchas frustraciones pasadas.

Pero el proyecto hubiera necesitado mucho más tiempo para su fortalecimiento. La producción del material educativo se interrumpió en el 4º grado. Puedo solo esperar que los conceptos básicos que hemos intentado transmitir sigan aplicándose en las escuelas del Tambo.

## **¿Qué hemos aprendido?**

A pesar de la frustración que todavía tenemos, la experiencia del Tambo nos enseñó algunas verdades básicas:

- 1.- En el binomio profesor-material educativo, el profesor es la piedra angular para el fracaso o el éxito del trabajo. El mejor material no sirve si el profesor no lo sabe usar. Por eso es fundamental la formación del docente, pero no sólo su preparación técnico-pedagógica, sino también su concientización. Si el profesor no cree en una



---

educación bilingüe - intercultural(1), nunca la aplicará bien, porque le falta el convencimiento de que el camino que sigue es el mejor.

El "optimun" sería formar a los profesores desde sus estudios de profesionalización. Es lo que por suerte en parte se está dando. Però no podemos esperar la llegada de esta nueva generación. Las escuelas bilingües (por lo menos de nombre) son miles en toda la selva y la sierra. Aunque los resultados sean sólo a medias, hay que formar, capacitar y concientizar en lo posible a los actuales profesores.

- 2.- El trabajo de concientización tiene que extenderse a la comunidad. Los padres de familia tendrían que ser los primeros en exigir para sus hijos una educación que los forme y no los deforme.
- 3.- Si se quiere que los profesores apliquen correctamente una educación, que sea realmente bilingüe - intercultural, hay que proporcionarles las herramientas necesarias, es decir materiales educativos sencillos y funcionales, elaborados posiblemente con el aporte y la colaboración de ellos.
- 4.- El trabajo de concientización tendrá que dirigirse también a los "no nativos", es decir a los mestizos castellano-hablantes. Sólo en un plan de mutuo respeto podrá desarrollarse una educación intercultural "de facto" y no sólo de nombre.
- 5.- Y por último, hemos aprendido a reconocer que para ir adelante en este camino tenemos que séguir buscando, experimentando y poniendo en tela de juicio lo que hemos hecho hasta ahora.

Lima, 29 de noviembre de 1989

---

(1) Nuestra experiencia y concepción del Proyecto, nos permite definirlo como un proyecto de educación bilingüe intercultural. Término que en el futuro usaremos para referirnos a este tipo de trabajo.