

Amazonía Peruana 18

educación

EDUCACION

CENTRO AMAZONICO DE ANTROPOLOGIA Y APLICACION PRACTICA

DIGITALIZADO EN EL CENDOC - CAAAP

Amazonía Peruana 18

ISSN 0252-886X

REVISTA SEMESTRAL

DICIEMBRE 1989

VOL. IX

educación
EDUCACION

CENTRO AMAZONICO DE ANTROPOLOGIA Y APLICACION PRACTICA
LIMA - PERU

DIGITALIZADO EN EL CENDOC - CAAAP

INDICE

PRESENTACION	7
TEMATICA	
La Discriminación Etnico-Cultural en la Escuela Peruana; <i>por: Inés Pozzi-Escot</i>	9
Educación Bilingüe en el Perú; <i>por: Martha Villavicencio</i>	29
El Instituto Lingüístico de Verano y la Educación Bilingüe en el Perú: una perspectiva; <i>por: Bárbara Trudell</i>	39
Catorce años de Educación Bilingüe en la Amazonía: Análisis y Prospectiva; <i>por: Gabriel Ashanga, Rosa E. Vera, Gloria San Román, Lucas Tushupe</i>	53
Un Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural en el alto Marañón; <i>por: José María Guallart, S. J.</i>	67
El Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los Asháninka del Río Tambo; <i>por: María Heise</i>	81
El Programa de Formación de Profesores Indígenas de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana; <i>por: Roberto Bedoya, Daniel Tavares, Rosa Aguilera, Teodulio Grandes, Agustín Ruiz y Zenón Pashanaste</i>	91
El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana; <i>por: Lucy Trapnell F.</i>	103
El Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad de San Marcos en Ayacucho; <i>por: Madeleine Zúñiga</i>	117
Educación Bilingüe en Puno: lo hecho y lo por hacer; <i>por: Luis Enrique López</i>	127
DOCUMENTOS	
El Mundo Maravilloso que nos rodea; <i>por: María Heise</i>	145
TESTIMONIOS	
Los Niños Asháninka; <i>por: María Heise</i>	173
Las Variedades de la Yuca; <i>por: Abel Uwarai Yagkug</i>	179
BIBLIOGRAFIA	
Elementos para una Bibliografía de los Ticuna; <i>por: Jean Pierre Goulard</i>	185
Bibliografía sobre Educación Bilingüe; <i>por: Walter Espinoza Olcay</i>	207
RESEÑAS	
Materiales para la Educación Bilingüe en el Río Tambo, editadas por el CAAAP; <i>por: Gustavo Solís</i>	223
La Rojez de Anoche desde la Cabaña; de Thomas Th. Büttner; <i>por: Alvaro Puga</i>	224
Una Pedagogía Popular para la Educación Intercultural Bilingüe, de Jorge Rivera Pizarro; <i>por: Marisol Rodríguez</i>	226
Tema de Lingüística Aplicada; Primer Congreso de Investigaciones Lingüístico-Filológicas; <i>por: Juan Carlos Codonzzi, Gertrud Schumacher y Rosemarie Arens</i>	227
Culturas Indígenas de la Amazonía, editado por la Comisión Quinto Centenario; <i>por: Mario Califano</i>	232

CONSEJO EDITORIAL

Jaime Regan:

Presidente del Consejo Editorial, Antropólogo - CAAAP

Enrique Ballón:

Lingüista - Universidad de Québec de Montreal,
Pontificia Universidad Católica del Perú

Alejandro Camino:

Antropólogo - Pontificia Universidad Católica del Perú

María Heise:

Antropóloga - CAAAP

Fabiola Luna:

Pedagoga y filósofa - CAAAP

Olga Palacios:

Médico - Instituto de Medicina Tropical, UNMSM

Gustavo Solís:

Lingüística - Centro de Lingüística Aplicada, CILA, UNMSM

Alonso Zarzar:

Antropólogo - Centro de Estudios de Democracia y Sociedad - CEDYS

COLABORADORES

Angel Corbera Mori

Lingüista (Brasil)

J.P. Chaumeil

Antropólogo (Francia).

Responsable de este número:

María Heise M.

Supervisión editorial:

Patricia Alba

Diseño de carátula y diagramación:

Carmen Sifuentes

Corrección de pruebas:

Odín Ram Del Pozo.

Foto de contracarátula:

Thomas Th. Büttner

© CAAAP - 1989

CENTRO AMAZONICO DE ANTROPOLOGIA Y APLICACION PRACTICA

Todos los derechos reservados

Dirección

Avenida Gonzales Prada 626, Lima 17 - PERU

Dirección postal

Apartado 14-0166, Lima 14 - PERU

PRESENTACION

El tema de la educación bilingüe intercultural es complejo, pues tiene implicancias para los educandos y para el futuro de las sociedades indígenas. Este número presenta una serie de experiencias con la esperanza de contribuir al debate sobre el tema.

El artículo de Inés Pozzi-Escot trata el problema en general y Martha Villavicencio sigue con la posición oficial del Ministerio de Educación. A continuación se presentan las distintas experiencias en la Amazonía peruana en orden cronológico respecto al inicio de su programa. Al final se incluyen informes de dos proyectos de la sierra porque la problemática es similar. Mientras la mayoría de los artículos describen proyectos para la formación de maestros para la enseñanza primaria, el del P. Guallart habla de una experiencia que extiende la educación bilingüe intercultural al nivel de la secundaria.

Además de la sección temática se han incluido testimonios, reseñas y una bibliografía sobre el tema de la educación. Finalmente publicamos una bibliografía sobre los ticuna, que viven entre las fronteras de Perú, Colombia y Brasil.

Jaime Regan
editor

La Discriminación Etnico-Cultural en la Escuela Peruana

*
Inés Pozzi-Escot

Although Peru is often referred to as a multilingual and pluricultural country, the real situation shows that, in general, this is an empty phrase. Ethnic and cultural discrimination is specially notorious in the field of school education. Official teaching does not really consider more than one mother tongue, Spanish. The other mother tongues are constantly left aside and their speakers compulsively receive their initial education in Spanish. In the same way, the cultural traditions of the linguistic minorities are not integrated into the educational process, but instead they are rejected.

Bien qu'il soit très fréquent de considérer le Pérou comme un pays multilingue et pluriculturel, la pratique nous montre qu'il ne s'agit malheureusement en général que d'une phrase vide. La discrimination ethnique et culturelle est particulièrement notoire dans le domaine de l'éducation scolaire. L'enseignement officiel ne retient de fait qu'une seule langue maternelle dans l'éducation scolaire, l'espagnol. Les autres langues maternelles sont constamment mises de côté et leurs usagers reçoivent compulsivement leur instruction initiale en espagnol. De même, les traditions culturelles des communautés linguistiques minoritaires ne sont pas intégrées au processus de formation, mais plutôt au

Este artículo fue escrito originalmente para el Seminario-Taller sobre "Discriminación en la Escuela Peruana", organizado por el Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú y que se realizó del 24 al 25 de agosto de 1989. En el mismo taller se presentaron documentos sobre la discriminación racial, la discriminación sexual y la discriminación laboral, lo que explica por qué este documento se restringe al tipo de discriminación que le fue asignado, aún cuando por el entronque de las temáticas, hubiera podido tratar simultáneamente las otras discriminaciones. Se han hecho algunas supresiones, particularmente en la sección 5.1, por razones de espacio.

*Lingüística, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La realidad nacional en cuanto a presencia de lenguas y culturas

La revolución del General Velasco en 1968 nos familiarizó con una afirmación que se convirtió casi en leit motiv: "Somos un país multilingüe y pluricultural". Para ver cuán hondo ha calado este enunciado, hagamos un pequeño ejercicio, Ud. y yo, amable lector. Tome un lápiz y escriba el nombre de todos los grupos étnicos que pueda recordar que habitan dentro del territorio patrio. Si por grupos étnicos no los puede recordar, pruebe con los nombres de sus lenguas. Y bien ¿cuántos pudo escribir? ¿Tres, cuatro? No se sorprenda. He probado este ejercicio en muchas partes del país entre grupos de maestros, con casi el mismo resultado. Se recuerda a los quechuas y los aimaras y, con buena suerte, quizá a un par de grupos de la selva. Verdad es que nunca he aplicado el ejercicio en una zona que no fuera predominantemente de habla quechua o aimara. Me pregunto cuál sería el resultado de preguntarle a un maestro cashibo que nos dijera qué otros grupos viven en el Perú. La frase "Somos un país multilingüe y pluricultural", pese a que ha tenido ecos en ciertos niveles formales, para el hombre de la calle no deja de ser una muletilla sin mucha resonancia. Los quechuas tienen conciencia de los aimaras; los aimaras de los quechuas, pero ¿quién tiene conciencia de las etnias de la selva?

Una terrible forma de discriminación étnico-cultural es precisamente ésta: negarle a uno la existencia, hacer como que algo o alguien no existe. Nuestro olvido de las etnias de la selva es sintomático del carácter escalonado de la discriminación: el pez grande discrimina al pez más chico y así sucesivamente siguiendo una gradiente de poder. A veces se discute si es el número absoluto o el número relativo de hablantes es lo que mueve la balanza de las relaciones interétnicas, pero, en el fondo, lo decisivo es quién ejerce el mayor poder como lo muestra la situación colonial en nuestro pasado cuando la población hispanohablante que era una minoría, era, sin embargo, el grupo dominante.

Revisemos el panorama de lenguas y culturas en el Perú. ¿Qué hay detrás de esa frase que todavía no hemos hecho propia: "país multilingüe y pluricultural"? En 1983, la Dra. Mary Ruth Wise publicó un valioso trabajo titulado: "Lenguas Indígenas de la Amazonía Peruana: Historia y Estado presente" en el cual ponía al día artículos anteriores de ella y de la Dra. Olive Shell sobre el tema (1983: 835). Según ese artículo, de los 78 grupos étnicos que existían en nuestro territorio a principios de este siglo, sobreviven 63. Según la misma autora, 15 de los grupos que existían en 1900 han desaparecido, otros 15 se han integrado a la sociedad nacional (o a otros grupos, en el caso de seis), 40 permanecen en contacto permanente con la sociedad nacional, son el grupo que la Dra. Wise llama aculturados definiéndolos como "aquellos grupos que han adoptado muchos aspectos de la cultura occidental y son hasta cierto punto bilingües, pero cuyos patrones culturales son distintos a los nacionales..."; 4 grupos étnicos tienen contactos esporádicos con la sociedad nacional y 4 están aislados. Esta descripción desde el punto de vista del grado de integración a la sociedad nacional, corresponde al estado de la cuestión en 1975.

¿Qué significan esos grupos étnicos de la Amazonía en términos numéricos? Aunque no hay datos exactos, la respuesta es "casi nada". La Dra. Wise cita estimados que oscilan entre cifras mínimas y máximas según los datos disponibles. Las lenguas habladas por los miembros de estos grupos étnicos se clasifican en 12 familias lingüísticas y algunas lenguas no clasificadas. Algunas familias comprenden muchas lenguas y muchos hablantes. Por ejemplo la familia Arahauca que incluye, entre otras lenguas, 7 variedades del campa: campa asháninca, campa caquinte, campa nomatsiguenga, campa del Gran Pajonal, campa del Alto Perené, campa del Pichis y campa del Ucayali. Según el cálculo mínimo de los investigadores del ILV, los hablantes de estas variedades de campa sumaban 27,800 en 1975. Pero hay familias lingüísticas con muy pocos hablantes o con algunas lenguas con muy pocos hablantes. Por ejemplo, en la familia Harakmbet, la lengua arasairi contaba, en 1975, con 22 hablantes.

Aunque existen grupos quechuas en la selva (los quechuas del Napo, los del Pastaza, los de San Martín y los del Tigre) no constituyen una unidad cultural con los quechuas de la sierra peruana. El cuadro de lenguas y culturas es tan complejo en nuestra selva que no existe consenso sobre el número de lenguas y culturas. (Véase Solís, 1987). A esas lenguas y culturas tenemos que agregar las culturas quechuas y aimara de la sierra y la que podemos llamar criolla occidental, diseminada en todas las regiones, con ciertos emporios de concentración.

En una proyección del censo de 1981, hecha por el Instituto Nacional de Estadística hasta 1989, se calcula que hay 2'364,507 monolingües vernáculo-hablantes (11.30%) y 3'602,006 bilingües de lengua vernacular y castellano (16.31%). Para la Amazonía dan una cifra global de hablantes de lenguas selváticas igual a 298,326.

En consecuencia, el sistema educativo se enfrenta a una población constituida en un 72.62% por hispanohablantes y en 27.38% por vernáculohablantes. Siguiendo la tendencia de desplazamiento lingüístico que se percibe en el país en este siglo, el Perú ha pasado de ser un país con una mayoría de vernáculohablantes como era en 1940 cuando los hispanohablantes representaban el 46.73% de la población de 5 años y más, a ser un país con mayoría de hispanohablantes. Sabemos que las cifras censales son aproximaciones a la realidad que, en todo caso, pueden prestarnos un servicio referencial. A la tendencia al desplazamiento lingüístico, la ha acompañado la creciente urbanización, con el cambio de una población predominantemente rural a una población cada vez más urbana.

Otros factores complican el cuadro. De un lado, algo que no podemos olvidar: la intrincada distribución de los hablantes de vernáculo que se concentran en ciertos departamentos de la sierra central y sureña, en especial en los departamentos que constituían antes la llamada "mancha india" y hoy el "trapecio andino". Dentro de estos ámbitos geográficos hay diferencias provinciales y distritales en términos de concentración de monolingües vernáculohablantes y de bilingües, todo lo cual debiera pesar en la planificación educativa. También debiera pesar un fenómeno al cual nunca se ha atendido en la escuela pese a que es la causa de una de las más fuertes y patéticas discriminaciones: el factor de las entrelenguas, o sea, el habla defectuosa de los vernáculohablantes en proceso de adquisición del castellano, ya sea en ambientes espontáneos o formales, y el habla de los vernáculohablantes que se han fosilizado en su aprendizaje del castellano; es decir, que ya no avanzan más. El término usado popularmente para referirse a muchos de ellos, especialmente a los que incurren en las confusiones vocálicas (de vocales medias del castellano: "e", "o" con las respectivas altas: "i", "u") es el de "motosos" (Véase Cerrón-Palomino: 1989).

Si examinamos la historia de la educación peruana en este siglo choca su aparente inmovilismo ante estos hechos. En menos de un siglo se ha dado un giro de 180 grados en las condiciones sociales y económicas. El país al cual la educación debe atender ya no es el de 1900, ni el de 1920, pero el sistema educativo peruano aún no despierta. Es el gran león dormido que nunca rugió o que dio su único gran rugido con el Decreto Ley General de Educación 19326 de 1972. Podemos aseverar que el tipo de discriminación que consiste en hacer como que algo no existe, se ha ejercido impunemente en las escuelas peruanas todo este siglo en todos los aspectos: política de lenguas y culturas en la educación, formación y designación de maestros; elaboración de currículos, etc.

La discriminación étnico-cultural de la educación oficial

El "olvido" de las lenguas

El siglo veinte es el siglo de la educación en el Perú. Aunque con voces disidentes como la de Alejandro Deustua quien consideraba que era inútil educar al indígena "porque no es ni puede ser sino una máquina" (Portocarrero 1989: 44), la educación se convierte "en la idea fuerza de la época" porque ven en ella, según señala Portocarrero, entre otros, "la clave para la integración nacional y el desarrollo económico" (Ibid). La gran burguesía agraria interesada en integrar al campesino andino al mercado (como fuerza de trabajo, como abastecedor de alimentos) "propuso una serie de medidas modernizantes, incluyendo la construcción de vías de comunicación en la sierra, la difusión de nuevas técnicas agrícolas y la educación del campesinado". (Valderrama y Alfageme, 1978: 66). Muchos sectores concordaron en la necesidad de educar a la población indígena para "integrarla al mercado capitalista y a la cultura occidental" (Ibid: 67). A nadie le importaron las lenguas y culturas indígenas en sí. Manuel Vicente Villarán señaló hacia 1936 que para cumplir con una política nacionalista que superara la situación del país como "mosaico de razas, lenguas y culturas", una de las medidas que se debía tomar era enseñar a todos los indígenas la lengua castellana para que, aunque perdurara la heterogeneidad biológica, se lograra "una unión espiritual" (Ibid: 80). La tesis implícita y explícita en la gran mayoría de los sectores y en la intelectualidad era la de que esa gran masa indígena que era mayoría dejara de ser indígena para que sus miembros se convirtieran en peruanos. Se trataba de homogeneizar biológica espiritualmente, de destruir el mosaico.

Con el incremento del número de escuelas y el aumento de la población escolar que incorporaba gradualmente a un mayor porcentaje de indígenas no sin luchas cruentas del sector gamonal, debía haberse planteado el debate sobre la utilización de lenguas ver-

náculas en las escuelas para la educación de los educandos indígenas y sobre el rol que el saber vernáculo podría tener en los contenidos curriculares. Pero nada de eso ocurrió. Las historias de los niños indígenas que "hacen hablar" a los libros cuando leen mecánicamente y que no entienden nada, son temas de la literatura indigenista pero no constituyeron preocupación del sistema educativo ni lo constituyen todavía en el grado necesario. Las lenguas nativas estaban proscritas a todo nivel, salvo en las etapas iniciales de los Núcleos Escolares Campesinos, concebidos en la década del 40, y en los programas de educación bilingüe tanto del ILV como los experimentales de otras instituciones. Los niños indígenas son sometidos a la castellanización violenta o sumersión con todas sus consecuencias psicológicas, pedagógicas y sociales. La castellanización violenta es una de las causas de la deserción temprana y de las altas tasas de analfabetismo.

La castellanización violenta por la negación de las lenguas y culturas nativas en el sistema escolar persiste hasta hoy. Si tomamos el elemento lengua para enjuiciar la situación de los niños pertenecientes a los diferentes grupos étnicos coexistentes en el país, encontramos una situación lastimosa que debiera incitarnos a una protesta vibrante. Grotescamente estimada, sólo alrededor del 3.7% de la población escolar monolingüe en lengua vernácula o bilingüe incipiente recibe algún tipo de educación primaria que incorpore su lengua materna como lengua instrumental o de enseñanza; es decir, algún tipo de educación bilingüe. ¿Qué pasa con los demás monolingües, bilingües incipientes y hablantes deficitarios del castellano? Podemos ampliar la pregunta e interrogar: ¿Qué pasa con la lengua materna de los niños miembros de grupos étnicos no hispanohablantes? En la práctica, para la escuela peruana estas lenguas maternas *no existen* pese al hecho que los programas oficiales tienen una larga introducción en que se fundamenta el cultivo de la lengua materna de los hispanohablantes; ES DECIR, DEL CASTELLANO. ¿Por qué el cultivo de la lengua materna de los miembros de otros grupos étnicos en el país no se reconoce como que tiene la misma importancia? De hecho, para el sistema educativo nacional *sólo existe una lengua materna: el castellano*. En balde la Ley General de Educación N° 23384, de 1982, que nos rige actualmente, ha establecido en el artículo 40 para la educación primaria, que "en las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona...". Esto parecería ser un reconocimiento amplio del derecho a la propia lengua señalado por la Declaración de Pátzcuaro y otras declaraciones internacionales. Vale decir, en principio la educación peruana debe iniciarse en la lengua autóctona, sea el hablante bilingüe o monolingüe. Pero la ley es letra muerta. No la conoce nadie; no la vive nadie; no la cumple nadie. La discriminación étnico-cultural funciona en este aspecto de una manera cruel: la lengua materna del niño hispanohablante vale; la del vernáculohablante, no.

Quisiera citar aquí un par de ejemplos de los muchos que ocurren año tras año, día tras día en nuestro país. La revista "Autoeducación" publicó, en 1984, un artículo titulado "Tengo una muñeca vestida de Azul" que describe lo que un joven lingüista peruano vio a fines de 1983 en una comunidad aimara de la provincia de Huancané, Puno, en el curso de visitar algunas escuelas. En la escuela del relato, la maestra del primer año no hablaba aimara pero estaba enseñando el primer grado a niños *monolingües* aimarahablantes. Al conversar con ella, ésta se ufano de que, después de siete meses, los niños, por lo menos, entendían las señas que ella hacía. Sus palabras estremecedoras fueron: "entienden mis señas... mis ademanes... cuando entramos era terrible... nada, no entendían... ni señas... ahora cantamos canciones... antes, bien cerrados eran... había chicos que no querían ni levantar la vista".

Notemos que la maestra se ha apresurado a hacer un juicio sobre la capacidad intelectual de los niños, calificándolos de "bien cerrados"; es decir, "bien brutos". Sabemos por estudios realizados en varios países, que las expectativas de los maestros en relación con la habilidad de los alumnos, repercuten en el comportamiento de estos, que tienden a cumplir las expectativas de sus profesores. Estas se manifiestan en la manera cómo los maestros interactúan con los alumnos, el tono de voz, las palabras empleadas, etc. La maestra que nos ocupa no hace sino reflejar el modo como muchos hispanohablantes reaccionan ante los miembros de otros grupos étnicos que no hablan bien el castellano y, por lo tanto, no nos pueden entender con exactitud cuando nos dirigimos a ellos. La reacción es: "Este bruto o esta bruta", según el caso.

Reparemos en eso de "había chicos que no querían ni levantar la vista". Imaginémosnos el clima psicológico existente en esa clase, y en clases como esa: el temor no expresado verbalmente sino a través del gesto de rehuir la mirada; el deseo de evasión, de no querer estar ahí, que el gesto evidencia. Pero volvamos a la descripción de lo que ocurría en ese salón. La canción que la maestra los hacía repetir con pronunciación defectuosa en la que no hacía hincapié, y sin que supieran lo que repetían, era la que da el título al artículo: "Tengo una muñeca vestida de azul", canción totalmente divorciada de las vivencias de los niños. En esa sala de clase, lengua y cultura ajenas, manejadas crasamente por una maestra que no merecía ese título, se aunaban para agredir mental y afectivamente a los educandos. ¿Cuánto tiempo hacía que esa maestra trabajaba en zona aimara? Más de siete años y por varios años consecutivos había tenido a su cargo la sección de primer grado. ¿Por qué no había intentado aprender algo de aimara, preparar algún material útil para esos niños? Pensar que cuatro siglos después, esta maestra repetía ante sus alumnos el mismo drama que Colón vivió ante los aborígenes del Nuevo Mundo: la incomunicación total y el tratar de entenderse por señas. ¿Qué habrán podido aprender esos niños? ¿Cuántos habrán abandonado para siempre los estudios? Ese es aún el drama del Perú contemporáneo.

Nos podemos preguntar con indignación: ¿Cómo es posible que existan direcciones zonales, supervisiones educativas y que, sin embargo, por 7 años se mantenga a una maestra monolingüe hispanohablante en zona aimara como maestra de niños aimaras de primer grado, el grado que más repiten los niños vernáculohablantes precisamente porque es su iniciación a un nuevo idioma y a una nueva cultura. Ahí hay una culpa compartida: individual, de la maestra por irresponsable, y social, de todos nosotros, por permitir que situaciones semejantes se den y perduren sin solución. Culpa social de todos nosotros por voltear la espalda a la injusticia, a la desigualdad educativa, a la discriminación; a una forma lenta pero eficaz de etnocidio. A ningún grupo de niños hispanohablantes le harían lo mismo poniéndoles una maestra aimara monolingüe para que les enseñe en el primer grado.

Lo que ha descrito el profesor López se repite con variantes en diferentes lugares de la zona andina y también en la región Amazónica entre las numerosas etnias que pueblan esta región. En un breve informe presentado el año pasado sobre dos escuelas, Tayakomé y Diamante, en el Parque del Manu, en Madre de Dios, la profesora Clotilde Chavarría señaló que en esas escuelas administradas por el Estado y la RESSUP (Red Escolar Sur Oriente Peruano), no se ha llegado a plantear aún la incorporación de la lengua materna de los niños, como lengua de enseñanza, aún cuando fuera para los primeros grados. Sorprende que esta incorporación no se imponga al juicio de directores y supervisores, si no es por respeto a la identidad cultural del niño, siquiera por un criterio de eficiencia. Mientras tanto

en Tayakome, escuela unidocente con población escolar machiguenga, el profesor habla una variante lectal distinta a la de los niños, lo cual dificultaría la comprensión si la usara; pero *él enseña en castellano*. En la escuela de Diamante se enseña también en castellano a alumnos de origen piro. Esta escuela está mejor dotada que la de Tayakome. El profesor presta a los niños enciclopedias y libros. Según la profesora Chavarría, los niños se sientan *quietecitos*: sin libros de texto, en Tayakome; con libros de texto prestados por el profesor, en Diamante; con muy pocos útiles escolares que ambas partes porque sólo *algunos* tienen cuaderno y lápiz. Así esperan, nos dice, que transcurran las horas para salir al recreo o irse a casa. ¿Cuánto aprenden?

Sin embargo, las investigaciones a nivel mundial corroboran la enorme importancia de la inclusión de la lengua materna por razones afectivas y cognoscitivas. La lengua materna es la lengua en la que el niño ha aprendido a elaborar sus ideas; es su lengua del conocimiento. A un niño no se le puede despojar de este instrumento porque sí. Además se recalca que hay una relación de interdependencia entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua que, en el caso peruano, es el castellano. Esta relación ha sido formalizada por James Cummins (1981: 29) en la hipótesis de la interdependencia que en su forma amplia sostiene:

"En la medida en que la instrucción en la lengua "X" es eficaz en promover proficiencia en esa lengua, se producirá la transferencia a la lengua "Y" siempre y cuando haya adecuada exposición a la lengua "Y" (ya sea en la escuela o en el medio) y adecuada motivación para aprender la lengua".

Esto significa que para muchas destrezas, que pueden aprenderse en la lengua materna o en la segunda lengua, hay una sola base conceptual, la cual se adquiere más fácilmente en la lengua materna y luego se puede transferir a la segunda lengua. Por ejemplo, si enseñamos a un niño a leer en su lengua materna, no significa un atraso en cuanto a la lectura en castellano, porque no necesita volver a aprender la destreza sino aprender a transferirla. Significa sí una ventaja. Porque leer es comprender, extraer sentido, poder predecir lo que viene. Poseyendo una lengua, manejándola como el hablante materno lo hace, el educando al leer en su lengua materna puede hacer predicciones gramaticales así como predicciones semánticas. La lectura se basa en estas anticipaciones que facilitan considerablemente el proceso de aprendizaje. En el sistema escolar, la lectura es uno de los instrumentos fundamentales. El que no puede leer se queda atrás. No desarrollar la lengua materna de un niño es ponerlo en desventaja en el plano cognoscitivo, pero es, también disminuirlo afectivamente, hacerle pensar que su lengua no cuenta, ya que no la usan en la escuela ni se la dejan usar.

Si pensamos en lo que significa un trato no discriminatorio del sistema educativo con las lenguas vernáculas en la escuela primaria tenemos que reconocer, por lo menos, un triple compromiso: a) desarrollarlas como lenguas maternas de los educandos, tal cual se hace con el castellano de los hispanohablantes; b) usarlas como lenguas instrumentales o de enseñanza, inevitablemente en los primeros grados cuando el conocimiento del castellano es nulo o incipiente y compartiendo el espacio con el castellano, como dos lenguas instrumentales, en los otros grados de primaria; y c) tener las lenguas vernáculas disponibles como lenguas de comunicación, elegidas libremente, entre maestros y alumnos, y entre unos y otros alumnos. Para cumplir estos propósitos, hay, por supuesto, limitaciones de distinto orden: económicas, políticas y sociales en cuya discusión no voy a incidir ahora.

Vencer a la discriminación no es sólo incorporar las lenguas vernáculas al currículo como asignatura, como lengua de enseñanza y como lenguas de comunicación. Paralelo a todo ello tiene que ir la enseñanza del castellano como segunda lengua, en el sentido técnico; vale decir, con materiales y metodología apropiados.

Para ambos aspectos, lo concerniente a : a) las lenguas vernáculas en su doble aspecto de enseñanza de lengua materna y utilización como lenguas instrumentales y b) para la enseñanza de castellano como segunda lengua, la formación magisterial tiene enorme responsabilidad.

El "olvido" de las culturas nativas

La existencia de un solo currículo para todo el país ha sido siempre evidencia de un falso concepto de homogeneidad de la realidad peruana: la concepción de que somos un país y una nación. La pedagogía prescribe que hay que empezar de donde el niño está. Todos los niños peruanos al iniciar su escolaridad oficial ¿están en el mismo punto de partida? Las culturas vernáculas tienen su propio sistema de educación informal en el cual participan los niños asumiendo responsabilidades desde edades muy tempranas. Cuando llegan a la escuela ya han absorbido una buena dosis del saber popular: saben distinguir plantas, cuidar animales, ayudar en tareas domésticas y del campo. Han oído además mucho relato oral sobre las creencias de sus padres y sus ancestros. ¿Qué hace la escuela con todo ello? Nada de eso, ni su saber adquirido recientemente ni el heredado a través de los relatos orales, tendrá cabida en los textos ni lecciones de la escuela.

Ha dicho Enrique Mayer al respecto (1982: 275): "Nuestro proceso educativo, tal como se da hoy, es más un proceso deseducativo en el sentido que mucha más energía se expende en hacer olvidar y borrar las culturas ancestrales que en inculcar la nueva cultura occidental..." Concluye él su reflexión indicando que estamos produciendo un tipo de persona que porque le borran su cultura y no puede asimilar la nueva por la forma cómo se la enseñan, "Es ignorante de todos los conocimientos elementales de *ambas* culturas.

Reflexionemos sobre esta "deseducación", que es profundamente discriminatoria. Hemos dicho que el niño indígena aporta todo lo que ha aprendido en la educación no formal impartida por su familia y su comunidad y estos medios -familia y comunidad- siguen actuando sobre él en el curso de su educación formal, inculcándole conocimientos y valores, preparándolo no en abstracciones sino para las exigencias reales de la vida ordinaria en su ambiente y entre su gente. Pierre de Zutter, peruanista francés, en una entrevista publicada en un diario capitalino, sostuvo que, a lado de la educación oficial existe un sistema educativo en el país que está en la clandestinidad porque la ley y la sociedad nacional lo ignoran, "actúan como si no existiese". Pierre Zutter puntualizaba que existe un sistema educativo andino, por ejemplo, "que consiste en ir asumiendo sucesivamente responsabilidades y cargos". Lucy Trapnell (1987: 234), antropóloga peruana, que trabaja en la Amazonía, ha señalado algo semejante para las etnias amazónicas, denunciando que hasta el momento, "la educación formal ha alejado al educando indígena de la

educación tradicional. Al erigirse como la única portadora de conocimientos válidos, ha consolidado su posición y desalentado el aprendizaje de los elementos propios de la cultura indígena". Además, la educación formal "ha logrado absorber el tiempo del educando de forma que éste se ha visto imposibilitado de dedicarse a las actividades requeridas para lograr su formación en los conocimientos y técnicas de su etnia", por lo cual los educandos indígenas tendrán dificultades para desenvolverse en su medio al término de su educación formal. Lo trágico es que lo que el niño indígena aprendió en la escuela lo ayudará muy poco para resolver los problemas concretos de su vida diaria. Ante esta deseducación, Lucy Trapnell ha propuesto que se dé cabida a la educación no formal en los currículos de educación para poblaciones indígenas, a fin de que los educandos tengan tiempo libre para participar en las tareas que les corresponden dentro de la división del trabajo en su grupo de parentesco; vale decir, que Lucy Trapnell propone que se armonice la educación formal con la no formal de los indígenas. Por supuesto que la medida en que opera la "deseducación" depende de cuán cerca está el grupo vernáculohablante del polo tradicional o del polo occidental del continuo cultural que existe en el país.

La deseducación que es una desculturización desarrolla, además, en los educandos el sentimiento de "vergüenza étnica". En algunos casos, los niños pierden el respeto por las costumbres de sus mayores. Fajardo y Ponce (1978: 139) han señalado que entre los aguarunas se ha creado una diferenciación intergeneracional provocada por la escuela que llega al menosprecio de los jóvenes con educación escolar por sus mayores a los que llaman despectivamente "los cabellos largos".

Hemos sostenido que las lenguas vernáculas tienen que entrar en la educación de los vernáculohablantes pero es cierto que, no como algunos podrían creer, para traducir contenidos de la cultura occidental simplemente. ¿El suyo es un pueblo sin historia? ¿Dónde aparece tratada esa historia en la escuela? ¿No tienen maneras propias de clasificar el mundo vegetal y animal que los rodea? ¿Dónde aparece ese conocimiento en la escuela? El niño tiene que ver formulados también por escrito los conocimientos y creencias de su pueblo. El reto para la escuela es: ¿cómo enfrentarse a las contradicciones entre el conocimiento occidental y el tradicional, cuando éstas existen? Es discriminatorio rechazar el conocimiento indígena sólo por ser indígena.

El respeto a la identidad cultural de los educandos exige que tengamos currículos diversificados que respondan a la existencia de una pluralidad de grupos étnicos. Además implica que se tomen en cuenta las respectivas versiones del saber popular, particularmente en la enseñanza de las ciencias naturales. Anette Dietschy-Scheiterle, profesora alemana que trabajó algunos años en el Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-Puno), ha comentado que en la planificación curricular que nos rige ha predominado la concepción de que el pensamiento pre-científico -esto es, mágico o mítico- de las culturas ancestrales está en oposición al pensamiento científico racional y tiene que ser superado (1987:383-4). La profesora Dietschy recoge una propuesta que también se debate a nivel mundial, en la cual se persigue llegar a una visión integradora del saber científico y el tradicional. Así, en el curso de ciencias naturales preparado bajo su dirección para el 5to. grado en el Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno, sostiene la profesora que el curso debe verse "como el nexo de interrelación y desarrollo entre lo autóctono y lo occidental..." El curso de Ciencias Naturales parte de los problemas de la vida cotidiana. Para abordar el tema "soluciones Químicas" se plantea la pregunta "¿En qué actividades de la vida cotidiana se pueden encontrar aspectos

relacionados con soluciones químicas? y eligen la acción de teñir con tintes naturales. Entonces para desarrollar el tema "Soluciones formación, usos y aplicaciones" aprovechan la ciencia local y la occidental. De la local aprovechan las experiencias sobre plantas y mordientes útiles para teñir; de la ciencia occidental, utilizan información sobre principios químicos para preparar soluciones y el proceso de su fijación. Cuando tratan de la electricidad, discuten sobre el rayo con el cual están familiarizados los niños, como un ejemplo de la electricidad en la naturaleza, pero, a la vez, construyen un circuito eléctrico con un cable, una pila y un foco.

La lección sobre tintes es una manera de dar importancia a una práctica ancestral que se está perdiendo porque han ingresado las fibras artificiales para desplazar a la lana que se exporta, y las técnicas de teñido son sustituidas ahora por teñidos industriales. La lección trata, con la participación de los niños y de los adultos a quienes consultan, de recuperar y revalorar la sabiduría andina campesina y complementarla con la tecnología moderna aplicable. En las clases de ciencias naturales se enfatiza el aprendizaje práctico o activo, la observación, la realización de pruebas, lo que según la profesora Dietschy-Scheiterle "sí tiene mucho de común con la forma tradicional de relacionarse con la naturaleza". Ella ha tomado como base para poner en práctica y desarrollar los métodos de las ciencias aplicadas, el saber cotidiano sea andino-tradicional o ya aculturado. Parte de ahí, pues, sostiene que para los del medio rural andino "no existe una división insalvable entre los conocimientos tradicionales y los modernos y que los adquieren en un proceso progresivo de integración y penetración recíproca..." He ahí un admirable ejemplo de respeto por el saber popular indígena y por su integración en un marco más amplio que le permita apropiarse de la ciencia y tecnología no tradicionales. He aquí el sentido de la educación intercultural, no discriminatoria.

Veamos otros aspectos de la discriminación.

La cobertura escolar

Aún cuando los datos de que dispongo corresponden aun análisis hecho en 1982 en relación al censo de 1972 (no existe un trabajo equivalente, a lo que sé, para el censo de 1981) los datos nos dan una base referencial que profundiza nuestro entendimiento de la discriminación étnico-cultural del sistema educativo. En *Desigualdades en el Acceso a la Escuela*, (Fernández y Montero, 1982) los autores sostienen, en relación a la cobertura del sistema educativo: "En todas las edades, desde los 6 a los 30 años, se encuentra una mayor atención en favor de aquellos cuya lengua materna es el castellano y una fuerte discriminación en contra de los grupos quechuhablantes (bajo quechuhablantes han juntado a todos los vernáculohablantes); todavía más notable es la discriminación en perjuicio de los monolingües quechuas". (Ibid: 82). Algunos datos sueltos: del grupo quechuhablante de 6 a 14 años, sólo asiste el 5.7% a la escuela, mientras entre los que tienen lengua materna castellana, el porcentaje es 83.6%.

Los niños monolingües quechuas, a los 11 años, "su punto de mayor asistencia", apenas logran ir a la escuela la mitad (el 50.0%) de ellos. Es decir que aún en el mejor de los

casos, 5 de cada 10 no van a la escuela, condición que además muy pronto se deteriora pues a los doce años sólo asiste el 41.9%... Mas es peor la situación de la mujer monolingüe quechua, pues en su punto más alto de asistencia a la escuela, a los 11 años de edad, sólo asiste el 38.6% y a los 15 años, sólo asiste una de cada diez (el 11.7%) (Ibid: 80).

Por lo general, y en referencia al censo de 1972, los quechuahablantes entran más tarde a la escuela: el promedio de atraso sobre la edad normal era de 3.5 años en la primaria y 4.2 años en la secundaria. Todo ello debería implicar una reflexión sobre selección de contenidos y textos que generalmente están condicionados a la edad de ingreso de los niños urbanos.

Los autores de este valioso estudio señalan el problema que se presenta con la migración por el desplazamiento de población rural de bajos niveles educativos que se encontrará en clara desventaja con los grupos con los cuales tenga que compartir la educación en sus nuevos lugares de residencia.

El calendario escolar

Uno de los aspectos que los maestros consideran más discriminatorios es el de los calendarios escolares, en su doble sentido: a) el calendario escolar, en cuanto divisiones del año en períodos de trabajo académico y período de vacaciones, fechas de inicio y término de labores escolares; y b) el llamado calendario cívico-patriótico, elaborado por el Ministerio de Educación para las escuelas de todo el país. Ya en 1972, cuando se dio la Ley General de Educación N° 19326, el clamor contra la calendarización uniforme y única de las labores escolares para todo el país era tan fuerte que se incluyó un artículo específico en la Ley, el N° 57 que establece: "El calendario de trabajo educativo, en los diversos niveles y modalidades, se organizará teniendo en cuenta las condiciones geográficas y económico-sociales del país". Los maestros dicen que una forma de evitar la deserción temporal en las escuelas del campo sería la de adecuar el calendario escolar al calendario agrícola pues en "épocas de fuerte trabajo agropecuario, el estudiante deja de asistir a la escuela porque debe contribuir a la economía familiar". (CEPES: 1989: 22).

Preguntan los maestros: "¿Se desarrollará la vida de los niños de la costa de la misma manera que la de los niños campas o quechuas? ¿Los aimaras tendrán la misma geografía y cultura que los niños de San Isidro y Miraflores? ¿Por qué vamos a tener un sólo calendario... para no darle a todos los peruanos, especialmente a los campesinos todo su valor..., para facilitar los planes de explotación, dominación y marginación del injusto sistema que nos oprime?". Vemos qué reacciones profundas provoca la cuestión del calendario escolar. Desgraciadamente la reforma educativa de 1972 no pudo implementar este cambio que hubiera sido trascendental y un reconocimiento a las variedades de vida que se dan en el país debido a diferencias ecológicas y socio-culturales. Queda este clamor como un eco reiterativo que va de cumbre en cumbre por todos los Andes y resuena en la selva, sin merecer respuesta.

En cuanto al calendario cívico-patriótico también único para todo el país, recibe de algunos maestros, el calificativo de "agresión cultural" porque:

-
- a) Los programas que se derivan de él se convierten en torneos de oratoria en los que sufren más los docentes de origen indígena que tienen menos manejo del castellano;
 - b) En el "Día de la Madre" nunca se elige como madre representativa a una madre indígena"; igualmente para el "Día de la Independencia Nacional" con discursos en castellano, "no aparece por ningún lado el pueblo como gestor de esta epopeya; menos aún los campesinos, ni qué decir de los indios".
 - c) El "Día del Idioma" es "fundamentalmente una agresión a la cultura y al habla indígenas". (Citas de CEPES, 1989).

Cierto es que los docentes podrían tomar la iniciativa de dar una orientación distinta a estas celebraciones, pero cierto es también que no reciben ningún incentivo ni recomendación para hacerlo.

La discriminación étnico-cultural del sistema educativo en relación con los maestros

Considero que es una discriminación étnico-cultural el que la mayoría de los maestros primarios en zonas rurales de la sierra y los de las escuelas de la selva sean profesores de tercera categoría, es decir, maestros improvisados. Creo que el sistema educativo peruano aún no entiende el desatino que se comete asignando a maestros sin preparación a los lugares más difíciles, pues deben tratar con problemas de comunicación derivados de no hablar la lengua de los educandos o el mismo dialecto de esa lengua; al tener que adaptar los programas a las condiciones y necesidades de un alumnado que no coincide con el patrón que se tuvo en mente al elaborar los programas, etc. A veces se discute qué es lo decisivo en los resultados pedagógicos: el texto y los materiales pedagógicos o el maestro. No me cabe duda que es el maestro. Por eso, una de las más graves discriminaciones del sistema educativo hacia los grupos no hispanos del país, es la asignación de maestros de tercera categoría para las escuelas de sierra y selva donde estudian los educandos niños o adultos de los grupos étnicos del país.

Todo el mundo sabe que, dadas las condiciones existentes en el campo, nadie escoge ser maestro rural. En un libro desgarrador que recoge el testimonio de múltiples maestros (CEPES, 1989, p. 20) escribe una profesora del Cusco que ejerció la docencia rural en la zona de Anta: "Son muy raras las ocasiones en las que el profesor va al campo por su propia voluntad. Casi siempre este amargo destino va a estar determinado por el no haber conseguido una plaza vacante en la ciudad o en un centro poblado: porque no tuvo "vara" (influencias); porque no pudo "coimear" (por falta de dinero); por no pertenecer al partido de gobierno; o, si es mujer, por no someterse a los requerimientos sexuales de los funcionarios de "educación". Este testimonio está corroborado por muchos otros.

Así es que, de un lado el Estado se muestra incapaz de planificar la formación magisterial de manera tal que la oferta y la demanda de profesores titulados coincida, a fin

de no tener que recurrir a maestros improvisados que bajan aún más el aspecto cualitativo de nuestra educación. De otro, las condiciones de trabajo que les ofrecen a los maestros en el campo son tan pavorosas que los maestros titulados prefieren rechazar las plazas que se les ofrecen antes que condenarse a un destierro que puede durar años.

Algo igualmente desolador es que los maestros sin título también están en el nivel de los colegios secundarios. Por lo tanto, puede ser la mala suerte de esos niños indígenas que toda su escolaridad la hagan bajo profesores sin formación pedagógica.

Podría mencionar aquí también el problema del maestro en las escuelas unidocentes, ya se trate de un maestro titulado o de un maestro de tercera categoría. Se me ha explicado que la escuela unidocente existe para resolver el problema de la dispersión del alumnado: 6 alumnos de un grado, 3 de otro, etc. Pero en la práctica, la escuela unidocente puede también estar enclavada ahí donde hay mucha mayor concentración de alumnos para cada grado. ¿No se puede encontrar otra solución para las escuelas de selva y sierra?

Hay otro problema de discriminación que surge de las condiciones en que se realiza la docencia en el campo. Ya hemos dicho que al maestro rural no se le provee con una vivienda adecuada sino que vive en condiciones infrahumanas: sin agua, sin desagüe, sin luz, hasta sin privacidad porque su vivienda puede ser la parte posterior de un aula. El maestro se ve obligado a separarse de su familia, a la que deja en los poblados adonde se desplaza los fines de semana, si la distancia es grande, o diariamente, si la distancia es corta. Así resultan las jornadas de menos horas y semanas disminuidas con trabajo de martes a jueves, lo cual tiene un efecto *discriminatorio* para la escolaridad de los educandos. Se viola el derecho de los niños quechuas, aimaras y de otras etnias a tener una escolaridad con el mismo número de horas y de días que el niño de las ciudades y poblados grandes, todo lo cual redundará en una baja de calidad.

Fuera de su falta de formación, su bajo nivel de conocimientos, su falta de cultura, el profesor de tercera categoría y, por desgracia, a veces otros de diferentes niveles también, aportan un castellano que raras veces se acerca a un nivel de castellano estándar regional o de estándar nacional. Son profesores que salpican su habla de "pa' qué", "sí pe", "ya pue"; que preguntan a los niños por ejemplo:

"Cuando llegas a tu casa, ¿qué diciendo llegas?"

"¿Dónde estaba el Hugo?"

"¿Qué cosa se faltan ustedes?"*

Aún los rezos están desfigurados. Una lingüista que visitó salas de clase en el medio rural vernáculohablante, anotó, por ejemplo, para el "Padre Nuestro": "... más líbranos del señor mal, amen", que revela que no saben lo que están diciendo. Estos maestros con un castellano altamente "motoso" reproducen y multiplican la motosidad en sus alumnos porque les sirven de "MODELO". ¿Eso es justo? Es profundamente discriminatorio.

* Debo estos ejemplos a la profesora Minnie Lozada.

La discriminación étnico-cultural de los maestros hacia sus alumnos

La discriminación se manifiesta en todos los niveles inclusive a nivel de los propios docentes en cuanto a su trato con los alumnos indígenas vernáculohablantes y no aculturados. Una forma comúnmente citada es la sanción para el que habla castellano mal o el que no puede contestar una pregunta que se le formula en castellano, discriminación que se traduce en resondros y hasta en castigos corporales, algunos de los cuales pueden ser muy duros y muy humillantes.

Otra forma es la de no prestar atención a los vernáculohablantes de la clase y avanzar sólo con los que ya saben algo de castellano y están más familiarizados con el contexto occidental por haber acompañado a sus padres en algunos viajes fuera de su lugar de origen. El Dr. James Wallace (1975) en una tesis de doctorado dedicada a estudiar la escolaridad elemental en una comunidad ayacuchana, distinguió tres grupos de alumnos, según su mayor o menor contacto con las poblaciones hispanohablantes y su mayor manejo del castellano. Comprobó que prácticamente *ningún alumno* del grupo tradicional, es decir, los que sólo hablaban quechua, llegaban a finalizar la primaria y eran más bien los más aculturados los que lo hacían, dado que los maestros dirigían su atención a ellos.

Los maestros tienden también a discriminar a las mujeres en las clases, prestándoles poca ayuda pese a su evidente timidez.

La discriminación de los propios grupos étnicos hacia la escolaridad de las mujeres

Este es un fenómeno altamente comprobado en el mundo indígena peruano. Si hay que sacrificar a un hijo para que ayude en tareas domésticas o agrícolas, éste es una mujer, si la elección es entre una mujer y un hombre. Muy pocas mujerse de las que inician su educación primaria, concluyen ésta.

Perspectivas de cambio

Acciones oficiales recientes

En 1987 se creó en el Ministerio de Educación, la Dirección General de Educación Bilingüe, la que en sus más recientes producciones está utilizando la denominación de "educación bilingüe intercultural", haciendo suya una importantísima recomendación de la Declaración de Pátzcuaro (América Indígena, 1982, vol. XLII: 334), lo cual marca no sólo un cambio terminológico sino también conceptual.

La década del 80 a nivel oficial, se ha caracterizado por una constante preocupación por el currículo para la educación bilingüe. Prueba de ello son el Seminario-Taller sobre programas curriculares para educación bilingüe realizado en 1986 y los Seminarios-Talleres de Educación Bilingüe Intercultural de 1988 y 1989. En 1989 se han preparado propuestas de currículo para educación bilingüe del 2do. al 6to. grados que incluyen la enseñanza de castellano como segunda lengua, en sentido técnico y la enseñanza de la lengua materna, fuera de la utilización instrumental de ambas lenguas. En este año se ha continuado con la aplicación del programa curricular experimental de primer grado de educación primaria bilingüe intercultural que incluye enseñanza de lengua materna vernácula (L1) Y DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA (L2). Especifica, además, el uso instrumental de la lengua vernácula. Hay un enfoque cultural nuevo como puede verse, por ejemplo, en la incorporación de la Etnomatemática, la que consideran que: "...ha de constituirse en el punto de partida de la Línea de Acción Educativa de Matemática...". Asimismo, se indica que: "...se utilizará como material de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, técnicas e instrumentos de cálculo, de medición, etc., en actual uso por la comunidad o cuyo rescate se considere valioso por su vigencia; tal es el caso, por ejemplo, de la yupana, tabla de calcular que fue utilizada por los contadores del Imperio Incaico y que desde 1982 se ha empezado a utilizar en departamentos del Trapecio Andino como material de apoyo para la enseñanza-aprendizaje del sistema de numeración decimal y de las operaciones fundamentales de cálculo". (p. 71).

Limitaciones de espacio nos impiden hacer otras referencias a los cambios a nivel de la educación oficial. Pero no podemos dejar de mencionar el documento Política de Educación Bilingüe Intercultural, aparecido en enero de 1989, que asume plenamente el leit motiv de Perú país multilingüe y pluricultural. En el prólogo se reconoce que cerca de cinco siglos han transcurrido desde el encuentro de nuestras culturas ancestrales con el mundo de occidente de cultura hispana y que en este lapso "en la educación oficial de los pobladores de estas tierras no se dio el lugar que corresponde a las culturas nativas y, en consecuencia a uno de sus medios de expresión, humano por excelencia: sus lenguas". El prólogo concluye con esta afirmación extraordinaria: "En nuestro país requerimos de la paz positiva y la educación peruana contribuirá a lograrla en la medida que esta educación se caracterice por ser bilingüe por lo menos para quienes poseen el privilegio de tener como lengua materna una lengua autóctona, intercultural para todos los peruanos". Si este enunciado se cumple, así como los proyectos curriculares, habremos dado un gran paso hacia la erradicación de la discriminación étnico-cultural que se ejerce desde la educación oficial.

Responsabilidades de las instituciones de formación magisterial

A mi juicio, estas responsabilidades en el plano académico son básicamente formar y fortalecer actitudes e impartir conocimientos y dominio de habilidades necesarias para educar a los niños o adultos que estarán a cargo de los futuros docentes. ¿Qué actitudes? En términos de las lenguas y culturas vernáculas, necesitamos una actitud de *respeto* hacia las diferencias para que ningún niño sea humillado en razón de la lengua que habla -sea ésta una lengua vernácula o una entrelengua- o en razón del mundo cultural que representa. Necesitamos, además, tener un verdadero *interés* por esas diferencias para conocerlas mejor y así llegar a comprenderlas. Esas actitudes de respeto e interés harán que los niños estén dispuestos a hablar en la escuela de su propio mundo y el de su comunidad, y de reflexionar sobre ello. Sobre esta base, aprenderán a interesarse por los otros grupos del país y no sólo por lo criollo occidental presente en los materiales existentes que se pondrán en sus manos.

De otro lado, hay ciertas materias o conocimientos que todo maestro peruano debe tener. Entre estos cito:

- a) Cursos de castellano estándar para que pueda manejar esta variedad del castellano. No se trata de un conocimiento teórico meramente sino *práctico*. La formación magisterial debe actuar como nivelador hacia arriba, hacia las variedades que tienen mayor aceptación social y que le permiten al maestro moverse sin sufrir discriminación en cualquier zona del país y en cualquier estrato social.
- b) Metodología de la enseñanza del castellano como segunda lengua. Créo que este curso debe ser obligatorio para todo maestro primario, y que debe ser apoyado por abundante práctica.
- c) Enseñanza de la lecto-escritura tanto en castellano como en lenguas vernáculas, señalando los problemas que se presentan con lenguas que tienen diferente estructura al castellano.
- d) Un curso de antropología que dé especial énfasis a los procesos de socialización, y que le dé al maestro las bases para entender la cosmovisión de los diferentes grupos indígenas.
- e) El futuro maestro, si no es hablante de una lengua vernácula, deberá estudiar una durante su formación magisterial. En caso de ser hablante de una lengua vernácula, deberá estudiar la estructura de su lengua.
- f) Un curso de Educación Bilingüe Intercultural.

En los cursos metodológicos hay que insistir en la relación maestro-alumnos, para que ésta deje de tener el carácter profundamente autoritario que suele tener en las escuelas rurales y donde el maestro, siguiendo el ejemplo de lo que pasa a nivel de las familias, recurre al castigo físico, infundiendo miedo a los alumnos. El clima de la clase y de la escuela

es decisivo para la retención escolar y el rendimiento y hay que terminar con el círculo vicioso de castigo-ausentismo, ausentismo-castigo. (Vésase Ansión, 1989).

Otro aspecto muy importante de la relación alumnos-maestro, es la democracia en el aula, en términos de igualdad de oportunidades para todos o, por lo menos, una mejor y más eficiente distribución de la atención del maestro a los alumnos individuales. Hay muchas experiencias que prueban que la atención del profesor suele ser muy parcializada pues se dirige, por lo general, a los niños que se convierten en sus favoritos, desatendiendo a los que seguramente lo necesitan más. El maestro necesita ser una persona que controle mejor sus emociones. Sabemos que en el aula estamos frente a fenómenos de grupo tanto a nivel de las relaciones entre los alumnos, como a nivel de las relaciones entre el maestro y los alumnos. El maestro necesita estar bien preparado en estos aspectos de psicología social para gobernarse a sí mismo y no ejercer discriminación en base a sus preferencias ya sean étnico-culturales o intelectuales.

Bibliografía

- ANSION, Juan. **La Escuela en la comunidad campesina**. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima, 1989.
- BERNEX, Nicole. **El niño y los Andes, Espacio y Educación**. Documento de Trabajo 2. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima 1988.
- CEPES. **La Educación rural en el Perú. Opinan los maestros**. Lima, 1989.
- CERRON-PALOMINO, Rodolfo. "Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú". Versión corregida del trabajo aparecido en **Pueblos Indígenas y Educación**, N° 5, pp. 55-83, Quito, 1988.
- CUMMINS, James. "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". En: **Schooling and language minority students: A Theoretical Framework**. Evaluation, Dissemination and Assessment Center. Los Angeles; 1981.
- DEGREGORI, Carlos Iván et. al. **Indigenismo, clases sociales y problema nacional**. Ediciones Celats. Lima, 1978.
- DIETSCHY-SCHWEITERLE, Annette. "Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad? En: **Allpanchis**, Nos. 29/30, Año XIX, pp. 383-399, 1987.
- DIETSCHY-SCHWEITERLE, Annette y Nonato Rufino Chuquimamani Valer. **KAWSAY-NINCHIS, Ciencias Naturales - 5to. grado-quechua, Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno**.
- FAJARDO, José Carlos y Fernando Ponce. **Diagnóstico de la Situación educacional en el Alto Marañón**. INIDE. Lima, 1978.
- FERNANDEZ ROJAS, Hernán y Carmen Montero Checa. **Desigualdades en el acceso a la escuela. Análisis de la cobertura y el atraso escolar**. INIDE. Lima, 1982.

-
- LOPEZ, Luis Enrique. *Pesquisas en Lingüística Andina*. (Editor). Concytec. U.N.A.P. y C.T.Z. Lima, 1988
- "Tengo una muñeca vestida de azul". En: *Autoeducación* 10/11, mayo-setiembre. Lima, 1984.
- et. al. *Perú 1984: Caracterización sociolingüística. Apuntes para un debate* Lima, 1984.
- MACNAMARA, John. "Bilingualism and Thought". En: *Bilingualism and language Contact*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1970, James E. Alatis, (Editor), pp. 25-45. Georgetown University, 1970.
- MAYER, Enrique. "Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe". En: *América Indígena* 2, Vol. XLII, 1982.
- MINISTERIO DE EDUCACION. Seminario-Taller sobre "Programas curriculares para educación bilingüe", 1987.
- Seminario-Taller de Educación Bilingüe Intercultural. Informe final. 1988.
- Política de Educación Bilingüe Intercultural, 1989.
- Programa Curricular Experimental - Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, 1989.
- Ley General de Educación 23384. 1982.
- POZZI-ESCOT, Inés. "La Educación Bilingüe en el Perú: Una Mirada Retrospectiva y Prospectiva", Ponencia leída en el II SEMINARIO sobre Análisis y Perspectivas de la Educación Nacional, 1980-85, y publicada en las Actas del Seminario. Reproducida en López, Luis Enrique, (ed.) *Pesquisas en Lingüística Andina*, pp. 37-77. Lima, 1988.
- "Reflexiones sobre una Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, con especial referencia a las lenguas vernáculas". En prensa en el volumen de *Lingüística Aplicada del Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filosóficas*.
- PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia Oliart. *El Perú desde la escuela*. Instituto de Apoyo Agrario, Lima, 1989.
- SOLIS, Gustavo, "Multilingüismo y extinción de lenguas". En: *América Indígena*, Vol. XLVII, Nº 4, octubre-diciembre, 1987.
- TRAPNELL, Lucy. "Veinticinco años de Educación Bilingüe en la Amazonía Peruana". En: *Balances Amazónicos - Enfoques Antropológicos*. CIAPP-UNAP. pp. 121-146. Iquitos, 1986.
- "Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural Amazónico". En: *Educación en Poblaciones Indígenas*, pp. 221-237. Santiago de Chile, 1987.

VALDERRAMA, Mariano y Augusta Alfageme. "El surgimiento de la discusión de la cuestión agraria y del llamado problema indígena. En: **Indigenismo, clases sociales y problema nacional**, Carlos Iván Degregori et. al., 1978, pp. 55-106.

WALLACE, James. **Schooling in Highland Peru**. Tesis para optar el doctorado en Antropología en la Universidad de Indiana, 1975.

WISE, Mary Ruth. "Lenguas Indígenas de la Amazonia Peruana: Historia y estado presente". En: **América Indígena**, Vol. XLIII, N° 4, pp. 823-848 octubre-diciembre, 1983.

ZUÑIGA, Madeleine. **La Formación Magisterial de los docentes de la sierra**. Documento de Trabajo 1. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, Lima, 1988.

Educación Bilingüe en el Perú: Hitos y Perspectivas

Martha Villavicencio Ubillús

A little more than a third of Peruvians speak an indigenous language. However, the various educational policies have ignored this fact. It was only during the decade of the seventies that some steps were taken toward a bilingual education. In 1987 the General Board of Bilingual Education (DIGEBIL) was created to work toward a new orientation in education, which is bilingual and intercultural, aimed at the peoples who speak a native language and have a native culture. This model is being put into practice mainly at the primary level.

Un peu plus du tiers de la population péruvienne parle une langue indigène. Cependant, les différentes politiques éducatives ont laissé de côté cette donnée capitale. C'est seulement au cours des années 70 que sont prises certaines mesures visant à une éducation bilingue. En 1987 fut créé la Direction Générale d'Éducation Bilingue (DIGEBIL), qui travaille à une nouvelle orientation de l'éducation destinée aux populations de langue et culture autochtones: une éducation bilingue et interculturelle. De modèle commence à être mis en oeuvre principalement au niveau primaire.

(M. Villav.)

*Directora de la Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación

Políticas educativas y población indígena* en el Perú

El multilingüismo y pluriculturalismo constituyen una herencia ancestral en nuestro país.

Según proyecciones formuladas por la Oficina de Estadísticas e Informática del Ministerio de Educación en 1989, el Perú tiene 21'255,000 habitantes. En el "Informe de la Política Educativa en Marcha. Bases para Sistema Educativo Siglo XXI" se estima que la población total hablante de las 56 lenguas nativas que coexisten en el Perú, suma un promedio de 8'000,000. De ésta, 214,000 peruanos hablan una lengua amazónica, y por lo tanto más de siete millones y medio hablan una lengua andina (quechua, aymara, haccaru o cauqui).

Sin embargo, pese al número considerable de peruanos que hablan una lengua nativa, en los 167 años de vida republicana, las políticas educativas favorecieron en la práctica la minusvaloración de las lenguas y culturas autóctonas.

En efecto, al establecerse la República, en la segunda década del siglo XIX, se optó por una política asimilacionista. Al respecto, es sumamente elocuente la Constitución de 1933 pues no contiene ninguna referencia a las culturas y lenguas vernáculas, tampoco a la educación para las comunidades rurales ni menos aún a la educación bilingüe intercultural.

Es sólo en el último tercio de este siglo, en el período 1972-75 cuando se expiden dispositivos legales que aunque amparados por la Constitución de 1933, fueron dados en el marco de un proceso que pretendió realizar algunos cambios estructurales. Tales dispositivos fueron: la Ley General de Educación y Lineamientos de Política en Educación Bilingüe (1972); el Reglamento de la Educación Básica (1975); el Decreto Ley N° 21156 de Oficialización del Quechua (1975); la Resolución Ministerial N° 4023 (1975) que aprobó el Alfabeto Básico General del Quechua.

En la Constitución vigente, la posibilidad de una educación bilingüe se vislumbra en el artículo 35 al establecer que "el Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua".

* El término "indígena" designa a los descendientes de los pobladores originarios de América, es decir aquellos que estaban establecidos antes de la llegada de los españoles, que mantienen su lengua y cultura.

Los artículos 2, 34, 83 y 161 de la Constitución actual dejan abierta la posibilidad al Estado o más bien la obligatoriedad de implementar una educación bilingüe, así como de realizar acciones destinadas a la conservación y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas.

En los artículos 3, 4 y 5 de la Ley General de Educación Nº 23384 (1982) se hace referencia a la atención a los sectores marginados, a la revaloración de las culturas vernáculas y a la identidad nacional. En el artículo 4º, en el capítulo referente a la Educación Primaria, se precisa: "En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando sus características socioculturales con las que son propias de la sociedad moderna". Así mismo, en el artículo 45 del capítulo relacionado con la alfabetización, se dice: "La alfabetización se cumplirá en forma selectiva y progresiva, y es impartida preferentemente, en la lengua materna en las comunidades de lengua vernácula, integrada en un proceso de castellanización".

Los esfuerzos traducidos en programas educativos para "castellanizar" en poblaciones vernáculo-hablantes, en el Perú y en otros países de Latinoamérica, no han dado el resultado esperado.

La educación para castellanizar no ha contribuido a solucionar la aguda problemática socio-económica y bajo nivel educativo de las poblaciones de culturas autóctonas.

La educación en las poblaciones indígenas ha venido propiciando un bilingüismo sustractivo ya que el aprendizaje del castellano ha conllevado ya sea a la pérdida progresiva de la lengua materna o a un menor uso de ésta, relegándola a funciones menos importantes. El currículo centrado en el profesor mas no en el alumno, no ha considerado sus intereses ni las necesidades de su contexto social, lingüístico y cultural.

La educación ha contribuido así a la alienación de la población vernáculo-hablante, desarraigándola de su espacio y bloqueando el desarrollo de su capacidad creativa, entre otras causas, debido a la falta de importancia explícita de su lengua y cultura en el currículo oficial.

Las poblaciones vernáculo-hablantes tienen estructuras políticas y socioeconómicas autóctonas, que es necesario comprender, valorar y difundir. Estas poblaciones además de distinguirse por su lengua se diferencian entre otros rasgos por su organización sociocultural, valores, creencias, conocimientos, que constituyen patrimonio del país y que tradicionalmente no han sido tomados en cuenta, excepto en proyectos educativos experimentales sobre todo a partir de la década del 70.

El déficit educativo en estas poblaciones de lengua y cultura autóctonas es alarmante. El porcentaje de analfabetos excede al promedio del país; es allí donde se dan las más altas tasas de bajo rendimiento escolar, repetición y deserción. Y en el caso de aquellos que han concluido todas las fases de escolarización, generalmente viven una crisis de identidad a causa de la educación que recibieron.

La educación bilingüe intercultural en la política educativa de 1987 - 1989

El Ministerio de Educación ha priorizado la atención educativa de la población indígena creando la Dirección General de Educación Bilingüe en diciembre de 1987 y también ha formulado lineamientos de política que orientan una nueva educación para la población de lengua y cultura autóctonas; nueva educación que se caracteriza por ser bilingüe e intercultural.

La nueva Política Nacional de Educación surge del análisis de la realidad del Perú contemporáneo y del imperativo de superar esa realidad.

La nueva Política Educativa precisa que el fin fundamental de la Educación es la formación de la conciencia histórica nacional. La conciencia histórica se conceptúa como la capacidad de las personas para reconocerse a sí mismas como partes integrantes de su comunidad e identificarse con ella.

De ese fin fundamental se derivan tres fines específicos:

- a) Educar para la democracia
- b) Educar para el desarrollo, y
- c) Educar para la cultura

En lo que específicamente se refiere a las poblaciones de lengua y cultura autóctonas:

- Educar para la democracia, garantiza superar la incomunicación posibilitando una educación bilingüe para la población vernáculo-hablante, que rescate, aproveche y revalore las lenguas nativas. Asimismo asegura la capacidad de entender la naturaleza de los problemas políticos orientándose en el tiempo y en el espacio, y conociendo el origen de sus problemas y proyecciones futuras.
- Educar para el desarrollo, contribuye al cambio de la estructura social.
- Una educación para la cultura, respeta las singularidades de los pueblos para armonizarlos en una cultura nacional.

En este sentido, entre los principios de la Educación Peruana de la actual Política Educativa se incluye "el reconocimiento de la pluralidad cultural y el multilingüismo del Perú y el respeto de las identidades de las comunidades campesinas y nativas en el proceso de integración nacional".

Asimismo uno de los Objetivos de la Educación Peruana es:

"La valoración, uso y difusión de las lenguas vernáculas y el empleo del castellano como lengua común".

Es en el contexto de esta Política Educativa que se define la educación bilingüe intercultural y se formulan los lineamientos de política respectivos.

La Educación Bilingüe Intercultural se concibe como aquella que, además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas minoritarias y mayoritarias. Y en base a una actitud de respeto y reflexión, permite al educando discernir, decidir y actuar respecto a los elementos de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura. Con esto se aspira a equiparar las posibilidades, a entender el orgullo por la cultura propia y comentarlo, y a posibilitar que el educando se oriente entre las otras culturas con seguridad y confianza en sí mismo.

La educación bilingüe intercultural tiene como objetivos generales:

- Coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad.
- Contribuir al rescate, revaloración y desarrollo de las lenguas y culturas autóctonas, evitando su deterioro y desaparición.
- Formar sujetos bilingües con una óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano como segunda lengua.
- Esto implica el manejo oral y escrito de habilidades receptivas y productivas, en las dos lenguas.
- Posibilitar la comunicación y entendimiento entre todos los peruanos a través del castellano como lengua común, y la comprensión de los códigos culturales diferentes a los de la propia cultura.
- Desarrollar en el poblador de habla vernácula su sentimiento de autoestima que posibilite su seguridad en sí mismo para contribuir en la construcción de una sociedad libre, justa y solidaria.
- Contribuir en la institución de la paz positiva en la sociedad peruana.

La Educación Bilingüe Intercultural constituye una modalidad que se da a través de los diferentes niveles del sistema educativo peruano.

El reto de la implementación de la educación bilingüe intercultural*

Traducir en la praxis educativa la concepción de EBI para el logro de los objetivos formulados, en los 56 grupos hablantes de lenguas indígenas, es evidente que constituye un gran reto para el Estado Peruano.

El abordaje de la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural ha supuesto el planteamiento de una estrategia de aplicación gradual, a ejecutar en el marco del sistema educativo formal, en base a la articulación de los programas y proyectos de educación bilingüe que han venido ejecutándose aisladamente, sobre todo a partir de la década del 70, tanto en el área andina como en la Amazonía.

La estrategia diseñada por la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL), implica la aplicación progresiva de la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en los diferentes niveles del sistema educativo: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. Tal estrategia tiene fundamentalmente tres etapas:

- a) Experimentación de la Educación Bilingüe en centros educativos seleccionados.
- b) Expansión de la Educación Bilingüe en centros educativos seleccionados y
- c) Generalización en todos los centros educativos que requieren de Educación Bilingüe Intercultural.

Considerando que el mayor avance en la sistematización de metodologías y técnicas para la EBI se tiene en el nivel de Educación Primaria Bilingüe, en 1989, en algunos departamentos con población vernáculo-hablante, se ha iniciado ya la etapa de expansión en escuelas de Educación Primaria Bilingüe; mientras que en los otros niveles —Educación Inicial, Educación Secundaria y Educación Superior— aún se está en la etapa de experimentación.

A 1989, se imparte Educación Bilingüe en 28 lenguas autóctonas, a través de 2,375 centros educativos, como se indica en el cuadro siguiente:

* Educación Bilingüe Intercultural = EBI.

AREA	Nº LENGUAS AUTOCTONAS	Nº DE CENTROS EDUCATIVOS / PROGRAMAS EN:				
		E.I.		E.P.	E. SEC.	E. SUP
		CEI	PRONOEI	CEP	CES	CFM
ANDINA	2	02	---	1652	02	2
A M A Z O - NICA	26	36	79	583	17	2
TOTAL	28	38	79	2235	19	4

Educación Primaria Bilingüe

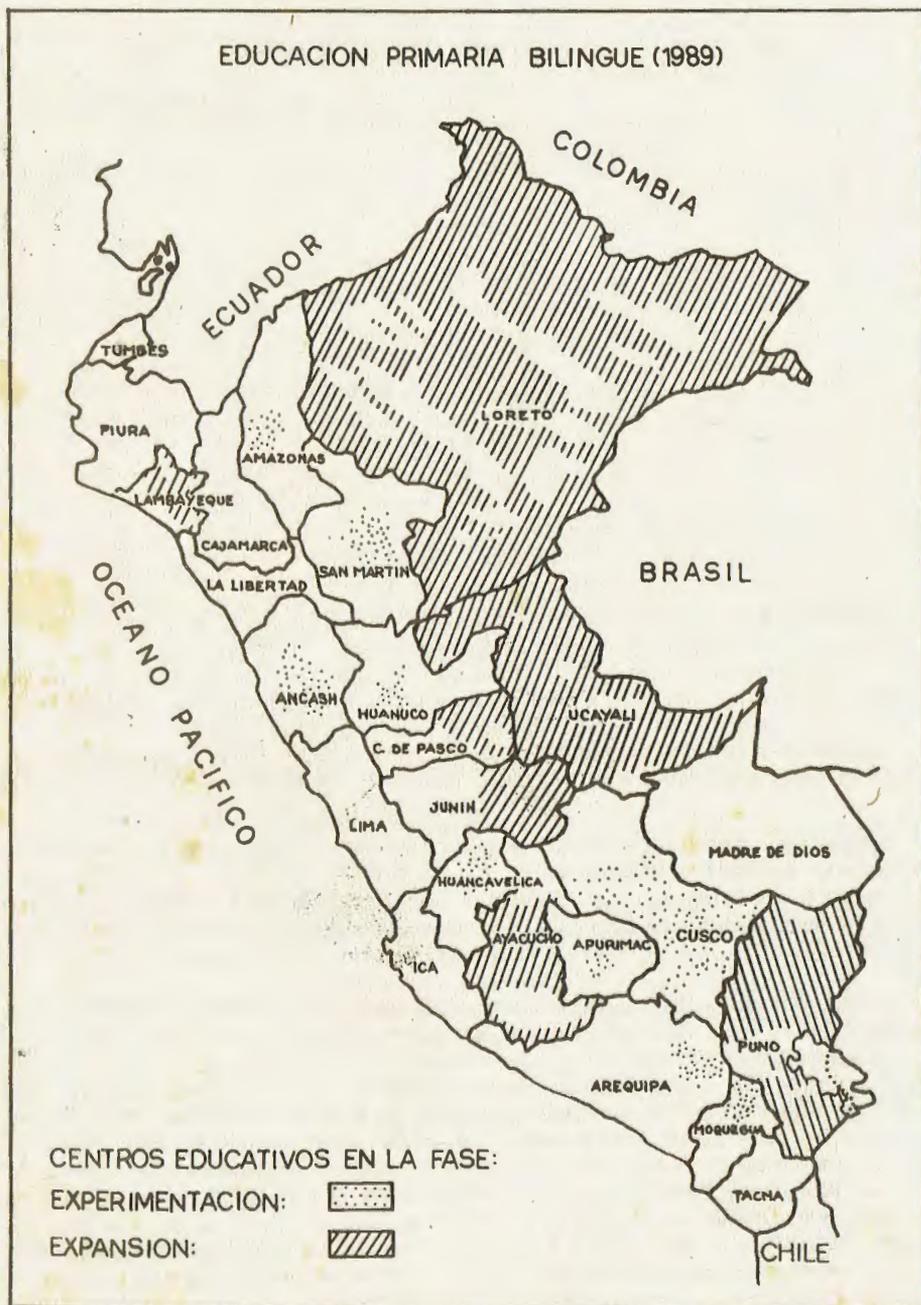
De 1988 a 1989, la atención en Educación Primaria Bilingüe se ha incrementado en un 50% a nivel del número de escuelas en que se aplica la modalidad educativa, pasando de una matrícula aproximada de 26,820 a 64,000 alumnos. Esto significa que sólo se ha brindado EBI al 8.4% del total estimado de educandos de primaria que la requieren.

El mapa siguiente ilustra la distribución de las escuelas en que se aplica la Educación Primaria Bilingüe, a nivel nacional, en el marco de las fases de experimentación y expansión.

La aplicación de la EBI en cualquiera de las fases de la estrategia referida, requiere de la capacitación sistemática de los docentes en servicio, en "Fundamentos y Tecnología para la Educación Bilingüe Intercultural". Asimismo, es necesario la disponibilidad de material educativo adecuado, tanto en Lenguaje en Lengua Materna (L1), como en castellano como Segunda Lengua (L2), que sirva de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se ha realizado cursos de Capacitación Docente y también, en el transcurso de 1989, se han impreso 21,400 ejemplares entre libros, láminas, cuadernos y guías para Educación Primaria Bilingüe. Entre este material educativo se incluye el Módulo de Primer Grado EBI para el Trapecio Andino: Libro "KUSI" y cuaderno "KUSI" para el aprendizaje de la lecto-escritura en Quechua; libro "SAPITO" para Castellano como Segunda Lengua; y cuaderno de Matemática "YUPASUN". Este módulo ha sido adecuado tomando como base los libros del mismo nombre que se validaron en el Programa de Educación Bilingüe de Puno en el período 1980-1985. En 1986-88 se aplicaron por primera vez experimentalmente en centros educativos del Trapecio Andino, en el marco del Proyecto Perú BIRF II a cargo del INIDE; y luego de un reajuste, se aplican otra vez en 1989, a nivel experimental, en 35 escuelas de los departamentos de Cusco, Arequipa, Moquegua, Ayacucho y Huancavelica; con la perspectiva de disponer de un módulo validado aplicable para el Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural en el Sur Andino.

EDUCACION PRIMARIA BILINGUE (1989)



Fuente: Dirección General de Educación Bilingüe

En 1989 también se ha producido e impreso el Programa Curricular para Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe. Los programas curriculares para todos los grados de Educación Primaria Bilingüe también ya han sido elaborados con participación de docentes vernáculo-hablantes y especialistas y se encuentra en proceso de revisión, para su impresión y aplicación experimental a partir de 1990. También se ha preparado la Guía para la Evaluación del Educando de Educación primaria Bilingüe, la Libreta del Educando y el Registro de Evaluación del Educando de Educación Primaria Bilingüe de Menores.

En los programas curriculares de Educación Primaria Bilingüe Intercultural se incluyen dos líneas de Acción Educativa de Lenguaje: Lenguaje en Lengua Materna y Castellano como Segunda Lengua: la Lengua Materna (L1) se usará y desarrollará en forma dosificada en todos los grados de la escolaridad, en el desarrollo de las diferentes líneas de acción educativa. Castellano como Segunda Lengua (L2) se enseñará con la metodología adecuada a las condiciones particulares que presenta el castellano en relación a la lengua materna de los educandos vernáculo-hablantes; y también se usará en forma gradual y dosificada en el desarrollo curricular de las otras líneas de acción educativa.

La programación curricular para cada grado de Educación Primaria Bilingüe se efectuará en tres niveles: Nacional, Regional y Microrregional.

Educación Superior

Después del nivel de Educación Primaria, es en Educación Superior en que a partir de 1985 se vienen logrando algunos avances en lo que se relaciona con Educación Bilingüe.

En efecto, hay dos Institutos Superiores Pedagógicos:

El ISP de Puno en el Sur Andino, y el ISP Bilingüe de Yarinacocha en la Amazonía, que forman profesores y profesionalizan docentes de Educación Primaria Bilingüe desde 1985.

Asimismo, en el compromiso para la búsqueda de propuestas alternativas que respondan a la urgencia del mejoramiento cualitativo de la educación de la población hablante de lenguas autóctonas, particularmente en las zonas rurales, se suman:

- El Instituto Superior Pedagógico de Iquitos que desde 1988 ha iniciado la ejecución experimental del "Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana", en base a un Convenio suscrito por el Ministerio de Educación, la AIDSESP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana), la CORDELOR y el Centro de Cooperación Internacional TERRA NUOVA; y
- El Instituto Superior Tecnológico Pedagógico de Urubamba, que desde 1989 desarrolla un Programa Experimental de Profesionalización de docentes para las Áreas Rurales Andinas, en el cual se incluye los componentes de educación Bilingüe e interculturalidad.

En la línea de formación de recursos humanos de alto nivel, se inscribe la Escuela de Post-Grado en Lingüística Andina y Educación de la Universidad del Altiplano de Puno en la que durante 1986-1989 se han desarrollado dos programas, uno de Segunda Especialización y otro de Maestría.

Perspectivas

A fin de apoyar el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en el país y por ende el mejoramiento de la calidad educativa del servicio que se brinda a la población vernáculo hablante, hay dos tareas prioritarias a realizar:

- a) La profundización y sistematización del conocimiento de las culturas de cada grupo etno-lingüístico y
- b) La planificación del lenguaje en las lenguas indígenas, que implica decisiones no sólo sobre sus alfabetos y ortografía, sino también sobre normalización y estandarización, específicamente del lenguaje en el campo técnico-pedagógico.

Estas dos bases son fundamentales, pues de ellas se nutre la operativización de la Educación Bilingüe Intercultural para plasmarse en la realidad de acuerdo a su concepción.

El desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural ha de darse no sólo a través de los diferentes niveles del sistema educativo formal sino que también ha de implementarse a nivel no formal, a fin de contribuir al logro de sus objetivos.

Asimismo, la educación en general deberá incluir sistemáticamente actividades cuyo propósito sea que los peruanos adopten una actitud positiva hacia el plurilingüismo y multiculturalismo que caracterizan a nuestro país ya que estos constituyen una riqueza. Un estado multilingüe dispone de tantas vías alternativas para el desarrollo cuantas lenguas o culturas tiene en su interior.

Finalmente, es necesario considerar que la mayor o menor celeridad en el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en el futuro, estará en función de los recursos financieros que se asigne para su implementación, que a su vez dependerá de la voluntad política de los futuros gobiernos.

Lima, Noviembre 1989

El Instituto Lingüístico de Verano y la Educación Bilingüe en el Perú:

Una perspectiva

Bárbara Trudell*

The involvement of the Instituto Lingüístico de Verano (Summer Institute of Linguistics, ILV) in bilingual education in the Peruvian jungle has since its inception been based on a policy of close collaboration with the Peruvian Ministry of Education. The following paper examines ILV's philosophy of bilingual education as it has developed in the last 43 years of field work among Peru's jungle ethnic groups. Topics discussed include the underlying presuppositions that have shaped ILV's work in bilingual education, ILV's perspective on bicultural and intercultural education, and an assessment of the advantages and disadvantages of the model of bilingual education supported by ILV.

L'engagement de l'Instituto Lingüístico de Verano (Institut Linguistique d'été - ILV) dans l'éducation bilingüe á la jungle péruvienne, a été dès son début basé sur une politique d'étroite collaboration avec le Ministère d'Education péruvien. L'article qui suit examine la philosophie d'éducation bilingüe de l'ILV, telle qu'elle a été développée pendant 43 de travail parmi les groupes ethniques de la jungle péruvienne. Les thèmes discutés comprennent les présuppositions sous-jacentes qui ont informé le travail d'éducation bilingüe de l'ILV, le point de vue de l'ILV sur l'éducation biculturelle et interculturelle, et une évaluation des avantages et désavantages du modèle d'éducation bilingüe appuyé par l'ILV.

*Lingüística, Instituto Lingüístico de Verano

La participación del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en la educación bilingüe en la Amazonía Peruana ha tenido siempre el carácter de un esfuerzo mancomunado con el Ministerio de Educación. El primer convenio entre dicho ministerio y el ILV, firmado en 1945, comprometía a las dos entidades signatarias a "desarrollar un programa de cooperación para la investigación de las lenguas indígenas de la República" (Convenio Ministerio de Educación/Instituto Lingüístico de Verano, 1945). Desde ese entonces, el ILV ha continuado colaborando con diferentes gobiernos en lo que se refiere a la investigación lingüística, la implementación de programas educativos y la revaloración de las lenguas y las culturas indígenas.

En los primeros años, la infraestructura educativa era muy incipiente en las zonas donde se hablan los idiomas de los grupos minoritarios que habitan la Selva. Por esa razón, los trabajadores de campo del ILV se vieron precisados a involucrarse en la aplicación de las normas educativas del país entre esos grupos minoritarios. Con el correr de los años, la infraestructura oficial se amplió y los programas y la supervisión fueron perfeccionándose.

El examen cronológico de los convenios entre el ILV y el Ministerio de Educación nos da una visión de cómo se desarrolló la colaboración entre la entidad estatal y el ILV en lo que se refiere a la educación bilingüe en la Amazonía. La Resolución Suprema Nº 909 del 28 de noviembre de 1952, autorizó la creación de "cursos de capacitación para nativos alfabetizadores de la Selva Peruana" que debían llevarse a cabo en Yarina-cocha (que entonces pertenecía al departamento de Loreto) y cuyo personal docente estaría conformado por educadores del ministerio y del ILV. En 1957, se creó el cargo de Coordinador del Plan Piloto de Educación Selvática y de las Escuelas Bilingües y Rurales de la Selva, posición que fue cubierta por el Ministerio de Educación (Resolución Suprema Nº 1 del 3 de enero de 1957). En 1958, las escuelas bilingües de la Selva recibieron valor oficial y quedaron bajo la supervisión de la superintendencia de la Educación Primaria en el Oriente (Decreto Supremo Nº 12 del 28 de abril de 1958). En 1964, el Director de Educación Primaria y del Adulto aprobó el Reglamento de los Cursos de Capacitación para Maestros Bilingües de la Selva; y mediante la Resolución Ministerial Nº 868 del 28 de febrero de ese año, se autorizó al director del curso de capacitación a otorgar "el certificado oficial de Quinto Año de Educación Primaria" a los maestros bilingües que hubieran estudiado seis niveles del curso. En 1969, se inició un programa de educación secundaria para los profesores que habían terminado primaria.

Con el inicio de la descentralización administrativa en el año 1972 como parte de la Reforma Educativa (Ley General de Educación, Decreto Ley Nº 19326 de marzo de 1972), las oficinas regionales empezaron a tener una mayor participación en la aplicación de las normas educativas. El rol del ILV pasó a ser más bien de asesoramiento. En los años siguientes se dieron varios pasos decisivos para el desarrollo de la educación bilingüe. Entre los más importantes mencionaremos los siguientes: la creación de la Unidad de Educación Bilingüe en el Ministerio de Educación, en 1973; la creación de un programa experimental de educación superior para los maestros bilingües, en 1983; y la oficialización de ese programa como el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe, en 1985.

El rol del ILV en el programa oficial de educación bilingüe de la Selva ha ido variando a lo largo de los años, como se puede notar al considerar los párrafos anteriores. Pero aunque las características específicas de esa participación han variado, dos compromisos han permanecido constantes: la colaboración estrecha con el organismo educativo oficial, y el afán de servir en lo posible a los grupos nativos de la Amazonia.

En las páginas siguientes se hará un examen de la filosofía que ha servido de base a la participación del ILV en la educación bilingüe durante los cuarentitrés años de trabajo de campo entre los grupos étnicos de la Amazonía. Entre los tópicos que trataremos están las premisas que han determinado el carácter del trabajo del ILV en la educación bilingüe, la perspectiva del ILV en cuanto a la educación bilingüe intercultural, y una evaluación de los puntos positivos y negativos del modelo de educación bilingüe en el cual el ILV ha venido participando.

Premisas fundamentales

La premisa principal que sirve de base al trabajo del ILV en la educación bilingüe es el respeto a los grupos étnicos, pues considera que "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos"; tienen el derecho a la libertad, la seguridad personal la educación (Declaración Universal de Derechos Humanos, artículos 1, 4, 26). Es decir, que no se les debe privar del derecho de recibir educación por causa de su lengua y su cultura; al contrario, deben tener acceso a una educación que sea apropiada desde el punto de vista lingüístico y cultural. En su compromiso de colaboración con el Ministerio de educación, el ILV busca "el rescate, revalorización y desarrollo de las lenguas y culturas autóctonas, evitando su deterioro y desaparición" (Dirección General de Educación Bilingüe, 1989: 11)

La importancia de la lengua vernácula para la preservación de la cultura nativa es otra de las premisas fundamentales del ILV:

El lenguaje es una de las partes sumamente importantes y positivas de una cultura, ya que constituye tanto un vehículo como una parte substancial de ésta. Es un rasgo clave para la preservación de la unidad e identidad de los individuos de una cultura. Por lo tanto, el que su lengua sea considerada digna de ser empleada como medio educativo y el que su herencia cultural oral sea merecedora de ser preservada y difundida mediante la escritura son una contribución a sus expectativas y a su dignidad y respeto propio. Cuando los nuevos alfabetizados pueden expresarse por escrito, no sólo poseen medios para su autorrealización y autoidentificación sino que además tienen la satisfacción de contribuir a la preservación de sus valores culturales escribiendo sus historias y tradiciones. (Larson, Davis y Ballena Dávila, 1979: 415-6).

El ILV, asimismo, reconoce que el contacto intercultural entre los grupos autóctonos y la cultura mayoritaria es inevitable. En más de cuarenta años de trabajo entre las comunidades nativas de la Selva, el ILV ha sido testigo de los resultados del

contacto de casi todos los grupos étnicos con la cultura mestiza –contacto que comenzó en la primera parte del presente siglo o aún más temprano, mucho antes de la llegada de los trabajadores de campo del ILV. Muchos de los contratos tempranos han sido desventajosos para las culturas indígenas, pues las realizaron conquistadores, colonizadores y personas interesadas en explotar las riquezas naturales que esclavizaron, explotaron, vendieron y masacraron a los grupos nativos que encontraron. Un líder aguaruna habla de los primeros contactos con foráneos:

Mientras la sociedad aguaruna vivía en esta forma llegaron los blancos en busca de caucho, oro, pieles finas y otros productos para su riqueza. Los blancos vinieron con la noticia de que la tierra donde vivían los aguarunas era tierra del Estado y no de los aguarunas... En ese tiempo los aguarunas eran analfabetos y no sabían sacar sus cuentas. Poco a poco toda la sociedad cayó en poder de los patrones por las deudas que contraían con ellos. (Wipio Deicat en Larson, Davis y Ballena Dávila, 1979 : 99-100).

Para la mayoría de los grupos nativos de la Selva, el contacto con la cultura mestiza es una realidad continua. Tienen que tratar con hispano-hablantes, hacer trámites para obtener los títulos de sus tierras y otros derechos para sus comunidades, y hacer otros tratos comerciales.

Por otro lado, y esto es muy legítimo, la gente en su mayoría desea que sus hijos logren la posición económica y social, y adquieran la habilidad lingüística que ofrece la sociedad mestiza. No quieren desaparecer a causa de las epidemias ni ser explotados permanentemente por las maniobras legales de otros. El ILV cree firmemente que todo grupo tiene derecho a la autodeterminación cultural, y que no se le debe negar la oportunidad de desarrollarse de la manera que le parezca ventajosa.

Es decir que los grupos étnicos de la Amazonía peruana se encuentran en una situación que es común para las minorías lingüísticas del mundo:

Puesto que los hablantes de lenguas minoritarias, en muchos casos, tienen que volverse bilingües si desean retener su propia cultura y participar de manera significativa en la vida de la comunidad mayoritaria, es fácil comprender que la mayoría de los bilingües del mundo son bilingües porque se ven obligados a serlo. Muchas de las lenguas minoritarias no ocupan la misma posición, no tienen los mismos derechos oficiales que las lenguas mayoritarias; muchas de las lenguas minoritarias son discriminadas y sus hablantes sufren opresión, tanto en las esferas políticas como económicas, y en el campo lingüístico. El bilingüismo no es para ellos una opción voluntaria sino forzada si desean sobrevivir dentro de la comunidad mayoritaria. (Skutnabb-Kangas, 1981 : 74-5, traducción de la autora).

Un contacto de este tipo con la cultura y la lengua hispanas conlleva un peligro adicional que ha producido daños casi irreparables en algunos grupos: el rechazo de la cultura y la lengua nativas, rechazo que se genera en el desprecio que les muestra la sociedad mestiza.

El ILV, como organización, se ha abocado a la preservación de lenguas y culturas nativas. Este compromiso se manifiesta en la prioridad que se da a la publicación de análisis lingüísticos, diccionarios bilingües, estudios antropológicos y del folklore, y la elaboración de libros de alfabetización y de lectura en los idiomas de la Selva. Sin

embargo, el ILV considera que el ideal de la "cultura nativa intacta" no refleja la realidad para estos grupos. El ILV procura no impedir ni forzar el cambio:

El ILV opina que en todo caso la ayuda prestada a un grupo étnico debe ser en respuesta a necesidades sentidas y expresadas por el grupo mismo. Así, en vez de imponer proyectos, se presta colaboración para que puedan alcanzar sus aspiraciones. (Larson, Davis y Ballena Dávila, 1979 : 427).

El respeto a la autodeterminación de un grupo nativo se manifiesta, además, cuando se le ofrecen **alternativas**: la opción de permanecer pacíficamente en su comunidad y cultura manteniendo el intercambio necesario con la sociedad mayoritaria; o la opción que involucra ciertos aspectos de la cultura mayoritaria, cuando la comunidad considera que ello sería ventajoso. Estas alternativas se ofrecen por medio de la educación bilingüe, así como por medio de la traducción de documentos importantes y de alto valor moral como la Constitución Política del Perú, la Declaración Universal de Derechos Humanos y las Sagradas Escrituras.

La educación bilingüe y su contexto social

La perspectiva del ILV en cuanto a la educación bilingüe incorpora elementos provenientes de dos teorías diferentes o "paradigmas" de los que se habla en publicaciones actuales: el "paradigma del equilibrio" y el "paradigma del conflicto" (Paulston, 1978).

El paradigma del equilibrio sostiene que el problema inherente a la educación entre grupos minoritarios es que el ambiente educativo provee oportunidades iguales para los que no pertenecen a la lengua y cultura mayoritarias. Este paradigma hace hincapié en las relaciones entre la lengua y la adquisición de conocimientos, y por lo tanto en la necesidad de que los niños aprendan en la lengua que dominan. La meta final del modelo del equilibrio es "la integración armónica dentro de la sociedad mayoritaria que se logra mediante la nivelación de las oportunidades" (Paulston, 1978 : 238, traducción de la autora).

Este paradigma refleja algunas de las perspectivas del ILV. Desde los primeros años del trabajo del ILV en la educación entre las minorías étnicas del Perú, se ha reconocido la desventaja del niño nativo en las aulas donde se enseña en castellano. No cabe duda que el niño nativo posee la misma capacidad de aprendizaje que el niño mestizo, pues cuando se le enseña en el idioma que comprende, aprende rápidamente y con la misma habilidad que cualquier estudiante.

La perspectiva del ILV se aparta del paradigma del equilibrio en que la mayoría de los programas de educación bilingüe que lo emplean son de tipo transicional: es decir

que emplean "la lengua nativa del estudiante para impartirle enseñanza hasta que adquiera el dominio de [la lengua oficial]" (García y Padilla, 1985 : 291). La meta principal de la educación bilingüe transicional es la redistribución de oportunidades para aminorar las actitudes discriminatorias del pasado, pero se habla muy poco de la preservación de la lengua nativa y la cultura. Muchos de los programas de educación bilingüe que se han desarrollado en los Estados Unidos en las dos últimas décadas son un buen ejemplo de este tipo de educación bilingüe transicional donde el dominio del inglés por parte de los niños de los grupos minoritarios, en los primeros años de educación, es la meta principal; no se da ninguna consideración a la preservación de su cultura y su lengua nativa.

Aquí se aparta la filosofía del ILV del paradigma del equilibrio, y encuentra puntos paralelos con el paradigma del conflicto. Este último da énfasis a la importancia de los factores sociales en la educación de las minorías. Según los que propugnan esta teoría, la desigualdad de las oportunidades educativas no se relacionan tanto con el fracaso de las escuelas como con la desigualdad social.

Desde la perspectiva del paradigma del conflicto, los factores sociales ejercen influencia sobre el éxito o el fracaso de la educación; por lo tanto el contexto del aprendizaje se convierte en un factor tan importante como la elección del idioma que se emplea (Paulston, 1978 : 244). Un niño que pertenece a un grupo minoritario que se desenvuelve dentro de un contenido cultural mayoritario carece de comprensión cabal de esa cultura; cuando ello ocurre en un aula monolingüe, el estudiante de la cultura minoritaria sufre un conflicto que afecta su aprendizaje. La cultura foránea complica y dificulta el aprendizaje, aun cuando la escuela esté ubicada en la comunidad nativa. Cuando la escuela está ubicada fuera de la comunidad del estudiante, la interferencia es aún mayor. En cambio, el aula bilingüe con un profesor bilingüe nativo disminuye la interferencia y el conflicto que sufre el estudiante.

El paradigma del conflicto, y la teoría paralela de revitalización cultural y movimiento social, favorece la preservación de la lengua y aún programas de revitalización del idioma. La meta de tales programas es emplear la lengua materna para reforzar la unidad étnica del grupo. La lengua oficial viene a ser un simple instrumento que capacita al individuo para el trabajo, mientras que la lengua materna se convierte en el vehículo de enseñanza moral y de reafirmación de la solidaridad del grupo étnico (ibid.: 252).

La perspectiva del ILV se vale de algunos elementos del paradigma del conflicto/revitalización cultural. La desigualdad social, la opresión económica y aun la desintegración cultural son aspectos muy trágicos pero muy reales en la vida de muchas comunidades nativas. El ILV no considera que la educación por sí sola pueda resolver estos problemas graves que afectan al nativo, pero sí que un programa educativo que hace hincapié en la preservación del idioma y el respeto a la cultura puede disminuir los efectos negativos del imperialismo cultural, el conflicto social y la explotación económica.

En estos criterios se basa también el apoyo que el ILV da a la idea de que en las escuelas bilingües los profesores sean profesores nativos. Los profesores hablan la lengua materna de alumnos y además son parte de la comunidad nativa y de la cultura. El alumno experimenta poco conflicto y la interferencia es mínima en un aula

de este tipo; esto facilita el aprendizaje tanto en el aspecto social como lingüístico. Un profesor bora dijo al respecto:

Nosotros, como somos auténticamente vivientes de la comunidad, conocemos todo el ambiente y podemos trabajar y desempeñar de lo mejor. (Gerardo del Aguila Miveco, 1989).

De lo dicho se desprende que la perspectiva del ILV presenta aspectos de más de un modelo de educación bilingüe. El modelo del equilibrio refleja el valor que el ILV da a la educación temprana en la lengua vernácula y la necesidad de buscar algún tipo de interacción armoniosa con el mundo no indígena de habla hispana; el paradigma del conflicto refleja que el ILV está al tanto de las profundas necesidades sociales y económicas que propician la desventaja educativa del niño indígena; y la teoría de la revitalización cultural refleja la importancia que se da al hecho de que el niño debe desenvolverse en un contexto que le es comprensible y con un profesor que comunica los valores culturales así como los conocimientos curriculares.

El bilingüismo

Considerando lo dicho hasta aquí, se podría llegar a la conclusión de que la lengua materna es útil solamente para transmitir valores y que el castellano podría emplearse exitosamente para transmitir los conocimientos "académicos". Sin embargo, la investigación reciente del bilingüismo y la adquisición de conocimientos muestran que ésta no es una conclusión correcta; por el contrario, la investigación apoya el empleo de la lengua materna en la enseñanza de las asignaturas y para transmitir los valores culturales.

Según Baker (1988), las teorías actuales sobre el bilingüismo sostienen que los procesos cognoscitivos son los mismos para la lengua materna y para el segundo idioma. Los niños que aprenden una segunda lengua no perjudican su habilidad para retener el idioma materno; por el contrario, es posible que su habilidad cognoscitiva sea mejor que la de los niños monolingües.

Pero Baker afirma, además, que el proceso de aprendizaje puede resultar desfavorecido si se obliga al niño a trabajar en una segunda lengua de la que tiene muy poco dominio. Si se le obliga a emplear en la escuela una lengua que apenas conoce, el conocimiento que internaliza será cuantitativa y cualitativamente más pobre. Más aún, sostiene que "los niños que poseen cierta facilidad conversacional en la segunda lengua pueden dar la impresión de que están listos para aprender por medio de la segunda lengua", pero la realidad puede ser otra; puede ser que "no entiendan significados y que no puedan realizar actividades como la síntesis, el análisis, la evaluación y la interpretación" (Baker, 1988 : 179, traducción de la autora).

En algunas comunidades nativas es muy evidente que el alumno no aprende cuando el profesor es un hispano-hablante monolingüe. Como los alumnos pueden

conversar con el profesor en castellano, éste supone que puede emplear el castellano como único medio de instrucción. Luego el profesor, o la profesora, se sorprende al notar que los alumnos no aprenden. Paralelamente, en la misma comunidad, un profesor nativo bilingüe enseña otra clase en la lengua materna con resultados muy favorables. Es, pues, evidente que no es por falta de inteligencia que los niños no aprenden cuando se les enseña en castellano, sino porque su dominio del castellano es incipiente.

Lo que Baker ha descubierto constituye un argumento fuerte en favor de una educación que emplea la lengua materna como medio de instrucción durante varios años y que incorpora el castellano como segunda lengua como un curso. En la mejor de las circunstancias el profesor bilingüe estaría capacitado para ayudar a los niños a desarrollar su habilidad cognoscitiva en la lengua materna y lograr un nivel de dominio del castellano que les permitiría aprender también en esa lengua.

La educación bilingüe intercultural

Las investigaciones recientes sobre la planificación de programas de educación bilingüe han dado bastante énfasis al aspecto cultural de los mismos, y para ello han empleado términos como "bicultural" e "intercultural", según el criterio de los investigadores. En su estudio sobre la educación bilingüe en la América Latina, Utta von Gleich (1987) describe la educación bilingüe/bicultural en los siguientes términos:

Presupone, además del uso de dos lenguas en el proceso educativo, la consideración sistemática, fijada en forma curricular, de las dos culturas que se hallan en contacto. (von Gleich 1987: 51).

La meta de la educación bilingüe/bicultural es que el estudiante aprenda a comprender una lengua y una cultura diferentes de las propias. De esta manera, puede aceptar y sentirse cómodo en la segunda cultura al mismo tiempo que se fortalece el aprecio que tiene por su propia cultura.

La educación bilingüe/intercultural, según von Gleich, es un término casi equivalente al de educación bilingüe/bicultural en su aplicación a sociedades multilingües. La posición del Perú como una nación multilingüe y multicultural sugiere que educación bilingüe/intercultural sería el término más apropiado para describir las normas y los programas que se necesitan para satisfacer las necesidades educativas del país.

La Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación (DIGE-BIL) describe a la educación bilingüe/intercultural de la siguiente manera:

... aquella que además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas minoritarias y mayoritarias. ... Con esto se aspira a equiparar las posibilidades, a entender el orgullo por la cultura propia y fomentarlo, y a posibilitar que el educando se oriente entre las otras culturas con seguridad y confianza en sí mismo. (Dirección General de Educación Bilingüe, 1989 : 11).

Como entidad que opera en estrecha relación con el Ministerio de Educación, el ILV acepta el modelo de educación bilingüe/intercultural definido por la DIGEBIL y trabaja de acuerdo con él. La definición anterior refleja además el compromiso del ILV de presentar alternativas a los miembros de las comunidades nativas que les permitan entrar en contacto positivo con la sociedad mayoritaria en la medida que consideren conveniente.

El ILV, sin embargo, a la vez que apoya las alternativas educativas que permiten un menor conocimiento de la cultura mayoritaria, reconoce que la mayoría de las culturas amazónicas corren el inminente peligro de ser asimiladas por la cultura que las rodea y por ende, de desaparecer. Skutnabb-Kangas, al hablar de los idiomas de las minorías, dice:

La posición de las lenguas minoritarias está en peligro en todo el mundo, aun en las naciones donde muchas de ellas se reconocen oficial o semioficialmente... Esos grupos idiomáticos se encuentran en una posición muy difícil cuyo único apoyo proviene de una lengua no estandarizada... o de una lengua vernácula de otro país. Sin embargo, los grupos idiomáticos que no poseen tradición escrita, que se hablan en un solo país y que no cuentan con el apoyo de hablantes de otros países, son los más amenazados. Este es el caso de muchas lenguas indígenas americanas que se hablan en los Estados Unidos, el Canadá, la América Latina, y también algunas lenguas del África y el Asia. La actitud hacia estas lenguas y grupos idiomáticos puede ir desde tratar de proveerles un alfabeto, grabarlas, describirlas y elaborar materiales elementales de lectura... por un lado, hasta intentos de erradicarlas, por el otro. (1981 : 71, 74, traducción de la autora).

La posición precaria e inestable de las minorías étnicas en la Amazonía peruana es la razón que justifica un apoyo decidido a la supervivencia de su lengua y su cultura ante la amenaza de una sociedad mayoritaria que se acerca a ellas cada vez más.

Por ello, el ILV da más atención al aspecto vernáculo de la educación bilingüe que al aspecto de la familiarización con la segunda cultura. Las lenguas vernáculas y los grupos étnicos son los campos en que se han especializado sus trabajadores de campo, y es precisamente en estos campos que el ILV está capacitado para complementar el programa de educación del Estado. Como parte del apoyo que se ofrece al Ministerio de Educación, el ILV elabora y apoya en la distribución de libros de lectura y ayuda a los maestros bilingües a aplicar las técnicas pedagógicas apropiadas en las comunidades nativas. El ILV apoya los diferentes aspectos del programa de educación bilingüe del Ministerio de Educación pero concentra su atención en la preparación de materiales en el vernáculo y en la capacitación de los maestros bilingües.

Una apreciación crítica

La evaluación mesurada revela que la educación bilingüe, sin importar el modelo que siga, no es por sí sola la solución para satisfacer todas las necesidades sociales, económicas, políticas y educativas de los grupos indígenas del Perú. La educación bilingüe por sí sola no puede propiciar estabilidad cultural, ni la interacción saludable entre las culturas nativas y la cultura mayoritaria. La educación bilingüe es solamente un instrumento. El ILV, sin embargo, está convencido de que un programa educativo orientado a la supervivencia de las lenguas vernáculas y de carácter bilingüe/intercultural como el descrito en el presente trabajo ha probado ser un instrumento muy útil para promover la revaloración de la cultura y para legar a las generaciones futuras un sentimiento de autoestimación.

Si comparamos este modelo de educación bilingüe con las alternativas monolingües —ya sea en la lengua nativa o en la lengua de la mayoría— podemos notar que aquél ofrece muchas ventajas para el nativo. Desde el punto de vista cultural, las ventajas de la educación bilingüe sobre la monolingüe en castellano son que fomenta la unidad del grupo étnico (pues disminuye las posibilidades de una dominación cultural y lingüística por parte de foráneos); y que ayuda a mejorar el prestigio de las lenguas y culturas indígenas, y por lo tanto a mejorar el sentido de dignidad del individuo. Sánchez Garrafa expresa esto en los siguientes términos:

La utilización de la lengua vernácula en el proceso educativo constituye una medida concreta de revaloración y por tanto un estímulo psicológico para la población vernáculo hablante en el mejoramiento de un auto-concepto o autovaloración. (1983: 41).

Las comunidades nativas y los profesores bilingües están muy conscientes de estas ventajas culturales de la educación bilingüe. Para un profesor bilingüe shipibo "ha sido un despertar educativo de los niños, porque se han orientado a la valoración del idioma y (las) costumbres" (expresión anónima recogida en una encuesta en 1989). Un profesor asháninca afirma también que por medio de la educación bilingüe "se valoró las culturas y se rescató lo perdido; y hay mucha relación entre los padres, alumnos y el profesor" (ibid). Los trabajadores de campo del ILV han notado que los grupos nativos que están reconociendo el valor de su herencia cultural son los que solicitan la creación de más escuelas bilingües como parte de su despertar cultural.

Las ventajas pedagógicas de la educación bilingüe sobre la educación monolingüe en castellano están relacionadas con la adaptación psicológica del alumno y con la facilidad para aprender las asignaturas que se le enseñan en la lengua materna. Engle (1975) dice lo siguiente en cuanto a las ventajas de emplear el vernáculo en la instrucción inicial:

Puesto que el niño puede comprender lo que se le dice, tiene muchas probabilidades de un éxito que lo ayudará a desarrollar un sentimiento de competencia en el aula. (1975 : 4, traducción de la autora).

A esto podemos añadir que el niño que aprende a aprender —es decir, que adquiere los procesos cognoscitivos que se necesitan para analizar, evaluar e interpretar— en su

lengua materna construye un fundamento sobre lo que puede basar el resto de su educación (Baker, 1988 : 179).

Los aspectos biculturales de la educación bilingüe le dan ventaja sobre la educación monolingüe en el vernáculo. Los padres de los niños nativos, en su mayoría, desean que sus hijos aprendan el castellano para poder comunicarse con los miembros de la sociedad mayoritaria. Y ésta podría ser la razón más importante por la que desean la educación de sus hijos. La situación que Wipio Diecat describe y que determinó la decisión de los aguaruna de procurar la educación es aún un sentimiento fuerte entre los grupos nativos:

Los patrones tenían sus libros en donde anotaban todas las cosas que entregaban a los aguarunas, pero cuando un aguaruna traía un producto [los patrones] no hacían el descuento. ... En esta forma los aguarunas iban pensando algo sobre el estudio. [Querían] aprender a escribir, leer y hablar el castellano para que pudieran reclamar sus derechos y pudieran vender sus productos sin que nadie les engañara. (Wipio Diecat en Larzon, Davis y Ballena Dávila, 1979 : 101).

Por esta razón, un programa de educación monolingüe en el vernáculo no sería popular y quizá hasta sería rechazado por los vernáculo-hablantes de la Selva.

La educación bicultural o intercultural, además, amplía la cosmovisión del alumno pues le permite comparar su propia cultura con la de otros y escoger su propio modo de vida. Según la DIGEBIL, una de las funciones de la educación bilingüe/intercultural es que "permite al educando discernir respecto a los elementos de otras culturas que podrán constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura". (DIGEBIL, 1989 : 11).

Al respecto, es necesario tomar en cuenta que la educación bilingüe no se implementa con la misma facilidad con que se desarrolla un programa monolingüe, en especial la educación monolingüe en castellano. Los centros educativos bilingües requieren de personal docente especial y textos escolares especiales y su implementación es más costosa.

El profesor bilingüe nativo es el elemento clave para el éxito de la educación bilingüe, y la persona que ocupa dicha posición debe tener un trasfondo especial, así mismo cualidades y capacitación que van más allá de las que se exigen normalmente de un profesor. Debe ser un individuo aceptado por su comunidad, debe ser nativo hablante del idioma de la comunidad y debe saber suficiente castellano para desempeñar su trabajo. Debe, además, recibir capacitación pedagógica para utilizar correctamente los textos bilingües disponibles. Debe estar comprometido con el progreso de su grupo, aun en lo que respecta la preservación de la lengua y la cultura. Por ejemplo, una mujer piro dijo que "un buen maestro bilingüe enseña bien a los alumnos y se preocupa por el bienestar de su comunidad" (encuesta realizada en 1989).

Muchos de los maestros bilingües que actualmente trabajan en sus comunidades ciertamente se han comprometido de esa forma con su trabajo. Un profesor shipibo expresó el deseo de que "mis amigos y mis alumnos no olviden ni descuiden su cultura". Otro explica que "las dos lenguas son importantes; debemos sentirnos orgullosos". Un profesor cashinahua considera que la educación bilingüe es importante "para com-

prendernos los unos a los otros y también a los que hablan castellano" (encuesta realizada por Wipio Deicat en 1989).

Otro requisito especial de este tipo de educación bilingüe es que el alumno pase más horas en el aula. El curso de lenguaje en el currículo bilingüe se divide en dos asignaturas, "lengua materna" y "castellano como segunda lengua", cada una de las cuales toma una hora diaria. De manera que el horario de la escuela bilingüe tiene una hora más para que el alumno reciba suficiente instrucción en la lengua materna y en la segunda lengua.

Finalmente, el programa de educación bilingüe es más costoso que un programa monolingüe en castellano. Cada uno de los grupos indígenas necesita suficientes textos para el aprendizaje inicial de la lectura, para la práctica de la lectura, y otros textos como de ciencias y salud. La meta de los especialistas en educación bilingüe y de los lingüistas del ILV es elaborar por lo menos seis libros de lectura en el vernáculo para cada uno de los grupos; muchos de ellos cuentan en la actualidad con más de doce títulos, y algunos tienen más de veinte. La producción, reimpresión y distribución de los textos bilingües aumenta considerablemente los costos en comparación con un sistema que emplea los textos ya existentes en castellano. La capacitación de los profesores nativos en cursos de pedagogía bilingüe representa gastos adicionales.

Si se lo compara con un modelo de educación monolingüe en el vernáculo, el programa de educación bilingüe presenta las mismas dificultades de entrenamiento, tiempo y de los recursos económicos que se necesitan; pero se debe notar que un programa monolingüe en el vernáculo además tendría que considerar la elaboración de materiales educativos en el vernáculo para los grados avanzados.

Conclusión

Se ha dicho, pues, que la perspectiva del ILV en lo que se refiere a la educación bilingüe se basa en el respeto por las lenguas y las culturas nativas, así como en el reconocimiento de que existe una "presión externa" que las sociedades indígenas deben poder afrontar. El ILV se ha comprometido a apoyar el programa de educación bilingüe oficial y su contribución se concentra en el aspecto vernáculo del mismo.

El sistema de educación bilingüe ha avanzado mucho desde su creación en 1952. Esto se puede notar fácilmente entre los grupos que han participado en el programa por más tiempo; grupos en los que los profesores bilingües actuales pertenecen a la segunda o tercera generación enseñan mejor que sus antecesores. La supervisión y capacitación de los profesores bilingües, que aún se ven limitadas por el aislamiento de muchas comunidades, están poco a poco pasando a ser una responsabilidad de especialistas nativos que poseen la capacitación y el trasfondo cultural para ayudar a los profesores a de-

sempeñar mejor su papel. La graduación de la primera promoción del Instituto Superior Pedagógico Bilingüe en 1989 representa otro aspecto del progreso —el de la educación superior para los profesores nativos.

No ha disminuido la necesidad de una educación en el vernáculo. Un porcentaje bastante alto de la población indígena de la selva es aún monolingüe o es bilingüe incipiente. La llegada de colonos y otros foráneos sigue siendo una amenaza para la estabilidad cultural, y por ello la educación, que se preocupa por la preservación del idioma y la cultura y que presenta alternativas positivas a los grupos nativos, sigue siendo una necesidad imperiosa para la supervivencia de dichas culturas.

Por esta razón, el ILV se une con el Ministerio de Educación en los esfuerzos para alcanzar la meta ideal de que la Amazonía peruana cuente con un programa bilingüe auto-suficiente. Deben ser los mismos nativos los que se propongan mantener un sistema educativo vital y próspero. Ellos son los que conocen mejor las necesidades de la comunidad y son los que a la larga resultarán favorecidos con los resultados de un programa de educación bilingüe.

Para lograr esta meta es preciso capacitar a los nativos que desempeñan los cargos de profesores, capacitadores y administradores dentro de la infraestructura educativa. El proceso ya se ha iniciado y avanza a medida que el Ministerio de Educación da prioridad a los cursos de capacitación y nombra a profesores y especialistas nativos para ocupar importantes cargos dentro del sistema de educación bilingüe.

El programa de educación bilingüe de la Amazonía dista mucho de ser perfecto; los obstáculos que hay que vencer son muchos y se reconoce que el éxito logrado por las escuelas bilingües de las comunidades es modesto. Sin embargo, se ha avanzado y ahora, más que nunca, se vislumbra la posibilidad de que el programa se convierta en un programa autosuficiente.

Bibliografía

- BAKER, Colin. 1988. **Key issues in bilingualism and bilingual education.** (Multilingual matters 35.) Avon: Multilingual Matters Ltd.
- DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. 1948. New York: Naciones Unidas.
- DEL AGUILA MIVECO, Gerardo. Entrevista personal, marzo de 1989.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BILINGÜE. 1989. **Política de educación bilingüe intercultural.** Lima: Ministerio de Educación.
- ENGLE, Patricia Lee. 1975. **The use of vernacular languages in education: Language medium in early school years for minority language groups.** Arlington: Center for Applied Linguistics.
- GARCIA, Eugene E. y Raymond V. Padilla, eds. 1985. **Advances in bilingual education research.** Tucson: University of Arizona Press.
- LARSON, Mildred L., Patricia M. Davis y Marlene Ballena Dávila, eds. 1979. **Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana.** Lima: Ignacio Prado Pastor.
- MINISTERIO DE EDUCACION. 1970. **Reforma de la Educación Peruana: informe general.** Lima: Ministerio de Educación.
- PAULSTON, Christina Bratt. 1978. "Theoretical perspectives on bilingual education programs". **International dimensions of bilingual education**, James A. Atlatis ed., pp. 230-67. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- SANCHEZ GARRAFA, Rodolfo. 1983. **Perspectivas para una educación bilingüe para adultos.** Lima: INIDE.
- SKUTTNAB-KANGAS, Tove. 1981. **Bilingualism or not: the education of minorities.** (Multilingual matters 7.) Avon: Multilingual Matters Ltd.
- VON GLEICH, Uta. 1987. **Educación primaria bilingüe y bicultural en América Latina.** (Informe de Educación N° 34). Eschborn, Germany: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- WIPIO DEICAT, Gerardo. Encuesta anónima e inédita realizada entre los profesores bilingües en febrero de 1989. Instituto Superior Pedagógico Bilingüe, Yarinacocha, Perú.
- WIPIO DEICAT, Gerardo. Encuesta inédita realizada en las comunidades nativas en agosto de 1989.

Catorce Años de Educación Bilingüe en la Amazonía: Análisis y Prospectiva

**Programa de Educación Bilingüe
e Intercultural del Alto Napo**

Gabriel Ashanga Jota*

Rosa E. Vera*

Gloria San Román*

Lucas Tushupe*

This article presents the experiences of the Bilingual and Intercultural Program of the Upper Napo (PEBIAN in Spanish). This program was introduced mainly in the Quichua speaking Napuruna villages and in one Sיעocya village of the Napo River, a tributary of the Amazon River in the northern tropical rainforest of Peru.

The program began in 1972 and is based on the cultural traditions of the ethnic Naporuna and with the goal of preserving the identity of these people. This educational system opposes liberation-education to domination-education. One of the principal objectives is that the responsibility of the program be turned over to the indigenous bilingual teachers as soon as possible.

*Profesores del programa PEBIAN

Cet article présente l'expérience du Programme d'Éducation Bilingue et Interculturelle du Haut-Napo (PEBIAN). Ce programme se développe principalement parmi les communautés Napurunas, et aussi dans une communauté Siecoya, des rives du fleuve Napo, affluent de l'Amazone dans la jungle nord du Pérou.

Le programme fut mis en marche dès 1972, en s'appuyant sur les traditions culturelles de l'ethnie Napuruna, et avec le but de sauvegarder l'identité de ce peuple. Le système d'enseignement oppose l'éducation-libération à l'éducation-domination. Un des objectifs principaux vise à ce que le plus tôt possible la responsabilité du programme se trouve entre les mains de professeurs bilingues indigènes.

La población a la que atiende el programa

En Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo (PEBIAN), se desarrolla en las comunidades Napurunas ubicadas a orillas del río Napo, (afluente del Amazonas en la selva norte del Perú) y en una comunidad Siecoya. Las lenguas maternas de los educandos son el Kichwa y Siecoya.

Pueblo Napuruna.

El pueblo Napuruna o Sunu, ordinariamente es llamado Kichwa del Napo por el idioma que le unifica. Este idioma es el Kechwa en su variedad Napeño Inga.

Los napurunas del Perú forman 35 comunidades con una población total de 12,000 personas. (Los caseríos están muy distantes unos de otros y los asentamientos de cada familia dentro de una misma comunidad están en una forma dispersa).

El pueblo Napuruna ha sufrido la esclavitud. Los encomenderos primero y más tarde los patrones y regatones, los manipularon disminuyendo su capacidad de organización y liderazgo.

Los patrones del Alto Napo con astucia observaron la vida y creencias de los napurunas, calcularon su punto vulnerable y por él les acometieron: *El compadrazgo*. El compadrazgo adquirido por apadrinamiento en matrimonio o bautismo, crea entre ellos un lazo familiar al que se debe permanecer fiel. De esta fidelidad usó y abusó el patrón; con el parentesco tenía un pretexto para exigir fidelidad y les podía dominar.

El patrón proporcionó trabajo de explotación de recursos naturales por un salario ínfimo o bien habilitaba a los runas, adelantándoles plata que nunca terminaban de pagar. La presencia del patrón en una comunidad napuruna ha sido una amenaza permanente. El patrón se establecía en la comunidad como un quiste que corroe la pacífica convivencia.

El regatón es el comerciante de los ríos. Ofrece productos a precios elevados y con sus actitudes es otro elemento distorsionador del pueblo.

Frente a esta situación, en el año 1972 han comenzado a organizarse.

En la actualidad, de acuerdo con la Ley de Comunidades Nativas, cada comunidad tiene su autoridad propia: Apu (Jefe), promotor de salud, profesores bilingües y otros encargados de distintos servicios.

Los napurunas crean la Federación Kichwaruna Wangurina (ORKIWAN) en 1978 con el fin de defenderse como personas y como pueblo. Hoy en 1989 podemos decir que se han liberado totalmente de los patrones y que desde ORKIWAN, de una manera todavía incipiente, están resurgiendo como pueblo con identidad propia, en diálogo con los otros pueblos que conforman el Perú.

Como ya hemos dicho, el PEBIAN también desarrolla su trabajo en una *Comunidad Siecoya*: Resto del gran Pueblo de Encabellados, masacrados por los patrones, encomenderos y caucheros; son hombres orgullosos de su cultura e idioma, sin complejo de inferioridad y amantes de la libertad.

La comunidad Siecoya del Napo era más numerosa; pero hace unos diez años han pasado muchos al Ecuador. En la actualidad está formada por 7 familias. Desde 1982 tienen escuela bilingüe atendida por el PEBIAN.

Antecedentes del programa

La educación regular en el Alto Napo comienza en 1964 con la creación de escuelas con profesores mestizos (venidos de fuera), en algunas comunidades. Hay buena intención en

hacer llegar maestros a lugares tan apartados. Hay también una gran equivocación, la de ignorar que el pueblo Napuruna tiene una cultura, un idioma y una manera propia de educar a sus hijos.

Con esta actitud base se inicia un proceso educativo que distorsionó los ejes básicos del desarrollo del niño napuruna. Si antes era educado por sus padres dentro de los hechos de la vida diaria, a partir de este momento se le impuso una educación que pretendía enseñarle creando situaciones artificiales e irreales para él. El niño napuruna que había aprendido haciendo, tendrá que aprender memorizando palabras que no entiende.

Pronto los profesores llegados de fuera se colocaron del lado de los patrones que estaban explotando al pueblo. El idioma Kichwa según ellos debería ser erradicado. Así, día tras día, se sembró en los niños el desprecio a lo suyo, que debían olvidar para aprender sólo lo que se les traía de fuera. Pronto se vio el fruto de esta educación al margen de las coordenadas lingüístico culturales y psicológicas del pueblo: serios problemas de aprendizaje, falta de promoción, escasa presencia del alumnado femenino, analfabetismo e infravaloración de la propia cultura.

Simultáneamente en la zona desde 1971, el P. Juan Marcos Mercier y otros venían trabajando en el análisis de la realidad, la investigación lingüística, la fijación por escrito del idioma y la recopilación de mitos e historia del pueblo napuruna. Todos estos datos fueron decisivos a la hora de enfrentar una alternativa a la problemática en el campo de la educación.

A partir de 1973 se comenzaron a producir materiales de lectura y escritura en Kichwa y a entrenar para su aplicación a maestros mestizos de servicio en la zona. Después de dos años de trabajo en este sentido se decidió, a petición de las mismas comunidades, preparar a jóvenes nativos napurunas que habían terminado su primaria, para ser maestros de su pueblo. Es así como en 1975 se inicia el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo en dependencia directa del Ministerio de Educación, a través de la Sexta Región de Educación de Loreto y con el apoyo inicial del Vicariato "San José del Amazonas".

Creación del programa

Los abusos de los profesores foráneos y el deseo de afirmarse como personas con características propias, es lo que movió al pueblo napuruna a pedir una educación diferente y acorde con lo suyo.

El conocer la cultura y la situación histórica a la que habían sido llevados por las acciones negativas referidas, ofrecía una certeza a la hora de iniciar el trabajo: *La educación habría de surgir desde dentro; desde la cultura, el momento Histórico y la vida de aquellos a los que se dirigía.*

Se conocía ya la manera de ser de este grupo. Habían rasgos bien definidos en su cultura e historia que marcaban el camino:

- Los runas tienen conciencia de Pueblo y como tal había que alcanzarles los medios para su autodeterminación.
- La lealtad hacia su etnia, injustamente debilitada por factores externos, sería reforzada y potenciada.
- Si los mayores han transmitido siempre el saber, los mayores, los primeros que fueron a la escuela, deberían enseñar a los otros. Desde el inicio se vio claro que los profesores bilingües deberían ser nativos.
- Los napurunas tienen una manera de enseñar a sus hijos desde la vida y para la vida desde su propio medio.
- El compartir es la raíz profunda de sus valores familiares y grupales, en comunidad y para la comunidad había que educarles.

La política educativa del momento era propicia. Las declaraciones de la UNESCO habían provocado una toma de conciencia hacia la educación de los diferentes grupos étnicos. La Ley General promulgada en 1972 dedicaba varios de sus artículos a establecer las bases para una educación adecuada a las necesidades y culturas de las distintas etnias:

Art. 1º "La educación se adecuará a los requerimientos locales, zonales, regionales y nacionales y evitará toda forma de imposición cultural..."

Art. 12º "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..."

La Ley esta vez respondía al anhelo del Pueblo. Apoyados en ella el P. Juan Marcos Mercier y la Pedagoga y Sicóloga María del Carmen Fernández, presentaron a las autoridades educativas competentes, para su aprobación, el Proyecto de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo. Una vez logrado, era este un paso decisivo para la revalorización de un idioma y cultura tanto tiempo marginados.

Fundamentación antropológica del PEBIAN

Nosotros consideramos la realidad plurilingüe y pluricultural del Perú como una riqueza a la vez que un reto. Desde esta concepción pretendemos reafirmar la identidad del pueblo Napuruna y del pueblo Siecoya sin aislarnos del contexto nacional.

Entendemos que, potenciando lo genuino de cada cultura y abriendo posibilidades al enriquecimiento con los valores de otras culturas, estamos contribuyendo a formar la auténtica identidad peruana.

Para nosotros, la Educación Bilingüe Intercultural supone una educación basada en los valores, filosofía y educación indígenas; que puede incorporar críticamente elementos válidos de otras culturas.

Sin embargo, el PEBIAN no se limita a revalorizar el aspecto lingüístico cultural, sino que también pretende ayudar al cambio estructural necesario que termine con la marginación secular del indígena. Nos proponemos que la Educación cumpla con la tarea de facilitar la información, análisis, expresión y toma de decisiones de los pueblos Napuruna y Siecoya. De ahí nuestra insistencia en una educación crítica y liberadora, que incentive en el profesor y en el educando el compromiso con el destino de su pueblo.

El equipo coordinador y los docentes del PEBIAN, trabajamos convencidos de estar desarrollando una estrategia que el país necesita, por ser la que más contribuye a consolidar un Perú unido, no erróneamente unificado.

¿Qué es y cómo desarrolla su trabajo el PEBIAN?

Finalidad del programa

El PEBIAN a través de su trabajo educativo tiene como finalidad desde su creación en 1975:

1. "Formar hombres críticos y libres que valorando su propia cultura sean capaces de comunicarse y dialogar con otras culturas sin perder su propia identidad". (Doc. de función del PEBIAN. Iquitos, 1975).
2. Ayudar al cambio estructural necesario para terminar con la marginación del indígena. (Art. 6º R.I. PEBIAN).

Objetivos del programa

Son objetivos del PEBIAN:

1. Crear una educación abierta a la comunidad con participación e integración constante de la misma.
2. Elaborar un modelo educativo en continuidad con la educación tradicional indígena con el fin de recuperar el dinamismo y creatividad de la propia cultura.
3. Crear las estrategias educativas que permitan al indígena dialogar con otras culturas, sin perder su propia identidad.
4. Capacitar a profesores indígenas bilingües para el servicio de sus comunidades, identificados con la mística y finalidad del PEBIAN.
5. Elaborar y publicar libros de texto y folletos específicamente diseñados para el PEBIAN, en un esfuerzo constante de adaptar los contenidos curriculares.
6. Ofrecer al país una alternativa de autofinanciación a través de:
 - La utilización responsable de los recursos económicos que la comunidad local, regional y nacional destinan a la educación.
 - Aporte voluntario de todos los miembros del PEBIAN como signo de solidaridad con la situación del país y para asegurar la realización y continuidad del Programa. (Art. 7º R.I. PEBIAN).

Contenidos y metodología

En nuestro sistema de enseñanza, a la educación-dominación se opone la educación-liberación. Desde la conciencia domesticada pretendemos llegar a la conciencia liberada.

Buscamos una educación bilingüe e intercultural que, utilizando su idioma y contenidos culturales ayude al pueblo a organizarse y fortalecer su identidad étnica. Al mismo tiempo que los contenidos del currículo oficial, seleccionamos aquellos que decididamente ayudan a nuestros alumnos a sentirse más seguros y establecer un diálogo crítico con el entorno en todos sus ámbitos.

Entendemos que una escuela al servicio de un grupo étnico, hoy en América Latina, debe desarrollar un currículo diferenciado que, impartido con una metodología y pedagogía indígenas, contribuya a eliminar la marginación de siglos.

Al respecto nos dicen hoy los profesores bilingües del PEBIAN:

"Someteros acríticamente al currículo oficial, aunque fuera impartido en nuestro idioma, sería caer en la trampa de someteros una vez más, y ahora voluntariamente a la dominación y explotación de los que nos siguen gobernando dentro y fuera del país". (Ponencia elaborada por los profesores bilingües del PEBIAN para el "I Encuentro de Profesores Indígenas del Amazonas en Roraima del Brasil", octubre, 1988).

Formación de profesores

Como respuesta a la petición de los padres de familia de que se preparen a los jóvenes de la propia etnia para llegar a ser profesores, y por la convicción de que el indígena bien preparado es el mejor maestro de su pueblo, el PEBIAN ha centrado gran parte de su esfuerzo en la formación de los profesores indígenas.

Esta capacitación permanente se realiza a través de:

- Curso de capacitación anual (de 30 a 40 días en el verano).
- Concentración durante las vacaciones de mitad de año (de 5 a 10 días).
- Círculos de estudio en fines de semana para la evaluación y programación del trabajo, el asesoramiento a los estudios personales e impulsar la vida del Programa (cada mes).
- Asesoramiento personalizado a cada docente en la sede del PEBIAN o mediante las visitas que los especialistas, con una frecuencia de 3 a 5 veces al año, realizan a cada centro educativo.

En el proceso de capacitación y seguimiento se atiende los aspectos de:

- Seria implementación técnico-pedagógica.
- Asesoramiento en los estudios personales.
- Creación de una mística de grupo. De grupo que valora y potencia lo propio, que no busca ganar prestigio ni medrar. De grupo que quiere servir y potenciar a su pueblo para que él mismo sea el gestor de su propio desarrollo.

El PEBIAN trabaja con la perspectiva de que, a mediano plazo, toda la responsabilidad del Programa pueda ser llevada por los profesores bilingües. Esto obliga a una búsqueda constante de estrategias que incentiven su preparación profesional y su participación al máximo, tanto en la elaboración de materiales didácticos como en todo lo relacionado con el desarrollo del Programa.

Además de estas acciones que se realizan en el medio, durante el verano, gran parte de los docentes del PEBIAN acuden a la ciudad de Iquitos para seguir los cursos de profesionalización en el Instituto Superior Pedagógico Loreto o en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Producción de materiales educativos y didácticos

La investigación de la educación tradicional, la cosmovisión, la historia, la tradición oral, la lengua y los factores sociológicos condicionantes, sirven de base para la elaboración de materiales educativos específicos para las escuelas del PEBIAN.

Hasta el momento se han elaborado:

- Cuaderno de aprestamiento "Hawina".
- Libro de lecto escritura inicial en Kichwa "Ayllu Kanchi" (2 ediciones)
- Segundo libro de lectura, con iniciación al castellano "Ñukapa allpa" con ilustraciones hechas por niños Napurunas.
- Libro de lectura bilingüe para los últimos grados "Napuruna rimay". Recoge en Kichwa y en castellano la cosmovisión y la historia del Pueblo Napuruna.
- Folleto para las organizaciones comunales "Imapa wankurinchi".
- Guía del profesor bilingüe "Yachachi rikuchina".
- "Diwsa runawa". Libro que contiene la espiritualidad del Pueblo Napuruna.
- Lecturas "Sumakta yuyarisa", recoge creaciones de profesores y alumnos.
- Orientaciones para la enseñanza de la religión.
- Guía metodológica para la enseñanza de la matemática inicial.
- Guía para la enseñanza del Castellano como segunda lengua, con desarrollo de las unidades.
- Guía metodológica de lecto escritura.
- "Sacha hanpikuna". Folleto de cantos con tonos típicos napurunas y adaptación de tonos universales.
- Libro de lectura inicial en Kichwa "Kushi Kanchi".

Con la participación de profesores y alumnos se elaboran variedad de materiales didácticos a partir de los recursos del medio: materiales de aprestamiento, maquetas, mapas, etc.

¿Qué entendemos hoy por educación bilingüe e intercultural?

Creemos que una de las características del PEBIAN es su actitud de contraste y reajuste permanente.

En este proceso fue significativa la auto-evaluación que hicimos a raíz del "Seminario sobre políticas y estrategias educativo-culturales con poblaciones indígenas" (UNESCO, Lima, 1985) precisamente cuando se cumplían los diez años de vida del PEBIAN.

En esa oportunidad, en diálogo y contraste con otros especialistas de América Latina, encontramos como positivo que el grupo Napuruna hubiese recobrado la conciencia de Pueblo; se había liberado de los patrones, se había unido y organizado. (La vergüenza de manifestar sus expresiones culturales ante los de fuera iba desapareciendo lentamente. Valoraban más su idioma, habían recuperado palabras perdidas e incluso habían creado otras, desde su forma de pensamiento). En relación a la Escuela, los problemas que se daban con el profesor mestizo habían disminuido considerablemente.

Sin embargo en esa evaluación encontramos dos hechos que nos preocupaban:

- El desarrollo cognoscitivo del niño había mejorado, pero no tanto como esperábamos.
- El grado de bilingüismo de los alumnos al terminar la primaria, no nos parecía del todo satisfactorio.

El análisis de estos hechos *nos llevó* a planificar algunas investigaciones, ya en curso, sobre: "Estilos cognoscitivos, diferencias culturales y educación en el Pueblo Napuruna de la Amazonía Peruana" y, sobre "La formación del concepto en el Napuruna".

Por otra parte vimos llegado el momento de cuestionar nuestro concepto de Educación Bilingüe e Intercultural planteando una nueva alternativa.

"Transmitir durante toda la educación primaria todos los contenidos de las diferentes áreas en el idioma materno y con sus formas de pensamiento propias.

Paralelo a esto, impartir enseñanza del castellano como segunda lengua, dedicándole el tiempo necesario para que el alumno termine la primaria con un bilingüismo satisfactorio".

Después de haber experimentado durante tres años este nuevo enfoque de Educación Bilingüe, podemos decir que los resultados son bastantes satisfactorios en relación a los

hechos que nos preocupaban. Esto nos está suponiendo un gran esfuerzo de elaboración de nuevos materiales y de creación de términos en lengua vernácula.

Análisis y reflexión sobre la experiencia

Logros más significativos del programa

Logros en relación a la participación de las comunidades en el desarrollo del PEBIAN:

- Los padres de familia se encargan de la construcción del centro educativo, del mobiliario y de la casa del profesor.
- Los padres de familia y alumnos a lo largo del año confeccionan artesanías que se venden en la ciudad de Iquitos y con el importe, se compran útiles escolares. Esto supone autonomía económica del centro educativo y revitalización de la expresión artística del Pueblo.
- El PEBIAN es asumido por la Organización Kichwaruna Wangurina "ORKIWAN" como el servicio educativo más adecuado a las comunidades napurunas. Dicha organización participa de modo definitivo en las decisiones fundamentales del PEBIAN.

Logros en relación a la capacitación y compromiso de los docentes indígenas

- Después de catorce años de trabajo vemos como un acierto que el PEBIAN ha logrado mantener en los profesores nativos la motivación para superarse en los estudios personales, en la preparación técnico-pedagógica y en la actitud de servicio a su pueblo. El PEBIAN evalúa el trabajo del profesor dentro y fuera del aula.
- Consideramos muy positivo que el Programa, desde su inicio, haya tenido la autofinanciación económica a través del aporte voluntario de un porcentaje de los haberes (actualmente es el 20%) de todos los docentes que tenemos nombramiento oficial y de la utilización responsable de los recursos económicos que la comunidad local, regional y nacional destinan a la educación. Esta fórmula ha garantizado en todo momento la continuidad del Programa.

Cada año la Asamblea anual del PEBIAN elige democráticamente al equipo de profesores bilingües responsables últimos de la economía del Programa.

-
- Es idea original del PEBIAN lo que llamamos "Profesor Auxiliar". Durante un periodo de dos a tres años el joven que aspira a ser profesor bilingüe tiene la oportunidad de trabajar, junto a un profesor ya nombrado, en una escuela del Programa. De este modo el PEBIAN puede evaluar sus capacidades y actitudes para la tarea docente, al mismo tiempo que le prepara antes de proponer su nombramiento oficial.

El profesor auxiliar desde su ingreso en el Programa recibe un sueldo procedente del aporte económico de los nombrados.

- Las personas no indígenas que aún estamos en el Programa vivimos en una de las comunidades nativas de la zona, compartiendo nuestra vida y sueldo. Desde la sede del PEBIAN en Angoteros, el acompañamiento a los profesores es cercano y continuo. Como ya hemos dicho trabajamos con la perspectiva de que a mediano plazo todo el Programa sea asumido por los profesores indígenas. En la actualidad dos profesores nativos forman parte ya del equipo coordinador con nombramiento oficial.
- Es preocupación constante del PEBIAN el que los profesores nos mantengamos en una actitud de solidaridad con el país y abiertos al diálogo crítico con otras culturas. En este sentido es significativo que:
 - En los cursos de capacitación invitemos a especialistas competentes para que nos ayuden a reflexionar y a tomar postura frente a la problemática nacional.
 - Cada profesor esté suscrito a KANATARI, periódico semanal en línea de concientización y denuncia.
 - En 1986, con nuestros ahorros, 23 profesores del Programa viajamos a la sierra del Perú para hacer una experiencia de intercambio cultural con los indígenas de la provincia de Anta del departamento de Cusco.
 - A pesar de las dificultades geográficas y económicas, el PEBIAN procura estar presente en eventos regionales, nacionales e internacionales referentes a educación bilingüe y a la defensa de la causa indígena. En el mes de octubre del año en curso, un profesor nativo del PEBIAN a solicitud del CIMI, ha presentado la experiencia del PEBIAN en un encuentro de profesores bilingües en Manaus (Brasil).

Dificultades que repercuten en el trabajo del Programa

La problemática que hemos tenido que afrontar, se ha ido formulando con mayor nitidez a lo largo de los catorce años de experiencia.

Creemos que el principal eje de esta problemática gira en torno a la identidad. Los pueblos napurunas y siecoya poseen una fuerte cohesión social y una clara identidad; son pueblos que se saben distintos. En efecto, la historia de opresión y el rechazo y marginación que vienen soportando no les ha impedido transmitir su cultura de generación en generación mediante su idioma y costumbres.

El problema no está en la falta de identidad sino en la negación, en el no reconocimiento de su identidad de parte de la sociedad envolvente. Sociedad que arrastra desde tiempo atrás desconocimiento y prejuicios acerca de los pueblos nativos de tal manera que no les permite un espacio en el ámbito global, ni intuye lo que desde su modo de ser pueden aportarle.

Esta realidad nacional crea en los padres de familia, e incluso en algunos profesores, sentimientos de inseguridad y desconfianza respecto al Programa. Se ha dado el caso de que alguna comunidad después de haber solicitado educación bilingüe la ha rechazado aun antes de haberse iniciado el trabajo por la influencia de ciertos comerciantes y funcionarios.

Otro de los ejes de la problemática está relacionado con la carencia de un marco legal definido de la Educación Bilingüe en el Perú. La reciente Dirección General de Educación Bilingüe, recién ha definido oficialmente su política.

Por esta realidad, a pesar de tener el reconocimiento legal desde 1975, el PEBIAN sigue soportando la falta de comprensión y continuas trabas por parte de algunas autoridades educativas inmediatas, que se mueven con los esquemas de la educación nacional indiferenciada y por tanto identifican currículo alternativo con empobrecimiento.

En el verano, bastantes profesores del PEBIAN siguen cursos de profesionalización en Iquitos. Sin embargo la falta de una profesionalización específica bilingüe en el departamento es una dificultad: No ayuda a fortalecer la identidad indígena de los docentes nativos, y más bien contribuye a reforzar el Sistema al no ofrecer un modelo de escuela diferenciado que sirva a la liberación de los pueblos indígenas.

Prospectiva

Frente a la complejidad e indiscutible interés de esta problemática a la hora de plantearnos la prospectiva lo hacemos en una doble dimensión:

- Desde el trabajo del PEBIAN vemos la urgencia de reforzar la seguridad de las comunidades y de los profesores, para que sean más conscientes de las trampas que la sociedad envolvente les pone, haciéndoles creer que siendo como ellos van a progresar, cuando en realidad lo que buscan es que pierdan la identidad para seguir sometiéndolos a sus intereses.

-
- Hacia fuera reivindicamos el derecho de los pueblos indígenas a ser reconocidos y respetados como ciudadanos íntegros en la teoría y en la práctica, sin que para ello se les obligue a renunciar a su propia identidad indígena.

Desde aquí hacemos un llamado a políticos, investigadores y educadores para una reflexión seria sobre la realidad multilingüe y pluricultural del país, y sobre la necesidad de elaborar un modelo educativo que conduzca a una identidad nacional en la que tengan cabida igualitaria todas las culturas del Perú.

En este modelo educativo consideramos urgente propiciar los currículos diferenciados para la variedad de culturas vernáculos. Al mismo tiempo entendemos que el currículo actual para la sociedad envolvente debe ser rectificado en el sentido de corregir su racismo y enfoque parcial respecto a la realidad plural del país.

Consideramos también que los medios de comunicación social tienen gran responsabilidad en la tarea de erradicar el racismo en el Perú, ya que ellos influyen poderosamente sobre el pueblo.

Nos parece llegado el momento de que el encuentro de culturas no sea resuelto, como tantas veces lo ha sido en la historia, mediante una cómoda y aplastante absorción.

El aportar por la injusta uniformidad o el difícil pero enriquecedor diálogo en la pluralidad, es un reto que se nos plantea hoy en el Perú y en los otros países de América Latina.

Nuestro modelo de educación bilingüe e intercultural se propone contribuir y acompañar al proceso de mantenimiento, desarrollo y diálogo de todas las culturas. La tarea no es fácil, la educación bilingüe e intercultural no puede afrontar el reto aisladamente, es obra de todos los sectores públicos y privados; es obra de todos y cada uno de los que optamos por un Perú unido pero no uniformado.

Marzo 1989

Un Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural en el Alto Marañón

José María Guallart*

This article describes the secondary boarding school for Aguaruna and Huambisa boys, Instituto Agropecuario Valentín Salegui run by the Jesuit Fathers in the Upper Marañón region. The minimum age for entrance is sixteen, to allow for adequate socialization within their own indigenous culture. Education is bilingual and intercultural. One of the objectives is to form leaders and another is to enable the students to deal with the local Spanish-speaking population with a minimum of culture shock by placing special emphasis on the values of the native culture. The curriculum is adapted to the needs of the students and includes training in agriculture and animal raising. The author also provides information about the educational situation among the Aguaruna and Huambisa in the entire region.

Cet article décrit l'École interne de Secondaire pour hommes aguaruna et huambisa, l'Instituto Agropecuario Valentín Salegui, dirigé par les pères jésuites dans la région du Haut-Marañón. L'âge minimum d'admission est seize ans, pour permettre ainsi une convenable socialisation dans leur culture native. L'éducation est bilingue et interculturelle. Un des objectifs est la formation de leaders et un autre aider l'étudiant à entrer en rapport avec la population hispano-parlante en souffrant le moindre choc culturel possible, en mettant une emphase spéciale sur les valeurs de la culture native. Le curriculum a été adapté aux besoins des élèves, et comprend instruction en agriculture et élevage d'animaux. L'auteur donne aussi de l'information sur la situation éducationnelle des aguaruna et huambisa de toute la région.

*Sacerdote jesuita, educador. Hace 37 años trabaja con los Aguaruna y Huambisa.

Educación bilingüe es:

- La proporcionada en toda escuela a la que asisten nativos.
- En exclusividad, las regentadas por el Instituto Lingüístico de Verano.
- Las que se tienen para incorporar a la civilización a los salvajes.
- Aquellas en las que se enseña dos lenguas.
- Las erigidas para mantener aislados a los nativos y poder instrumentalizarlos o manipularlos en determinadas direcciones.

Todas estas respuestas –y algunas más incompletas, pintorescas o malintencionadas– podrían recogerse si alguien emprendiera una encuesta formal sobre la materia; aunque se ampliara su alcance a sectores no considerados ordinariamente como populares.

Sin embargo, pese a la desinformación que ha envuelto y todavía envuelve a la educación bilingüe, su ideal –o al menos la palabra que sirve para designarla– ha logrado penetrar ya definitivamente en los ambientes relacionados con la pedagogía. Poco a poco, pero con seguridad, se va abriendo paso a la idea de un sistema educativo que considera necesario que el alumno entienda lo que dice el docente, que el docente entienda al alumno; que ambos colaboren mano a mano para implementar un tipo de formación humana que permita al alumno desenvolverse y progresar en su propio ambiente, sin necesidad de salir de él. Todo esto realizado con el máximo respeto a la persona y sin crear traumas de ningún género.

Con ocasión de la presente nota, he vuelto a leer un trabajo de la doctora Inés Pozzi-Escot, que merecería una divulgación más amplia de la que ha tenido. Me refiero a: *Educación Bilingüe en el Perú, una mirada retrospectiva y prospectiva*. (mimeografiado, 1975).

A través de sus líneas, todos los que han trabajado con cariffo y dedicación en esta parcela del quehacer pedagógico, podrán reconocer los pasos muy estimables en este campo –en nuestro medio– a partir de la década del cincuenta. La formación de un pequeño pero muy consistente grupo de especialistas nacionales en la Universidad de San Marcos; la creciente claridad de conceptos; la formulación cada vez más ajustada de sus problemas; los intentos todavía no completados de institutos pedagógicos para la formación de maestros bilingües. Pero, sobre todo, el paso de los planteamientos puramente lingüísticos a la problemática global, cultural y socioeconómica implicada: Educación bilingüe, Educación bicultural, Educación pluricultural. Se está llegando a tocar la médula de un gran proyecto nacional peruano como realidad pluricultural.

Todo esto ha sido logrado en el campo, podríamos decir, conceptual. Pero, ¿y en la praxis de la real educación bilingüe? Aunque en este terreno los progresos han sido mucho más lentos, no han faltado Programas de campo de educación bilingüe, con un abundante cúmulo de experiencias que todavía faltan evaluar, divulgar y aprovechar.

Uno de estos Programas poco conocidos, es el que vamos a presentar aquí. No por su valor intrínseco (se comenzó y ejecutó con medios técnicos y económicos muy modestos), sino por su valor de estímulo que puede ayudar a otros a emprender programas semejantes, rompiendo la rutina del "hacer lo que se ha hecho siempre".

Antecedentes

El espacio comprendido entre el pongo de Rentema y el de Mansericha, ha sido tradicionalmente una zona sellada a la penetración de otras lenguas y culturas. Aquí han habitado desde tiempo inmemorial las fracciones nativas de aguarunas y huambisas; pertenecientes ambas a la gran familia jíbara. De su real aislamiento —pese a los inevitables contactos con otras etnias— da idea el hecho de que todavía en 1959 el censo de los no nativos apenas alcanzaba las cien almas.

Poco después de la guerra con el Ecuador (1941), la situación comienza a evolucionar. Aunque hacía años funcionaba en esta zona una diminuta escuela bíblica regentada por un pastor evangélico, sólo en 1947 el Ministerio de Educación abrió en Canampa la primera escuela fiscal para los hijos de un pequeño grupo de colonos. Enseguida los misioneros jesuitas, que acababan de llegar a Niva, recibieron la solicitud de encargarse de ésta. Recibida, la desdoblaron en dos, abriendo sendos internados para niños y niñas pertenecientes a la población nativa.

En 1952, el I.L.V. establece en Nazareth su primer centro de alfabetización y comienzan a abrir otros centros por ríos y quebradas, siendo imitados enseguida por los misioneros católicos. Para 1972, cuando la Reforma Educativa de Juan Velasco Alvarado hace asumir vía el Ministerio de Educación todo el sistema escolar, las escuelas suman ya 112, con 228 maestros (casi en su totalidad nativos) y con unos 2,246 alumnos.

Poco antes de 1972, los alumnos egresados de las escuelas de la Misión católica, venían haciendo presión sobre sus maestros:

—¿Y ahora qué? —preguntaban— ¡Queremos seguir estudiando!

Los misioneros comenzaron a estudiar seriamente el problema pensando abrir en la zona un colegio de secundaria. Para ello contaban con la experiencia invaluable proporcionada por el funcionamiento de sus entonces casi cincuenta escuelas, y el conocimiento del mundo nativo adquirido a través de sus interminables recorridos por trochas y quebradas.

El proyecto partiría de un objetivo más amplio que el simple problema escolar: Apoyar a la etnia para ayudarla a afrontar el shock producido por una brusca e inevitable discontinuidad cultural, cuyos síntomas se percibían como algo inminente:

- Pérdida del poder de decisión dentro de su mundo, antes prácticamente intacto.
- Quiebra de sus sistemas de control social.
- Inmersión repentina de un nuevo sistema económico
- Aparición de nuevas necesidades reales o simplemente sentidas.
- Inferioridad competitiva ante la población advenediza.
- Ruptura brusca de una incomunicación secular e irrupción masiva de nueva información difícil de descodificar, discernir y asimilar.
- Exhibición, desproporcionadamente prestigiada, de nuevos arquetipos y modelos de vida.
- Exacerbación de las disfunciones culturales que inevitablemente existen en toda cultura.

Ante este desafío, el proyecto presentaba al Ministerio de Educación los siguientes objetivos específicos:

- Valoración del potencial humano nativo, por otra parte plenamente adaptado a su propio medio físico (y por ello elemento imprescindible para toda **colonización**, pues esta era la consigna de moda en aquel momento), evitando su proletarianización y extinción cultural y aún biológica.
- Formación de una élite transformadora en el seno del grupo nativo.
- Preparación para insertar al mismo, sin frustraciones ni traumas, en el contexto del acontecer peruano.
- Considerando que el papel principal de la zona iba a estar a cargo del pequeño agricultor, preparación para asumir este papel con un nivel cultural y productivo lo más alto posible.
- Facilitar al alumnado de las escuelas primarias que aspiren a ello, la oportunidad de una formación que les abra camino a estudios superiores.

Como instrumento, en un contexto regional y humano muy especializado se utilizará la **adaptación**: Lingüística, cultural y psicológica y la adecuación también al mercado ocupacional real y a los recursos formativos realmente disponibles.

En un principio, la aprobación se había solicitado sólo para los tres primeros años constituidos en una especie de ciclo básico; se pensaba que era necesaria la contratación de un par de técnicos profesionales —que no se podían encontrar en la zona— para dar el debido peso a la formación profesional de los dos últimos años de la secundaria. Esta aprobación inicial, fue otorgada por el Ministerio de Educación con fecha 25 de mayo de 1968 y a continuación comenzó a funcionar el programa. Más adelante, cuando se comprobó que no podía contarse con el apoyo de dos ingenieros que inicialmente se habían ofrecido, y ante las expectativas de los alumnos que no podían ser defraudadas, se buscó asesoramiento sólido sobre agricultura, del trópico húmedo de América Latina y sobre la marcha comenzó la preparación del grupo de

profesores con que ya se contaba. La condición que se juzgó más imprescindible desde un primer momento, fue la de concretar al máximo los contenidos curriculares de las asignaturas técnicas, para irlos implementando después.

Solicitada la aprobación para completar el segundo ciclo, se obtuvo sin dificultades el 25 de abril de 1971. Al año siguiente, pudo egresar la primera promoción del flamante Instituto Parroquial Agropecuario Valentín Salegui, el cual funcionó en la localidad de Chiriaco (1). El Ministerio de Educación pagaría cuatro plazas de profesionales. De todo lo demás se hacía cargo el Vicariato Apostólico de San Javier.

Pasaremos ahora a detallar algunas peculiaridades del funcionamiento del programa.

Matrícula

Solamente para alumnos de lengua y cultura aguaruna selectiva, con un máximo de 25 alumnos por curso y abierta —si es posible— a todas las Comunidades, favoreciendo especialmente a las más marginadas geográficamente (por ejemplo las del río Cenepa). Sin ninguna discriminación confesional (normalmente los alumnos católicos constituyen el 30%). Con una edad mínima de 16 años para recibirles plenamente socializados en su propia cultura. Y únicamente para varones; no por razones "morales", sino exclusivamente antropológico-culturales al no poder atender debidamente dos problemas a la vez (2).

Es inútil decir que estos criterios le valieron al programa las acusaciones más diversas: machismo, elitismo (¡!), aún la "orden imperativa" de alguno de los jefes de la colonización, que quería imponer la admisión de los hijos de los colonos. Naturalmente su "orden" se desestimó.

La admisión, en régimen de internado era totalmente gratuita. Pronto, sin embargo, enseñó la experiencia que convenía exigir algún tipo de pensión para no hacer "pedigüeños" y que lo recibido se estimara en más. (Actualmente la colaboración anual que se pide es el equivalente a uno y medio dólares americanos). La beca incluye comida, alojamiento y atención sanitaria.

(1) El Centro funciona actualmente en Yamakáintsá a unos pocos minutos de bajada en bote, desde la localidad, Imacita, sobre el río Marañón.

(2) El problema de la debida educación de la muchacha aguaruna merecería un tratamiento especial en el que no podríamos entrar aquí.

El régimen es de internado

Es la única forma de funcionar con una población dispersa, donde los domicilios de los alumnos pueden distar del centro hasta diez días de viaje. Sin embargo tienen amplia libertad de salir los fines de semana a donde quiera que tengan un familiar o amigo; y la suficiente flexibilidad para adaptarse a los problemas comunitarios o familiares. Pues, aunque no conste "oficialmente", no faltan los alumnos casados sobre todo en los últimos años.

Horarios y calendario escolar

Las clases son de 45 minutos con un período de 15' de descanso entre clase y clase, y un recreo de 45' al terminar la segunda de las cuatro clases matutinas. La tarde se dedica comúnmente a las clases de taller y práctica agropecuaria pues, durante ella el rendimiento de atención disminuye notablemente. El Calendario escolar es el standard de todo el Perú. Únicamente las vacaciones de Fiestas Patrias se prolongan un poco más para los alumnos de 4to. y 5to. que han de realizar en ellas un Trabajo de Práctica en sus Comunidades. Para ello les bastan tres o cuatro días.

Pero, eso sí, existe una seriedad absoluta en el ritmo escolar. Nunca se da el caso de una clase sin profesor. El que falta, justificadamente, ha de dejar trabajo señalado que será supervisado por un remplazo o efectuará un intercambio de horas con algún colega. Esto parece absolutamente necesario, pues en caso contrario sobrevendría muy pronto la desmoralización de nuestro alumnado.

Junto a esta máxima seriedad en el trabajo escolar se tienen siempre **preparadas** actividades novedosas para romper momentos de especial cansancio o de tensiones de cualquier género. Comúnmente al alumno nativo le cuesta, extraordinariamente, el trabajo mental que exija una concentración a la que no está acostumbrado. El cambio triunfa y "se ceba" en una actividad de rendimiento práctico, inmediato y concreto, que exija además habilidad manual en la que él se encuentra como en campo propio.

Infraestructura

Es muy sencilla y económica. Dieron excelentes resultados los módulos, separados unos de otros. Cada uno comprende un aula y un dormitorio adjunto para cada curso. Las aulas son lo más abiertas posibles. El piso es de cemento, está cubierta de calaminas (pese a sus inconvenientes por el ruido de la lluvia) y muros reducidos al mínimo; uno no adjuntó al dormitorio y otro para soportar los siempre imprescindibles pizarrones.

El ajuar escolar inicialmente se improvisó con buenos resultados. Tablas de aserrío de 3 m. de longitud fijas con clavos sobre segmentos de tronco de árbol obtenidos con motosierra y de la altura deseada; unos para los bancos y los otros para los asientos correspondientes. Con el tiempo se substituyeron por carpetas individuales.

La currícula académica

Se concibió como repartida en dos ciclos: ciclo A (1, 2 y 3 años), destinado sobre todo a suplir los fallos de una primaria hecha en las escuelas de las Comunidades, y, ordinariamente, con muy poca consistencia. El nivel, sobre todo en matemáticas y conocimiento del castellano, dejaba y deja mucho que desear.

En el Ciclo B (4 y 5 años), se implementaba sobre todo el trabajo de formación verdadera. El alumno está ya mucho más maduro para el esfuerzo. Para ahorro de profesorado calificado, siempre escaso, los alumnos de ambos cursos estudian juntos las mismas asignaturas en ciclos alternos bi-anales. La deserción escolar por diversas causas aliviaba en este ciclo la carga docente, permitiendo al profesor hacer un verdadero trabajo de artesanía con cada alumno.

Con algunas modificaciones que indicaremos, el rol de asignaturas es muy parecido al standard de lo que se hacía en los institutos agropecuarios comunes. La originalidad estaba en el tratamiento y contenido de las asignaturas, con una máxima adaptación a la realidad circundante. He aquí los cuadros de asignaturas:

Ciclo A.

Humanidades	Ciencias	Técnicas
Geografías	Matemáticas	Dibujo Lineal
Historia del Perú	Botánica	Topografía
Lenguaje-segunda Lengua	Zoología	Agropecuaria
Educación Cívica	Fis. y Ant. Humanas	Carpintería
Educación Religiosa	Física y Química	Taller de Mecánica

Se observará la desaparición de Lengua Extranjera, cuyas horas pasan a Lenguaje de la segunda lengua. La de la Historia Universal que se comprobó enseguida como ininteligible para el alumno en este ciclo; por falta de un horizonte cronológico en su propia cultura y por desconocimiento de la Geografía Universal. Su estudio se trasladó al segundo ciclo. La asignatura Educación Artística, en bloques de horas, se dedicó a Técnicas y Artesanías Nativas bajo la dirección de los "viejos" de las Comunidades contratados ad hoc; esto para ambos ciclos.

Ciclo B.

Humanidades

Historia Universal
y de la Zona.
Historia del Perú
Lenguaje-segunda Lengua
Problemas Socio-Económicos
Educación Religiosa

Ciencias

Matemáticas
Física y Química
Recursos Naturales
Administración

Cursillos Técnicos

Zoopatología
Fitopatología
Ganado Vacuno
Cacao y Arroz
Taller de Mecánica
Construcciones
Rurales
Topografía
Enfermería y
Primeros Aux.
Peritajes y
Tasaciones
Fruticultura.

Se notará la supresión de la Economía Política y las asignaturas filosóficas. Aunque no podemos extendernos, notaremos aquí que la Física y Química se estudió alrededor de una aplicación práctica: los suelos. Las Ciencias biológicas alrededor de los Recursos naturales Renovables: silvicultura, piscicultura y fauna silvestre. Los problemas Socio-Económicos de la zona, fueron una iniciación en la investigación social: demografía, censos, utilización de gráficos, estadística elemental, etc. La Educación Religiosa, dado el pluralismo confesional de los alumnos, se enfocó como presentación cultural de la religión oficial del Perú.

Respecto a los "cursillos técnicos", algunos se suprimieron al desaparecer su necesidad (por ejemplo: la enfermería cuando se extendió la presencia de sanitarios especialmente formados en las Comunidades, o el cooperativismo). En otras ocasiones se introdujeron temporalmente nuevas materias, al poder disponerse, para ellas, de algún técnico especialmente calificado. La política general fue la de aprovechar siempre toda posibilidad formativa accesible. Por ejemplo, actualmente, los cursos obligatorios de Reparación y Mantenimiento de motores de "fuera de borda" de utilidad insustituible en la zona.

También funcionaron, y funcionan extra-curricularmente, la administración del bazar escolar, mecanografía, impresiones a mimeógrafo, etc.

Valores y actitudes

En un Proyecto de educación bicultural, se consideró de capital importancia rebasar el campo de los conocimientos y técnicas, y pasar al de la creación de las actitudes necesarias en una nueva situación junto con la conservación de valores poseídos pero en

peligro y/o, la introducción de otros nuevos. Esto no puede reflejarse en un cuadro de asignaturas, pero debe entrar en todas ellas y aparecer, sobre todo, en las propias actitudes del personal docente y directivo.

Lo que aquí se procuró inculcar con todo ahinco fue:

- Sentido de responsabilidad hacia el propio grupo combatiendo el egoísmo insular de familia o de clan.
- Estima de la propia identidad cultural.
- Conocimiento crítico y evaluativo de la propia cultura.
- Idem de la nueva, con sus ventajas y disfunciones.
- Espíritu de reflexión atenta y crítica sobre las nuevas situaciones.
- Integración positiva y optimista al resto de la sociedad.
- Conocimiento y asimilación de la importancia de derechos y deberes con la capacitación necesaria para ejercerlos.
- Valor del trabajo en común, hondamente arraigado en la cultura jibara, pero ampliando sus límites a la cooperación con toda la etnia, etc...

Todo este programa curricular parecerá demasiado ambicioso y monolítico. Su continuidad integra a través de más de 20 años y fue, casi imposible de mantener. Lo que se ha expuesto corresponde estrictamente al período transcurrido entre la fundación y 1980. Pero en líneas generales se ha conservado substancialmente y, aún, enriquecido. Aunque no ha dejado de notarse el efecto "corsé-ortopédico-uniformador" de los planes y programas del Ministerio de Educación que ha hecho derivar un poco la currícula de los Planes comunes a todos los Centros Agropecuarios del Perú. Tal ha sucedido, por ejemplo con la reintroducción de la Historia Universal en el primer año, o la supresión de la asignatura de Problemas Socio-Económicos de la zona. Pero en líneas generales la orientación ha sido substancialmente la misma.

El profesorado

Se consideró imprescindible la presencia de un núcleo, aunque reducido, sí de buena calidad y capacitación pedagógica, en forma de equipo muy integrado. Junto a ellos la presencia de profesores nativos —todos ex-alumnos, ha sido el complemento enriquecedor. En ellos, se consideró de máxima importancia más el sentido común para adaptarse al alumno que la exhibición presuntuosa de conocimientos... con frecuencia poco asimilados. El profesorado se ha ido formando en el propio Centro, junto al cuidadoso seguimiento de parte del profesor principal de la correspondiente línea. Así, por ejemplo, pudo formarse un magnífico profesor de matemáticas nativo que hoy ocupa un puesto de alta responsabilidad en una de las oficinas de educación de zona. Un respaldo pedagógico continuo de los profesores junto con un "syllabus" de las asignaturas bien pensado y concreto, pueden ser los firmes pilares de una buena educación bilingüe con profesores nativos.

Los textos

El Proyecto tropezó, desde el principio, con la falta de textos adecuados a los reales conocimientos lingüísticos del alumno. Tanto el vocabulario, como la ambientación cultural de los existentes exigen un trabajo paralelo que retrasa innecesariamente todo el progreso en los conocimientos base. Por otra parte hay que reconocer que, de existir, serían una fuente de enriquecimiento invaluable para el dominio del castellano. Precisamente para esta última asignatura tan capital, la falta de textos aptos ha constituido con frecuencia un factor limitante. El editarlos resulta antieconómico, además si se trata de pequeños números. En la mayoría de las asignaturas, en cambio, dio buen resultado el sistema de "fichas-resumen", explicadas por el profesor y copiadas después por el alumno. Copiadas se entiende, no en la clase ni del pizarrón, ni menos dictadas según la costumbre tan divulgada y tan esterilizante.

De manera un poco sistemática, se ha venido preparando a lo largo del tiempo un repertorio de dichas fichas resumen. Existe ya el curso entero de matemáticas; de Recursos Naturales Renovables, Suelos, Fito y Zoo-patología, Frutales, Vacunos, Porcinos, Aves, Topografía, Dibujo lineal, Anatomía Humana. Parcialmente de Física y Química y, últimamente, de Historia de la Zona y Geografía. En lo que se ha tenido más atraso por su especial dificultad, ha sido en lenguaje, quizá la asignatura mas importante, la segunda lengua. Aunque en esto se está trabajando metódicamente.

Por no extendernos aquí en forma desmesurada, omitimos hablar del sistema de evaluación, tan dificultoso de establecer para un alumno que no domina nuestra lengua ni nuestros sistemas de expresión.

Incidentalmente notaremos que, sobre todo últimamente, hemos visto la utilidad que tendría introducir dos nuevas asignaturas. Una de ellas sería una especie de Cosmología-Antropología. El alumno jíbaro esucha ya muchas cosas que le introducen en un mundo nuevo y sus ideas tradicionales sobre ellas son sumamente elementales, y de tipo exclusivamente mágico. Habría que prepararle y ayudarle a aclarar sus ideas sobre ello.

Otra sería una asignatura que aborda y expresa directamente la manera de estudiar, escuchar, resumir, responder que, ulteriormente, lo capacitará para la asistencia a los centros de enseñanza de tipo Superior, para los que ahora se encuentra en condiciones de inferioridad.

Evaluación del proyecto

Existe un verdadero peligro, aparecer demasiado apologeticos o triunfalistas. El Proyecto necesitaría una evaluación detenida en la que, sin duda, habrían de aparecer abundantes fallas. Muchas de ellas las perciben intuitivamente los promotores.

Sin embargo, no creo que el conjunto quite al Proyecto su principal valor, que me parece el esfuerzo innovador y el de estímulo para que se pueda animar a otros a

emprender nuevas exploraciones en el enfoque de la educación bilingüe-bicultural. De todas formas consignaremos aquí unos cuantos datos esquemáticos significativos.

Continuidad. Veintiún años de funcionamiento. Diecisiete promociones egresadas. Por el proyecto han pasado cuatro directores pero dos de ellos desempeñaron su cargo por ocho y nueve años consecutivos, respetivamente, lo que aseguró la suficiente coherencia de criterios.

Matrícula. En su matrícula han figurado 753 alumnos. Por su más larga permanencia en el Colegio pudieron recibir plenamente su impronta 49%. Egresaron concluidos sus estudios (hasta 1988) 182.

Procedieron de 130 Comunidades distintas.

Deserción escolar total: Permanecieron relativamente poco tiempo 34%
De estos culminaron sus estudios el 36.69%

Causas de deserción escolar: (deserción total 51.18%).
Matrimonio y problemas familiares 33%.
Servicio Militar Obligatorio 33%. Desánimo, diversos 33%

Colocación al egresar: 68.8% magisterio (todos quedaron en la zona).
17% agricultura en sus comunidades
4.6% Diversos empleos con sueldo
3.31% liderazgo en sus Comunidades, organizaciones.

Para satisfacción de los promotores, sólo uno de los egresados salió a trabajar fuera de la zona.

En la introducción de este trabajo, quisimos reseñar los avances logrados entre nosotros respecto a la educación bilingüe durante las últimas décadas: sus avances y sus carencias. Ahora quizá sea oportuno cerrarlo con algunos datos sugestivos de lo que falta por hacer en ese campo.

Sería presunción intentar hacerlo abarcando toda la problemática educacional de la totalidad de las etnias de nuestra Amazonía peruana. Cada una de ellas constituye un caso tan particular como son sus respectivas coyunturas de contacto con la sociedad nacional, etc. Por eso me voy a referir únicamente a un caso concreto conocido por referencias directas: el de la etnia jbara que se extiende por el distrito de Imaza, Condorcanqui, cabeceras del río Mayo y provincia de Alto Amazonas en Loreto.

Las escuelas primarias a las que asisten alumnos pertenecientes a dicha etnia, y que como se recordará eran 112 con 2,246 matriculados en 1972; son actualmente 116, proporcionando escolaridad a 10,159 muchachos nativos. Y a estos habría que añadir los que asisten a otros centros mezclados con los castellano hablantes, hijos de colonos o ribereños. Esto podrá proporcionarnos los datos para una proyección de lo que debería ser la demanda de matrícula para secundaria.

El estado actual de las estructuras educativas para la población de cultura jíbara queda presentado en los siguientes cuadros; uno referente a la educación primaria que puede proporcionarnos la base para un cálculo de potencial demanda educativa para secundaria y otro para la propia educación de este último grado.

Es interesante notar que no es posible encontrar, consolidados, los datos estadísticos pertinentes. Al parecer estos ni existen en la dirección central de Educación Bilingüe del Ministerio. Los aquí recogidos se colectaron directamente en los Centros y cuando esto no fue posible, se establecieron proyecciones a base de años anteriores partiendo de una interpretación "minimista". En este último caso se indica el hecho con un asterisco, o con un signo de interrogación.

Etnia jíbara. Estadísticas educacionales para 1989.

EDUCACION PRIMARIA

Supervisión o USE	Centros	Alumnos	Docentes	
			No nativos	nativos
Nieva	130	6.379		215
Imacita	65	3.385		133
Moyobamba	13	399 ?		21 ?
San Lorenzo	22	880 ?		24 ?

EDUCACION SECUNDARIA

Nieva	Nieva	95	-	10	.1
	Olaya	7	-	2	
	Kigkís	60		2	1
	Ciro Alegría	20	-	4	
	Pto. Galilea	40	-	5	1
	Yutupis	30	-	?	
Imacita	Huampaní	61		7	
	Acosta Herrera	105	-	12	1
	Sushunga	27		1	1
	Nazareth	79	-	6	2
	Chiriaco	65	-		9
	Túpac Amaru	18	-	7	
	Chipe	62		3	2
San Lorenzo	Yamakayentsa	140		4	4
	San Lorenzo	70	-	11	
	Siramirisa	6	-	3	
	Ushpayacu	26		?	
	Barranquita	40		3	
	Morona	23		2	
	Apaga	18		?	
Rioja	Bajo Naranjillo	80	-	2	4

N.B. En los señalados con un guión estudian mezclados castellano hablantes y nativos.

En Huampaní e Imacita existen sendos Colegios de Secundaria para adultos cuyo profesorado es el mismo que el del Colegio convencional.

La situación en estos centros es la siguiente:

El 75.5% de sus docentes ignora la lengua nativa; no digamos su cultura y lo que habrán de ser sus expectativas para cuando terminen sus estudios. Para agravar esta situación, la mayoría de estos profesores no nativos permanecen en sus plazas solamente el tiempo suficiente para adquirir derechos de escalafón y pedir enseguida –al año– su traslado a otra plaza menos sacrificada para ellos. Y así no pueden ni siquiera enriquecerse con la experiencia proporcionada por una mayor convivencia.

Ni qué decir tiene que los planes y programas son los establecidos por el Ministerio de Educación para todo el Perú (Léase la Costa y Lima), por cierto que en alguno de ellos he visto que se enseña hasta inglés!

Y no hablemos de textos y otros subsidios adaptados que, a veces, ni existen para el profesor.

Esta es la cruda realidad de una situación. Estamos todavía muy lejos de aquel generoso –y un poco optimista– cronograma para la implementación de la Educación bilingüe que apareció en 1972 en el folleto "Política Nacional de Educación Bilingüe" del Ministerio de Educación. Y aquello era para la Educación Primaria y en la Secundaria, parece que todavía ni se piensa.

Si existe un verdadero propósito de hacer posible la educación a todos los niveles, para todos los peruanos aún para los más pobres y marginados, creo que algo se podría hacer. No se trata de gastos cuantiosos, más calamina y cemento para infraestructuras, ni multiplicación indefinida de nuevas plazas docentes. La consigna sería aprovechar íntegramente lo que ya se tiene y potenciarlo con una ayuda que no sería muy costosa. Ahí tenemos por ejemplo al profesorado nativo. Con sus modestos reciclajes pedagógicos (y ojalá fueran estos siempre, bien adaptados a ellos), y sobre todo con la riqueza de su entusiasmo por ayudar a la propia gente, podrían dar, con la debida orientación, insospechado rendimiento. Esta ayuda se está dando ya de parte de algunas instituciones particulares. Pero ¡por favor!, no nos quedemos tranquilos esperando ver surgir también una "pedagogía informal". O si se hace esto, lléguese al menos a las últimas consecuencias.

L' H O M M E

- Georges DUMÉZIL Le Crime de Sisyphe,
présenté par Jean-Claude Chamboredon
- Bernard SERGENT L'Or et la mauvaise femme
- Bernard MEZZADRI Autour de béliers d'or :
l'investiture de Jason et d'Atrée
- Jean-Pierre ALBERT Destins du mythe dans le christianisme médiéval
- Catherine ALÈS Chroniques des temps ordinaires
Corésidence et fission yanomami
- Françoise SABBAN De la Main à la pâte
Réflexion sur l'origine des pâtes alimentaires
et les transformations du blé en Chine ancienne
(III^e siècle av. J.-C. — VI^e siècle ap. J.-C.)

A PROPOS

- Gérard TOFFIN Le Degré zéro de l'ethnologie

INFORMATIONS

COMPTES RENDUS — LIVRES REÇUS

Rédaction : Laboratoire d'Anthropologie Sociale, Collège de France
52 rue du Cardinal Lemoine, 75005 Paris Tél. (1) 44 27 17 30

Abonnements : CDR-Centrale des revues, 11 rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex.
Tél. (1) 46 56 52 66. Règlement par chèque bancaire, chèque postal
ou virement postal/*Cheques are payable to* :
CDR-Gauthier-Villars CCF La Source 33 368 61.

Les abonnements partent du premier fascicule de l'année en cours. /
Subscriptions begin with the first issue of the year.

Vente au numéro : Navarin Éditeur
31 rue de Navarin, 75009 Paris Tél. (1) 48 78 05 65

Prix de l'abonnement pour 1990 : Institutions : 390 F (France) et 446 F (Étranger)
Particuliers : 300 F (France) et 300 F (Étranger)

Prix du numéro : 90 F

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.

Amazonía Peruana

Amazonía Peruana es una revista semestral, editada por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, dedicada a la Antropología y las Ciencias Sociales, en general, de la región Amazónica.

Amazonía Peruana recoge colaboraciones de investigadores peruanos y extranjeros (Antropólogos, historiadores, lingüistas, médicos, etc.), así como a importantes conocedores de la región.

TARIFA DE SUSCRIPCION POR VOLUMEN* (un volumen incluye 2 números)

Instituciones	36 U.S.\$
Particulares	30 U.S.\$

El Programa de Formación de Profesores Indígenas de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Roberto Bedoya Becerra*

Daniel Tavares Cudibe*

Rosa Aguilera Ríos*

Teodulio Grández C.*

Agustín Ruíz Ruíz*

Zenón Pashanaste B.*

Since 1985 the National University of the Peruvian Amazon (UNAP) in Iquitos has maintained a Bilingual Education Program aimed at training native teachers with the conviction that this type of program should be the responsibility of the State and not that of foreign agencies as is the case of other bilingual programs in the country.

The authors, who are professors of the School of Bilingual Education of the UNAP, explain the educational system adopted by the program: Correspondence Courses (Estudios a Distancia), which avoid uprooting the students from their community of origin. The authors examine the results obtained during the first years of the program and outline its perspectives for future development.

* Los autores del presente trabajo se desempeñan desde 1985 como docentes de la Especialidad de Educación Bilingüe.

- Depuis 1985, l' Université Nationale de l' Amazonie Péruvienne (UNAP) a mis en place un programme d' Education Bilingue destiné à la formation de professeurs indigènes, avec la conviction qu' un programme de ce genre devait être responsabilité de l' Etat et non d' agences étrangères, comme c' était le cas des restants programmes bilingues dans le pays.

Les auteurs, professeurs de l' Ecole d' Education Bilingue de l' UNAP, exposent le système d' enseignement adopté par le programme: la Méthodologie d' Etudes à la Distance, qui évite le déracinement de l' étudiant de sa communauté d' origine. Ils font aussi un bilan des réussites obtenues pendant les premières années de fonctionnement du programme, et tracent ses perspectives de développement ultérieur.

Introducción

A comienzos de enero de 1985 la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, a través de su Facultad de Ciencias de la Educación, dio inicio a la Especialidad de Educación Bilingüe con destino a la formación de profesores indígenas para la atención de las necesidades educativas y culturales de las comunidades nativas de la Región de la Selva. Previamente, entre 1981 y 1984, una comisión especial multidisciplinaria conformada por pedagogos, lingüistas, antropólogos, biólogos y ecólogos(1), había cumplido una etapa de investigación y elaboración curricular, que incluía: diagnóstico del sub-sistema educativo bilingüe en el país, sistemas y métodos educativos contemporáneos, situación social y cultural de las sociedades nativas de la Selva, modelos curriculares, entre otros aspectos, que nos posibilitaron tener una visión amplia e inte-

(1) Integraron la Comisión Especial, entre otros: Alfredo Torero, Ernesto Zierer, Gustavo Solís, José Moscoso Conde, Fredy Ferrús, Daniel Tavares, Norberto Mori, Zenón Pashanaste, Juan Machuca, José Barletti, Salvador Flores Paitán, Roberto Bedoya Becerra, José María Arroyo.

gral de nuestro cometido pedagógico(2); así mismo, fue tarea importante para nosotros, la búsqueda de los recursos humanos y económicos que nos permitirían empezar con buen pie el programa.

Desde un comienzo quedó claro en la Institución, que este programa tenía que ser distinto a los que por entonces ya se desarrollaban a nivel nacional: éste debería ser **responsabilidad** principal del Estado y no de agencias extranjeras, tal como es la tónica general de todos los demás programas bilingües que hoy se ofrecen en el país, porque la suerte y el destino de los valores más profundos de identidad nacional no podían continuar siendo subastados, máxime en circunstancias nacionales cuando los pobres del campo han empezado su largo proceso de liberación. Hasta hoy continuamos inmovibles con esta política institucional, pese a la aguda crisis que conmociona al país cada vez más.

Los resultados de la investigación efectuada

La investigación preliminar realizada por la comisión multidisciplinaria permitió constatar, al interior del sub-sistema educativo bilingüe nacional, la siguiente realidad caracterizada como problemática:

- 1ª Una inadecuada y deficiente formación-capacitación de los maestros bilingües. Tradicionalmente, las escuelas de las comunidades nativas han venido siendo atendidas por profesores sin formación profesional, con estudios secundarios incompletos y/o apenas concluidos. La situación actual no ha cambiado.
- 2ª Las necesidades educativas de las poblaciones nativas son cada vez mayores, no existiendo una relación proporcional con el número (escaso) de profesores que se desempeñan en el Sector.

(2) Los resultados de estos trabajos están expresados en los siguientes documentos:

- Documento Base de Educación Bilingüe. Iquitos, 1981
- Documento Base de Educación Bilingüe. Iquitos, 1982.
- Documento Base para la Implementación de la Especialidad de Educación Bilingüe en el Programa Académico de Educación. Iquitos, 1983.
- Perfil Básico del Programa de Educación Bilingüe. Iquitos 1985
- Documento Base de Educación Bilingüe. Currículo de Estudios 1985. Iquitos, 1985.

-
- 3º Un porcentaje superior al 30% del total de profesores que laboran en las escuelas de las comunidades nativas no son oriundos de ellas; hecho que viene generando relaciones conflictivas con la población nativa y sus valores culturales.
 - 4º El currículo de estudios aplicado en las escuelas bilingües está elaborado desde una visión castellanizante y occidentalista, cuyo objetivo es preservar la dominación espiritual del niño y del adulto indígena por el sistema político y social imperante en el país.
 - 5º No existía entonces, en el ámbito nacional y regional, una institución educativa que formara profesionales en la educación, con destino a atender las múltiples necesidades educativas de las poblaciones vernáculas de la Selva. En este sentido, la especialidad de Educación Bilingüe de la UNAP, es la primera en su género y, quizás, la única en el país y en América Latina.
 - 6º Ausencia evidente de los valores culturales propios en los contenidos curriculares de las Escuelas Bilingües.
 - 7º Ausencia de material didáctico elaborado ex-profeso para la escuela bilingüe, tales como textos de estudio, a fin de ejecutar de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas.
 - 8º Acelerado proceso de pérdida de identidad en las poblaciones vernáculas, especialmente las de fácil acceso a las urbes selváticas: Iquitos, Tarapoto, Pucallpa, teniendo en la escuela formal el principal medio impulsor del fenómeno.
 - 9º Incorporación del castellano como lengua instruccional en casi todas las escuelas indígenas de la región selvática, en desmedro de la lengua materna del niño indígena.
 - 10º Desajuste entre la educación impartida en las escuelas bilingües y el mundo del estudiante nativo.
 - 11º Ausencia de una orientación y unificación de criterios sobre la educación bilingüe;
 - 12º Desvinculación de la actual tecnología y contenidos educativos, con respecto a la realidad en la cual se desenvuelve la Escuela Bilingüe.
 - 13º Proliferación de la escuela bilingüe unidocente para toda la Selva.
 - 14º Bajos sueldos para el magisterio nativo que, además, se ve afectado por descuentos como Fonavi (para vivienda) que resultan injustificados.
 - 15º Abandono en que se tiene a la niñez de 1 - 6 años y a los adultos, para quienes se reclama programas de atención en salud, educación, alimentación.
 - 16º Amplia difusión de valores culturales ajenos, a través de la escuela bilingüe, a los pueblos nativos, con el consiguiente perjuicio de los valores propios de cada comunidad.

-
- 17º Carencia total de programas de capacitación y perfeccionamiento al profesorado en ejercicio, así como a los nuevos ingresantes.
 - 18º Una Escuela Bilingüe sin vinculación con las reales necesidades de las Comunidades en las cuales están afincadas. Los conflictos entre escuela y comunidad son permanentes.
 - 19º Alto porcentaje de niños y jóvenes indígenas en edad escolar no son atendidos (40%) cada año, debido a la falta de una escuela o colegio secundario.
 - 20º Presupuesto estatal asignado al sub-sistema bilingüe resulta cada año irrisorio; razón por la cual este subsistema está en manos de agencias extranjeras.
 - 21º Construcción de locales escolares con materiales ajenos a la comunidad, creando dependencia de la urbe.
 - 22º Establecimiento de horarios de clases y calendarios académicos perjudiciales a los niños y a la Comunidad Nativa.

Justificación

La carrera de profesor indígena de la UNAP, surge como necesidad de una realidad socio-cultural tipificada con las características de multilingüe, multicultural y multinacional, además de heteroclasista, tal cual es la región amazónica; región con una población nativa que suma aproximadamente unos 280,000 habitantes repartidos en más de 1,100 comunidades, más de 63 grupos etnolingüísticos en 14 familias (3), y un número considerable de dialectos.

Todos estos fenómenos sociales y culturales, aunados a los económicos y políticos de la región amazónica, sólo pueden ser comprendidos y explicados teniéndose en cuenta la especificidad de cada realidad etnolingüística, su individualidad sociocultural y su diversa evolución social. Visto así, era necesario y perentorio que nuestra Alma Mater creara la Especialidad de Educación Bilingüe destinada a revalorar a la cultura vernácula, ofrecer un compromiso consciente entre el estudiante y su comunidad, a estable-

(3) Tomamos como referencia el trabajo de Gustavo Solís: *La Amazonía sin Lenguas Romances*, ponencia presentada al Seminario sobre Etnolingüística, UNAP, 1986.

cerse en las propias Comunidades Nativas utilizando los recursos naturales y humanos existentes, a incorporar especialistas con actitud crítica y creativa, a elaborar y emplear material educativo que responda a las condiciones socioculturales, antropológicas y lingüísticas de la etnia, a formar profesionales con principios en las Ciencias de la Educación, Lingüística y Antropológica, a diseñar planes y programas de estudio que tomen en cuenta las normas pedagógicas nativas, y a ofrecer al estudiante un permanente contacto con su cultura, a través de programas de promoción comunal y de investigación científica.

Parecería que con esta fundamentación los objetivos de la Especialidad estarían demasiado claros para ser enfatizados. Pero, para la elaboración y desarrollo de un programa educativo que tiende a ser conducido por los propios indígenas, tal cual es la meta trazada por este programa, se requiere aún más el ahondar en el análisis de las problemáticas específicas, a fin de tener una visión realista y actualizada de la organización y funcionamiento de las sociedades indígenas y del sistema educativo que debe implementarse para sus hijos; si no se tiene en cuenta ello, la educación bilingüe bicultural que se desea impartir carecerá de un conocimiento profundo de los contenidos y mecanismos de dicha educación y de los cambios visibles que vienen sufriendo las sociedades selváticas.

En el documento normativo de la especialidad de Educación Bilingüe(4), están claramente establecidos los Lineamientos y Objetivos de la Especialidad, currículo de estudios, Sistema de Enseñanza-Aprendizaje, Plan de Estudios, Sistema de Evaluación y Estrategias Educativas.

Sistema de enseñanza - aprendizaje

Teniendo en cuenta que el sistema de estudio tradicional de carácter presencial, de asistencia obligatoria diaria a clases por un largo período de años, conllevaría al estudiante de la Especialidad a abandonar su lugar de residencia (comunidad nativa) y familia, que a la larga conduciría al desarraigo ante su propia cultura, así como a desvincularlo de toda actividad laboral en desmedro de su economía y la de su comunidad; se ha concebido como Sistema de Enseñanza - Aprendizaje idóneo para la Especialidad, la Metodología de Estudios a Distancia.

(4) Nos referimos al Documento base para la Implementación de la Especialidad de Educación Bilingüe. Iquitos, 1986.

El surgimiento de los Estudios a Distancia como modelo pedagógico superior contemporáneo, ha permitido ampliar los servicios educativos a un mayor número de personas, especialmente adultas, que por razones de índole geográfico, edad, trabajo, familiares y físicos, se hallaban al margen de este derecho cultural, tal es el caso de las poblaciones campesinas o indígenas del país.

Los Estudios a Distancia están ampliamente difundidos por todo el mundo; a donde llegó, pegó y se multiplicó rápidamente, con los consiguientes beneficios para la región y el usuario. En países como el nuestro, parece haber encontrado un terreno propiamente abonado, dada las condiciones geográficas y socio-económicas de las clases populares porque, evidentemente, los costos de inversión por estudiante resultan más bajos.

Es así como la Metodología de Estudios a Distancia para la Especialidad de Educación Bilingüe surge de la problemática planteada al tratar de atender las necesidades de formación profesional de los hijos de las Comunidades Nativas en determinadas circunstancias adversas. Con ello no queremos decir que la enseñanza a distancia venga a reemplazar el sistema de estudios presenciales; es sobre todo, una nueva estrategia educativa para la región en donde:

- Se estrechan vínculos entre la institución educativa y la comunidad nativa.
- Se reduce el desplazamiento de jóvenes nativos a los países limítrofes o a los centros urbanos de la región; por lo tanto, evita desvincular al estudiante del terruño y del proceso productivo de la comunidad.
- Se manifiesta una real cooperación entre la institución universitaria y las instituciones locales que participan en el desarrollo de la comunidad.
- Se realizan los principios de la Educación Permanente y Abierta a favor de personas de cualquier edad y nivel cultural de la comunidad Nativa.
- Se acentúa la tasa de retorno a la comunidad, pues, generalmente el estudiante trabaja mientras estudia, y;
- Se asegura la permanencia del profesor bilingüe en su propia comunidad al término de los estudios profesionales.

Las labores de formación profesional en la Especialidad bajo un régimen de enseñanza-aprendizaje a distancia, exigen a la Escuela Académica de Formación Profesional de Educación Bilingüe y a la Facultad de Educación, la utilización de medios instruccionales distintos a los que comúnmente ha venido empleando en el régimen de estudios presenciales. Tres son los medios instruccionales validados por la Institución para operativizar el proceso educativo de los estudiantes: el **texto autodidáctico**, el **profesor de asignatura** y el **asesor pedagógico de campo**, siendo el primero de los nombrados el principal medio de enseñanza, diseñado y elaborado por profesionales competentes en la materia. El profesor de la asignatura es el especialista encargado de las funciones de evaluación, investigación y elaboración de los materiales escritos para las asignaturas del área; en tanto que el asesor pedagógico de

campo cumple tareas de coordinación y asesoramiento de las labores del estudiante en sus propios lugares de residencia y trabajo. La Escuela Académica prevé que a partir de 1991 todos los profesores y asesores de campo serán profesores bilingües, incorporados de la primera promoción a egresar en 1990.

Plan de Estudios

El Plan de Estudios elaborado tiene una definida estructura integral e interdisciplinaria. Dentro de esta orientación curricular, se aspira a una **formación integral** del futuro profesional de la Educación, en coherencia con las aspiraciones históricas de las poblaciones nativas de la región y del país, con los Fines y Objetivos de la UNAP y el Sector Educación.

Los Objetivos están claramente establecidos:

- Formar profesionales de preparación integral, capaces de conocer e interpretar el universo cultural de las comunidades nativas.
- A través de las distintas asignaturas del Plan de Estudios, dar énfasis en el valor de las culturas nativas y los idiomas vernáculos de la región.
- Reconocer a las lenguas vernáculos como el instrumento oficial de comunicación y aprendizaje del estudiante nativo.
- Investigar y sistematizar los métodos educativos de los pueblos nativos de la Amazonía peruana, incorporándolos al acervo de la Ciencia Pedagógica Contemporánea.
- Formar los recursos humanos que en el futuro (a partir de 1991) dirigirán los aspectos administrativos y académicos de la Especialidad.
- Realizar acciones de proyección social e investigación de carácter permanente al interior de las comunidades nativas.

El Plan de Estudios establece cinco Líneas o Áreas de Formación, integradas por asignaturas ordenadas según el régimen de créditos, horas teóricas y prácticas, prácticas pre-profesionales, que el cursante debe completar durante cinco Niveles de Estudio, a través de un régimen académico desescolarizado o a distancia. Estas líneas y materias son:

- 1ª Línea de Cultura Básica o General:
- Educación física
 - Matemáticas I y II

-
- Geografía Física General
 - Castellano General I y II
 - Metodología de la Investigación Científica
- 2º Líneas de Antropología y Ciencias Sociales
- Historia del Perú I y II
 - Antropología I, II, III, IV, V
 - Promoción y Desarrollo Comunal I y II
 - Economía Política
- 3º Línea de Lingüística
- Fonética y Fonología
 - Morfosintaxis
 - Semántica y Lexicología
 - Problemas y Práctica de la Traducción
 - Panorama Etnolingüístico del Perú
 - Introducción a la Lingüística General
 - Enseñanza de la Lecto-Escritura en Lengua Materna
 - Metodología del Castellano como Segunda Lengua
- 4º Línea de Ecología
- Ciencias Naturales I y II
 - Flora Silvestre
 - Fauna Silvestre
 - Agricultura Tropical
 - Ganadería Tropical
 - Ecología I y II,
- 5º Línea de Ciencias de la Educación
- Metodología de los Estudios Desescolarizados
 - Programación Curricular
 - Didáctica I, II, III, IV
 - Educación en las Comunidades Nativas
 - Psicología I, II, III, IV
 - Educación por el Arte I, II, III
 - Métodos Educativos
 - Alfabetización
 - Administración y Planeamiento Educativo
 - Prácticas pre-profesionales I, II, III

Logros obtenidos

A puertas de cumplirse los cinco primeros años de haberse aperturado la carrera del profesor indígena en nuestra Universidad, es realmente mucho lo que se ha hecho en

tan corto tiempo y poco lo dejado por hacer. El tiempo ha dado la razón a quienes decididamente impulsamos la apertura de la carrera.

Haciendo nuestro el sabio principio pedagógico de "aprender de lo que uno está haciendo, aplicar lo que uno ya ha aprendido, enseñar, aquel que más sabe a los demás, y enseñar y aprender los unos de los otros", hemos ido de menos a más, de lo conocido a lo desconocido a través de un proceso dialéctico formidable conjugando la teoría con la práctica pedagógica de manera permanente. Los resultados están a la vista para quien quiera aprender de nuestra experiencia.

A instancias de la Especialidad y de la Escuela Académica, se han logrado constituir varias cosas, entre las más importantes señalamos:

- Incorporación de la asignatura de antropología en varios programas de estudio de la Universidad.
- Funcionamiento del Centro de Investigación Antropológica de la UNAP.
- Validación del primer currículo de Estudios para la formación de profesores bilingües a nivel de Universidad Peruana.
- Constitución de una Unidad Académica al interior de la Universidad encargada de formar a profesores nativos para las escuelas bilingües de la región. Esta unidad es la Escuela de Formación Profesional de Educación Bilingüe, dependiente de la Facultad de Educación⁽⁵⁾.
- Desarrollo de los seminarios, conferencias, mesas redondas y cursillos de capacitación para los maestros bilingües.
- Constitución de un equipo de docentes nacionales, especializados en Educación a Distancia, Educación Bilingüe y temas amazónicos.
- Elaboración de silabos, separatas, y textos de auto-estudio que recojen los aspectos socioculturales de las comunidades nativas y las experiencias del Programa.
- Haber validado a nivel de nuestra Universidad el Sistema de Estudio a Distancia y Bilingüe Bicultural como opción nueva en las tareas de formación profesional y educación permanente para la región.

(5) La Escuela de Formación Profesional de Educación Bilingüe posee un **Manual de Organización y funcionamiento**, mediante el cual la Facultad de Educación le confiere plena autonomía académica y administrativa, contando con una plana de docentes, no docentes, biblioteca especializada, centro de impresiones y recursos económicos anuales.

-
- Haber ampliado el radio de acción de la UNAP, quien por primera vez logra llegar a las poblaciones rurales más apartadas de la región, como son las comunidades nativas ribereñas y de frontera.
 - Estar planteándose, actualmente, la necesidad de revisar los alfabetos de las lenguas nativas de la región, la constitución de la Academia de las Lenguas de la Selva y el reconocimiento oficial de estas lenguas a nivel del Estado.
 - Haberse constituido la Asociación de Estudiantes Indígenas de la UNAP.
 - Haber iniciado proyectos de investigación sobre literatura oral, educación bilingüe, antropología y lingüística de Selva en la UNAP.
 - Estar contribuyendo el mejoramiento de la educación en las comunidades nativas.
 - Haber establecido una estrategia educativa nueva para la formación de profesores indígenas.

Todo ello hace de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Institución rectora en materia de Educación Universitaria Bilingüe a nivel nacional.

Los cuatro años de existencia del Programa de Formación de Profesores Indígenas, han permitido iniciar en la región, a nivel educativo, cambios en el viejo sistema educativo de carácter presencial, elitista y feudal, que por siglos ha marginado de la Educación Superior en el país a los mejores hijos de las comunidades campesinas e indígenas, auténticos depositarios de la peruanidad. ¿O será que los cambios político-sociales en nuestro país están a la vuelta de la esquina, como decía el Amauta José Carlos Mariátegui?

Perspectivas

Cuando hablamos de perspectivas, nos referimos a las posibilidades de desarrollo del sub-sistema de educación bilingüe dentro del contexto de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana y de las Sociedades Aborígenes de la región amazónica.

Quienes dirijimos el sub-sistema de educación bilingüe en la UNAP, acabamos de realizar un diagnóstico del estado actual en que se encuentra este sub-sistema, hecho que nos ha permitido esbozar un programa de desarrollo y consolidación para los próximos cuatro años (1990-1994), traducido en el documento "Programa: Apoyo a la Escuela de Formación Profesional de Educación Bilingüe", el mismo que contempla plasmar en la realidad aspectos nuevos, que significarían el mejoramiento de la calidad y la ampliación de los servicios de formación profesional, incorporación de nuevos estudiantes, descentralización de las actividades académicas y de servicios estudiantiles, am-

plia difusión de los valores culturales propios y ofrecer educación abierta y permanente a las poblaciones aborígenes y ribereñas de la región. En síntesis, el programa de desarrollo para los años 1990-1994 se propone alcanzar las siguientes metas:

- Establecer los Centros Académicos Locales (CAL) en el ámbito de las propias comunidades nativas, lugar donde radican y trabajan nuestros estudiantes. Los CAL ofrecerían servicios de biblioteca, alfabetización y actividades pedagógicas.
- Incorporación de egresados de las primeras promociones, en calidad de asesores pedagógicos de campo y docentes de la Especialidad. Sólo así se realizaría una auténtica educación bilingüe bicultural y la transferencia del Programa a quienes realmente les corresponde administrarlo.
- La Escuela de Formación Profesional de Educación Bilingüe está trabajando dos nuevos proyectos destinados a los hijos de las comunidades nativas: el de formación de Etnolingüistas y el posgrado en Etnolingüística Amazónica.
- Ampliación de más sedes para los postulantes a la Escuela: Morona, Pastaza, Chambira, Cahuapanas, Apaga, Potro, Yubineto.
- Incorporación de los estudiantes indígenas de los países fronterizos, esencialmente de las etnias que están representadas en la especialidad.
- Ampliación de los servicios estudiantiles que se ofrecen actualmente en lo referente a materiales de estudio, servicio médico-dental, comedor y vivienda para el período residencial en la ciudad de Iquitos (enero-marzo), subvención para pasajes y prácticas de campo.
- Apertura de un Laboratorio pedagógico (escuela experimental), destinado a la experimentación de estrategias educativas y materiales instruccionales para las escuelas bilingües.
- Establecimiento de un sistema de comunicación radiofónico con estudiantes, asesores de campo y directivos de la Escuela de Formación Profesional de Educación Bilingüe.
- Mayor intercambio de experiencias e información con las instituciones afines del país y del extranjero.

Terminamos invocando a las Universidades Amazónicas, verdaderas conciencias críticas de sus pueblos, a los docentes universitarios y alumnos en general, a las fuerzas progresistas de los pueblos de la Región de la Amazonía, el compromiso que tenemos de defender indismayablemente los sagrados intereses de nuestros con-nacionales, hoy más que nunca agredidos y en peligro de desaparición ante las voraces políticas desarrollistas y de colonización que implantan los distintos gobiernos de turno del país.

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana

Lucy Trapnell F.*

This article deals with the Program for Training Bilingual Teachers of the Instituto Superior Pedagógico Loreto in Iquitos, which is supported by AIDSESP (Interethnic Association for the Development of the Peruvian Amazon), an indigenous organization which is formed by 22 regional federations. This program is aimed at the training of teachers for elementary education. At the present time the students are from seven different ethnic groups, and students from other groups will progressively be included. The program gives priority to the intercultural aspect rather than the bilingual dimension. For this reason, much importance is given to teacher training and research dealing with the cultural traditions of the ethnic groups involved.

Le programme de Formation de Professeurs Bilingues de l' Amazonie Péruvienne exécuté par l' Institut Supérieur Pédagogique "Loreto", avec la participation de l' AIDSESP (Association Inter-ethnique de Développement de la Jungle Péruvienne), organisation indigène qui groupe 22 fédérations régionales, est destiné à la formation de professeurs d' éducation primaire d' origine indigène. Actuellement, ses étudiants appartiennent à sept différentes ethnies, mais d' autres seront progressivement incorporées. La perspective de ce programme est prioritairement inter-culturelle et non bilingue. C' est pourquoi l' on accorde une grande importance dans la formation des professeurs à l' enquête sur les traditions culturelles de leur ethnie d' origine.

* Antropóloga, Instituto Superior Pedagógico de Loreto

Marco institucional

A principios de 1988 se dio inicio al Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Su funcionamiento, autorizado por Resolución Ministerial N° 364-88-ED, está normado por un convenio entre el Ministerio de Educación; la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), confederación nacional indígena que agupa a 22 federaciones regionales; la Corporación Departamental de Desarrollo de Loreto; y la institución italiana Terra Nuova. Entre los aspectos más significativos de dicho convenio cabe destacar:

- La participación de AIDSESP como coejecutor del Programa con el Instituto Superior Pedagógico Loreto, entidad estatal de formación de maestros en la cual se ha creado la especialidad de Educación Bilingüe Intercultural para docentes de primaria.
- La aceptación de los Lineamientos Curriculares propuestos, los mismos que, como se verá en las siguientes páginas, difieren en una serie de aspectos de la estructura y modalidad de formación magisterial vigente en el país¹.

Objetivos generales

Los objetivos generales del programa son:

- a) Formar maestros con actitud crítica y creativa y con aptitud científica, capaces de analizar e interpretar su realidad en relación con el contexto regional, nacional, latinoamericano y mundial a fin de tener los elementos necesarios para promover y dirigir el desarrollo de la educación bilingüe intercultural orientada a la formación de jóvenes capaces de desenvolverse en su medio y realizarse personal y socialmente.
- b) Formar maestros capaces de implementar los instrumentos técnico-pedagógicos y evaluarlos permanentemente a fin de lograr que estos respondan a las necesidades educativas de la población nativa.

(1) Estos lineamientos fueron elaborados durante 1986 y 1987 en el marco de un convenio entre siete federaciones indígenas, el Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana y el Instituto Superior Pedagógico Loreto.

Los beneficiarios

Alumnos de ocho federaciones indígenas participan actualmente en el programa. Ellas representan a comunidades de siete etnias amazónicas ubicadas en la Selva Norte (departamentos de Loreto y Amazonas) y en la Selva Central (departamentos de Junín, Pasco y Ucayali). (Ver cuadro 1)

Los 51 alumnos que actualmente participan en el Programa, y que constituyen sus dos primeras promociones, fueron presentados por sus comunidades y elegidos mediante concursos de admisión en los cuales un jurado, compuesto por dirigentes de las organizaciones regionales y miembros del Programa, evaluó sus conocimientos de la lengua y cultura nativas y de aspectos básicos de Matemáticas, Castellano, Historia, Geografía y Ciencias Naturales.

En 1990 ingresarán al Programa alumnos de dos nuevas etnias y se ampliará su cobertura dentro de los territorios de aquellas ya incluidos en él (Ver cuadro 2). Así se canalizará la participación de seis organizaciones regionales más. Esta estrategia de seguir ampliando la cobertura del trabajo con las etnias que actualmente participan en el Programa se seguirá manteniendo hasta cubrir la totalidad de sus territorios étnicos. La inclusión de otras etnias tal como fue previsto en el proyecto original, en el que figuraba el ingreso de dos por año, queda suspendido a la posibilidad de encontrar antropólogos y lingüistas que trabajen con ellas.

Hasta el momento se ha venido trabajando con un número máximo de treinta vacantes por año. En 1990 se ampliarán las vacantes a cuarenta y cinco. La atención individualizada que se le brinda a los alumnos para poder cumplir con el perfil trazado, las condiciones de asesoría en el campo y la dificultad de obtener becas para una mayor cantidad de jóvenes, imponen límites a este nivel (2).

Estrategia

Como se mencionó anteriormente, el Programa desarrolla un currículo estructuralmente distinto al de formación magisterial vigente en el país. Este considera tanto el desarrollo de los conocimientos, cualidades, destrezas y actitudes que debe tener el maestro

(2) Al ingresar al programa cada alumno se hace beneficiario de una beca que le permite dedicarse al estudio a tiempo completo durante los tres primeros años de su formación y le cubre los gastos de transporte y estadía en Iquitos.

para que sea capaz de implementar una educación bilingüe intercultural; como la elaboración de un currículo de educación primaria bilingüe intercultural y del material didáctico necesario para poder viabilizarlo. Por ello el programa se ha estructurado de manera tal que permita tanto la elaboración del currículo de primaria y de material, alumnos y especialistas, como su validación en escuelas piloto. Este trabajo será iniciado por la primera promoción que egresa en 1993 e irá siendo revisado por las siguientes promociones con el espíritu de que la elaboración del currículo es una tarea creativa y que éste está sujeto a modificaciones y adaptaciones que lo vayan haciendo un instrumento cada vez más útil y eficiente para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural.

Áreas y no Asignaturas

Siete áreas de formación estructuran los Lineamientos Curriculares del Programa. Ellas son Matemáticas, Historia y Geografía, Arte y Desarrollo Corporal, Ecología, Educación, Lingüística y Antropología. En la definición de las primeras cuatro áreas se ha considerado la inclusión e integración de disciplinas que generalmente se desarrollan en la escuela, con el fin de trabajarlas con los maestros desde una perspectiva intercultural que considere los conocimientos, destrezas y valores indígenas y los métodos de análisis de la ciencia occidental.

Cabe precisar que la perspectiva intercultural es la prioritaria en este Programa, a diferencia de la mayoría de los programas que se desarrollan en el Perú que ponen más énfasis en el aspecto bilingüe. El análisis que se hace en el programa sobre la comunicación en general y sobre cada una de las lenguas en particular, se aborda desde la perspectiva intercultural. Así mismo, la reflexión con los alumnos sobre el modelo de educación bilingüe que será asumido para la educación primaria se incluye dentro de la reflexión más amplia sobre la manera en que la interculturalidad será asumida en dicha propuesta. El área de Educación integra teoría y filosofía educativa, tecnología educativa, psicología y práctica profesional que son trabajadas desde una perspectiva nueva en la cual se parte de la educación tradicional indígena, considerando su filosofía, sus métodos y sus contenidos como principios rectores a tener en cuenta en la formulación de una educación indígena alternativa.

Las áreas de Antropología y Lingüística comparten con la de Educación la mayor cantidad de horas dentro de la totalidad del currículo. Esto se explica si tomamos en cuenta lo siguiente:

1. El área de Antropología tiene por objetivo brindar a los alumnos los elementos conceptuales y metodológicos necesarios para comprender el funcionamiento de su sociedad, distinguiéndola de otros tipos de sociedades, así como los cambios que ésta ha sufrido y los determinantes de dichos cambios, a fin de que puedan plantear de manera realista y

fundamentada las perspectivas de desarrollo de su sociedad y los objetivos que debe alcanzar la educación. Por falta de información sobre la organización tradicional de las sociedades con las que se trabaja, se ha previsto que durante los primeros años de estudios los alumnos se dedicarán a obtener la información necesaria para investigarla. Es por ello que durante esos años deberán cursar ciclos no escolarizados en las comunidades más tradicionales de su etnia. Durante los últimos tres años de estudios identificarán los cambios que ha sufrido su sociedad estudiando la organización de comunidades menos tradicionales. La formación en el área de Historia y Geografía, donde trabajan la historia de su sociedad desde una perspectiva amazónica, nacional y mundial y evalúan el peso de los factores económicos, sociales y políticos en la determinación de su presente, les darán elementos para poder entenderlo mejor y poder proyectarse hacia el futuro.

Aun cuando esta estrategia de trabajo demanda un gran esfuerzo, consideramos que es la única manera de garantizar que los conocimientos trabajados en las otras áreas pueden ser debidamente contextualizados y de esta manera mejor comprendida la función que pueden tener o no en el planteamiento de una nueva educación indígena. De no ser así se puede caer en el retaceo arbitrario y folklorización de los conocimientos, valores y destrezas indígenas que caracterizan a algunas otras propuestas de educación bilingüe. Es más, sólo cuando se asuma la visión prospectiva que por definición debería caracterizar toda propuesta educativa, y se dé cabida al diseño de vías alternativas de desarrollo a las que propugna la sociedad colonizadora, se le podrá dar a la educación bilingüe-intercultural un sentido liberador y podrá constituirse en alternativa frente a una educación que ha cumplido y cumple el rol de difusora de la ideología dominante y por lo tanto opresora de las culturas indígenas. Cuando los maestros indígenas puedan ubicarse en una perspectiva histórica y reflexionar críticamente sobre el papel que ha tenido la educación en sus sociedades y diseñar modelos educativos que apunten a la concreción de modelos de futuro asumidos por sus organizaciones, dejarán de ser agentes "modernizadores" y difusores de la cultura dominante y se irán convirtiendo en sujetos impulsores de nuevas ideologías y en participantes activos en la creación de nuevos proyectos históricos. Con esto no se quiere sobrevalorar la función de la educación despojando de la función desorientadora que tiene, y otorgarle más bien una función orientadora.

2. A través del área de Lingüística se dota a los alumnos de conocimientos sobre fonética, fonología y morfosintaxis para que puedan analizar su lengua nativa y el castellano dando cuenta de sus diferencias estructurales. Mediante este conocimiento analítico e incentivando la práctica constante de ambas lenguas en todas las áreas y del castellano en particular, a través del desarrollo de talleres de castellano como segunda lengua, se trata de que los alumnos mejoren su capacidad bilingüe, oral y escrita. La opción por una educación bilingüe en la que se intenta que los alumnos desarrollen su capacidad expresiva en lengua nativa y castellano exige el desarrollo de normas escritas para cada una de las lenguas nativas y su modernización para que pueda ser ampliado su contexto de uso. Esto se traduce en tareas específicas como son, entre otras, la revisión y/o elaboración de alfabetos y la creación de neologismos.

Además de las siete áreas de formación ya mencionadas el programa desarrolla un taller de complementación de estudios secundarios. Este fue originalmente esbozado para

los alumnos que ingresaran al Programa sin haber completado la secundaria (3). Sin embargo se ha decidido desarrollarlo con todos los alumnos con el objetivo de afianzar conocimientos básicos que deberán haber sido adquiridos en la escuela primaria y secundaria.

La modalidad de estudios

Como se ha podido entrever en las páginas anteriores, el Programa se desarrolla a lo largo de seis años a través de un régimen mixto, escolarizado y no escolarizado. Se ha optado por este régimen con el fin de:

- Poder acceder a los contenidos étnicos que deben ser trabajados en las distintas áreas a través del desarrollo de un plan de investigaciones en las comunidades.
- Favorecer un mayor arraigo de los alumnos en su sociedad a través de su inserción en comunidades más tradicionales que las propias, con el fin de que desarrollen una serie de habilidades y destrezas de las cuales han sido privados a causa de haber permanecido un promedio de dieciseis años en la escuela. A estas dos razones se suman aquellas de orden económico y familiar que dificultan una estadía permanente en Iquitos durante los años previstos para la formación.

La perspectiva diacrónica

La fase escolarizada de los dos primeros años de estudio, originalmente incluía un ciclo de 12 semanas al año en Iquitos y dos, de 16 semanas cada uno, en comunidades especialmente elegidas por las federaciones regionales tomando en cuenta su nivel de tradicionalidad. Durante estos primeros años se recogería la información destinada a guiar la reflexión sobre el currículo alternativo y garantizar su elaboración. Dadas las dificultades encontradas con las dos primeras promociones en el logro de los objetivos propuestos para los ciclos escolarizados I y IV, se ha decidido ampliar de 12 a 20 semanas la duración de los ciclos escolarizados y reducir de 16 a 12 semanas la duración de cada uno de los no escolarizados durante los dos primeros años.

(3). Al realizar el diagnóstico pedagógico para fundamentar el currículo pudimos constatar un nivel de escolaridad bastante bajo en la mayoría de las zonas donde se preveía iniciar el trabajo, por lo que se suponía que habrían pocos usuarios potenciales del Programa. Para ello el Ministerio de Educación autorizó la matrícula de jóvenes con tercerro de secundaria completa con cargo que realizaran la complementación de estudios secundarios en forma paralela a su formación profesional.

Durante el tercer año se desarrollan tres ciclos escolarizados en Iquitos y toda la información recogida durante los años anteriores se sistematiza y se utiliza para elaborar el currículo de primaria. A partir del cuarto año de estudios los alumnos trabajan en escuelas piloto designadas por su organización, en convenio con las direcciones departamentales y zonales de educación, y se dedican a validar y enriquecer el currículo y el material didáctico elaborado hasta entonces a través de su práctica como docentes. De esta manera durante el cuarto, quinto y sexto año de estudios tienen un ciclo escolarizado de 12 semanas al año, que se realiza durante las vacaciones escolares, y dos no escolarizados de 16 semanas cada uno que se desarrollan en las comunidades donde trabajan como maestros con la asesoría de los profesionales del equipo local. Ellos los apoyarán en los aspectos referidos a la programación curricular, ambientación del aula, desarrollo metodológico, aplicación de material didáctico, utilización del material de la zona y evaluaciones.

Este seguimiento del alumno-docente permitirá detectar cuáles son los problemas que enfrenta en su trabajo y brindarle el refuerzo necesario evaluando continuamente con él la aplicación del currículo y las limitaciones que pueda encontrar en éste con el fin de irlo mejorando para que pueda ser un mejor instrumento de trabajo para las siguientes promociones.

El desarrollo de investigaciones y trabajos prácticos se mantiene durante los últimos tres años de formación, cuando los alumnos se desempeñan como docentes. Sin embargo, las investigaciones y los trabajos prácticos serán graduados en función de su disponibilidad de tiempo y estarán orientados a brindarles elementos que les pueden servir para enriquecer el desarrollo de su trabajo. De esta manera, la concepción de la investigación como método de aprendizaje, que es uno de los fundamentos pedagógicos del Programa, se mantiene durante los seis años de formación y trasciende el objetivo inmediato de elaboración del currículo.

El personal

Dadas sus características, el Programa se ha visto en la necesidad de contar con un grupo interdisciplinario de docentes y asesores entre los cuales figuran, además de educadores de diferentes especialidades, antropólogos, lingüistas y un ingeniero forestal.

El Programa ha considerado además la presencia de un especialista indígena por cada etnia. Los especialistas son comuneros elegidos por su federación por el grado de dominio que demuestran en el manejo de su lengua y cultura. Los especialistas son los asesores de alumnos, lingüistas, antropólogos y educadores en relación a la lengua y cultura indígena. Inicialmente se había pensado en contratar un antropólogo por cada etnia y un lingüista por cada dos, considerando que si bien los antropólogos no tenían mucho material etnográfico en qué basarse para orientar la asesoría de los alumnos, los lingüistas podían partir de los estudios hechos por el Instituto Lingüístico de Verano. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que estos son bastante incipientes para la mayoría de las lenguas con las que se trabaja. Esto obliga a contratar un lingüista para cada etnia, lo cual es difícil no sólo por

razones presupuestas sino también y, principalmente en este momento, por la falta de lingüistas interesados en asumir las exigencias de trabajo que demanda un Programa de esta naturaleza. Educadores, especialistas, antropólogos, lingüistas y alumnos están organizados en equipos locales definidos hasta el momento en términos étnicos. Dichos equipos asumen la coordinación de los trabajos de asesoría en el campo repartiéndose las tareas de investigación según las diferentes especialidades de sus integrantes, así como la tutoría de los alumnos durante los ciclos escolarizados. Todos los profesionales integrantes de un equipo local asumen el compromiso de aprender la lengua del grupo con el que trabajan.

La relación con las comunidades

Uno de los aspectos más significativos del Programa está relacionado con la dinámica que se desarrolla en las comunidades durante los ciclos no escolarizados. En este tiempo maestros, especialistas, alumnos y comuneros comparten una experiencia de trabajo e interaprendizaje sumamente enriquecedora e inédita en el campo de la formación magisterial en el país. Como se ha mencionado anteriormente los alumnos desarrollan ciclos no escolarizados en comunidades que deberían ser elegidas entre las más tradicionales de su etnia, aún cuando esto signifique desplazarse de su región hacia otras regiones del territorio étnico. Sin embargo, dadas las condiciones de violencia imperante en el país, cumplir con este ideal no ha sido siempre posible y se ha tenido que optar por trabajar en regiones de menor tradicionalidad. Durante los ciclos no escolarizados se desarrollan los lineamientos de investigación correspondientes a cada área de formación, se revisan los contenidos de los ciclos escolarizados y se desarrollan los trabajos de complementación de estudios secundarios fijados para el ciclo.

Para desarrollar las investigaciones previstas, los alumnos piden apoyo a los ancianos de la comunidad. En algunos casos, cada alumno trabaja los temas de varias áreas con un solo anciano o anciana, (dependiendo del sexo del alumno) en otros cada dos alumnos trabajan con un anciano, o trabajan un mismo tema con varias personas. La estrategia adoptada en cada comunidad depende de la disponibilidad de los comuneros.

Entre los lineamientos de investigación se incluyen algunas tareas prácticas, como la fabricación de objetos de la cultura material tradicional, con el fin de que los alumnos desarrollen las habilidades técnicas propias de su sociedad y puedan tomar conciencia y sistematizar su conocimiento tecnológico. Estas tareas se desarrollan en primera instancia a través de grupos de aprendizaje conformados por los alumnos y el especialista. Cuando esto no es posible, porque se trata de la fabricación de un objeto que ninguno de ellos domina, se solicita el apoyo a un comunero o comunera.

Esta práctica ha tenido efectos positivos en varias de las comunidades donde se ha trabajado. En ellas los comuneros han comentado favorablemente sobre el interés de los alumnos de acceder a este tipo de conocimientos cuando, según dicen los maestros siempre se han formado en los conocimientos de fuera y nunca le han dado importancia a los propios.

Los alumnos reciprocán a la comunidad por el apoyo prestado mediante su participación en trabajos o actividades comunales y/o apoyando a la persona que les brinda información. En muchos casos estas ocasiones resultan excelentes para profundizar la información sobre los temas que están trabajando. Los asesores promueven este tipo de actividades a fin de que los alumnos también vayan desarrollando destreza en la realización de trabajos prácticos y que superen la idea que muchos tienen de que la labor del maestro se circunscribe al aula.

El trabajo en la comunidad culmina anualmente con una exposición por parte de los alumnos de todo el material que han podido obtener con la ayuda de los comuneros, explicando la importancia que éste tiene a nivel de su formación. De esta manera se quiere iniciar con los comuneros la reflexión sobre una educación alternativa para los niños, tomando como ejemplo la formación del futuro maestro que, hasta el momento, ha sido el agente modernizador por excelencia y que ahora empieza, a asumir un nuevo papel preocupándose por saber más de la tradición, valorándola, y considerando importante tomar elementos de ella para orientar su trabajo como educador.

Este trabajo a nivel de las comunidades se complementa con la participación de los alumnos y especialistas en los congresos de sus federaciones regionales donde disponen de un tiempo para dar información sobre el Programa y sobre el trabajo que están realizando en las comunidades. A través de ambos mecanismos se trata de garantizar una difusión permanente del Programa en el ámbito de cada federación regional.

El presente - futuro

El Programa de Formación de Maestros Bilingües intenta ser una alternativa de educación indígena. Para lograr este propósito es necesario:

1. Difundir la filosofía política y educativa que sustenta esta alternativa, así como el currículo y el material didáctico que la viabiliza, de manera que sea ampliamente conocida y asumida por la totalidad de las comunidades que integran las federaciones regionales que participan en el Programa y manejada por sus maestros.

2. Garantizar una creciente participación indígena en la conducción del Programa. El Programa viene trabajando en ambos aspectos. En cuanto al primero se han considerado las siguientes estrategias:

— Difundir el Programa en el ámbito de las comunidades donde se trabaja durante los ciclos no escolarizados y en los congresos regionales, tal como se ha expuesto en páginas anteriores.

— Apoyar la profesionalización de maestros especializados en educación bilingüe intercultural en el ámbito de las organizaciones con las que se viene trabajando.

— Descentralizar el Programa de Formación y tener subse-des del mismo en diferentes puntos de la Amazonía para poder atender a una mayor cantidad de postulantes y a menor costo.

— Ampliar la cobertura de las etnias beneficiarias del Programa. En el Proyecto original se había considerado desarrollar en Iquitos un Programa de Profesionalización paralelo al de Formación. Esta experiencia debería iniciarse a partir de 1991 y sería nutrida con el material recogido a través de las investigaciones. Sin embargo, nuevas perspectivas han sido abiertas a partir de la solicitud de apoyo que ha hecho llegar al programa el Consejo Aguaruna y Huambiza para la creación de un programa descentralizado de profesionalización bilingüe intercultural que dependería orgánicamente del Instituto Superior Pedagógico Loreto y se desarrollaría en la comunidad nativa de Napuruka, a partir de 1991, para atender a 300 maestros de dichas etnias. Un equipo interdisciplinario conformado por los dirigentes del Consejo que conducirán la Profesionalización asesores y docentes del Programa de Formación participarán en la adaptación del currículo de formación a las necesidades y requerimientos del de profesionalización. No está demás señalar que el material recogido durante estos dos años por los alumnos de dichas etnias y todo aquel que vayan recogiendo en los años venideros, será utilizado por dicho programa.

Iniciativas de este tipo garantizan la conducción indígena de la educación y se constituyen como estrategias que también facilitan la descentralización del Programa de Formación. La conducción centralizada de éste en Iquitos ha sido prevista hasta 1993, cuando egrese la primera promoción y se tenga una planta de profesores y alumnos egresados que puedan ser capaces de conducir programas descentralizados en distintos puntos de la Amazonía, cuya ubicación será definida por AIDSESEP. La descentralización del Programa puede también facilitar la ampliación de su cobertura hacia nuevas etnias, siempre y cuando se disponga del personal necesario para atenderlas.

Mediante el Programa las organizaciones indígenas asumen por primera vez en la historia del Perú, una ingerencia directa en la formación de sus maestros a través de su participación en el Comité Directivo, de la formación de los alumnos en las comunidades bajo la tutela de ancianos de su etnia y de la participación de las federaciones regionales en la selección de los postulantes. Sin embargo, aún falta viabilizar su participación directa en el dictado de las diferentes áreas y en la responsabilidad de su conducción. A partir de 1990 se estará caminando en ese sentido al preparar a representantes indígenas para que participen en el desarrollo de las clases para el primer año de estudios en las áreas de Ecología, Arte y Desarrollo Corporal y Matemáticas. Así también se prevé el desarrollo de prácticas a cargo de los especialistas en las áreas de Antropología, Educación y Lingüística con la perspectiva de que posteriormente asuman la responsabilidad plena de su conducción.

CUADRO N° 1

RELACION DE ALUMNOS POR ETNIAS, ORGANIZACIONES Y DEPARTAMENTOS

ETNIA	ORGANIZACION	DEPARTAMENTO	ALUMNOS Promoción		TOTAL
			1988	1989	
1. Bora	FECONA	Loreto	2	—	2
2. Huitoto	FECONAPU	Loreto	4	2	6
3. Cocamilla	FEDECOCA	Loreto	1	4	5
4. Shipibo	FECONBU	Loreto	3	3	6
	FECONAU	Ucayali	2	3	5
5. Aguaruna	C.A.H.	Amazonas	4	5	9
6. Huambiza	C.A.H.	Amazonas	3	3	6
7. Ashaninka	ANAP	Pasco	1	4	5
	CECONSEC	Junín	3	4	7
		TOTALES	23	28	51

FECONA : Federación de Comunidades Nativas del Ampiyacu.
 FECONAPU : Federación de Comunidades Nativas del Putumayo.
 FEDECOCA : Federación de Comunidades Cocamilla.
 FECONBU : Federación de Comunidades Nativas del Bajo Ucayali.
 FECONAU : Federación de Comunidades del Ucayali y Afluentes.
 C.A.H. : Consejo Aguaruna y Huambiza.
 ANAP : Apatyawaka Nampitsi Asháninka Pichis.
 CECONSEC : Central de Comunidades Nativas de la Selva Central.

CUADRO N° 2

RELACION DE ORGANIZACIONES QUE PARTICIPAN EN EL PROGRAMA DE 1990

1. ANAP	Apatyawaka Nampitsi Asháninka Pichis	Asháninka
2. C.A.H.	Consejo Aguaruna y Huambiza	Aguaruna-Huambiza
3. CECONSEC	Central de Comunidades Nativas de la Selva Central	Asháninka
4. CHAPI SHIWAG	Organización Ijumbay Chapi Shiwag	Aguaruna
5. FECONAU	Federación de Comunidades Nativas del Ucayali y Afluentes.	Shipibo-Conibo
6. FEDECOCA	Federación de Comunidades Cocamilla	Cocamilla
7. FECONBU	Federación de Comunidades Nativas del Bajo Ucayali	Shipibo-Conibo
8. FECONADIC	Federación de Comunidades Nativas del Distrito de Cahuapanas	Chayahuita-Aguaruna
9. FECONA	Federación de Comunidades Nativas del Ampiyacu	Bora-Huitoto-Ocaina*- Yagua*
10. FECONAPU	Federación de Comunidades Nativas del Putumayo	Bora-Huitoto-Secoya*- M. de Juna*
11. OAAM	Organización Aguaruna del Alto Mayo	Aguaruna
12. ONAPAA	Organización Nativa Aguaruna de la Provincia de Alto Amazonas	Aguaruna
13. ORACH	Organización Achual Chayat	Achual
14. OSHDEM	Organización Shuara del Morona	Achual-Candoshi* Huambiza

* Estas etnias aún no han sido incluidas en el Programa.

Bibliografía

- ABRAM M. 1987. Problemas y Perspectivas de la Educación Bilingüe en Ecuador. **Pueblos Indígenas y Educación**, Año I N° 4. pp. 5-38
- GASCHE J., ARROYO J.M. 1986. **Balances Amazónicos**, CIAAP-UNAP. Iquitos
- HEISE M. 1984. Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los Ashaninka del río Tambo. **Shupihui** 30, pp. 213-219, Iquitos.
- LOPEZ, L.E.; JUNG I.; PALAO, J. 1987. Educación Bilingüe en Puno (Perú). Reflexiones en torno a una experiencia ¿qué concluye? **Pueblos indígenas y educación**. Año I N° 3, pp. 63-106.
- LOPEZ, L.E.; JUNG I., 1989. **Las lenguas en la educación bilingüe**. El caso de Puno, GTZ, Lima.
- MOYA, R. 1987. Educación Bilingüe ¿Para qué?. **Pueblos Indígenas y educación**. Año I N° 2, pp. 9-20.
- RIVERA PIZARRO, J. 1987. **Una pedagogía popular para la Educación Intercultural Bilingüe**. Quito.
- SAN ROMAN, G. 1984. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo. **Shupihui** 30, pp. 183-192, Iquitos.
- TRAPNELL, L. 1986. **Veinticinco años de Educación Bilingüe en la Amazonía Peruana**. Gasche, J.; Arroyo J. **Balances Amazónicos**, Iquitos.
- TRAPNELL, L. 1986. Mucho más que una Educación Bilingüe. **Shupihui** 30, pp. 239-246, Iquitos.
- TRAPNELL, L., RENGIFO, M. 1989. **El maestro en la Amazonía Peruana**, IPP, Lima.

Publicaciones CIPA

LOS AGRICULTORES DE YURIMAGUAS Uso de la Tierra y Estrategias de Cultivo en la selva Peruana

Pedro Bidegaray
Robert E. Rhoades

Centro Internacional de la Papa (CIP)

La cuenca amazónica es considerada como uno de los ambientes más frágiles frente a la actividad humana. Colonos sin tierra, buscando una mejor vida, emigraron hacia la selva tropical donde han iniciado un proceso de explotación agrícola que muchos consideran destructivo. Este trabajo, no obstante, rescata los conocimientos y habilidades que tienen estos agricultores y que son considerados valiosos para el desarrollo del agro en la zona.

Los Agricultores de Yurimaguas

Uso de la tierra y estrategias de cultivo
en la selva peruana

Pedro Bidegaray
Robert E. Rhoades

Centro Internacional de la Papa (CIP)



DOCUMENTO 10

Temas Amazónicos

- ① Las estrategias productivas familiares y el deterioro ambiental en selva alta.
Eduardo Bedoya
- ② Derechos humanos y derechos de los pueblos.
La cuestión de las minorías.
Rodolfo Stavenhagen
- ③ Derechos indígenas, mujeres y discriminación en América Latina.
Teresa Valdivia Dounce
- ④ Política de la supervivencia. Las organizaciones de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana.
Francisco Ballón Aguirre

CENTRO DE INVESTIGACION Y PROMOCION AMAZONICA
Av. Ricardo Palma 666 - D Miraflores. Lima 18 - PERU

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad de San Marcos en Ayacucho.

Madeleine Zúñiga C.*

The program for Intercultural Bilingual Education of the University of San Marcos in Ayacucho has gone through several stages since its inauguration in 1966. Oriented to Quechua speaking people, it had to deal with the doubts of the indigenous people themselves with respect to the possibility of an instrumental use of both languages (Quechua and Spanish) in the educational process. Although the support of the teachers for the intercultural bilingual approach has been achieved, the program is being hindered by the presence of Shining Path terrorists in the region.

Le Programme d' Education Bilingue Interculturelle de l' Université de San Marcos a Ayacucho a traversé diverses étapes depuis ses débuts en 1966. Destiné a une population quechua, ce programme se heurte a la défiance des populations indigenes elles-mêmes vis a vis des possibilités d' utilisation instrumentelle des deux langues (quechua et espagnol) dans le processus pédagogique. Ayant gagné le soutien des enseignants aux perspectives d' éducation bilingue interculturelle, la marche du programme fut difficile dans les années 80 par la présence de Sentier Lumineux dans la région.

*Lingüística, CILA - Universidad Nacional Mayor de San Marcos

La búsqueda de posibles soluciones a problemas de carácter nacional es una reponsabilidad de la universidad peruana y, como tal, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos asumió esa responsabilidad en lo que respecta a la educación de niños quechua-hablantes. Como entidad académica, su preocupación se plasmó en un proyecto de investigación aplicada para escuelas rurales de la sierra ayacuchana. El proyecto ha pasado por diferentes etapas, pero su objetivo ha sido siempre ir probando alternativas que, de resultar positivas, puedan ser acogidas por el Estado.

Antes de pasar a esbozar las etapas del programa para luego abocarnos al tema de los modelos de educación bilingüe, quisiéramos reiterar su carácter universitario. Esto nos permitirá analizarlo en su justa dimensión, especialmente en lo que concierne a su cobertura y disponibilidad de recursos humanos y materiales, tanto más si se recuerda que su auspiciador es una universidad estatal cuyos problemas económicos son por todos conocidos. No es ésta una justificación sino una solicitud de atención, pues muchas veces se nos pide tomar decisiones —como la de la continuidad o expansión del programa— que corresponden a los órganos de gobierno o autoridades educativas locales más que a la universidad.

Etapas del programa

Muy someramente y con fines de información, el trabajo de la UNMSM en Ayacucho pasa por las siguientes etapas:

a) 1966-1968. Se aplica en la escuela de la comunidad de Quinoa el "Programa Experimental de Quinoa" en el que, juto a la enseñanza de castellano oral como segunda lengua, se prueban dos alternativas de alfabetización: en quechua en una sección, en castellano en otra. Los resultados escolares fueron muy similares, con ligera ventaja para los alfabetizados en quechua, sin embargo, los comuneros, insertos cada vez más en una economía mercantil, juzgaron que la alfabetización en el vernáculo podría retrasar sus posibilidades de participación en un mercado más abierto. Aunque en el programa se continuaba una fase inmediata de alfabetización en castellano para los iniciados en la lecto-escritura en quechua, los comuneros rechazaron esta alternativa y solicitaron a la universidad la alfabetización en castellano.

b) 1969-1971. Atendiendo a la demanda de los padres de familia, el programa preparó y aplicó únicamente materiales de lectura en castellano. Como era de esperar, los resultados no fueron del todo satisfactorios, hecho que nos llevó a probar otra estrategia.

c) 1972-1976. El programa vuelve a intentar ser bilingüe, al menos a nivel oral, pero el objetivo central y de corto plazo fue elaborar una metodología de enseñanza de castellano que se adecuara a la realidad de los docentes y alumnos del medio y, de esta manera, se satisficiera la justa demanda de la población campesina por tener acceso a la lengua oficial.

El trabajar con un número reducido de escuelas y maestros —seis— permitió un contacto directo y constante con los ejecutores del programa, base para lograr el objetivo propuesto. Los docentes probaron la eficacia de emplear técnicas metodológicas y materiales especialmente diseñados para la enseñanza de castellano a niños quechua-hablantes. El éxito alcanzado con los niños le dio seguridad al maestro y así fue mayor su apertura ala aceptación del uso instrumental del quechua. De hecho, en dos escuelas se probaron lecciones de lectura en quechua y castellano con resultados halagadores. El terreno estaba preparado para iniciar una nueva etapa.

En lo que respecta a financiación, cabe decir que se contó con la que ofreció la Fundación Ford, desde su nacimiento, al Plan de Fomento Lingüístico de la UNMSM, luego convertido en el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA). El Programa Experimental de Quinua era el área de investigación aplicada del CILA, como lo es el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, junto a las áreas de investigación lingüística más dialectológica sobre lenguas andinas y amazónicas.

d) 1977 - 1981. El Programa de Quinua pasa a llamarse Programa Experimental de Educación Bilingüe Quechua-Castellano y su objetivo es preciso en cuanto al uso instrumental de las dos lenguas, el quechua y el castellano, tanto a nivel oral como escrito; este objetivo es, en el fondo, un medio para el logro de un fin último: la legítima aceptación de la lengua vernácula junto a la lengua oficial en los contextos escolares, comunales y regionales.

El logro de este objetivo y otros (Zúñiga et alia 1977) demandó una especial dedicación al trabajo con los docentes, a la par que la preparación de materiales didácticos. Nuevamente, el número limitado a cinco escuelas rurales y siete maestros para la experimentación del programa era requisito para la investigación aplicada diseñada por la universidad. Los cursos de capacitación docente también fueron considerados experimentales. Cada verano se ofreció un curso de capacitación en educación bilingüe a treinta maestros provenientes de las diversas provincias del departamento de Ayacucho, con excepción de las alejadas provincias sureñas colindantes con la costa.

Al término de la experimentación, en 1981, aún sin tener analizados los datos y las pruebas aplicadas a los niños en seguimiento, las ventajas de la educación en quechua y castellano eran evidentes para maestros, padres y niños. Los principales logros del programa pueden resumirse en los siguientes:

— La confianza generada en los niños al comprobar su capacidad de expresarse y de estudiar en quechua y castellano.

— La aceptación del quechua como lengua instrumental de educación junto al castellano de parte de maestros, padres y alumnos. (Este logro fue medido en una encuesta sociolingüística aplicada en 1980 y otra de comprobación en 1984 a la misma población, luego de dos años de experimentación).

— La aceptación de una alfabetización paralela en quechua y castellano desde el primer grado de educación primaria.

— La confianza generada en los maestros sobre sus posibilidades de mejorar su actuación profesional y convertirse en un verdadero agente de cambio del sistema educativo imperante.

— La concientización de los maestros sobre la necesidad de revalorar y, especialmente, de desarrollar el quechua para que esta lengua pueda cumplir a cabalidad su función educativa.

— El reconocimiento, de parte de los docentes, de la necesidad de un método para enseñar castellano a niños de habla quechua y el aprendizaje de técnicas y recursos básicos de este método. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje de castellano mejoró notablemente, tal como se demostró en un trabajo anterior (Zúñiga, 1987).

La mejor prueba de la aceptación del programa, fue el pedido que hicieron los maestros del Curso de Capacitación ofrecido en el verano de 1982 para que el mismo fuera oficializado y aplicado en las veintiocho escuelas de las que ellos provenían. Al mismo tiempo se solicitó la creación de una plaza de Promotor de Educación Bilingüe en la Dirección Departamental de Educación de Ayacucho. Así se inicia la etapa más reciente del trabajo de la universidad, marcada por el telón de fondo que constituye la hasta hoy incontenible escalada terrorista y la consecuyente lucha antisubversiva. Sobre esta última etapa hablaremos luego de examinar con qué concepto de educación bilingüe hemos trabajado hasta hoy.

En términos de financiación, a mediados de 1979, obtuvimos el valioso apoyo del Consejo Británico hasta finalizar la experimentación en diciembre de 1981. El aporte más significativo fue la participación de una experta en enseñanza de segunda lengua, hecho que nos permitió prestar la debida atención al componente enseñanza en quechua en el programa.

Cabe señalar también que en julio de 1977, se firmó un Convenio entre la UNMSM y la entonces Dirección Zonal de Educación de Ayacucho, en virtud del cual, a más de permitírsenos aplicar el programa en escuelas estatales, se asignaba un profesor en servicio, seleccionado por la universidad, para integrar el equipo de trabajo del CILA en Ayacucho. De esta manera se dio comienzo a la capacitación de docentes en acciones de educación bilingüe que trascienden la labor de aula, como son la preparación de materiales, supervisión y asesoramiento en la planificación regular de una enseñanza bilingüe. El Convenio era implementado cada año a través de acciones especificadas en un Plan Anual de Ejecución de Convenio, práctica que continúa en vigencia.

Sobre conceptos y modelos de educación bilingüe

En la concepción y ejecución del programa, la clásica dicotomía de modelos de educación bilingüe de transición vs. mantenimiento fue tomada como lo que es, un presupuesto teórico que en la práctica tiene una amplia gama de realizaciones en los múltiples países en los que se llevan a cabo programas de educación bilingüe, no siempre con poblaciones de habla vernácula. Como presupuesto teórico los modelos en sí están exentos de juicios valorativos; estos pueden emitirse sobre los programas o proyectos que, en determinados contextos, hacen uso de uno u otro modelo con fines que pueden o no ser beneficiosos para los hablantes de lenguas discriminadas o de menor prestigio en el contexto nacional.

El rasgo distintivo más difundido entre los modelos es el del tiempo planificado para el uso de una de las dos lenguas en el proceso educativo bilingüe; es decir, si una de las lenguas es instrumental durante un número limitado de años de escolaridad (por lo general los correspondientes a la escuela primaria) para luego continuar la enseñanza monolingüe, se está ante un modelo de transición. Si, por el contrario, las dos lenguas se mantienen como instrumentales durante toda la escolaridad —primaria y secundaria— identificamos un modelo de mantenimiento. Pero esta caracterización de los modelos es insuficiente sino se explicitan los fines y objetivos que se persiguen, no sólo a nivel de los educandos como futuros sujetos bilingües, sino también a nivel de la sociedad sobre la que se pretende actuar o influir por medio de la educación bilingüe.

El modelo de transición adoptado como política educativa en los Estados Unidos para los hablantes de otras lenguas que no sea el inglés es de una duración de tres años escolares, tiempo considerado suficiente para que los alumnos adquieran el inglés y puedan continuar sus estudios haciendo uso exclusivo de esta lengua. Esta política es juzgada como integracionista asimilacionista, en cuanto incluye las lenguas amerindias o de las poblaciones migrantes como medios para garantizar un mejor aprendizaje del inglés, fin último de los programas bilingües, más no con el objeto de revalorar o desarrollar estas lenguas con miras a conseguir una valoración igualmente positiva hacia cada una de ellas en la sociedad nacional.

Muy distintos son los objetivos de otros programas que también se enmarcan dentro del modelo de transición por su planificación temporal, tales como los programas de inmersión en francés, de gran aceptación en Canadá, o los programas de educación bilingüe para niños de 7 a 11 años en Gales. En los dos casos, los objetivos trascienden el logro de un bilingüismo societal aditivo, es decir, aquel que procura no sólo el uso de dos o más lenguas sino una valoración igualmente positiva hacia cada una de ellas. En este sentido, el proceso de socialización escolar en dos lenguas y en dos culturas, se orienta hacia el logro de una mejor comprensión entre las comunidades inglesa y francesa en Canadá; inglesa y galesa en Gran Bretaña.

De otro lado, el modelo de mantenimiento que involucra una lengua indígena, sin tradición escrita, puede no lograr la meta del bilingüismo aditivo que hemos mencionado si no planifica acciones destinadas a desarrollar esa lengua, a nivel individual y societal, requisito indispensable para mantenerla como componente educativo. Adoptar

el modelo de mantenimiento para una educación bilingüe quechua-castellano, conlleva el compromiso de planificar su desarrollo, estandarización y modernización que posibilite su mantenimiento como lengua instrumental en los niveles de educación primaria y secundaria. En el contexto peruano, las tareas de planificación lingüística deben desprenderse de una explícita política lingüística que es responsabilidad del Estado aunque la universidad puede influir en la gestación de esa política, como de facto lo ha hecho la UNMSM, directa o indirectamente, desde los años setenta en particular.

Por estas razones, el programa de la universidad fue presentado y discutido con sus ejecutores, los docentes de aula, no como un modelo, sino como un proyecto educativo alternativo en dos lenguas y en dos culturas que explícitamente buscaba valorar positivamente por igual al quechua junto al castellano y, en especial, tenía como meta el desarrollo de la lengua quechua para poder emplearla cada vez más como lengua instrumental. El énfasis se puso en la necesidad de "hacer crecer" la lengua y cultura quechuas para lograr un diálogo armónico con el castellano, diálogo que hasta hoy se asemeja al de un David y un Goliat y, por tanto, dista mucho de ser armónico. Los maestros comprendieron que las menores o mayores posibilidades de una educación en quechua dependían del esfuerzo conjunto que realizaríamos, la universidad y ellos, comprendidos en el nosotros inclusivo del quechua, por recuperar, rescatar, revalorar, seguir creando en la lengua materna de los educandos, también primera lengua para muchos de ellos. En este sentido, los maestros asumieron el compromiso de defensa y desarrollo del quechua por tiempo indefinido; en no pocos casos, para toda la vida.

Ante la exigencia de estudiosos o interesados, no conocedores de la amplia gama de realizaciones de una educación bilingüe, de adscribirnos a uno u otro modelo, nuestra respuesta fue el no trabajar con un modelo sino más bien en y con una realidad concreta en la que, en todo caso, podíamos decir que estábamos en una etapa de transición hacia el ideal del mantenimiento y desarrollo de la lengua y cultura quechuas en la sociedad ayacuchana y nacional.

Programa en la etapa 1982 - 1989

Las condiciones de trabajo en este período son sustancialmente distintas a las de la etapa inmediatamente anterior, sin embargo, la universidad estuvo siempre dispuesta a encontrar la forma que permitiera mantener el espacio para la educación bilingüe intercultural en el campo y lograr la efectiva responsabilidad hacia la misma de parte de las autoridades educativas departamentales y otros organismos estatales.

En efecto, en cuanto a la concepción de educación con la que se trabaja, se decide llamar la atención sobre el componente cultural y el reto que significa incluir en el programa educativo contenidos provenientes de las dos culturas involucradas, la quechua y la no

andina. De allí que se comience a identificar el programa como de educación bilingüe o intercultural. Reiteramos, el nombre no resuelve el problema; es un recurso para tomar plena conciencia del problema y esto es puntualizado en los cursos de capacitación docente. La ligazón lengua-cultura es reconocida y se enfatiza una y otra vez la necesidad de desarrollar la lengua quechua, revitalizarla y recuperarla en lo que sea posible, como medios de afianzar y revitalizar la cultura que sustenta.

En lo que respecta a la efectiva expansión del programa con carácter de oficial, podemos decir que los pasos fueron lentos pero culminaron este año con la definitiva transferencia de responsabilidades a la Dirección Departamental de Educación de Ayacucho, para quien la universidad es un asesor técnico-pedagógico en las acciones de capacitación docente, revisión y elaboración de materiales didácticos. La mayor garantía de la efectividad de esta transferencia fue el que se designara como responsable de la misma a una docente de reconocida experiencia en educación bilingüe, dada su participación en diferentes momentos del programa desde la etapa 1972-1976.

Es importante señalar que la respuesta de parte de la Dirección Departamental de Educación a la expansión del programa en 1982 fue muy positiva; así como fue la actuación de los Promotores de los seis Núcleos Educativos Comunales en los que se ubicaban los 28 docentes que aplicaban voluntariamente el programa. Fueron las incursiones terroristas y los ataques antisubversivos en las zonas rurales los que afectaron seriamente la posibilidad de continuación en 1983. Aún así, de los 28 docentes de abril de 1982, 26 culminaron el año escolar. De ellos, sólo 13 volvieron a sus escuelas en abril del 83; de ellos, ocho permanecieron allí hasta diciembre. Recordemos, los cambios eran obligados o solicitados con urgencia, dada la situación de guerra en el campo.

Un cambio de autoridades, bastante menos receptivas al programa en la Dirección Departamental, más la persistente inestabilidad de los maestros, nos decidió por la suspensión de la aplicación del programa durante 1984-1985, años que dedicamos a la evaluación cualitativa de la metodología y resultados de la enseñanza de castellano como segunda lengua, la aplicación y análisis de una encuesta sociolingüística, la preparación de nuevas versiones para la impresión de parte de los materiales experimentados, la elaboración de versiones experimentales de nuevo material de lectura en quechua y castellano y de castellano como segunda lengua. Paralelamente, se ofrecieron dos cursillos de difusión de una semana de duración y asesoramiento y materiales a maestros que querían continuar aplicándolos en sus nuevos centros de trabajo. Una vez más hay evidencia de que el maestro que hace el esfuerzo por una educación bilingüe, prueba sus ventajas y busca repetir la experiencia cuando el medio la reclama.

En 1986 se puso nuevamente en vigencia el convenio con la Dirección Departamental de Educación (DDEA) y se reinició la aplicación del programa en 26 escuelas con docentes seleccionados por la DDEA. Actuó como contraparte del convenio uno de los especialistas en Educación Primaria, quien asistió y participó activamente en el Curso de Capacitación. Desafortunadamente, la multiplicidad de responsabilidades a su cargo hacían difícil que atendiera el programa en la magnitud requerida y como él lo hubiera deseado, dado su genuino interés en aprender sobre educación bilingüe. Luego de un retiro temporal de dos años, este profesor volvió a su cargo este año y continúa brindando su apoyo al programa, junto a la Especialista responsable del mismo, como señaláramos.

En lo que respecta a los representantes del aparato estatal en Ayacucho y su reacción frente a la alternativa de una educación bilingüe intercultural en esta última etapa, debemos destacar el decidido apoyo de la Corporación de Fomento y Desarrollo de Ayacucho (CORFA) y la del CONCYTEC. Estos dos organismos han sido —juntamente con la UNMSM— las únicas fuentes de financiación que han permitido la continuación de nuestro trabajo en la zona. Sin modestia alguna, el prestigio de la labor de la UNMSM en sus esfuerzos por elevar el nivel educativo en las zonas rurales de Ayacucho fue la carta de presentación que logró que nuestras solicitudes de apoyo fueran siempre atendidas.

Irónicamente, el sector Educación fue el más indeciso en hacer suyo el programa que le brindó la universidad. Este hecho se reflejó en la demora de prácticamente dos años en designar a un responsable oficial de la educación bilingüe intercultural en Ayacucho, pese a tener más de un candidato con experiencia en el campo. Las presiones de tipo político-partidarias pesaron enormemente en este sentido. Otro nivel en el que se advirtió falta de compromiso y aún rechazo a la propuesta educativa en quechua y castellano fue en el de los Supervisores Sectoriales o Provinciales, por lo general, miembros del partido de gobierno. Así, mientras que en la sede central se emitían los dispositivos legales más avanzados para la implementación de la educación bilingüe intercultural, había un supervisor que se oponía a que sus profesores fueran capacitados para aplicar el programa aduciendo falta de título o no poder supervisarlos por la lejanía de sus centros. Esta última razón puede ser válida, pero se supera si se cuenta con la voluntad del docente en aprender nuevas técnicas de enseñanza que implican conciencia del problema y necesidad de cambio.

El principal escollo para la aplicación del programa en los últimos años ha sido la imposibilidad de garantizar la permanencia de los docentes por más de un año en su centro educativo; es más, sólo el 50% logra terminar el año escolar sin ser trasladado. Esta inestabilidad es producto del clima de violencia en que se vive y que escapa al control de las autoridades de la DDEA. En justicia es necesario mencionar que las posibles tareas de asesoramiento o supervisión que los especialistas están dispuestos a asumir, son muy difíciles de realizar si no es en escuelas cercanas a la ciudad, dada la amenaza terrorista que pesa sobre todo lo que represente al Estado. Para 1989, la DDEA seleccionó 16 maestros para ser capacitados por la universidad e iniciar una nueva promoción de docentes en educación bilingüe bajo su responsabilidad. Esperamos que el mayor número de ellos logre culminar el año y pueda continuar con la aplicación del programa en 1990.

Pese a la situación descrita, queremos enfatizar que a lo largo de los años, la educación en quechua y castellano ha probado ser siempre una ventaja para los niños de las escuelas rurales, nunca una desventaja. Los maestros admiten que requiere más trabajo, pero esto redundaría en su mejor preparación para la labor docente, en el campo y en la ciudad. ¿Puede esto ser una desventaja? También saben los maestros que tropezarán con temores de los padres y rechazos de sus jefes más inmediatos hacia una educación en quechua y que necesitan prepararse para convencerlos de palabra y en los hechos —el rendimiento de los niños en el aula— sobre lo infundado de los temores y la injusticia del rechazo, pues denota un desconocimiento de la realidad más inmediata o gran insensibilidad al problema. Esta preparación, ¿puede ser desventaja? Los docentes no lo sienten así y ellos influyen en los padres de familia.

Para terminar, sólo dos palabras sobre la revaloración étnica a través de la educación bilingüe. Hemos comprobado que poner el acento en el reto de la interculturalidad y la

urgencia de conocer más profundamente las raíces, transformaciones y renuncias de la cultura quechua siempre remeció de alguna manera a los docentes. A veces los entusiasmo, otras los molestó verse atrapados entre dos culturas, pero quedó en ellos la inquietud por conocer, al menos, el planteamiento de un problema que tal vez había aflorado a su conciencia hasta ahora. Creemos que esta es la cimiento para la búsqueda revaloración étnica de las poblaciones indígenas del país.



Current Anthropology



The International . . .

character of anthropology is embodied in *Current Anthropology* with

- Abstracts of each major article given in English, French, Spanish, and Russian
- Over half of the contributors from outside the USA
- The International Union of Anthropological and Ethnological Sciences (IUAES) Newsletter appearing in alternate issues
- Almost half of the CA Associates from outside the USA
- Major articles sent to 40 leading international scholars — as part of the *CA Treatment* — for comments, which are published along with the article and a reply by the author

. . . forum:

Just as ancient Roman forums were public gathering places for people of many backgrounds, so *Current Anthropology* is a gathering place for scholars of differing subdisciplines and traditions, including:

<i>physical anthropology</i>	<i>ethnology</i>	<i>prehistory</i>
<i>biological anthropology and evolution</i>	<i>folklore</i>	<i>sociolinguistics</i>
<i>social and cultural anthropology</i>	<i>archaeology</i>	<i>primatology</i>
<i>action anthropology</i>	<i>sociology</i>	<i>psychology</i>
<i>behavioral sciences</i>	<i>human ecology</i>	<i>geography</i>

By cutting across the subdisciplines of anthropology and providing interdisciplinary perspectives, CA avoids narrow definition of the subject.

A World Journal of the Sciences of Man

Published 5 times a year for the Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research. *Cyril S. Beilshaw, editor.*



20% DISCOUNT

CURRENT ANTHROPOLOGY

One-year introductory subscription rate:

- Associates (individual members of national professional societies) \$28.00 (D)
 Student (with copy of ID) \$16.00 Individuals \$36.00 Institutions \$55.00
(Lower rates are offered for certain geographical areas.)

Name _____

Address _____

City _____ State/Country _____ ZIP _____

Visa (BankAmericard, Charges, Barclaycard, Carte Blau, etc.) and MasterCard (Eurocard, Amex, etc.) accepted. Please mail this coupon with payment, purchase order, or charge information to The University of Chicago Press, P.O. Box 37005, Chicago, IL 60637.

LO1-

The University of Chicago Press



6/83

Educación Bilingüe en Puno:

lo hecho y lo por hacer

Luis Enrique López*

The origin of the Bilingual Educational Program in Puno is related to the educational reform of the government of General Velasco. Since then, this experience has undergone modifications due to the opposing orientations of successive governments. In spite of these problems, this program, which is orientated to Quechua and Aymara speakers, mostly peasants, has achieved significant results and is currently in a phase of consolidation. It is possible that very soon the experience will be extended to cover the entire region.

Les débuts du Programme d'Education Bilingue de Puno sont en rapport étroit avec la Réforme de l'Education planifiée par le gouvernement militaire de Velasco. Depuis lors, cette expérience a été soumise aux contraintes dérivées des divergentes orientations des gouvernements successifs. Malgré ces difficultés, ce programme, destiné aux populations quechua et aymara, principalement paysannes, connaît d'importantes réussites, et se trouve, actuellement en phase de consolidation. Il est, possible d'envisager à court terme la généralisation de l'expérience dans toute la région.

*Lingüística, Universidad Nacional del Altiplano

Resulta difícil resumir en pocas líneas todo lo hecho en el marco del ahora Programa de Educación Bilingüe de Puno, dado el largo período que su ejecución comprende y la revisión que debería hacer de un sinnúmero de actividades realizadas a partir de 1977, cuando un equipo de profesionales peruanos y alemanes asumieran su implementación. Para cumplir mi cometido, en esta oportunidad, me referiré principalmente a dos aspectos centrales: los resultados que se observan a partir de la instrumentación de la educación bilingüe en Puno y las lecciones que deja el PEEB-P, en cuanto a su funcionamiento, como proyecto. Previo a ello, presentaré una breve descripción del contexto en el cual nos ha tocado trabajar.

Puno y la educación bilingüe

Como es de entender, en un departamento caracterizado por un alto grado de ruralidad (70%) y en el que hasta hace casi sólo tres décadas las relaciones entre los campesinos y el resto de la sociedad nacional, estaban mediadas por el régimen de la hacienda y por un gamonalismo fiero que llegaba, incluso, a determinar si los niños y adultos podían o no acceder al sistema educativo, persiste aún un alto grado de monolingüismo en lengua vernácula y un no menos importante número de bilingües de lengua vernácula y castellano. Según los datos del último Censo (1981), en Puno, únicamente el 10% de la población es monolingüe hispano-hablante(1); el resto habla quechua o aymara. De ellos, un 53% puede ser considerado como bilingüe por cuanto posee, además, un determinado grado de manejo del castellano.

Pero, el bilingüismo puneño no está marcado únicamente por la presencia en un mismo espacio geográfico de dos o más lenguas, sino, principalmente, por las relaciones de desigualdad que determinan y definen su uso. Como reflejo de la situación nacional, el castellano constituye la lengua de mayor uso y prestigio a nivel regional y, sobre todo, lengua principal de cognición mientras que las lenguas maternas de la mayoría de la población puneña se han visto relegadas a espacios cada vez más limitados, a funciones relacionadas sólo con la comunicación intrafamiliar e intracomunal y a los roles

(1) Cifra que podría ser aún mayor si uno toma en cuenta que, por el bajo prestigio social que a nivel nacional se les asigna a las lenguas vernáculas, muchas veces sus hablantes optan por negar el uso que hacen de ellas y se presentan como monolingües castellano-hablantes.

social y políticamente menos importantes. De situaciones como estas se deriva que el contexto lingüístico puneño no es armónico sino que, como producto del desequilibrio socioeconómico y sociopolítico que tipifica a la zona, es más bien conflictivo y se caracteriza por una situación de diglosia.

Esta situación es reforzada desde una escuela que promueve y genera en el niño indígena actitudes que tienden a la negación de la lengua y cultura propias. De esta manera se compromete el desarrollo de su afectividad y se lo coloca en una suerte de limbo cultural y de indefinición como persona. El proceso educativo en el medio rural puneño, y tal vez en distinta medida a través de todo el país, no cumple con su rol fundamental de promover el desarrollo integral del niño como persona ni estimula en el niño campesino un sentimiento de confianza, seguridad personal ni autoestima.

A pesar de esto, los campesinos han luchado y luchan porque se construyan más y más escuelas en un afán porque sus hijos aprendan el castellano, a leer y escribir y, por lo menos, los rudimentos básicos de la aritmética, por cuanto son conscientes que es necesario preparar a los hijos para que puedan responder a los retos de un mundo diferente del cual ellos se quisieran también apropiarse ya que, en el contexto sociopolítico actual, el suyo no merece mayor respeto ni la atención suficiente.

Fue en base al análisis de situaciones como las aquí descritas que, en 1977, se comenzó a implementar un proyecto de educación bilingüe para atender a niños quechua y aymara hablantes del departamento de Puno.

Se consideró que si la escuela era vista ya como una necesidad en el mundo campesino, había que asumir el reto que representaba pensar una escuela nueva cuyo principal objetivo fuera formar integralmente al educando campesino como persona. Así se delineó un programa de educación bilingüe que hiciera uso tanto de la lengua materna del niño como del castellano, a lo largo de toda la escolaridad para implementar un currículo que partiera de las especificaciones culturales inmediatas del niño, para, gradualmente, ir incorporando también elementos culturales propios del mundo envolvente.

Luego de un período inicial de indefinición (cf. López, Jung y Palao, 1987), el PEEB-P asumió su condición de programa de educación bilingüe de **mantenimiento**. A partir de entonces se sientan las bases del programa y se define su estrategia.

La propuesta del PEEB-P, parte de la necesidad de hacer uso de las dos lenguas involucradas a lo largo de toda la escuela primaria, en mayor o menor medida, dependiendo del grado de estudios del cual se trate. Así, si bien en los primeros dos grados, la lengua materna de los educandos recibe un mayor nivel de uso, por cuanto éstas son las etapas en las cuales los niños inician su aprendizaje del castellano, tanto a nivel oral como escrito, en el sexto, ambas lenguas son utilizadas en la enseñanza de todas y cada una de las asignaturas del currículo escolar.

En lo que concierne a la concepción curricular que orienta la implementación de las diversas asignaturas, coherente con su ideología de mantenimiento, el PEEB-P considera como punto de partida de todo el currículo escolar el mundo de los conocimientos, experiencias y prácticas socioculturales del horizonte cultural andino. Sin embargo, cons-

ciente de su realidad actual, a partir de ellos, va gradualmente incorporando contenidos propios del contexto sociocultural envolvente que, si bien tal vez ajenos, son necesarios para asegurar tanto un desenvolvimiento eficaz del niño campesino en contextos no indígenas, como principalmente para potenciar su desarrollo cognitivo, a través de la comparación, contrastación y valoración constantes y de la confrontación de visiones e interpretaciones de la realidad a menudo contrapuestas.

El PEEB-P pretende implementar una educación enraizada en el medio pero abierta, en el sentido que provee a los niños no sólo de contenidos tradicionales, sino también de todos aquellos que requiere su sociedad para satisfacer sus necesidades actuales. El modelo de Puno busca desarrollar individuos que estén tanto afectiva como intelectivamente mejor equipados para enfrentarse a un mundo lleno de conflictos como el nuestro.

En lo que se refiere al aspecto lingüístico, el PEEB-P, en su afán por fomentar y desarrollar los medios de expresión con los que llega el niño a la escuela, incide tanto sobre el manejo eficiente y fluido de la lengua materna vernácula, a nivel oral y escrito, como también sobre su uso eficiente y eficaz del castellano.

Si bien la ejecución del Proyecto se acuerda en 1975 y se negocia años antes, su implementación se inicia recién a fines de 1977. Es importante hacer este deslinde por cuanto el desfase en el tiempo va paralelo a un proceso acelerado de cambios que vive el país, en el cual se comienza la desactivación de una serie de reformas estructurales que habían caracterizado al momento político en el cual el gobierno peruano decide la implementación del PEEB-P.

En 1975, todavía bajo la primera fase del gobierno militar de Velasco, la educación bilingüe era parte cosustancial de una nueva concepción educativa que propendía, entre otras cosas, hacia el rescate de las manifestaciones culturales propias. Así se había dado ya una Política Nacional de Educación Bilingüe (1973), un Reglamento de Educación Bilingüe (1975) y un Decreto Ley que elevaba el quechua a nivel de lengua oficial y que disponía un alfabeto oficial y la enseñanza de esta lengua en todo el país, a través de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo peruano. Recuérdese también que los cambios en el campo educativo no se dieron de manera aislada sino en el marco de otras transformaciones que, como la Reforma Agraria, afectaron las relaciones socioeconómicas y sociopolíticas hasta entonces vigentes.

Es por ello, que el Proyecto Perú-RFA, fue diseñado para apoyar la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe, en el marco de la Reforma Educativa Peruana.

Cuando Perú y Alemania deciden la ejecución del PEEB-P se ejecutaban en la sierra dos proyectos importantes de educación bilingüe: uno a cargo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Ayacucho y otro bajo la responsabilidad del INIDE y de la Universidad de Cornell, en Cusco, por convenio entre el Perú y la Agency for International Development (AID) de los Estados Unidos.

Tanto el proyecto Puno como el de Cusco constituían proyectos "oficiales"; vale decir, del Ministerio de Educación y, como tales, debían responder a sus políticas y seguir

sus lineamientos. Se trataba además de una época con un Ministerio de Educación "fuerte", con un currículo difundido a nivel nacional a través de cursos de capacitación y que imprimía su sello en cada proyecto oficial. Pese a ello, tanto el proyecto de Puno como el de Cusco gozaban de cierta licencia, dada su naturaleza "experimental" y la distancia entre la sede de ejecución y el Ministerio.

Cuando se da inicio a la implementación del PEEB-P, las medidas que reflejaban una política lingüística renovadora en el país van siendo dejadas de lado, aunque nunca derogadas. Así, la oficialización del quechua, salvo la elaboración de diccionarios y gramáticas oficiales, no se implementa y la expansión de la educación bilingüe nunca se llevó a cabo. Es más, a poco tiempo de iniciado el PEEB-P, el país experimentó la desactivación de algunas instituciones creadas en la coyuntura política precedente. Es en este marco que el INIDE, una de las instituciones ejecutantes, que hasta entonces fuera considerada como pilar de la reforma educativa, pierde importancia y ve reducido su cuadro de especialistas e investigadores, tanto en cantidad como en calidad.

Para 1980, cuando comienza la ejecución en aula del proyecto, el país contaba ya con una nueva Constitución que alteraba el estatuto que cinco años antes le hubiera sido reconocido al quechua. Es a partir de dicho año que en el nuevo gobierno de entonces (el gobierno del presidente Belaunde) se profundiza la desactivación de las medidas vellasquistas y se da inicio a una satanización de la Reforma Educativa Peruana, aunque es necesario reconocer que esta campaña nunca incluyó a la educación bilingüe.

Estos cambios determinaron que el momento histórico de la aplicación en aula de la educación bilingüe en Puno fuera radicalmente distinto al período histórico de su concepción.

En este contexto, el rol de los especialistas nacionales y extranjeros se torna conflictivo, por cuanto, supuestamente, debía apoyar la implementación de la política oficial del Estado, a sabiendas que dicha política no significaba otra cosa que el desmantelamiento de las medidas que daban sustento legal y sociopolítico a su propia actividad. De ahí que la alternativa fuera mantener un perfil bajo y no plantear propuestas demasiado "atrevidas", especialmente, en lo que concierne a la configuración del currículo escolar. A través de los documentos del PEEB-P se postulaba la adaptación o adecuación de los currículos oficiales, aún cuando en la práctica esto no fuera siempre posible y la propia dinámica de construcción de una alternativa educativa para el medio rural impusiera la necesidad de objetivos y contenidos distintos a los postulados desde la oficialidad.

Como se ha mencionado, el PEEB-P, es resultado de un convenio bilateral de cooperación técnica lo que significó que, desde un inicio, participaran en su implementación profesionales peruanos y alemanes. Su ejecución estuvo a cargo de un equipo mixto de especialistas del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), de la Dirección Departamental de Educación Bilingüe de Puno (DDE-P) y de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ).

Desde sus inicios, en 1977, a la fecha, la ejecución del PEEB-P ha comprendido tres fases: la de iniciación, la de implementación y la de consolidación, en actual ejecución. la fase de iniciación, llevada a cabo entre 1977 y 1980, comprendió el desarrollo de in-

vestigaciones de base que alimentaron la formulación de las estrategias, currículos y contenidos de los textos escolares; así como también la elaboración de los primeros libros de texto y la ejecución de diversos eventos que promovieron la idea de una educación bilingüe. La fase de implementación, de abril 1980 a diciembre 1988, abarcó diversos aspectos relacionados con la puesta en marcha en aula de la educación bilingüe en Puno.

Durante este período se continuó con algunas investigaciones de base y se inició el desarrollo de algunos estudios evaluativos; se elaboraron textos escolares para las cinco asignaturas básicas del currículo de educación bilingüe (lengua materna, castellano como segunda lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales); se capacitó a maestros y se ejecutó un plan de difusión de la educación bilingüe (lengua materna, castellano como segunda lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales); se capacitó a maestros y se ejecutó un plan de difusión de la educación bilingüe en Puno que consideró también el apoyo al Instituto Superior Pedagógico de Puno y a la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano. La fase de consolidación, que se iniciara en enero de 1989, tendrá dos años de duración y como su nombre lo indica pretende reafirmar los logros y corregir las deficiencias, producto de la fase experimental del proyecto, a fin de consolidar la experiencia y dejarla más asentada en la región. Es propósito de esta última fase desarrollar acciones diversas que propendan a que el contexto de las coincidencias con los demás proyectos y con las organizaciones campesinas se desarrolle y afiance.

Para entender lo que viene ocurriendo con la educación bilingüe en Puno es necesario establecer un deslinde entre lo que ocurre en el marco del ahora Programa de Educación Bilingüe de Puno y lo que se hace como parte de un proyecto más reciente, también a cargo del INIDE: el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria, por convenio entre el Banco Mundial y el Gobierno del Perú, más conocido como Proyecto Perú-BIRF II.

En lo concerniente al programa, la atención que brinda se extiende a 40 escuelas del ámbito rural del departamento. Se apoya además la ejecución de los programas de profesionalización y formación docente en educación bilingüe del Instituto Superior Pedagógico de Puno y de posgrado (Especialización y Maestría) en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano.

En cuanto al proyecto Perú-BIRF II, el INIDE atiende a cerca de 700 escuelas(2) rurales del departamento a través de la dotación de los textos escolares experimentados por el PEEB-P y de la capacitación de los especialistas de las dependencias locales del Ministerio de Educación, quienes a su vez capacitan a los maestros de aula. Dada las dificultades por las que ha venido atravesando el Perú-BIRF II, el Programa de Puno ha debido apoyar financiera y técnicamente a este proyecto y ha incluido en su fase de consolidación algunas actividades de apoyo a la continuación de este programa, dada

(2) Originalmente el Perú-BIRF se planteó la atención a 1350 escuelas rurales y urbano-marginales del departamento. Distintas razones, entre las que hay que considerar las reducciones presupuestales nacionales, derivadas de las divergencias entre el Perú y el Banco Mundial, y el consecuente descuido de algunas líneas de implementación del Proyecto, determinaron la merma del número inicial.

la innegable relación, no sólo institucional sino en cuanto a metas y objetivos, existente entre ambos proyectos.

Si se quiere, entonces, el Perú-BIRF II se hace cargo de una fase de expansión de la educación bilingüe que, durante estos dos años, va paralela a la de consolidación del PEEB-P, que involucra a un poco más de un tercio de las escuelas rurales y urbano marginales con población de habla vernácula y que gradualmente debería aumentar su cobertura hasta atender a todas las escuelas ubicadas en las zonas de mayor incidencia de habla vernácula del departamento.

Es necesario también hacer mención a un tercer agente que interviene de alguna manera en la ejecución de la educación bilingüe en Puno, sobre todo en lo que concierne a su normatividad. Nos estamos refiriendo a la Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación (DIGEBIL), creada a fines de 1987. Por disposiciones emanadas de la DIGEBIL, a partir de 1989, se debería haber dado comienzo a la generalización de la modalidad en todo el medio rural del departamento. Tal decisión se tomó a raíz de la evaluación de los diez primeros años de funcionamiento del PEEB-P y debería involucrar a aproximadamente 1400 escuelas rurales del departamento. Diversos factores han incidido en el cumplimiento parcial de la medida, dada la imposibilidad real de atención vía la capacitación y la distribución de materiales educativos a todos los centros educativos involucrados.

Como se puede apreciar, rápidamente el proyecto experimental instrumentado en 40 escuelas ha visto expandida su cobertura y multiplicados sus problemas.

De los ajustes de cuentas

La evaluación

El PEEB-P, por razones diversas entre las que es necesario también mencionar su disponibilidad "intelectiva" y financiera, constituye la única experiencia de educación bilingüe en el país evaluada por un grupo totalmente integrado por especialistas independientes (3). La evaluación del PEEB-P fue encomendada al Departamento de In-

(3) Si bien el Proyecto Perú-AID de Cusco también fue evaluado pocos meses antes de su desactivación, su evaluación fue realizada por un equipo mixto de especialistas independientes (tres) y de funcionarios gubernamentales (cuatro), el estudio llevado a cabo en esa entonces difiere del desarrollado en Puno, principalmente en lo que concierne a su naturaleza menos formal, a la cobertura de áreas de indagación y sobre todo a su duración (cinco meses, incluida la redacción del informe, vs. ocho semanas)

vestigación Educativa del Politécnico Nacional de México y estuvo a cargo de cinco especialistas: una antropóloga, dos sociolingüistas y dos educadores.

Además de este estudio el PEEB-P ha sido objeto de otras evaluaciones (4). Tres investigaciones adicionales importantes tomaron el PEEB-P como objeto de estudio. Por un lado, debemos referirnos a la tesis doctoral de Nancy Hornberger, sustentada ante la Universidad de Wisconsin, sobre la educación bilingüe y su incidencia en el mantenimiento del quechua y que comprendió año y medio de trabajo de campo en una escuela del Proyecto, y al estudio llevado a cabo bajo la conducción de Ingrid Jung, por un grupo de estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, en el marco de los cursos de Didáctica de Educación Bilingüe y Métodos y Técnica de Investigación I. Y, por otro lado, tenemos un estudio realizado por un equipo mixto, conformado por un antropólogo, un educador y dos lingüistas, que analiza de manera exclusiva los materiales educativos elaborados para instrumentar la educación bilingüe en Puno (cf. Cerron-Palmino, Rodolfo et al).

Si se analizan los planes de operación del PEEB-P e incluso algunos de los convenios firmados entre los gobiernos del Perú y Alemania se podrá notar la importancia que desde temprano se le asignó a este tipo de evaluación. Dentro de este marco se inscriben los estudios de validación de materiales educativos llevados a cabo por especialistas del INIDE; las evaluaciones llevadas a cabo, cada dos o tres años, por equipos mixtos de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica y de instituciones nacionales y los estudios puntuales llevados a cabo por diversos miembros del equipo del PEEB-P referidos a la instrumentación de un aspecto específico del programa, como por ejemplo, el uso de una metodología de enseñanza, el aprendizaje de la matemática, la lecto-escritura o el castellano.

También se inscriben dentro de esta línea nuestros frustrados intentos de desarrollar un estudio evaluativo longitudinal de, por lo menos, una promoción de niños que asistían a las escuelas bilingües. El estudio en cuestión denominado como de "Evaluación Integral del Proyecto", ejecutado entre 1982 y 1984, por el equipo de asesores del PEEB-P, bajo la conducción de Leo van Lier, debió ser interrumpido dadas las demandas cada vez mayores derivadas del propio servicio educativo y de la mayor cobertura en grados que iba asumiendo el Proyecto. Influyó en esta decisión el hecho que, a pesar de lo que su propio estatus y nombre indican, el equipo de asesoría del Proyecto tuvo que, en realidad, actuar como ejecutor del mismo.

(4) A lo largo de su implementación, el PEEB-P ha sido evaluado desde diversas ópticas y para diversos fines. Cabe mencionar, los estudios evaluativos llevados a cabo por especialistas del INIDE con el fin de validar los materiales educativos desarrollados en aymara, castellano y quechua para las asignaturas de lenguaje y matemática pertenecientes a los primeros dos grados de educación primaria (cf. Villavicencio, 1985); así como, el estudio que a lo largo de dos años desarrollara un equipo mixto de especialistas GTZ-DDE, coordinado por Leo van Lier con el fin de evaluar integralmente la aplicación de la educación bilingüe en estos mismos grados (cf. van Lier, 1984). El PEEB-P, como tal, también fue evaluado en diversas ocasiones tanto por organismos nacionales como alemanes (cf. principalmente López, 1980 (para el INP) y Bergmann et al, 1984 (para la GTZ y el BMZ de la RFA).

Los resultados (5)

En cuanto al PEEB-P como tal

Como dijéramos en otro lugar, la educación bilingüe en Puno ha debido desarrollarse en un contexto adverso; se trata de una educación que ha ido contracorriente pero que ha logrado sobrevivir tres períodos políticos diferentes y que si bien requiere aún de más trabajo en su etapa de consolidación, ha logrado ya:

- a. Desarrollar una concepción de educación bilingüe para toda la educación primaria.
- b. Desarrollar una metodología de enseñanza del quechua y del aymara como lengua materna en seis niveles y para toda la educación primaria, plasmada en documentos diversos y en una serie de textos escolares que van del primero al sexto grado de educación primaria.
- c. Desarrollar una metodología de enseñanza del castellano para los dos primeros grados de educación primaria, que se refleja en los textos correspondientes; estando dos equipos de especialistas abocados ahora a completar los cuatro grados restantes.
- d. Desarrollar una concepción y metodología para la enseñanza de la matemática, las ciencias naturales y las ciencias sociales en programas educativos bilingües.
- e. Publicar materiales en quechua y aymara de amplia difusión con el fin de revalorar las manifestaciones culturales campesinas.
- f. Contribuir significativamente a la discusión de la educación bilingüe en el país.
- g. Modificar, por lo menos parcialmente, las actitudes de la sociedad regional de manera tal que ahora sea más fácil hablar de educación bilingüe y aún de educación rural o indígena, cuando hace once años eso era algo impensable.

(5) En este acápite además de utilizar como fuente los diversos estudios mencionados, me valgo de las discusiones que en torno a este punto fueron materia de un Seminario de Reflexión llevado a cabo en Chucuito, a fines de junio de 1988, con el concurso de 40 representantes de los diversos estamentos sociales, técnicos y administrativos involucrados en la concepción, ejecución y evaluación del PEEB-P y que fueron jerarquizadas y sumarizadas en Soberón, 1988.

-
- h. Contribuir a la normalización lingüística del quechua y del aymara, tanto a nivel regional como nacional.
 - i. Promover y apoyar la formación de recursos humanos para la educación bilingüe intercultural en la región, a través de la inclusión en los currículos de formación magisterial y de profesionalización docente del Instituto Superior Pedagógico de Puno de cursos relacionados con la educación bilingüe y de la creación del Programa de Posgrado en Lingüística Andina y Educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano.

En cuanto a los usuarios del PEEB-P

Los estudios evaluativos llevados a cabo arrojan, entre otros, resultados a favor de una educación bilingüe como la del PEEB-P, principalmente en lo que concierne a:

- a. La participación activa en el aula. Se observa en los niños de los diversos grados evaluados un mayor nivel de participación en el desarrollo del proceso educativo y un mayor grado de fluidez en la relación con el maestro que las anotadas en las escuelas no bilingües (cf. Hornberger, Jung et al, Rockwell et al).
- b. Las oportunidades de éxito que la escuela bilingüe brinda a los educandos menos favorecidos (niños con menos acceso al castellano en sus ambientes naturales y niñas en general). En comparación con las escuelas en las que no se hace educación bilingüe, los niños menos favorecidos del PEEB-P logran igualar a sus compañeros con mejores posibilidades de éxito (cf. Rockwell et al).
- c. La comprensión de lectura y de razonamiento lógico. Se ha observado que los niños de las escuelas bilingües logran un mejor nivel de procesamiento de información escrita como de resolución de problemas matemáticos (cf. Rockwell et al y Jung et al).
- d. El manejo oral y escrito del castellano. "La educación bilingüe muestra una eficacia mayor para la apropiación del castellano por parte de los niños, permitiendo un manejo más apropiado en sus formas oral y escrita y una mayor calidad en la pronunciación" (Soberón, 1988: 7, resume una de las conclusiones de un taller evaluativo llevado a cabo en Puno).
- e. El manejo oral y escrito de la lengua materna. Como es obvio, los niños de las escuelas PEEB-P demuestran un mejor manejo de la L1, sobre todo en lo referente a la comunicación por escrito y a la facilidad, confianza y solvencia con las que actúan en eventos comunicativos diversos que tienen como medio al quechua o al aymara (cf. Hornberger, Jung et al, Rockwell).

Los estudios coinciden con el propio equipo del PEEB-P en cuanto al rol que en estos resultados cumple el uso que el proyecto le asigna a la lengua materna en el aula. Se ha

llegado a la conclusión de que logros como los reseñados no son sino producto de un proceso complejo de acumulación de factores a partir del hecho que el uso mismo de la lengua materna de los niños en un ambiente institucional-formal como la escuela y la referencia constante al saber propio generan en los niños autoestima y promueven el desarrollo de una autoimagen positiva que les permite abordar, con confianza y seguridad, el reto de aprender en un contexto formal y, por momentos, en una lengua que no se maneja del todo.

Parece ser que es a partir de esta nueva y más positiva relación afectiva con la escuela que el niño logra igualar y aún adelantar a quienes sólo estudian en castellano.

Consideramos que resultados como estos deben ser destacados; pese a toda predicción y a la propia concepción popular que favorece la exclusión de la vernácula en el aula y el uso exclusivo del castellano en la escuela, de los dos grupos de niños evaluados, aquellos con quienes se emplea menos el castellano (en razón de que debía invertirse una buena parte de la jornada escolar haciendo uso del quechua o del aymara) logran un mejor manejo del castellano frente a quienes tienen mayor oportunidad de exposición y uso del castellano.

Este resultado definitivamente apunta en favor de una educación bilingüe y, sobre todo, del uso amplio de la vernácula como lengua de educación. Pero nótese además que son los educandos con menores posibilidades de aprender el castellano fuera de la escuela los que tienen mayores posibilidades de hacerlo en el contexto de un programa de educación bilingüe; mientras que estos mismos educandos se quedan en las escuelas tradicionales a la zaga de sus compañeros con mayores posibilidades de acceso al castellano en sus ambientes naturales.

Por otro lado, nos parece importante destacar que los resultados de los estudios llevados a cabo en el marco del PEEB-P coinciden con los que arrojan investigaciones ejecutadas en otros contextos (cf. Cummins, 1979 y Skutnabb-Kangas, 1983) en cuanto al efecto que el uso y enseñanza de la lengua materna tienen sobre el manejo de los estudiantes de una modalidad bilingüe, que logran de la segunda lengua. En Puno se ha podido corroborar que mientras mayor es el tiempo que el niño dedica al estudio de su propia lengua en el aula, mejor es el manejo que logra del castellano. Y ello no tiene otra explicación que el aprendizaje y uso de la nueva lengua se sustenta en las estrategias cognitivas que el educando logra desarrollar por medio de una lengua que ya conoce y en la familiaridad que el educando logra en el tratamiento y análisis de una lengua conocida (su L1); estrategias y habilidades que después aplica a la segunda lengua.

A este respecto nos parece importante hacer mención de otro resultado producto de la evaluación externa del PEEB-P relacionado con la hipótesis de la transferencia de habilidades. En el estudio en mención (Rockwell et al, 1988) se detectó que la transferencia de habilidades relacionadas con la lengua escrita no sólo se daba de la lengua materna a la segunda, en niños alfabetizados en quechua y aymara, sino también en dirección inversa en niños de lengua materna quechua o aymara pero alfabetizados en castellano. Nos parece fascinante que ese mismo proceso pueda darse en el camino inverso: de la segunda lengua a la primera, si es que a los niños se los coloca en una situación de libertad y opción y se les permite escribir en la lengua que más deseen. Nos parece interesante encontrar que en dicha investigación, por lo menos, algunos niños de

las escuelas de control, escuelas tradicionales, hayan escogido el quechua o el aymara para resolver las tareas que el equipo investigador les planteó y que al hacerlo recurrieran al conocimiento que tenían respecto de la lengua escrita, de sus normas y funcionamiento y que había sido adquirido a través de su manejo de la lectura y la escritura en castellano. Evidencias adicionales que apuntan en la misma dirección y que corroboran la hipótesis son las que nos ofrece una investigación llevada a cabo en una escuela urbano-marginal de la ciudad de Puno por una egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad del Altiplano (cf. Mendoza, 1989).

Se estarían corroborando así, esta vez desde los Andes, resultados, que la literatura especializada registra de otros contextos, que nos permiten imaginar y hacer proyecciones respecto de una modificación sustancial del perfil diglósico andino. Si un número mayor de ella desarrolla su intelecto, sin que ello vaya necesariamente en desmedro de la apropiación y aprendizaje del castellano, tal vez de aquí a unas décadas contemos con generaciones de verdaderos bilingües de vernácula y castellano, cuya incidencia en el panorama sociolingüístico altiplánico pueda contribuir a su modificación sustancial.

Pero, si además aprovechamos resultados de investigación como los aquí reseñados e imaginamos estrategias distintas, pero igualmente válidas de educación bilingüe, que promuevan el uso escrito de las vernáculos a partir de los conocimientos que algunos niños tienen de la escritura en castellano, podríamos dar saltos cada vez más grandes y ampliar la cobertura de los programas educativos bilingües y atender así no sólo a quienes inician su escolaridad sino también a quienes ya han desarrollado algunas experiencias en el ámbito escolar. En una experiencia de revitalización cultural aymara en la que tuve la oportunidad de participar en el distrito de Acora, Puno, con compañeros de la Federación Distrital de Campesinos, pudimos también comprobar cuán fácil resultaba para los jóvenes aymarahablantes de 4to y 5to año de secundaria, que asistían a nuestras jornadas sabatinas, apropiarse de la escritura en aymara y cuán rápido podían comenzar a redactar pequeños textos en su propia lengua, a partir de lo que sabían de la escritura en castellano. Datos como éstos deberían ser tomados en cuenta en futuras acciones de educación bilingüe, de manera tal que los programas puedan también atender a niños y jóvenes ya alfabetizados en castellano, para ofrecerles la oportunidad de expresarse en su propia lengua y poner en práctica la transferencia de estrategias y habilidades de una lengua a otra.

Con sujetos como estos y su acción, el bilingüismo que por ahora se nos presenta como utópico y proyectivo comenzaría a hacerse realidad.

Pero frente a tales coincidencias y a resultados sumamente alentadores como los aquí reseñados existen también algunas sorpresas y discrepancias entre algunos de los resultados obtenidos. Ello ocurre principalmente en lo que concierne al nivel de manejo que logran los estudiantes de las escuelas bilingües, frente a sus padres de las escuelas tradicionales, en la asignatura de matemática. La evaluación externa concluye que los niños de las escuelas del PEEB-P logran un mejor rendimiento relativo en un área identificada como de resolución de problemas matemáticos; mientras que los niños de las escuelas tradicionales obtienen mejores resultados en el área de operatoria matemática (cf. Rockwell et al).

Es decir, los niños producto de una educación bilingüe analizan el problema, razonan y abordan su resolución, resolviendo las operaciones matemáticas implícitas, contextualizadas, en el propio problema, pero no reaccionan de manera igualmente exitosa frente a la resolución de operaciones matemáticas descontextualizadas, que suponen un tratamiento mecánico de la información y además haber memorizado tablas y relaciones que permitan resolver este tipo de tareas.

Al confrontarnos con este resultado consideramos que el mismo podría derivarse del mejor manejo lingüístico y comunicativo evidenciado por los educandos de las escuelas bilingües, que favorece una mejor comprensión de los textos que componen los problemas y, por ende, un mejor procesamiento lógico de los mismos. Sin embargo, no dejaba de sorprendernos que estos niños no hubieran desarrollado todavía automatismos que les permitieran resolver una operación matemática cuando se les presenta descontextualizadamente.

Pero, en otros dos estudios comparativos llevados a cabo, con niños de contextos similares, los resultados no coinciden con los de los evaluadores externos. Tanto en la investigación llevada a cabo por Jung et al que mencionáramos anteriormente como en una tesis de maestría realizada en Puno para establecer la relación que existe entre uso instrumental del aymara y rendimiento en matemática (cf. Arias, 1989), se demuestra que los niños de las escuelas bilingües obtienen mejores resultados que sus padres de las escuelas tradicionales, tanto en la resolución de problemas como en la ejecución de operaciones. Estos resultados corroboran las conclusiones a las que se llegara años antes en los estudios de validación de los materiales educativos de matemática, correspondientes a los dos primeros grados de primaria (cf. Aranda et al, 1984 y Villavicencio, 1985).

La falta de coincidencia en este aspecto, entre los diversos estudios llevados a cabo en el marco del PEEB-P, nos confrontan con la necesidad de investigaciones de otro tipo que apunten más bien al análisis de procesos a fin de establecer las etapas de aprendizaje por las que atraviesan los niños inmersos en programas de educación bilingüe. Sólo de esta manera podríamos juzgar de manera más objetiva resultados como los aquí expuestos y lo que es más entender su razón de ser. Es por ello que lamentamos que en Puno no hayamos podido continuar con la evaluación longitudinal que nos planteáramos. De haber seguido a por lo menos una promoción de niños a lo largo del proceso de escolaridad primaria estaríamos ahora en mejores condiciones para despejar dudas derivadas de sorpresas como las que ejemplifico a través de los resultados en cuanto a matemática.

Los saldos

No todos los resultados de este ajuste de cuentas son positivos. Si bien la balanza se inclina hacia el polo afirmativo existen todavía algunas tareas que el PEEB-P debe atender en esta nueva etapa de consolidación. Entre ellas principalmente cabe referirse a: intensificar el apoyo a los procesos de formación y capacitación docente, subsanar errores en los materiales producidos y establecer vínculos formales y eficientes con las organizaciones campesinas en la implementación de la educación bilingüe en el altiplano.

- a. Dada la importancia de la capacitación docente en el proceso de instrumentación de una nueva modalidad educativa, los estudios evaluativos han aconsejado intensificar los procesos de capacitación de maestros. En cuanto a los docentes en servicio en las escuelas bilingües, el equipo del programa de Puno había decidido poner mayor énfasis —ahora que el proceso de elaboración de materiales está casi concluido— en el seguimiento y asesoramiento en sitio, promoviendo además reuniones distritales e interdistritales de intercambio de experiencias entre maestros de educación bilingüe. Asimismo, se decidió intensificar el apoyo al Proyecto Perú-BIRF II, a los ISP de Puno, Azángaro y Juliaca y establecer mecanismos conjuntos para retroalimentar a los primeros graduados como docentes de educación bilingüe, en este año en que comenzaban a trabajar en aula.
- b. En cuanto a los materiales, la evaluación arrojó déficits considerables en lo concerniente a los módulos de materiales educativos de castellano como segunda lengua, a partir del tercer grado. En tal sentido, el equipo del PEEB-P decidió la revisión sustancial y aún el reemplazo de los libros de castellano de tercero a sexto grado. Un nuevo equipo asumió el último trimestre de 1988 la realización de esta tarea que deberá concluirse a lo largo del período de consolidación (1989-1990).
- c. En lo tocante a las organizaciones campesinas y a su rol en la ejecución del PEEB-P los estudios evaluativos reconocen como factor limitativo, no haber incorporado en el diseño la participación de las organizaciones campesinas en la implementación del PEEB-P. Debido a su propia condición de proyecto gubernamental, a la época en la que se implementa y a las reacciones en contra de las propias medidas renovadoras que asumieron algunas organizaciones gremiales, tales como el SUTEP —que abiertamente se opuso a la Reforma Educativa—, el Proyecto optó por limitarse al contacto con los padres de familia de las comunidades en las cuales trabajaba. Pero, incluso este contacto fue limitado e insuficiente como resultado de las demandas que la propia tarea educativa ponía sobre el equipo de especialistas del proyecto: definiciones curriculares que involucraban tanto aspectos antropológicos como lingüísticos y educativos; elaboración de materiales educativos; capacitación de maestros; etc.

En un ajuste final de cuentas de la etapa experimental este es el aspecto más descuidado de la acción del PEEB-P en el departamento, sobre todo por la importancia que tiene el diálogo con las bases, en favor de la implementación de una nueva idea educativa que contradice la tradición nacional y que despierta dudas, históricamente determinadas, en los propios vernáculo-hablantes, que caracterizan también a la situación de diglosia a la que hemos hecho referencia.

Tales deudas, sin embargo, tal vez nunca lleguen a saldarse dada la rapidez con que evolucionan la crisis socioeconómica y la violencia en el departamento de Puno, que prácticamente impiden el seguimiento y asesoramiento en sitio a los docentes de las escuelas más alejadas. Para esta nueva etapa, el equipo había pensado poner énfasis en el trabajo en terreno a fin de impulsar la ejecución de la educación bilingüe, en condiciones más "normales", ahora que se cuenta con casi todo el material educativo. Desafortunadamente, la coyuntura particular que viven las áreas

rurales del departamento, y, sobre todo, el área quechua, nos ha obligado a replegarnos, a volver al trabajo de gabinete, ya no para diseñar materiales educativos sino para imaginar métodos y estrategias de seguimiento indirecto que en algo suplan nuestra ausencia en los salones de clase.

De algunas afortunadas coincidencias que abren caminos

Cuando comparamos lo que ocurre en Puno con lo que sucede con la educación bilingüe en otras partes del país, apreciamos que si bien el proceso de implementación de la educación bilingüe viene siendo lento, desde la dación de la Política Nacional de Educación Bilingüe en 1972, los avances de los últimos quince años a nivel de definición, de política lingüística y de experiencia en aula han sido sumamente importantes. Gradualmente se ha ido dando en el país, para beneficio de la educación nacional y de la población de habla vernácula en edad escolar, un proceso de convergencia entre maestros y especialistas preocupados por la educación rural, así como entre los principales proyectos de educación bilingüe que determina que, a excepción de los programas que se implementan con el apoyo y orientación técnica del ILV, los demás compartan el ideal del mantenimiento de la lengua vernácula y el del desarrollo de un currículo intercultural, aún cuando, en la práctica, cada proyecto implementa estas ideas matrices de diversa manera(6). Confiamos en que tales coincidencias y la reciente creación en el Ministerio de Educación de una nueva Dirección General de Educación Bilingüe contribuyan a que estos avances redunden en una modificación sustancial del sistema educativo peruano y sobre todo en un servicio y una cobertura cada vez más amplias de esta modalidad.

La hora parece haber llegado en el país para sacar a la educación bilingüe de la eterna "experimentalidad" a la que parecía haber estado destinada desde que se dieran los primeros pasos en este sentido, a comienzos de los años treinta en Puno (cf. López, 1988). Si bien es mucho todavía lo que debemos aprender, sabemos lo suficiente como

(6) En un evento organizado por el Centro "Bartolomé de las Casas" en el Cusco, las coincidencias a que hacemos mención se pusieron de manifiesto cuando diversos científicos sociales nacionales acordaron proponer un modelo educativo que "tienda a revitalizar e interrelacionar las identidades culturales y sociales de los diversos grupos que componen el país. Dicha educación deberá coadyuvar a la emancipación social y económica de nuestra población (y deberá ser)... crítica, popular, bilingüe y dialógica en lo cultural (CERA, 1987:88)

para poder comenzar a atender de manera más justa y equitativa a la población nacional de habla vernácula.

En lo que concierne a las coincidencias con las organizaciones de base del campesinado y con los principales concernidos, resulta alentador que en los últimos eventos realizados por la Federación de Campesinos de Puno, por FARTAC en Cusco y por el SUTEP, se comience ya a plantear la necesidad de cambios en la educación de los sectores campesinos a partir del reconocimiento de su diversidad cultural y lingüística. Ahora le toca a los proyectos y al propio Ministerio de Educación incorporar en sus acciones el diálogo permanente con las organizaciones populares; vale decir, con los representantes de los propios usuarios. Sólo así se podrá llegar a configurar un modelo educativo que responda a las reales necesidades de la población de habla vernácula del país.

Me pregunto si no estará también llegando la hora en el país de una modalidad educativa que no sea únicamente bilingüe e intercultural sino también campesina y/o indígena tal como viene ocurriendo al interior de otras sociedades latinoamericanas con población indígena. Sólo así esa educación que históricamente nació como bilingüe logrará responder al serio reto que esa realidad multiétnica, pluricultural y multilingüe le ha impuesto.

Bibliografía

- ARANDA, Eleodoro
1982 **Estudios de validación sobre el módulo de matemática para el primer y segundo grado de educación primaria bilingüe.** Lima: INIDE. (Mimeo).
- ARIAS, Pedro
1989 **El aprendizaje de la matemática en niños aymarófonos.** Tesis de Maestría. en: **Lingüística Andina y Educación.** Universidad Nacional del Altiplano.
- BERGMANN, Herbert y otros
1984 **Control de Desarrollo del Proyecto 70.** 2510. Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno. Eschborn: GTZ.
- CERRON-PALOMINO, Rodolfo, Rodrigo Montoya, Inés Pozzi-Escot y Manuel Valdivia
1988 **Evaluación de los textos escolares del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno.** Lima: PEEB-P (Mimeo)
- CUMMINS, James
1976 "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses". En: **Working Papers on Bilingualism** 9. Págs. 1-43.
1979 "Linguistic interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". En: **Review of Educational Research** 49/2. 222-251.
- HOMBERGER, Nancy
1985 **Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Perú.** Tesis doctoral presentada a la Universidad de Wisconsin.
- JUNG, Ingrid, Javier Serrano y Christianne Urban (eds.)
(en prensa) **Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada a la educación.** Lima-Puno: UNA-P-GTZ.
- LOPEZ, Luis Enrique
1981 **Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno. Informe Evaluativo Parcial (1977-1979).** Lima-Eschborn: INP-GTZ.
- ZUÑIGA, M.; J. Ansion y L. Cueva
1987 "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno" En: **Educación en poblaciones indígenas: Políticas en América Latina.** Santiago de Chile: UNESCO/ I. I. I. 521-527

L.E. LOPEZ (ed.)

1988 "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico (1900-1970)" En: *Pesquisas en Lingüística Andina*. Lima-Puno: CONCYTEC-UNA-P, pág. 9

LIER, Leo van

1984 *Informe de evaluación integral del Proyecto. Primera etapa de evaluación en aula (1982 - 1983)*. Puno: PEEB-P. (Mimeo)

LOPEZ, Luis Enrique; Ingrid Jung y Juan Palao

1987 "Educación bilingüe en Puno (Perú): Reflexiones en torno a una experiencia... que concluye?. En: *Pueblos Indígenas y Educación* 1/3. 63-106. (Quito).

MENDOZA, Leonor

1988 *Transferencia de habilidades de lectura y escritura de L2 a L1 en niños quechua hablantes. Tesis de Segunda Especialización. Curso de Posgrado. En: Lingüística Andina y Educación. Universidad Nacional del Altiplano.*

ROCKWELL, Elsie et al.

1988 *Evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe. En: la Enseñanza Primaria de la Región de Puno, Perú. México, D.F.: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.*

SKUTNABB-KANGAS Tove

1983 *Bilingualism or Not. The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters* 7.

SOBERON, Luis

1988 *Síntesis de los resultados alcanzados en el seminario sobre las actividades del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P) (Mimeo).*

VILLAVICENCIO, Martha

1985 *Logros, dificultades y perspectivas del Proyecto de Educación Bilingüe-Puno. Lima: INIDE. (Mimeo).*

El mundo maravilloso que nos rodea

**María E. Heise
Teresa Valiente**

Introducción

El presente trabajo representa un análisis de los contenidos de cinco textos para el 1º, 2º y 3er grado de educación primaria (1).

Hoy día estos libros siguen encontrándose en venta en las mismas puertas del Ministerio de Educación, y en las librerías de todo el país según lo hemos comprobado, y lo que es más grave aún, se siguen usando en muchas escuelitas de la selva, donde sus contenidos resultan aberrantes frente a la realidad de los niños nativos.

Por esto, lamentablemente, pensamos que el presente análisis sigue conservando su validez.

La investigación fue hecha en 1973. En aquel entonces, estos textos eran los más usados en las escuelas, a pesar que desde el año 1972 se estaba aplicando en el país la Reforma Educativa, que había elaborado nuevos libros para el 1er y 2do. grado ("Amigo" y "Paseo"). Un texto para el 3er. grado nunca se publicó.

(1) "Progresando", "Siempre Adelante", "Mi gufa y mi teroso", "Primeros Pasos" y "Enciclopedia"

Comparados con los textos tradicionales, "Amigo" y "Paseo" representaron un cambio radical, no sólo por el excelente aspecto gráfico, sino sobre todo en los contenidos. El mundo representado aquí era un mundo rural e indígena. Una amplia parte estaba dedicada a cuentos, leyendas y tradiciones andinas; el prototipo era la familia extensa y el trabajo se desarrollaba en forma comunitaria en una sociedad sin clases que no conocía dominación ni explotación.

En los contenidos de "Paseo", elaborado bajo la asesoría de Javier Sologuren, se encontraban textos de Arguedas ("El sueño de un Pongo") y de Javier Heraud. De hecho, se presentaba otro "Mundo Maravilloso", igualmente utópico y alejado de la realidad: el mundo soñado por Velasco Alvarado.

En la práctica, "Amigo" y "Paseo" nunca prosperaron y desaparecieron sin dejar huellas; cuando en el año 1976, se permitió a los profesores escoger libremente los libros a utilizarse en las escuelas, todos regresaron a la uniformidad de los textos de antes, que de hecho habían seguido usándose en forma semi-clandestina, a pesar de los decretos oficiales.

Los viejos textos sólo tuvieron algunas ligeras modificaciones: por ejemplo, "Coquito" es la nueva versión de "Colibrí", las modificaciones más remarcables consisten en que se oscureció el color del pelo y de los ojos de los niños, que antes lucían rubios y con los ojos azules. Por lo demás, los contenidos siguieron siendo los mismos, ignorando totalmente la realidad de los niños de la sierra y de la selva, como si no fueran parte del Perú. Hasta hoy día, el mensaje transmitido por estos textos ha quedado inalterado.

Una lectura de cinco libros escolares

En medio de cuentos y poesías que encontramos en los textos utilizados en los colegios, se presenta una realidad inmediata feliz y ordenada, de la cual podemos formar parte sólo bajo ciertas condiciones. Esta realidad aparece como una unidad a la cual "el amor" hace indivisible. Desgraciadamente la aparición muy insistente de algunos conceptos y menos persistentes de otros, hace que ella sea percibida en dos grandes categorías: centrales y periféricas.

Dentro de las categorías centrales se encuentran las siguientes: Patria, Dios, Familia y Escuela.

Dentro de las categorías periféricas están considerados: el cuerpo humano, el tiempo, el dinero, el trabajo, el juego, el extranjero, la miseria, etc.

La participación individual dentro de esta realidad es lograda por medio del "amor" y por la observación de ciertas normas de comportamiento. Estas y aquél

aparecen, como veremos, como los pilares que sostienen eso que hemos llamado realidad inmediata.

Enseguida trataremos de esbozar cómo estos conceptos se nos presentan en particular:

LA PATRIA

Es un don divino llamado Perú. Es un gran territorio dividido en 23 departamentos, cada departamento dividido en provincias y cada provincia dividida en distritos (III, p.167)*. En esta patria nacen todos los peruanos que se sienten descendientes de los héroes de la independencia.

Reconocemos la patria por medio de sus símbolos: una bandera, un escudo y un himno que nos muestran toda su grandeza, fortaleza, riqueza y hermosura.

La patria es el orgullo de todo peruano pues es la cuna de grandes hombres, que le han dado un gran pasado, y además de santos que la glorifican:

- a) Manco Capac, es la gloria más pura de la patria (I, p. 112) quien junto con Mama Ocllo fundó en el Cuzco un gran imperio: el TAHUANTINSUYO (IX, p. 183). Esto hace mucho tiempo, cuando en el Perú aún no existían carreteras ni máquinas, sino indios que vivían muy pobremente (IX, p. 183).
- b) Francisco Pizarro, español, muy pobre pero valiente y cristiano. Quería ser un gran hombre viajando de España hacia el continente americano y conquistando el Imperio de los Incas (IX, p.189). El fundó Piura y Lima.
- c) San Martín es el padre de la independencia y gracias a un sueño que tuvo con pajarillos bicolors, creó la bandera peruana (VI, p.90).
- d) José Olaya fue un humilde peruano, pero muy valiente, que murió por la independencia (II, p.50).
- e) María Parado de Bellido fue una mujer excepcional y cristiana que no delató a los suyos (esposo e hijo que estaban luchando por la independencia) frente a los realistas (españoles), envió a un sirviente a los patriotas para dar la voz de alerta e información acerca de la posición del enemigo (el sirviente fue capturado pero tampoco delató nada) (I, p.130).

*) La numeración romana corresponde a los textos investigados cuyos datos daremos en la bibliografía.

f) Santa Rosa de Lima fue una mujer de extraordinaria humildad. En su espacioso huerto edificó una ermita para rezar y para conversar con los mosquitos (II, p.90-91).

g) San Martín de Porres fue humilde y caritativo con los pobres.

Todo aquél que se siente peruano ama a la patria, sacrificándose por ella y dando la propia vida como aquellos que la amaron y fueron generosos con ella:

a) Alfonso Ugarte, quien antes de entregar la bandera al enemigo (chileno) se tiró con ella al mar (II, p.58).

b) Francisco Bolognesi, quien antes de rendirse en Arica peleó "hasta quemar el último cartucho" (I, p.137)

c) Miguel Grau fue un marino valiente, buen cristiano y muy devoto de Santa Rosa, cuya estampa llevaba siempre en su camarote. Tampoco se rindió frente a la superioridad chilena.

La patria es una gran fuente de riquezas que están representadas en el escudo nacional: los animales representados por la llama, los vegetales por el árbol de la quinua y los minerales por la cornucopia. El comerciante que se siente un verdadero peruano exporta al extranjero los productos más estimables de aquellas riquezas (II, p.68). Por ejemplo el guano, muy apreciado y explotado por los ingleses en el siglo pasado.

La patria es un inmenso campo de la agricultura en el cual trabaja el labrador quien "nos da el pan con que nos sustentamos y mil otros frutos" (I, p. 115). La agricultura crea riqueza e independencia, es la grandeza de la patria, es fuente de moralidad, desarrolla el talento y la iniciativa, contribuye a la prosperidad (I, p. 55).

La patria tiene una puna cuyas chozas son hermosas y en donde el pastor cuida su rebaño y vive feliz, cantando y silbando (I, p. 40).

La patria es un archivo de inspiración de nuestros poetas (II, p. 68).

La patria es como una madre a quien se sirve y ama (II, p. 68).

Todo esto es la patria y debemos estar agradecidos a ella. Amar y servir a la patria significa:

- a) Si somos propietarios, debemos pagar puntualmente los impuestos.
- b) Si somos industriales, escribir su nombre (de la patria) en los productos que le dan honra.
- c) Si somos comerciantes, exportar al extranjero productos estimables (II, p. 68).

Para dar una mejor idea de la patria transcribimos la siguiente poesía:



PERU

¡Tierra de promisión, la Tierra mía!
Campos fecundos que el Sol Inca baña,
donde junto al milagro de la caña,
¡Tiende el café un tapiz de pedrería!

¡Tierras donde volcó la fantasía
sus áureos cofres de riqueza extraña!
El cielo, el mar, el valle, la montaña,
todo entona un cantar de epifanía!

¡Tierras del Sol, en cuya inmensa copa
refresca el labio de la sedienta Europa
que agobian del destino los rigores!

¡Aquí donde la Raza se depura,
todo habla de grandeza y de ventura,
de Hombres Nuevos y Anhelos Redentores! (IV, p. 287)

DIOS

Dios es la suprema realidad, presente y creadora de todo cuanto existe, vemos y sentimos. Sus cualidades son:

- a) Todo lo ve (I, p.96)
- b) Es nuestro padre por eso nos ama
- c) Nos da el alimento diario, por eso nadie se muere de hambre (VI, p.63)
- d) Es todopoderoso porque hizo este mundo que es todo un palacio de riquezas: hizo la tierra, el mar, el sol, las estrellas y el reloj (I, p.105) (II, p.18).
- e) Es bondadoso pues nos ha dado una patria feliz y fértil (I, p.73).
- f) Es omnipotente: nada ni nadie puede contra él (II, p.27).
- g) Es la meta de todos nosotros: si trabajamos seremos como él (II, p.27)
- h) El lo sabe todo (I, p.61)
- i) El nos da la felicidad y alegría diarias.
- j) El existe desde siempre, él ha ordenado todo este mundo lleno de maravillas (II, p.18).

Por medio de la oración y la poesía nosotros nos comunicamos con él, agradeciéndole todas las felicidades y alegrías que de él recibimos.

Pero Dios tiene también un hijo. Este hijo se llama Jesús, nació muy pobremente en la tierra. El posee los mismos atributos que su padre omnipotente, y también tiene otras cualidades que siempre debemos imitar:

- a) Era humilde y obediente (IX, p.72), (IX, p.80).
- b) Trabajó pobremente como carpintero:

El mismo hijo de Dios no
se avergonzó de ser llamado
"El Hijo del Carpintero" (VI. p.108)

- c) Nació y murió pobre (I, p.34)
- d) Murió por nosotros para salvarnos de sufrimientos eternos.

El amarlo y la obediencia nos harán sentir estar siempre acompañados por él.

Su madre, es el ejemplo de la pureza y la virtud. Ella es nuestra madre y como tal nos ama (I. p.28), todas las noches cuando dormimos está cuidándonos, ella ama a todos sus hijos en la tierra, es humilde, bonita, ella es la unión de la poesía, naturaleza y el arte (II, p.25). De ella debemos aprender el amor y la humildad.

Aparte de Dios, Jesús y la Virgen están los Santos: personas que tuvieron una vida ejemplar y a quienes igualmente debemos imitar. Sus principales cualidades las hemos reducido en las siguientes:

- a) Amaron a los niños (Don Bosco) (II, p.178)
- b) Tuvieron vida humilde.
- c) Hicieron milagros: Santa Rosa logró que las mosquitas le obedeciesen o San Martín de Porres logró que el perro, gato y ratón comieran juntos sin pelearse.
- d) Amaron el estudio (San Juan Bautista de la Salle).
- e) Fueron piadosos e inocentes.

Igualmente, por medio de la oración y la poesía podemos comunicarnos con ellos.
Ejemplo: a Santa Teresita del Niño Jesús:

No olvides tu promesa
que, con sin par nobleza,
dejó tu caridad:
arroja desde el cielo,
mil rosas deshojadas,
que lleguen impregnadas
de aroma celestial.

(VI, p.65)



LA ESCUELA.-

Es nuestro segundo hogar en donde los maestros y el director aman a los niños y trabajan por ellos:

- a) La escuela es la mansión del amor, la paz y la unión.
- b) Ella nos da instrucción, trabajo, gimnasias y recreo (I, p.7)
- c) En ella aprendemos oraciones y la senda del deber.
- d) Nos enseña amar a la patria.
- e) Es el camino de nuestro progreso.
- f) El maestro trabaja para educarnos.
- g) El quiere hacer hombres útiles a la familia y a la patria.
- h) El es muy amable.
- i) El director es el que dirige la escuela, es bueno, por eso sonríe y ama tanto al hijo del magnate como al del pobre (II, p.9; I, p.16; IX, p.24; etc.)

La siguiente poesía nos va a ilustrar mejor sobre la escuela:



MI LINDA ESCUELITA

Alegre y contento
yo voy a la escuela
y en ella me siento
dichoso y feliz

Mi linda escolita
es grande y es limpia,
por eso bonita,
como un capulí.

Yo quiero a mi escuela
pintada con besos
de luz y acuarela
del mago Merlín.

Yo aprendo en ella
la ciencia y el bien,
porque es una estrella
que alumbra el vivir.

j) La escuela prepara valientes para la patria:

EL BATALLON INFANTIL

1) Este batallón
es de los valientes
que en la escuela son
más ya su valor
viene a demostrar
que son la esperanza
de nuestra nación

2) Soldadito
de mi patria amada
y es nuestra legión
la legión Peruana,
que al son del tambor,
toque de clarín,
sale a marchar, y al
eco de esta canción:

3) Viva la patria viva el Perú
viva la escuela y su juventud

(VI, p.148)

El buen alumno reconoce el amor del maestro y el trabajo que éste realiza por él, dedicándole una poesía de la cual solamente la primera y última estrofa transcribiremos:

¡Quitaos el sombrero ciudadanos!
el maestro de escuela se adelanta
ese obrero admirable en cuyas manos
la antorcha de la ciencia se levanta

¡Salve Maestro! obrero sin segundo,
constructor del espíritu del hombre;
para tu afán la admiración del mundo;
inmenso amor para tu santo nombre.

(II, p.70)

La escuela debe ser amada manteniéndola limpia como la propia casa, no destruyéndola; además hay que amar a los compañeros de clase, libros y cuadernos que son los mejores amigos (I, p.17)

LA FAMILIA.-

Es el grupo terrestre que representa a Dios, Jesús y la Virgen. La familia está compuesta por el padre, la madre, los hijos y los abuelos. Las características de cada uno de ellos son las siguientes:

1.- El padre:

- a) Es el representante de Dios en la tierra.
- b) Es bueno.
- c) Ama a sus hijos.
- d) Da el alimento a los hijos.
- e) Trabaja por ellos (I, p.39) cayéndole el sudor por la frente.
- f) Aconseja a los hijos.
- g) Enseña amar a la patria.
- h) Educa a los hijos.
- i) Se sacrifica por ellos (I, p.39)
- j) Es la felicidad de los hijos.

Los hijos sabiendo ser agradecidos, le dedican bellas poesías reconociendo tanto amor y sacrificio. En sus oraciones piden a Dios que le conserve la buena salud (para que siga trabajando y sudando):

A MI PADRE EN SU DIA

Cuando feliz tu familia
se dispone, caro padre,
a solemnizar la fiesta
de tus plácidos natales,

Yo el primero de tus hijos
también primero en lo amante,
hoy lo mucho que te debo
con amor quiero pagarte.

Oye, pues, los tiernos votos
que por ti siempre hago, padre:
¡Por largos años, el cielo
para la dicha te guarde!

2.- La madre:

- a) Es la dulzura y la dicha (VI, p.52).
- b) Es como la Virgen amando a sus hijos.
- c) Arrulla al hijo haciéndolo dormir.
- d) Trabaja por sus hijos.
- e) Es humilde.
- f) Es el ejemplo de las hijas.

El hijo sabe agradecer todo este inmenso amor materno dedicando a su madre las más bellas poesías. Solamente por medio de ellas puede comunicarse con ella, sobre todo en fechas determinadas: el día de la madre (2º domingo de mayo) y en su cumpleaños. Por ejemplo:



DULZURA

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 1) | Madrecita mía,
madrecita tierna,
déjame decir
dulzuras extremas. | 2) | Es tuyo mi cuerpo
que hiciste cual ramo
Déjame revolverlo
sobre tu regazo |
| 3) | Juntito a tu pecho
yo me encuentro hermoso
como el empinado
dedalito de oro. | 4) | Juega tú a ser rosa
y yo a ser rocío:
así, así en tus brazos
tenme suspendido |
| | 5) | | ¡Madrecita mía,
todito mi mundo!
déjame decirte
los cariños sumos. (VI, 72) |

3.- El hijo:

Según nuestro material, el hijo está siempre o dedicando poesías a sus padres o está guardando normas de conducta, en todo caso de él se espera que:

- a) Ame a sus padres.
- b) Los respete.
- c) Los obedezca.
- d) Sepa ser agradecido con ellos.
- e) Rece por ellos.
- f) Sea cortés con ellos.

4.- Los abuelos:

No sabemos si son los abuelos paternos o maternos; mayormente están representados por la abuelita, una viejita simpática, arrugadita, que ha sufrido mucho pero está siempre sonriente. A ella se la quiere mucho:

LA ABUELITA

-Me dirás por qué abuelita
son tan blancos tus cabellos?

-Hijo, es la nieve que anuncia
de mi vida el triste invierno

-Y por qué abuela tu cara
tan llena de arrugas veo?

-El pesar fue quien trazó
en mi rostro esos senderos

-Dime más y qué es lo que hace
que tiemblen así tus miembros?

-Eso es un viento hijo mío,
que baja... de allá... del cielo

-Y por qué tienes los ojos
ceñidos de tinte negro?

-Es porque he llorado mucho
y apenada el alma tengo

-Y cómo, dime, tu frente
llevas inclinada al suelo

-Para ver mejor la tierra
que ha de blanquear mis huesos

-Abuelita y qué murmuras
siempre que te doy un beso?

-¡Ah! es que rezo hijo mío
para que Dios te haga bueno.

(II, p.152)

El albergue de toda esta familia feliz es la casa u hogar en donde reina la dicha,
la limpieza y la alegría:

Mi hogar es un nidito
de amor y de alegría
no hay en el mundo casa
más linda que la mía.

(VI, p.70)



EL CUERPO HUMANO.-

Nuestro cuerpo está formado por la cabeza, el tronco y las extremidades, además de "otros órganos que tienen funciones complicadas" (III, p.121)

a) La cabeza:

Consta de cráneo y cara. En el cráneo hay una masa blanca que se llama cerebro; en su parte exterior está el cuero cabelludo y los cabellos.

En la cara están los ojos con los cuales podemos ver, por ejemplo podemos distinguir al padre cuando regresa a la casa después del trabajo (I, p.99); las orejas con las cuales podemos escuchar el canto del ciego (I, p.100); la nariz con la cual olemos, por ejemplo por el olor podemos distinguir los duraznos que están en una canasta cerrada (I, p.101); la boca con la cual diferenciamos los sabores de las frutas que están dentro de la canasta (I, p.102).

b) El tronco:

Está compuesto por el pecho, la espalda, el vientre y la cintura. La parte de arriba del tronco se llama tórax (se encuentran el corazón y los pulmones), la parte de abajo se llama abdomen (están el estómago, los intestinos, hígado, páncreas, riñones y bazo).

c) Las extremidades:

Se dividen en dos; superiores (los brazos) que son para trabajar; e inferiores (las piernas) que sirven para trasladarse.

El dicho dice: para tener una mente sana hay que conservar un cuerpo sano, pero parece que esto es una necesidad pues en realidad el cuerpo sano es el producto de la mente sana (IV, p.36). A pesar de esto hay que observar ciertos requisitos para tener el cuerpo sano y saludable:

a) Tenerlo limpio: bañarse todos los días con agua caliente o fría, asear la cabeza y peinarla para que no exista ni caspa ni parásitos, limpiar las manos, cuello, cara y oídos, la nariz, los ojos, los pies, el vestido, etc. Así se evitarán muchas enfermedades. (III, p.122).

b) Alimentarlo con alimentos que contengan vitaminas A, B, C y D.

c) Practicar el deporte, paseos al campo y playas para respirar aire puro para la higiene de la respiración.

d) Dormir lo suficiente, aunque en realidad no sabemos qué es lo suficiente, tal vez lo siguiente nos ayude en algo:

Una hora duerme el gallo,
dos el caballo,
tres el santo
cuatro el que no es tanto,
cinco el estudiante,
seis el caminante,

siete el teatino,
ocho el peregrino,
nueve el caballero,
diez el majadero,
once el muchacho,
doce el borracho...

(I, p.126)

EL TIEMPO.-

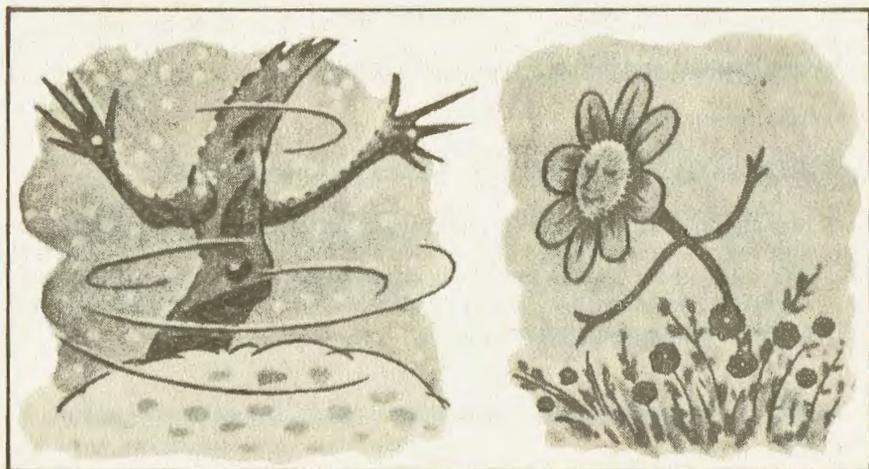
Lo percibimos por medio del reloj y las cuatro estaciones. El reloj, sabemos que es un instrumento creado por Dios, divide al día en 24 horas en las cuales estudiamos, trabajamos, hacemos nuestro deber y dormimos.

Las cuatro estaciones son:

- 1) **La Primavera**, empieza en setiembre, los días duran tanto como las noches:
 - a) El sol calienta más, se deshacen las nieves y los hielos, hay más agua que riega y fertiliza los campos.
 - b) Es la estación de las flores que hay en los montes y los prados cubriéndose por un agradable olor.

¡Primavera, primavera,
de las sandalias doradas!
Los campos, por recibirte,
se han vestido de esmeralda.
- 2) **Verano**, empieza en diciembre y hay mucho calor:
 - a) Los días son más largos
 - b) El calor es tan molesto que la gente va a la playa para refrescarse.
 - c) Muchos ríos y arroyos del Perú, sin embargo, aumentan su caudal por las lluvias que caen en la sierra. Estas lluvias y el calor hacen que los frutos maduren. En esta estación el labrador recoge la recompensa de sus afanes llenando sus depósitos para sustentar a su familia durante todo el año (II, p.28). Esto mismo hacen las hormigas en perfecto orden.
- 3) **Otoño**, es la tercera estación y empieza en marzo. Los calores excesivos ya han pasado:

- a) Empiezan las lluvias, los pastos son más abundantes, el campo aparece fresco y lozano.
 - b) Se hace la vendimia y la cosecha de la aceituna para hacer el aceite.
 - c) Hay mucha fruta
 - d) Los árboles van perdiendo sus hojas, haciendo recordar que así pasa con todas las cosas, especialmente la vida del hombre (II, p.33)
- 4) **Invierno**, cuarta y última estación que empieza en junio:
- a) Los días son más cortos
 - b) Estación muy triste, cae la garúa en la costa. En la sierra llaman invierno a la estación lluviosa (desde octubre hasta abril).
 - c) Los campos están cubiertos de verdor y a veces de nieve.
 - d) Hay tormentas siendo todo un espectáculo sublime y el hombre se siente empequeñecido.
 - e) Dios dispone del rayo y del trueno (II, p.59)



Como no sabíamos dónde colocar los puntos cardinales, los hemos puesto en esta sección, aunque no tienen necesariamente una relación directa con el tiempo (como sucede con casi todas las cosas que se presentan en los libros). Los puntos cardinales son cuatro: norte, sur, este y oeste. Si nos paramos de tal forma que la mano derecha dé al sol cuando se está levantando, entonces ese es el oriente, nuestra cara da al norte, nuestro brazo izquierdo al occidente y nuestra espalda al sur. Si hacemos bien estas indicaciones entonces sabremos orientarnos. La brújula sirve también para orientarnos, los marinos la usan.

EL DINERO.-

No sabemos de dónde viene, pero sirve para comprar y vender en la tienda escolar y en el mercado.

Cuando Rico Mac Pato piensa en el dinero aparece en sus ojos el signo \$

Comprando y vendiendo aprendemos, además, a restar y a sumar. Por ejemplo: ¿Cuánto gastamos por la confección del escudo peruano?

Y sin duda, a ningún niño peruano se le ocurriría preocuparse del precio de un escudo.

EL JUEGO.-

En la escuela se juega el foot-ball (el deporte nacional); inclusive se dedica una poesía a la pelota:

MI PELOTA

Redonda, redonda
de rojo y añil
igual que una ronda
redonda y gentil

Que rueda rodando
riendo sin fin,
y brinca brincado
por todo el jardín

Los niños la siguen
a todo correr,
si no la persiguen
la habrán de perder.

Redonda y grandota
cual globo andarín
esa es mi pelota
que brinca sin fin

(IX, p.40)

En la escuela se juega igualmente a los soldaditos (así se empieza a amar a la patria), por ejemplo: jugar al Libertador representando la escena de la Proclamación de la Independencia (IX. p.105).

Las niñas juegan principalmente con las muñecas arrullándolas, haciéndoles vestidos limpiándolas:

MI MUÑEQUITA (Para recitar)

Es chiquita,
blanca y bonita,
graciosa y pura
como una flor,

De ojos azules,
de labios rojos,
toda dulzura,
ella es mi amor.

¡Oh, mira, mira!
Mi muñequita,
es muy bonita,
vestida de azul,
(I, p.11)

No solamente hay este tipo de juegos, parece que toda la estructura de la enseñanza está basada en la fórmula: aprender-jugando. Todos estos juegos están ya predeterminados, por ejemplo: jugar a la tienda escolar en donde se pesa, vende y compra objetos introduciendo así los conceptos de medidas de peso, el dinero, la suma y la resta, etc. (IX, p.133), o toda una clase juega a las autoridades representando al párroco, policía, juez, comisario y alcalde (IX, p.110) en donde las ideas de base son las siguientes:

- Nosotros somos libres porque somos gobernados por peruanos,
- Ser libres es ser gobernados por peruanos.
- Ser libres es ser independientes (IX, p.110)

EL TRABAJO.-

Se presenta varios tipos de trabajo: el labrador que trabaja la tierra. Esta actividad parece que es la que cobra mayor importancia, la agricultura es asociada con el progreso de una nación y como "fuente de riqueza y moralidad" (I, p.55).

Además del labrador está el pastor que cuida el ganado; el sastre que confecciona ropa masculina; el minero que trabaja en la mina; el obrero en la fábrica; el oficinista en la oficina; el herrero, carpintero, que fabrica mesas, puertas y ventanas, el panadero que hace pan, el zapatero, etc.

Dentro de todos ellos, el obrero y el minero son los menos mencionados y siempre se les relaciona con determinadas normas de comportamiento (cumplidor del deber, obediente) frente a un jefe.

NORMAS DE COMPORTAMIENTO.-

Es todo un conjunto de reglas que se han de observar estrictamente. Ellas son la condición principal para poder participar en esa realidad que se trata de presentarnos. Dichas reglas están divididas en positivas y negativas. Con excepción del amor que no reconoce diferencias ni jerarquías, puesto que todos nos amamos igualmente, el resto de las reglas de comportamiento dejan percibir grupos más o menos diferentes frente a los cuales tenemos que guardar determinada conducta, manteniendo así nuestra relación con ellos.

Los diferentes grupos que se pueden encontrar y la conducta que se debe guardar son los siguientes:

- 1) La patria, por ella hay que tener:
 - a) orgullo
 - b) fidelidad
 - c) valentía
 - d) gratitud
 - e) respeto
 - f) patriotismo
 - g) amor

EL AMOR A LA PATRIA.-

"Todos los niños están asomados a las puertas y ventanas de sus casas, contemplan con ojos de admiración un regimiento que pasa por la calle principal, con la música a la cabeza. Los soldados marchan con aire marcial, a pesar que llevan la pesada mochila a la espalda y el fusil al hombro. Armando al ver a los soldados, dice para sí: "cuando yo tenga 20 años, también seré soldado como ellos y estaré pronto a defender a mi patria"... La blanca cabeza del padre y la rubia cabeza del hijo se descubren ambas al pasar la bandera. La bandera nacional nos enseña que debemos guardar el corazón sin mancha y amar a nuestra patria hasta el sacrificio de nuestra vida. (I, p.74).

- 2) Superiores y autoridades políticas, escolares, eclesiásticas, personas de dignidad y los padres:

- a) respeto
- b) amor
- c) obediencia
- d) gratitud

- e) cortesía
- f) ser religiosos
- g) ser honrados

A UN SUPERIOR

No tengo flores
con que formarte
un ramillete
de grato olor;
más tengo aromas
a ti más gratos,
porque ellos brotan
del corazón.

Me falta el arte
con que ofrecerte
sonoros versos
bella expresión;
y en cambio de ellos
te ofrezco amante,
tiernos afectos
del corazón

En este día
de tanto júbilo
al Rey de cielos
quiero rogar
que te conceda,
tras esta vida,
el paraíso
para gozar. (II, p.104)

Estas personas (las autoridades) son las que han trabajado mucho por el barrio, nosotros debemos amarlas. (IX, p.132).

3) Con los de la misma edad debemos guardar:

- a) amistad
- b) honradez
- c) hermandad
- d) sinceridad
- e) colaboración
- f) ayuda
- g) generosidad
- h) alegría
- i) amor

LA NOBLEZA DE RODOLFO

Todas las tardes de sus vacaciones Luisa y Jacinto iban a bañarse a la playa. Un niño muy pobre llamado Rodolfo iba también a la misma hora a pescar a la orilla del mar. Una tarde Rodolfo invitó a Jacinto a jugar en la arena, Jacinto era muy vanidoso. No quiso jugar con Rodolfo y sin hacerle caso siguió su camino. Dos días después Jacinto estaba en la arena apartado de su mamá y de Luisita, cuando una ola muy grande lo

arrastra llevándoselo muy lejos de la orilla. Al ver Rodolfo a Jacinto luchando con las enfurecidas olas, se arrojó al agua. Rodolfo nadaba muy bien y volvió al poco rato a la orilla trayendo a Jacinto entre sus brazos.

Cuando Jacinto se dio cuenta de que Rodolfo lo había salvado, le pidió perdón por haber sido tan orgulloso y le dijo: de hoy en adelante jugaré contigo, seré tu mejor amigo. Así aprendió Jacinto a dominar su vanidad y no despreciar a nadie por ser pobre. (VI, p.76).

4) Consigo mismo (para la perfección y satisfacción personales) debemos ser:

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| a) trabajador en la escuela | h) sencillos |
| b) aplicado en la escuela | i) obedientes |
| c) cumplidores del deber | j) corteses |
| d) limpios | k) honrados |
| e) alegres | l) puntuales |
| f) generosos | m) discretos |
| g) religiosos y cristianos | n) estar de buen humor |

Vicente es un niño bien educado; se le ve siempre amable, discreto, complaciente y de buen humor no se muestra atrevido o fastidioso, ni tampoco torpe o tímido; cuando acompaña a su padre o a su madre a una visita sabe estarse en su asiento, tranquilo y silencioso sin exigir que le atiendan... no comete nunca la indiscreción de tomar parte en la conversación de las personas mayores... por eso todos le quieren y se complacen en oírle hablar y en hacerle un regalito. (I, p.134).

5) La niña cuyo ejemplo es su madre, debe aprender a ser:

- | | |
|---------------------------|------------------------------|
| a) sencilla | i) obediente |
| b) dócil | j) cariñosa |
| c) saber sufrir | k) alegre |
| d) dulce | l) feliz |
| e) fiel | m) cortés |
| f) saber lavar | n) religiosa |
| g) coser, cocinar, barrer | o) cariñosa con sus muñecas. |
| h) modesta, humilde | |

CANTARES DE LUISA Y MARIANA

-Marianita ¿Qué haces?
-Estoy barriendo
-Me dijo un pajarito
que estabas bailando
-Si encuentro al pajarito
le cerraré el piquito

-Marianita ¿Qué haces?
-Estoy lavando
-Me dijo un conejito
que estabas cantando
-si encuentro al conejito
le ciervo el hociquito

-Marianita ¿Qué haces?
-Estoy planchando
-Me dijo una ovejita
que estabas jugando
-Si encuentro a la ovejita le dejo sin lanita (I, p.70)

6) Con los pobres y míseros debemos ser:

- a) caritativos
- b) compasivos

"mientras iba Isabel a la confitería para comprar caramelos, vio a una pobre anciana y compadecida de su miseria le entregó una monedita de cincuenta centavos" (I, p.10).

7) Con los sirvientes: parece que la única relación con ellos es el grito (además de órdenes).

El maestro habla sobre algunos niños descorteses: "Cuando respondéis a vuestro padre o vuestra madre los tratáis como a los criados" (I, p.72).

Nuestra perfección personal y el contento y satisfacción del mundo que nos rodea serán más completos si rechazamos contundentemente no solamente todo aquello que es contrario a las virtudes expuestas sino también si rechazamos los siguientes vicios:

- a) el capricho
- b) la pereza
- c) la ambición, sobre todo frente a la riqueza porque el rico es descortés y mal educado, al contrario del pobre que es muy cortés y bien educado.
- d) el mal carácter
- e) la gula
- f) la negligencia
- g) la indiscreción y curiosidad

-
- h) la desobediencia (leer la historia triste del pollito desobediente)
 - i) burlarse del prójimo (sobre todo cuando éste es inválido).
 - j) la desunión entre hermanos, pues la unión hace la fuerza.

Conclusiones

El principio de la Nueva Reforma de la Educación peruana fue considerar a ésta como el desarrollo del pensamiento crítico y como el proceso de la percepción de la realidad y la concientización de la misma. Se supone que éstos principios están actualmente vigentes. Sin embargo, después de haber esbozado lo que los libros el 1º, 2º y 3º de primaria pretenden transmitir, podemos encontrar las siguientes conclusiones:

- 1.- Por medio de clichés y patrones estereotipados (figuras y textos que se corroboran mutuamente), se trata de presentar una realidad inmediata que en el mejor de los casos no solamente aparece distorsionada y parchada, sino que corresponde a una realidad ideal: la de la clase burguesa. Es decir, que se idealiza una nueva realidad. Por ejemplo: la presentación de la familia; padre-madre-hijo, siempre alegres y sonrientes que viven en una casa limpia y en donde hay determinados muebles: sofá, televisor, etc.
- 2.- Esta nueva realidad presenta todo un mundo ordenado en donde todos tienen roles prefijados; es un mundo perfecto donde no existe el conflicto. El deber de cada uno es aprehender ese mundo, asimilarse y adaptarse a él y conservarlo. Esto es solamente posible por la fijación de determinados estereotipos que en nuestro material están representados por las figuras, los cuentos, poesías y normas de comportamiento que se repiten insistentemente.
- 3.- El bien manifestado en amor, obediencia, cortesía, etc., siempre triunfa. Lo contrario a todo esto se castiga. No se pregunta por causas y posibles soluciones, sino que el sujeto que no se acomoda a lo que se llama "bueno" es inmediatamente destruido, muchas veces muy cruelmente. Ejemplo, el pollito desobediente es comido por el zorro; una enfermedad X (la viruela) aparece como consecuencia de la falta de limpieza y por lo tanto uno es castigado volviéndose feo. Esta fealdad es cruelmente representada.

- 4.- En este mundo sin conflictos no existen problemas sociales; la miseria o la pobreza está representada como un hecho que está en la sociedad y que no puede ser cambiado. Se motiva más bien ciertas actitudes para aminorar la fealdad de ese hecho: la caridad y la compasión.
- 5.- Hay toda una cantidad de cuentos y poesías (6.36%) cuya única función es la de adormecer, llenando vacíos cuya existencia se presupone. Ejemplo: "Cucú cantaba la rana", cuyo texto transcribimos a continuación:

Cucú, cucú cantaba la rana
 cucú, cucú debajo del agua
 cucú, cucú pasó un caballero
 cucú, cucú de capa y sombrero
 cucú, cucú pasó una señora
 cucú, cucú con falda de cola
 cucú, cucú pasó una criada
 cucú, cucú llevando ensalada
 cucú, cucú paró un marinero
 cucú, cucú vendiendo romero
 cucú, cucú le pidió una ramita
 cucú, cucú no se la quiso dar
 cucú, cucú se echó a revolcar. (IX, p.44)

- 6.- Con excepción de los cuentos, que casi siempre están relatados en pasado cumpliendo así una función de modelo para el presente, esta realidad ideal siempre está en presente; la mención del pasado apenas se reduce al recuerdo de fechas y al relato de grandes acciones y sacrificios de grandes individuos, quienes igualmente son considerados como modelos del presente. El futuro casi no existe a no ser que tomemos las figuras del padre y de la madre como modelos.

Y aquí nuestras conclusiones se convertirían en una lista de todo aquello que no existe dentro del material y que las vamos a resumir según el esquema de los diferentes conceptos considerados:

7.- Dentro de la familia:

- a) Se dice que el padre trabaja, pero ¿dónde?, ¿cómo?, ¿para quién? Se menciona la existencia de obreros en las fábricas, en la mina o el labrador del campo, pero la imagen que se obtiene de ellos es algo ajena a nosotros. No hay posibilidad de relación entre uno de ellos y el padre de familia que siempre aparece impecablemente vestido, sonriente, feliz, leyendo el periódico, una pipa entre los labios, etc.
- b) La madre no trabaja sino dentro de la casa, siempre con un niño en los brazos, sonriente, feliz, etc.
- c) El hijo o la hija siempre en posición obediente, recitando poesías casi todo el tiempo. Jamás pregunta (la curiosidad es negativa) no da opiniones, más bien está escuchando muy cortésmente.

-
- d) Los hermanos no existen
 - e) Los parientes no existen, con excepción de los abuelos que viven en la casa pero que no se diferencian de los padres básicamente.
 - f) Falta de interacción dentro del cuadro familiar, todo es estáticamente armonioso.
- 8.- La escuela: ella y la familia aparecen como dos unidades (que no se diferencian mucho) que se complementan armoniosamente.
- a) No existe la inasistencia escolar y menos se explican sus causas.
 - b) Se habla del quechua como la lengua que hablaron los incas y de gente que actualmente la utiliza, pero esto no se percibe como algo inmediato sino extraño, lejano.
 - c) El castellano es la lengua que impera. Nunca se mencionan las otras lenguas que se hablan en el país.
 - d) El maestro es el supersabio que enseña, los alumnos aprenden, pero ¿qué?, ¿para quién? ¿por qué?
 - e) En ella reina la armonía, conflictos no existen
- 9.- Patria; está representada por el Perú pero;
- a) La acumulación de fechas y vidas ejemplares de héroes y santos "nacionales" no dan lugar a la percepción de la real composición de lo que se puede llamar población peruana.
 - b) La economía está reducida a una economía nacional y ésta a su vez está reducida a la descripción de riquezas nacionales. Se habla parcialmente del aprovechamiento de algunas de esas riquezas, pero no se menciona ni cómo se las produce ni las relaciones que implican su producción, la importancia de su producción, etc. Todo está reducido a la fórmula riqueza nacional-consumo, lo que hay en el intermedio no interesa. Ajenos a todo el proceso aparecen el labrador, el minero, el pastor.
 - c) Más tácita que explícitamente aparece la ciudad como más importante que el campo. Este solamente es un objeto de añoranza y recuerdo, sobre todo de aquellos que han emigrado. La migración es presentada como algo positivo, como medio de alcanzar un bienestar.
 - d) Ninguna alusión a las barriadas, mejor dicho pueblos jóvenes.
 - e) No se percibe la comunidad (verdadera) campesina ni tampoco la hacienda.

En cuanto a la historia (nacional):

-
- f) Se la divide escuetamente en cuatro épocas: inca, colonia, independencia y república. Cada época está dosificada de fechas y personajes. No se sabe lo que realmente significó cada una de estas épocas, bloqueando cualquier posibilidad de reflexión acerca de la época más reciente y lo que ésta puede significar.
- g) Se deja prácticamente de lado la relación entre la patria y otros países: éstos o no existen o son considerados escuetamente; por ejemplo, en el día de las Américas en donde aparecen todos los países americanos.

En cuanto a la geografía peruana: ésta está dividida en costa, sierra y montaña. No existe una diferenciación de climas y microclimas y lo que en ellos se produce y las posibilidades de aprovechamiento. En realidad esta geografía peruana aparece como si fuera una gran ciudad armoniosa y con paisajes pintorescos (que de hecho existen).

- 10.- No es nuestra intención criticar la enseñanza de la religión en las escuelas. Sin embargo, observamos que la manera como se presenta en los textos la imagen de Dios, de Jesús, de la Virgen y de los Santos, da a los niños una visión deformada y deformante de lo que debe ser la fe, la religión y el concepto de Dios.
- 11.- El trabajo: ésta es una hermosa actividad a la cual estamos condenados
- a) El trabajo no es definido. Se habla de tipos de trabajo, pero con raras excepciones casi todos corresponden a los que se practican en la ciudad; las artesanías tradicionales de la sociedad campesina no son mencionadas.
 - b) Se aceptan autoridades y superiores dentro de las relaciones de trabajo. Pero estos superiores no tienen forma, no pueden ser identificados, aparecen como algo que sólo se debe respetar y obedecer.
 - c) Todos aparecen como si siempre tuviesen trabajo, no existe ni el subempleo ni la desocupación.
 - d) No está directamente relacionado con el dinero, éste es considerado aparte. No se sabe exactamente de dónde viene, se habla de su utilidad restringiéndola a la compra y venta.
- 12.- El extranjero: se habla de cinco continentes; los países se reducen a esporádicas menciones en determinadas fechas; relaciones entre países no existen, tampoco la importancia que puedan tener, otras sociedades o grupos humanos son igualmente inexistentes.
- 13.- Normas y actitudes: aparte de las mencionadas, y que corresponden a la clase burguesa, no hay la mención de otras, como por ejemplo la reciprocidad que cumple una función muy importante dentro de muchas comunidades campesinas actuales, o las normas de comportamiento de los diferentes parientes dentro de la familia, igualmente dentro de las mismas comunidades.

- 14.- El cuerpo humano: se limita significativamente. Se nombra los cinco sentidos para percibir algo. Todo el resto se limita al cuidado del cuerpo, no se hace referencia, por ejemplo, al cuerpo que trabaja.

Si se trabajaría con el cuerpo, como lo hace la inmensa mayoría de la población peruana, no habría necesidad de ejercitarlo en los deportes. Tener el cuerpo limpio ¿con ducha, tina? Hay que medir bien la alimentación –¡no comer demasiado!– increíble consejo para una población generalmente subalimentada ¡Hay que dormir lo suficiente! este consejo se dirige al obrero o al campesino?

- 15.- El juego: lo que salta a la vista es la poca importancia que se da al juego en los libros. Lo que además es notable es la carencia total de la fantasía. Los juegos que se proponen son: jugar a los soldaditos, de hecho una preparación para un rol masculino y jugar a las muñecas, las chicas por supuesto. Toda una anticipación del rol del adulto, ¿qué tiene de juego todo esto? Lo que de ahí se escapa es el football, el juego a la competencia, que se introduce en la enseñanza de la aritmética y del nacionalismo, tratando burdamente de unir asuntos que se suponen ajenos al niño con algo que se supone le sea propio.

En resumen: Los libros de enseñanza primaria presentan el universo burgués diseñado por adultos para niños. Por medio de un lenguaje pueril se les muestra un universo de deberes y limitaciones, es decir, lo que se quiere que aprendan los educandos es:

25.14	%	de patria
22.87		de normas de conducta
12.13		sobre el orden de la familia
11.53		sobre la religión
7.00		acerca de la escuela
6.41		limpieza, salud y el cuerpo humano
3.94		sobre el trabajo
1.87		sobre el juego
1.77		sobre el dinero
0.98		sobre el extranjero
y un	6.00 %	de relleno infantil

¿Cuánto de esto es algo propio del niño, si consideramos que inclusive lo que se propone de juego es simplemente o una trampa para fijarse en otras cosas, o la esterilidad de los roles adultos disfrazada de juego?

Bibliografía

- Libro I : PROGRESANDO (Libro de lectura) para el segundo año de primaria, editorial Salesiana, Lima - Perú.
- Libro II : SIEMPRE ADELANTE (Libro de lectura) para el tercer año de primaria, editorial Salesiana, Lima - Perú.
- Libro III : MI GUIA Y MI TESORO (enciclopedia) para el tercer año de primaria, editorial Salesiana, Lima - Perú.
- Libro VI : PRIMEROS PASOS (libro de lectura), para el primer año de primaria, editorial Bruño, Lima - Perú.
- Libro IX : ENCICLOPEDIA, para el primer año de primaria, editorial salesiana, Lima - Perú.

Los niños Asháninka

María Heise

Estas observaciones se refieren a los niños asháninkas del río Tambo. Aquí los asháninkas todavía han podido salvar muchas de sus costumbres tradicionales, su libertad y su independencia.



EL NIÑO

La primera impresión que da un niño asháninka, por lo menos hasta su ingreso a la escuela, es la de un niño libre, que no conoce los traumas y las neurosis de un niño de la ciudad y que vive y se desarrolla sin temor en continuo contacto con la naturaleza. Sin embargo, desde muy temprano recibieron de sus padres las enseñanzas acerca de los peligros que los rodeaban y la manera de enfrentarlos.

A quien viene de fuera, le causa gran asombro verlos cruzar un río caudaloso en una minúscula balsa, internarse en el monte o atravesar corriendo una profunda quebrada, donde el puente está representado por el tronco de un árbol.

En su lengua conoce perfectamente bien el nombre de un sinfín de aves, insectos, animales grandes y chicos y plantas de su entorno, nombres que muchas veces no tienen su equivalente en lengua castellana. Algunos de estos animales, son criados por los mismos niños y son sus pequeños amigos así como sus juguetes favoritos. Había un escarabajo gigante en el Tambo que encantaba a los niños, lo llamaban "perrito". El pequeño amigo podía ser también un lorito, un mono de bolsillo, un tigrillo u otro animal, es común entonces, ver a un niño, cargando su inseparable monito en la cabeza.

A parte del juego con la pelota, que fue introducido de afuera, es una ocupación favorita buscar por horas pescaditos, cangrejos, carachamas en la orilla del río. Para el niño asháninka estos son manjares con los cuales completa su reducida alimentación.

Otro juguete para los varoncitos es su pequeño arco con flechas verdaderas, que él sabe disparar con gran precisión. La niña carga en su "sompironsi" su muñeca de trapo que muy pronto, apenas sus fuerzas alcancen, cambiará por su hermanito o hermanita.

De hecho, una línea de división neta entre juego y trabajo casi no existe, sin embargo, el trabajo se asume como algo natural ya que para sobrevivir, cada uno tiene que cumplir con su tarea.

LA FAMILIA

La madre nativa es una madre amorosa. Con el "sompironsi" carga constantemente a su hijito menor, atendiendo al mismo tiempo todas las labores domésticas.

Los niños viven con la familia hasta su ingreso a la escuela, la primera experiencia alienante de su vida. Desde muy temprano empieza la educación informal, para la niña en las tareas domésticas, en la recolección de caracoles, gusanos y frutos silvestres, y en la elaboración de artesanías; para el niño en todas las actividades del padre, desde la caza y pesca, hasta los trabajos en la chacra.

Desde los primeros años de su vida, tanto el niño como la niña participan activamente en la vida familiar, ya sea en la casa o en la chacra, asumiendo res-



ponsabilidades: cuidan a los hermanitos, los alimentan, recogen leña y agua, las niñas ayudan a la mamá en la preparación del masato, los niños al papá en los trabajos agrícolas.

Por el mismo hecho que la casa tradicional es abierta, siempre la vida de la familia –una familia extensa, en general– se desarrolla en común. Este sentido comunitario forma un lazo que une a todos los vecinos. Hay que tener presente que el concepto de propiedad privada, de "compra-venta", es traído de fuera, la regla es el intercambio, el compartir. Estas son las normas que el niño aprende en su familia.

El profesor mestizo, que viene de un mundo con otros valores, el regatón (comerciante), el colono de la sierra, el misionero, descomponen y quiebran toda esta escala de valores.

En su cabecita se mezcla la música del tocacasset comprado por su papá en la ciudad más cercana con el cuento del "tunche" que le narró su abuelito.

Se viste con un polito chillón que ha vendido el regatón, pero considera muy bonito que su mamá le pinte la cara con achiote o huito.



En este sincretismo el niño parece moverse con absoluta naturalidad. Su mundo es el monte con todos sus animales, el río a pesar de sus peligros, lejos de este mundo un niño asháninka sufre y se enferma y sólo será feliz el día que pueda volver aquí. Esta fidelidad e identificación con su tierra, con su "hábitat", lo acompañará por toda la vida.

LA ESCUELA

Es comprensible que la escuela, que trae valores urbanos y una lengua ajena, represente un quebrantamiento del mundo del niño. Incomprensibles le resultan los héroes nacionales, las normas de comportamiento que están en su libro, un libro que viene de la ciudad: en éste libro se habla del aseo ("todos los días tienes que ducharte o bañarte en la tina"). El es tan limpio, todos los días se baña en la quebrada, pero ¿qué es una tina? y ¿qué es educación vial?, no hay semáforos ni carreteras en su comunidad, sólo pequeñas trochas. No hay carros, solo botes que llegan por el río, y ¿qué son los peligros de la electricidad?, él solamente conoce mecheros, quizás velas o un petromax en la casa del profesor.

Peor es cuando el profesor ha venido de fuera y sólo habla castellano, una lengua que él no entiende; el profesor mestizo también se siente infeliz, sus alumnetos son para él pequeños salvajes, cuyo nivel intelectual considera no mucho más alto que el de cualquier animalito del monte.

Stoicamente, el niño aguanta los años de la escuela como un sufrimiento inevitable, aunque su sentido quede para él incomprensible. Al finalizar la escuela, no mucho de lo aprendido se queda en él, un poco de castellano mal hablado, rudimentos de lecto-escritura y matemática, nombres y conceptos cuyo sentido él no entiende. Pero algo imborrable lo va a marcar, el convencimiento de valer menos, de ser inferior por el hecho de ser un nativo.

Por esto una educación, que respete la lengua y la cultura de los "no castellano-hablantes", "no criollos", "no mestizos", tendría que ser un derecho fundamental no sólo de los pequeños asháninkas, sino de todos los niños de otra lengua y otras culturas, un derecho que en la práctica lastimosamente muy poco se respeta.

LA AGRESION DEL MUNDO DE AFUERA

Sería un error pensar que el niño asháninka vive en un mundo idílico. La supervivencia en un medio ambiente como el de la selva es muy dura, el peligro y la muerte están al acecho en cada momento. Pero, el conocimiento y la adaptación a este medio permiten al niño vivir y desarrollarse en él con la misma naturalidad que los

peces en el río y los animales en el monte, porque él mismo se siente parte de este mundo. Por eso, las leyes que rigen este mundo, aunque sean duras se aceptan como parte invisible de ello, como la muerte misma.

La agresión, a la cual el niño (y sus padres) no está preparado es la que viene de afuera, la penetración de los colonos aullenta los animales del monte, casi no hay "mitayo" después de días de caza, la pesca indiscriminada río abajo hace disminuir el pescado del río, los misioneros adventistas, prohibiendo por su parte, el consumo de carne de monte y de pescado sin escamas (el zúngaro, el pescado más rico del río), declarados carne inmunda, hacen empobrecer más aún la ya tan reducida comida diaria. Las primeras víctimas son los niños, cuya alimentación, después de la lactancia, se reduce generalmente a trocitos de yuca.

En consecuencia, la desnutrición y las enfermedades hacen estragos entre los niños, diarrea, gripe, deshidratación, sarampión, paludismo, tuberculosis o un simple resfrío. Irónicamente, estas enfermedades en general, son traídas de afuera, y contra ellas los nativos, en especial los niños, no tienen defensas.

De este hecho, los asháninkas son bien conscientes. En un cuento recogido en el Tambo, los portadores de la peste son tres hermosas mujeres rubias, en otro, un grupo de mestizos, a los cuales se dio amistosamente hospedaje durante la noche se hicieron tan pequeños que penetraron en las narices de los adultos y niños, y al día siguiente casi todos morían de un resfrío.

NIÑOS BRUJOS

En la cosmovisión asháninka, había una creencia que llevaba a una costumbre cruel: los niños, cuyos padres morían, eran considerados brujos; se les mataba o se les dejaba morir de hambre. Por suerte, hoy en día esta costumbre casi ha desaparecido. Quizás se trata de uno de los pocos efectos positivos de la penetración del mundo occidental.

Junio 1989

Las variedades de la yuca

Abel Uwarai Yagkug*

En este estudio pedí a mi madre y a mi hermana mayor los nombres en aguaruna de las distintas variedades de yuca. Los pesos y medidas son aproximados porque no teníamos instrumentos de precisión. Mi madre conoce otras variedades más de yuca pero no podía recordarlas en el momento del estudio. El nombre para la palabra **yuca** en Aguaruna es: **Mama**. El nombre científico es: *Manihot esculenta*. A continuación se presentan los resultados.

Madre: Sekundina Yagkug Dasem (45 años de edad), Comunidad Nativa Chipe. En 1989 terminó el sexto grado de educación primaria en su comunidad.

1. **achuar mama**: es del Ecuador; mayormente la tienen los Huambisas; de color blanco; pesa 1 ó 1/2 kg.
2. **antúk mama**: "escuchando" su fruto es de color rojo y su tallo es de color blanco; mide 70 cm. y pesa medio kilo.
3. **apách mama**: "mestizo"; de color blanco, mide 80 centímetros, y pesa 2 y medio kilos.
4. **basuím mama**: fue sembrada por Basuím (mujer), es de color blanco, y pesa de 2 a 3 kilos.
5. **bukéa mama**: "cabeza"; es huambisa; de color blanco, mide medio metro, y pesa 2 y medio kilos.
6. **butúm mama**: "quebradizo"; de color rojo, mide 60 cm. y pesa 1 kilo.
7. **chikím mama**: (parecida a la planta "chiki") de color blanco, se madura más rápido, mide 30 cm. y pesa medio kilo.
8. **chiním mama**: "golondrina" de color blanco y muy fina, mide 70 centímetros y pesa de 1 a 1 y medio kilos; su hoja es como cola de golondrina.

* Abel Uwarai es de madre aguaruna y padre huambisa. Es estudiante universitario y trabaja en el CAAAP.

9. **chigkás mama**: "nombre de mujer"; de color blanco, tamaño mediano, 1 kilo.
10. **dakám mama**: "abertura"; se aplican sus hojas calentadas a las fracturas de huesos; se parte fácilmente; de color blanco y pesa 2 a 2 y medio kilos.
11. **dapím mama**: "vívora"; de color blanco o rojo; sus hojas son medicina contra la mordedura de vívora: beben el jugo de las hojas y toman el fruto en forma de sopa o mazamorra.
12. **dáyaj mama**: "inmensa"; de tamaño muy grande su tallo, hoja y su fruta; tiene sabor muy agradable; de color blanco; mide por lo menos un metro y pesa 5 kilos, y a veces pesa más.
13. **gringo mama**: todo blanco.
14. **ináyua mama**: "palmera" fruto blanco, tallo y hoja rojo, pesa 1 o más kilos.
15. **ipáj mama**: "minga"; cuando está en una chacra aumenta la productividad de las otras yucas.
16. **ipák mama**: "achiote"; de color achiote, pesa 1 a 1 y medio kilos.
17. **iwishín mama**: "curandero"; es remedio contra las brujerías el jugo de sus hojas.
18. **jfjuan mama**: "asado"; yuca para asar de color blanco, mide 70 cm. y pesa de 3 a 3 y medio kilos.
19. **kágkap mama**: "raíz"; se mete entre las raíces.
20. **kanús mama**: "río Santiago"; de color rosado, chica y gruesa, 1 y medio kilos.
21. **kiagkía mama**: (nombre de mujer) de color blanco, mide 1 y medio metros y pesa 1 y medio kilos.
22. **kinkís**: "río Kinkís"; rosado.
23. **kúwam mama**: (refiere a la oruga venenosa que se alimenta de las hojas de las plantas); de color amarillo, bien claro, su hoja tiene forma de estrella.
24. **kuwáyua mama**: su fruto es de color blanco, mide 60 cm. y pesa 2 kilos.
25. **mamayák mama**: (clase de pescadito); de color blanco, su fruto es plano, mide 1 metro, pesa 2 kilos.
26. **nampuín mama**: "vida larga"; la más resistente contra la mala hierba.
27. **pamuách mama**: de color blanco, pesa 2 a 3 kilos.
28. **paúm mama**: "paloma" su fruto es de color blanco, mide medio metro y pesa 800 gramos.

29. **paumá sái mama**: "cuñado de la paloma": de color blanco y da bastante fruto, mide 50 cm. y pesa medio kilo.
30. **pegkúm mama**: sacado de la culebra colambo, esta culebra apareció a una señora y lo indicó dónde encontrar su semilla; de color azul oscuro por fuera, mide 90 cm. pesa 3 kilos.
31. **piampía mama**: su corteza parece al color anaranjado el pájaro piampíá; su fruto es blanco.
32. **puyám mama**: "arpón"; tiene hojas muy finas, cáscara negra; tallo negro, mide 70 cm., 1 kilo.
33. **saké mama**: "palmera" de color blanco y anaranjado, 60 cm., pesa dos a tres kilos.
34. **sámij mama**: "ciempiés"; de color rojo, pesa 1 a 2 kilos.
35. **señur mama**: de color blanco, pesa 1 ó 2 kg.
36. **shampím mama**: "especie de rana"; de tallo rosado, blanco.
37. **shimpfím mama**: "shimpi" es una palmera; la hoja de esta yuca es muy parecida a la hoja de la palmera, verde oscuro.
38. **sujíknum mama**: "pepita"; es de color anaranjado, mas se come asado, mide 40 cm. y pesa 4 ó 5 kg.
39. **sujítak mama**: "mezquinar", muy escasa, difícil de conseguir; la mejor de todas, sólo se da a los parientes.
40. **shuwín mama**: "negro"; de color negro por afuera, es muy fina, delgadita; pesa 1 o 2 kilos.
41. **tapa mama**: (variedad de aveja); es huambisa, es la más pequeña; dura más para madurar.
42. **tunáim mama**: "cascada"; la primera yuca que ha conocido la humanidad sacado de lugar de la catarata; mencionada en la mitología; pesa 2 a 3 kilos.
43. **tunchi mama**: "brujo"; la producen clandestinamente los que quieren ser brujos.
44. **tsapáiniu mama**: "brotado"; se encontró en una isla del río, de color blanco.
45. **tsegken mama**: "horcón, gancho"; una sale del fruto de otra.
46. **tsetséj mama**: la yuca de Tsetséj (mujer), su fruto es rojo.
47. **ukayín mama**: "derramador"; crece muy rápido con bastantes brazos, de color blanco.

48. **ukunchaj mama:** (nombre de hombre); de color blanco; pesa 1 ó 2 kilos.
49. **úmij mama:** "cerbatana"; de color muy blanco y su tallo muy largo, de 4 a 6 metros; su fruto pesa 3 a 3 y medio kilos.
50. **urús mama:** de color rojo y mide 50 cm., y pesa 2 kilos.
51. **wakám mama:** "huacambo", es de color naranja; se descubrió en el agua; mide 50 cm. y pesa de 2 a 3 kilos.
52. **wákiam mama:** "águila"; blanca como esta águila.
53. **waséjmich mama:** (nombre de mujer, especie de hormiga que come hojas de yuca); de color blanco, mide 70 cm. y pesa 400 gr.
54. **wátíatsaj mama:** de color blanco, pesa de 1 a 2 kilos.
55. **yujágmis mama:** toma su nombre de una fruta comestible.
56. **yumín mama:** de sabor dulce; su fruto es de color anaranjado, mide 40 cm., y pesa 1 y medio kilos.

Hija: Elga Uwarai Chimpa* (28 años de edad)

Entró a la escuela de Chipe a los 10 años de edad donde hizo 4 años de primaria y el quinto año en Chiriaco. Estudió primer y segundo año de secundaria en el pueblo de Nieva, el tercer año en el pueblo de Imaza y cuarto y quinto en Lima. Actualmente está realizando estudios superiores de farmacia en Lima.

1. **dáyaj mama:** de color blanco y muy grande, pesa 6 kilos.
2. **ipák mama:** anaranjado-amarillo.
3. **kiagkiá mama:** de color blanco.
4. **pegkúm mama:** blanco.
5. **sujíknum mama:** de color anaranjado y rosado.
6. **tsapáiniu mama:** de color blanco.

* Para nuestro segundo apellido, los hermanos varones han tomado el apellido de nuestro abuelo materno, y mis hermanas han tomado su nombre: se llamaba Chimpa Yagkug.

-
7. **ukayín mama:** de color blanco, su fruto es muy fino, es abundante.

Conclusiones

El nombre de la variedad de yuca puede referir a algún rasgo físico de alguna parte de la planta, al lugar de origen, a su uso, a un mito, a la mujer que la descubrió o al hombre a quien se le sirvió por primera vez.

Es evidente que mi madre posee amplios conocimientos sobre las variedades de yuca, los cuales son tan sólo una pequeña parte de los conocimientos etnobotánicos de los aguaruna y huambisa.

Mi hermana seguramente conocía más variedades de yuca pero las ha olvidado. Puede ser un caso extremo, porque ha vivido mucho tiempo fuera de su comunidad. Lo que señala es que los conocimientos tradicionales, necesarios para la buena alimentación, están siempre en peligro de perderse. La educación formal en la escuela es importante para nosotros, pero debemos buscar formas de conservar la herencia de saber que nuestros antepasados con tanto esfuerzo lograron.

CULTURA-HOMBRE-SOCIEDAD

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
CUHSO

SUSCRIPCIONES: Adjuntar cheque cruzado a nombre de:
Pontificia Universidad Católica de Chile — Temuco.

LISTA DE PRECIOS:

EJEMPLAR UNICO	:	En el país	\$	500
		En el exterior	US\$	7
SUSCRIPCION ANUAL	:	En el país	\$	850
		En el exterior	US\$	11
SUSCRIPCION BIANUAL	:	En el país	\$	2.000
		En el exterior	US\$	20

Casilla: 15-D M. Montt 56 — Telex: 267018 PUCSA. CL
TEMUCO — CHILE

Pedidos a: Instituto Indigenista Interamericano
Insurgentes Sur No. 1690, Col. Florida
México 01030, D.F.

Desde el norte argentino hasta Colombia, y de manera relevante en Bolivia y Perú, un inmenso conglomerado de personas profesan lealtad milenaria hacia la planta sagrada de la coca, la "preciada hoja" como la llamara el Inca Garcilaso.

Extensamente mencionada en la literatura colonial y a lo largo de los siglos subsecuentes, la hoja de coca permanece aún en el misterio. Las diversas interpretaciones occidentales sobre ella, tendientes en su mayoría a distorsionar la civilización andina en muchas de sus manifestaciones, sólo han colaborado a la satanización y a la creación de una "leyenda negra" en torno a la hoja y al complejo cultural que la circunda. Dicha satanización llega a su punto más crítico cuando el método "científico" occidental y su tendencia desintegradora y analítica llevó a la localización y aislamiento del "elemento activo" de la hoja de coca: el alcaloide bautizado por Niemman en 1860 bajo el nombre de cocaína. Fueron estos científicos occidentales, según afirma Baldomero Cáceres, y no la naturaleza ni el mundo andino los que procrearon realmente el fantasma.

Este libro pretende proporcionar nuevas alternativas al debate sobre el uso de la coca en los países andinos.



Elementos para una bibliografía de los Ticuna

Jean Pierre Goulard

Al publicar estos primeros elementos de bibliografía que se refieren a la población indígena Ticuna que vive entre las fronteras de Colombia, Perú y Brasil, no pensamos citar todas las referencias, sino mostrar el gran interés que este grupo ha suscitado y sigue suscitando.

Primeramente, las fuentes históricas deberían de ser completadas para comprender mejor la evolución de esta población, moviéndose de una zona interfluvial, a las márgenes del Amazonas, y para mejorar también el conocimiento de los contactos establecidos con las poblaciones vecinas (Arawak, Tupi) en esta situación de Tierra Firme.

En la época actual, son numerosos los trabajos que han sido presentados en las universidades tanto sudamericanas como europeas: desgraciadamente, estos escritos no han sido publicados y por lo tanto no están a la disposición del público y su acceso es difícil.

A pesar de todo, existe una abundante documentación respecto a la población Ticuna. Frente a esta situación, hemos adaptado un tratamiento de la información que toma en cuenta las principales orientaciones de este conjunto.

Con la voluntad de ser lo más completo posible, hemos adaptado la presentación siguiente:

- Misiones
- Viajes y crónicas,
- Lingüística,
- Etnografía, Antropología

Misiones

Los escritos de los misioneros son de una gran importancia para la comprensión y el conocimiento del conjunto Ticuna.

Los primeros documentos jesuitas citan en varias ocasiones a los Ticuna, sin dar más amplias informaciones. Uriarte (1771), escribe con más detalle y transcribe una oración en lengua ticuna, lo cual nos confirma que la presencia de los misioneros es anterior y que algunas misiones fueron ocupadas por los Ticuna, desde el siglo XVII. Leite completa las informaciones con inéditos y da indicaciones sobre la dispersión de dicha población en los dos primeros siglos de la Conquista portuguesa. Chantre y Herrera establecen los lazos con la América Española.

Los Franciscanos reemplazan a los precedentes, pero nos dejan poca información publicada.

La presencia de los Agustinos y de los Benedictos aparece solamente en el siglo XX.

Sin duda que es necesario completar estos datos con los documentos que se encuentran en los diferentes archivos, tal como nos lo indican Sweet y Golob.

Jesuitas

ACUÑA, P. C. de,
1986 (1639) "Nuevo Descubrimiento del Gran Río de las Amazonas", in Figueroa, *Informes de Jesuitas en el Amazonas. 1660-1684*, Monumenta Amazónica, CETA, Iquitos, pp. 25-107.

CHANTRE y HERRERA, J.,

1901 *Historia de las misiones de la Compañía de Jesús en el Marañón español*, Imp. de A.A. vrial, madrid, 516 p..

EDMUNDSON, G.,

1922 *Journal of the travels and labours of Father Samuel Fritz in the river of the Amazons between 1686 and 1722*, Cambridge Un. Press, London.

ESCOBAR Y MENDOZA, F. de,

1908 (1769) "Noticia de las Misiones de Maynas", Osma, F. de Según las relaciones de los Jesuitas ¿Hasta dónde son navegables los afluentes septentrionales del Marañón? Imp. de los Hijos de M.G. Hernández, Madrid, pp 41-67.

FRITZ (véase EDMUNSON, G.)

(1738) y en MARONI, P., *Noticias auténticas del famoso río Marañón*, Monumenta Amazónica, CETA, Iquitos, 1988, pp. 304-374.

JOUANEN, J.

1943 *Historia de la Compañía de Jesús en la antigua Provincia de Quito*, (1696-1773). Ed. Ecuatoriana, Quito, T.2.

LEITE, S.

1943 *Historia da Campanhia da Jesus no Brasil*, Inst. Nac. do Livro, Rio de Janeiro, T. III, IV, VII, VIII, IX.

MAGNIN, J.

(1738) "Breve descripción de la Provincia de Quito, en la América meridional y de sus Misiones de sucumbios de Religiosos de S. Francº, y de Maynas de P.P. de la Compº de Jhs a las orillas del gran Río Marañón", en MARONI, P., *Noticias auténticas del famoso río Marañón*, CETA, iquitos, pp. 463-492.

MARONI, P.

1988 (1738) *Noticias auténticas del famoso río Marañón*, seguidas de las relaciones de los PP. A. de Zárate y J. Magnin (1735-1740), Monumenta Amazónica, IIAP-CETA, 565 p.

URIARTE, M.J.

1986 (1771) *Diario de un misionero de Maynas*, Monumenta Amazónica, CETA, 686p.

ZARATE, A. de

(1738) "Relación de la misión apostólica que tiene a su cargo la provincia de Quito, de la compañía de Jesús en el gran río Marañón, en que se refiere lo sucedido desde el año 1725 hasta el año de 1735", en MARONI, P. (véase), pp. 397-424.

(1739) Informe que haze a su magestad el Padre Andrés de Zárate, de la Compañía de Jesús, Visitador y Vizeprovincial que acava de ser la provincia de Quito, en el Reyno en el Perú, y de sus Misiones del río Napo y del Marañón" en MARONI, P., (véase), pp. 425-462.

Franciscanos

IZAGUIRRE, B.

1926 **Historia de las misiones franciscanas y narración de los progresos de la geografía en el Oriente del Perú, (1619-1921)**, Talleres tipográficas de la Penitenciaría, Lima, T. XII, 609 p.

RUIZ, P.

1907 "Relación de la visita Practicada en los Territorios de la diócesis de Mainas por su obispo el doctor José María Arriaga, escrita por el presbítero Don..." in **Colectión de Leyes, decretos, resoluciones y otros documentos oficiales referentes al departamento de Loreto, Larrabure i Correa**, Ed. oficial, Lima, T. XI.

Agustinos

AGUSTINOS DEL PERU, Padres,

1953 "El Vicario Apostólico de San León del Amazonas encomendado a los Padres Agustinos" en **Misiones Agustianas, 1942-1952**, Lima, pp. 7-47.

ALMEIDA, J.

1944 "Mi primer viaje misionero por tierras Amazónicas", en **Boletín de la Junta de Bienhechores de las Misiones Agustianas de San León de Amazonas**", publicación anual, convento de San Agustín, Año II, N° 2, Lima, pp. 81-84.

1946 "Una misión en el Putumayo", en **Boletín de la Junta de Bienhechores de las Misiones Agustianas de San León de Amazonas**, N° 4, Convento de San Agustín, Lima, pp. 183-186.

ESPINOZA PEREZ, L.

1955 (véase Lingüística)

SAN ROMAN, J.

1975 **Perfiles históricos de la Amazonía peruana**, Ed. Paulinas, CETA, Lima 240 p.

VILLAREJO, A.

1943 **Así es la selva**. Estudio geográfico y etnográfico de la Provincia de Bajo Amazonas, Comp. de impresiones y publicidad, Lima, 252 p. IV ed. CETA, Iquitos, 1988, 330p.

Benedictos

BARCELONA F. de

1954 "Correría misional de Tarapacá al río Amazonas", en **Mirador amazónico**.

-
- 1955 Al servicio religioso y cultural del Sur de Colombia, Año II, Nº 2, pp. 30-33, Año III, Nº 3, Bogotá pp. 23-29.
- 1954 "Excursión apostólica a los indios Ticunas", en *Mirador amazónico*, Año 2, Nº 2, Bogotá, pp. 15-20.

Dominicanos

TORIBIO MEDINA, J.

- 1934 *The Discovery of the Amazon*, according to the account of Friar Gaspar de Carvajal and other documents, American Geographical Society, New-York, 467 p.

Viajes, Exploraciones

En la bibliografía conocida, este conjunto de textos juega un rol intermediario entre la época del apogeo de los misioneros (siglos XVI-XVII) y la época contemporánea.

El siglo XIX es el tiempo de los grandes viajes: las misiones científicas se suceden, numerosos exploradores y viajeros surcan el Amazonas y sus afluentes.

Es así que nos damos cuenta que los Ticuna se han posesionado de las riberas del "Gran Río", al mismo tiempo que disminuyen en esta zona las poblaciones Tupi (Omagua y Cocama). Según el interés que estos viajeros prestan a las poblaciones indígenas que encuentran, las descripciones conciernen a eventos excepcionales (por ejemplo la iniciación femenina de los Ticuna), o los relatos van adquirir una forma más o menos fantástica (Marcoy).

En estos textos, se distingue también que la atención se presta a algunos aspectos de la sociedad Ticuna: las máscaras, de las cuales algunos dibujos acompañan los escritos; y el curare cuya pujanza es alabada, lo que va a dar lugar a numerosas experiencias en los laboratorios farmacológicos europeos. Dos síntesis atestan la importancia de estas investigaciones (véase Perrot y Vellard).

Las informaciones sobre los Ticuna son de un interés desigual, pero nos muestran que la presencia de esta población se hace cada vez más fuerte en el Amazonas.

Grohs, Hemming y Sweet hacen varias síntesis sobre la situación general en los bordes del río en los siglos pasados.

AVE-LALLEMANT, R.,

1961 (1859) *No Rio Amazonas*, Ed. da Universidade, Ed, Itatiaia Lda. Sau Paulo.

BATES, H.W.

1972 (1863) *The Naturalist on the River Amazons*, J.M. Dent & Sons, An Everyman paperback, London, 427 p.

BERREDO, B. PEREIRA DE

1849 *Annaes historicos do estado do maranhão, em que se da noticia de seu descubrimento e tudo o mais que nelle tem succedido desde o anno em que foy descoberto até o de 1718*, Typ. Maranhense, Sao Luiz.

BROWN, C., BARRINGTON and LIDSTONE, W.

1878 *Fifteen thousand miles on the Amazon and its Tributaries*, Eduard Stanford, London, 520 p.

BRUCKNER, P.

1939 *Eine frau ging in der urwald schiersal einer Amazonas-Expedition, Schicksal einer Amazonas expedition*, Berlin, 184 p.

CARVALHO, J.C. de MELO

1955 *Notas de viagem ao Javari-Itacoai-Jurua*, Pub. avulsas do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 81 p.

CASTELNAU, F. de,

1851 *Expédition dans les parties centrales de l'Amérique du Sud, De Rio de Janeiro à Lima, et de Lima au Para*, P. Bertrand, Paris, T. 4 y 5.

CASTRUCCI, G.E.

1854 *Viaggio da Lima ad agune Tribu barbare del Perú, e lungo il fiume Delle Amazoni*, Stabilimento tip. Ponthenier, Genova.

COLINI, G.A.

1883 "Collezione etnologica degli indigeni dell'Alto Amazzoni acquistata dal Museu Preistorico-Etnografico di Roma", in *Bollettino della Societa Geografica Italiana*, 20, Roma, pp. 287-310, 353-383.

CORIAT, G., J.E.

1943 *El hombre del Amazonas y ensayo monográfico de Loreto*, Lib. Coriat, Lima.

DENNIS, F.

1837 *L'Univers: Brésil*, Didot Fres, Paris.

FERREIRA, A.

1974 (1788) *Viagem filosofica pelas capitancias do Grao Para, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiaba*, Conselho Federal de Cultura, Rio de Janeiro, 163 p.

GROHS, W.

1974 *Los indios del Alto Amazonas del siglo XVI al XVII, Poblaciones y migraciones en la antigua provincia de Maynas*, BAS 2, Boon, 133 p.

HEIM, A.

1948 *Wunderland Peru*, Bern, 1948.

-
- HEMMING, J.
1987 *Amazon frontier, The Defeat of the Brazilian Indians*, Macmillan, London 648 p.
- HERNDON, W.L. and GIBBON, L.
1853-54 *Exploration of the Valley of the Amazon*, Washington, Vol. 1.
- MARCOY, P.
1866 "Voyage del l'Océan Pacifique à l'Océan Atlantique à travers l'Amérique du Sud" (1848-1860), in *Le Tour du Monde*, T. XIV-XV, Hachette et Cie, Paris.
- MARKHAM, C.R.
1859 *Expeditions into the Valley of the Amazons*, 1539, 1540, 1639, London.
- MAW, H.L.
1829 *Journal of a passage from the Pacific to the Atlantic, crossing the Andes in the Northern provinces of Peru and descending the river Marañon or Amazon*, J. Murray, London.
- MONNIER, M.
1890 *Des Andes au Para*, Equateur-Pérou-Amazone, Plon-Nourrit, Paris, 443 p.
- NORONHA, J. MONTEIRO,
1862 *Roteiro da viagem da cidade do Para até as ultimas colonias dos Dominios Portuguezas em os Rios Amazonas e Negro*, 1768, Para.
- ORBIGNY, A.D.
1836 *Voyage pittoresque dans les deux Amériques*, Résumé général de tous les voyages Tenré Lib.-Ed., Paris, 568 p.
- ORTON, J.
1870 *The Andes and the Amazon: or across the continent of South America*, London.
- OSCOLATI, G.
1929 (1850) *Esplorazione della Regione equatoriale lungo il Napo ed il fiume delle Amazoni*, Frammento di un viaggio fatto nelle due Americhe negli anni 1846-7, Milano, 2 vol.
- PAZSOLDAN, M.F.
1862 *Geografia del Perú*, Paris, T.I.
- RAIMONDI, A.
1942 (1862) *Apuntes sobre la Provincia Litoral de Loreto*, Iquitos.
- SIMPAIAO, F.X., RIBEIRO de
1825 *Diario da viagem que em visita e coneição das provoações da capitania de Sao José do Rio Negro no anno de 1774 e q775*, Lisboa, 115 p.
- SMYTH, W. and LOWE, F.
1836 *Narrative of a Journey from Lima to Para, across the Andes...* London, 305 p.

SPIX, J.B., MARTIUS, C.F.P. von

1831 *Reise in Brasilien in den Jahren 1817-1820*, vol. 3, Munchen, trad. *viagem pelo Brasil*, Rio de Janeiro, 1938.

SWEET, D.G.

1974 *A rich Realm of Nature destroyed: the Middle Amazon Valley, 1640-1750*, Tesis University of Wisconsin, 2T, 835 p.

WILKENS DE MATTOS, J.

1984 (1874) *Diccionario topográfico do Departamento de Loreto na Republica do Peru, Roteiro da Primeira Viagem do vapor.* (1854), IIAP/CETA, Iquitos, 235 p.

Lingüística

Los textos reagrupados en esta rúbrica conciernen a la lingüística en un sentido amplio. Se encuentran:

- Los ensayos de clasificaciones escritos por Alvar, Brinton, Castellvi, Chamberlain, Espinoza, Loukotka, Ortega, Patiño, Rivet. Los autores del comienzo del siglo clasifican la lengua Ticuna dentro de la familia Arawak; se fundan en los extractos de vocabularios efectuados por misioneros y viajeros del siglo XIX. Los siguientes están de acuerdo en decir que es una lengua aislada, aunque se encuentran raíces del Tupi.
- Los últimos vocabularios efectuados por no-lingüistas. Alviano, Pereira.
- Los estudios lingüísticos propiamente dichos, iniciados en los años 50 por Lowe en Brasil y Anderson D. y L., en Perú, ambos miembros del I.L.V. Recientemente, M.E. Montes en Colombia y M/F. Soares han iniciado nuevas investigaciones que se refieren a la fonología (cinco tonos distinguidos).
- Las numerosas cartillas del I.L.V., cuyo uso es sobre todo educativo, y en las cuales se usa de una transcripción cercana del español.

ALVAR, M.

1977 *Estudios lingüísticos sobre la Amazonía colombiana*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

ALVIANO, Frei F. de,

1945 "Gramática, diccionario, verbos e frases e vocabulario pratico da lingua dos indios Ticuna" in *Indios Ticuna*, Separata da Revista do Instituto Historico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, pp. 1-193.

ANDERSON, D.G.

1954 **Ticuna 1**, Cartilla 1, Ministerio de Educación/I.L.V., 34 p.

1958 **Escritura 1**, Manual de Escritura y Ortografía Nº 1, 63 p.

Escritura 2, Manual de Escritura y Ortografía Nº 2, 80 p.

1960 **Escritura 3**, Manual de Escritura y Ortografía Nº 3, 48 p.

1962 **Conversational Ticuna**, S.I.L., University of Oklahoma, 402 p.

Versión castellana: **Ticuna conversacional: Lecciones para el aprendizaje del idioma**, 1980, 402 p., (micro).

1964 **Taxu 7**, (El tucán), Cartilla 7, 55 p.

Töxö, Cartilla 4, 43 p.

Chatü 8, Animales del mundo, Cartilla 8, 105 p.

1967 **Erecuate** (El elefante), Cartilla 5, 48 p.

1979 **Wücücha**, Compendio de nivelación Nº 1, Serie especial para adultos, 153p.

Wücücha, Compendio de nivelación Nº 2, Serie especial para adultos, 163p.

1981 **Ngixa nüxü tadaumatü**, Vamos a leer, Libro Nº 2 de aprestamiento para la Lectura y Escritura, 29 p.

1982 **Mea yigüna tadaugü i toxrü Yanewa**, Salud en la comunidad, 143 p.

1982 **Papa rü mama tapuracüe**, Papá y mamá trabajan, Libro Nº 3 de lectura y Escritura, 96 p.

1983 **Oregü i werigü rü naëxüchiga**, Cuentos sobre las aves y los animales, Libro de Lectura Nº 6, 136 p.

ANDERSON, D.G. y L.

1958 **Tutu: Ticuna 1**, Cartilla 1, 36 p.

Aru: Ticuna 1-A, Cartilla suplementaria 1, 36 p.

Iru: Ticuna 2, Cartilla 2, 48 p.

Coya: Ticuna 2-A, Cartilla 2A, 48 p.

Tupanaarü wiyaegü, Himnario en ticuna, 31 p.

1959 **Waracu: Ticuna 3**, Cartilla 3, 48 p.

1960 **Pawü: Ticuna 3A**, Cartilla 3A, 48 p.

1964 **Cuata** (El mono Martín), Cartilla 6, 84 p.

ANDERSON, L.

- 1959 "Ticuna vowels with special regard to the system of five tonemes" (Vocales ticunas: con atención especial al sistema de cinco tonemas). Presentación bilingüe conversión portuguesa, *Serie Lingüística Especial N° 1*, Publicações do Museu Nacional, Río de Janeiro, pp. 76-119, "Ticuna vocabulary of minimal tone words" (Vocabulario ticuna de pares mínimos de tono). Presentación bilingüe con versión portuguesa. *Serie Lingüística Especial N° 1*, Publicaciones do Museu Nacional, Río de Janeiro, pp. 120-127.
- 1961 "Vocabulario breve del idioma ticuna" en *Tradicción*, Vol. VII, N°p 21, Cusco, pp. 53-68.
- 1964 (a partir de), Ediciones preliminares de pasajes del Nuevo Testamento
- 1966 "The structure and distribution of Ticuna independent clauses" (La estructura y la distribución de oraciones independientes en el idioma ticuna), in *Linguistics*, Vol. 20, The Hague, pp. 5-30
- 1973 *Name nixi nax mea namaxexü i guxüna i duuxügü rü taxucürüwa i texe tanachuxugüi ngema*, Declaración Universal de los Derechos Humanos, Serie de traducciones a Lenguas Vernáculas N° 23, 21 p.

BATET, L.

Encuestas del Tanimuca, Andoke, Jebero, Tikuna y Cocama. Manuscrito en el Archivo del Centro de Investigación Sibundoy.

BRINTON, D.G.

- 1946 *La raza americana*, Clasificación lingüística y descripción etnográfica de las tribus indígenas de América del Norte y del Sur, Buenos Aires.

CAMARA Jr. J.M.

- 1959 *A obra lingüística de Curt Nimuendaju*, Publicações avulsas do Museu Nacional, Río de Janeiro, 25 p.

CASTELLVI, M. de

- 1940 "Clasificación de las lenguas habladas en el Putumayo, Caqueta y Amazonas", in *Revista Colombiana Americanista*, 1 (1/2), pp. 92-102.

CASTELLVI, M. de y ESPINOSA PEREZ, L.

- 1958 *Propedéutica etnoglológica y diccionario clasificador de las lenguas indoeuropeas*, Consejo superior de investigaciones científicas, Inst. B. de Sahagún, 1958, 353 p.

CHAMBERLAIN, A.

- 1910 "Sur quelques familles linguistiques peu connues ou presque inconnues de l'Amérique du Sud", in *Journal de la Société des Américanistes*, T. VII, Fasc. 1 et 2, París, pp. 179-202.

ESPINOSA PEREZ, L.

- 1955 *Contribuciones lingüísticas y etnográficas sobre algunos pueblos indígenas del*

Amazonas peruano I, Cons. superior de investigaciones científicas, Inst. B. de Sahagún, 602 p.

LOUKOTKA, C.

"Linguas indígenas do Brasil", in *Revista do Arquivo Municipal*, Sao Paulo, pp. 147-174.

LOWE, I.

1959 *Museum WordList-Portuguese-Ticuna*, S.I.L., 23 p. (inédito)

(No Arquivo do Setor de lingüística do Departamento de Antropologia do Museo Nacional da U.F.R.S.).

1960 *Tikuna phonemics*, S.I.L., 13 p. (inédito)

A preliminary survey of tikuna syntax, SIL., 7 p. dact.

Kinship terms in tikuna, SIL, 4 p. dact.

Tikuna noun and verb Morphology, S.I.L., 12 p., (inédito)

MONTES RODRIGUEZ, M.E.

1987 *Elementos de fonología segmental y suprasegmental de la lengua Ticuna*, San Martín de Amacayacu, Amazonas, Posgrado de etnolingüística, U. de los Andes, 69 p.

1988 "Fonología de la lengua Tikuna", Trabajo presentado para el estudio preliminar del *Atlas Etnolingüístico Colombiano*, Bogotá, 28 p.

ORTEGA RICAURTE, D.

1940 "Familias amazónicas", en *La hoya del Amazonas*, T. 1, Bogotá, pp. 496-51

PATINO ROSELLI, C.

1982 *Sobre la Lingüística de la Amazonía Colombiana*, Primer Seminario de Antropología Amazónica Colombiana, Bogotá, 41 p., (mimeo).

PEREIRA, NUNES

1966 "Vocabulario da lingua tukano", in *Arquivos do Instituto de Antropologia*, Vol. 2, Nº 1-2, Universidade federal do Rio Grande do Norte, Natal pp. 229-247.
(el autor anoto tukano por ticuna)

RIVET, P.

1912 "Affinités du Tikuna", in *Journal de la société des américanistes*, IX, París, pp. 83-110.

RODRIGUEZ DE MONTES, M.L.

1981 *Muestra de literatura oral en Leticia*, Amazonas, Pub. del Inst. Caro y Cuervo LVII, Bogotá, 262 p.

SHELL, O.A.

1968 "Ticuna", en "Lista de palabras y frases útiles preparada para los pilotos de la FAP por el ILV", en *Relación de palabras y frases útiles de algunos idiomas de la selva peruana*, pp. 55-59.

SHELL, O.A. y WISE, M.R.

1971 "Ticuna", in *Grupos idiomáticos del Perú*, U.N.M.S.M.-I.L.V., pp. 38-39.

1979 "Ticuna" en *Palabras y frases útiles en algunos idiomas de la selva peruana*, I.L.V., pp. 135-138 (ed. rev. de SHELL, 1968).

SOARES, M.F.

1984 "Traços acústicos das vogais em Tukuna" in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Nº 7, Campinas, pp. 137-175.

1986 "Alguns processos fonológicos em Tükuna", in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Nº 10, Campinas, pp. 97-138.

TORU DUU'UGU, nosso povo,

1985 *Memorias futuras* Ed., Museo Nacional, 94 p.

TOVAR, A.

1961 *Catálogo de las lenguas de América del Sur*, Buenos Aires.

WISE M.R.

1973 "Ticuna" en *Vocablos y expresiones médicas más usuales en veinte idiomas vernáculos peruanos*, pp. 121-126

1986 "Ticuna", en *Bibliografía 1946-1986 del I.L.V. en el Perú*, pp. 188-192

Etnografía-Antropología

La abundancia del material existente obliga a distinguir los trabajos efectuados después de una encuesta de campo de aquellos que han sido elaborados a partir de los primeros y que son estudios comparativos y/o didácticos.

Nimuendaju escribió la primera monografía sobre los Tikuna, *The Tukuna*, después de haber hecho una primera estadía en 1929, seguidas por las de 1941 y 1942. Su obra sigue siendo el trabajo etnográfico de referencia en el cual se abordan los diferentes aspectos de la cultura Ticuna.

En Brasil, desde los años 50, una opción de la antropología ha sido la del "contacto interétnico": en este sentido, R. Cardoso de Oliveira y J. Pacheco de Oliveira Filho han orientado sus investigaciones.

El primero ha publicado *O Índio e o Mundo dos Brancos*, resultado de su participación en el proyecto "Áreas de Fricção Interétnica no Brasil". Este trabajo trata

de comprender el proceso de integración entre los Ticuna y los 'caboclos' a través de la sociedad nacional.

Por otra parte, J.P. de Oliveira F^o ha continuado en esta dirección, interesándose sobre todo por el aspecto político.

Vinhas de Queiroz y Oro han estudiado diferentes movimientos mesiánicos que han atraído a los miembros de las comunidades ticuna.

Ultimamente, se han efectuado nuevas encuestas con orientación más etnográfica: Seiler-Baldinger, el telar y los problemas de contacto: Fajardo, la mitología.

Es importante también de mencionar a Alviano cuyos trabajos, en conjunto con los de Nimuendaju, han sido utilizados por C. Lévi-Strauss.

Dentro de los escritos del segundo tipo, comparativo y/o didáctico, podemos citar a Kroese, Lanternari, Nasser,... Al mismo tiempo, se agregan todos aquellos estudios referentes a la cultura material que han sido posibles gracias a las colecciones que poseen los museos europeos—entre ellos los de las máscaras—realizados por etnólogos alemanes.

Hay que señalar los trabajos que tocan al problema de la educación, sobre todo a causa de la importancia del conjunto (30,000 personas) repartido en tres países donde se han desarrollado diferentes tentativas de alfabetización y de escolarización.

* * *

ALVIANO, Frei F. de

1943 "Notas etnográficas sobre os Ticunas do Alto Solimoes", in *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. 180, Río de Janeiro.

1945 *Indios Ticunas*, Imprenta Nacional, Río de Janeiro, 226 p.
(Separata da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*)

1953 "Noticias etnográficas dos Indios Ticunas", in *Miscelanea Padre Castellvi*, CILEAC, Sibundoy, Medellín, pp. 121-129.

AMNESTY INTERNATIONAL

1988 "Les indiens Ticuna, Etat d'Amazonas", in *Brésil, Des Indiens victimes de meurtres et de mauvais traitements*, París, pp. 4-10

ANDERSON, L.

1957 "Los ritos de pubertad de los Ticuna", in *Tradición*, VII Cusco, pp. 83-91.

ANONIMO

1958 "Progreso de los indios Ticunas", "Progress of the Ticuna Indians", in *Boletín Indigenista*, XVIII (1), México, pp. 244-245.

ANONIMO,

1982 "El rito matrimonial ticuna", in *Amazonas Siglo 20*, Año 1, N^o 2, Bogotá, p. 13.

ARAUJO, U.A. MOREIRA de

1986 *Máscaras interiores Tukuna*, Posibilidades de estudio de artefactos de Museu para o conhecimento do universo indígena, Escola de sociologia e Política, Sao Paulo.

ARNAUD, E.

1983 "Os tukuna", in *Revista Cultura Indigena*, Museu Paraense "Emilio Goeldi", Belem, pp. 31-47.

BACA POLANCO A.

1980 *Datos económicos y socioculturales de la C.N. Cushillococha: Bajo Amazonas*, Ordeloreto, Iquitos, 24 p.

BARBOSA RODRIGUES, J.

1982 "Tribu dos Ticunas", in *Revista da Exposição Antropologica Brasileira*, dirigida e elaborada por Melho Moraes Fliho, Rio de Janeiro, pp. 52-53.

BENAVIDES, M.

s.d. *La música de los Tikuna*, Centro de documentación, I.C.A.N., Bogotá, (manuscrito)

CAMPOS ROZO, C.

1987 *Aspectos etnozoológicos relacionados con la actividad de la caza de los indígenas ticuna, San Martín de Amacayacu*, Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 460 p., (2 vol.).

CANO, G., NEUFELOT, K. SCHULZE, H. SCHULZE-VOGEL, W.

1981 "La ideología del I.L.V.", Nuevo sistema de valor en la base principal de Ticuna", in *Los Nuevos Conquistadores*, El I.L.V. en América Latina, CEDIS, Quito, pp. 205-207.

CARDOVA, y estudiantes,

1972 *Ticunas y Cocamas en el Trapecio Amazónico*, Asuntos indígenas, Universidad de Santo Tomás, Bogotá, (manuscrito).

CHAVES MENDOZA, A.

1979 ver ETHNIA

DELGADO PAEZ, W.E.

1987 *Aspects de l'organisation socio-politique et économique des indigènes, Ticunas de la communauté d'Arara, en Amazonie colombienne, en 1985*, Mémoire présenté par..., IHEAL, Paris, 92 p.

DENGLER, H.

1926-27 "Daas Huar-Ausreisenbeiden Ticuna-Indianern West-braziliens", in *Der Erdball* I, H. 6, Berlin, pp. 231-233.

DESIRE, G.

1986 *Représentations et changements socio-culturels*, Mémoire de DEA, Un. Paris V, 41 p.

Changements politiques et religieux chez les Indiens Ticuna en situation de contact permanent avec les Blancs, Rapport de thèse, Un. Paris V 38 p.

ETHNA Nº 64

1986 *Organo del Centro antropológico colombiano*, Bogotá, 94 p.

FAJARDO, R.G. MOSQUERA, O.F.

1985 *Algunas notas sobre los Ticuna acerca de la concepción del espacio y del tiempo*, Dpto. de antropología, U. Nac. de Colombia, Bogotá, 11 p.

1986 *Visión etnográfica de los Ticuna de San Martín de Amacayacu*, U. Nac. Bogotá, 71 p.

FAJARDO, G., TORRES, W.

1987 "Ticuna", in *Introducción a la Colombia Amerindia*, Correa, F. y Pachon X. Ed., Ministerio de Educación, I.C.A.N., pp. 165-175.

FLORIAN, M.

1961 *Pueblo ticuna. La comunidad indígena ticuna y la labor del Ministerio de Educación*, Bibio. Básica peruana, Min. de educación pública, Lima, 62 p.

FUNAI

1978 "Ritual da moça nova", A festa da debutante, in *Atualidade Indigena*, 2 (2), Brasília, pp. 2-8

GALARZA, M.E.

1975 *Los Tikuna*, Trabajo de campo, Dpto. de Antropología, U. Nac., Bogotá.

GONZALES, Hne M.

1982 "Continúan los Tikunas de Nazareth-Amazonas", en *Almas*, revista misional, 429, Año XLVI, pp. 7-9.

GLENBOSKI, L.L.

1975 *Etnobotany of the Tukuna Indians, Amazonas, Colombia*, Ph.D., The University of Alabama, 270 p.

1983 *The ethnobotany of the Tukuna indians, Amazonas, Colombia*, Inst. de Ciencias Naturales, U. Nac. Bogotá, 1983, 92 p.

GOULARD, J.P.

1987 *Les U:ne et les Yanatü*, Quête de l'immortalité chez les Ticuna (Amazonie, Mémoire de D.E.A., E.H.E.S.S., Paris, 40p.

GUARESCHI, P.A.

1985 *A Cruz e o poder*, A irmandade de Santa Cruz no Alto Solimoes, Vozes, Petropolis, 102 p.

HANKE W.

1965 "Creencias de los indios Tucuna del Alto Solimoes", en *Indigenismo* 3/4, Madrid.

HARTMANN, G.

1967 "Festa das Moças Novas" (Tukuna/Westbrasilien), in *Baessler-Archiv*, N.F., B. XV, Berlín, pp 63-70.

- 1968 "Mais und Baum Masken der Tukuna" (Westbrazilien), in *Tribus*, 16, 1968, pp. 121-128.
- HUXLEY, M., CAPA, C.
 1965 "Les Ticunas", in *Adieu au paradis*, Horizons de France, Paris, pp. 157-158, 174-211.
- INDIANER AM AMAZONAS vom Urwald zum Slum,
 1977 Völkerkundemuseum der Universität, Zurich, 29 p.
- INGA DEL CUADRO, O.
 1981 *Informe CC.NN. Ticuna*, Programa de apoyo a comunidades nativas, Iquitos, 31 p.
- 1985 "Asentamiento poblacional en una comunidad Ticuna", en *La selva peruana realidad poblacional*, Amidep Ed., Lima pp. 196-205, 209-211.
- KERR, W.E. CLEMENT, C.R.
 1980 "Praticas agrícolas de conseqüências geneticas que possibilitarem aos indios da Amazonia uma melhor adaptação as condições ecologicas da região", in *Acta Amazonica*, 10 (2), Manaus, pp. 251-261.
- KROESE, G.
 1988 "Les monstres dans l'ethnologie: le cas Tukuna", in *Les monstres dans l'imaginaire des Indiens d'Amérique latine*, Cahiers de Recherche sur l'Imaginaire, le monstre 4, Circe, pp. 81-97.
- LANTERNARI, V.
 1983 "Les Tucuna", in *Les mouvements religieux de liberté et salut des peuples opprimés*, La Découverte, Maspéro, Paris, pp. 181-183.
- LONDONO, Hna I.
 1979 ver ETHNIA
- LONG, J.
 1969 "Cushillococha, a Ticuna Indian Village", in *Peru Times*, Vol. 29, N° 1470, Feb. 21, pp. 12-14
- LUCENA, P.
 s.d. *Ze da Cruz: o messias dos Indios Tukuna*, Benjamin Constant, 23 p. (mimeo).
- MARTINEZ-MUÑOZ, E.
 1981 "Los Yaguas: títeres del turismo, los Ticuna, modelo de progreso indígena", en *El Campesino*, 27 de agosto., Bogotá.
- MASSON, P.
 1978 *Traditionelle soziale werte der Tukuna und das 'verstehen*. Zur diachronischen Sekundäranalyse normativer Kultur, BAS 7, Bonn, 407 p.
- MEDINA TELLEZ, G.
 1977 *El ocaseo Ticuna*, Relatos sobre indígenas del Amazonas Colombiano, Imp. J.A. Ramírez, Bogotá, 79 p.

-
- 1979 **Arara**, Capital of the Ticuna Indians of the Colombian Amazon, Exposition press, Hicksville, New-York, 64 p.
- MORAES, M. ALMEIDA, M. LOVELACE, J. y CHAVES, G.
1978 "Mansonella Ozzdiente, indios Ticuna do Estado do Amazonas", in *Bolatin de la Oficia sanitaria panamericana*, 85 (1), Washington.
- MORNER, A.
1959 "Tucuna", in "Catalogue of the Silva Castro Collection", in *Revista do Museu Paulista*, 11, N.S., São Paulo, pp. 156-157.
- MORRISON, M.
1969 "The Tourist trade in the Jungle", in *Peru Times*, Vol. 29, Nº 1499, setiembre 12, pp. 8-10.
- MOSQUERA, O., H.F.
1986 *Estado actual de la comunidad ticuna de San Martín de Amacayacu*, U. Nac., Bogotá, 61 p., (mimeo).
- NASSER, N.A. de Souza.
1982 "The Tukuna of Solimoes" in *Tribes that endured: four brazilian cases*, U. of Florida, pp. 71-100.
- NIMUENDAJU, C.
1929 "Os Indios Tukuna", in *Textos indigenistas*, Ed. Loyola, Sao Paulo, (1982), pp. 192-208
1930 "Besuch bei den Tukuna Indianern", in *Ethnologischen Anzeiger*, II Leipzig, pp. 188-194.
1948 "The Tucuna" In *Handbook of South American Indians*, Steward, J.H. Ed., Smithsonian Institution, Vol., III, 1948 pp 713-725
1952 *The Tukuna*, University of California Press, Berkeley, 209 p.
- NINO, H.
1978 "Tikuna", in *Literatura ce Colombia aborigen*, Biblio. básica colombiana, Nº 39, Bogotá, pp. 41-60.
- OLIVEIRA, R. CARDOSO DE
1960 "The role of indian posts in the process of assimilation", in *América indígena*, 20 (2), México, pp. 89-95.
1961 "Aliança Interclânica no Sociedade Tukuna", in *Revista de Antropología* Vol. 9, Nº 1 e 2 (duplo), Sao paulo, pp. 15-32.
1961 "A situação dos Tukuna e a proteção oficial" en *Anambi*, 44 (132) São Paulo, pp. 471-477

- 1964 **O Índio e o Mundo dos Brancos**, Uma interpretação sociológica da situação dos Tukuna, Liv. Pioneira Ed. 139 p.
- 1965 "Totemismo Tukuna?", in **Revista do Instituto de Ciências Sociais**, Vol. 2, Nº 1, pp. 231-248.
- 1968 "Problemas e hipóteses relativos a fricção interétnica: Sugestões para uma metodologia", in **América Indígena**, I.I.I. V. XXVIII, Nº 2, pp. 339-388.
- 1972 "Grupos indígenas e mudanças na Amazonia", in **A Sociologia do Brasil Indígena**, Tempo Brasileiro/EDUSP, Rio de Janeiro/ São Paulo, pp. 172-9.
- 1977 "Posibilidad de una antropología de acción entre los tukuna", in **América Indígena**, V. XXXVII, Nº 1, México, pp. 145-169.
- OLIVEIRA FILHO, J.P. de
- 1975 "Projeto Tukuna", in **Política e acción indigenista brasileira**, FUNAI, Brasília, pp. 37-41.
- 1977 **As facções a ordem política em uma reserva Tükuna**, Disertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, Brasília, 303 p.
- 1979 "O projeto Tukuna: uma experiência da ação indigenista", un **Boletim do Museu nacional**, Nº 34, Rio de Janeiro, pp. 1-39
- 1981 "A difícil etnografia de uma tribo em mudança", in **Anuario antropológico**, pp 277-290.
- 1985 "Invasões, conflitos e mais promessas de demarcação para os Ticuna", in **Aconteceu**, Esp. 15, Povos indígenas no Brasil C.E.D.I., Rio de Janeiro, pp., 113-126
- 1986 "O nesso governo", **Os Ticuna e o regime tutelar**, Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia social do Museu Nacional, Universidade Federal, Rio de Janeiro, 2 v., 468 p.
- OLIVEIRA Fº, J.P. de GRUBER, K., PAOLIELLO, V.M..N., VILLAS BOAS
- 1982 "Os índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada", in **Forum Educacional**, Vol. 6, Nº 4, Rio de Janeiro, pp. 13-33.
- OLIVEIRA Fº, J.P. de GRUBER, J., CAVUSCENS, S., PAOLIELLO, V.M.N.
- 1984 "Notícias do Magüta", in **Aconteceu**, Esp. 14, Povos indígenas no Brasil/83, pp. 67-71.
- OLIVEIRA Fº, J.P. de, GRUBER, J., PAOLIELLO, V.M.N.
- 1987 "Do Solimões a Brasília. A luta dos Ticuna pela demarcação", in **Aconteceu**, Esp. 17, Povos indígenas no Brasil-85/86, C.E.D.I., pp. 156-162.
- ORO, A.P.
- 1977 **Tükuna ou morte**, Caxias do sul, Un de..., Porto Alegre, Esc. sup. de Teología Sao Lourenço de Brindes, Ed. Vized, 1978, 131 p.

- 1979 "Os índios Tukuna e o movimento da Santa Cruz". in *Estudos Ibero-americanos*, V. V, Nº 1, Pontifícia U. Católica do Rio Grande do Sul, Ponto Alegre, pp. 29-49,
- 1985 **Um mouvement messianique actuel en Amazonie brésilienne: la Fraternité de la Sainte Croix**, Thèse pour le doctorat de l'U. de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, Paris, 416 p.,
- 1985 "Développement et réaffirmation de l'identité chez les Tukuna", in *Documents de Recherche du CREDAL*, Nº 8 I.H.E.A.L., Paris, pp. 29-46,
- ORO, A.P. GUARESCHI, P. SOARES, H.G. DA SILVA, A.L.V.R.,
- 1981 "Relatório da pesquisa: Messianismo no Alto Solimões: Omvimiento da Santa Cruz", Porto Alegre, 47 p.
- PAOLIELLO, V.M.N.
- 1983 "A luta dos Tikuna pela demarcação", in *Aconteceu*, Esp. 12, Povos indígenas no Brasil/82, C.E.D.I., pp. 11-15.
- PRADA-PEDREROS, S.
- 1987 **Acercamientos Etnopsicolas con los Indios Ticunas del P.N.N. Amacayacu, Amazonas, Colombia**, Tesis, Facultad de Biología, U. Nac. Bogotá.
- QUEIROZ, M.V. de
- 1961 "Contribuição ao Estudo messianismo Tukuna", Comunicação a V Reuniao Brasileira de Antropologia, Belo Horizonte.
- 1963 "'Cargo Cult' na Amazonia", Observações sobre o milenarismo Tukuna, in *América latina*, 6 (4), Rio de Janeiro, pp. 43-61.
- REICHEL-DUSSAN, E.
- 1987 "Los Tikuna", in "Etnografía de los grupos indígenas contemporáneos" en *Colombia amazónica*. U. Nac. de Colombia, Bogotá, pp. 266-267.
- RIBEIRO, D. WISE, M.R.
- "Ticuna", en *Comunidades y culturas peruanas*, Nº 13, Los grupos étnicos de la Amazonía peruana, I.L.V., Min. de Ed., Lima, pp. 184-185.
- RYDEN, S.
- 1935 "Notes on a knitting Technique from the Tukuna Indians, Brasil", in *man*, The R.A.I.G.B.I., V. XXXV (183), pp. 161-163.
- SALZANO, F. de
- 1979 "Contacto agride saude do indio", in *Revista da Atualidade Indigena*, Año III Nº 16, Brazilia, pp. 16-24,
- SALZANO, F. de, CALLEGARI, J., NEEL, J.V.
- 1979 "Demografia genética dos índios Ticuna da Amazonia", in *Acta amazonica*, 9 (3), Manaus, pp. 517-527

SAMPAIOSILVA, O.

1985 "Os Tükuna - un grupo Indigena de Fronteira do Brasil com a Colombia e o Peru" in *Libro de Resumenes*, 45° Congreso Internacional de Americanistas, U. de los Andes, Bogotá, pp. 453-455.

SCHULTZ, H.

1959 "Tukuna Maidens Come of Age", in *The National Geographic magazine*, V. CXVI, Nº 5, pp. 629-649.

1962 "Fra i Tucuna dell'Alta Amazonia" in *Atlante*, 4 (4), Novara, pp. 121-53

SCHWADE, E.

1974 *Tikuna do Alto Solimoes*, Sao Paulo de Olivença, (mimeo)SCHWANER, T.D., DIXON, C.F.

1974 "Helminthiasis as a Measure of Cultural Change in the Amazon Basin", in *Biotropica*, 6 (1), pp. 32-37.

SEILER-BALDINGER, A.M.

1974 "Ein seltener Hängemattentypus und seine Verbreitung in Amerika", in *Acti del XL Congreso Internazionale degli Americanisti*, V. II, Roma-Genova, pp. 349-355.

1980 "Indian and the Pioner-Front in the Northwest Amazon", in *Land, people and Planning in Contemporary Amazonia*. Barbira-Scazzocchio, F. Ed., Center of Latin American Studies, University of Cambridge, pp. 244-248

1981 "Boundaries, peoples and the cultural landscapes on the upper Amazon". *Regio Basiliensis* 2/3.

1985 "Some impact of tourism on traditional Yagua and Ticuna culture", in *Mainzer Geogr. Studien*, 26, pp. 06-102.

1985 "Le hamac pour rêver", in *Textile/Art*, 14, Textile/Art/Langage Ed., Paris, pp. 10-13.

SOUZA, M.A.D.

s.d. *Os indios numa sociedade de classes: Os tükunas do Alto Solimoes* (A.M. U. Fed. do Rio Grande do Sul, 44 p., (mimeo)

STAHL, V.D.

1974 "Medien des Sozialen Wandels bei TikunaIndianern im Kolumbianischen Amazonasgebiet - Schule, Landfunk und Tourismus", in *Acti del XL Congreso Internazionale degli Americanisti*, V. II, Genova, pp. 399-411.

TESSMANN, G.

1930 "Ticuna", in *Die Indianer Nordost-Perus*, De Gruyter & Co, 1930, pp. 559-565.

"TICUNA"

1966 in *20 años al servicio del Perú, 1946-1966*, I.L.V. U. de Oklahoma, Min. de la Ed. Pública, pp. 42, 74-84.

"TIKUNA, Costumbres"

1959 "La picada de culebra", en *Mirador amazónico*, al servicio religioso y cultural del Sur de Colombia, Año VI, Nº 5, Bogotá, pp. 46-48.

"TIKUNA, Tribu"

1959 "Canto de la pelazon", in *Mirador amazónico*, Año VI, Nº 5, Bogotá, pp. 23-24.

"TIKUNA (Oberer Amazonas)"

1983 in *Indianer Brasiliens*, Ausstellung des Staatlichen Museums für Völkerkunde Dresden zum 100. Geburtstag des Jenenser Indianerforschers Curt Unckel-Nimuendaju, 1983/1984, 1983, pp. 39-51.

"TICUNA"

1982 in *Colombia Indígena*, Ministerio de Gobierno, Bogotá, pp. 43-45.

TORRES, C.W.

1985 "Diagnóstico etnológico de la comunidad Ticuna de San Martín de Amacayacu - parque natural Amacayacu - Comisaría del Amazonas", en *Cuadernos de Antropología*, Nº 2, U. Nac. de Colombia, Bogotá, 44 p.

1986 "Ecología y tradición oral" (Witoto y Ticuna), en *Nuestra América Mestiza*, Nº 6, U. Distrital, Bogotá, pp. 27-29.

VARGAS, R.

1983 *La mitología Ticuna y su axiología*, Monografía presentada para optar al título de Licenciado en Educación, Filosofía y Ciencias Religiosas, U. Santo Tomas, Bogotá.

VASQUEZ, S.

1970 *Algunos aspectos de la cultura de los indígenas Ticuna*. Tesis para obtener la licenciatura en antropología, U. de los Andes, Bogotá.

ZERRIES, O.

1961 "Die tanzmasken der Tukuna-und Juri-Taboca-Indianer der sammlung Spix and Martius im qtaatlichen Museum für völkerkunde zu München aus dem jahre 1820 und ihre bedeutung im lichte neuer ethnologischer forschung" in *Paideuma*, Mitteilungen zur kulturkunde, Band VII, Heft 7, Wiesbaden, pp. 362-376.

1974 "Die Tukuna", in *Die Erben des Inkareiches und die Indianer der Wälder*, Safari Verlag, Berlin, pp. 177-187

* * *

BARBOSA RODRIGUEZ, J.

1903 *L'Uiraèry ou Curare*, Extraits et complément des notes d'un naturaliste brésilien, Imp. Vve Monnom, Bruxelles, 180 p.

BAUER, W.P.

1971 "Über die Zusammensetzung einiger neuer Proben von Topf-und Tubocurare", in *Tribus*, 20 Stuttgart, pp. 125-136.

DIAZ MADERUELO, Rafael.

1986 "La elaboración del curare entre los tucuna", en *Los indios de Brasil: un mito permanentemente actualizado*, Ed. Alhambra, Madrid, pp. 96-99.

LINNE, S.

1957 "Technical secrets of American Indians", en *The Journal of The Royal Anthropological of Great Britain and Ireland*, LXXXVII, London, pp. 149-164.

PERROT, E. VOGT, E.

1913 "Les poisons de Flèches et des Peuplades autochtones de l'Amérique", in *Poisons de Flèches et Poisons d'Epreuve*, Vigot Fres, Paris. pp. 249-333

REGALIA, E.

1884 "Notizie sull'Urari (curare) dei Tecunas", in *Archivio per l' Antropologia e l'Etnologia*, 14, Firenze, pp. 449-450.

SANTESSON, C.G.

1931 "Ein starkes Topf-kurare von den Tucuna (Ticuna) - Indianer des oberen Amazonas", in *Acta Medica Scandinavica*, V. LXXV, fasc. I-II, Stockholm, pp. 1-9.

SCHWACKE, W.

1884 "Bereitung des curare pfeilgiftes beiden Ticuna indianern", in *Jahrbuch des Königlichen Botanische Garten*, 3, Berlin, pp. 224-225,

VELLARD, J.

1955 "Les Curares" in *Journal de la Société des Américanistes*, XLIV, Paris, pp. 68-80.

1965 *Histoire du curare, les poisons de chasse en Amérique du Sud*, Gallimard, Paris, 215 p.

Educación

CAVUSCENS, S. y CAVUSCENS, C.L.J.

1982 "Da problematica educacional no meio dos tukuna" Relatorio apresentado no Encontro Nacional de Educação Indígena, Fatima de Sao Lourenço, (mimeo).

NAILSON, I. CAVUSCENS, S.

1985 *La cartilha Ticuna*, Secretaria da Educação e Cultura, Serie Amazonas, Cultura regional 2, Manaus, 67 p.

SANTOS, S.C. dos

1966 "A escola em duas populações tribais", in *Revista de Antropologia*, XIV, Sao paulo, pp. 31-35.

SOLNIT, A.J.

1968 "Educación bilingüe y desarrollo comunal en la Amazonía", in *Desarrollo Democracia*, Lima, pp. 2-7

SULLIVAN, J.L.

1970 *The impact of education on Ticuna indian culture: an historical and ethnographic fiel study*, North Texas State Un., Ph D., Denton, 254p.

Bibliografía

sobre Educación Bilingüe

Walter Espinoza Olcay*

El trabajo que a continuación presentamos no intenta abarcar de manera general el tema de la Educación bilingüe, sino más bien, pretende ser un aporte para la búsqueda de elementos informativos al respecto. Cabe mencionar, que es poca la información en lo que al tipo de educación se refiere, por ello se han tomado notas bibliográficas de libros y revistas dentro de una óptica latinoamericana que permita trabajar con una sólida referencia para la perspectiva en la investigación.

La Educación bilingüe, su contenido antropológico y sociológico son aspectos que se entremezclan en este trabajo que, si bien es cierto abarca diferentes disciplinas, no deja de ser una línea pedagógica, que enarbola métodos y análisis que son tocados de manera directa en esta bibliografía.

Otro de los puntos está ligado a los programas de Educación bilingüe como la resultante de todo un trabajo especializado de profesores bilingües abocados a la enseñanza de la lengua materna conservando sus valores, tradición oral, etc.

Hemos optado por hacer de manera general y por orden alfabético todos los asientos bibliográficos encontrados, por cuanto la especificidad de algunas referencias no soslayan el tema principal al que refiere este listado, por consiguiente; estas formulan consideraciones que se enmarcan en tal punto. Es importante mencionar que partimos tomando referencias desde la década del 60 exceptuando el artículo de Willard W. Beatty del año 1944, "Educación: necesidad primordial del indio", que esboza una reflexión, no precisamente sobre educación bilingüe, pero sí de las características que debería tener la educación en la población de la región andina en esta parte del continente americano, el basamento que debe tener y las consecuencias negativas que devienen de una imposición de las lenguas foráneas en este grupo humano.

* Responsable del CENDOC - CAAAP. Estudiante de Bibliotecología en la UNMSM.

El material didáctico como cartillas, láminas, etc. ,no ha sido tomado en cuenta en la elaboración de esta bibliografía, no por ello queremos restar importancia a este material de ayuda a la enseñanza, pero deseamos en este primer esfuerzo acopiar información bibliográfica sobre conceptualizaciones, experiencias, estudios, etc. de la educación bilingüe.

Por último, señalaremos la enorme potencialidad informativa de la que puede ser objeto este tipo de educación por cuanto su estudio es reciente e interdisciplinario, lo que la convierte en una especialidad compleja.

Esperamos que este trabajo contribuya de alguna manera a la investigación y al estudio de las personas abocadas la tarea.

* * *

AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo

1972 "Educación intercultural", México: *América Indígena*, XXXII N° 4 (155-177).

ALFARO, Consuelo

1975 "Las comunidades selváticas: integrarlas a qué sistema", Lima: *Educación. La revista del maestro peruano*, VI N° 13 (49-51).

AMADIO, Massimo.

1984 "Diagnóstico sobre educación bilingüe en los distritos del Pastaza y Cahuapanas, provincia del Alto Amazonas", Iquitos: *Shupihui*, N° 30 (193-212).

AMADIO, Emanuele (Comp).

1986 *Educación escuelas y culturas de América Latina*. Quito: ABYA-YALA, 199p.

ARANA DE SWADESH, Evangelina.

1976 "Lingüística y educación indígena", México: *América Indígena*, XXXVI N° 2 (347-358)

ARROYO P., Gamaniel (y) Donald H. Burns.

1964 "La educación bilingüe en el Perú: El papel de las lenguas aborígenes en el proceso de incorporación del indígena a la vida nacional". Quito: Ponencia presentada en el V Congreso Indigenista Interamericano, 14p.

BALLON, Enrique

1987 "Contenidos etnográficos y culturales en la educación bilingüe". Cusco: *Allpachis*, Nos. 29/30, XIX (309-330).

BARCLAY, Federica.

1982 "Educación bilingüe. Por qué y Para qué?", Lima: *Amazonía Indígena*, N°. 5 año 3 (3-7).

BARRANTES, Emilio

1965 "Conceptos fundamentales sobre la educación del indio", México: *América Indígena*, XXV N° 2 (49-54).

BEATTY, Willard W.

1944 "Educación. Necesidad primordial del indio", México: *América Indígena*, IV N° 3 (183-189).

BRATT, Paulston, Christina.

1970 "Algunas notas sobre la enseñanza bilingüe del idioma en el Perú", México: *América Indígena*, XXX N° 1 (99-106).

BURNS, Donald H.

1971 *Cinco años de educación bilingüe en los andes del Perú 1965-1970*, Lima: Ministerio de Educación e ILV

BURNS, Donald.

1972 "Fundamentos de la educación bilingüe", Bogotá: Primera reunión de Trabajo sobre Educación Bilingüe en los grupos Indígenas, (171-179).

CALVOMUÑOZ, Carl

1985 "De la educación indígena a la etnoeducación", Asunción: *Suplemento Antropológico*, XX N° 2 (31-52)

COJTI, Macario (y) Martín Chacachcutze.

1976 "La aplicación lingüística en el desarrollo de la comunidad indígena", México: *América Indígena*, XXXIV N° 2 (965-972).

COLOMBIA

1983 "Primer encuentro de experiencias de educación indígena". Dinamarca: *Boletín IWGIA*, N° 2. 24-28)

COMAS, Juan

1956 "La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación; México: *América Indígena*. XVI N° 2 (93-109).

CORBERA MORI, Angel.

1983 *Educación y lingüística en la Amazonía Peruana*, Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, 149p.

CORBERA MORI, Angel.

1984 "Idioma, etno-historias y educación bilingüe en las naciones de la Amazonía", Iquitos: *Shupihui*, N° 30 (169-178).

CORDOVA R. Wilson (coord).

1987 *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. Quito. ABYA-YALA, 330p.

DEL AGUILA G., Walter (y) Gamaniel Arroyo P.

1970 *La educación bilingüe y la integración socio-económica del aborigen de la selva*, Lima: Ministerio de Educación. 16p.

D'EMILIO, Anna Lucía.

1985 "Educación y culturas indígenas: el desafío de algunas contradicciones", Asunción *Suplemento Antropológico*, XX N° 2 (69-80).

ELSON, Benjamín F.

1965 **La educación indígena y los alumnos indígenas**, Lima: Ministerio de Educación 9p.

FERNANDEZ, María Carmen y Vera Rosa E.

1987 "Educación bilingüe intercultural: un reto ante la condición multilingüe y pluricultural", Lima: **Extracta**, N° 6 (66-71).

FRANCIS, Augusto.

1984 "El pueblo Amuesha y la educación bilingüe", Iquitos: **Shupihui**, N° 30 (179-182).

GABRIEL HERNANDEZ, Franco

1979 **De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe-cultural**, México.

HEISE, María

"Educación bilingüe y bicultural para los Asháninka un reto", Lima: **Extracta**, N° 6 (35-41).

HEISE, María.

1984 "Proyecto de educación bilingüe bicultural para los Asháninka del río Tambo", Iquitos: **Shupihui**, N° 30 (213-219).

HERNANDEZ HERNANDEZ, Severo.

1982 "Planteamientos básicos para una educación indígena bilingüe-bicultural en México", México: **América Indígena XLII N° 2** (281-288).

HERNANDEZ, Hernán

1984 **El problema educativo de la selva peruana**, Lima: AMIDEP, 21p.

HICKMAN, John M.

1969 "Barreras lingüísticas y socioculturales e la comunicación", México: **América Indígena**, XXIX N° 1 (129-142).

INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO

1970 **Investigaciones lingüísticas y etnológicas del Instituto Lingüístico de Verano de la Universidad de Oklahoma: bajo convenio con el Ministerio de Educación del Perú**. Lima: ILV, 90p.

JACKWAY, Martha.

1975 "Escuela y multilingüismo selváticos: la educación culturalmente adaptada", Lima: **Educación**. VI N° 13 (7-12).

JIMENEZ, Aleida.

1981 "Educación intercultural bilingüe", México: **América Indígena**, XLII N° 2 (235-254).

LOOS, Eugenio.

1975 **La lingüística aplicada a la preparación de material didáctico**. Lima: Seminario Nacional de Educación Bilingüe, 14p.

LOPEZ, Luis Enrique.

1987 "Balances y perspectivas de la educación bilingüe en Puno", Cusco: **Allpanchis**, Nos. 29/30 (347-380).

LOPEZ, Luis Enrique; Pozzi-Escot, I. (y) Madeleine Zúñiga (ed.).

1989 **Temas de lingüística aplicada**. Lima: Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas-Filológicas. CONCYTEC y GTZ, 319p.

MAHMAD SITTON, Salomón.

1982 "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales", México: **América Indígena**, XLII N° 2 (203-221).

MAYER, Enrique.

1982 "Los alcances de una política de educación bicultural bilingüe", México: **América Indígena**, XLII N° 2 (269-280).

MEDINA GUZMAN, Dolores.

1947 "Fases psicológicas del desarrollo del lenguaje en las razas indígenas. Capacidad adquisitiva. Investigación", México: **América Indígena**, VII N° 4 (285-291).

MELIA, Bartoneu.

1974 "Hacia una Tercera lengua en el Paraguay", Asunción: **Revista de la Universidad Católica**, II N° 2 (31-81).

MINISTERIO DE EDUCACION

1989 **Política de educación bilingüe Intercultural**, Lima: Ministerio de Educación, 17p.

MINISTERIO DE EDUCACION

1972 **Política nacional de educación bilingüe**, Lima: Ministerio de Educación, 31p.

POZZI ESCOT, I.

1985 **La educación bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva y prospectiva**. Lima: II Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación Nacional 1980-1985, tomo I, CISE y PUCP, pp. 5-52

POZZI ESCOT, I.

1984 "El castellano como segunda lengua en el Perú", Lima: **Cielo Abierto**, X N° 38 (37-46).

POZZI ESCOT, I.

1975 "La educación bilingüe en el marco legal de la reforma educativa peruana", Lima: **Acerca de la historia y el universo Aymara**.

POZZI ESCOT, I.

1975 **La educación bilingüe en el Perú**. Proceeding of the First Inter-American Conference Applied Linguistics.

PRADO PASTOR, Ignacio (ed)

1979 **Educación bilingüe: una experiencia en la Amazonía Peruana**, Lima: Instituto Lingüístico de Verano, 520p.

RIVERA PIZARRO, Jorge.

1987 **Una pedagogía popular para la educación de América Latina**, Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Convenio MEC-GTZ y ABYA-YALA, 180p.

RUBIO ORBE, Gonzalo.

1965 "Educación e integración de grupos indígenas". Lima: **América Indígena**, XXV N° 2 (179-228).

SAN ROMAN, Gloria.

1984 "Programa de Educación bilingüe e intercultural, el Alto Napo", Iquitos: **Shupihui**, N°30 (183-192)

SCHEITERLE, Anette.

1987 "Ciencias Naturales y saber popular. Dominación complementariedad?" Cusco: **Allpanchis**, Nos 29/30 (383-400).

SHELL, Olivia.

1971 "El lenguaje nativo como fuente al aprendizaje castellano", Iquitos: Centro de Entrenamiento para la Reforma de la Educación, 6p.

SOLNIT, Albert J.

1968 **Educación bilingüe y desarrollo comunal en la Amazonía**. Lima: Editorial Gráfico Press S.A., 7p.

TANG, A.

1984 "Normas sobre educación bilingüe y su aplicación en el departamento de Loreto", Iquitos: **Shupihui**, 30 (223-230)

TRAPNELL, Lucy.

1987 "Frente al desafío humano", Lima: **Autoeducación**, N° 20 (40-44).

TRAPNELL, Lucy A.

1986 "La formación y profesionalización de maestros bilingües: un reto para el Instituto Superior Pedagógico Loreto (Iquitos)", Cusco: **Arinsana**, Nos. 2/3 (37-46).

TRAPNELL, Lucy.

1984 "Mucho más que una educación bilingüe", Iquitos: **Shupihui** N° 30 (239-246)

TRAPNELL, Lucy. (y) Moisés Rengifo.

1987 "El maestro en la Amazonía" Lima: **Autoeducación**, N° 20 (23-29)

TRAPNELL, Lucy.

1984 "Veinticinco años de educación bilingüe en la Amazonía Peruana, Iquitos: **Balances Amazónicos. Enfoques Antropológicos**, (121-140)

UNAM.

1980 **Indigenismo y lingüística: documentos del foro "La política del lenguaje de México"**, México: UNAM, 193p.

UNESCO

1983 **Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural.** México. México: Seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas, 2 tomos.

UNESCO

1988 **Educación bilingüe. Material de apoyo para la formación docente en educación bilingüe,** Santiago: OREALC.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONIA PERUANA.

1982 **Diagnóstico nacional de la Amazonía,** Iquitos: UNAP, 99p.

VALIENTE, Teresa.

1987 "Historia social, historia local y educación bilingüe", Cusco: **Allpanchis**, XLII N° 2 (301-314).

VARESE, Estefano.

1982 "Notas para una discusión sobre la educación bilingüe y bicultural en latinoamérica", México: **América Indígena**, XLII N° 2 (301-314).

VERA, Rosa E.

1987 "En busca de la enseñanza indígena", Lima: **Autoeducación** N° 20 (50-52)

WROUGHTON, James O.

1965 **La educación bilingüe en la selva peruana. Educación y descentralización.** Lima: Ministerio de Educación, 90p.

ZUÑIGA, Madeleine.

1987 **El reto de la educación intercultural y bilingüe en el sur del Perú.** Cusco: **Allpanchis**, Nos. 29/30 (331-346).



ethnies

Droits de l'Homme et peuples autochtones

TOUAREGS - PYGMÉES - BUSHMEN



Rédaction et abonnements :

Survival International (France)
16, rue Littré - 75006 Paris.

Sommaire

- Editorial
- Les marginaux de l'Afrique
par M. Adam
- Les Touaregs
par E. Bernus
- L'Zepādas (l'indépendance)
par H. Claudot Hawad
- Les Pygmées
- Les Bushmen
par A. Barnard
- Point de vue : faut-il approuver les
projets de "conservatoires culturels" ?
Le cas des Bushmen de Namibie et
de l'Afrique du Sud
par R. J. Gordon
- Bibliographies, cartes, photos
- Nouvelles du monde, actions urgentes
- Ouvrages reçus, livres
- Poethnies

Prix de l'abonnement pour 4 numéros :

Institutions : 180 F (France) et 200 F (Etranger)
Particuliers : 150 F (France) et 180 F (Etranger)

Prix au numéro : 40 F (numéro double : 60 F)

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 "trascrición" de firmas 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 asháninka, 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 dá 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.

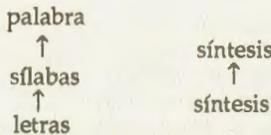
En cualquier otro caso de opción inicial, las estrategias son combinables. La decisión de combinar o no dependerá, entonces, de justificaciones relevantes por su adecuación en el proceso de lecto-escritura.

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:

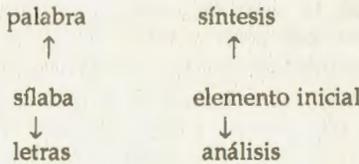
1. La naturaleza del elemento inicial:
 - Pronunciabilidad (Hace optar por sílaba o palabra en desmedro de morfema o letra.)
 - Significación (Hace que se evite la opción por sílaba y letra y se prefiera morfema, palabra, etc).
 - Tipo de alfabetizando (Si se trata de adultos probablemente se preferirá 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.

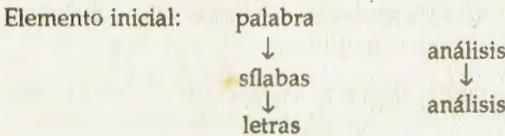
Tal como ya hemos señalado, hay estrategias metodológicas inevitablemente ligadas a determinadas opciones; también hay posibilidades (inevitables) de combinación de estrategias, con unas opciones más que con otras. Por ejemplo, si la opción metodológica fuera el fonema o la grafía, la única estrategia 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

BÜTTNER, Thomas Th.
La Rojez de anoche desde la cabaña
Ed. Colmillo Blanco
Lima, 1989

1.

Con el título de "Un Alemán en territorio chicha" Francisco Tumi de la revista "SÍ" (Año 3 N° 119, 5 al 12 de junio de 1989) hace un largo comentario (3 páginas hechas por el mismo escritor) del último libro de Thomas Th. Büttner: *La rojez de anoche desde la cabaña*.

"Obra sin parangón en nuestro medio, de poco menos de 400 páginas, y que fusiona en un solo y admirable discurso el género novelístico, el relato autobiográfico, el libro de viajes, la reflexión antropológica, la tradición oral asháninka y hasta una aproximación humorística a la realidad peruana, *La rojez de anoche...* es también un libro-collage que integra toda clase de materiales insólitos: recortes periodísticos, fotos, diagramas, ilustraciones y, en general, imágenes procedentes de diversas coordenadas culturales y con distintos contenidos comunicativos."

2.

Hablar de un libro como "*La rojez...*" me trae siempre a la memoria las innumerables conversaciones en el Christie's chifa-bar o bar-chifa -depende del caso, la hora y las circunstancias- en "pleno centro" de La Merced, donde las cervezas, el enrollado y algún chaufita (especial o simplemente común) acompañaron muchas veces la apasibilidad de las relativamente frescas noches chanchamainas y claro está las largas conversaciones con Thomas Büttner (Lola, dos pilsens bien heladas).

Aparecen una serie de reflexiones sobre diferentes aspectos de la Selva Central (¿antropología?). Estas reflexiones, aparentemente desordenadas se desarrollan (¿sustentan?) en otra serie innumerable de anécdotas que pueden ser a la vez divertidas, insólitas o simples observaciones curiosas, que no sólo explican algo de esa realidad vista-observada-sentida sino que también explican e incorporan a quien ve-observa-siente.

3.

"La cercanía y/o distancia entre el investigador y la realidad debería estar medida en la intención o búsqueda de cierta objetividad que permita a esta observación tener un carácter científico" es un rollo mas o menos conocido que podría aparecer en cualquier manual de epistemología. En el Christie's el rollo epistemológico apunta a algo mas vivencial, mas vital y sobre todo incorporado al observado en su totalidad -podría quizás entrar también el barro de sus zapatos- Si es así, ¿por qué no toda experiencia vivida antes de la observación?

4.

¿Se puede acaso -se preguntarán muchos- definir este texto como novela, crónica, libro de viajes, diario? (regresamos a lo que dijo Paco Tumi) ¿Es un libro que habla de los asháninkas, del Río Tambo, de Satipo, de Atalaya, de la Selva Central, del encuentro de culturas o del Perú como totalidad? ¿O simplemente es un libro que habla de Thomas Büttner? es bueno pensar en todo esto, así junto . (Lola: dos más)

5.

La experiencia en lecturas a los 30 y tantos años (míos) o cuarentaytantos de algún crítico, nos han hecho ubicar determinados temas/textos como científicos, otros como literarios (hasta estantes diferentes tienen) ¿Y aquí cómo es?

La narración incluye la ficción, y el relato real la anécdota y la recopilación de literatura oral. La realidad, la magia, el realismo mágico (o realismo maravilloso) ¿Estará por allí?

6.

Una realidad, y la imagen que de esa nos hacemos, nos incluye inmediateamente en ésta. El observador y la realidad en "*La rojez...*" no guardan una distancia polarizada sino más bien se establece una continuidad entre ambos, a través de una especie de niebla paradójica: No se ve pero permite y ayuda a ver.

7.

La antropología, lo étnico o lo cultural. En formas noveladas no es sin embargo cosa nueva en nuestro país, en nuestro continente. Durante la década del 60 y luego se llamó realismo mágico o real-maravilloso a toda una larga serie de novelas que buscaban indagar la realidad de América Latina más allá (pero incluidas) de las variantes sociales y políticas. (García Márquez, Carpentier, Rulfo y algunos etcéteras). ¿Nos servirá este derrotero en nuestro ya habitual despiste?

8.

Definir a "*La rojez...*" es en este sentido una acción un tanto difícil. Lo importante de este libro es sin embargo que, por sobre todas las cosas, igual que las largas conversaciones en el *Christie's*, se convierte también en una fuente de conocimiento.

9.

Lola: -Dos más y la cuenta.

Alvaro Puga
CAAAP

RIVERA PIZARRO, Jorge
*Una Pedagogía Popular para la Educación
intercultural Bilingüe*
EBI convenio MEC-GTZ-ABYA-YALA
Quito, 1987

A partir de la última década la educación rural viene desarrollando nuevas formas, utilizando y experimentando creativamente diferentes modelos pedagógicos que responden a las exigencias de la educación como un servicio a la cultura y a la sociedad.

La propuesta de "*Una pedagogía Popular para la Educación Intercultural y Bilingüe*", que rescata las experiencias del Ecuador en este campo, no se limita a la presentación de un proyecto educativo, mejor aún, es el planteamiento de una "teoría Pedagógica" que tiene como finalidad hacer entender la correspondencia entre un modelo educativo y un modelo de desarrollo en cuyas bases el elemento indígena juega el rol principal.

El libro, a la vez que analiza el resultado de una década de políticas nacionales, culturales y educativas, así como planes de desarrollo orientados a una reivindicación del indígena, da cuenta de la necesidad de desarrollar un enfoque popular del desarrollo en donde esta nueva teoría pedagógica se presente acompañada de cambios sociales que la inscriban dentro de un proyecto colectivo.

Para alcanzar estos objetivos se esbozan las bases para la construcción de una pedagogía nacional, en éstas se proponen cambios sustanciales que incluyen desde la redistribución del poder sociopolítico, con activa participación de las masas indígenas hasta importantes cambios en estructura social. Se propone el término "Runagogía" para identificar la pedagogía de la educación intercultural bilingüe y evitar utilizar el término pedagogía por su concepción tradicional.

Se propone además, la creación de un currículo para educación intercultural bilingüe como alternativa a la educación tradicional caracterizado por su apertura al proceso de comunicación intercultural, enfocado desde los intereses indígenas y recogiendo los procedimientos reales de aprendizaje de los alumnos en el medio rural.

Finalmente, el texto hace una seria reflexión acerca de las acciones emprendidas en el campo de la investigación y evaluación en la educación intercultural bilingüe, se expone en primer lugar que la falta de procedimientos y métodos adecuados para estos procesos nos conducen a recurrir a formas alternativas convencionales, sin recordar, que una de las principales tareas es buscar soluciones desde la perspectiva de las culturas andinas, perspectiva que sirve de sustento para la formulación de "*Una Pedagogía Popular para la Educación Intercultural Bilingüe*".

Marisol Rodríguez
CAAAP

Luis Enrique López, Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga (editores)
Temas de Lingüística Aplicada.. Primer Congreso de Investigaciones
Lingüístico-Filológicas.
CONCYTEC - GTZ
Lima, 1989

Este libro reúne diecisiete trabajos presentados al Arca de Lingüística Aplicada del Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas, realizado en Lima los días 18-20 de noviembre de 1987. Como los editores lo expresan en su introducción, la lingüística aplicada "va saliendo de esa camisa de fuerza y de los estrechos límites en que se la colocara en sus inicios, por los años cuarenta y cincuenta, cuando se concebiera como campo exclusivo de su acción lo relacionado con la enseñanza de lenguas y, particularmente, de segundas lenguas... Es aplicada... en la medida en que se relaciona más con la acción y busca soluciones a problemas que preocupan o afectan a los hablantes y sus pueblos" (p.17). En este sentido, hay gran diversidad en la temática y afán de responder a problemas reales en todos los estudios que integran el volumen.

La primera sección gira en torno a la política y planificación lingüística. Inés Pozzi-Escot reflexiona sobre las lenguas y culturas en la educación, poniendo especial énfasis en las lenguas vernáculas y ofrece criterios que pueden servir como principios par una política más adecuada sobre lenguas y culturas en la educación. Se refiere con detenimiento a la Mesa Redonda sobre Monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú, realizada en 1963 y en la cual Alberto Escobar hacía distinciones entre el castellano como lengua materna y el castellano como segunda lengua, así como entre alfabetización y castellanización; se formuló en dicho evento, la propuesta de una alfabetización inicial en lengua materna, pasando luego a una gradual castellanización. Otro antecedente importante es el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe, realizado en 1972 y que condujo a la elaboración de una política nacional de educación bilingüe que evitara la imposición de un único patrón occidentalizante y que promoviera el uso de las lenguas vernáculas en la educación. Pozzi-Escot considera también las disposiciones legales referidas a las lenguas como, por ejemplo, el Decreto Ley 21156 que en 1975 oficializaba la lengua quechua. Sobre este telón de fondo se considera trece principios de política lingüística; entre estos destacan: cómo el Perú es un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, la educación

Nota:

El texto de esta reseña está constituido por los comentarios de Juan Carlos Godonzzi, Gertrud Schumacher y Rosemarie C. Arens; leídos en ocasión de la presentación al público del libro *Temas de Lingüística Aplicada*.

Como se notará, la reseña tiene un tono de texto para su lectura oral, tal como fue su destino primordial.

J. C. Godonzzi contribuyó con el comentario a la parte de contenido sociolingüístico del libro; G. Schumacher, reseña lo que se refiere al castellano; y, por último, R. Arens finaliza tratando sobre la última parte del volumen que versa sobre aspectos de adquisición de lenguas.

no debe seguir un modelo único; la educación de los vernáculo-hablantes debe incorporar la lengua materna en tres modalidades básicas: como lengua instrumental, como lengua de interacción comunicativa y como asignatura; el currículo debe partir del propio acervo cultural.

Enrique Carrión aborda el asunto de la política lingüística en el Perú colonial (1530-1830), examinando las fuentes primarias y secundarias, en el entendido que la historia de la lengua da información y alternativas a la lingüística aplicada y a los planificadores de política idiomática. Hace un repaso de fuentes que ofrecen elementos para responder algunas preguntas: ¿cómo era la situación idiomática en el mundo andino a la llegada de los españoles?, ¿cómo era la política lingüística incaica? Carrión considera que "el punto más importante de la política colonial en materia de lenguaje es el que se refiere al contacto interlingüístico entre el español y las lenguas vernáculos americanas" (p. 64). En efecto, durante la etapa colonizadora del mundo andino, el castellano está ligado a las lenguas generales, siendo estas últimas proveedoras de préstamos al castellano hispanoamericano. Las lenguas generales sirven de fuente de cohesión étnica y extienden las fronteras geográficas de las "repúblicas de indios". En cuanto al español difundido en el Perú, Carrión nos dice que el Perú recibe la norma meridional castellana desde Sevilla, no sin influencia de marinerismos y antillanismos, y que al comenzar el siglo XVII imperaba la norma andaluza.

Por su parte, Enrique Ballón revisa los supuestos epistemológicos de los estudios e investigaciones lingüísticas en el Perú; estos dependen de la lingüística de la frase, limitándose con frecuencia sólo a los niveles fonético-fonológico y morfosintáctico. En consecuencia, la pedagogía y educación bilingües que se derivan de la lingüística frasal no tiene en cuenta las estructuras del discurso dejándose de lado la producción etnoliteraria y de literatura oral. Frente a estas limitaciones, Ballón introduce nuevos criterios en el campo notional, asumiendo dos conceptos de la sociolingüística: *diglosia* y *heteroglosia* (diglosia de masas). Frente a los de *bilingüismo* y *multilingüismo*, estos conceptos añaden la problemática del desequilibrio entre lengua oficial y las no oficiales; destacan las variaciones de conflicto y dominación; atienden a los planos discursivos y textuales; examinan, finalmente, la diversificación de los *roles* que cumplen las diferentes lenguas.

La segunda sección trata de las actitudes hacia las lenguas. Uta von Gleich define el concepto de *actitud lingüística* como "una predisposición valorativa interna y una disposición para reaccionar frente a una lengua o variedad, y/o frente a sus usuarios, de acuerdo al conocimiento individual sobre ellos y de acuerdo a la experiencia vivida con esta/s lengua/s y variedad/es o sus usuarios" (p. 99) y presenta una parte de su investigación referida a las actitudes lingüísticas entre hablantes bilingües de Ayacucho; en este caso se limita a las actitudes de los maestros y estudiantes bilingües. Dados los reducidos límites del estudio, sus resultados son más bien de validez local; entre estos destacan el hecho que es posible identificar los sociolectos y a sus hablantes en base a estímulos lingüísticos señalando al mismo tiempo su afiliación ocupacional; que el castellano siempre es más valorado por los bilingües en comparación con el quechua; que el estatus socioeconómico repercute sobre las actitudes lingüísticas.

Juan de Dios Cutipa se interesa por los condicionantes en la formación de actitudes en el uso del quechua en Puno. Hace el seguimiento de casos por familias, practicando observaciones desde fuera y desde dentro, y obtiene estos resultados: no hay necesariamente

coincidencia entre el uso de la lengua y la actitud hacia ella; las actitudes hacia la lengua y la cultura no coinciden: se da una actitud más positiva hacia la cultura que hacia la lengua quechua.

El trabajo de Inés Pozzi-Escot y Minnie Lozada averigua las razones por las que los alumnos de secundaria de colegios estatales quieren aprender el inglés. El cuestionario se aplicó a 240 alumnos de tercero y quinto grados. Ellos manifiestan que el aprendizaje del inglés les será útil para viajar, para estar mejor informados y para obtener un buen empleo; asimismo, que sirve para comprender a la gente de habla inglesa, tener amigos que hablan inglés e ir a vivir a un país de habla inglesa. Estos resultados muestran la contradicción entre las motivaciones de los alumnos que apuntan a un buen desarrollo de las habilidades comunicativas orales y el sílabo del Ministerio de Educación, el cual enfatiza la habilidad de la lectura.

La parte del libro que se refiere a *El castellano, su adquisición, aprendizaje y enseñanza en un contexto bilingüe*, está dedicada al castellano, pero no al castellano peruano dialectal, sino a una variante muy especial de nuestra lengua general: al castellano hablado como segunda lengua por hablantes de idiomas vernáculos. Se trata, entonces, de una vertiente dentro del contexto de bilingüismo que caracteriza a extensas zonas de nuestro país.

En el primer trabajo del capítulo, el Dr. Escobar define precisamente lo que entiende por interlecto y nos dice cómo llegó él a postular su existencia dentro de las variedades regionales del castellano. Lo define como un sociolecto, hablado como segundo idioma por hablantes de lenguas indígenas. Este interlecto que corresponde a un sistema complejo, se presenta desde luego en diferentes formas en las diferentes etapas del aprendizaje. Puede llegar a confundirse con el castellano regional de alguna zona, o puede llegar a formar un idioma criollo, mixto. Hay que añadir que el interlecto actualmente existe en todas las zonas del país, debido a las grandes migraciones.

El segundo trabajo, de Ana María Escobar, llamado "Bilingüismo: Castellano Bilingüe y proceso de adquisición", demuestra con ejemplos de orden semántico -ha investigado el uso de las preposiciones locativas- que la diferente categorización del espacio en castellano y quechua conlleva al hablante del castellano bilingüe a acercarse poco a poco al sistema del castellano estándar. Ana María Escobar ha podido distinguir tres etapas en la adquisición del castellano bilingüe. Vemos entonces que lo que Alberto Escobar llama *interlecto* y Ana María Escobar *castellano bilingüe* no es un sistema funcional, sino un diasistema constituido por subsistemas. Mientras que el hablante incipiente todavía está dominado por las reglas de su lengua materna, el hablante intermedio tiene las reglas del castellano estándar como reglas variables, y el hablante avanzado puede, en el uso de las preposiciones locativas, confundirse con un hablante materno del castellano.

Trabajos como estos dos tienen una gran importancia como base lingüística para desarrollar metodologías especiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Sólo la descripción y confrontación de diferentes sistemas y subsistemas lingüísticos permiten elaborar material didáctico apropiado para esta clase de enseñanza. Desde luego, el tratamiento de las preposiciones locativas recién es un primer paso en un largo camino.

El tercer trabajo "Dificultades en el sistema escriturario de las vocales en niños bilingües", de Sonia Benavente, nos lleva a casos concretos de la enseñanza del castellano a niños bilingües, nos pone mentalmente frente al aula de un tercer grado en una escuela bilingüe del Departamento de Puno (Tancaña), donde se ha aplicado un test escrito en castellano y se han constatado dificultades que tienen los niños quechuahablantes cuando tratan de reproducir -en este caso por escrito- las cinco vocales del castellano y sus diptongos. Acostumbrados a su sistema de tres vocales, donde las vocales intermedias sólo figuran como alófonos (variantes combinatorias) y donde no hay diptongos con estas vocales intermedias, los alumnos escuchan e interpretan mal las vocales y diptongos castellanos. La inseguridad de estos niños se refleja en las vacilaciones e hipercorrecciones en la escritura, que son manifiestas. También en este caso, el trabajo señala la necesidad de una metodología especial. Pensamos que tal vez hubiera sido más útil proponer una estrategia sobre cómo superar las deficiencias en la enseñanza, en lugar de insistir en estadísticas no tan informativas.

Mientras que el acercamiento al aula ya ha proporcionado una visión clara de la clase de problemas concretos en la enseñanza del castellano como segundo idioma, el siguiente trabajo "Lenguas y Educación: una mirada dentro del aula": de Lucy Trapnell y Moisés Rengifo, nos informa del estado de la enseñanza del castellano como segunda lengua en veinte escuelas de comunidades nativas de la Amazonía Peruana. Los resultados de este diagnóstico son simplemente desoladores. El rendimiento bajísimo de los alumnos se debe, entre otros, a los siguientes factores: falta de objetivos especiales para estas zonas de lenguas y culturas amazónicas, falta de una metodología especial, falta de profesores para aplicarla. El conocimiento insuficiente del castellano en los alumnos no permite una adecuada comunicación lingüística y una comprensión de las materias de enseñanza.

Diagnósticos como estos deberían difundirse y discutirse ampliamente para orientar una política de cambio en la enseñanza del castellano.

El último trabajo sobre el castellano bilingüe, llamado "El castellano del maestro y el castellano del libro", de Luis Enrique López y de Ingrid Jung, nos lleva a las aulas en escuelas con y sin educación bilingüe en las zonas aymara y quechua del Departamento de Puno, donde profesores bilingües consecutivos de vernáculo y castellano enseñan castellano. Tanto alumnos como maestros son "bilingües usuarios de variedades transicionales del castellano." Esto complica la situación de por sí ya complicada, puesto que la variante regional del castellano tampoco coincide con la norma del castellano estándar que se encuentra en los textos escolares.

Los autores constatan que por la variación en el castellano hablado en estas zonas no es aconsejable que la enseñanza se base esencialmente en la lengua hablada. Además insisten en que las necesidades de los usuarios del castellano exigen que se enseñe la norma escrita del tipo estándar del castellano. Ya que por lo general el hablante de una lengua vernácula no la escribe, tampoco tiende a escribir la segunda lengua, el castellano. Si la escuela no le da a la lengua escrita la importancia que tiene en la enseñanza de una segunda lengua, y si en esto no se rige por la norma escrita del estándar, los estudiantes del castellano difícilmente lo usarán bien, correctamente, allá donde les hace falta, que es en el manejo escrito de ella.

Podemos decir, en resumen, que el capítulo dedicado al castellano bilingüe contiene diferentes experiencias a partir de las cuales se ofrece un panorama amplio de necesidades inmediatas para que la enseñanza del castellano a hablantes de lenguas vernáculas puedan cumplir sus objetivos: permitir la intercomunicación, tanto oral como escrita, con los hablantes maternos del castellano, y abrir las posibilidades de una educación llamada superior, sin mermar la importancia y el valor de las lenguas vernáculas que son expresión de culturas propias.

Tanto lingüistas como educadores tienen que trabajar conjuntamente para lograr estos objetivos.

La última parte de este texto comprende seis de las presentaciones hechas en el Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas y que los editores han reunido bajo el título, *Las Lenguas, Su Adquisición, Aprendizaje y Enseñanza*.

Esta colección de aportes es una respuesta a una gran necesidad en este país, que sólo los que trabajan en la lingüística aplicada pueden hacer, presentando de manera sencilla y clara una explicación de lo que es el variado trabajo de un lingüista en el área de lingüística aplicada. El libro tendrá sus limitaciones pero no incluye la utilización del lenguaje complicado o tan técnico que confundiría a los que no están en el campo lingüístico.

El libro hace ver lo amplio y variado que es el área de lingüística aplicada y lo necesario que es preparar a personas para ello. Esta antología nos provee de muchos ejemplos y demuestra que el lingüista en este campo podría y debería contribuir en todos los niveles de la educación formal y en las esferas donde se desarrollan las políticas concernientes a las lenguas y culturas.

Uno de los artículos titulado "¿Qué razones para Aprender Inglés tienen los Alumnos de Secundaria de Colegios Estatales?" nos presenta los resultados de una investigación sobre el tema, resultados que podrían ser sorprendentes para muchas personas.

La sección sobre lenguas, su adquisición y aprendizaje ofrece una presentación bien estructurada y compacta sobre la fonematización en niños y justo cuando uno piensa que este trabajo de Pedro Plaza debería extenderse para incluir la elaboración de una prueba práctica, fácil de administrar y dirigida a proporcionar una herramienta a profesores de cursos y educación inicial, que podrían usar con niños post infancia y pre-escolar, uno se encuentra con el claro y bien organizado trabajo de María del Carmen Cuba.

Los profesores de idiomas fueron bombardeados durante años con teorías sobre enseñanza y nuevas estrategias. Los Payne y Pierre Rouquairol nos recuerdan que la persona que trabaja en la lingüística aplicada es muy práctica y si lo que hoy en día sirve para la enseñanza de un idioma aglutinante, entonces habría que regresar a los métodos originales audio-orales. Y, siguiendo el mismo tema de enseñanza de idiomas, también hay que seguir jugando en las clases de idiomas, según Rouquairol, pero los juegos modernos tendrán un contexto real y lenguaje que informa.

Algunos trabajos hacen reflexionar sobre lo que parece ser la paulatina desintegración del lenguaje oral en las generaciones más jóvenes y como consecuencia, la pérdida de la

habilidad para escribir coherentemente. Por eso, la última entrega publicada en el libro es harto preocupante. Los resultados del proyecto que llevaron a cabo Zúñiga, Ponce y Llerena, deben poner a muchas personas sobre alerta, porque es indicativo de esta "pérdida" del lenguaje entre las generaciones jóvenes o la falta de adquisición de un lenguaje más allá de lo rudimentariamente necesario para sobrevivir. Parecería que hemos llegado a una situación donde niños y jóvenes por falta de programas de lenguaje coherente, materiales pobres de enseñanza y maestros con poca preparación y menos habilidad creativa, están privados de la oportunidad de desarrollar el lenguaje al más alto nivel que podrían.

Culturas Indígenas de la Amazonía. (Por diversos autores). Comisión Quinto Centenario. Biblioteca Quinto Centenario, Torrejón de Ardoz, 1987. 136 p., fotografías, mapas y dibujos.

Esta lujosa y documentada edición, con profusión de fotografías en color y blanco y negro, con mapas, croquis, bocetos y diagramas, constituye un verdadero homenaje al descubrimiento y estudio de la Amazonía. Compuesta por diez artículos con temas relacionados con esa importante porción geográfica y cultural americana, la obra resulta una suerte de cuadro entre pictórico e informativo que se esfuerza por exponer, heterogéneamente, el mundo de la Amazonía.

El propósito de la obra, en homenaje al Quinto Centenario del Descubrimiento de América, en la que participan varios autores procedentes de disciplinas también diversas, es la de presentar un panorama de las riquezas culturales y señalar algunos problemas actuales, que han afectado las sociedades indígenas de esta extensa cuenca hidrográfica. A diferencia de otras culturas americanas, que por la naturaleza de sus objetos patrimoniales elaborados en metales preciosos, como el oro o la plata, los artefactos y adornos amazónicos están sometidos a la perecibilidad. Algunos están perdidos para siempre, otros yacen solitarios como piezas de museo en algunas instituciones del orbe, frecuentemente olvidados y sin la vida que le otorgaban sus autores.

Desde que Francisco de Orellana y Gaspar de Carvajal navegaran por el caudaloso curso del río Amazonas en 1542, seguidos por otros nombres ilustres como los de Lope de Aguirre o Pedro Teixeira, la cuenca Amazónica fue penetrada y agredida por numerosas expediciones que han llegado a trastornar en nuestra época industrial las condiciones propias de su hábitat. Este lento e implacable proceso de trastrueque afectó también a los pueblos que en ella residían, íntimamente ligados al medio, a tal punto que de muchos de ellos sólo conocemos algunos confusos nombres. La exhuberancia de sus bosques y la magnitud de sus ríos han evidenciado una falsa riqueza natural que implacablemente se va extinguiendo.

En "La Amazonia en el cinturón tropical del mundo: el legado de Cristóbal Colón", Marcus Colchester abre, por así decirlo, la puerta a este vasto escenario que sigue interesando a viajeros, estudiosos y escritores. Desde la maravillada contemplación del navegante genovés, ante la exhuberancia de los bosques tropicales, el autor expone las condiciones y características biológicas, la composición química del suelo y los sistemas de lluvias, el aprovechamiento agrícola, con el propósito de resaltar el daño causado. Se completa con una referencia a sus antiguos habitantes, a las vicisitudes de la explotación que se inicia con especies, tinturas, maderas y algodón, con el uso de la mano indígena, que fue alterando la imagen de bienestar que el Almirante atribuía a la Divina Providencia. La mención de la aplicación de varios planes de desarrollo y el duro aprendizaje de los supervivientes indígenas para enfrentar las nuevas condiciones, terminan con una apelación a la conservación de esta fundamental faja boscosa del planeta.

Un único artículo arqueológico, el de María da Conceição de M. C. Beltrão y de Jacques Danon, titulado *A cerâmica pré-histórica brasileira: Datação por Termoluminiscência de Cerâmica Arqueológica da Ilha de Marajó* confirma a través del método mencionado la antigüedad de las instalaciones en la isla de la desembocadura del río Amazonas. Las cerámicas recabadas en la década de los años cincuenta por B. J. Meggers y C. Evans permitieron el establecimiento de cinco fases arqueológicas correspondientes a diversos niveles de ocupación cultural. Las dataciones obtenidas por el procedimiento de C 14 arrojaron en algunos casos una fecha de 2930 ± 200 años. La edad obtenida por termoluminiscencia altera esos resultados hasta una profundidad de más de 3,000 años.

El historiador Manuel Ballesteros G. en "*Presencia española en el gran río de las Amazonas*" desarrolla un recordatorio de la actuación española. Luego de señalar las vías de acceso desde las colonias de España a este territorio sudamericano, se dedica a destacar dos puntos relativos a su ocupación: el político, caracterizado por un acentuado desinterés por parte de la Corona de instalarse en esa región selvática y que favoreció la expansión portuguesa. El segundo, terminológico, se refiere a la denominación del Gran Río como **Mar dulce, Marañón, Río de Orellana**, y finalmente, el de **Amazonas** debido quizás a las resonancias mitológicas que contiene. Ballesteros sitúa, a diferencia de otros autores, el descubrimiento del Amazonas a principios del siglo XVI y no a mediados, al sostener que el conocimiento de las tierras americanas fue ante todo marítimo y por lo tanto, costero. El afán del oro y de las especies provocaron expediciones interiores, a cargo de conquistadores religiosos y colonizadores que fueron los principales protagonistas de los siglos XVI y XVII. Pero, más tarde se inician los viajes científicos en los que, además de estudiosos españoles, aparecen otros de procedencia europea como el famoso barón Alexander von Humboldt.

Cabe recordar en modo particular a don Marcos Jimenez de la Espada, funcionario del Museo de Ciencias Naturales de Madrid, quien se destacó como naturalista, historiador, etnólogo y mitógrafo. A pesar de la tradición de diferente tipo que han forjado los españoles, es dado reconocer, lamentablemente, que ésta se haya visto reducida en el siglo actual.

En "Do rio das Amazonas à Amazônia", Clara Alfonso de Carvalho describe el proceso y la integración del "nuevo mundo", particularmente el de la colonización brasileña, al universo conceptual europeo. La necesidad de incorporar las extrañas tierras y los pueblos que la habitaban, esa realidad alógena, comienza con una visión centrada en mitos europeos. Desde los primeros cronistas que consignan noticias sobre las tierras de Brasil — A. Thevet, P. Magalhães Gândavo, G. Soares de Sousa— se mencionan monstruos marinos, unicornios y otros seres míticos. Obviamente, también se incluyen a las famosas Amazonas, mujeres guerreras y de caballo, cuya imagen provenía de la mitología clásica griega. Lentamente, la visión del "nuevo mundo" y de los aborígenes americanos se fue transformando a través de mayores estudios e informaciones y la acción de los religiosos, como la del jesuita Antonio de Vieira en 1652 bajo cuya influencia fue promulgado un **Reglamento** que imponía la libertad a los indígenas sometidos a esclavitud. La autora finaliza resaltando que las rebeliones de las tribus indias ante la colonización eran vistas con ojos europeos como una protesta al orden político-ideológico que se le imponía.

El etnólogo argentino Eduardo Fernández, radicado en Perú desde hace varios años, especialista en la Cultura Asháninka —conocida también como *campa*— es un experto de los problemas aborígenes de la selva peruana. Su artículo **El científico ante los problemas de la Amazonía** apunta a destacar el compromiso étnico que contrae todo estudioso, en este caso con un grupo amazónico, lo que debe revertirse en una verdadera defensa de estas etnias sometidas a agresiones diversas. Luego de una evocación de los primeros exploradores del Amazonas como Gonzalo Pizarro y de sus lugartenientes, Orellana, Lope de Aguirre, y, de otros que jamás vieron a la hylea, como León Pinedo, pero que alimentaron el mito del Dorado, pasa a revisar sucintamente y con una visión realista las condiciones de la Amazonía peruana. Con cifras extraídas de fuentes diversas, establece la población indígena amazónica en unas 250,000 personas, agrupadas en 64 grupos etnolingüísticos que a pesar de compartir un mismo "ecosistema" y de presentar muchos rasgos culturales semejantes, ante todo en sus recursos económicos, ofrecen acentuadas diferencias. El tema central y quizás más delicado es el de la colonización que el autor revisa a través de gestiones de diversa índole y dimensión. Una sería aquella emprendida por el propio Estado, resaltando la ingenuidad de intentar transmitirle a ese mosaico de culturas un estilo de vida nacional considerado como "el mejor", y el desconocimiento absoluto de los modos propios y originales de inserción en el mundo, el papel de las iglesias, tanto católicas como protestantes, la nefasta y cruel acción de patronos y comerciantes, la incidencia del antiguo mito del "paraíso terrenal" y de la actividad minera. Algunas notas dedicadas a los Asháninka completa esta contribución, que prefiere ser una honesta y activa defensa de las etnias amazónicas y concientizar de ello a los científicos que intentan ocuparse de algunas de ellas.

En **Culturas indígenas de la cuenca del Amazonas**, Robert L. Carneiro, desarrolla una descripción general de las pautas de vida del habitante autóctono de esta amplia región amazónica. Se trata de una síntesis etnográfica para la que considera unas docenas de categorías culturales entre las que se cuenta, además de las consabidas actividades económicas, la vivienda, ropas y adornos, ciclo vital, vida social y ceremonial, chamanismo, religión y guerra. Carneiro, al comienzo de su artículo, evoca al navegante portugués Pedro

Alvares Cabral cuando en 1500 al tocar tierra brasilera estableció contacto con los Tupinambá. Concluye rindiendo un homenaje a los indios de la cuenca amazónica que de los cinco millones existentes a la llegada de los europeos, apenas subsisten una veinteaava parte, muchos de ellos afectados en su vida tribal.

La contribución de Alcira Rita Ramos, Marco Antonio Lazarín y Gale Goodwin Gómez, "**Yanomani em tempo de ouro: Relatório de pesquisa**", presenta un cuadro de los grupos integrantes de la familia Yanomani, como los Yiriana, Yawarib y Sanumá destacando sus diferencias lingüísticas. En territorio brasileño alcanzan a las 9,000 personas con igual número en Venezuela. A pesar de las influencias de otras etnias, como los Yekuana y Maquiritare, integrantes de la familia caribe, de quienes adquirieron el hábito de la elaboración de bebida fermentada obtenida de raíces diversas llamadas caxiri, se mantienen las pautas tradicionales yanomami, como el chamanismo, la práctica de los alucinógenos, la cremación y otras. Los buscadores de oro y diamantes invadieron el territorio de esta etnia en las décadas del 60 y 70, introduciendo enfermedades tales como gripe, tuberculosis y venéreas, que los diezmaron reduciéndolos notablemente. Asimismo, importaron la práctica del "garimpo" o sea la explotación del oro que los indígenas han incorporado como actividad económica, que realizan de acuerdo a una modalidad propia y diferente de la de los "blancos".

El artículo de Miguel von Dangel, "**De las máscaras**", trata del uso de éstas por parte de los Piaroa (familia lingüística tucano) que residen en afluentes del sistema del Orinoco y que en el Territorio Federal Amazonas, Venezuela, ascienden a unos 3,000 a 4,000 individuos. El baile de las máscaras o **warime** es un ritual esencial a la cosmovisión piaroa, ya que mantiene viva la tradición mítico-religiosa. El uso del **yopo** o **capi** (**Banisteriopsis caapi**) permite el conocimiento al chamán o **piaché** para, por ejemplo, observar la transparencia de las rocas del monte sagrado Atuana, en las ceremonias del **warime** cuando el héroe cultural **Wahari** aparece ante la comunidad evocando la antigua y verdadera realidad de los antepasados. Es en estas máscaras cuando la dimensión espacio/temporal se unifica en un sólo instante, cuando la muerte y la vida se encuentran expresando el verdadero sentido de esta sociedad amazónica, en la que la existencia cotidiana es pura falsedad y se aspira a la unión con los ancestros.

El cuadro cultural que ofrece Marcio Souza en "**Cultura amazónica: un paisaje en ruinas**" produce, por su crudeza, un sentimiento que oscila entre la pena y la impotencia. Se preocupa este autor por analizar el concepto de "amazoneidad" y lograr una definición de una difícil identidad regional distorsionada por la falsa imagen de un "paraíso" signado por la abundancia, como si fuese un inagotable "granero". La Amazonia es multicultural y plurinacional. En ella, además de varios idiomas europeos, se hablan más de ciento cincuenta lenguas autóctonas, cada una de ellas pertenecientes a una peculiar y específica nación. Es entonces que la propuesta de este autor es la de librarse de las ruinas remanentes del pasado y una serie de equívocos.

Finalmente, Agustín García Calvo, en "**De los árboles y de hombres**", intenta rescatar los conceptos de "primitivos" y "aborígenes" entendiéndolos desde una perspectiva humana del "nosotros", eliminando su contenido semántico peyorativo, comprendiendo la equilibrada relación entre el hombre y el árbol, separados a causa de una visión científica occidental. Una vez más es la "destrucción" el sinónimo de "civilización". Para ello evoca las

sabias palabras del romano Tácito, al comentar la táctica de los bárbaros germanos: "donde hacen el yermo, lo llaman paz".

Finaliza la obra con una catalogación de objetos procedentes de diferentes etnias amazónicas, realizada por especialistas. Es una guía con las correspondientes descripciones que es presentada en la **Exposición del IV Centenario del Descubrimiento de América**. Los criterios utilizados para la selección de los objetos han sido, en primer lugar, determinar su función dentro del contexto cultural, luego el valor histórico y el estético, dejando fuera de lugar toda apreciación crematística. Esculturas en madera de animales de los pueblos de la Amazonía meridional, cubre sexos de cerámica de Marayó, flautas de pan del río Napo, exprimidores de los Kurripako del Guainía, vasijas con diseños geométricos de los Shipibo del Ucayali, telar de arco de los Asháninkas, cabezas reducidas de los jíbaros ecuatorianos, esculturas de los witoto del Putumayo, máscaras de los Piaroa y Ticuna, instrumentos musicales plumarios, inhaladores de tabaco de los Huachipaire del valle peruano de Kosñipata o de paricáde los Tucano del Tiquié, Brasil, se presenta junto con libros, folletines y filmes.

Mario Califano

Centro Argentino de Etnología Americana

El tiraje de esta edición de
Amazónía Peruana N° 18
fué de 1,000 ejemplares.
Se terminó de imprimir
en abril de 1990 en los
Talleres de GRAFICOS S.R. Ltda.
Galicía 176, Santiago de Surco
Telfs.: 48-2528 - 494098

CENDOC

Centro Nacional de Documentación Científica