
Materiales para la Educación Bilingüe en el Río Tambo
Ediciones CAAAP, convenio con el Ministerio de Educación.
Lima, 1986 a 1988

El CAAAP animaba hasta fines de 1987 un programa de educación bilingüe intercultural en el Río Tambo. Los componentes de la interculturalidad bilingüe del programa eran las culturas ashaninka y occidental-castellana, y los idiomas shinka (Arawak) y castellano (Romance-Indoeuropeo).

Debemos precisar que el programa del CAAAP era para que los ashaninka devengan culturalmente interculturales; y no, por ejemplo, para que los occidentales resulten interculturales occidental-ashaninka. Una u otra alternativa conlleva diferencias fundamentales para el desarrollo de un programa. Lamentablemente aquí no examinaremos todas las implicancias, ni siquiera alguna de manera exhaustiva, sólo apuntaremos a suscitar reflexiones sobre los materiales educativos (cartillas, etc.) de un programa de educación bilingüe orientado a grupos lingüísticos y culturales amerindios del Perú

Vamos a asumir que todo programa de educación bilingüe (intercultural o no) que se implementa para grupos no-occidentales del Perú implica de manera medular la alfabetización, entendida ésta como la adquisición por los individuos, por la lengua y, por la cultura de una realidad que llamamos escritura. Así, el individuo adquiere la habilidad de escribir; la lengua adquiere representación escrita y, con el correr del tiempo, se disponga para adquirir una variedad escrita; por último, la cultura se amplía al incorporar la realidad cultural de la escritura.

Una de las preocupaciones centrales de los responsables de un programa como el referido del CAAAP es elaborar los materiales para facilitar la educación bilingüe intercultural. Lo nuclear en este conjunto son los textos-libros para la educación lingüística (bilingüe), es decir, los libros para facilitar la bilingüidad y aquellos otros para posibilitar la interculturalidad.

Dado que un programa de educación bilingüe implica una situación educativa, sus materiales responden, funcionalmente, a necesidades de enseñanza-aprendizaje, pues unos son para enseñar, por lo que están del lado del maestro; y otros para aprender, por lo que se ubican del lado del alumno. Esta división funcional de los materiales es tan evidente que incluso va aparejada a una nomenclatura específica, pues tenemos guías metodológicas (maestro-enseñanza) y cartillas (alumno-aprendizaje).

El CAAAP contaba para su programa del Tambo con un conjunto de materiales para alfabetizar a los ashaninka. Lo que tenemos a la vista son impresos para diversos aprendizajes lingüísticos y uno para información- formación histórico-social ashaninka. (*)

La lista de los materiales en referencia es la siguiente:

A. De aprendizaje lingüístico:

1. Para aprestamiento
 - Aprestamiento. Guía para el profesor
 - Láminas de aprestamiento
2. Aprendizaje oral del castellano:
 - Castellano oral
3. Lecto-escritura en castellano:
 - Semillita
4. Lecto-escritura en ashaninka:
 - Noneane
 - Nonampi
 - Nosháninka

B. De formación histórico-social:

- Mi tierra

Los materiales del primer tipo (A) se proponen ya sea la lecto-escritura en ashaninka, o el aprendizaje oral del castellano y la lecto-escritura en ella. Si bien el objetivo final de los materiales de aprestamiento es posibilitar la lecto escritura, los libros para este fin, uno para el maestro y otro para el alumno, formal y conceptualmente están concebidos para una convención lecto-escritural como la que usamos para leer y escribir en castellano. Como es obvio, no es la única convención de lectura y escritura.

El material del segundo tipo (B) tiene un objetivo diferente, pues está signado por la especificidad histórico-social étnica ashaninka.

LA COMPLEJIDAD DE LA ALFABETIZACION.

Estudios sobre el proceso de aprendizaje de la escritura hacen ver que este involucra dos grandes tipos de conocimientos:

1. Aquel que tiene que ver con la familiarización con convenciones fijas (alfabéticas), pero externas al fenómeno esencial de la realidad de la escritura.
2. Aquel que tiene íntima relación con la comprensión del problema de representación del lenguaje a través de la escritura.

(*) Se produjeron también cartillas de matemáticas.

Si la escritura y su adquisición se circunscribieran solamente a los problemas relacionados con la convención, su aprendizaje sería relativamente fácil, pues no tiene que inventar nada nuevo. En relación a este universo limitado que es lo convencional, aprender a escribir implica aprender las reglas de un sistema para generar representaciones que dan cuenta y configuran lo que llamamos **lengua escrita**. Este aprendizaje es el que figura en el meollo de toda alfabetización, esto es, en la apropiación de sistemas de representación de las realidades complejas que llamamos lengua.

Para aprender la parte más superficial de la escritura (la convencionalidad) hay una serie de tareas que debe realizar todo aprendiz; por ejemplo, las letras deben ser discriminadas unas de otras, en parte como una operación de discriminación visual; debe también darse cuenta de la linealidad en la escritura (y en la lectura). La discriminación auditiva es otra operación necesaria para correlacionar sonidos y ausencia de ellos con sus representación a través de unidades gráficas (letras) y también con unidades gráficas que no son letras (signos de puntuación). Aquí hay algo relacionado con "transcripción" de formas sonoras (silencios) con signos gráficos; y de signos gráficos (escritura) a través de formas sonoras y no sonoras (lectura oral).

Comprender que la escritura es representación de una determinada realidad, la lengua, es lo más crucial para el proceso de su aprendizaje. Cualquier representación implica decisiones sobre qué representar y qué omitir, para que así la realidad que se representa, la lengua, que tiene ciertos rasgos funcionales y formales, aparezca como lenguaje escrito. Como sabemos, la escritura es la representación de un tipo de realidad; mientras que la lectura es la reconstrucción de esa realidad, de allí que los términos de codificación y decodificación sean realmente pertinentes.

Para sintetizar lo que implica adquirir un sistema de escritura (representación del lenguaje) deberá anotarse por lo menos las siguientes instancias cognitivas como etapas de un complejo proceso:

- Con un conjunto limitado de formas (aquellas de convención) se crean, combinando las múltiples representaciones (palabras), con las que luego se forman los textos, que son representaciones mayores del lenguaje.

Puesto que las formas convencionales (letras, etc.) son un conjunto finito, y la realidad a representar es en esencia infinita, la combinación es el recurso que debe dominarse (aprender) para lograr la representación del lenguaje.

La combinación crea entidades combinatorias, la mayor de las cuales, en la escritura, parece ser la palabra, y la menor parece ser la sílaba. Aquí hay algo relacionado con pronunciabilidad: la sílaba es pronunciable, igual es la palabra; pero palabra es algo más, es también unidad significativa.

ALFABETIZAR EN EL PERU

Es importante señalar que en el Perú existen dos tipos de lenguas correlativas a dos tipos de culturas:

- Lenguas eminentemente orales, aquellas que corresponden a las culturas amerindias peruanas, que no tienen sistemas de representación escrita.
- Lengua, el castellano, además de oral, también escrita, que corresponde a la cultura occidental o criolla.

En virtud de la presencia de estos dos tipos de lenguas, alfabetizar en el Perú significa también una importante modificación de la realidad cultural nativa, que en relación a sus lenguas implica la aparición de una variedad escrita que se adiciona a la única variedad previamente existente: la variedad oral. En relación a la cultura criolla u occidental, la alfabetización no supone una modificación cultural, pues la escritura es parte de ella; y en cuanto a la lengua, tampoco supone la aparición de una variedad escrita, pues esta modalidad ya existe.

Así, en el contexto peruano, la alfabetización puede ayudar a la formación de variedades escritas de lenguas -las amerindias- que solamente existen como orales.

NO SE PARTE DE CERO.

Es difícil imaginar una cultura en la que no exista algún nivel de manejo de "graficidad", entendida como toda forma de representación gráfica o cercana a ella de realidades del mundo o conceptuales. Por ejemplo, las pictografías faciales o corporales de muchos pueblos de la selva; los diseños textiles o de cerámicas, las litografías, etc. son muestras que evidencian desarrollos de procesos motrices y cognitivos que en cierta manera figuran en la alfabetización. Por ello, todo dependiendo de su experiencia personal y de su experiencia cultural tiene ya algunas bases que lo habilitan para la alfabetización.

Si bien la experiencia personal del alfabetizando será difícil de usar para el planeamiento de alfabetización; sí deberá tenerse en cuenta su experiencia cultural. Por ejemplo, en nuestro medio, un miembro cultural occidental está expuesto a un alto grado de simbolismo gráfico; pues él tiene avisos que sin saber leer comprende, ej: señales de tránsito (gráficas o de luces a colores), señales de distintas clases (de barberías, de servicios higiénicos); todo esto en algún sentido tiene que haber obligado al desarrollo de actividades mentales del tipo que también es útil en la alfabetización.

Frente a miembros de la cultura occidental -cultura que es altamente simbolizante, que tiene incluso variedad lingüística escrita-, los miembros de culturas peruanas no occidentales pertenecen en general a culturas menos simbolizantes (sin variedades escritas de sus lenguas); pero sin ausencia absoluta de simbolismo gráfico. Si bien no se parte de cero, sí hay diferencias culturalmente previstas. Por ejemplo, ¿Cuánto de la cultura específica es rescatable como contenido de aprestamiento para lecto-escritura aún cuando se adopte la convencionalidad de lectura y escritura del castellano?. Por otra parte, ¿cuáles serían los contenidos de aprestamiento para desarrollar -(en interculturalidad)- una conducta cultural occidental-castellana?. En uno y otro caso hay exigencias, al parecer, culturalmente específicas, por tanto condicionantes equivalentes.

ESCRIBIR CORRECTAMENTE

En lenguas que tienen relativamente larga tradición escritural y, consecuentemente, una variedad escrita más o menos diferente de la variedad oral, la alfabetización enfrenta una complejidad adicional que está ausente en las lenguas que no poseen tradición escrita, que solamente son orales, tal como las lenguas amerindias en general.

En el Perú, la alfabetización en castellano deberá además de facilitar el aprendizaje de un sistema de escribir, que es común a la alfabetización en cualquier lengua, también deberá encarar aquella necesidad que llamamos escribir correctamente. Este propósito adicional deriva de la vigencia de una variedad de castellano, el castellano escrito, que se instaura a partir de la escritura como tradición de la lengua.

Importa reconocer que no es igual alfabetizar en una lengua pre-alfabeta, sin tradición escrita como el ashaninka, que hacerlo en un idioma con larga historia escritural, como el castellano. En lenguas de esta última clase aspirar a escribir va aparejado con el deseo, a veces imperativo, de escritura correcta.

La experiencia dice que, implícita o explícitamente, el objetivo de escribir correctamente puede figurar como quehacer de "post-alfabetización", pues la enseñanza del sistema de escribir, aquel que da cuenta de la representación gráfica de las lenguas como realidades exclusivamente orales, es lo que primero cuenta.

MÉTODOS

Teóricamente, las entidades lingüísticas iniciales para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura son las siguientes:

- El discurso o texto
- La oración
- La frase
- La palabra
- El morfema
- La sílaba
- El fonema

De la lista de entidades lingüísticas que pueden ser elementos iniciales en el proceso de lecto-escritura, la práctica hace ver que el morfema y la frase están siempre ausentes y que discurso no figura con frecuencia como opción para las metodologías, aunque lo que en ciertas experiencias de alfabetización se llama "historias" puede tomarse como discurso.

Cabe advertir que la presencia de sílaba como elemento importante para la lecto-escritura parece derivar de su condición de entidad lingüística pronunciable; esto mismo excluye al morfema, pues no se trata de un elemento de necesaria pronunciabilidad. La característica de pronunciable o no es irrelevante para las letras; ellas son entidades mínimas, por ende indispensables para la escritura.

Si clasificáramos los modelos de métodos de alfabetización en base a la unidad lingüística que figura como elemento inicial, tendríamos:

- alguno necesariamente analítico
- alguno necesariamente sintético
- otros necesariamente mixtos

Aquel que es necesariamente analítico o es necesariamente sintético, es a su vez máximamente analítico o máximamente sintético. Esto se debe a que las unidades lingüísticas pertenecen a los extremos de la jerarquía, es decir, o es del nivel más alto o del nivel más bajo, respectivamente.

El modelo que tomara al discurso como unidad de partida para el trabajo metodológico será un modelo máximamente analítico; por otro lado, el modelo que toma a la gráfica (o fonema) como punto de partida para la metodología corresponderá a un modelo máximamente sintético. Los modelos metodológicos que asumen a otras unidades lingüísticas como elementos iniciales serán de distinto grado de análisis o de síntesis, dependiendo de cuán cerca estén de las unidades que corresponden a modelos máximamente analíticos o máximamente sintéticos, respectivamente. Esto significa que un modelo metodológico que combina análisis y síntesis puede tener como el elemento inicial a una unidad lingüística que permite más o menos análisis en dirección a la unidad del modelo máximamente sintético o en dirección a la unidad de partida del modelo máximamente analítico. Si es en dirección a la unidad máximamente sintética el modelo es predominantemente analítico, si la dirección es a la unidad máximamente analítica, el modelo será predominantemente sintético. Cuán sintético o cuán analítico es el modelo metodológico específico, dependerá del lugar de la unidad de partida en la jerarquía de los elementos lingüísticos, es decir, respectivamente, de cuantas unidades lingüísticas tiene por encima, o de cuántas tiene por debajo.

Por ejemplo, en la jerarquía de las unidades lingüísticas presentada anteriormente:

- El discurso corresponde necesariamente a un modelo máximamente analítico.
- La gráfica corresponde a un modelo máximamente sintético.
- Las demás unidades corresponden a modelos combinatorios de análisis y síntesis, donde una flecha hacia oración va de menos a más sintético, y una flecha hacia sílaba va de más a menos analítico.

TIPOS DE LENGUA Y MODELOS METODOLOGICOS

Estudios acerca de alfabetización (aprendizaje de lecto-escritura) e incluso de aprendizaje de lenguas por niños, muestran evidencias de la implicancia del tipo de lengua con respecto a la deseabilidad de una determinada opción de modelo metodológico. Independiente del tipo de lengua, parece haber relación directa entre un determinado procedimiento (sintético, analítico o combinatorio de ambos) para adquirir las habilidades de lectura y escritura. Así un objetivo como la escritura pareciera fundarse en síntesis antes que en análisis. Escribir una lengua sea cual fuere el alfabeto (fonema o ideograma) es necesariamente una operación de síntesis, de producir con unidades lingüísticas bajas en la jerarquía unidades mayores, últimadamente discursos. ¿Se da algo que es igual en la lectura? La

respuesta pareciera que es sí, pero en este caso el procedimiento que se recomienda es el analítico.

Aún cuando la escritura de una lengua pareciera exigir el empleo de un procedimiento de síntesis, el conjunto de los objetivos medulares de la alfabetización requiere necesariamente de una opción metodológica que combine análisis y síntesis.

La exigencia por uno y otro procedimiento, o por la combinación, va aparejada a la condición que impone la estructura lingüística por una determinada unidad gramatical como elemento inicial para el trabajo metodológico. A este respecto, la decisión de una o de otra unidad puede determinar, consecuentemente, ya sea un modelo necesariamente sintético, analítico, o combinatorio con más o menos análisis o síntesis.

Dado que, teóricamente, ni el análisis ni la síntesis por sí solas llevan al manejo de los sistemas de lectura y escritura de una lengua, que tiene por objeto presentar una realidad y descifrarla, se debería descartar modelos metodológicos exclusivistas (con un solo procedimiento), prefiriendo en su lugar modelos combinatorios de análisis y síntesis o analítico-sintéticos.

Por otro lado, si determinadas unidades lingüísticas implican necesariamente ya sea sólo análisis o síntesis, por lo que no aseguran el logro del conjunto de habilidades para la alfabetización, se deduce que aquellas que permiten optar por procedimientos combinatorios serán las adecuadas o deseables.

Al respecto, ya hemos remarcado para la palabra su posibilidad combinatoria de los procedimientos; además, si agregamos a ello el factor de tipo de lengua en el que la palabra juega un rol importante, la decisión de optar por esta unidad resulta mucho más justificada. En este sentido, dado el tipo aglutinante al que pertenece el ashaninka, y relativamente aglutinante al que corresponde el castellano, estas lenguas trabajarán bien con una opción metodológica que tome a la palabra como elemento inicial. Cabe señalar incidentalmente que el ashaninka, por ser una lengua máximamente aglutinante, se adecuará mejor con el modelo de palabras generadoras.

LA PALABRA: UNA UNIDAD LINGÜÍSTICA PRIVILEGIADA

En la jerarquía de las unidades lingüísticas a las que hemos hecho referencia antes, la palabra ocupa un lugar central. Dicha posición le da la posibilidad de combinar procedimientos tanto analíticos como sintéticos en el proceso de alfabetización.

Muchos textos para alfabetizar toman a la palabra como elemento lingüístico inicial. Tanto por suposición en la jerarquía de las unidades lingüísticas, tanto por su condición de signo lingüístico terminal (significante y significado), la palabra es un artefacto de lectura y escritura privilegiado, sobre todo si la lengua es de un tipo que llamamos aglutinante.

EL METODO DE LA PALABRA GENERADORA

Varios indicios y evidencias comprobables sugieren que el método de la "palabra generadora" es adecuado para las lenguas amerindias del Perú, pues este método permite el análisis y la síntesis, por lo que posibilita:

- El descubrimiento por el alfabetizando de las estructuras silábicas y de los fonemas o gráficas que constituyen a las sílabas.
- El descubrimiento de nuevas palabras.
- La construcción de frases, oraciones y discursos.

El método de la palabra generadora permite trabajar la adquisición de las habilidades de lectura y escritura al mismo tiempo. Como sabemos, esto es posible por la condición central de la palabra como elemento lingüístico inicial.

El procedimiento sintético es al parecer el responsable directo del aprendizaje de la escritura; en tanto que el analítico, y también hasta cierto punto el sintético, figura en la base de la lectura.

PARA LEER Y ESCRIBIR

Como sabemos, las estrategias metodológicas inevitablemente correlacionadas con entidades lingüísticas serán dos:

- El análisis, si la opción inicial es el discurso
- La síntesis, si la opción inicial es la letra o fonema.

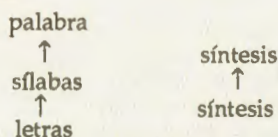
En cualquier otro caso de opción inicial, las estrategias son combinables. La decisión de combinar o no dependerá, entonces, de justificaciones relevantes por su adecuación en el proceso de lecto-escritura.

La opción misma por un elemento inicial en lugar de otro, va a depender de una serie de variables o factores. Así, por ejemplo, podemos señalar entre los factores a los siguientes:

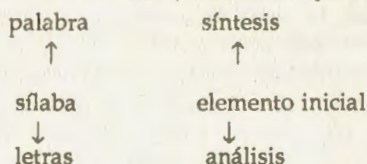
1. La naturaleza del elemento inicial:
 - Pronunciabilidad (Hace optar por sílaba o palabra en desmedro de morfema o letra.)
 - Significación (Hace que se evite la opción por sílaba y letra y se prefiera morfema, palabra, etc).
 - Tipo de alfabetizando (Si se trata de adultos probablemente se preferirá oración, también frase e incluso palabra; no se preferirá sílaba y letra, en parte por no estar presente un componente de aprendizaje de lengua).

Pareciera que el factor pronunciabilidad es esencialmente importante, sobre todo para lectura, que es primariamente lectura oral. Este factor será irrelevante para escritura, pues en el caso la significación es lo central, ya que nadie escribe si no es signos de una lengua.

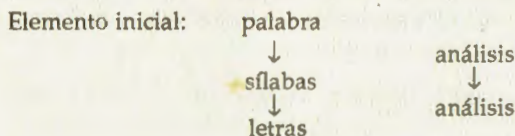
Tal como ya hemos señalado, hay estrategias metodológicas inevitablemente ligadas a determinadas opciones; también hay posibilidades (inevitables) de combinación de estrategias, con unas opciones más que con otras. Por ejemplo, si la opción metodológica fuera el fonema o la grafía, la única estrategia metodológica posible será aquella de síntesis; pues al menos para los efectos de lectura, no parecen existir entidades lingüísticas hacia las cuales orientar el análisis de los fonemas de las lenguas; por otra parte, cuando se piensa en escritura, definitivamente no existen elementos gráficos menores que las letras, razón por la cual en esta opción no tiene sentido el análisis. Queda, entonces, la estrategia de síntesis que llevará a condensar el elemento inicial (letra) para constituir entidades cada vez de mayor nivel de síntesis.



Si la opción metodológica tomara a la sílaba como elemento inicial, conllevaría la posibilidad de emplear tanto análisis como síntesis. El análisis nos lleva hacia las letras o fonemas, mientras que la síntesis nos lleva hacia la palabra.



Finalmente, si la opción comenzara con la palabra, la estrategia obviamente productiva es la analítica, pues puede orientarse hacia la sílaba, que tendrá por debajo un escalón más, hacia la letra. Ejemplo:



La presentación que antecede nos hace ver que la opción que toma a la sílaba como elemento inicial tiene la posibilidad de combinar estrategia analítica y estrategia sintética; la primera lleva hacia las letras constitutivas de la sílaba, la segunda conduce hacia las palabras de las cuales las sílabas son parte.

No olvidar que si consideramos a la palabra como parte constituyente de entidades mayores, también la opción que asume a la palabra como elemento inicial será igualmente de posibilidad combinatoria de estrategias analíticas y sintéticas. En efecto, el análisis llevará hacia sílabas y éstas hacia las letras; por otra parte, la síntesis conducirá hacia frases, de éstas hacia oración y finalmente hacia textos lingüísticos.

Gustavo Solís F.
CILA-UNMSM