PUEBLOS INDIOS, ESTADOS Y EDUCACION





Luis Enrique López y Ruth Moya, editores

Pueblos Indios, Estados y Educación

PUEBLOS INDIOS, ESTADOS Y EDUCACION

46° Congreso Internacional de Americanistas

Lucie de Vries, Pedro Plaza Martínez, Yolanda Bodnar C.,
Teresa Durán P., Nelly Ramos P., Arnold Rockman, Ruth Moya,
Luis Enrique López, Luca Citarella, Utta von Gleich,
Nietta Lindenberg Monte, Jan Ooijens, María Mercedes Cotacachi,
Lucy Ruiz M., Miguel Puwáinchir W., José Caiza, Jorge León,
María Eugenia Quintero, Chris E. van Dam,
Magdeleine Châtry - Komarek, Nancy H. Hornberger,
Matthias Abram, Massimo Amadio, Juan Ansión,
Ruth Fonini Monserrat, Ingrid Jung, Tom Koole,
Luz del Alba Moya, Madeleine Zúñiga C.

Luis Enrique López y Ruth Moya, editores

PROYECTO EBI
MEC-GTZ

© Los editores

Carátula y
edición: Rosario Rey de Castro

Motivo de
carátula: *Abril Killa*, Tabla de Sarhua, Ayacucho, Perú.
ADAPS (Asociación de Artistas Populares de Sarhua).
Cortesía: Sr. Primitivo Evanan Poma, Apartado 72,
Chorrillos, Lima 9, Perú.

Este libro se publica con la autorización del Comité Ejecutivo del 46 Congreso Internacional de Americanistas efectuado en Amsterdam, Holanda, del 4 al 8 de julio de 1988 y bajo los auspicios del Programa de Educación Bilingüe de Puno, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador y el Programa de Educación Rural Andina.

INDICE

PRESENTACION 9

POLITICAS ESTATALES DE EDUCACION Y LENGUA

POLITICA LINGÜISTICA Y EDUCACION BILINGÜE EN LOS PAISES ANDINOS RELATIVAS A LOS QUECHUAHABLANTES / *Lucie de Vries* 27

VERDADES Y FALACIAS DE LA POLITICA LINGÜISTICO-EDUCATIVA EN BOLIVIA /*Pedro Plaza Martínez* 45

EL PROCESO DE ETNOEDUCACION EN COLOMBIA: UNA ALTERNATIVA PARA EL EJERCICIO DE LA AUTONOMIA / *Yolanda Bodnar C.* 71

MODELOS DE EDUCACION INDIGENA EN CHILE / *Teresa Durán P., Nelly Ramos P., Arnold Rockman* 87

POLITICAS EDUCATIVO-CULTURALES Y AUTOGESTION: EL CASO DE ECUADOR / *Ruth Moya* 107

LA POLITICA LINGÜISTICA PERUANA Y LA EDUCACION DE LA POBLACION INDIGENA / *Luis Enrique López* 133

PROBLEMAS DE EDUCACION Y MODELOS DE DESARROLLO: EL CASO DE LOS CRIOLLOS EN EL CARIBE /*Luca Citarella* 167

EXPERIENCIAS DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

CARACTERIZACION DE LA EDUCACION PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL PARA NIÑOS DE HABLA VERNACULA - Descripción de una tipología / *Utta Von Gleich* 189

ALGUNAS CONCEPCIONES INDIGENAS DE EDUCACION / *Nietta Lindenberg Monte* 211

EDUCACION PARTICIPATIVA E IDENTIDAD CULTURAL - La experiencia de un proyecto experimental en el Vaupés, Colombia / *Jan Ooijens* 225

LA EDUCACION BILINGÜE EN EL ECUADOR: DEL CONTROL DEL ESTADO AL DE LAS ORGANIZACIONES INDIGENAS /*María Mercedes Cotacachi* 253

EDUCACION, FORMACION POLITICA Y AUTOGESTION EN LA AMAZONIA ECUATORIANA / *Lucy Ruiz M.* 267

LA FEDERACION DE CENTROS SHUAR Y EL PROBLEMA EDUCATIVO EN LA REGION AMAZONICA ECUATORIANA / *Miguel Puwáinchir* 289

HACIA UN MODELO DE EDUCACION BILINGÜE AUTOGESTIONARIO / *José Caiza* 309

SIMIATUG: AUTOGESTION EN LA ESCUELA / *Jorge León, María Eugenia Quintero* 327

ESCUELA, ECOLOGIA Y COMUNIDAD CAMPESINA: LECCIONES Y RETOS DE UN PROYECTO / *Chris E. van Dam* 353

INTENTOS DE CODIFICACION DEL QUECHUA EN LIBROS ESCOLARES / *Magdeleine Châtry-Komarek* 365

EXITOS Y DESFASES EN LA EDUCACION BILINGÜE EN PUNO Y LA POLITICA LINGÜISTICA PERUANA / *Nancy H. Hornberger* 379

APORTES A LA EDUCACION Y CAPACITACION

EL PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES INDIGENAS EN LA EDUCACION /*Matthías Abram* 411

LA CULTURA COMO RECURSO POLITICO: DINAMICAS Y TENDENCIAS EN AMERICA LATINA /*Massimo Amadio* 425

ESCUELA E IDEOLOGIA DEL PROGRESO EN COMUNIDADES DE LA SIERRA PERUANA / *Juan Ansión* 441

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INDIGENAS BRASILEÑAS / *Ruth Fonini Monserrat* 457

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA DE LA SEGUNDA LENGUA EN UN CONTEXTO INDIGENA Y BILINGÜE / *Ingrid Jung* 467

ASIMILAR O INFILTRAR: OPCIONES LINGÜISTICAS EN LA EDUCACION BILINGÜE /*Tom Koole* 509

MERCADO INTERNO, CAPACITACION Y AUTOGESTION DE LA POBLACION CAMPESINO-INDIGENA /*Luz del Alba Moya* 523

EL MAESTRO RURAL EN LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL /*Madeleine Zúñiga C.* 549

PRESENTACION

El libro que presentamos a continuación constituye el producto de un simposio llevado a cabo en Amsterdam, Holanda, del 3 al 6 de julio de 1989, en el marco del 46 Congreso Internacional de Americanistas. En esta presentación intentaremos hacer, primero, un rápido recuento de la forma en la que discurrió el Simposio y, sobre todo, de los vacíos y problemas detectados. Luego presentaremos los contenidos de este libro.

1. EL SIMPOSIO DE AMSTERDAM

El Simposio sobre Educación para Poblaciones Indígenas de América fue coordinado, por invitación del Comité Ejecutivo del Congreso, por Luis Enrique López (Perú), Ruth Moya (Ecuador) y Teresa Valiente (Perú). Como los demás, (cerca de 150 simposios que articuló el 46 Congreso de Americanistas), éste tuvo como sede la Universidad Libre de Amsterdam.

Nuestro simposio logró captar la atención de una gran diversidad de especialistas preocupados por la educación formal y no formal de las poblaciones indígenas americanas. De ahí que abarcara los cuatro días utiles del congreso e incluyera un total de 32 ponencias. De éstas, 28 habían sido inscritas con anterioridad y 4 fueron llevadas directamente a Amsterdam.

De los 35 trabajos originalmente inscritos e incluidos en el programa oficial, únicamente 7 de ellos no pudieron ser leídos por ausencia de sus autores.

Las ponencias pueden dividirse en dos grandes rubros: aquellas que giraron alrededor de experiencias educativas, lingüísticas y/o culturales llevadas a cabo en un país concreto y otras que abordaron asuntos de nivel más general o que cubrieron espacios más amplios. De las 32 ponencias leídas, 24 pertenecían al primer rubro y se refirieron a experiencias en Barbados (1), Bolivia (1), Brasil (2), Chile (1), Ecuador (7), Colombia (2), México (2) y Perú (8); las 8 restantes trataron sobre temáticas generales que inciden sobre el trabajo educativo; la política lingüística (2), la variable cultural (1), la migración del campo a la ciudad (1), el mercado (1), el rol de la lingüística y la enseñanza de lenguas (2) y el problema de la formación de maestros (1).

Si bien en la mayoría de los casos las presentaciones estuvieron en estrecha relación con experiencias concretas, el contenido de los trabajos leídos es rico en reflexiones generales y consideraciones teóricas que contribuyen a una mejor comprensión de la problemática educativa de la población indígena. Dadas las especificidades socioculturales de la población indígena del continente, muchos de los trabajos tomaron como eje la problemática de la educación bilingüe intercultural y de la política lingüístico-cultural de los países o regiones reseñadas.

Todos estos trabajos pusieron particular atención en la relevancia que deberían tener los sistemas educativos concretos para la población indígena, en términos de su especificidad social y cultural.

Parte de nuestra última sesión de trabajo en el simposio, estuvo destinada a una suerte de balance de las presentaciones y al examen de los vacíos detectados.

Antes de pasar a la presentación de los trabajos incluidos en este volumen, nos parece importante intentar revisar, aunque sea de manera somera, los aspectos más saltantes de esta última discusión por cuanto nos proveerán del marco necesario

que permita luego ubicar los trabajos específicos aquí contenidos.

En esta discusión final todos estuvimos de acuerdo en cuanto al sesgo lingüísticocultural que había marcado el contenido de las presentaciones y a la poca atención que habían merecido las cuestiones de tipo pedagógico. Pensamos que tal vez ello se deba a que ésta era la primera oportunidad en la que un grupo tan diverso de profesionales preocupados por la educación indígena se reunía, sin convocatoria de una entidad especializada. En ocasiones anteriores estas reuniones fueron impulsadas por organismos internacionales como UNESCO, OEA, en el marco de eventos cerrados, cosa que no fue el caso con el Simposio de Amsterdam. Una razón adicional puede ser resultado de la hegemonía que todavía tienen en este campo tanto lingüistas como antropólogos y el hecho de que otros profesionales interesados en el desarrollo aún no incorporan en su propia propuesta las dimensiones aludidas. De otro lado, los actuales desarrollos de las ciencias sociales aún no logran tender el puente entre la lengua y la cultura y las estructuras macrosociales y económicas. La comprensión de estas relaciones sin duda contribuirán a mejorar la calidad de la realización y, posiblemente, la calidad de la vida de nuestras mayorías.

De hecho, bien puede enrostrarse a lingüistas y antropólogos el énfasis, a veces desmesurado, que ponen en los aspectos lingüísticoculturales relacionados con el diseño de programas educativos para población indígena, pero es igualmente cierto que hasta hoy, son pocos los educadores que han prestado atención a la búsqueda de alternativas pedagógicas para los pueblos indígenas de habla vernácula. Desde que la educación bilingüe comenzara con fuerza en América Latina, allá por los años 50, por lo general, han sido lingüistas y antropólogos, con alguna preocupación pedagógica, quienes la han impulsado. Felizmente, los tiempos están cambiando y cada vez es mayor el número de pedagogos y educadores que se involucran en los programas y proyectos educativos llevados a cabo con población indígena.

Otra explicación al tipo de temática que dominó el even-

to, podría derivarse del auge que actualmente cobra en el continente la educación bilingüe, la misma que afortunadamente viene librándose de la camisa de fuerza estrictamente lingüística *que inicialmente la caracterizó, para convertirse en una alternativa que, además de buscar solución a los problemas de la incomunicación en el aula rural, persigue la construcción de un currículo escolar diferente, que por partir de la weltanschauung indígena, de la propia concepción de los educandos, y de su propio entorno y por revalorarlos, pretende ser intercultural. Si bien necesariamente bilingüe, esta alternativa educativa tiene también que ser intercultural para poder responder de manera eficiente al reto de una educación diferente para la población a la que atiende. Debemos reconocer sin embargo que si son enormes las dificultades para definir y para operar con el concepto de cultura, mucho mayor es la complejidad para abordar la noción de interculturalidad y su uso en el aula. A menudo los involucrados en proyectos educativos bilingües e interculturales realizan una selección fuertemente subjetiva de los contenidos y las formas de la o las culturas.*

Con todo, resulta difícil en los últimos años imaginar una educación bilingüe que sólo se preocupe de la problemática lingüística que marca el proceso educativo con población indígena. Las excepciones ahora saltan a la vista y son por lo general resultado de preocupaciones sesgadas que ven a la educación como instrumento para lograr otros objetivos, por lo general religiosos.

Gradualmente, la educación bilingüe en Latinoamérica ha ido evolucionando y ha logrado ya trascender su inicial preocupación para constituir ahora, como educación bilingüe intercultural, la alternativa mejor articulada de atención en contextos rurales de habla vernácula. Como quiera que los ámbitos indígenas o campesinos son también, por lo general, de habla vernácula, por lo menos en los cinco países de la región con mayor densidad de población indígena (México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia), difícil resulta imaginar una alternativa de educación rural o campesina que no sea también bilin-

güe.

Ello tal vez se deba a lo puntual y escaso del esfuerzo investigativo que todavía caracteriza a la educación bilingüe en el continente. De hecho, pocos fueron los trabajos producto de investigaciones empíricas realizadas en el marco de los diversos proyectos y programas representados en el simposio.

Carencias como las anotadas también determinan que en eventos como éste la variable pedagógica se vea minimizada a planteamientos de tipo general. No se conoce todavía, por ejemplo, de esfuerzos por plantear nuevas alternativas en cuanto a métodos, técnicas y procedimientos a emplear con niños indígenas, a partir de estudios de investigación o, por lo menos de sistematización de información, sobre patrones de crianza y socialización indígena. Como se podrá entender, ello dificulta el diseño de una pedagogía adecuada a las características socioculturales de la población indígena, habida cuenta por cierto del papel de re-socialización que cumple cualquier instancia educativa y, particularmente, la escuela implicados en el proceso educativo. Es sintomático en este sentido el escaso desarrollo teórico sobre la interculturalidad.

Pese a estos avances es necesario reconocer que queda todavía mucho camino por recorrer en lo que se refiere al rol que debería jugar la cultura tradicional, por llamarla de alguna manera, en la construcción de un modelo educativo alternativo. Este tema bien podría constituir uno de los ejes de reflexión de una reunión futura.

Pensamos que tal vez se deba a razones como éstas, que un gran número de ponencias leídas en nuestro Simposio haya puesto énfasis en aspectos como los aquí reseñados.

Pero, aún si encontramos este sesgo justificado, consideramos que quienes trataron el tema, prefirieron referirse ya sea a la discusión de políticas linguopedagógicas implementadas en los países representados en el Simposio, a la reflexión en torno a cuestiones teóricas o a la presentación de experiencias específicas de educación bilingüe intercultural. Pocas fueron las contribuciones que penetraron en aspectos técnicopedagógicos, en

la presentación de propuestas curriculares o en la discusión de cuestiones metodológicodidácticas. Por la orientación de los trabajos leídos en nuestro Simposio, parecería que, pese a los avances anotados en los párrafos anteriores, a la educación bilingüe latinoamericana le faltara todavía aterrizar *y descender de los planos ideológico-teóricos para arribar a aspectos más concretos, ligados a la cotidianeidad de maestros y alumnos indígenas.*

Muchas veces se pierde de vista la amplitud que merece el tratamiento de la variable sociocultural. Hasta el momento la preocupación central en aspectos como éstos, se ha puesto principalmente en el currículo, los materiales, pero se descuida lo concerniente a los métodos y técnicas de enseñanza; en su diseño, adopción o adecuación los aspectos socioculturales merecen también una atención particular.

Un aspecto positivo del Simposio fue la presencia y participación de representantes de algunas organizaciones indígenas involucradas en el desarrollo de la educación bilingüe. En este rubro cabe felicitar a la delegación del Ecuador. Dos de las ponencias ecuatorianas fueron presentadas por dirigentes de dos organizaciones indígenas que llevan a cabo experiencias de educación bilingüe en la sierra y en el oriente: la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, de Simiatug, y la Federación Shuar. No obstante, es necesario anotar las debilidades que en este sentido caracterizan a la educación bilingüe intercultural en América Latina.

Aún en los países con mayor avance en lo que concierne a la participación de las organizaciones en programas y proyectos educativos, no existe todavía claridad respecto al rol que a tales organizaciones les compete ni tampoco en cuanto a la manera más conveniente en la que indígenas y profesionales pueden llegar a compartir responsabilidades y a ejercer conjuntamente funciones que coadyuven hacia la construcción y gestión más adecuada de modelos y programas. Esta suerte de cogestión, transitoria pero necesaria, sería el espacio en el cual se forman gradualmente los propios dirigentes y profesionales indígenas.

A este respecto preocupa también la situación de diversos contextos en los cuales si bien, desde los ángulos ideológico-teóricos y metodológico-prácticos de la educación bilingüe, se han logrado avances notables, poco es lo que se ha avanzado en lo que concierne a la participación real y efectiva de las organizaciones indígenas y campesinas. Este es, por ejemplo, el caso del Perú, país en el cual, con la excepción de algunas organizaciones étnicas de la Amazonía, los desarrollos en cuanto a educación bilingüe están casi exclusivamente del lado académico y profesional. Si bien la situación que ahora constatamos tiene sus explicaciones en el desarrollo sociohistórico de dicho país y en la fuerza que en las últimas décadas cobraron las reivindicaciones de clase, en su lucha por la transformación del sistema de tenencia de la tierra, creemos que quienes se sienten comprometidos con la educación bilingüe deberían agotar esfuerzos para interesar a las organizaciones gremiales y campesinas en la discusión de cuestiones ligadas también a lo cultural y a lo étnico, y, a partir de ello, buscar una necesaria complementariedad entre las reivindicaciones de clase y las posiciones exclusivamente étnicas o culturalistas, que, por si solas, resultan peligrosas. De no lograrse esta articulación, el futuro de la propia alternativa de educación bilingüe latinoamericana podría peligrar o correr el riesgo de convertirse en una propuesta plausible de apropiación por parte de los sectores hegemónicos para impedir alianzas sociales indispensables para el momento actual por el que atraviesan los pueblos indígenas y otros sectores empobrecidos y discriminados del continente.

En este sentido nos parece importante relievar una de las preocupaciones presente en muchas de las exposiciones y discusiones de este Simposio: la necesidad de sensibilizar o concientizar permanentemente a los padres de familia respecto de los fines, objetivos y ventajas de una educación bilingüe intercultural. Diversos trabajos constatan la duda que todavía existe en el pueblo indígena respecto de esta alternativa educativa. ¿Servirá o no? ¿Ayudará realmente a solucionar los problemas educativos que marcan el devenir de la sociedad indígena ac-

tual? ¿Satisfacerá las necesidades educativas actuales, tal y como las percibe el pueblo indígena? Estas son preguntas que merecen respuestas claras y precisas tanto desde la ciencia como desde la política. Es innegable el rol fundamental que en su construcción juegan la investigación y comprobación de logros y resultados. Una vez más reiteramos la necesidad imperiosa de contar con resultados de estudios empíricos que puedan dotar a las campañas de promoción, difusión y conscientización de contenidos concretos y que satisfagan la búsqueda de respuestas en las que anda el campesino. Los sustentos ideológicos y los planteamientos teóricos ayudan, pero, por sí solos, ya no satisfacen las necesidades de información que hoy tiene el campesino.

Como se puede apreciar, las discusiones que suscitaron las ponencias leídas en nuestro Simposio son medulares para el avance de una educación orientada a satisfacer las necesidades de los pueblos indígenas y nos resulta imposible aquí hacer una relatoria detallada de todos los puntos en discusión.

En este recuento hemos querido poner énfasis en los principales vacíos y problemas detectados, por cuanto creemos que es a partir de esta constatación que todos quienes nos sentimos de alguna manera concernidos con esta problemática, indígenas o no, podemos avanzar en la formulación y análisis de propuestas.

Pese a las limitaciones a las que hacemos referencia, todos los asistentes consideraron fructífero el encuentro de Amsterdam y opinaron a favor de la publicación de la mayoría de ponencias leídas. Se acordó publicar un volumen con las contribuciones de los participantes y se encomendó a los coordinadores la tarea de buscar los medios para hacer ello posible. Se nominó entonces un Comité Editorial compuesto por Luis Enrique López y Ruth Moya, quienes asumieron el encargo de revisar los trabajos y hacer la selección correspondiente. A los autores se les asignó dos meses de plazo para hacer llegar las versiones definitivas de sus trabajos al Comité.

2. EL LIBRO: PUEBLOS INDIOS, ESTADOS Y EDUCACION

Una vez autorizados por el Comité Ejecutivo del Congreso, el libro Pueblos indios, estados y educación *aparece ahora en Quito y Lima y contiene 25 de las 32 ponencias leídas en Amsterdam.*

Pueblos indios, estados y educación *comprende tres secciones. La primera presenta siete trabajos referidos a las políticas linguopedagógicas seguidas en algunos de los países representados en el Simposio de Amsterdam. Así, L. de Vries nos da una revisión somera pero comparativa de las experiencias ecuatoriana, peruana y boliviana en cuanto se refiere a las políticas lingüísticas implementadas con relación a la lengua quechua. Difícil sería en una sola ponencia abordar una temática tan amplia, de ahí que, pese al esfuerzo, observemos ciertos desbalances en el tratamiento de los casos individuales por país. Sin embargo, es valioso el intento de comparar las políticas seguidas en los tres países con mayor presencia de quechuahablantes en el continente.*

Por su parte, P. Plaza nos manifiesta que aún cuando en Bolivia no se cuente con legislación expresamente referida al tratamiento de las lenguas y culturas indígenas, del análisis de planteamientos tanto colectivos como individuales, oficiales como privados, relacionados con la educación, la política del Estado Boliviano propende a la asimilación de la población indígena al cauce de una cultura hegemónica y a la homogeneización lingüística del país.

El trabajo que representa al panorama colombiano es el escrito por Y. Bodnar. Este trabajo nos introduce a la noción de etnoeducación, a partir de una breve descripción del concepto de etnodesarrollo, propuesto por el mexicano G. Bonfil Batalla. Los colegas colombianos prefieren hablar de etnoeducación antes que de educación bilingüe, aunque por principio la etnoeducación está destinada de por sí a ser tanto bilingüe como intercultural. La opción, sin embargo no es solo terminológica;

pretende más bien reflejar la búsqueda de una alternativa educativa orientada hacia el desarrollo endógeno y autogestionario de las poblaciones indígenas de un país en el cual éstas representan únicamente el 1% de la población nacional. Es en el marco de la etnoeducación que la colega colombiana hace un recuento del estado actual de la cuestión en su país.

T. Durán, N. Ramos y A. Rockman nos presentan, en cambio, un sugestivo análisis histórico de las políticas educativas implementadas en Chile para atender a la población indígena. La presentación chilena resulta sumamente ilustrativa por cuanto pocas son las oportunidades en las que se difunde información respecto a lo que ocurre en el país sureño y debido a que esta revisión nos ayuda a comprender cómo las políticas estatales latinoamericanas son extremadamente semejantes, pese a tratarse de países de conformación distinta. Los paralelos existentes en cuanto a políticas lingüísticoeducativas, entre lo que ha ocurrido en Chile, país con porcentaje mínimo de población indígena, y la historia lingüística de países con gran densidad de población indígena, como Bolivia, por ejemplo, son tan semejantes que nos lleva a preguntarnos si no existe una misma ideología al interior de nuestros países respecto del indio y de su rol actual y futuro.

La preocupación de los trabajos representativos de Ecuador y Perú es igualmente histórica. R. Moya hace una revisión de la práctica ecuatoriana tanto desde una perspectiva histórica y examina las diversas experiencias de educación bilingüe en curso en el país, poniendo énfasis en aquellas que tienen como principales protagonistas a las organizaciones indígenas del Ecuador. De igual forma, L. E. López examina la política lingüística y educativa peruana para hacer luego un balance de la situación actual y sugerir que tal vez ahora en el Perú se esté superando la etapa academicista que ha caracterizado a la implementación de la educación bilingüe, en razón de las coincidencias cada vez mayores que se observan entre los planteamientos académicos y algunas nuevas reivindicaciones campesinas y/o indígenas. Se sugiere que tal vez se esté yendo no sólo

hacia la construcción de un modelo de educación bilingüe intercultural sólido sino que quizás se estén colocando ahora los hitos de una educación que podría llegar a ser una educación indígena y no sólo una educación para indígenas.

Concluye esta sección con el análisis que L. Citarella hace respecto de la situación de las lenguas criollas y de su utilización en la educación en el Caribe.

La segunda es la más extensa sección de este libro: comprende diez trabajos referidos a experiencias de educación bilingüe intercultural llevadas a cabo en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. Abre esta sección un trabajo global de U. von Gleich en el cual se intenta una suerte de caracterización de la educación bilingüe intercultural a través de la presentación de un instrumento diseñado para tal fin y aplicado en diversos países latinoamericanos en el marco de una investigación mayor realizada por la autora.

Los trabajos de N. Lindemberg y J. Ooijens, si bien referidos a dos países diferentes, Brasil y Colombia, tienen en común una preocupación que los subyace: la participación de la población usuaria de los respectivos proyectos en la ejecución y conducción de los mismos. La experiencia brasileña de producción de textos resulta sumamente ilustrativa de cómo se puede lograr diseñar y elaborar algunos materiales educativos con los propios concernidos.

En mucho es también parecida la orientación de los artículos de los ecuatorianos J. Caiza, M. M. Cotacachi, M. Pwanchir, L. Ruiz y M. E. Quintero y J. León. Los tres primeros, en su condición de profesionales indígenas, y en los casos de J. Caiza y M. Pwanchir también de dirigentes, revisan experiencias concretas de educación bilingüe, analizando el rol que les ha tocado jugar a los pueblos indígenas involucrados. Los artículos de J. Caiza y M. Pwanchir resultan sumamente interesantes por cuanto constituyen testimonios de primera mano del rol que le ha tocado jugar a una organización indígena en la definición, construcción e implementación de sus respectivas alternativas educativas. Pero no se crea que por haber sido escri-

tos por dos testigos de parte, estas contribuciones resulten poco objetivas y carentes de crítica. Por el contrario, diversos pasajes de estos trabajos remarcan las dificultades y limitaciones por las que atraviesan las organizaciones indígenas en la implementación de sus propios programas educativos.

El tono de los demás trabajos que representan al panorama ecuatoriano y que han sido escritos por profesionales no indígenas, si bien comparten muchos de los planteamientos hechos por sus pares indígenas, no inciden lo suficiente en la caracterización objetiva de los procesos. Consideramos que la toma de posición personal, el balance y la crítica no son sólo necesarios sino indispensables en la construcción de procesos autogestionarios, por cuanto constituyen el mayor aporte que el profesional no indígena puede hacer a quienes sí lo son, en su condición de observador, de foráneo y sobre todo de seguidor o acompañante de un proceso. Si bien estos trabajos resultan meritorios por cuanto intentan documentar una práctica, consideramos que aún la sistematización de la praxis indígena en educación bilingüe podría enriquecerse y resultar todavía más fructífera con la toma de posición clara y sin ambage alguno.

Los tres últimos trabajos de esta sección están referidos al Perú, aunque ninguno de sus autores sea natural de ese país. Los tres sin embargo son profesionales con larga experiencia en el medio rural peruano. El trabajo de Ch. van Dam identifica y describe la intención de un nuevo programa educativo rural que pone a la cuestión ecológica en el centro de la discusión curricular. El programa se inició primero como un programa de educación forestal que incorporaba un componente concreto —la preocupación por la reforestación— en el desarrollo curricular de escuelas situadas en 10 departamentos de la sierra peruana para ir ahora a la búsqueda de un modelo educativo adecuado a las características socioculturales de la población serrana, que tome como eje la relación entre el hombre y su entorno ecológico.

M. Châtry-Komarek y N. Hornberger, por su parte, se refieren a su práctica profesional en el altiplano surperuano, rea-

lizada en el marco de un programa educativo concreto: el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno. M. Châtry-Komarek se refiere al desarrollo de un sistema de escritura para el quechua, en el marco de una política de normalización lingüística destinada a hacer posible la elaboración de materiales educativos en esta lengua para toda la escuela primaria que también contribuyan al desarrollo lingüístico del quechua. N. Hornberger intenta más bien demostrar, a través de la presentación de los resultados de una investigación empírica llevada a cabo en Puno, que los éxitos pedagógicos de un programa bilingüe en el aula no van de la mano necesariamente con el mantenimiento del quechua en la comunidad en la que trabajó. Cabe preguntarse, sin embargo, si eso no es pedirle demasiado a un programa educativo bilingüe, luego de sus primeros años de implementación. Creemos que resultados como los esperados —el mantenimiento social de una lengua indígena— difícilmente pueden comprobarse en el corto o mediano plazo y son más bien producto de la acumulación de experiencias de diversa índole en el espacio y en el tiempo. Como la autora misma lo reconoce, por estar ligados a procesos sociales que trascienden el ámbito de la propia escuela y de su programa, los esfuerzos por mantener y desarrollar una lengua de bajo prestigio social, como el quechua, implican transformaciones sociales profundas de orden diverso que poco o nada tienen que ver con la educación. Precisamente, todos quienes nos sentimos comprometidos con la educación bilingüe reconocemos las limitaciones que nuestro propio trabajo tiene.

La tercera y última sección comprende ocho trabajos de naturaleza diversa que apuntan hacia la formulación de planteamientos más bien teóricos que bien pueden contribuir a la construcción de un modelo educativo bilingüe. Así, M. Abram destaca el rol que les tocaría jugar a las organizaciones de base no sólo en la ejecución sino también en la definición de tales opciones, aunque a veces se sobredimensione el rol de tales organizaciones, particularmente en el estadio en el que por ahora se encuentran en algunos países de la región. M Amadio abor-

da el rol que puede jugar la cultura propia cuando se la reconoce no solo como derecho sino, sobre todo como recurso, en la construcción de un nuevo orden social, en el cual los propios concernidos revalorizan y asumen lo propio para defenderse del embate del mundo de afuera. J. Ansión se refiere a un estudio realizado con diversas comunidades campesinas del Perú con el fin de detectar las actitudes y opiniones de los comuneros respecto de la educación, aspecto sumamente importante a tomar en cuenta en la definición de estrategias y modelos educativos.

Los trabajos de R. M. Fonini, I. Jung y T. Koole añaden a esta sección un ingrediente lingüístico. R. M. Fonini se refiere a una experiencia llevada a cabo en el Brasil en la cual se diseñaron alfabetos en lengua indígena a partir de una rica interacción con los propios usuarios de la lengua y de una situación de mutuo aprendizaje en la cual, a medida que la investigadora aprendía la lengua indígena, los propios indígenas reflexionaban sobre ella y se apropiaban de las herramientas técnicas que les permitían escribirla. El trabajo de I. Jung trata sobre el rol que puede jugar la gramática en la enseñanza de y en lengua indígena, si se considera a ésta como una forma de sistematizar información y analizarla. La apropiación por parte de los educandos de maneras de análisis gramatical, podrían además contribuir al desarrollo cognitivo del educando indígena por cuanto a través de la enseñanza de la gramática de su propia lengua se le estaría mostrando métodos de comparación y análisis que podrían ser utilizados también en el estudio de otros aspectos de su realidad. Por su lado, el artículo de T. Koole está relacionado con la enseñanza de una segunda lengua en la educación bilingüe. El autor, luego de revisar una serie de planteamientos teóricos característicos del momento actual, presenta la sugestiva noción de "infiltración", como alternativa a la meta de asimilación que generalmente caracteriza a la enseñanza de segundas lenguas a poblaciones minoritarias.

La sección concluye con los trabajos de L. A. Moya y M. Zúñiga, ambos tratan acerca de los roles de los capacitadores o maestros involucrados en procesos educativos con población in-

dígena de Ecuador y Perú, respectivamente.

El trabajo de A. Moya apunta hacia la necesidad de considerar los factores económicos y particularmente las relaciones sociales de mercado, como un elemento sustantivo de la teoría y de la práctica educativas con la población adulta campesina e indígena. La autora señala que no se puede ni se debe soslayar un debate serio al respecto con los propios indígenas. Ello contribuiría notoriamente a superar visiones simplistas de la capacitación campesina, enriqueciendo no sólo sus fundamentos y objetivos sino también las aproximaciones metodológicas de esta educación no formal.

Por su parte M. Zúñiga aborda la importancia de mejorar y superar los mecanismos de formación o reciclaje de los maestros insertos en educación bilingüe en el entendido de que éstos juegan un rol esencial en dichos procesos educativos. El artículo incide en el problema de la identidad cultural de los maestros rurales y en las dificultades que éstos manifiestan para poder poner en práctica los planteamientos de la educación bilingüe intercultural.

Como se puede apreciar nuestro Simposio de Amsterdam resultó sumamente fructífero en cuanto a las discusiones que allí se suscitaron y a la diversidad de planteamientos que se hicieron. Si bien no logramos atraer a una representación más diversa y contamos con trabajos referidos a experiencias llevadas a cabo en sólo cinco países del continente, creemos que los planteamientos esbozados en Amsterdam son de relevancia para todos los concernidos con la educación de los pueblos indígenas del continente.

Desafortunadamente, todos los trabajos leídos no han podido ser incluidos en este volumen; unos por su extensión y razones de espacio disponibles, otros por no haber llegado a tiempo y uno que otro por no haber cumplido con los requisitos de publicación. Vaya sin embargo nuestro agradecimiento a los 35 amigos y colegas que leyeron sus trabajos en Amsterdam y a todos aquellos que confiaron en la posibilidad de publicación y se sometieron al criterio de los editores.

Deseamos agradecer también a todos aquellos que hicieron posible nuestra participación en el 46 Congreso Internacional de Americanistas y, en especial a OXFAM-América, a la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) y al Proyecto EBI de Ecuador, a ICCO de Holanda y a la Broderick Delen de Bélgica.

Deseamos también extender nuestro agradecimiento a quienes generosamente auspician la presente publicación: Radda Barnen en su Programa de Educación Rural Andina (ERA), ejecutado en el Perú, en los departamentos de Puno y Cuzco, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador (EBI), ejecutado en ocho provincias de la sierra ecuatoriana y al Programa de Educación Bilingüe de Puno, Perú. Se agradece también al CEDIME, Centro de Documentación e Información sobre los Movimientos Sociales del Ecuador, institución desde la cual hemos podido preparar esta edición.

Finalmente los editores deseamos agradecer al Comité Ejecutivo del 46 Congreso Internacional de Americanistas el habernos confiado la edición y autorizado la publicación de estas actas.

Esperamos que en el 47 Congreso, en la Universidad de Tulane, Estados Unidos, en 1991, podamos también contar con la participación de los colegas que viajaron a Amsterdam y con muchos latinoamericanos más para poder hacer un balance de lo acontecido y ojalá entonces podamos ya hablar no sólo de una educación bilingüe intercultural, ni de una educación rural únicamente, sino también de una educación campesina e indígena.

Quito-Lima, noviembre de 1989

Luis Enrique López y Ruth Moya

POLITICA LINGÜÍSTICA Y EDUCACION BILINGÜE EN LOS PAISES ANDINOS: RELATIVAS A LOS QUECHUA-PARLANTES

Lucía de Vries

Políticas estatales de educación y lengua

POLITICA LINGÜISTICA Y EDUCACION BILINGÜE EN LOS PAISES ANDINOS RELATIVAS A LOS QUECHUA-HABLANTES

Lucie de Vries

INTRODUCCION

Partimos de la premisa que existe una fuerte relación entre política lingüística y política educativa. Se podría decir que una de las causas de la continua marginación de la población quechua, tanto a nivel socio-económico como a nivel político, está en la política lingüística y educativa que los gobiernos de Bolivia, Ecuador y Perú han mantenido y aún mantienen para con este grupo de su población. La enseñanza oficial se imparte en castellano —la lengua oficial— y los planes de estudios apenas toman en cuenta el pasado cultural de los alumnos quechuas. Todo ello conlleva a malos resultados escolares, repitencia y deserción escolar temprana, todo lo cual es de graves consecuencias para la posterior vida social de los educandos.

Frente a esta situación, la utilización de la lengua materna mediante la educación bilingüe, es una forma efectiva de hacer accesible la escuela a la población indígena. Sin embargo, es necesario distinguir entre dos modelos de educación bilingüe: el de transición y el de mantenimiento. El primero parte del uso de la lengua vernácula como medio para llevar con la mayor rapidez posible al dominio de la segunda lengua, también lengua oficial. El segundo tiene otra meta: la conservación y cultivo de la lengua vernácula a partir de la utilización de la misma en la escuela al lado de la lengua oficial y de su aprendizaje como segunda lengua. El modelo de transición por lo general

está relacionado con una ideología de asimilación mientras que el de mantenimiento con una aproximación pluralista.

Más adelante hablaré de la política lingüística oficial de Bolivia, Ecuador y Perú tal y como se ha venido ejerciendo en los pasados 40 años en las áreas de la educación y legislación. Los hechos desarrollados en este artículo son recogidos en el anexo 1. En el segundo punto se hace una breve introducción sobre la política lingüística después de la Independencia, para luego tratar los acontecimientos en materia de política lingüística, por orden cronológico y por país.

ANTECEDENTES

Después de la independencia y de la formación de los estados de Perú, Bolivia y Ecuador en la primera mitad del siglo pasado, se continúa la línea política con respecto al quechua que comenzaron los españoles. El castellano fue tomado como lengua oficial y el quechua mantuvo su condición de lengua inferior. Según plantea Mannheim (1984), desde finales del siglo XVI se desarrollan dos puntos de vista en lo referente al uso de las lenguas vernáculas. El primero, mayormente impulsado por los jesuitas a fines del siglo XVI, que favorece la utilización de las lenguas vernáculas en la enseñanza, teniendo, sin embargo, como meta la hispanización. El segundo persigue la hispanización y la asimilación, basadas en el modelo de unidad lingüística de la península ibérica. Este último punto de vista se sostuvo en realidad como objetivo, durante todo el período colonial y fue continuado en los estados independientes. De hecho poco cambió. La misma política lingüística que en la época colonial se ejerció en nombre y en provecho del culto y del reino, fue ejercida (y aún se ejerce) después de la Independencia en favor del desarrollo y la unidad nacional (*Ibid*). Hasta fines del siglo XIX hubo poco interés por la educación de la población indígena, y cuando esto ocurrió los gobiernos, en principio, adoptaron una estricta política de hispanización. En vista de que los programas educativos ofrecidos a la población indígena no daban los resultados deseados, se produjo un interés general por la utilización del quechua (y de otras lenguas vernáculas) en la escuela, incluso en los niveles gubernamentales. Esto se trasluce

en la legislación y en la creación de programas de educación bilingüe. Sin embargo, el creciente interés de los gobiernos por el quechua no se puede interpretar más que como una convergencia con la política liberal de hispanización, tal y como se evidencia en las medidas y acciones que se ejecutaron por parte de los gobiernos y que son presentadas a continuación.

BOLIVIA

En los años 30 el gobierno boliviano se preocupa por la enseñanza rural. Esta actitud se trasluce de la iniciativa personal de Elizardo Pérez, que en 1931 fundó la Escuela Ayllu[1] en Warisata. Esta forma educativa forma la base de los Núcleos Escolares Campesinos (NEC)[2], creados por decreto en 1935. En los años siguientes tales Núcleos serán establecidos en el medio rural. Dentro del NEC oficialmente no se otorga valoración especial a la utilización de la lengua vernácula en la enseñanza; la política oficial es la de la hispanización directa.

Es interesante destacar el hecho de que en 1947 hay un lazo de cooperación entre Bolivia, Perú y Ecuador para realizar una *Guía Didáctica de Educación,* que es aprobada en 1948. En ese mismo periodo tienen lugar, tanto a nivel nacional como internacional, conferencias sobre el funcionamiento de la escuela rural y la alfabetización, entre ellas el *Seminario Regional de Educación de América Latina* de 1948. Ahí se hace constar que, dentro de la enseñanza, la castellanización directa funciona mal. Se hacen recomendaciones para introducir las lenguas vernáculas en el proceso de alfabetización, como método indirecto de castellanización (Barriga, 1983).

En 1952 tendrá lugar en Bolivia una revolución. El *Movimiento Nacionalista Revolucionario,* bajo la jefatura de Paz Estenssoro, toma el poder. Las consecuencias de ésta serán cambios sociales y económicos: reforma agraria, nacionalización de minas, derecho al sufragio y reforma educativa en 1955.

Dos años después de la revolución, el gobierno firma un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), organización protestante norteamericana que, a partir de los años treinta, establece acuerdos con muchos gobiernos de países del tercer mundo, a fin de hacer investigación lingüística y antropoló-

gica e impartir una educación bilingüe. El ILV (que continuará oficialmente activo en Bolivia hasta 1982) se ha mantenido primordialmente ocupado con el estudio de las muchas lenguas vernáculas que se hablan en el país, y se va a consagrar desde 1966 a la implementación de la educación bilingüe. Esta se da según el modelo de transición, puesto que el ILV, así como el gobierno boliviano, van a tender a la integración de la población indígena dentro de la sociedad nacional. El alfabeto quechua que en 1954 fue aprobado oficialmente, es también producto del ILV y tiene semejanzas con el alfabeto que ya fuera aceptado en 1946 en el Perú.

La reforma educativa de 1955 (establecida en el Código de la Educación Boliviana) hace mención por vez primera a la utilización de las lenguas vernáculas. Según su artículo 115: "la acción alfabetizadora se hará, en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano, como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano". Esto fue solamente válido para la alfabetización; para la enseñanza básica se siguió con la castellanización directa.

En 1968 y 1973 van a tener lugar nuevas reformas educativas, las cuales, sin embargo, no tocan el factor idiomático. En el fondo de ambas reformas está la determinación de un programa para la educación básica oficial, tanto para el medio urbano como para el medio rural, "sin ninguna previsión acerca del problema sociolingüístico de los vernáculo hablantes" (Barriga, 1983: 48).

No obstante, en los años 60 y 70, hay una serie de hechos interesantes que debemos destacar. En 1965 se funda el *Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos* (INEL), que entre otras tareas se va a ocupar de impartir cursos de lingüística y de hacer investigaciones sociolingüísticas. En 1967 tiene lugar la fundación de ERBOL *(Escuelas Radiofónicas de Bolivia).* La finalidad de esta organización es la enseñanza y alfabetización mediante programas de radio dirigidos a la población rural y a los grupos marginales de las ciudades. Algunas emisoras asociadas a ERBOL emiten sus programas en quechua.

En este periodo, y en vista de que el método existente de castellanización directa no funciona, se escucha cada vez más acerca de la necesidad de la utilización de las lenguas vernáculas en la educación, resultado de ello es la implementación del *Proyecto de Desarrollo Educativo Rural* (PER-1), a partir de 1975 en el departamento de Cochabamba con el apoyo de la *Agencia para el Desarrollo Internacional del Gobierno de los Estados Unidos* USAID. Dentro de este proyecto se imparte enseñanza bilingüe quechua-castellano en los tres primeros grados de educación básica de modo experimental, siguiendo el modelo de transición. El proyecto funcionó hasta 1982 y tropezó entre otros, con los siguientes obstáculos: la oposición a la utilización de las lenguas vernáculas en la enseñanza, el casi absoluto desconocimiento sobre planificación, la mala infraestructura administrativa. Como puntos positivos salieron a relucir: el desarrollo y la introducción de material educativo en quechua, el desarrollo de una actitud positiva respecto al quechua, y la utilización de esta lengua en la enseñanza (Burns, 1984).

Un tratamiento muy diferente del problema del analfabetismo tiene lugar durante el gobierno progresista del presidente Hernán Siles Zuazo. En 1982 se funda el *Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular*, ejecutado por el *Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular* (SENALEP).

El énfasis dentro de este plan está en la "educación popular". Se desarrolla material didáctico en: quechua, aymara, castellano popular urbano, castellano rural Tarija y castellano del oriente. Se partió de las siguientes finalidades: "dinamizar la conciencia popular, fortalecer la organización popular y propiciar la participación popular en todas las instancias de la vida social" (Rivera, 1985: 3). También dentro de este proyecto se tuvo que confrontar diversos problemas. La oposición vino de parte del profesorado oficial, que no estaba involucrado en este plan. Los educadores oficiales se opusieron a los "educadores populares", en vista de que ellos se consideraban como autoridades en el terreno de la educación. También surgieron problemas políticos. SENALEP había utilizado en su programa los puntos de vista culturales del sindicato más importante, la Central Obrera Boliviana (COB). A consecuencia de esto, el gobierno le dio a SENALEP un tinte prosindical, mientras que la COB

le asignó al SENALEP un tinte gubernamental. Además el plan se llevó a cabo en un período de grave crisis económica por lo que la atención tanto de la población como de las organizaciones de apoyo fue dirigida a asuntos más primarios que la educación.

El cambio de gobierno en 1985 ocasionó dentro de SENALEP cambios de personal, a consecuencia de lo cual se perdió capacidad profesional y el programa experimentó un estancamiento.

ECUADOR

En lo que a legislación se refiere, desde las primeras etapas republicanas, el Ecuador hace mención de la utilización de las lenguas vernáculas en la lucha contra el analfabetismo. Así, según el artículo 143 de la Constitución de 1945: "El Estado y las municipalidades cuidarían de eliminar el analfabetismo y estimularían la iniciativa privada en ese sentido. En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se enseñará, además del castellano, el quichua o la lengua aborigen respectiva".

A pesar de la existencia de un marco legal propio, el gobierno no toma medidas concretas relativas al uso de la lengua vernácula en la enseñanza. Con la llegada del ILV a Ecuador en 1952, el Estado delegará tales iniciativas a la mencionada entidad.

En primer lugar el ILV trabaja con grupos étnicos en el Oriente, entre ellos el quichua. Más tarde trabajará también con otras poblaciones quichuas de la sierra. En 1981 durante el gobierno del presidente Roldós, después de arduas críticas a la metodología de trabajo y como resultado de una fuerte presión de diversos grupos de la población, se da por terminado el convenio bilateral entre el gobierno del Ecuador y el ILV. Sin embargo, durante el gobierno del presidente Febres Cordero, en 1986, se intentó renovar —aunque sin éxito— el convenio con el ILV.

En el transcurso de los años 50 surge en América Latina el concepto de *desarrollo comunal*. El desarrollo de la economía del país supone —desde esta perspectiva— la integración de la po-

blación indígena, cuyas formas de vida tradicional son vistas, implícitamente, como un freno a este proceso. Junto a toda clase de medidas de modernización en el terreno de la agricultura (reformas agrarias de Ecuador en 1964 y 1972) se considera la educación como medio para poder efectuar dicha integración (Moya, 1984). En 1956 se da comienzo al proyecto *Misión Andina del Ecuador* (MAE) con apoyo económico norteamericano. La finalidad de este proyecto es la integración de la población indígena al Estado nacional. Se crean proyectos en el terreno de la agricultura, vivienda y salud pública, en los cuales el quichua es utilizado como medio para poder llegar a esta población.

A pesar de que la MAE ha sido considerada en general como un fracaso, uno de sus aspectos positivos es el reconocimiento de la utilización del propio idioma como vía para llegar a la población indígena (*Ibid*).

A partir de los años 60 oficialmente se pone cada vez más interés en la alfabetización. Esto lo demuestra la creación de proyectos de alfabetización, leyes y decretos en este terreno, y la organización en 1962 del *Primer Seminario de Alfabetización y Educación de Adultos*. A pesar de estas medidas el porcentaje de analfabetos a penas disminuye, puesto que los programas, en lo relativo a idioma y contenidos, no se ajustan de modo alguno al modo de vida de la población a ser alfabetizada. Esto es válido también para la educación básica en la sierra: "Los maestros de sus escuelas desconocen la lengua quichua, y, como es obvio, dirigen el proceso de inter-aprendizaje en castellano y al verse incapaces de hacerse comprender por el niño indígena, optan por el insulto y el castigo físico. El niño por su parte experimenta bloqueos mentales y va desarrollando paulatinamente un complejo de inferioridad ante el mestizo" (Proyecto EBI, 1985: 1).

Como reacción a esta propuesta de alfabetización y educación por parte del Estado, la Iglesia Católica de base, en colaboración con la población local, creará proyectos de alfabetización en un ambiente informal. En el ámbito de este tipo de experiencias son interesantes las *Escuelas Radiofónicas Populares* (ERP), de las que tienen éxito en particular las de Riobamba bajo la dirección de Monseñor Proaño, obispo de esa región. Asimismo

cabe destacar el proyecto de tele-educación de la Federación Shuar, en el Oriente. La alfabetización tiene lugar en lengua vernácula y sus usuarios contribuyen a definir sus contenidos. Estas iniciativas llevan a una mayor conciencia sobre el valor de la propia lengua y cultura, lo que coadyuva al nacimiento y crecimiento de las organizaciones indígenas (Moya, 1984).

El creciente movimiento indígena va a hacer demandas cada vez más definidas, entre otras en el terreno de la política agraria y en el de la enseñanza en su propia lengua y cultura. Esta es una de las razones por las que en 1980 se implanta, bajo el gobierno progresista de Roldós, un plan de Alfabetización Nacional, que incluye el programa de alfabetización quichua, delegado al *Centro de Investigación para la Educación Indígena* (CIEI) de la Universidad Católica de Quito, que dos años antes había empezado con el desarrollo de un programa de alfabetización bilingüe quichua-castellano en la provincia de Cotopaxi. En ese mismo año las organizaciones indígenas aprobaban un alfabeto unificado del quichua, cuyo uso fue decidido en el *Seminario Nacional de Alfabetización Quichua,* organizado por el Ministerio de Educación.

Dentro de este programa fueron pasados por alto una serie de puntos esenciales. En primer lugar el aporte de las organizaciones indígenas dentro del proyecto estaba limitado al nivel ejecutivo. Esto significaba que éstas ejercían poca influencia en el diseño y los contenidos del programa. A nivel práctico surgieron también problemas. La primera fase del proceso de alfabetización duró más de lo que el CIEI había planeado. Se contaba con que esta fase podría ser realizada en seis meses; en la práctica duró a veces uno e incluso dos años. Por lo tanto, los participantes en el programa no llegaron a aprender castellano, cuya enseñanza se ofrecía en la segunda fase. Aparte de esto, el programa no estaba lo suficientemente adaptado a la forma de vida y las necesidades de las diversas comunidades locales. El CIEI ofreció un programa nacional, sin tomar en cuenta las diferencias locales y regionales (Moya, 1987).

Los factores ya nombrados llevaron a que poco a poco muchas organizaciones locales y provinciales que participaban en el programa, dejasen de colaborar. La demanda de alfabetización y enseñanza en el propio idioma y cultura no desapare-

ció con ello. Esto motivó a que a principios de los años 80 diversas organizaciones indígenas crearan sus propios proyectos de alfabetización y enseñanza.

En mayo de 1985 se implementa por primera vez la enseñanza bilingüe quichua-castellano dentro del sistema educativo oficial. El gobierno del Ecuador firma un convenio con el gobierno de Alemania Federal para la creación de un proyecto de *Educación Bilingüe Intercultural* (EBI). Este es un programa experimental iniciado en el año escolar 86/87 con una duración prevista de 6 años. Dentro del proyecto EBI existe colaboración con organizaciones quichuas locales y regionales. El modelo de educación bilingüe seguido es el de mantemiento.

PERU

En 1946 el gobierno del Perú firma un convenio, como primer país andino, con el Instituto Lingüístico de Verano. El ILV trabaja estrechamente con el Ministerio de Educación y hasta el presente tiene la responsabilidad de casi toda la educación bilingüe que se imparte en el Perú en la región amazónica. En 1952 el ILV inicia su programa de Educación Bilingüe en la Amazonía. Se trabajó entonces con veinte lenguas vernáculas y se fundó un centro para la formación de profesorado bilingüe (Chang, 1982). En 1964 se desarrollará un programa similar para la sierra y se llevan a cabo experimentos en el departamento de Ayacucho. Según Dutcher (1983) en 1983 se impartió educación bilingüe en 9 departamentos del país a 13,508 niños de 20 grupos etnolingüísticos diferentes bajo los auspicios del ILV. El primer alfabeto quechua, oficialmente aprobado en 1946, es también desarrollado por el ILV (cf. Jung y López, 1987).

Aparte del ILV la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, se va a ocupar también de la enseñanza bilingüe quechua-castellano. En 1964 por medio del Plan de Fomento Lingüístico, hoy Centro de Investigación Lingüística Aplicada (CILA) en Quinua (Dept. Ayacucho), se dio inicio a un programa experimental a nivel de la educación primaria. Este proyecto pasa desde el principio por diferentes fases en donde se experimenta con la alfabetización tanto en quechua como en cas-

tellano. Finalmente se opta por la alfabetización en castellano, para después transferir las habilidades adquiridas al quechua. Este procedimiento resultó ser el más exitoso en esa región (Zúñiga, 1985).

En 1968 toma el poder un gobierno militar bajo la dirección del Gral. Velasco Alvarado y estalla la Revolución Peruana. El primer periodo de este gobierno se caracteriza por diversas reformas, entre otras, la educativa. La ley va a reconocer la pluralidad de la sociedad peruana, al igual que la utilización de las lenguas vernáculas en la alfabetización tanto de niños como de adultos, no obstante, se ve a este proceso como "previo a una más fácil, segura y permanente castellanización" (Ley General de Educación, 1972, en: Pozzi-Escot, 1981).

La educación bilingüe es integrada oficialmente en la enseñanza oficial, pero sigue siendo en la práctica un hecho aislado (*Ibid.*). Esto se debe en gran parte al hecho de que en 1971 la enseñanza en todo el país fue descentralizada. Sobre todo en el área amazónica la descentralización trajo consigo que las escuelas bilingües llegaran a constituir una minoría dentro de los innumerables Núcleos Educativos Comunales (NEC) y también que las escuelas bilingües de un mismo grupo idiomático perteneciesen, administrativamente, a diferentes NECs. De esta forma fue imposible poder desarrollar actividades fundamentales en este campo (Trapnell, 1986).

En mayo de 1975 mediante el Decreto Ley 21146 se reconoce al quechua, junto al castellano, como idioma oficial. La ley establece que para el comienzo del año escolar 1976 "la enseñanza del quechua será obligatoria en todos los niveles de educación de la República". En ese mismo año se fija un nuevo alfabeto quechua. La oficialización del quechua constituye un gesto ambicioso y bello, que, sin embargo, sin la ejecución y la investigación previa y sin la puesta en marcha de todos los procesos necesarios no resultará más que en un decreto demagógico y, poco después, será dejado de lado. Cuatro años más tarde, después de un cambio de poder dentro de la Junta Militar, el artículo 83 de la Nueva Constitución establece que: "el castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aymara en las zonas y en la forma que la Ley establece". Sin embargo, la ley que debía establecer

en qué regiones y en qué forma el quechua y el aymara podían ser oficialmente utilizados, no se llegará a redactar (Rojas, 1982).

Como resultado de las leyes educativas dadas en el periodo 1970-1975 se crean en los años consecutivos proyectos de educación bilingüe en quechua en diversas regiones. Como los más interesantes se pueden citar los programas experimentales de Cuzco (1974), Puno (1978) y del Alto Napo (1975).

Con apoyo financiero del USAID y asesoramiento y cooperación de la Universidad de Cornell y el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) —creado en apoyo a la reforma de la educación peruana— se comienza en 1974, en el departamento de Cuzco, un experimento de enseñanza básica bilingüe, siguiendo las pautas del modelo de transición. Este proyecto tiene que batallar con diversos problemas, por lo que dura menos de lo que se había planeado. Aparte del problema de una cobertura demasiado amplia, en lo referente a su ejecución hubo principalmente problemas provenientes de la posición oprimida tanto del idioma quechua, como de los quechua-hablantes que obstaculizaron la ejecución del proyecto (Hornberger, 1980). Se puso poco interés en informar a los padres sobre la naturaleza del proyecto, por lo que éstos pensaron que las clases serían impartidas solamente en quechua. Aparte de esto había poca disposición por parte del profesorado para impartir una educación en quechua. Aun así, también aquí se subraya como punto positivo el mayor grado de conciencia en lo relativo a la enseñanza bilingüe.

El *Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno* (PEEB-P), llevado a cabo desde 1978 hasta la fecha, se orientó tanto al quechua como al aymara. Dentro del proyecto, apoyado por la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) y por el INIDE, se trabaja según el modelo de mantenimiento, partiendo de "...un respeto por la identidad cultural particular de los educandos y (...) la búsqueda de una articulación del país no a costa de la pérdida de identidad de unos sino respetando las diferencias que se dan entre todos los grupos humanos que conviven en el país" (López, 1983: 7). Los problemas que surgieron en la ejecución del proyecto coinciden con los de Cuzco. Inicialmente también aquí se topó con una actitud negativa por parte

del profesorado con respecto al papel del idioma propio en el proceso educativo. La información a los padres sobre la naturaleza del experimento educativo fue a la zaga lo que condujo a mucha oposición e incomprensión. A la fecha este programa trabaja con 5,000 niños en cuarenta comunidades altiplánicas atendiendo los seis grados de la educación primaria (cf. Hornberger y López, en este volumen).

Desde 1975 funciona en la Selva el *Programa Bilingüe e Intercultural del Alto Napo.* Se imparte enseñanza y la formación de profesorado indígena se realiza en quechua. El proyecto es dependiente de la Dirección Departamental de Educación de Loreto y es dirigido por el Vicariato Apostólico San José del Amazonas. En 1983 se ejecutó el programa en 19 escuelas, en donde 835 niños cursaban estudios de educación primaria y 72 de enseñanza secundaria. Tal como el nombre del programa lo indica, aquí se trata de una enseñanza bilingüe e intercultural. Una de las finalidades es: "lograr una educación de continuidad con sus valores [de la población quechua hablante del Napo], y así recuperar el dinamismo y la creatividad de su cultura" (Fernández, 1985: 3). La intención es que el programa sea ejecutado a largo plazo por profesorado indígena (San Román, 1984; Fernández, 1985).

Después de la Constitución de 1979, en donde el reconocimiento oficial del quechua es más o menos dejado de lado, aparece en 1982 una nueva Ley de Educación. En los artículos 40 y 45 se mantiene la utilización de las lenguas vernáculas en la educación básica y de adultos, y, al igual que en el pasado, integrada a un proceso de castellanización.

Con frecuencia se critica la política educativa y lingüística del Estado, no solamente por parte de lingüistas y expertos en materia de educación, sino también por parte de las organizaciones indígenas, los sindicatos de educadores y las centrales campesinas. Esto, entre otras cosas, salió a la luz durante un seminario internacional que se celebró en 1985 en Lima. Ahí fue condenada la política de hispanización del Estado peruano y también la delegación de sus funciones culturales y de educación a una institución como el ILV. De esta forma —se sostuvo— la legislación educativa no aporta nada a los intereses de grandes grupos de la población.

CONCLUSION

Es evidente, por lo que ya se ha dicho, que el quechua no forma parte estructural de los programas oficiales de alfabetización y enseñanza en ninguno de los tres países andinos. Lo que a nivel oficial se ha ofrecido hasta la fecha en cuanto a educación bilingüe, es únicamente de carácter experimental e incidental, o —como en el caso de Perú— está parcialmente en manos del Instituto Lingüístico de Verano, que tiene, al igual que el gobierno, la finalidad de la castellanización. Sobre este punto no se obversa una diferencia significativa entre los países implicados.

A nivel legislativo existen diferencias de matices. En Bolivia y Perú se puede hablar de una explícita política de castellanización. La ley reconoce el uso del quechua en la enseñanza, pero en función a un proceso de más fácil castellanización. En Ecuador, por el contrario, la utilización del quechua no está explícitamente relacionada con la castellanización, pero debido a la falta de aplicación estructural de la legislación existente, se puede sin embargo constatar que se ejerce una política implícita de castellanización.

Otra diferencia entre Ecuador por un lado, y Perú y Bolivia por otro, es la presencia de una fuerte organización quichua en Ecuador. Sus demandas en el campo de la educación en el propio idioma y cultura han aportado a la creación del "subprograma de alfabetización quichua", iniciado, como se ha dicho, a partir de 1980. A causa de su implementación, este programa ocasionó muchas críticas por parte de las organizaciones, y tuvo como consecuencia el que se hayan creado algunos proyectos de alfabetización y enseñanza en un ambiente informal. Este es un desarrollo interesante que está contribuyendo a la estandarización del quichua ecuatoriano. En este momento no son perceptibles desarrollos similares para el quechua en Perú y Bolivia.

Para finalizar, una última observación: en 1982 Nadine Dutcher hizo una investigación sobre la situación en la educación bilingüe en el Perú, cuyos resultados fueron presentados al Ministerio de Educación. Ella llegó, entre otras, a las siguientes conclusiones:

— hay muy poca educación bilingüe donde debería haberla;
— hay una falta de planificación;
— hay una falta de profesorado bilingüe adiestrado;
— hay una falta de profesores para dirigir ese profesorado bilingüe. Ni en los institutos pedagógicos, ni en las universidades existe un programa de formación en educación bilingüe;
— hay una falta de currículum, de textos adecuados. Se ha hecho mucho trabajo, pero de forma fragmentaria y limitada;
— hay falta de supervisión;
— a excepción de Puno, hay falta de instrumentos adecuados para evaluación;
— a causa de la fragmentación de los programas se trabaja en ellos de forma independiente. No se aprovechan las experiencias mutuas.

Estas conclusiones, a grandes rasgos, son válidas también para las situaciones de Ecuador y Bolivia. Los gobiernos implicados tienen por lo tanto todavía mucho que hacer. Mientras tanto, tendrán que ser las bases las que hagan el trabajo preparatorio.

ANEXO 1

BOLIVIA			ECUADOR			PERU		
			1945	Estado	Constitución	1946	ME ME/ILV	Convenio ILV Ofic. alf. Q
1954 1955	Estado Estado Estado	Convenio ILV Reforma Educ.	1952 1956	Estado Estado/EU	Convenio ILV Misión Andina			
1965 1967	Estado Iglesia	INEL ERBOL	desde 60	Iglesia de base	Alfab. Quichua	1964	CILA (UNMSM) ILV	Quinua Educ. Bil. Q.
1975	MEC/ USAID	Cochabamba				1972 1973 1974 1975 1978 1979	ME ME ME/USAID Estado ME Dept. + Vic. Apos. ME/GTZ Estado	Pol. Nac. Educ. Bil. Reg. Educ. Bil. Cusco Ofic. Quechua + alfabeto Q. INIDE Alto Napo Puno Constitución
1982 1984	MEC/Senalep Alfab. Q. MEC/Senalep Of. alf. Q.		1980 desde 80 1981 1985	MEC/PUCE Sem. Nac. Org. de base MEC MEC/GTZ	Alf. Quichua Unif. Alf. Q. alf./educ. Q. DL ed. bil/int. EBI	1982 1985	ME ME	Ley Educ. Of. alf. Quechua

NOTAS

1. La Escuela Ayllu está basada en el ayllu, la forma organizativa social tradicional de los quechuas y aymaras, basada en la agricultura colectiva. El ayllu se remonta a antes de la llegada de los españoles.

2. El concepto de nuclearización es originario de los años 30 y fue acuñado en el transcurso de debates entre educadores de Perú, Bolivia y Ecuador. Estos tres países tuvieron que luchar con la misma problemática: la existencia de grupos sociales marginados y las condiciones topográficas que dificultaban de forma considerable la comunicación con ciertas áreas. Las escuelas estaban enormemente desatendidas y aisladas unas de otras y de la comunidad para la que habían sido fundadas. La Nuclearización debe de ser vista como el establecimiento de eslabones entre escuelas de un área más o menos homogénea, con una escuela como núcleo haciendo la función de centro de coordinación (Bizot, 1975: 28).

BIBLIOGRAFIA

BARRIGA, O. (1983) *Estudio de caso sobre producción, distribución y acceso a los materiales educativos en idiomas autóctonos - 'Bolivia'*, UNESCO, La Paz.

BIZOT, J., (1975) *Educational reform in Peru*, The UNESCO Press, París.

BURNS, D.H., (1984) Quechua-Spanish bilingual education and language policy in Bolivia. *Int. Education Journal*, Vol. 1, 2, pp. 197-220.

CHANG RODRIGUEZ, E., (1982) Problems for language planning in Perú, *Word*, Vol. 33, Nº 1-2, April-August, pp. 173-190.

DUTCHER, N., (1983) *Perú - the present state of bilingual education*, January 5.

FERNANDEZ, M., (1985) *Programa de educación bilingüe e intercultural del Alto Napo-Perú,* Seminario Subregional, Lima, 13-19 noviembre.

HORNBERGER, N. H., *Quechua Language Planning,* New Mexico, August 5.

JUNG, Ingrid y LOPEZ, L. E. (1987) "Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú", *Allpanchis,* año XIX, Nos. 29-30.

LOPEZ, L. E. (1983) "La educación indígena en el Puno rural". En: *Boletín del CEAAL,* Nº 4, diciembre 83-enero 84.

MANNHEIM, B. (1984) "Una nación acorralada: Southern Peruvian Quechua language planning and politics in historical perspective", *Language in Society,* Vol. 13, pp. 291-309.

MOYA, R., (1984) "Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena", en: *Política Estatal y Población Indígena,* Ministerio de Bienestar Social, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Ed. Abya Yala.

MOYA, R., (1987) "De politieke kracht van het onderwijs", *Alerta,* mei/juni, Amsterdam, pp. 17-19.

POZZI-ESCOT, I., (1981) "La educación bilingüe en el marco legal de la reforma educativa peruana", *Acerca de la historia y el universo aymara,* CIED, Lima, p. 113-123.

PROYECTO EBI, (1985) *Ideas preliminares para la implementación del proyecto de educación bilingüe intercultural,* DER-GTZ, Quito, Ecuador.

RIVERA, J., (1985) "Alfabetización y educación popular desde la perspectiva de las culturas nacionales. La experiencia boliviana", *Seminario Subregional,* Lima, Perú, 13-19 noviembre.

ROJAS, I., (1982) "En torno a la oficialización de las lenguas Quechuas y Aymara". En: *Aula Quechua,* Ed. Cerrón-Palomino, Signo Universitario, Lima.

SAN ROMAN, G., (1984) "Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo", *Shupihui,* No. 30, Iquitos, Perú.

TRAPNELL, L., (1986) "Veinticinco años de Educación Bilingüe en la Amazonía Peruana", en: *Balances Amazónicos,* Comp. J. Gasche & J. M. Arroyo, CIAAP-UNAP, Iquitos, Perú, pp. 121-147.

VRIES, L. DE, (1987) *Taalpolitiek in het Andesgebeid,* Doktoraalscriptie, Vakgroep Algemene Taalwetenschap, Univers. van Amsterdam, Holland.

ZUÑIGA, M. (1985) *La educación bilingüe quechua-castellano en Ayacucho: Un programa experimental de la UNMSM,* Documento de Trabajo Nº 52, Lima, Perú.

VERDADES Y FALACIAS DE LA POLITICA LINGÜISTICO-EDUCATIVA EN BOLIVIA

Pedro Plaza Martínez
Universidad Mayor de San Andrés

1. INTRODUCCION

Hace unos años, en Bolivia había una pequeña pugna entre aquellos que preferían escribir las lenguas nativas quechua y aymara con tres o cinco vocales. Como se sabe estos idiomas fonémicamente tienen tres vocales; pero muchos neo escritores, todos ellos bilingües y previamente alfabetizados en castellano habían adoptado el sistema de cinco vocales. Aquí no nos referiremos a este problema, sino más bien a una supuesta anécdota que involucraba a Juan de Dios Yapita, defensor del uso de tres vocales para el aymara. Según el cuento que buscaba ridiculizar al colega mencionado, se le preguntaba cómo se resolvería el problema de la escritura de *mesa* y *misa*, préstamos del castellano, utilizando solamente tres vocales. El diálogo se producía del siguiente modo:

X: Juan de Dios, ¿cómo se escribiría *mesa*?
JDY: Misa
X: Y ¿cómo se escribiría *misa*?
JDY: Mesa

La tal anécdota al parecer fue un simple invento de ciertas personas para burlarse y descalificar la solución de las tres vocales.

Otro caso. Pedro Chiri, un aymara hablante metido en el mundo castellano escribía frecuentemente cartas para la *asosa-*

ción de conjuntos folklóricos. Una vez se quejó de un abogado diciéndole que era un *tinterillo*. Dio la carta a leer a un hablante castellano, y éste inmediatamente se fijó que la palabra estaba mal escrita, decía *tintirillo* y para hacer caer en cuenta del error, señalando la palabra le preguntó: "Qué dice aquí" y el Sr. Chiri rápidamente le contestó: *tenterello*.

Tales maneras de hablar nos hacen reir un poco, lo que en términos de motivación para una charla está bien, pero está mal en términos de lo que implica. Encontrar gracia en ciertas maneras de hablar puede ser un reflejo de la existencia de valoraciones lingüísticas negativas (Cf. Ninyoles, 1972), como las que han estado en vigencia desde los inicios mismos de la empresa colonizadora en países como Bolivia, Ecuador y Perú.

Es en este contexto que presentamos nuestro trabajo, el cual más que una investigación empírica es un ensayo acerca de la política linguística y educativa en Bolivia. Empecemos. Se dice que la educación no marcha porque la política educativa no se adecúa a la realidad, especialmente del medio rural; por lo tanto la solución es elaborar una nueva política, de ahí las reformas y contrareformas abundantes en la historia de la educación boliviana.

Pero hay una política lingüística y educativa que parte del ordenamiento jerárquico de la sociedad y sus dinámicas: la homogeneización, la incorporación por asimilación de ciertos sectores de la población, bajo los supuestos de la propia superioridad y la inferioridad de los otros. En este contexto, la escuela tradicional para el medio rural responde a esta política. Por otro lado, la diversidad lingüística y cultural es considerada un obstáculo para el desarrollo *nacional;* mientras que el mundo castellano se ve como la meta a seguir.

Pero hay una relación entre lengua y sociedad. Hay lenguas que se privilegian (lenguas A, o sea altas) y otras que se discriminan (lenguas B, o sea bajas). Las primeras son habladas por los sectores dominantes de la sociedad, las segundas por los dominados. En nuestro medio, el castellano es la lengua A, y las lenguas nacionales[1], las lenguas B. Esto determina el destino de lenguas y culturas, así como el curso que sigue la educación.

2. LA APARENTE AUSENCIA DE UNA POLITICA LINGÜISTICA-EDUCATIVA

Existe una idea bastante generalizada en ciertos niveles de discusión y planificación, que en Bolivia no existe una política educativa propia lo que explicaría los problemas de la educación (como la deserción escolar, los bajos rendimientos, etc.), y justificaría los constantes esfuerzos que se hacen para reformar o cambiar la educación.

Puede afirmarse que este sentimiento de inseguridad con respecto a la política educativa se inicia conjuntamente con la conformación de la República. Así en los primeros años de la época, según una cita de Suárez:

> *" 'No habían métodos ni planes en educación'. El mejor orientado fue don Tomás Frías...". De modo que a pesar de las leyes promulgadas, en los primeros 30 años de la república "en educación imperaba el caos."* (Suárez Arnez, 1986: 103, 112).

Refiriéndose al gobierno de José María Linares, Suárez Arnez considera como características la desorientación y el caos, reflejados en:

> *"a) Incomprensión de los problemas nacionales y, en particular, del problema educativo. b) Carencia de una Política Educativa y carencia de objetivos claramente formulados para las diferentes ETAPAS educativas. Educar en vista a qué y educar para qué"* (Suárez Arnez, 1986: 113).

El tema de la ausencia de una política educativa se repite en Suárez:

> *"No se educó a los campesinos, tanto por falta de una Política Educativa cuanto porque realmente no se quería educarlo. Había el convencimiento de que el indio era* refractario *a la educación... No había idea clara de la educación del indio."* (Suárez Arnez, 1986: 233).

Y para rematar:

> *"Carecimos siempre de una élite capaz gobernante y carecimos de una POLITICA PLANEADA que responda a las necesidades del país y conduzca la vida nacional por el ascendente progreso. Debido a esta carencia un país rico fue miserable."* (Suárez Arnez, 1986: 247).

La idea se repite en otros contextos. Así, en un artículo

publicado en un periódico local hace diez años Maximiliano David Roque expresaba:

> *"que la educación boliviana desde el nivel básico hasta la universidad está totalmente desvirtuada así en sus contenidos como en sus métodos de aplicación..." Mas aún "la educación boliviana no tiene objetivos ni sistema propio, no se sabe a ciencia cierta para qué se educa y qué clase de persona se debe formar, pues el boliviano está lejos de gravitar en el consenso nacional e internacional, aún más a nivel mundial".*

De manera similar, se supone que la carencia de una política lingüística determina las deficiencias de la escuela en el medio rural. Veamos lo que dicen al respecto Encinas-Burns en su propuesta de educación bilingüe de *tipo transitorio*:

> *"No obstante de que sólo 35% de la población boliviana es hispano-hablante, el castellano constituye la lengua de gobierno y educación, y aunque un alto porcentaje del alumnado rural llega a la escuela con ningún o escaso dominio de la lengua de instrucción, y a pesar de que una mayoría de los profesores rurales son bilingües en castellano y lengua vernácula,* el sistema nacional de educación carece de una política que determine el uso de las lenguas en la escuela[2] *y que dé pautas metodológicas que permitan aprovechar en forma adecuada ese recurso lingüístico en beneficio de la educación de los grupos étnicos mencionados."* (Encinas-Burns, 1978).

Recalquemos, sin embargo, que la política se refleja en lo que se enseña, en los contenidos. Las prioridades no surgen del vacío ni son neutrales, responden a una ideología, a una idea de lo que se debe hacer, a una idea de lo que es bueno, etc. En nuestro caso la política oficial se caracteriza por castellanizar y occidentalizar, y por otro lado destruir las lenguas y culturas nacionales.

3. LA POLITICA OFICIAL: LA HOMOGENEIZACION

En las décadas pasadas, una característica saliente de la política de homogeneización se centra en la noción de incorporación. Por ejemplo, cuando se plantean los objetivos de la alfabetización se indica, como lo menciona Carpio Silva, que:

> *"una de las finalidades básicas de la alfabetización es incorporar*

a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y clase media a la vida nacional..." (Carpio Silva, 1964: 4).

Notemos también lo que sigue a la cita anterior de Carpio, cuando habla de que esta incorporación sería "con pleno goce de sus derechos y deberes". Pero aquí podemos plantearnos cómo puede ser con pleno goce de sus derechos si con la adopción de los modelos modernos estamos diciéndole a los incorporados o a aquellos que se pretende incorporar que realmente no tienen derecho de ser lo que son, que deben dejar de ser lo que son, para incorporarse a la dicha vida nacional. Aquí, la *vida nacional* es también la vida oficial. El objetivo final de estas propuestas de incorporación es llegar al modelo predominante, el de las clases dirigentes.

Las ideas de integración (e.g. de lo diverso hacia lo homogéneo) se expresan frecuentemente en los altos niveles oficiales. Un expresidente, por ejemplo, al concluir que "El Nacionalismo surge como una necesidad para Bolivia", sugería:

"La integración cultural que prontamente concluya en una nación homogénea y vinculada por valores y principios de validez universal" (P: 210776)

La implicación es que la diversidad debe desaparecer, y que los valores y principios de lo no integrado no constituyen respuestas válidas para el *desarrollo* de la *nación*.

El criterio de la homogeneización incluye el concepto de la unidad política, cuestión que tiene vigencia desde los inicios de la República, cuya primera constitución (1826) propone la Forma Republicana "como una manera de unificar al PUEBLO" (Suárez Arnez, 1986: 132). Al nivel educativo, las observaciones diagnósticas se relacionan con la solución: una nueva pedagogía, pero en el marco de la unidad política. Así, en palabras de Guerra Mercado:

"... la creación de una pedagogía boliviana, *que interprete las necesidades y las esperanzas del pueblo boliviano, constituye un punto de partida apremiante, para salvaguardar la unidad nacional"* (Guerra, 1978)

El predominio ideológico de la política oficial (repitamos: la homogeneización) sale al descubierto cuando el articulista, repitiendo lo ya expresado en la cita anterior, establece la meta de la pedagogía que propone como:

"La consecusión de objetivos de unidad nacional, de la creación de un sentimiento poderoso de identidad, que aglutine a los miembros de una comunidad nacional en un solo proceso de consolidación institucional..." (Guerra, 1978).

En estas pocas líneas se descubren suposiciones e implicaciones cuya base no es sino el predominio de la política de homogeneización. Cabe preguntarse, por ejemplo, qué significa *la unidad nacional,* o *un sólo proceso de consolidación institucional.* La propuesta aquí, entonces, apunta hacia la conformación de la unidad, pero no en base a la diversidad sino al proyecto dominante, e.g. el polo urbano-blanco-mestizo-castellano hablante.

Ser analfabeto se considera una de las causas que frenan el desarrollo, pero cuando se habla de alfabetización generalmente se asume que debe efectuarse en el castellano.

Las decisiones, por otro lado, parten de arriba. Así, Suarez Arnez, Faustino se pregunta: "¿Qué queremos hacer del indio?" Ya desde el título se está planteando la superioridad del grupo mestizo-criollo dominante que se arroga aquí el derecho de decidir el destino de los llamados indios. Naturalmente aquí está implícita la suposición de que lo propio es bueno, de que tenemos derecho si no de imponerlo de compartirlo, paternalistamente tal vez, con los indios que por esta implicancia estarían en posición de desventaja o podría definirse su situación simple y llanamente como inferior, o primitiva e incivilizada. Veamos sin embargo cómo Suarez responde el mismo su pregunta:

"¿Mantenerlo como indio en los campos, con su idioma, sus costumbres y su tradición o incorporarlo a nuestra civilización?

Y continúa:

"¿Deseamos sumarnos a ellos, dividiéndolos en tres zonas de acuerdo a su lengua, o quisiéramos elevarlos hacia nosotros valorizando sus virtualidades propias de raza y tradición?" (Suarez Arnez, 1953: 48).

Las posiciones relativas de unos arriba y otros abajo se clarifican en la segunda pregunta de Suarez, *elevarlos hacia nosotros,* quiere decir que ellos, los indios, están abajo, y nosotros estamos arriba y como sucede con frecuencia lo que está arriba se considera bueno y superior y lo que está abajo malo e inferior.

La *colonización cultural* practicada por los mestizos y los maestros de acuerdo a Díaz se manifiesta en la diferente valoración de los productos culturales, por ejemplo la ropa con respecto a la modernidad o progreso. Así:

> *"Me decían algunos maestros: Chuschi es más desarrollado que Quispillacta porque los niños de la escuela ya usan uniformes gracias a la insistencia nuestra, mientras que los niños de Quispillacta todavía van a la escuela con los vestidos de bayeta (lana) confeccionados en la misma comunidad"* (Díaz Martínez, 1969: 103).

Esta actitud ha ido determinando poco a poco la pérdida de la vestimenta propia en favor de la citadina. Han corrido ya esta suerte, la región aymara del departamento de La Paz, y los valles quechuas de Cochabamba y algunos de Chuquisaca. De este modo, los pueblos que cambian su ropa también van cambiando su anterior libertad por una dependencia del mercado de consumo, dominado por la *sociedad nacional.*

La homogeneización se justifica por el supuesto de que el mundo moderno (el nuestro) es superior al estadio primitivo de ellos, los indios. Entonces, lo lógico es plantear para ellos la superación, el progreso, la contribución a la patria, etc. pero lo que en realidad se está haciendo es proponer que ellos dejen de ser lo que son y sean como nosotros. Por eso se plantea la integración, aun cuando ésta sea unilateral. Antes se hablaba también de la *redención del indio,* según rezaba en un Editorial en Pro del Indio. (Periódico *El Liberal* 23 de marzo de 1931.) El editorial en cuestión se refiere también a la inauguración de la primera escuela normal indígena, la cual haría posible que:

> *"en las extensas pampas del altiplano y junto al lago sagrado, será donde la raza autóctona abra los ojos a la civilización, por la eficiente y milagrosa influencia del maestro boliviano".*

Aún cuando se está utilizando una metáfora *abrir los ojos a la civilización* o significa que los llamados indios viven con los ojos cerrados a la civilización o no tienen civilización.

De manera similar, "...se adoptó la Educación Fundamental (Campesina) como instrumento para *incorporar al indio a la civilización y a la sociedad boliviana*[3]. (Suárez Arnez, 1986: 250).

3. LA CUESTION DEL INDIO

La política oficial no solamente privilegia lo urbano-occidental, también contiene actitudes discriminatorias de lo *indio*. La cuestión del campesino se constituye, según una publicación periodística de hace más de una década, en el "problema número 1 de Bolivia..." ya que "tres millones..., viven al margen de la nacionalidad... no contribuyen, no consumen ni producen económicamente, como tampoco pesan ni participan en el destino nacional" (*Presencia*: 22.01.77).

Pareciera que el campesino estuviera aislado por su propia voluntad, que no deseara *integrarse* a la *nacionalidad*, etc. Y aun cuando, otros autores, en épocas más recientes, reconocen mejor el problema: el campesino está integrado pero explotado en el actual sistema (Urioste, 1984), las ideas prejuiciosas continúan en la actualidad.

La "rehabilitación del indio" y la necesidad de "incorporarlo a la civilización" (Vilela, 1940: 68) constituyen aparentes preocupaciones, pero que implican ya juicios de valor. Así, por una parte, se implica que *el indio* no está habilitado para la vida nacional (?), y hay que rehabilitarlo; y por otra, que no está civilizado por lo que hay que *civilizarlo*. Su estado actual no amerita su reconocimiento como *civilización* o no es *civilización* sino –tal vez– un estado primitivo que frena el desarrollo del país y que hay que superar.

En la actualidad, por lo menos públicamente, poco se habla de la política homogeneizante aun cuando en los hechos, ésta se halla todavía vigente. Por ejemplo, a pesar de las *prédicas* de la Constitución sobre la libertad y los derechos de todos los bolivianos (cf. Plaza, 1989), los quechuas, aymaras, chipayas, guaraníes, etc. todavía no son libres de hablar su idioma sin temor, ni pueden educarse en el mismo, pues la escuela en general continúa utilizando y de este modo consagrando el castellano.

4. ASPECTOS DE LA POLITICA LINGÜISTICA

La política lingüística boliviana predominante, en pocas palabras, consiste en privilegiar el castellano y denigrar las len-

guas nacionales. En este sentido, el castellano se considera superior y las lenguas nacionales inferiores. En este marco de referencia, el problema de la diversidad lingüística se ignora o se lo concibe como un obstáculo.

Algunos de estos aspectos de política lingüística se manifiestan cuando se habla de la educación. Así Villagómez, hablando de los aspectos cuantitativos de la situación de la educación menciona:

> *"La barrera cultural de las lenguas nativas que retardan la generalización del español como idioma nacional"* (Sandoval-Gutiérrez, 1979: 53)

De manera similar, para Nogales (1963) la educación rural y urbana confrontan "problemas derivados de la diversidad de lenguas".

La consideración del español ya sea como idioma nacional, universal, técnico, unificador implica una valoración negativa de las aquí llamadas lenguas 'nativas'. Por otro lado, se desconoce la cuestión lingüística. Se tiene un conocimiento, podríamos decir imperfecto, y parcial, y generalmente no técnico de los idiomas nativos. Lo que no impide plantear puntos de vista que vayan hacia la justificación del proyecto homogeneizador, planteando dificultades asociadas a los idiomas *nativos*. Así Faustino Suárez dice:

> *"El quechua y el aymara para su escritura requieren de signos gráficos especiales y combinación compleja de letras para su pronunciación, de esta manera, aun el que sabe leer en castellano y habla aymara y quechua, difícilmente puede leer en dichos idiomas."* (Suárez, 1953: 48).

Como podemos apreciar en esta cita la búsqueda de obstáculos o la descalificación de las lenguas nacionales parte de los supuestos del sistema castellano. Aquí, Suárez Arnez intenta descalificar el uso de los idiomas nacionales en base a un conocimiento deficiente entre símbolos gráficos y unidades de sonido, fonemas. Como se sabe, cualquier idioma humano puede escribirse sin mayores dificultades utilizando las letras del alfabeto latino una vez efectuado el análisis fonémico. En algunos casos, claro está, será necesario utilizar algunas combinaciones. Pero la dificultad mencionada por Faustino Suárez no es correcta, ya que primero no es cierto que estos idiomas que-

chua y aymara requieran necesariamente de signos gráficos especiales, y segundo, tampoco puede afirmarse que su lectura sea difícil, si el lector se ha tomado el tiempo suficiente para aprender a leer este idioma.

Puesto que el alfabeto es convencional, hay necesidad de aprender las convenciones específicas adoptadas por el sistema alfabético. En este sentido, aquel que sabe leer y escribir en castellano; es decir, aquel que ha aprendido una convención alfabética específica, tendrá dificultades en descifrar el alfabeto quechua o aymara, diseñado bajo otras convenciones, para otro sistema de sonidos. Por todo esto, la castellanización, una característica básica de la política lingüística boliviana, aparece como la receta mágica para resolver los problemas educativos y de integración. En este sentido, hay quienes sostienen que los hablantes de lenguas nativas no tienen ninguna otra alternativa para sobrevivir en la sociedad actual sino aprender el castellano. Se habla de que no se puede retroceder la historia, que no se puede ir contra la corriente, y que *queramos o no queramos* el castellano es el vehículo para la comunicación generalizada, y el acceso obligado al saber y cultura universales. Aquí hay dos suposiciones interesantes: primero, que el bienestar es occidental y su vehículo es el castellano, y segundo, que no puede haber progreso hablando en lengua *nativa*. Los de abajo, por su parte, habiendo sido sometidos por varios siglos, también llegan a creer que en el aprendizaje de la lengua de prestigio está la llave del éxito, constituyéndose así el castellano como el prerequisito para lograr la movilidad social ascendente. El aprendizaje del castellano también se justifica porque es necesario *para no hacerse engañar* (¿paternalismo?), o porque puede utilizarse como mecanismo de defensa (¿ilusionismo?). Se olvida que la verdadera comunicación, como dice el viejo Fritz Perls, el padre de la terapia gestáltica, está más allá de las palabras (Perls, 1969).

Aún cuando poco se dice de ella en la legislación, la castellanización constituye una clara preocupación de la sociedad dominante, considerándose algo así como un proceso hasta natural. Paradójicamente con el interés por la castellanización tanto de los que están arriba como de los que están abajo, la tarea no es acometida oficialmente, excepto desordenadamente a través de la escuela. Dicho de otro modo, en un país donde millo-

nes desean aprender el castellano no existen ni instituciones encargadas de su enseñanza, ni maestros del castellano como segunda lengua, tampoco existen textos ni las normales se preocupan de este aspecto. La castellanización se supone, se asume como algo natural, no hay necesidad de enseñarlo formalmente.

Notemos también que la castellanización en la escuela aún cuando ciertamente contribuye en gran medida a su efectivización merece también algunas críticas. De Lucca dice:

> *"el castellano se enseña como algo que queda al margen de la experiencia diaria, sin relación práctica con ella. Como si, por la adquisición de símbolos externos, como son las formas de hablar de otro idioma, se pudiera lograr la integración automática dentro de otra cultura"* (De Lucca, 1970: introducción).

Aun en la actualidad es común observar esta situación en el medio rural. Por ejemplo, en La Palma, donde hay una escuela central, pudimos conversar con varios niños quechuas que asisten a la escuela. La situación es interesante: con el profesor hablan en castellano, es decir en lo formal, en la escuela, se ven obligados a utilizar el castellano, pero apenas salen al recreo empiezan a hablar en quechua; también utilizan normalmente el quechua en sus juegos, en su relación con el mundo adulto, con la comunidad, con sus amigos, y familiares.

De manera similar, una de las conclusiones del 1er. Congreso de Lenguas Nacionales objeta la práctica castellanizadora de la escuela rural debido a que "ha determinado frustraciones y procesos negativos de aculturación desde las escuelas básicas hasta las campañas y planes de alfabetización." (PCLN, 1973). En los últimos años la cuestión del bilingüismo pasa a formar parte de la política linguística, pero como dice Ipiña "en Bolivia no hay bilingüismo, lo que hay es diglosia" (Ipiña, 1987). De cualquier modo, las prédicas bilingüistas al partir de los sectores dominantes encubren los efectos finales, es decir la pérdida de los idiomas subordinados.

Cuando se habla de bilingüismo, se asume que quiénes deben hacerse bilingües son los hablantes de lenguas *nativas* pero no los castellano hablantes.

Las propuestas de educación bilingüe tradicionales, aunque no lo digan explícitamente, tienen como meta final el monolingüismo en castellano. Por ejemplo, Fortún dice:

> *"Nuestro país, debería adoptar como decisión inmediata de gobierno la enseñanza bilingüe para la incorporación de estos grupos, por ser eficaz medio de romper las barreras lingüísticas que impiden un desarrollo acelerado de los grupos"* (Fortún, 1973: 60).

En otros casos, la propuesta bilingüista llega a materializarse como proyecto, por ejemplo el PER-I, incluso con el objeto manifiesto de la transición hacia el castellano (Encinas-Burns, 1978). De cualquier modo, aun si el programa proclamara un bilingüismo de mantenimiento (o aditivo), la realidad global se encarga de frustrar la teoría. La educación bilingüe, para ser *consecuente* con sus propósitos, no tendría que estar limitada a la escuela primaria sino que debería extenderse a la secundaria e incluso a la universidad.

Aquí cabe, entonces, preguntarse ¿hasta qué punto es posible el bilingüismo si la educación se reduce a la escuela primaria? Recordemos el razonamiento de Ninyoles sobre a quién beneficia la posición bilingüista por la que se aboga. En forma esquemática y adaptada a la situación boliviana tendríamos:

	C	LN	(Descripción)
(a)	+	–	Castellanización/Diglosia
(b)	+	+	Bilingüismo (Utópico)
(c)	–	–	Inexistente (?)
(d)	–	+	Indianismo

El caso (a) que favorece a la lengua dominante y prejuicia a la lengua nacional no es sino la diglosia; (b) representa una situación que favorece tanto al castellano como a las lenguas nacionales, o sea el bilingüismo; en (c) no se favorece a ninguno de los polos; y finalmente en (d) tenemos la posición opuesta a la primera, el indianismo que reivindica las lenguas nacionales y en contrapartida discrimina al castellano, es decir, lo mismo que la sociedad dominante ha estado haciendo por cientos de años: discriminar la lengua de los otros.

Según Ninyoles (1972) tanto (a) como (d) son claras opciones posibles; en tanto que (b) y (c) son meras concepciones teóricas y no se dan en la realidad, por lo que pueden excluirse de

este tipo de discusiones. Aquí tenemos que convenir que una igualdad de los idiomas, como se proclama en el bilingüismo, solamente sería posible si las actuales estructuras extralingüísticas son modificadas. Añadamos también que en nuestro medio la primera opción está en plena vigencia y la última como proyecto de algunas corrientes políticas.

5. ASPECTOS DE LA POLITICA EDUCATIVA

La acción educativa es consecuencia de la política oficial, la castellanización-occidentalización.

En los años iniciales de la república, el marco ideológico asumido es la educación para el hombre citadino. La educación del *indio* se ignora. (Suárez, 1986).

La tendencia a mirar hacia afuera, parte de la filosofía general de la *sociedad*, también se manifiesta en la educación. De ahí la práctica de recurrir a lo externo, desde Simón Rodríguez que es traído por Bolívar en los albores de la República, pasando por la fundación de las escuelas normales por la Misión Pedagógica Belga, hasta la actual práctica de contratar técnicos extranjeros. Estos técnicos, naturalmente, traen sus propias concepciones educativas, y aunque se fijen en las características locales (como Roumá que hizo estudios en miles de niños, o como algunos proyectos piloto de educación bilingüe (PER-I) que utilizan la lengua propia de los educandos) realmente continúan siendo enfoques venidos de afuera e impuestos de arriba.

Está claro que la escuela en el mundo andino (o amazónico) es una inserción en gran medida artificial. A pesar del gran interés de las propias poblaciones andinas de acceder a la educación para enfrentarse a los retos de la nación dominante, la escuela no juega un rol real en la comunidad. Como dice Salamanca:

> *"La escuela rural no está organizada para servir a la comunidad sino para escapar de ella, ni para respetar a las culturas nativas, sino para menospreciarlas..."* (Salamanca, 1978: 114).

Y no puede ser de otro modo, ya que, por una parte, los contenidos son pensados en la ciudad, en castellano, y pertenecen básicamente a lo occidental; mientras que, por otra parte,

las actividades de la comunidad corresponden a concepciones y prácticas del mundo andino, donde la letra escrita no juega ningún rol.

En términos que pretenden ser más esclarecedores, debemos observar que las diferencias de la escuela en el medio rural y en la ciudad, las tasas de deserción también desiguales no dependen solamente de los aspectos técnicos como son la formación de los maestros o la cuestión del idioma. Aquí debemos indicar que estas desigualdades parten de las diferentes prioridades que el estado boliviano establece con respecto a la educación. A pesar de lo que la Constitución Política del Estado establece cuando define la educación como "la más alta función del estado", en la realidad, este postulado no se cumple en toda su cabalidad.

En el Código de la Educación Boliviana, los artículos 118 al 131 hablan de la educación campesina y establecen los objetivos siguientes:

(a) desarrollar en el alumno hábitos y costumbres civilizadas
(b) alfabetizar, enseñar a leer, escribir y contar
(c) enseñar nuevos sistemas de cultivo y crianza
(d) desarrollo de aptitudes técnico manuales, y
(e) cultivar el amor a la patria.

(Citado en Suárez 1971: 94)

Entonces en esta concepción tradicional, oficial, de la educación estos objetivos implícitamente van definiendo la valoración asimétrica de la sociedad *nacional* y los pueblos campesinos. El primer objetivo claramente nos dice que los hábitos y costumbres de los campesinos no pueden considerarse civilizados, serán entonces primitivos, o salvajes y a los cuales hay que civilizar. Una posición que nos recuerda la justificación de la empresa colonialista. Como lo plantea Calvet (1981), la justificación de la colonización está en esta misión civilizadora. El colonizador se justifica bajo la idea de que realmente está trayendo la civilización a estos grupos primitivos o no civilizados, por lo tanto su presencia se justifica. El objetivo (c) de manera similar, implica que los sistemas de cultivo y crianza de los campesinos tendrán que ser unos sistemas viejos en oposición a lo que aquí se plantea, enseñar nuevos sistemas. Lo viejo tiene que ser cam-

biado por lo nuevo, lo viejo se considera inferior, malo, primitivo, y lo nuevo se considera bueno, moderno. Se está implicando también que estos sistemas de cultivo y crianza que han permitido la supervivencia, la adaptación del hombre andino a su habitat por miles de años, aquí resulta que ya no son adecuados, por lo tanto hay necesidad de estos nuevos sistemas. También llama la atención el objetivo (d) el desarrollo de aptitudes orientados hacia lo técnico-manual, es decir una orientación a la formación de mano de obra. Y finalmente reconozcamos que plantear el amor a la patria (una concepción abstracta) se refiere a la patria que piensa en castellano, que tiene una lógica urbano-occidental-criolla, y es la patria del polo dominante.

El Código de la educación boliviana contiene un artículo, muchas veces citado en la literatura (e.g. Art. 115) que se refiere de manera específica al uso de las lenguas *vernáculas* en la educación. Veamos:

> *"La acción alfabetizadora se hará, en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como necesario factor de integración lingüística nacional. Para este fin se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano.* (BOL, 1955: 55).

En términos de crítica, primero, está el uso de denominaciones como *lenguas vernáculas, idioma nativo* que ya descubren su origen colonialista. El derecho de nombrar, denunciado por Calvet (1981) para otras realidades, tiene también en la situación boliviana sus manifestaciones. Luego está la definición de la lengua nacional simplemente como *vehículo* para aprender el castellano; la definición del castellano como *factor de integración lingüística;* y finalmente la elaboración de alfabetos para los idiomas nacionales, pero no en sus propios términos fonémicos, sino tomando como referencia y meta el sistema alfabético del castellano. En breve, este artículo del Código permite poner al descubierto su origen social y su ideología: proviene de la ciudad, propone el castellano como la lengua del sistema, y reduce la utilidad de las lenguas nacionales a su uso como vehículos de transición.

Las acciones legislativas para la educación por las caracte-

rísticas históricas emergentes de la colonización y de la organización de la República han tenido casi siempre un origen urbano. De hecho en los primeros días coloniales, la legislación y la puesta en práctica de la educación quedan restringidas a las ciudades. Esto, por supuesto, respondía naturalmente a las preocupaciones de la época, es decir a las concepciones de los planificadores y educadores; pero éstos formaban parte de las clases dirigentes (Suárez, 1986).

En general, la legislación incluye pocas orientaciones con respecto a la política lingüística, con excepciones recientes; pero en lo educativo, hay abundante legislación lo que demuestra el interés que existe por la educación.

6. LA ESCUELA TRADICIONAL

La escuela tradicional opera bajo la premisa de la unidad lingüística (en base al castellano) y la integración nacional (en base al modelo de las ciudades) constituyéndose en un instrumento que consolida los intereses de la organización jerárquica de la sociedad.

La escuela tradicional en el medio rural es una extensión de la escuela de la ciudad, controlada administrativamente desde la ciudad, pero con deficiencias serias en lo que respecta a la infraestructura, los materiales didácticos, los textos, etc. Hay que resaltar que la utilización de metodologías, contenidos e idioma ajenos (el castellano), determina que la escuela no logre insertarse en la comunidad, cree variados problemas a los estudiantes (cf. Larson, 1979; Solá-Weber, 1978), forme para la emigración hacia las ciudades, y no cumpla adecuadamente con sus objetivos educativos.

Dentro de este panorama resalta su carácter castellanizador y citadinizador; es decir, su funcionamiento dentro de los lineamientos de la política *oficial*. Veamos un ejemplo concreto de la situación creada por la castellanización. En Niño Corín, una población al Norte del Departamento de La Paz, a la pregunta de qué es lo que los alumnos cantaban, un niño de siete años cantando algunos versos del himno nacional respondió del siguiente modo a su padre que oficiaba de entrevistador:

"Bolivianos el a.. otkopicio oroh nues es es ista..

este suey este sue.. suelo; ya cesó nuestros tres..."
(Bolivianos el hado propicio, coronó nuestros votos y anhelos,
es ya libre ya libre este suelo, ya cesó su servil condición).

En pocas palabras, el niño no entiende lo que está cantando y su percepción de las palabras del castellano, idioma que no conoce, no le permite reproducir adecuadamente la pronunciación, llevándole más bien a inventar formas aproximadas. Además, la letra del himno nacional contiene conceptos abstractos que ni los niños de la ciudad, hablantes del castellano, entienden desde un principio.

La escuela en el medio rural, especialmente en las poblaciones alejadas es generalmente incompleta, no hay todos los grados, lo que deja a los estudiantes fuera del sistema, y es casi como si se hubiera perdido el tiempo y ofrecido un paliativo que no logra los proclamados objetivos de la escuela. Los alumnos que deseen continuar con sus estudios más allá del segundo grado, del quinto, etc. según la situación, deben trasladarse a otra población o a las ciudades. Este traslado no siempre es posible debido a las carencias económicas. Además, muchos padres de familia consideran que la escuela es simplemente un gasto de tiempo y de dinero, y puesto que la fuerza de trabajo de los niños es necesaria, prefieren que éstos dejen de estudiar y ayuden con las actividades propias de la vida en el campo. En el caso de las niñas, también hay la idea de que realmente no necesitan de la educación y que pronto se van a casar. Otros factores que afectan al funcionamiento de la escuela en el medio rural son las distancias que algunos niños deben recorrer para llegar a la escuela, y la nutrición inadecuada que no permite un rendimiento intelectual óptimo. Finalmente, hay que mencionar, que las condiciones salariales, la doble residencia del maestro (en el campo y en la ciudad), y las huelgas, frecuentes en los últimos años, coadyuvan a los problemas de la escuela en el medio rural.

7. LAS CAUSAS

Los fenómenos asociados a la lengua, como el bilingüismo, el cambio idiomático o sustitución lingüística, la diglosia, las actitudes, etc. no surgen de la nada, ni necesariamente de

las características lingüísticas de los idiomas involucrados en el conflicto, sino de la sociedad jerárquicamente organizada, con polos diferenciados con respecto a lo económico, social, político, cultural, etc. Es la sociedad, entonces, la que genera la superestructura lingüística[5] que guía el comportamiento de los hablantes.

En Bolivia, las causas tienen que ver con el proceso de colonización que se inicia con la invasión hispana, y la instauración de una estructura asimétrica y polarizada donde las relaciones entre los que están arriba y los que están abajo es desigual e injusta. Las desigualdades entre el mundo castellano hablante y el andino (o amazónico) son resultado de la colonización. La polarización, diferenciación, y relaciones diferentes de intercambio entre estos dos mundos tienen bases fundamentalmente económicas. Empero no podemos reducir las causas solamente a las económicas. Las diferencias y relaciones desiguales se dan también en los niveles culturales, educativos, lingüísticos. Entonces, una concepción más completa de las causas se encuentra en las diferencias estructurales y superestructurales[6] de la sociedad: con unos pocos arriba y muchos en la base. Recordemos también que los procesos de colonización, a pesar de la independencia de la República, no han terminado. La colonización completa logra borrar del mapa a los *primitivos, salvajes, o incivilizados* y con ellos su organización, su lengua y su cultura de manera total y final. En nuestro país, para tomar uno de estos aspectos, la glotofagia[7] no ha concluido, los idiomas nacionales van perdiendo terreno pero no han desaparecido ni mucho menos.

Algunos autores se han referido a esta situación como la Sociedad Dual (MR-ECB, 1975). De manera similar, para Rodolfo Arteaga, en su Tesis Campesina 1976-80:

> *"Esta dualidad deviene de la marcada diferencia que existe entre las ciudades occidentalizadas en cierta medida y el campo con clara tendencia a la preservación de los valores autóctonos." (Además) "... los habitantes de las urbes, se sienten incorporados a la llamada civilización occidental contemporánea y los otros, los campesinos, respetan los rasgos de la cultura ancestral... Y, esta perspectiva dicotómica... la Patria, desde 1536 (acaso desde mucho antes) hasta 1952, ha pervivido dentro de los marcos de*

una realidad escindida en dos polos: una sociedad minoritaria, privilegiada, que gozaba de todos los bienes y recursos, e intervenía en la toma de decisiones por una parte, y por otra, un vasto conglomerado humano excluido de esos beneficios y discusiones." (Citado en Salamanca, 1978: 97-99).

En términos esquemáticos, la estructura asimétrica de la sociedad boliviana puede representarse por la fórmula A > B. Donde A es mayor a B, y está además encima de B. La A representa a la población hispano-criolla, citadina, occidentalizada y castellano-parlante, mientras que B representa a la población andina, campesina, rural, y hablante de lenguas nacionales. Los primeros dominan, los segundos son dominados. Aquellos deciden y ordenan, éstos aceptan y obedecen. Fuera de estos aspectos, recordemos dos características más: (a) la tendencia a ir siempre de abajo hacia arriba, y (b) la tendencia a privilegiar lo externo y despreciar lo propio.

No son, entonces, las características lingüísticas de los idiomas, ni la existencia o ausencia de vocablos o de producción escrita los factores que determinan los fenómenos lingüísticos y la superestructura lingüística, sino fundamentalmente las asimetrías de la sociedad y las relaciones desiguales establecidas entre A y B.

8. LAS ALTERNATIVAS

Hay desesperación en algunos. Bolivia ya no tiene remedio. Y menos la educación. Por lo tanto, lo mejor es levantar las manos. Pero mientras tanto, continúa la política oficial: la castellanización y citadinización. La persistencia de las desigualdades determina una dificultad real de plantear un cambio en la situación de los sectores de lengua y cultura nacionales. El sistema mantiene su vigencia. O como lo señala Montaño:

"Nada ha variado desde la colonia hasta nuestros días para el esclavo. Y esto explica por qué las masas de indígenas no evolucionan, no salen de su paroxismo, no sienten el aguijón de la tragedia, aunque viven en ella y dentro de ella" (Montaño, 1956: 78).

La educación oficial siempre ha estado centrada en la ciudad, extendiéndose luego al medio rural, pero planteando en

general los contenidos ajenos a las realidades locales. Han habido pocas voces discordantes, que se dejan oir con mayor frecuencia solamente en los tiempos recientes.

Entonces, frente a la política oficial, homogeneizante, surgen las posiciones *indigenistas* e *indianistas* que en sus posiciones extremas plantean el proceso de descolonización, el cual según Esteban Mamani[8], históricamente siempre ha tomado formas violentas.

Hay ciertamente muestras que apuntan hacia el cambio. Hace algunos años, nadie hablaba de educación bilingüe y la educación popular estaba restringida al accionar de las instituciones privadas. En la actualidad, no solamente los lingüistas hablan de educación bilingüe; sino también la CONMERB (Confederación de Maestros Rurales de Bolivia) (1984, 1985); las organizaciones de base como la CSUTCB; los partidos políticos (Izquierda Unida, MRTKL). No sólo se habla de educación bilingüe y educación popular, también se ponen en marcha proyectos diversos: desde leyes (que no se cumplen, pero que por lo menos están en el papel) hasta experiencias piloto y de investigación, tanto al nivel de la Universidad Mayor de San Andrés (Proyecto Educativo Aymara), y la Iglesia (Proyectos Texto Rural Bilingüe); las instituciones internacionales como la UNICEF; y aun el Ministerio de Educación y Cultura. Estas últimas dos instituciones al presente están preparando la introducción de la educación intercultural bilingüe en el sistema formal.

Pero estas acciones deben tomarse, como siempre, con cautela para no sufrir desencantos posteriores. Por ejemplo, aun cuando se logra la oficialización de un Alfabeto Unico para el quechua y el aymara, hay quienes continúan aferrados a sus propias versiones, aun cuando en rigor de verdad las diferencias son mínimas, pero constituyen todavía un tema que distrae la atención.

El reconocimiento de la pluralidad como base para el proyecto nacional alternativo al oficial va tomando cada vez más cuerpo, pero no es algo completamente nuevo. Ya en 1973, el PCLN concluye que "la integración de la nación boliviana en el más profundo de sus sentidos sólo podrá consolidarse a partir de la clara conciencia de su pluriculturalidad". Este mismo evento, recomienda no solamente la valoración y promoción de

las lenguas maternas sino también la adopción del sistema de educación bilingüe. En el Congreso Pedagógico de 1970, se escuchan ya los primeros intentos de reconocimiento de la diversidad y la necesidad de tomar en cuenta los idiomas nacionales. Pero estas ideas son desechadas por los sectores conservadores. Véase por ejemplo lo siguiente:

> *"'Debe educarse en quichua y aimara a nuestros pueblos. Instruir en castellano es una traición'. (No se toma en cuenta que estos idiomas están atrasados y carecen de vocabulario científico, carecen de escritura para sus sonidos peculiares. Hablarles en castellano es introducir al pueblo en la ancha cultura dinámica del mundo empujándolos a competir y gozar de los progresos generales de la humanidad. Mantener cerrados a estos pueblos en su idioma es estancarlos y levantarles una Muralla China respecto a la cultura y al progreso mundial).* (Suárez Arnez, 1986: 286).

El gobierno anterior (UDP[9] 1982-1985) reconoce explícitamente el carácter plural del país, y propone —por primera vez— a este nivel la opción de la educación bilingüe e intercultural para el medio rural (MEC, 1984). También crea el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular para atender a la alfabetización y la educación popular. Una de las novedades es que toma en cuenta la lengua propia para sus propósitos de alfabetización, elaborando —con ayuda de otras instituciones— y publicando varias centenas de miles de cartillas en quechua y aymara, además de otras en castellano regional.

10. CONCLUSIONES

Las políticas lingüísticas y educativas responden a la organización de la sociedad, a los intereses de las clases dirigentes. Y están ahí. No importa que no estén enunciadas formal y/o explícitamente, es suficiente que tengan efectos. Entonces, las ideas sobre la no existencia de una política lingüística y educativa en Bolivia no corresponden a los hechos. Al contrario, hay una política clara al respecto, que va explicitándose en opiniones y sobre todo hechos. Esta política define positivamente el polo occidental, citadino, mestizo-criollo, hablante del castellano, y negativamente, el polo andino, rural, campesino, hablante

de las lenguas nacionales. Las metas del *desarrollo* en este esquema están arriba, y afuera. Lo de arriba y afuera es bueno, lo de abajo y adentro, malo. Esta política *oficial*, además se justifica a sí misma por estar supuestamente ejercitando sus acciones como parte de la empresa civilizadora, modernizadora y redentora. Pero la base de todo esto es la organización jerárquica de la sociedad que genera actitudes y fenómenos (como el bilingüismo, la diglosia, el cambio idiomático, etc.) que en última instancia sólo sirven a los intereses del polo ubicado en la parte superior de la escala socioeconómica.

Las alternativas incluyen la utopía de la coexistencia y cooperación mutua de los dos mundos, el oficial y el andino (e.g. nuestro concepto de la yunta, Cf. Plaza, 1989) en el marco del reconocimiento, respeto, y aprovechamiento de la pluralidad lingüística y cultural. Pero un cambio en las políticas implica cambios y reordenamientos tanto estructurales como superestructurales.

Debemos concluir que las desigualdades (A > B) continuarán mientras continúen las desigualdades estructurales. O como dice Aina Moll: "...debe quedar claro para todos que mientras no exista la igualdad habrá discriminación". Y mientras haya discriminación, sabremos que continúan las desigualdades en la sociedad.

NOTAS

1. Utilizamos el término *lenguas nacionales* para referirnos a idiomas como el quechua, aymara, guaraní, etc., lenguas que en la terminología tradicional, teñida por el colonialismo, se denominan lenguas nativas, aborígenes, autóctonas, etc.

2. Subrayado nuestro.

3. Enfasis nuestro.

4. Feliciano Patty, comunero de la localidad indicada y colaborador de la Comisión Episcopal de Educación.

5. Utilizamos esta denominación siguiendo a Calvet (1981) para significar el conjunto de situaciones/opiniones que caracterizan los fenómenos lingüísticos y su dinámica.

6. Superestructural, en el sentido indicado en la nota anterior.

7. Término utilizado por Calvet (1981) para describir la situación en que una lengua (metafóricamente) se come a otra.

8. Comunicación personal.

9. UDP = Unidad Democrática y Popular, coalición de un amplio espectro de partidos políticos, con predominio de la izquierda.

BIBLIOGRAFIA

BOLIVIA, (1955) *Código de la Educación Boliviana*. Edición Oficial, Ministerio de Educación Pública y Bellas Artes. La Paz.

CALVET, Louis J. (1981) *Linguística y Colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. SINDERESIS.

CARPIO SILVA, Arturo, (1964) "La Educación de Adultos" en *Cultura Boliviana*. La Paz.

CONMERB, (1984) *Plan Global de Reestructuración del Sistema de Educación Rural.* Confederación de Maestros Rurales de Bolivia, La Paz.

CONMERB, (1985) *Nuevas proyecciones de la educación rural boliviana.* La Paz.

DIAZ MARTINEZ, Antonio, (1969) "La Antinomía Andina", Latifundio, Comunidad. En *América Indígena.* Instituto Indigenista Latinoamericano, México.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION RURAL, (1965) "Proceso Sociohistórico de la educación del indio", *Educación Rural,* Revista Bimestral de Educación. Año I, No. 2. La Paz.

ENCINAS SORIA, Gerónimo, y Donald H. BURNS, (1978) "Informe sobre la aplicación experimental de una modalidad de educación bilingüe de tipo de transición en Cochabamba, Bolivia", en SOLA-WEBER, (1978).

FORTUN, Julia Elena, (1973) "Educación y Desarrollo Rural", Instituto Interamericano Indigenista, México.

GUERRA MERCADO, Juan, (1978) "Educación Nacional o Nacionalismo Educativo", en el matutino *Presencia* de fecha 22 de julio de 1978. La Paz.

IPIÑA MELGAR, Enrique, (1987) Presentación a las Jornadas sobre Políticas y Estrategias de Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia, del 7 al 8 de Octubre. MEC-SENALEP, La Paz.

LARSON, Mildred L., Patricia M. DAVIS, y Marlene Ballena DAVILA, (recopiladores) (1979) *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana.* Lima, Editor Ignacio Prado Pastor.

LIBERAL, EL, (230331). Editorial en Pro del Indio. Periódico *El Liberal* de fecha 23 de marzo de 1931.

MR-ECB, (1975) *Dualismo o Pluralismo Cultural en Bolivia.* Mesa Redonda sobre Expresiones de la Cultura Boliviana en el lapso 1925-1974. Tomo I. La Paz, Honorable Alcaldía Municipal.

MONTAÑO DAZA, Carlos, (1956) "El Problema educacional y Mariátegui" en *Cordillera.* I-2: 77-80. La Paz.

NINYOLES, R. L., (1972) *Idioma y Poder Social.* Tecnos, Madrid.

NOGALES CASTRO, Fernando, (1963) El Programa de Alfabetización y su integración en la educación de adultos y en los planes de desarrollo económico y social en Bolivia. La Paz.

PERLS, Fritz S., (1969) *Gestalt Therapy Verbatim.* Compiled and edited by John O. STEVENS. The Real People Press.

PRESENCIA, 21-07-76, "El Nacionalismo surge como una necesidad para Bolivia. La Paz.

PRESENCIA, 22-01-77,

PRIMER CONGRESO DE LENGUAS NACIONALES (PCLN) (1963), del 18 al 23 de Febrero. PORTALES, Cochabamba.

SALAMANCA, T., D., (1978) *Los Campesinos en el Proceso Político Boliviano*. Doc. CNTCB. La Paz.

SALAMANCA, T., D., (1979) *Liberación Nacional y Escuela Boliviana*. GRAFICA VISION, La Paz.

SANDOVAL, José, y María Elba GUTIERREZ, (1979) *El Pensamiento Pedagógico de Guido Villa-Gómez*. Instituto Boliviano de Cultura, La Paz.

SOLA, Donald F. y Rose-Marie WEBER, (1978) *La Planificación Educativa en Países Multilingües*. Report Number 2. Language Policy Research Program. Cornell University.

SUAREZ ARNEZ, Cristóbal, (1986) *Historia de la Educación Boliviana*. La Paz: DON BOSCO. BIBLIO

SUAREZ ARNES, Faustino, (1953) *Por el Indio y su Educación*. La Paz.

ROQUE, Maximiliano David, (1978) "El problema educativo boliviano" en *Ultima Hora* de fecha 9 de Noviembre de 1978.

URIOSTE FERNANDEZ DE CORDOVA, Miguel, (1984) *El Estado Anticampesino*. CINCO-ILDIS, Cochabamba.

VILELA, Arturo, (1940) *Bolivia Intima*. La Paz.

EL PROCESO DE ETNOEDUCACION EN COLOMBIA: UNA ALTERNATIVA PARA EL EJERCICIO DE LA AUTONOMIA

Yolanda Bodnar C.
Ministerio de Educación Nacional, Colombia

GENERALIDADES

Colombia es un país multiétnico y pluricultural, por cuanto en su territorio conviven más de 87 grupos étnicos diferentes, ubicados a lo largo y ancho de la Nación, especialmente en las zonas selváticas, desérticas y de sabana, así como en la zona Andina (Ver mapa p. 85).

No se sabe con exactitud el número de nativos; mientras algunas fuentes aseveran que en 1980 alcanzaban los 413,570 individuos, (datos oficiales suministrados por la División de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno), otros más recientes obtenidos a través del último censo efectuado en 1985 por el Departamento Nacional de Estadística (DANE), sostiene que son cerca de 260,000 en todo el país. Hay también otros que afirman que su proporción, en relación con la población total de Colombia, es de un 1%, lo cual correspondería a más o menos 300,000 personas (cifra que se considera mínima para prestarle la debida atención en términos de políticas gubernamentales, si se le compara con otras situaciones nacionales, en términos cuantitativos). En fin, dependiendo de "para qué son los datos estadísticos", se infla o disminuye el número de aborígenes. He escuchado también comentarios de que los nativos son más de 1'200,000. De todas formas, personalmente he tenido la oportunidad de visitar diversos asentamientos indígenas y

lo que sí he podido observar, es que aunque en muchas de ellas prevalecen condiciones de desnutrición y padecimiento de enfermedades infecciosas, su población, en general, se ha visto incrementada en los últimos tiempos.

Estas diferencias y especialmente su supuesto descenso numérico a través de los años según los datos oficiales, ha sido una de las razones por las cuales las organizaciones indígenas han estado interesadas últimamente en realizar su propio censo poblacional para obtener datos mas veraces.

Sobre los diferentes grupos étnicos, existen a su vez diversas condiciones demográficas, siendo los más numerosos los Wayuu de la Guajira, quienes comparten su territorio con Venezuela (hallándose más de ellos en la parte colombiana) y constituyen un grupo de alrededor de 200,000 personas. A su vez, en el Vaupés conviven 17 unidades exogámicas, con cerca de 20,000 habitantes, cada una con idioma propio, encontrándose grupos como por ejemplo, los Pisamira de los cuales subsisten, por lo menos en Colombia, no más de 30 hablantes.

En cuanto al número de dialectos y lenguas que se hablan en Colombia, los datos son igualmente variados. Hay quienes afirman que son más de 60 los idiomas que se hablan en el país (Patiño, C.: 1980); en tanto que otros dicen que si se tienen en cuenta también los dialectos, éstos llegan a 292 (Arango, F.: 1977). Investigaciones recientes adelantadas por especialistas en etnolingüística de la Universidad de los Andes y del Instituto Caro y Cuervo, sostienen que hasta la fecha, se han detectado 64 idiomas diferentes, pertenecientes a 13 familias lingüísticas: Chibcha, Arawak, Guahibo, Tukano, Tupí, Chokó, Quechua, Karib, Bora, Makú-Puinave, Sáliva, Witoto y Peba-Yaguán. Sin embargo, no todas las lenguas se hallan clasificadas dentro de estas familias y algunas son de dudosa filiación (Seminario sobre Familias Lingüísticas: 1988).

En general, la situación de las comunidades indígenas del país está expresada en términos de dominación por parte de la sociedad hegemónica hacia las mismas. Este hecho se refleja en el no reconocimiento, por parte del Gobierno Nacional de grupos étnicos con características (entre ellas su idioma), intereses y necesidades propias, pese a existir diversas disposiciones normativas, encaminadas a favorecer su supervivencia, tanto desde

el punto de vista de posesión de las tierras, como en los campos de la educación y la salud.

En lo referente a tierras, las comunidades indígenas se han visto abocadas a dos formas de tenencia: la Reserva y el Resguardo. En la primera modalidad, las comunidades pueden usufructuar determinada cantidad de tierra asignada por el Estado, quien se reserva el derecho de propiedad sobre las mismas. Es decir, no les pertenecen legalmente a las comunidades mediante escritura y por tanto, ésta no es negociable. El Resguardo, creado mediante Cédula Real en épocas de la Colonia y ratificada por la Ley Nº 89 de 1890, reconoce el derecho de las comunidades indígenas sobre la tierra tradicionalmente ocupada, por lo cual, la comunidad dispone de títulos de propiedad sobre ellas. En la actualidad, parece ser que más del 50% de la población indígena de Colombia, se halla legalmente protegida en materia de tierras. La recuperación de las mismas ha sido un trabajo fundamental de las organizaciones indígenas, las cuales han logrado, desde 1982, la constitución de 71 nuevos resguardos, favoreciendo así a unos 60,000 indígenas, sobre 2'800,000 hectáreas (Unidad Indígena, ONIC: 1986). Recientemente el Gobierno Nacional, a través de la División de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno, adjudicó a cerca de 8.500 indígenas de más de doce grupos étnicos diferentes, el resguardo más grande que hasta la fecha se conoce en el mundo: 6'000,000 de hectáreas, las cuales, fusionadas con dos más que existían, conforman un territorio de 12'000,000 de hectáreas (*El Tiempo*: 1988).

En cuanto a la salud, es evidente que la relación de las comunidades indígenas, establecida en términos de dependencia con la sociedad hegemónica, ha traído como consecuencia, entre otras, el desprecio por lo propio y el abandono de sus formas tradicionales productivas y de sus costumbres alimenticias. Esto ha incrementado, por una parte, la desnutrición, al verse sometidos necesariamente a una dieta desequilibrada y por otra, ha desarrollado en la población aborigen enfermedades infecto-contagiosas ante las cuales, poco tiene que decir la medicina tradicional indígena. El Ministerio de Salud promulgó, en 1982, el Decreto 10013 mediante el cual, las comunidades indígenas tienen derecho a atención y medicamentos gratuitos en los di-

versos centros asistenciales del país; sin embargo, esta disposición no se cumple sino en una mínima proporción.

Desde el punto de vista educativo, desde la época de la Conquista, la política reinante fue la de *integrar* y *asimilar* al nativo a la vida nacional. En estos términos, la educación formal fue encomendada en primera instancia, a la Iglesia Católica con el ánimo de *cristianizar, civilizar* y *evangelizar* al indio; en una palabra, volverlo *blanco* en aras a conformar de una manera sólida la Nación Colombiana.

Así, se creó en las selvas, sabanas y desiertos, la modalidad de *Internado* (antes denominada *orfelinato*) en la cual a los niños se les sometía a un proceso de aculturación forzosa, mediante la prohibición explícita de hablar su idioma (al cual aun hoy todavía se le denomina *dialecto* de manera peyorativa) y practicar cualquier otra forma de expresión cultural propia. A los niños se les mantenía alejados de su cultura y de su familia por períodos de cinco y más años, logrando su propósito: el desarraigo cultural y el menosprecio por sus valores y autoridades tradicionales. Los niños que lograban sobrevivir dentro de este sistema, se convertían en seres desadaptados y ni siquiera su paso por la institución educativa les brindaba la oportunidad de aprender correctamente el español. El único beneficio de este sistema ha sido en términos individuales para aquellos pocos indígenas que han logrado cursar estudios universitarios y se han vinculado a labores propias del *blanco;* pero aún así, su *integración* a la sociedad hegemónica no ha sido completa, pues ella misma los continúa mirando en forma despreciativa no más por sus características fenotípicas de las que el indio siente vergüenza y las cuales no siempre puede negar.

El Ministerio de Educación Nacional es la entidad gubernamental encargada de dictar las políticas oficiales y establecer el sistema educativo, teniendo naturalmente como base unos principios acordes con unos intereses y finalidades precisas, generalmente, los de las grandes ciudades y su devenir. Este sistema ha tratado de llegar, al menos en términos de cobertura, a los sitios más recónditos, creando en ocasiones necesidades donde no las había, más que solucionando dificultades.

A partir de la década de los 70 empiezan a surgir en el país preguntas acerca de la calidad de la educación, es decir,

acerca de lo que ocurre al interior del aula; de cómo es esa educación que se está impartiendo; de qué hay con respecto a la formación integral de la persona; de si la escuela produce repetidores, o si permite la posibilidad de pensamiento, etc. Como resultado de este análisis, en 1976 se reestructura el sistema educativo colombiano y se crea en el Ministerio, entre otras, la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, con el ánimo de estructurar un nuevo sistema educativo centrado en la participación del alumno, en la metodología activa, en la flexibilidad de los programas educativos teniendo en cuenta la diversidad regional, y en la evaluación, entendida no como la mera asignación de calificaciones sino como la identificación de las dificultades y facilidades que se dan durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se comienza a pensar en términos de integración de las diversas áreas del conocimiento en vez de la separación insulsa de éstas en *cajones-hora*.

LA ETNOEDUCACION

Dentro de toda esta perspectiva denominada *Renovación Curricular*, se dicta, en 1978, el Decreto 1142 por medio del cual, por primera vez en la historia del país, se reconoce la pluralidad étnica y la condición multilingüe de Colombia y se establece que la educación para las comunidades indígenas, debe tener como medio su lengua materna y tomar en cuenta sus características culturales; además determina que los programas educativos para los grupos étnicos se elaborarán contando con su participación.

En 1982 se configura al interior del Ministerio un grupo interdisciplinario, con el fin de delinear una política acorde con el mencionado decreto. Nos acogimos entonces al concepto de *etnodesarrollo* asumido como conclusión por los participantes durante la reunión de expertos de Unesco, celebrada en San José de Costa Rica, en 1981 y presentado por Bonfil Batalla, que lo concibe como: "... la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la au-

todeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es la unidad político-administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo, dentro de un proceso de creciente autonomía y autogestión" (Lineamientos Generales de Educación Indígena: 1987).

Este presupuesto implica el aumento de la capacidad social de decisión de un grupo a través del manejo de los recursos de su cultura, lo cual solo es posible mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, o sea de aquellos sobre los cuales el grupo tiene la posibilidad de decidir, independientemente de su origen histórico; y de los ajenos, es decir, sobre los cuales el grupo no posee ningún nivel de decisión, aunque sean ellos mismos quienes los producen.

Mediante el análisis concienzudo de la relación existente entre los niveles de decisión y los recursos culturales, puede llegarse a identificar los términos en que están establecidas las relaciones del grupo étnico con la sociedad hegemónica y con las circundantes, con el propósito de plantear proyectos acordes con sus necesidades e intereses teniendo como referencia su propia historia. Bajo esta mira, también es válido preguntarse acerca de aquellos recursos culturales universales que merecen ser apropiados por el grupo y los que deben rechazarse por constituir, por ejemplo, una imposición.

Tener en cuenta estos planteamientos supone, entonces, un cambio radical en las relaciones de los grupos étnicos con la sociedad envolvente, los cuales no podrán plantearse más en términos de *asimilación* o *integración* a esa, sino de *articulación* con ella, mediante el ejercicio de la autonomía expresada a través de la comunicación argumentativa en un ámbito de mutuo respeto.

A partir de este concepto, desarrollamos la noción de *etnoeducación* como "Un proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que permite conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, capacitarse para el ejercicio del control cultural (máxima relación entre las decisiones y los recursos) del grupo étnico y su interrelación con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto" (Bodnar: 1988).

En otras palabras, la etnoeducación significa que son las mismas comunidades quienes deben elaborar, llevar a cabo y evaluar sus programas educativos, con el apoyo y asesoría del Ministerio de Educación y demás entidades pertinentes.

Pero para poder hablar de etnoeducación deben tenerse en cuenta una serie de características que le son propias, siendo las más relevantes que ésta debe ser *bilingüe, intercultural* y *participativa.*

Bilingüe significa, que la educación debe llevarse a cabo, en primera instancia, en la lengua materna, de manera oral y escrita, para luego y en forma paulatina, adentrarse en el aprendizaje del español pero con una metodología específica de segunda lengua.

Intercultural de manera homóloga, implica que en primer lugar, para el proceso enseñanza-aprendizaje, deben tenerse en cuenta las características de la propia cultura en su justo valor, para luego ir conociendo (apropiándose o rechazando en forma conciente) las características de otras culturas, aun de la universal.

Participativa expresa la posibilidad de decidir, teniendo en cuenta la relación dinámica que se da entre los recursos culturales y los distintos niveles de decisión. Pero participar no es improvisar ni "hacer lo que se venga en gana", es más bien, por medio de la facultad humana de pensamiento y comunicación argumentativa, determinar los proyectos que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida de un grupo.

Por su parte, algunas comunidades indígenas de Colombia, desde 1970, han venido pasando por un proceso de formación conducente a su revaloración cultural; y como una forma de resistencia, han venido surgiendo en su seno organizaciones indígenas cuyos pilares son la recuperación de sus tierras, el reconocimiento, por parte de la sociedad hegemónica, del ejercicio de su autonomía y el respeto por parte de ella, de sus características culturales. En este sentido, se proponen un cambio de las relaciones con el *blanco* en términos, no de inferioridad a él, sino de igualdad, respetando las diferencias.

Hasta el momento se cuenta con más de 25 organizaciones indígenas regionales y una nacional, la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia), legalmente constituídas, las

cuales, a través de sus planteamientos, han logrado cierto reconocimiento ante algunos estamentos gubernamentales.

Las mismas comunidades indígenas fueron quienes, en vista de la inadecuación del sistema educativo impartido y su deficiente servicio, comenzaron a buscar alternativas educativas diferentes que les permitieran un real mejoramiento de sus condiciones de vida como grupo étnico y como comunidad, en un ámbito de revaloración de la propia cultura, de reconocimiento de las autoridades tradicionales como portadoras de conocimiento vivo y en aras a buscar su identidad cultural por medio, entre otros, de la defensa de sus tierras.

Para ello tomaron como base los programas oficiales que recién comenzaban a elaborarse y les fueron introduciendo una serie de modificaciones que a mi modo de ver, son más de forma que de profundidad, pues los cambios propuestos iban encaminados a que, por ejemplo, en lugar de enseñar el semáforo dentro del área de Ciencias Sociales, se enseñara el río o ciertas características de la naturaleza que para un grupo indican algún evento específico. Asimismo, en vez de enseñar el nombre y las funciones de un gobernante regional, se cambiaba por las del Gobernador del Cabildo (forma de organización propia de una comunidad indígena), como si el problema fuese tan sencillo. Se trata mas bien de, por medio del análisis crítico de la realidad, empezar a preguntarse para qué la educación, qué tipo de educación es la deseable y una vez identificadas éstas, comenzar a delimitar unos fines y propósitos de la educación indígena, el cómo y el con quién. Todo esto implica, por supuesto, un replanteamiento total del sistema educativo, comenzando por la misma escuela, como ente físico, hasta la metodología de enseñanza, los contenidos, las formas de evaluación, etc.

Sin embargo, estos intentos de adaptación curricular fueron planteando la necesidad de una enseñanza en y de la lengua materna, lo cual condujo en ciertas oportunidades a improvisar grafías por parte de personas interesadas en la educación indígena, pero sin la suficiente formación etnolingüística que les permitiera respetar la estructura de la lengua de la comunidad, sino proponiendo formas de escritura similares a las del es-

pañol, lo cual, aunado a la carencia de una metodología de enseñanza de la lengua vernácula y del español como segunda lengua, causó dificultades sin lograrse aún una disminución significativa de los altos índices de repitencia y deserción escolar, tan frecuentes en las comunidades indígenas.

En 1985, el Ministerio de Educación y la ONIC, en forma conjunta, realizaron el Primer Seminario de Etnoeducación en el cual participaron, además de representantes de diversas entidades estatales y de la iglesia católica, representantes de 28 grupos étnicos diferentes y de 15 organizaciones indígenas. El propósito fundamental de dicha reunión fue, por una parte, intercambiar experiencias entre las diferentes propuestas educativas que venían desarrollando las mismas comunidades y organizaciones, presentar, a quienes las desconocían, la reglamentación existente y la política del Ministerio en esa materia y tratar de coordinar, mediante la conformación de comités a nivel regional, las diferentes acciones en torno a la educación indígena con la plena participación de representantes nativos.

Por primera vez, en 1987 el Gobierno Nacional, destinó dentro de su presupuesto, una exigua suma de dinero específicamente para Etnoeducación (US $20,000 para todo el país), suma que se ha invertido, fundamentalmente, en actividades de formación de indígenas (13 seminarios regionales para unos 20 grupos étnicos) y de producción de material educativo en lenguas aborígenes. Durante el presente año, si bien las partidas presupuestales han aumentado en algo, no se hallan aún disponibles, debido a las trabas de índole administrativa que se presentan en el sector oficial.

Todo esto demuestra, sin duda, el poco interés que existe en torno a las comunidades aborígenes de la nación y la imagen negativa que aún la sociedad hegemónica tiene de ellas. Los programas oficiales vigentes se refieren a los nativos como hechos de la prehistoria, cuya existencia debe verse bajo la concepción integracionista a la vida nacional, mas en ningún momento plantean el respeto por sus características culturales y su reconocimiento como diferentes. Dichos programas, ni siquiera presentan la situación multiétnica del país, registrando el número de etnias existentes en la actualidad.

ALGUNAS EXPERIENCIAS ENCAMINADAS HACIA LA ETNOEDUCACION

Hasta la fecha, existen alrededor de 9 experiencias de educación indígena, bilingües e interculturales (por lo menos tratan de serlo), unas diseñadas por algunas organizaciones indígenas con la asesoría de entidades y personas particulares, otras, con el apoyo del Ministerio de Educación, en la medida en que nos lo han solicitado: Wayuu de la Guajira (hasta el tercer grado de Básica Primaria, en ensayo); el CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca, (con planteles educativos propios y programas hasta el segundo grado de Básica Primaria), para Guambianos y Paez; Guambía del Cauca (hasta segundo grado, en varios planteles); UNUMA, de la comunidad Sikuani del Meta (experiencia con escuelas propias en donde no se determina la enseñanza por grados, sino que dura el tiempo que tanto el niño como el docente pueden aprender. Generalmente dura 4 o 5 años); ORIST, Organización Regional Indígena Sikuani del Tuparro (Vichada) (además de la básica primaria completa, brinda básica secundaria con una modalidad de promoción social, adecuada a la realidad de los indígenas); OREWA, Organización Regional Embera-Waunana, (con escuelas hasta el segundo grado de básica primaria pero con dificultades en la enseñanza de la lengua materna por falta de unificación de sus alfabetos); MUSURRUNACUNA, Hombres Nuevos, Inga de Nariño y Putumayo (hasta el momento, han llevado a cabo varios eventos para tratar de unificar su alfabeto y para la revaloración de su cultura, a partir de la realización de investigaciones adelantadas por ellos mismos. Algunos resultados se han introducido en los programas oficiales en la región); Ijka de la Sierra Nevada de Santa Marta (disponen de programas hasta la básica secundaria, con modalidad agrícola, pero han tenido serias dificultades por la carencia de docentes indígenas para estos niveles y de investigación etnolingüística); comunidades Piapoco, Puinave y Sikuani del Guainía (en menos de dos años han adelantado investigaciones sobre lingüística, medicina tradicional, cosmología, toponimia, ciencias naturales. y otros aspectos culturales, lo cual ha permitido elaborar diversos materiales para ser utilizados en la escuela).

Además, algunas comunidades cuentan con libros de lecto-escritura en la lengua materna para los primeros grados, libros sobre moral indígena, cuentos, matemática (Wayuu), gramática (Wayuu), una guía de enseñanza del español como segunda lengua (Sikuani), aprestamiento y mitos, entre otros, los cuales contribuyen en el aprendizaje del niño indígena y son pasos importantes y fundamentales para el desarrollo de verdaderos programas de etnoeducación.

Aparte de estos, el Instituto Lingüístico de Verano, institución que está en Colombia desde 1962, mediante convenio con el Ministerio de Gobierno y el grupo Nuevas Tribus, han elaborado alfabetos y diseñado algún material sobre las costumbres de una que otra comunidad (aparte por supuesto de las innumerables traducciones de la Biblia). Sin embargo, a estos trabajos se les mira con cierta reserva en la actualidad, debido a la manera poco científica, por lo menos en un principio, como se abordó el estudio de las lenguas aborígenes del país.

La mayoría de experiencias a las que he aludido, no dejan de ser hasta ahora, como ya lo expresé anteriormente, más que adecuaciones de los programas oficiales, pues de todas formas con frecuencia se sigue con la antigua idea de que el currículum constituye el conjunto de contenidos programáticos de un sistema educativo y no se le concibe más bien como el conjunto organizado de todos aquellos aspectos que forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje, como son los materiales, la metodología, los programas, las formas de capacitación, el sistema de evaluación, la parte administrativa (grados, calendarios, libros reglamentarios, etc.), y los intereses y necesidades de la comunidad. Sin embargo, no por ello deben mirárseles en forma superficial y ligera, pues sin duda son pasos muy importantes dentro del propio proceso de formación de las organizaciones indígenas y grupos étnicos minoritarios y de la etnoeducación, la cual en un futuro, podrá mostrársele al país en general, como una alternativa diferente y posible dentro del campo de la educación oficial.

Todo este proceso, que de una u otra forma ha venido gestándose en Colombia, se ha visto también apoyado por la Creación del Comité Nacional de Lingüística Aborígen, oficializado mediante decreto en 1986, en el cual tienen asiento diver-

sas entidades oficiales y la ONIC. Mediante él, se crearon, en las Universidades Nacional de Colombia y de los Andes, programas de postgrado en etnolingüística, de los cuales ya hay más de 15 egresados, entre ellos 4 indígenas mientras que otros se hallan culminando su formación.

EL PROBLEMA NO ESTA RESUELTO

A pesar de los logros obtenidos y los pasos adelantados a través de varios factores interactuantes como son: la configuración de organizaciones indígenas, las normas legales emitidas por varias entidades gubernamentales en favor de los pueblos aborígenes, la conformación de comités como el de Lingüística Aborigen, la formación de investigadores en etnolingüística y la conceptualización asumida de *etnodesarrollo* y *etnoeducación*, entre otras, todas ellas encaminadas a cambiar las relaciones de dominación existentes entre las comunidades indígenas y la sociedad hegemónica y a procurar el respeto por las culturas aborígenes y fomentar y propiciar su participación en la toma de decisiones, no puede afirmarse que el problema esté resuelto. Existen además de las mencionadas, una serie de dificultades dentro de todo este proceso que considero necesario mencionar:

Los indígenas que poseen su título de docentes han sido formados en la mayoría de los casos, en las escuelas normales (centros educativos docentes), establecidas para ese fin dentro del sistema educativo, con los programas oficiales y esto, antes de ser una ventaja, es una dificultad pues a pesar de las críticas que los mismos maestros indígenas hacen de la educación oficial cuando se aplica además en forma unidireccional, de arriba hacia abajo, a los grupos étnicos; al llegar al aula de clases, se comportan de la misma manera como aprendieron a hacerlo en la Normal. Me atrevería a sostener que son mejores docentes indígenas, quienes han tenido la suerte de no pasar por un cenro educativo de esta naturaleza.

Está presente también otra situación y es que muchos indígenas se desempeñan como docentes, aun cuando no tienen más que un cuarto o quinto de educación básica primaria. Ante este hecho el Ministerio de Educación ha dispuesto dos medidas: por una parte, la profesionalización de docentes indígenas

y, por otra, la autorización explícita mediante resolución, para que sean nombrados en sus comunidades, sin cumplir todos los requisitos exigidos para el resto del país, como es, el título de Bachiller Pedagógico. Pero hasta ahora, la mayoría de indígenas profesionalizados, han obtenido su título mediante cursos de capacitación como los que se ofrecen en todo el país, es decir, sin tener en cuenta las diferencias y particularidades de los nativos. Solo hasta hace muy poco tiempo, representantes de las mismas comunidades y de las organizaciones indígenas iniciaron la presentación de propuestas de profesionalización, acordes con sus experiencias educativas. De estos, existen y están en marcha unos 3 o 4. Además, desafortunadamente el nombramiento de maestros no siempre obedece al cumplimiento de determinadas normas, sino a hechos políticos.

En general puede afirmarse que el Gobierno Nacional no ha asumido todavía, con verdadera seriedad y voluntad política la situación indígena. A nivel del Ministerio de Educación Nacional las acciones adelantadas hasta ahora, son más labor de unos pocos interesados en esta problemática que producto de una política decidida.

Por su parte las organizaciones indígenas tambien afrontan una serie de inconvenientes por cuanto, intentar el ejercicio de la autonomía cuando se tiene toda una historia de dependencia, donde son otros quienes por siempre han decidido sobre el porvenir de las comunidades aborígenes, no es tarea fácil.

A nivel del mismo desarrollo del concepto de etnoeducación, se presentan grandes interrogantes ante las cuales no hay nada definitivo, por ejemplo, si ésta debe abarcar y de qué manera los diferentes tipos de educación (formal, informal y no formal); hasta dónde debe buscarse o no una relación con los programas oficiales vigentes; si su característica de interculturalidad implica también que el mito deje de convertirse en el relato vivo, dinámico, que lo cuenta determinada persona en determinadas condiciones, o si más bien debe llevarse a la escuela para ser escrito, leído y contado por un maestro nativo; cuáles son las implicaciones sociales que conlleva la adquisición de la escritura por parte de una comunidad ágrafa.

Además de las enumeradas, subsisten también dificultades

de índole económica para la elaboración y producción de materiales educativos y para la realización de investigaciones en los campos de la lingüística y la antropología, así como para la formación de indígenas (y no indígenas) en los mismos, dentro de un marco etnoeducativo.

Por ahora, se ha despertado el interés por investigar, por parte de las mismas comunidades, la manera cómo los distintos grupos étnicos conciben las diferentes áreas del conocimiento y la forma como éstas se aprenden; la relación armónica que siempre ha existido entre los grupos aborígenes y la naturaleza; la legislación indígena; el análisis crítico de los recursos culturales propios y ajenos y dentro de éste, su relación con la sociedad hegemónica; la importancia de la lengua materna como forma de pensamiento y no como mero instrumento de comunicación; la intervención en las comunidades de grupos proselitistas religiosos extranjeros y el desarraigo cultural, entre otros.

En la medida en que se vaya ahondando en estos aspectos, surgirán nuevas alternativas educativas y de vida y a su vez, aparecerán nuevas necesidades. Por ahora, lo único que puede afirmarse, es que la etnoeducación, tal como ha sido concebida, es algo que las organizaciones y comunidades indígenas han empezado a asumir y que es posible que en un futuro no muy lejano, los grupos étnicos del país cuenten con programas de etnoeducación, acordes con sus aspiraciones y expectativas.

LENGUAS INDIGENAS DE COLOMBIA



POBLACION ETNICA	
AMORUA	1
ACHAGUA	2
ANDAQUI	3
ANDOQUE	4
ARUHACO	5
BANIBA	6
BARAZANA N y S	7
BARI (Motilon)	8
BARE	9
BORAX	10
CABIYARY	11
CATIO	12
CATIO CHAMI	13
CATIO SAUA	14
CARAPAN	15
CARIJONA	16
COCAMA	17
COCONUCO	18
COFAN	19
COGUI	20
COREGUAJE	21
CUAYQUER	22
CUBEO	23
CUIBA	24
CUNA	25
CURRIPACO	26
CHIBCHA	27
CHIMILA	28
CHIRICOA	29
DESANO	30
GUAJIRO Wayuu	31

GUAMBIANO	32
GUANANO	33
GUAYABERO	34
HUITOTO	35
INGA	36
KAMENTXA	37
MACAGUAN	38
MACAGUAJE	39
MACU (Cacua)	40
MACUNA	41
MACUSA	42
MALAYO	43
MATAPI	44
MASIGUARE	45
MUINANE	46
MIRAÑA	47
NUNUYA	48
OCAINE	49
PAEZ	50
PIAPOCO	51
PIAROA	52
PIJAO	53
PIRATAPUYO	54
PUINAVE	55
QUILLASINGA	56
SALIVA	57
SIARY	58
SIMPU	59
SIONA	60
SIRIANO	61
SICUAN (Guahibo)	62
TAIWANO	63
TANIMUCO	64
TARIANO	65
TATUYO	66
TICUNA	67
TUCANO	68
TUNEBO	69
TUYUCA	70
WAUNANA	71
YAGUA	72
YANACONA	73
YUCO	74
YUCUNA	75
YURUTI	76
ZENU	77

Fuente: *Lineamientos Generales de Educación Indígena.* VI edición modificada. Bogotá, D.E., agosto de 1987.

BIBLIOGRAFIA

ARANGO MONTOYA, Francisco (1977), *Colombia, Atlas Indigenista,* Bogotá, edit. MEN, Arco.

BODNAR C., Yolanda, (1986) *Etnoeducación, Política Educativa Indígena Nacional y algunas experiencias Bilingües-Interculturales, adelantadas en el país,* MEN, Bogotá.

BODNAR C., Yolanda (1988) "Educación Indígena y Etnoeducación", en *Educación y Cultura,* Nº 14.

COMITE NACIONAL DE LINGÜISTICA ABORIGEN, INSTITUTO CARO Y CUERVO, (1988) *Taller sobre clasificación de familias lingüísticas,* folleto, Yerbabuena, febrero.

EL TIEMPO (1988) "La recuperación de tierras a quienes les pertenecen", mayo.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1987), *Lineamientos Generales de Educación Indígena,* V. ed. (Modificada), Artico, Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, Decreto 1142 de 1978.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, ONIC, (1986) *Primer Seminario de Etnoeducación, Memorias,* Bogotá.

MINISTERIO DE GOBIERNO (1982) *Política Indigenista,* Colección Legislación, Doctrina y Jurisprudencia, Bogotá.

MINISTERIO DE SALUD, Decreto 10013, 1982.

PATIÑO ROSELLI, Carlos (1980) "Nuestras lenguas indígenas", en *Gaceta de Colcultura,* Nº 5, Bogotá.

UNIDAD INDIGENA, ONIC, (1986) Nº 76, Año 11.

MODELOS DE EDUCACION INDIGENA EN CHILE

Teresa Durán P.
Nelly Ramos P.
Pontificia Universidad Católica Temuco, Chile
Arnold Rockman
Universidad de York, Canadá

INTRODUCCION

Si se considera la literatura que en los últimos cinco años ha estado circulando entre los especialistas en educación indígena, podría sostenerse que se ha reflexionado suficientemente, que los principales problemas teórico-metodológicos y aún sociales ya han sido abordados y que se han formulado ideas más o menos claras al respecto. De este prolífero debate técnico, sin embargo, Chile ha estado ausente. En los últimos dos años, han participado de modo diferenciado, especialistas cuyas posiciones en el entorno nacional son paralelas: las oficiales y las privadas o no gubernamentales, de lo cual se puede colegir que las imágenes proyectadas acerca de la situación educativa general del indígena y especialmente de la respectiva incidencia en ella, responden más bien a estas particulares posiciones. Al interior, por otra parte, no se observa que la temática en sí haya concentrado la atención de los especialistas o de sectores interesados, incluidos los indígenas, de un modo sostenido y, cuando se han desarrollado eventos relacionados con el tema[1] se advierten posiciones antagónicas o divergentes, ya sea en lo relacionado con los fundamentos o bases del problema o con las estrategias para abordarlo. Esto no quiere decir que no existan reflexiones en torno al tema ni que no se hayan realizado experiencias en el campo educacional; pero no sería arriesgado

sostener que el impacto de estas experiencias es, por un lado, irrelevante en el sentido de que no han contribuido a mejorar la posición social desmejorada de los indígenas en Chile en el plano legislativo, y por otro, lo tardío de su surgimiento (década del 70) no permite que los indígenas, previa la evaluación de sus ventajas sociales y culturales, aboguen por su mantención y desarrollo.

La principal razón que tradicionalmente se ha aducido para explicar esta situación ha sido el menor porcentaje de población indígena en Chile con respecto a otros países latinoamericanos como Bolivia y Perú y, por tanto, lo injustificado de crear una educación diferenciada o especial.

Desde una perspectiva científico humanista esta razón nos parece falaz, por cuanto:

— la presencia indígena en el centro sur de Chile es determinante en la convivencia y en el desenvolvimiento socioeconómico y cultural de la región y del país en general.
— las implicancias socioculturales del fenómeno de la sobrevivencia indígena, al menos de los mapuches, y de la educación que reciben y que debieran recibir en el país, son lo suficientemente importantes y obvias como para justificar su tratamiento sistemático.

De aquí que no podamos dejar de congratularnos al tener la oportunidad de participar en un simposio de la naturaleza de éste, dadas las escasas posibilidades de diálogo que tenemos en nuestro país y de participar en la experiencia educacional oficial que se lleva a cabo entre la población indígena mapuche. En efecto, nuestra posición es institucional y factualmente académica y desde ella estamos siendo requeridos por una de las instituciones del sector privado chileno, la Fundación Instituto Indígena (F.I.I.) dependiente del Obispado de Temuco, para llevar a cabo una innovación educacional en población mapuche.

Dada esta posición, centraremos nuestro aporte en uno de los aspectos que a nuestro juicio es fundamental: la definición antropológica del problema de la educación indígena mapuche en Chile, lo que supone reconocer los principales factores involucrados en el fenómeno y determinar cómo actúan estos factores en una situación educacional específica: el Liceo Guacolda de Chol-Chol.

Lo que se pretende en esta ponencia es, entonces, presentar una visión de la situación educacional mapuche contemporánea en el ámbito nacional, un panorama histórico sobre el mismo tema y una interpretación de las acciones actuales respecto de las corrientes educacionales indígenas latinoamericanas.

La perspectiva teórica desde la cual se abordará el tema corresponde a la llamada transaccionalista, en la versión que de ella han presentado los antropólogos Milan Stuchlik y Ladislav Holy en distintas esferas académicas europeas desde 1976 hasta 1983[2]. Este acercamiento teórico metodológico se inserta dentro de la corriente no positivista de las ciencias sociales y humanas (Miguélez, R., 1973: 55). Su principal característica es que redefine la materia objeto de la Antropología, sitúandola en el estudio del comportamiento individual, social y culturalmente orientado, centrando el análisis en la relación —que se concibe problemática— entre el plano de las nociones, conocimientos, planes o modelos de las acciones, y las acciones mismas en el entorno de las estructuras sociales de una sociedad dada (Stuchlik y Holy; 1981: 1-34). Una de las implicaciones principales de este enfoque y que tiene incidencia en el presente trabajo es que si la Antropología no reconoce más a las sociedades primitivas como su objeto, la posición del cientista social se relativiza.

Efectivamente y en lo que a presupuestos sociales se refiere, en esta ponencia se asume que la lectura de la realidad sociocultural que el especialista hace puede ser tanto o más fragmentaria y aún 'deformante' de aquella que la que pudiera tener un indígena. Todo dependerá de la posición que tengan en la(s) sociedad(es) en que participan, si bien la de este último es altamente más desmejorada e injusta que la de aquél, dado el tratamiento históricamente discriminatorio de que ha sido objeto desde que sus antepasados entraron en contacto con los colonizadores.

Así, por una cuestión de raciocinio y de justicia social, lo menos que podemos hacer para colaborar con los indígenas en su lucha por sobrevivir es reconocer ésta como válida, poniendo al servicio de ella los recursos de que disponemos según la posición que ocupemos en nuestras respectivas sociedades.

ANTECEDENTES SOCIOEDUCACIONALES

Situación educacional contemporánea del Mapuche

En nuestro país, como en otros de Latinoamérica (Varese, S., et. al. 1987: 80) es difícil llegar a un consenso acerca del número exacto de mapuches. Hasta 1980 y en el ámbito especializado, se manejaba una cifra de 500,000 personas (Stuchlik, 1974: 16), pero en informes oficiales en 1986, se afirma que existen 250,000 mapuches, aunque sin especificar su distribución geográfica.[3] Según el análisis demográfico antropológico que algunos especialistas han llevado a cabo del censo de 1982, habría 138,670 mapuches residentes en tierras consideradas como de reducciones indígenas. En las provincias donde están concentrados (Malleco y Cautín) representarían el 25% de la población total y aproximadamente el 80% de la población rural.[4]

Lo que importa aquí es la vitalidad de la etnia, que se reproduce cotidianamente en aproximadamente 500,000 hás. del área centro sur del territorio en un poblamiento disperso.

Desde el punto de vista educacional, los niños recién nacidos y hasta los seis años, son educados en la familia, la que paraleliza luego su labor con la escuela básica y media y, en mínimo porcentaje, universitaria, hasta aproximadamente los 25 años.

Según datos oficiales, en 1981 habría un total de 45,747 niños mapuches en educación básica y 3,358, en educación media.[5] De acuerdo a la misma fuente, la incidencia porcentual de la matrícula mapuche en el total es de 27.4% en la educación media, esta última en el área urbana.

El análisis demográfico antropológico ya señalado implica que desde la década del 60 aproximadamente el 100% de la población escolar mapuche residente en reducciones, ingresa al sistema escolar. Se observa, sin embargo, un nivel de escolaridad bajo para ambos sexos en términos de años de estudio, con una alta tasa de analfabetismo absoluto y funcional.

En la población reduccional joven, se apreciarían dos tendencias: el aumento en el ingreso al sistema, nivel de escolaridad para ambos sexos y el cambio en las pautas de ingreso y niveles de escolaridad femeninos que tienden a igualar y aún a

sobrepasar las de la población masculina (Vidal, A: et. al. 1988; Nota 4).

En nuestras propias investigaciones, hemos observado también que prácticamente no hay familia mapuche en la actualidad que deje de enviar a sus niños a la escuela y no mantenga la aspiración de que éstos continúen en el sistema, incluso hasta el nivel universitario. Lo que llama la atención en esta tendencia a utilizar los servicios educacionales nacionales es que ello se da en familias cuyos padres son analfabetos o de muy baja escolaridad y aún mantienen miembros que simplemente rechazaban la escuela.[6] La expresión de jóvenes mapuche refleja claramente esta actitud.

E. N., mujer, 20 años, relata: "Antes no existían escuelas cercanas debiendo caminar 2 o 3 km. para poder recibir una educación, por tal motivo en los adultos existe mucho analfabetismo. Los padres no exigían a sus hijos que se educaran, para ellos lo fundamental era el trabajo en la tierra...". Fabián, 24 años, por su parte acota; "Estudio en el Liceo Comercial B-69 de Santiago en 1º medio y espero terminar mis estudios para después ayudar a educar a mis hermanitos menores, pues mis papás son enamorados de la educación"[7].

De los antecedentes expuestos se desprende que en el presente la población mapuche rural tiende a no diferenciarse de la población rural campesina, tanto en lo que respecta al uso cada vez más pleno de los servicios educacionales que se le ofrecen, como en su permanencia azarosa en el sistema. Pero, ¿qué efectos produce la escolarización entre los mapuches? Aquí caben varias interpretaciones. En primer lugar, aparentemente no cambia la posición social del mapuche en la sociedad nacional, ya que la mayoría engrosa las filas de los trabajadores de salarios bajos y un menor porcentaje la de los empleados públicos y/o particulares, al igual que la población rural pobre no mapuche. En segundo lugar y respecto de la estructura social de la sociedad mapuche, la escolarización puede ser entendida como: a) Un importante factor socioeconómico de diferenciación interna, ya que la educación se ve como un signo de prestigio y ascenso social, generadora en el futuro de "una élite étnica educada" (Vidal, ob. cit.). b) Un medio de diferenciación que apoya los procesos de reelaboración de la identidad mapu-

che (Durán, 1986: 699).

En definitiva, sin embargo, el fenómeno en sí es una consecuencia de los cambios que la propia sociedad mapuche ha generado en su proceso de adaptación a la vida nacional, o de la forma en que ha reaccionado a las modalidades de inserción que la nación le ha permitido. En relación a esto último, es necesario destacar la interdependencia que se ha dado entre el fenómeno de la escolarización mapuche y el sistema de actitudes sociolingüísticas, tanto hacia la lengua vernácula, el *mapudungun*, como hacia el castellano.

De un modo similar a lo que ha ocurrido en otros pueblos indígenas de nuestro continente (Mosonyi, 1983: 369-370), el mapudungun, a través del tiempo, ha sido encerrado en un círculo casi mortal. Presionados históricamente por un contacto interétnico desigual y discriminatorio, los mapuches lograron sólo en ocasiones especiales establecer una comunicación transcultural con los españoles. (Durán y Ramos: 1987: 182). Han sido ellos los que, hasta el presente, han hecho el mayor esfuerzo para lograr este tipo de comunicación —por lo demás el único digno y humano— a costa de arriesgar la supervivencia de su propia lengua (Mosonyi, 1983: 366-8). Efectivamente, después de cuatro siglos de contacto, han incorporado hoy masivamente el castellano, en un proceso que ha ido desde el uso de la lengua extranjera en situaciones obligadas de contacto (Durán y Ramos, 1986: 29) hasta su uso cotidiano, aún en el contrato reduccional (Durán y Ramos; 1987: 179-196). De otro modo, los mapuches han debido desplazar el uso de su lengua vernácula para no aislarse de las distintas esferas de la sociedad nacional necesarias para su sobrevivencia, debiendo conservar su propia lengua mayormente en el ámbito familiar, si bien de modo difeRenciado, en el mismo sentido que lo presenta Mosonyi (1983: 370-1). En esta tendencia etnocida hacia la lengua propia la escolarización ha jugado quizás el papel más decisivo.

Visión histórica. Modelos de educación indígena mapuche

Desde la primera época del contacto entre conquistadores e indígenas se manifiesta la intención de dominio y someti-

miento de éstos por parte de aquellos, si bien no siempre de modo explícito (León, 1985: 96) y con ciertas restricciones. De otro modo, los fenómenos de la conquista, colonización y, finalmente, incorporación definitiva de los indígenas se ha estructurado complejamente. Surgió una gran variedad de corrientes y formas contradictorias que en ambas sociedades afectaban el nivel institucional y el interaccional. No obstante esta variabilidad, es posible advertir algunas de sus principales tendencias.

La educación del dominio

Identificamos como tal al conjunto de acciones llevadas a cabo mayormente por los conquistadores, con la intención —explícita o no—, de que el mapuche aprendiera el modo de ser y la cultura occidental sin mediar voluntad de éste y mediante estrategias que violentaban su forma tradicional de vida.

Las fuentes históricas ponen de relieve las dos principales instituciones que realizan este tipo de educación:

— La encomienda.
— La evangelización misionera inicial.

En ambas instituciones el contacto lingüístico y, en general, la ocurrencia del contacto físico fue determinante, predominando el cautiverio, en su origen bélico directo e indirecto, las malocas.

Fueron las mercedes de tierras, como empresa principal de conquista, las que dieron origen a la encomienda, que fue "concebida como una institución civilizadora al par que lucrativa" (Jara, 1971: 18). Según este autor, en Chile "las encomiendas de los primeros tiempos eran sumamente numerosas: mil indios no era cifra extraordinaria y muchas pasaban de los diez mil" (op. cit. 21), además de que el 88% de los miembros de la expedición de Valdivia fueron encomenderos como él (en Jara, op. cit. 22). Teóricamente, el encomendero debía "doctrinar e instruir a sus encomendados" (op. cit. 22), si bien mayormente los utilizaba para servicio, sometiéndolos a maltratos. Un rasgo importante de las encomiendas era que el indígena debía aprender, a cambio de su sobrevivencia física y de un modo compulsivo, la cultura del conquistador: su forma de cultivar la tierra, de explotar minerales y, especialmente, su forma de hablar. La im-

portancia de este último tipo de dominación del cual dependían los otros, comienza a advertirse en América desde "el segundo viaje de Colón"... (Pottier, 1983: 19). Colón cautivó varios indígenas "con el propósito de llevarlos a Castilla..." y "deprender nuestra fabla"... (op. cit. 97). Su estrategia era conseguir que los indios cautivos explicaran a sus congéneres "la manera de vivir de los cristianos y como eran buena gente"... (op. cit. 98), es decir, que actuaran como intérpretes forzados. Bajo esta forma de entender en contacto, habría cautivado a mujeres y niños y por su parte el mismo habría tratado de aprender aquellos términos que eran útiles a su empresa. Esta conducta fue controlada parcialmente por las Ordenanzas Reales sobre el buen tratamiento de los indios que "autorizaban a cautivar en cada descubrimiento una o dos personas, y no más, para lenguas"... (op. cit. 99).

En cuanto a la evangelización, ésta tenía como propósito convertir al indígena a la doctrina cristiana, lo que significaba civilizarlo o apartarlo del estado primitivo, que era como se consideraba su modo de vida. Las estrategias variaron según las necesidades impuestas por la comunicación: si ésta no podía realizarse, los misioneros se veían obligados a aprender el mapudungun, independientemente de las exigencias o autorizaciones oficiales; en cuanto había un número suficiente de indígenas hablando castellano, prescindían de la lengua vernácula (de Avila 1984: 349). Así sucedió tempranamente en el Obispado de Santiago (mediador del s. XVII); no en el de Concepción que comprendía el territorio propiamente mapuche (de Avila op. cit.).

En la labor misional se encuentra el origen institucional más temprano de la escuela occidental para indígenas, según se desprende de las primeras crónicas (en Pottier, 1983: 20). La educación que está impartía se caracterizaba por:

— una tendencia a la expansión territorial
— se destina mayormente al sector que posee riquezas o poder
— la enseñanza debe hacerse en la lengua del conquistador
— introduce, como un recurso más, la idea del maestro indígena

Excluyendo el último rasgo que se dio mucho más tarde, este tipo de educación se cumplió plenamente en Chile hasta fi-

nes del s. XVIII e incluso hasta más tarde: el colegio Fide de Chillán es una de las principales realizaciones (Noggler, 1972: 84). En efecto, la actitud de conquistar por medio de la escolarización fue protagonizada por el gobierno, a través del ejército, como por los misioneros. Estos últimos son los que en definitiva expanden la institución escuela, como un complemento de la misión, concebida ésta "centro cultural civilizador" (Hanisch, 1974: 67); en ellas se practica un tipo forzado de reclutamiento hasta mediados del s. XIX, al mediar el pago institucionalizado a los padres (Treutler, 1958: 309), el engaño aparentando amistad por parte de los militares de alto rango hacia los caciques rebeldes (Bengoa, 1986: 227), o la permanencia obligada de los niños en los internados.

De este modo, se perpetuaron formas de dominio, aunque con menor grado de agresión física. Las escuelas y misiones que hicieron más conseciones al indígena y a su cultura fueron las de jesuitas (Hanisch, 1974: 18) y capuchinos. Estos últimos al estudiar científicamente la lengua y formar profesores mapuches para "civilizar" a sus congéneres, preparan el surgimiento de un modelo diferente de educación indígena.

Educación para la asimilación

En su sentido más propio, proponemos que este modelo de educación fue el orientador de todos quienes expresaron la voluntad de incorporar al mapuche a la nación chilena; a través de la actividad educacional, esto sólo podía hacerse desnaturalizándolo o transformando su condición étnico cultural.

Este tipo de educación comienza a manifestarse a partir de las primeras décadas del siglo pasado y aún prevalece. Va estrechamente unida al proceso de nacionalización y aparece como una forma más de compensar al mapuche por el despojo de su territorio, ya que la mayor recompensa en este sentido era la de considerarlo, jurídicamente chileno (Ferrando, 1986: 302) y por tanto, apto para recibir los beneficios de la civilización a través de las nacientes instituciones educacionales chilenas. El modelo se asienta, entonces, en aquella legislación que define al mapuche como chileno (la de 1819 y actualmente la de 1978) y en la que le garantiza la posibilidad de educarse

como tal (1810, 1860, 1920, 1979). Es realizada por las instituciones escolares oficiales, a través de maestros formados para educar según las normativas de la República, y por aquéllas privadas, básicamente religiosas, autorizadas para ello.

Los mapuches son objeto así, de una escolarización forzada, ahora legalmente instituida que se proponía enseñarles a leer, escribir y contar, por supuesto, en castellano y con la prohibición factual de hablar la lengua materna. En las escuelas privadas religiosas, al plan anterior se agregaba (o se mantenía) la enseñanza de la doctrina cristiana y la de algún oficio y/o de labores domésticas, en el caso de las niñas. Se mantienen así, los principales rasgos del primer modelo, especialmente el dominio lingüístico y cultural, adquiriendo ahora, además, el carácter legal y masivo. En tanto forma parte del proceso general de nacionalización, la educación del mapuche es afectada por todos los desfases institucionales y consecuentes contradicciones ideológicas de la educación nacional (Durán y Cárdenas, 1982[8]. Hasta la primera mitad del siglo actual, este modelo de educación es fuertemente resistido por la mayoría de mapuches que viven en las reducciones, probablemente por el trauma cultural que les provocaba concurrir obligatoriamente a un espacio social donde se le discrimina y se le condiciona para protagonizar los mayores fracasos del sistema escolar. Escasos testimonios escapan a esta situación general: varios caciques comienzan por facilitar la instalación de escuelas en sus comunidades, estimulados quizás por el recuerdo de aquéllos que, como Quilapán (Guevara, 1912: 332; Manquilef, 1914: 877) trataron de aminorar el trauma del proceso escolarizante, contratando preceptores particulares para asegurar una enseñanza que, aunque inevitable fuera más digna y eficaz.

Objetivos, contenidos y estrategias metodológicas nacionalizantes y discriminación étnico-cultural serían pues los rasgos típicos del segundo modelo de educación indígena en Chile. El sistema se ve comprometido en su eficacia con el desempeño de los escolares mapuches, sin embargo, y deberá comenzar a suponer, por su propia prevalencia, que debe producir ciertas adaptaciones respecto de esta población étnicamente diferenciada. El reiterado fracaso escolar de los mapuches quizás estaría cumpliendo el significado simbólico de denunciar, que aunque

el modelo debió ser aceptado formalmente, no es el más apropiado para ellos.

Educación para la participación intercultural

Una educación formal, con ciertas características distintas a los dos tipos descritos, comienza a gestarse en la región en la década del 70, a través de algunas realizaciones específicas. Esta tendencia se origina en dos principales fuentes, aunque éstas no operan de un modo explícitamente complementario:

a. el aporte crítico y reivindicativo de los propios mapuches, especialmente de aquellos que lograron ser profesores y/o dirigentes de organizaciones mapuches durante la primera mital del siglo.[9]
b. los estudios de lingüistas y antropólogos que denuncian la discriminación étnica (Stuchlik, 1974) y, los factores que determinan el fracaso escolar mapuche (Salas, 1975). En definitiva, prestigian la lengua y la cultura mapuche, llegando incluso, en la última década, a proponer un alfabeto unificado para la estandarización del mapudungun (Hernández, 1986).

El proyecto educacional pionero que recoge los resultados de los debates académicos en el ámbito universitario es el llamado Plan de Educación Rural mapuche, que surge en el ámbito universitario local (1975) pero que se desarticula al inicio de su realización (1979).[10] Este proyecto intenta llevar a la práctica una de las opciones formuladas para mejorar la situación socioeducativa de los escolares mapuches: la enseñanza del castellano como segunda lengua en el primer ciclo básico (Salas, 1975).

Los organismos educacionales oficiales adoptaron las ideas centrales de la experiencia anterior en un proyecto denominado también, desde 1978 Programa de Educación Rural Mapuche que representa, a la fecha, la única experiencia reconocida en esta línea en el país y en el extranjero.[11] De la información que ha sido posible recopilar, se colige que, en un primer periodo, que se prolonga aproximadamente por seis años, el Programa se dedica a definir fundamentos biculturales de educación y a la elaboración de materiales de apoyo a los profesores rurales del primer ciclo (Sepúlveda, G. 1982, 1984). En 1984, incluye el

nivel pre-básico, prevaleciendo el propósito de lograr en los niños mapuches "un dominio efectivo del castellano" (op. cit. 1984: 9). En el texto respectivo, llamado Apresto para la Educación Bicultural se aclara que el objetivo de éste no es sólo "el de enseñar castellano, sino que también, a través de una práctica pedagógica más adecuada, mejorar el clima de nuestras relaciones con nuestros alumnos mapuches, haciéndoles sentir que respetamos y valoramos su experiencia social en términos efectivos, incorporándolos al quehacer escolar" (op. cit. 10). Se incluyen, además, varias sugerencias de cómo tratar al niño mapuche, a partir de sus rasgos culturales y lingüísticos propios.

En los tres últimos años el equipo responsable del Programa se vuelca a atender la problemática de la educación rural de la región, de acuerdo a los principios generales que orientan la Directiva Interna del Ministerio de Educación 1986-88. Estos principios son el de "la regionalización, la participación..., el uso adecuado de los recursos..., la atención preferente a profesores y alumnos; la atención preferente a zonas marginales".[12] Se propone en lo general, una línea de Innovación Curricular y, en lo particular, un Proyecto Educacional Localizado e Integrado para el Desarrollo Rural (1986). En los documentos respectivos se supone que la educación es componente esencial del desarrollo, es un medio para aceptar la innovación y por lo tanto debe adecuarse a esta exigencia.[13] En relación a la población mapuche, además de caracterizarla desde el punto de vista socioeconómico, se afirma que su proceso de integración a la sociedad nacional es fragmentario, "existiendo no solo diferentes niveles de integración, sino también diversos grados de aislamiento y marginalidad".[14] Se explicita, además el principio teórico básico de la opción castellanizante del modo siguiente: "uno de los mayores problemas que los mapuches enfrentan en la actualidad es su integración a la sociedad global... Uno de los mayores obstáculos que se oponen a ella es la educación, aun cuando existe una red relativamente densa de escuelas que atiende matrícula 100% mapuche" (op. cit. 7). En este último sentido se agrega que la tasa de retención del sistema es sólo del 12% para todo el ciclo básico y que hasta la implementación del PERM, la escuela no contaba con técnicas pedagógicas adecuadas para atender a niños de una lengua y cultura diferentes.

No hemos tenido acceso a ningún tipo de resultado objetivo del PERM; sólo sabemos que un porcentaje mayoritario de los docentes rurales ha recibido alguna instrucción antropológico-lingüista de apoyo para la enseñanza del castellano como segunda lengua y que existen varias escuelas rurales adscritas formalmente al Plan de Innovación Curricular y/o a los proyectos Educacionales Localizados. En algunas de estas escuelas se ha observado una mayor apertura a la cultura y a la lengua mapuches; sin embargo, la aplicación estricta de algún plan lingüístico, ya sea para superar el castellano hablado o para incorporar la escritura del mapudungun depende sólo del compromiso y capacidad personal con los estudiantes y comunidades mapuches de parte de un número reducido de profesores.[15] De otro modo, aun las escuelas socialmente reconocidas como participantes en las nuevas tendencias educacionales, orientan mayormente su quehacer, tanto por los programas escolares nacionales como por su modo en particular de percibir a los mapuches, su cultura y su problemática. Por otra parte, los programas señalados aun no coordinan su práctica con las instituciones gubernamentales con las cuales, obligatoriamente, están vinculados; las Municipalidades y la Dirección de Desarrollo Rural, esta última, de reciente surgimiento (1987).

En forma paralela a la iniciativa brevemente reseñada, los mapuches de la región están recibiendo otros tres programas diferenciados:

— una experiencia de alfabetización en mapudungun a escolares básicos de escuelas privadas rurales, auspiciada por un organismo vinculado a la Iglesia Católica, el Magisterio de la Araucanía y que surge en 1987 con apoyo de lingüistas locales.
— una experiencia en educación pre-escolar, llevada a cabo por un equipo privado, que surge en 1986.
— el Liceo Técnico Femenino Guacolda, fundado en 1984.

Por razones de espacio, describiremos en forma breve algunos de los principales rasgos de este último tipo de establecimiento.

Es uno de los noventa establecimientos de Educación Media de la región. En 1987 tenía una matrícula de docientas estudiantes de origen mapuche de la región, bajo un regimen de in-

ternado, egresando 35 de ellas ese mismo año. Surge como otra instancia educacional destinada al pueblo mapuche, de parte de la F.I.I., la cual logra inscribirlo como un establecimiento diferenciado en el Ministerio de Educación. El Liceo Guacolda presenta así, una doble dependencia institucional:

— la oficial, al reconocer los planes y programas del Ministerio
— la privada, en este caso, la religiosa-católica.

La finalidad última de la F.I.I. en el Liceo es lograr que las estudiantes mapuches acepten e integren la doctrina cristiana, que logren obtener un oficio para beneficio de ellas mismas y de sus familias y que refuercen su identidad étnica en la sociedad nacional. Para ello, el Liceo ofrece a las estudiantes la posibilidad de estudiar la especialidad de Vestuario, o de Artesanía Mapuche e incorporó, junto a la enseñanza oficial del castellano y del inglés, la del mapudungun. Desde su fundación hasta la fecha, ha puesto en práctica, además de los planes formales señalados, tales como contratación de profesores y personal mapuches, ampliación de la infraestructura, y otros tendientes al mejor logro de sus objetivos. Ha solicitado, además, el aporte científico social local para implementar un proyecto de conservación y desarrollo lingüístico.

Dentro del marco de estos últimos contactos, se dispone de antecedentes de carácter sociolingüístico, de las alumnas y de sus familias y de carácter socioeducativo, concerniente a las formas de enseñanza y al rendimiento actual, por lo menos de un sector de la población estudiantil. De un modo general, se ha comprobado que las estudiantes presentan una situación sociolingüística muy heterogénea que ingresan asumiendo parcialmente su identidad mapuche, si bien refuerzan ésta al término del ciclo; tampoco existen en el Liceo programas de estudio orientados desde alguna de las tendencias en educación indígena dentro del contexto latinoamericano y, por tanto, no se dispone de textos de estudio apropiados a las condiciones sociolingüísticas y culturales de las estudiantes que, en definitiva, aún no se supera el desfase cultural entre las finalidades del Liceo y sus logros. Esta última afirmación se deriva además del hecho de que el contingente de alumnas con mayores dificultades de adaptación al Liceo son aquellas que asumen integral-

mente su identidad; algunas de ellas incluso, han debido abandonar el establecimiento por no haber cumplido con los de rendimientos exigidos para su permanencia en él.

Por lo expuesto hasta aquí, el modelo de la educación para la participación intercultural está más bien en su etapa de formulación: existe una conciencia general de que los mapuches enfrentan problemas educacionales; se reconoce la injusticia de su aislamiento en relación al quehacer nacional; algunas instituciones aspiran a ayudarlo para que se desempeñe adecuadamente en la sociedad global, sin dejar de hacerlo tampoco en la suya propia, con resultados que aún no se sistematizan y que, en general, se aprecian muy insuficientes.

SINTESIS

Si concebimos la educación indígena como un intento antropológico de adecuar la práctica pedagógica y social a los indígenas mediante su participación activa y con el fin de garantizar la prevalencia de sus pueblos, puede afirmarse con seguridad que en Chile sólo se están dando los primeros pasos: las experiencias ignoran el modelo educativo mapuche, no se complementan entre sí y todavía no pueden desprenderse de la influencia del modelo asimilacionista nacionalizador. Por otra parte, no cuentan con el apoyo legislativo, como ocurre en otros países de Latinoamérica ni con el científico, lo que redunda en que todavía no se diluciden los marcos referenciales apropiados para las innovaciones generales ni para los programas específicos de estudio. Así se explica, por ejemplo, que la educación formal de los niños indígenas aparezca poco definida respecto de la educación rural que responde a variables diferentes y, en definitiva, no se formulen todavía los recursos educativos específicos para la situación sociolingüística y cultural tan diferenciada que presentan hoy los mapuches y que pone en peligro la supervivencia de la etnia.

Los propios mapuches, por su parte, aún participan de una manera incipiente y mientras algunos lo hacen subsumidos acríticamente en las experiencias, otros adoptan posiciones mapuchistas y/o ideológicas extremas;[15] estas últimas si bien pueden ser representativas de algunos sectores mapuches, no cuen-

tan con el apoyo científico ni institucional suficiente.

Desde un punto de vista más general, al examinar el panorama que presentan las acciones educacionales dirigidas a los mapuches, se hace patente el hecho de que ellas, al ser asistemáticas y contradictorias, resultan incapaces de revertir la tendencia anuladora de la etnia imperante en Chile.

NOTAS

1. Simposio sobre la Educación del Niño Mapuche, organizado por la P.U.C. de Temuco en noviembre de 1975; Encuentro sobre la Cultura Mapuche, organizado por el Magisterio de la Araucanía, noviembre de 1987.

2. Publicaciones del Departamento de Antropología Social de la Universidad de la Reina, Belfast (1976-79) y de A.S.A. en Academic Press, 1981.

3. En Informe sobre las realizaciones del gobierno regional en el sector rural y mapuche, *Noticias Indigenistas de América* Nº 33, del Instituto Indigenista Interamericano, México, D.F., septiembre-diciembre, 1986.

4. Pre-diagnóstico sobre población mapuche residente en reducciones mapuches de la IX Región, realizado por Vidal, A. et. al., gracias al patrocinio de CELADE y PAESMI, 1987-1988. No publicado.

5. Indicadores Regionales 1985. Odeplán.

6. Proyecto de investigación P.U.C. de Temuco 1987-88, coordinado por Lic. Nelly Ramos P.

7. Registros de campo de las autoras 1988.

8. Naturaleza social de la Educación Pública. El caso de la Educación General Básica Chilena. P.U.C. 1983. (Informe Final, sin publicar).

9. Registros de campo: entrevista con el profesor Gregorio Seguel, dirigente mapuche y reuniones con profesores mapuches, patrocinadas por la F.I.I. 1980-85.

10. Evaluación del PERM realizada por Teresa Durán en 1980. Manuscrito 80 páginas. P.U.C. Temuco, Departamento de Educación.

11. En esta calidad se presentó en la reunión O.E.A. para Hablantes Heterolingües de Comunidades Autóctonas realizado en noviembre de 1987 en Asunción, Paraguay.

12. *Proyecto Educacional Localizado e Integrado para el Desarrollo*. Documento de la Dirección de Educación, agosto 1986, por Gastón Sepúlveda.

13. *Innovación Curricular para las áreas rurales e indígenas de la IX Región*, PERM, por Gastón Sepúlveda, noviembre 1986.

14. Observaciones de terreno 1986-1988.

15. Reflexiones sobre la constitución de un Comité Lingüístico Mapuche, de Eliseo Cañulef, en *Nütram*, Año III, Nº 4-1987.

BIBLIOGRAFIA

BENGOA, J., (1985) *Historia del pueblo mapuche, siglos XIX y XX*, Santiago, Ediciones Sur.

DE AVILA, A., (1984) "El problema lingüístico en la evangelización a través de las fuentes canónicas del reino de Chile", en: *Anales de la Universidad de Chile*, Quinta serie, Nº 5, p. 339-358.

DURAN, T., (1986) "Identidad mapuche un problema de vida y de concepto". *América Indígena*, Vol. XLVI, 4:691-722.

DURAN, T. y N. RAMOS (1986) "Incorporación del español por los mapuches del centro sur de Chile durante los siglos XVI, XVII y XVIII". *Lenguas Modernas* 13: 17-36.

DURAN, T. y N. RAMOS, (1987) "El problema del contacto sociolingüístico temprano entre mapuches y españoles", en: *Actas de Segunda Jornada de Lengua y Literatura Mapuche*, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de la Frontera, p. 173-184.

DURAN, T. y RAMOS, N., (1987) "Incorporación del español por los mapuches del centro sur de Chile durante el siglo XIX". *Lenguas Modernas* , 14: 179-196.

FERRANDO, R., (1986) *Y así nació la Frontera*. Santiago, Editorial Antártida.

GUEVARA, T., (1912) "Las últimas familias y costumbres araucanas", *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo CXXX, Año 70, Santiago: Imprenta Cervantes.

HANISCH, W., (1974) *Historia de la Compañía de Jesús en Chile (1593-1955)*, Buenos Aires: Editorial Francisco de Aguirre S.A.

JARA, A., (1971) *Guerra y sociedad en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

LEON, L., (1985) "La guerra de los lonkos en Chile central 1536-1545", en: *Chungará* 14:91-114.

MANQUILEF, M., (1914) "Comentarios del pueblo araucano", Tomos I y II, *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago.

MIGUELEZ, R., (1973) *Epistemología y ciencias sociales y humanas*: U.N.A.M.

MOSONYI, E., (1983) "La situación de las lenguas indígenas en Venezuela y en el área del Caribe", en: *Pottier Museo*, p. 361-379.

MOSONYI, E., (1987) "La defensa activa del Pluralismo Lingüístico", en: *Educación en Poblaciones Indígenas*, UNESCO, OREALC, p. 53-68.

NOGGLER, A., (1972) *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos. Padre Las Casas*. Editorial San Francisco.

POTTIER, B., (1983) *América Latina en sus Lenguas Indígenas* (compilador), UNESCO, Monte Avila Editores.

STUCHLIK, M., (1974) *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*, Ediciones Nueva Universidad, U. Católica de Chile.

STUCHLIK, M. y HOLY, Ladislav, Eds. (1981) *The structure of Folk models*, A.S.A., Monograph 20 Academic Press, p. 1-34.

TREUTLER, P., (1958) *Andanzas de un alemán en Chile 1885-1863*, Santiago, Edit. del Pacífico.

VARESE, S., et. al. (1987) *El contexto socio-antropológico en Educación y Pueblos Indígenas en centro América*, UNESCO, OREALC, p. 80-93.

POLITICAS EDUCATIVO-CULTURALES Y AUTOGESTION: EL CASO DE ECUADOR

Ruth Moya
CEDIME

INTRODUCCION

Este trabajo sintetiza los condicionamientos sociales, económicos, políticos y culturales que han dado lugar, en Ecuador, a la configuración de presupuestos teórico políticos, proyectos y acciones en torno a la educación y la cultura para las poblaciones indígenas del país.

Aunque se hacen referencias históricas a la etapa colonial y a la de la república temprana, el corte temporal para este análisis privilegia las dos últimas décadas.

Uno de los aspectos centrales del trabajo es el análisis del carácter del Estado ecuatoriano y del modo en que éste institucionaliza su intervención en relación a las etnias y las clases subalternas del país. Se examina el contenido general del discurso levantado por el movimiento indígena, particularmente en lo que se refiere a su derecho a la diversidad cultural. Asimismo se analiza las condiciones del surgimiento de la plataforma de las *nacionalidades* indígenas, sus alcances y los límites posibles a partir de la misma intervención estatal.

Someramente se revisan los cambios normativo jurídicos resumidos en el ámbito educativo cultural y paralelamente se topan los proyectos específicos: el de alfabetización quichua y el de escolaridad primaria bilingüe.

En términos generales se propone la necesidad de comprender las limitaciones de las ofertas educativo culturales pro-

venientes del Estado y, al mismo tiempo, se sugiere la necesidad de democratizar desde la sociedad política esos mismos ámbitos, en la perspectiva de construir un nuevo orden socio cultural.

LOS ANTECEDENTES COLONIALES DE LA OPRESION ETNICO SOCIAL

A partir de los setenta, no hay debate que concierna al problema étnico de América, que no tope, con mayor o menor grado de precisión, el origen colonial de la subordinación de los pueblos indios en todos los dominios de la vida social. El mayor o menor grado de la precisión a la que aludo tiene que ver con la comprensión cabal de lo que constituye el carácter colonial de los Estados latinoamericanos, incluido, claro está, el Estado ecuatoriano.

Sin ser éste el espacio propicio para tal dilucidación me parece importante situar el hecho de que cuando nuestro actual territorio constituía una colonia de la metrópoli, la explotación del trabajo de los indígenas y de los recursos naturales de la región favoreció procesos de acumulación que beneficiaron directamente a las capas más altas de las sociedades que iniciaban los procesos de industrialización y de articulación al mercado mundial, especialmente Francia e Inglaterra; en este sentido, la riqueza generada en América, ni siquiera pudo fomentar un real desarrollo socioeconómico de España puesto que, esta misma riqueza, convertida en grandes capitales, se desplazaba a estas otras metrópolis e iba a concentrarse en sus clases más modernizantes.

La aristocracia y la burguesía españolas en España y en América, estarían pues en una relación de desventaja relativa frente a los sectores sociales equiparables de franceses e ingleses. Si esto es así para las clases en el poder colonial, esto es, la corona española y sus representantes metropolitanos y ultramarinos, se puede suponer la crítica situación de las mayorías de campesinos, artesanos y otros en las ciudades y el agro españoles.

Va de suyo la situación de explotación y de opresión extremas en las que se vieron sumidas las poblaciones indígenas

del continente americano.

En el caso del actual Ecuador el dominio colonial temprano se expresó particularmente en el desarrollo de relaciones serviles a las cuales se sometió a las etnias serranas, obligadas primero a las mitas, encomiendas, obrajes y, tempranamente en el siglo XVII, al régimen hacendatario.

El carácter fundamental de las relaciones sociales establecidas entre españoles o criollos e indígenas serranos, se dio igualmente entre estos representantes del poder colonial y otras etnias de la región amazónica y de la costa. Sin embargo el hecho de que las etnias serranas se hubieran homologado en alto grado a consecuencia de un proceso precedente de unificación cultural de signo quichua, el hecho de que constituyeran mayorías étnicas sedentarizadas por los procesos de producción agrícola, el grado de organización social y político cuasi estatal alcanzado, entre otras razones, las convirtió en el eje mismo de las relaciones sociales de corte colonial. Esto es, las etnias serranas quichuizadas ya o en vías de quichuizarse totalmente, fueron el sustento fundamental de los procesos de acumulación por la vía de la explotación del plus trabajo agrícola y artesanal. La Audiencia de Quito sin embargo —y ya en el marco de las determinaciones macrosociales y macroeconómicas de todas las colonias—, fue un espacio social, económico y político relativamente subalterno, en el cual se estrangularon sucesivamente las posibilidades de ampliación de la explotación minera, agrícola o textil.

Estos factores condicionaron para que, en la etapa colonial tardía, esto es, en la de la Independencia, los criollos que le disputaban a la metrópoli el control social, encontraran su referente, de modo indiscutible, en la misma España así como en Francia y, sobre todo, en Inglaterra y ello porque estas burguesías europeas habían logrado articular su predominio hegemónico en el mercado mundial.

Las élites criollas, en el marco de los procesos independentistas, buscaron legitimar la representatividad de todo el conjunto social de las ex-colonias. Para ello se desarrollaron nociones y acciones de autoafirmación territorial, jurídico legal y sociocultural. Esos signos de la nueva identidad se construyeron reorganizando el sentido de las nuevas *naciones* americanas

que, entre otras características, encierran las de sus particularidades culturales. Estas mismas particularidades culturales autoadscritas por las élites a las nacientes repúblicas, se prefiguran a partir de la concepción de que son esas mismas élites las únicas productoras legítimas de esa cultura "nacional" situando, por tanto, la cultura de las etnias como un rezago de barbarie y de incivilización.

Como en el resto de América Latina, en el Ecuador, los representantes oligárquicos de la *nación* ecuatoriana requirieron construir, paralelamente, las relaciones de *ciudadanía* de esa misma nación.

En Ecuador, como en otros países con presencia de macroetnias, como México, Guatemala, Bolivia y Perú, indios y negros estaban excluídos de esta particular noción de *ciudadanía*.

Superada la etapa normativa emanada del Código de Indias, en el Ecuador se crea un cuerpo de leyes que va precisando las restricciones sociales para alcanzar el estatuto de *ciudadanía*. Son precisamente los indios (y también los negros) los excluídos *naturales* de esta nueva condición republicana que ampara, al menos formalmente, la participación política.

Las masas indígenas a través de la llamada *contribución personal de indígenas* financiaron al erario nacional, lo cual no eliminó la encubierta pero forzada utilización de su fuerza de trabajo en la construcción de obras públicas casi hasta fines del siglo XIX. El corte en este siglo es sin duda la revolución liberal de 1895, que bajo nuevas perspectivas sociales y económicas reconceptualizará el papel de las masas indígenas en términos de la modernización de la economía. Podría decirse incluso que esa ruptura liberal en la tributación indígena es ante todo una ruptura formal, cuya continuidad va a prolongarse hasta los años sesenta del presente siglo, época en la cual ocurren transformaciones bastante profundas en la sociedad y en la economía globales.

Paralelo a este desarrollo de *ciudadanía* en Ecuador ocurre aquel otro de *cultura nacional*, ésta no es otra cosa que una cultura *culta* producida, intercambiada e intercambiable sólo entre los sectores privilegiados, pero convertida, por los mecanismos del poder, en el paradigma del desarrollo cultural de toda la

nación.

Cabe aquí mismo la precisión de que, en esta nueva etapa, el sentido de *nación* se subsume en aquel otro de Estado nación o de Estado nacional. También en este caso, los desarrollos concernientes a la ampliación y modernización del aparato de gobierno en su transición a la conversión en aparato estatal moderno, son desarrollos indisolublemente ligados a la transnacionalización de la economía, la cultura y la política ecuatorianas.

En otros términos, la consolidación del estado ecuatoriano va de la mano de la consolidación de una burguesía nacional, hecho aun no concluido, por lo que, entre otras razones, pueden explicarse las fisuras del propio estado.

En este siglo, la necesidad de la clase gobernante, de crear una teoría general de la cultura nacional se vio frenada, hasta los años treinta, por las propias limitaciones de esta clase, en rigor oligárquica antes que burguesa. El Estado ecuatoriano de principios de siglo, un Estado burgués sin burguesía, no tenía condiciones para consolidarse y para proponer un proyecto social totalizante que subsumiera los intereses, aspiraciones y configuraciones ideológicas del desarrollo social global.

De ahí que, el proyecto de la cultura y del Estado nacional debía haber sido asumido por la burguesía, a condición de que ésta existiera. Lo que en realidad existe son las fracciones oligárquicas de la sierra y de la costa. La primera interesada en la explotación agrícola hacendataria orientada al mercado interno; la segunda, interesada en la agroexportación de los bienes que se producen en las plantaciones, pero agobiada por las dificultades de participar en el mercado mundial.

En estas condiciones, un proletariado tardío, constituido sólo a partir de los años veinte, y por necesidades de auto afirmación, va a reconocer el poder del Estado y, en consecuencia, a consolidarlo.

El escaso desarrollo industrial del primer tercio del presente siglo hace que sean los artesanos, los pequeños comerciantes, y otros sectores ocupados en la prestación de bienes y de servicios, quienes asuman esa identidad social oponible a aquella otra, medianamente configurada por las clases en el poder.

En ese contexto y desde este polo de la sociedad ecuato-

riana, más que un contenido alternativo a las nociones de la cultura nacional, emergen incipientes análisis que señalan el carácter limitado y selectivo de la prestación estatal de bienes y de servicios educativo-culturales. De ahí que, movimientos campesinos como el movimiento indígena de Cayambe, postularan ante todo redefiniciones de las relaciones sociales de corte servil y, en suma, la liberalización de las mismas, por la vía de la modernidad de la agricultura y la generalización y fijación de un salario básico en el agro serrano.

En el caso de Cayambe, que dará lugar a la constitución de la Federación Ecuatoriana de Indios, FEI, (1945), la redefinición de estas relaciones socioeconómicas es, en realidad, de sustrato liberal, porque el corte necesario se establece frente a las relaciones serviles y no a las relaciones sociales que hubieran podido ser establecidas por un trabajador agrícola que teóricamente hubiera tenido que pugnar exclusivamente por la definición del carácter de las relaciones salariales.

Si bien en este movimiento aparecen elementos culturales que rescatan lo *indio* como afirmación de una identidad colectiva comunitaria, las transformaciones modernizantes que devienen del desarrollo del agro acaparan por así decirlo, las preocupaciones sociales de la dirigencia indígena y dejan sin examinar los procesos de diferenciación campesina que se tornan irreversibles.

El papel contestatario de la FEI, centrado en la abolición de las relaciones precaristas contribuye, en parte, a develar las supuestas relaciones de reciprocidad establecidas entre el hacendado y el huasipunguero de la hacienda o el comunero de la comunidad articulada a la hacienda; este proceso también amplía el ámbito de las relaciones sociales; redefine los usos comunitarios del espacio y hace que el nuevo eje de la protesta social se encarne ya no en el patrón sino en el Estado.

De esta etapa inicial de la lucha campesina de los años treinta y cuarenta nacerán las propuestas campesino-indígenas de reforma agraria y, como se ha dicho, del nuevo estatuto de las relaciones sociales de trabajo.

La organización de Cayambe reclamaba en el orden educativo la existencia de escuelas y de procesos de alfabetización; por ello organiza los primeros centros de alfabetización qui-

chua, autogestionarios.

Las protestas y reivindicaciones de estos comuneros de Cayambe se centran, como he anotado ya, en el Estado, puesto que las haciendas en las cuales trabajaban pertenecían a la Asistencia Social. Las luchas por la reforma agraria, a su turno, darán lugar a la conformación de los primeros sindicatos agrarios y a las cooperativas de producción que, con cambios y dificultades, subsisten hasta el presente.

La década de los años treinta corresponde a transformaciones bastante significativas en la sociedad ecuatoriana: el surgimiento de las mismas organizaciones de trabajadores de la ciudad y del campo y el inicio de la modernización de las estructuras socioeconómicas.

De esta época datan el Código de Trabajo (1936), la Ley de Comunas (1937) y la Ley de Cooperativas, leyes que, con algunas readecuaciones ocurridas en los años sesenta y setenta, servirán de base para apoyar la modernización del agro.

MODERNIDAD Y CONTINUISMO DE LA OPRESION CULTURAL

Es en la década de los años sesenta cuando ocurrirá la expansión capitalista en todo el espacio nacional: se inician los procesos de reforma agraria, se desarrollan cooperativas de producción, arranca la industrialización del país y se acelera el crecimiento urbano.

El Estado tiene la necesidad de tener mayor presencia en el territorio nacional y de afrontar los múltiples conflictos y demandas sociales que surgen en todas partes.

Por primera vez el analfabetismo se constituye en una preocupación del Estado y se asume el proyecto de ampliación de la cobertura de la educación primaria así como la formación y capacitación de la mano de obra requerida por la industria.

A nivel ideológico, se concibe que la educación es un factor indispensable para el desarrollo e incluso se la llega a equiparar con él.

El concepto de *comunidad* se reintroduce en las políticas estatales, sobre todo en las educativas, a partir de la noción de

"desarrollo de la comunidad", noción que, como se sabe, se modelaba desde las concepciones indigenistas del Estado mexicano.

En efecto en Ecuador, Perú y Bolivia se dio inicio al proyecto de la Misión Andina, el cual, en el caso de nuestro país, funcionó hasta 1975. La Misión Andina en el Ecuador —MAE— articuló proyectos cooperativos y micro empresariales en las comunidades quichuas de prácticamente toda la Sierra y propuso a la escuela como eje de la operativización de todas las acciones de desarrollo.

Los supuestos básicos de ese modelo de desarrollo se sustentaban en la necesidad de superar las "relaciones dominicales", esto es, de colonialismo interno. Se esperaba superar el atraso, la presencia de relaciones de corte servil y hacendatario a través de las cuales los señores ejercían un control total sobre el campesinado, particularmente del indígena.

Para contrarrestar las aludidas relaciones *dominicales* se desatan, en verdad, procesos de *ladinización*, lo que significa acelerar la creación de instancias de intermediación entre la comunidad y el Estado. Quienes tienen ese rol de intermediación son generalmente jóvenes maestros y líderes indígenas que fomentan por ejemplo las relaciones entre las cooperativas de producción y el mercado.

La escuela rural, al menos en términos paradigmáticos, asume nuevas funciones y, por tanto, un nuevo sentido. Aunque su papel real en el desarrollo de las comunidades es restringido, dadas las determinaciones del mercado y de la estructura social imperante, la función ideológica de la escuela es redefinida en términos de la modernización capitalista. Esa misma modernidad obliga a reconocer el papel de las comunidades indígenas, antes que como entidades socio-históricas, como entidades económicas que permiten la reproducción de la fuerza de trabajo.

¿Cuál es el contenido cultural de estas acciones? La recuperación y la subsecuente transformación del liderazgo indígena a partir de los proyectos de la MAE mostrarían un indicio de reconocimiento de las estructuras socio organizativas comunitarias, empero este reconocimiento es instrumental a las necesidades del Proyecto de la Misión Andina y, en última instancia, a las necesidades del desarrollo capitalista promovido por el Esta-

do. Por otro lado, el uso de la lengua y algunas manifestaciones culturales de los quichuas serranos se ubicarían en ese mismo plano instrumental.

Los procesos descritos mostrarían, a través del ejemplo de la MAE, la capacidad estatal para institucionalizar el carácter de las relaciones establecidas entre el Estado y la sociedad civil.

Esta institucionalidad del Estado corresponde al proceso de su modernización, al de la ampliación de sus instancias ejecutivas, al del crecimiento de una masa tecnocrática que puede captar el espacio nacional por la vía de la prestación de bienes y servicios, la creación de una infraestructura pública, la ejecución de acciones de desarrollo.

El conjunto de políticas de Alianza para el Progreso, aprobado en Punta del Este en 1962 trajo, entre otras consecuencias, la generalizada expedición de leyes de reforma agraria en América Latina. En Ecuador, la primera Ley de Reforma Agraria fue expedida en 1964 y, en términos globales, se proponía dar fin a las relaciones sociales precapitalistas y sustituirlas por relaciones salariales.

En el espíritu de la ley nunca estuvo presente la disponibilidad política para reestructurar el sistema de tenencia de la tierra, aunque sí se trataba de modificar las grandes extensiones latifundistas, transformándolas en unidades agrícolas más pequeñas, de corte empresarial, que pudieran incorporar capitales, tecnologías, maquinarias.

La Ley de Reforma Agraria de 1962 así como la segunda Ley de Reforma Agraria y Colonización expedida en 1974, fundamentalmente proponían solventar el problema de la falta de tierras entre el campesinado serrano a través de proyectos semidirigidos de colonización en áreas de foresta tropical tanto al oriente como al occidente del pie de monte andino.

De otro lado, los conflictos en el agro generan las movilizaciones campesinas que, desde fines de los años sesenta y la década de los setenta, centrarán su objetivo político en el acceso a la tierra.

La lucha campesina, que se generalizaba en todo el agro ecuatoriano, adquirió matices particulares en la región amazónica: allí el pueblo shuar por primera vez levanta la consigna del derecho de los pueblos al territorio ancestral. Esta plataforma

de lucha se enriquece con nuevos contenidos: el derecho indígena a su cultura, a su idioma y a su idiosincracia nacional.

La Federación Shuar hegemoniza, por así decirlo, esta nueva comprensión de lo indígena e incide en las organizaciones campesinas serranas, con militancia indígena, para que sus reivindicaciones se reformulen en función de los derechos histórico sociales. Así, la FEI y otras organizaciones formadas en los años setenta, como el Ecuador Runacunapac Riccharimui, ECUARUNARI Nacional y la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC) elevarán un discurso de derecho a la tierra como un derecho legitimado por la ancestral presencia histórica de los indígenas en el espacio nacional.

Mientras los movimientos campesinos e indígenas desarrollaban nuevas propuestas sobre sus derechos sociales, económicos, cívicos, culturales, lingüísticos, etc. el Estado parecía no tener una respuesta acorde a la nueva situación. En el plano educativo y cultural, desde 1953 el Estado había delegado al Instituto Lingüístico de Verano (ILV) toda la política de investigación antropológica y lingüística así como acciones encaminadas a desarrollar proyectos experimentales de educación bilingüe. El Ministerio de Educación, que había logrado crear una instancia de educación rural, no desarrollaba paralelamente ninguna propuesta de educación y cultura para las poblaciones indígenas.

Si la industrialización de los años sesenta había modernizado, aunque tardíamente, al país, la explotación petrolera, iniciada en 1972, generalizará este mismo proceso.

El Estado tiende a desconcentrar sus servicios y reordena sus inversiones, priorizando el sector rural, hasta entonces prácticamente abandonado. Se crean servicios básicos: luz, agua, comunicaciones; se desarrolla una infraestructura vial, educativa y sanitaria.

El Plan General de Transformación y Desarrollo para el quinquenio 1973-1977 proponía que los ingresos provenientes del petróleo se reinvirtieran en la política social. La filosofía del plan de gobierno postulaba una "participación efectiva" de todos los ecuatorianos en una "sociedad justa y sin alienación". A estos propósitos la educación debía ser "revolucionaria y nacionalista para la transformación estructural y la liberación de la dependencia externa". Esa misma educación debía acompañar

los cambios científicos y tecnológicos requeridos para esta nueva etapa.

Las propuestas educativas, alimentadas desde fines de los años sesenta con el pensamiento freiriano, incorporarán de modo explícito las nociones de *concientización, liberación social* y, por cierto, el reconocimiento de la acción del hombre en la transformación de sus condiciones de vida.

La movilización social se convierte en una estrategia del gobierno de Rodríguez Lara para procurar el cambio social. Como hemos visto, se postulaba también la enajenación de la cultura nacional y la necesidad de sacudirse de la dominación ejercida por formas culturales alienantes. Esta misma cultura nacional, por tanto, necesita recuperar su identidad y su sentido. ¿Qué es lo que puede convertir a la cultura en nacional y nacionalista y, además revolucionaria? ¿Qué rasgos debe contener esta propuesta de la cultura nacional como para poder representar los intereses de los variados grupos socioculturales del país?

El gobierno de Rodríguez Lara reconoció la diversidad cultural del país y llegó a formular la construcción de una cultura *nacional* en el sentido de que ésta incorporara las otras culturas, diferenciándolas, pero integrándolas en un proyecto cultural único que apuntalara al desarrollo de la identidad nacional promovida desde el Estado.

No resulta ocioso, en este punto, recalcar en que el carácter del Estado, al representar los intereses de una burguesía ligada al capital transnacional, no podía por menos que subsumir en un formalismo del lenguaje las contradicciones sociales (de las clases) así como las de las etnias. En otras palabras, el reconocimiento del carácter multicultural del país no podía resolver —y no lo ha resuelto— las relaciones de poder que definen el carácter de la explotación y de la opresión de las mismas etnias. El Estado podrá asumir, como así lo hizo, demandas y reivindicaciones no estratégicas provenientes de los sectores campesino-indígenas, tales como la legalización de la posesión de tierras en el marco y límites definidos por la práctica y las leyes agrarias; el reconocimiento de sus organizaciones modernas (cooperativas, asociaciones, federaciones...); la dotación de escuelas y otros servicios educativos; la selección comunita-

ria de ciertos funcionarios públicos o representantes campesinos o indígenas a los micro niveles del poder jurídico político (tenientes políticos y otras autoridades).

Con todos los límites anotados, esta política social del aludido gobierno militar, levantó la oposición de los sectores más recalcitrantes de las Fuerzas Armadas, los cuales dieron un golpe de Estado e instalaron una nueva dictadura que sólo terminaría en 1979.

De otro lado, el movimiento campesino y el movimiento popular en general, advertían que esta política social, a la larga, sólo afianzaría un sistema monopólico basado en el capital financiero y por tanto dependiente en los ámbitos de la economía y de la política internacionales.

Las teorías de la dependencia y el concepto de *marginalidad* que habían estado a la base de la política del gobierno militar del período 1973-1976, y hecha excepción del lapsus comprendido entre 1976-1978, van a tener continuidad, como lo veremos luego, en el discurso político de la denominada etapa de vuelta a la democracia, con el arribo al poder de Roldós y Hurtado.

El triunvirato militar que le sucedió a Rodríguez Lara emitió la primera Ley de Educación y Cultura (Decreto Nº 1903, 1º de noviembre de 1977), la cual, como en la etapa inmediatamente precedente, proponía la cultura nacional como base del desarrollo. Este mismo triunvirato desgastado y presionado por la crisis social y por los distintos sectores populares, inició el aludido *retorno* a la democracia.

En 1978 la población ecuatoriana fue convocada a un Referendum en el cual se debía decidir por la nueva Carta Política que regiría al país: la Constitución de 1945, reformada en algunos aspectos y la llamada Nueva Constitución. Asimismo se dio inicio al proceso de institucionalización de la participación política a través de los partidos, lo cual culminó más tarde con la expedición de la Ley de Partidos.

La votación del Referendum privilegió mayoritariamente la Nueva Constitución que, entre otras diferencias, consagraba el derecho al voto de los analfabetos.

La actual Constitución señala (Título II; De los derechos, deberes y garantías, Sección III; De la educación y la cultura,

art. 26) que es deber del Estado promover y fomentar la cultura y velar por la conservación del patrimonio cultural y artístico de la nación. Como en las Cartas Políticas precedentes, la actual (Art. 28) precisa que la educación es deber del Estado, y que, la educación oficial es además laica y gratuita en todos los niveles.

En cuanto al papel de las lenguas nacionales (Título Preliminar, Art. 1) se reconocen el castellano como oficial y el quichua y las demás lenguas aborígenes como parte integrante de la cultura nacional.

El espíritu general de la Constitución vigente es el de reconocer la multiculturalidad como patrimonio histórico y como base de la identidad nacional. Sin embargo la tarea de crear una cultura nacional, de un modo o de otro es asignada más a las instancias de educación formal (vgr.: las universidades) antes que a los sujetos sociales que producen cultura.

El binomio Roldós-Hurtado, autoadscrito a una posición del llamado "centro izquierda" sostuvo a lo largo de su campaña así como a lo largo de su gestión gubernamental la tesis de que el Ecuador es un país dependiente y que, en su estructura social amplios sectores populares se encuentran marginados de todos los beneficios sociales, económicos, culturales y políticos. Estas ideas básicas dieron lugar a la propuesta de los 21 puntos programáticos de su campaña electoral, los cuales, a su vez se constituyeron en el insumo del Plan de Gobierno para el quinquenio 1980-1984.

Se sostenían como principios fundamentales el humanismo, la participación, la democracia, el desarrollo y la justicia social, la paz y la afirmación nacional. Esta última se concebía a partir de la necesidad de la integración física, económica, social, política y cultural del Ecuador. Se planteaba asimismo la necesidad de realizar la *personalidad cultural* del Ecuador, partiendo de la existencia de una *variedad de sus formas culturales.*

Como se ve, esta noción de la variedad en la unidad estaba legitimada en el discurso y, como analizaremos luego, también en ciertas acciones de gobierno.

Retomando al movimiento indígena cabe señalar que su fortalecimiento y constitución orgánica, obedece al recrudecimiento de las condiciones del agro y, en cierta forma, coincide

con este retorno a la democracia formal. Como se ha dicho, sus planteamientos —de raíces más bien campesinistas— se amplían y y enriquecen con propuestas y reivindicaciones que se enmarcan en el derecho de los pueblos.

Los reclamos sobre la tierra y la territorialidad, el derecho a las lenguas y culturas propias, a la historia y modo de organizarse socialmente, van a constituir los rasgos de una propuesta política central: la autodefinición de estos pueblos como nacionalidades. En estos nuevos términos el movimiento indígena controvertirá la existencia de un Estado uninacional y propondrá un Estado multinacional que representa la diversidad y la heterogeneidad cultural.

Con este fundamento se constituyen en 1980 organizaciones indígenas que se afirman en la esencia de su ser nacional. Así aparece la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana, CONFENIAE, que agrupa a los pueblos shuar, achuar, quichuas del oriente, huaoranis, siona-secoya, cofán. En esta misma época el ECUARUNARI Nacional desarrolla la tesis en torno a la nacionalidad quichua. En el mismo año se conforma la Coordinadora Nacional de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONACNIE, que integrará, adicionalmente, a las representaciones de los pueblos awa-coaiquer, tsáchilas y chachis y que, en noviembre de 1986, se constituirá en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE.

La conformación de la CONACNIE (posteriormente CONAIE) es impulsada, fundamentalmente por los quichuas y por los shuar, organizados, respectivamente en el ECUARUNARI Nacional y en la Federación Shuar. La CONAIE integra por tanto al ECUARUNARI Nacional, a la CONFENIAE y a los ya mencionados huaorani, sionas, secoyas, tetetes, cofanes, awa-coaiquer, chachis y tsáchilas.

El papel estratégico de estas dos organizaciones en la constitución de esta coordinadora pan-étnica se debe, entre otras razones, al acumulativo peso político derivados de las formas de resistencia y de lucha de estos pueblos y a sus posibilidades de formular una convoçatoria amplia y unitaria.

El intenso y secular contacto colonial con las formas del poder, en el caso de los quichuas y, la violenta confrontación

con las formas neocoloniales y transnacionalizadas del poder, en el caso de los shuar, son los insumos históricos que han contribuido a la constitución de su autoconciencia nacional. Esto parecería significar que a mayor confrontación y articulación con las estructuras del poder, mayores son las posibilidades de los pueblos de configurar la autoconciencia etnohistórica.

Por otro lado, el hecho de que shuaras y quichuas constituyan macroetnias tiene un peso real en la vida social, económica y política del país. Los quichuas constituyen por sí solos alrededor de un veinte por ciento de la población ecuatoriana total, y, entre otros, juegan un papel definitorio en la producción de bienes agrícolas para el mercado interno.

El que estos pueblos sean pueblos mayoritarios también ha incidido para que quichuas y shuar estén en la capacidad y en la necesidad de representar al conjunto de las etnias, homologándolas en términos *políticos* a partir de su definición de *nacionalidades*. El desarrollo de la autoconciencia de quichuas y shuar, el valor simbólico y el valor real de estos pueblos, su capacidad orgánica de establecer contactos y relaciones con los otros pueblos, genera procesos de autoconciencia en las etnias menores, y con estructuras socio organizativas más tradicionales.

Lo dicho hasta aquí no significa que, mecánicamente, una macroetnia pueda desarrollar la autoconciencia nacional o que las microetnias tengan menos valor político; significa solamente que, en las condiciones ecuatorianas concretas, quichuas y shuar han tenido la capacidad de señalar y recoger los intereses y conflictos pan-étnicos. De ahí justamente, que la naturaleza de su convocatoria y de su plataforma pueda ser fundamentada en la explotación social y en la opresión nacional que atañe a todos los pueblos indios del país y pueda, incluso, proponer las posibilidades de la alianza social con otros sectores explotados y oprimidos del país.

Todos estos planteamientos sobre la cuestión nacional confrontan de modo profundo los proyectos estatales del Estado uninacional, de la cultura nacional única e integradora que subsume las culturas y que no reconoce el derecho a las diferencias.

Hemos visto sin embargo que, en el período Roldós-Hur-

tado se asumía la variedad de las formas culturales y, a la larga, el derecho de los indígenas a esas mismas diferencias culturales. Si esto es así ¿en qué medida se diferencia la propuesta estatal de aquella otra del movimiento indígena?

La apariencia de univocidad de los dos discursos, el estatal y el del movimiento popular, es en el sentido más profundo sólo una apariencia. A riesgo de una explicitación casi retórica cabe puntualizar que el Estado ecuatoriano contemporáneo expresa exclusivamente los intereses de una burguesía dependiente que no tiene la capacidad de resolver las contradicciones que atañen ni a las etnias ni a los sectores criollos también explotados y oprimidos. Este Estado aparentemente puede resolver estas contradicciones porque apela a los procesos conciliatorios de la concertación social, porque logra que funcione como un signo válido para dominantes y dominados el supuesto diálogo intercultural, porque negocia con los sectores subalternos acciones y políticas de carácter no estratégico en el ámbito de lo sociocultural.

Estos funcionamientos estatales crean la ficción de que las contradicciones étnico sociales, económicas, políticas y culturales son absolutamente resolubles al interior de sí mismo, es decir al interior del Estado.

Las prácticas que acompañan a estos funcionamientos estatales se traducen, como se ha sugerido, en acciones institucionales que caben dentro de los límites de los modelos de desarrollo social cuyos rasgos sólo son definidos por las clases en el poder. De ahí que los efectos en las organizaciones populares hayan sido los de su progresiva gremialización y burocratización.

Pero ¿cuáles son estas prácticas del Estado para que las relaciones entre éste y el movimiento indígena se institucionalicen? Parecería ser que estas "negociaciones" ocurren en diversos ámbitos: el socioeconómico, el educativo cultural, el político. En efecto, no sólo en el periodo gubernamental Roldós-Hurtado, sino desde fines de la década del setenta hasta el presente, se amplían los créditos a la "burguesía" indígena y se propician las condiciones para que ésta se inserte en el circuito mercantil; se permite la intervención de las comunidades en las negociaciones estatales relativas a la implantación de infraestructura

básica y a la transferencia de la tecnología; se amplían las posibilidades de la representación jurídico política en niveles microregionales y provinciales; se incorpora indígenas a los mandos medios de la burocracia estatal, sobre todo en los ministerios de Educación y Cultura, Agricultura y Ganadería y Bienestar Social; se fomenta la presencia de numerosos promotores indígenas, sobre todo quichuas, en los proyectos de promoción social (agropecuarios, de salud, de cultura, de riego, de legalización de tierras); se crean programas que incluyen variables lingüístico culturales y, adicionalmente, se readecúa el aparato estatal y la normatividad jurídica.

Asimismo los partidos políticos de centro derecha e incluso de la derecha neoliberal, incorporan en su discurso el problema étnico, sobre todo a partir de 1979, cuando se legaliza el voto de los analfabetos. En las elecciones de 1979 por ejemplo, Sixto Durán, el candidato perdedor del Partido Social Cristiano se dirigió a los shuar, ofreciéndoles el reconocimiento de sus derechos nacionales; este mismo candidato, nuevamente perdedor en la campaña electoral de 1988, se dirigió a los quichuas del país ofreciéndoles educación bilingüe. En este mismo proceso eleccionario, Abdalá Bucaram, actual candidato del Partido Roldosista Ecuatoriano (PRE), se dirige a la población indígena, llamándola *nacionalidades* y ofrece la creación de un Ministerio de Asuntos Indígenas como instancia para resolver todos los problemas de los indígenas.

La iglesia católica ecuatoriana, tanto la llamada jerárquica como la llamada de base, usan indiscriminadamente el término *nacionalidad*. Igual ocurre con las otras iglesias e incluso con las sectas.

La publicidad de las campañas de turismo y de la banca no tiene problema alguno en usar nociones como *diversidad cultural* o *nacionalidad* para referirse a la población indígena del país.

¿Por qué y cómo ocurre esta desapropiación del sentido de la noción de lo *nacional* y de la *nacionalidad* desarrolladas desde el movimiento indígena y las fuerzas progresistas?

Propongo que tal desapropiación ocurre en función de la necesidad de las clases gobernantes de asegurar la continuidad de su hegemonía social, económica y política. El remozamiento

de su discurso integracionista y aparentemente respetuoso de la diversidad cultural no elimina sino que por el contrario fragua la tendencia a explicar desde la ideología del poder la posibilidad de resolver el conflicto cultural en el seno de las mismas clases en el poder.

Por otro lado, el propio pensamiento del movimiento indígena y el de algunos sectores progresistas, no ha desarrollado suficientemente todas las implicaciones de asumir como propuesta política la cuestión nacional. Así, el movimiento indígena ha llegado a impugnar el carácter uninacional y unicultural del Estado proponiendo a su turno el carácter plurinacional y pluricultural del mismo, sin reconocer que no porque un Estado se autodefina como plurinacional y pluricultural deja de ser un Estado de clase. La falencia de la propuesta se explicaría, por tanto, por reducir a rasgos etnoculturales el carácter del Estado burgués. Es en este entrampamiento ideológico en el que tendrá su explicación la declaración de que el Estado ecuatoriano no resuelve los conflictos culturales porque es un Estado de los "blanco-mestizos" sin dar cuenta de que este Estado tampoco puede representar los intereses de los blanco-mestizos empobrecidos, explotados y sometidos, como todo el conjunto social, a formas de expropiación y enajenación cultural.

Estas disquisiciones, en efecto sólo son disquisiciones en su forma, en su apariencia, porque parecerían alejarnos del análisis concreto de lo que se dijo sería el objetivo de la ponencia: políticas y proyectos educativo culturales para poblaciones indígenas en Ecuador. Hemos intentado sin embargo descifrar algunos de los comportamientos estatales en relación a la educación y la cultura. Valdría la pena de todos modos recalcar en algunas de las transformaciones jurídicas y en los efectos sociales de algunos proyectos concretos.

Como señaláramos, la Ley de Educación y Cultura, expedida por el triunvirato militar (1976-1979) y ligeramente modificada por Roldós-Hurtado (1980-1984) y por el actual gobierno (1984-1988), reconoce la diversidad cultural.

En el período Roldós-Hurtado, los objetivos programáticos de gobierno en lo que concierne a educación y cultura proponían: la promoción de la integración cultural y el favorecimiento a las manifestaciones culturales; la intensificación de la cam-

paña contra el analfabetismo; el mejoramiento de la calidad de la cobertura educativa en todos los niveles, priorizando la educación primaria; el estímulo al desarrollo científico y tecnológico en función de los problemas nacionales (Roldós, J., Hurtado, O., (marzo, 1979), 1984, 19-20).

En el Plan de Gobierno asimismo se reconocía la multiculturalidad del Ecuador y el hecho de que "junto a la cultura" blanco-mestiza dominante, existen otras como la indígena, la negra y la montubia, a las cuales es necesario "respetar y valorar", así como "... preservar los valores culturales nacionales frente e influencias negativas de culturas extranjeras que en algunos casos alienan a nuestra juventud". (Ibid: 44).

En el Plan de Gobierno se planteó impulsar el Plan Nacional de Alfabetización rescatando las particularidades idiomáticas de las diferentes culturas, sin embargo, en la ejecución sólo tuvo dos subprogramas: alfabetización en castellano y alfabetización en quichua.

El Subprograma de Alfabetización Quichua fue el primero de su magnitud en toda la historia republicana de ahí que, Oswaldo Hurtado y su equipo de gobierno, al término de su gestión resaltaran la ejecución del mismo como uno de sus logros más sustantivos.

El Subprograma de Alfabetización Quichua fue ejecutado en su parte académico operativa por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena, CIEI, instancia —hoy desaparecida— de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE, y, aunque tuvo dificultades de insertarse en el aparato del Ministerio de Educación y Cultura, a nivel global produjo efectos demostrativos en el sentido de que es posible y positivo emplear las variables lingüístico culturales en la alfabetización de poblaciones indígenas.

En el Informe Final a la Nación Hurtado destacaba haber alcanzado las metas de reducción de la tasa de analfabetismo, pues de un 22% se pasó a un 8,6%, apenas tres puntos menos de la tasa del 5% proyectada (Hurtado, O., en: Rivera Molina Avila, José; 1984, 185).

Estas cifras, fueron objeto de discrepancias y de controversias. Así de los 960,000 analfabetos que constituían el total nacional, medio millón correspondía a las áreas rurales. En las

áreas quichuas de la región amazónica y de la sierra donde se efectuó la alfabetización quichua, al parecer se alfabetizaron sólo 20,000 individuos.

Independientemente de los hechos cuantitativos, que evidentemente muestran resultados bastante modestos, lo interesante son los efectos sociales que generó el proyecto y que tienen que ver no sólo con el ya señalado uso de la lengua y de la cultura vernácula en proyectos educativos sino también con las posibilidades de los concernidos de asumir niveles de gestión en este tipo de procesos.

Aunque las organizaciones indígenas representadas entonces en la CONACNIE se lamentaban haber permitido la burocratización de su dirigencia,[1] y pugnaban por la terminación del Convenio entre el MEC y el CIEI, no es menos cierto que, gracias a este flujo de las negociaciones con el Estado, estas mismas organizaciones desarrollaron una reflexión sobre el problema educativo-cultural y, quizás, a través de esta práctica, también tuvieron la posibilidad de constatar los límites de la oferta estatal.

Entre las reformas postuladas en el Plan de Gobierno de este mismo período se colocaba como prioritaria a la reforma educativa, lo cual supuso una readecuación técnico-administrativa del Ministerio de Educación y Cultura.

En el intento de mejorar no sólo la cobertura sino también la calidad educativa de la escuela rural se crearon los Institutos Normales Superiores Bilingües (Resolución Ministerial Nº 2316, de septiembre de 1980) que, en teoría, permitirían la formación de maestros rurales quichuas que tuvieran la capacidad de actuar en una nueva escuela que incluyera las variables lingüístico-culturales. Sin embargo —y pasados ya ocho años del inicio del proyecto—, el funcionamiento de estos institutos es bastante deficitario puesto que ni se enseñan las metodologías de la educación bilingüe, ni se incorporan los idiomas vernáculo y oficial a una propuesta educativa de bilingüismo e interculturalidad.[2]

En cuanto a la escolaridad bilingüe primaria el Ministerio de Educación y Cultura, a través del Acuerdo Ministerial Nº 000524 de enero de 1981 dispuso:

"Oficializar la educación bilingüe bicultural estableciendo

en zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios, donde se imparte una instrucción en los idiomas castellano y quichua o en su lengua vernácula".

Asimismo, en una reforma a la Constitución de la República expedida en junio de 1983 se dispone que en áreas de predominante población indígena se usará como lengua principal de educación el quichua u otra lengua vernácula y el castellano como lengua de relación intercultural.

Estas reformulaciones dieron paso a que el CIEI estableciera algunas escuelas comunitarias en el marco del mismo Modelo MACAC que había permitido su intervención en la alfabetización quichua.

Entre 1978 y 1984 el Modelo MACAC del CIEI funcionó en dos niveles: alfabetización y escolaridad primaria. En este último nivel las escuelas en su mayoría sólo llegaron hasta el segundo grado aunque el equipo responsable terminó los materiales del tercer grado. Estas escuelas se disolvieron en parte por la terminación del Convenio MEC/CIEI-PUCE y en parte por la reticencia de las organizaciones del movimiento indígena a dar apoyo a este modelo.

En mayo de 1982 el MEC, a través del Departamento de Educación Rural, firmaba un convenio con la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) para realizar un estudio sociolingüístico con la finalidad de examinar la posibilidad de desarrollar escuelas bilingües interculturales en la sierra quichua del Ecuador. Los resultados de esta investigación favorecieron esta posibilidad y más tarde, en diciembre de 1985, se firmaba un convenio entre los gobiernos de Ecuador y de Alemania Federal para desarrollar el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (Proyecto EBI), de carácter experimental para dar atención a ocho provincias serranas: Imbabura, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Bolívar, Cañar, Azuay y Loja.

A la presente fecha (marzo de 1988), el Proyecto EBI ha cumplido tres años; funciona en 75 comunidades (10 en cada provincia a excepción de Azuay donde funciona solo en 5) y cuenta con el primero y el segundo grados. El Proyecto ha integrado a 135 maestros, de los cuales 100 (74.08%) son egresados de la secundaria (bachilleres) y 35 (25.92%) egresados de los

Institutos Normales (normalistas).[3] El número total de niños de estas 75 escuelas es el de 1,711, de los cuales la mayoría, son varones.

Las escuelas del Proyecto EBI son las mismas escuelas rurales ya existentes integradas al Proyecto; desde octubre de 1988 se iniciará el tercer grado y, por tanto, se integrarán a este modelo educativo los maestros rurales hispanohablantes, cuyo papel aún no está plenamente definido.[4]

Aunque no se ha explicitado plenamente cabe por fin señalar que la asunción al poder de León Febres Cordero en 1984 (1984-1988) en términos globales ha significado un retroceso en toda la política social. En este período último los niveles de institucionalización de las relaciones con las organizaciones indígenas incluso se ha acentuado. No en vano por ejemplo la Oficina de Asuntos Indígenas (OAI) creada en el gobierno precedente en el seno del Ministerio de Bienestar Social se convirtió en la Dirección Nacional de Asuntos Indígenas. Este organismo ha recibido duras críticas de la CONAIE sobre todo por haber propiciado la división política de sus organizaciones en casi todo el territorio nacional, generando en consecuencia organizaciones ad-hoc al actual gobierno.

Una táctica generalizada de los funcionarios públicos es la de tramitar con extrema agilidad fondos a las dirigencias de las aludidas organizaciones.

Independientemente del hecho de que estos estilos de comportamiento de las organizaciones de base se hayan agudizado en este período de crítica y acelerada desmovilización, el fenómeno parecería mostrar con transparencia el carácter clientelista y gremialista de estas organizaciones así como el nivel de verdadera institucionalización de la intervención estatal.

Al borde de un nuevo cambio de gobierno (agosto de 1988) en un momento en que se oponen una postura social demócrata (la Izquierda Democrática) y una populista (el Partido Roldosista Ecuatoriano), habrá que reconocer que hay muy pocos indicios como para creer que podría modificarse profundamente la forma de la intervención estatal y, menos aún, el carácter del Estado.

Este reconocimiento debería conducirnos a mejorar las posibilidades de intervención desde los sectores democráticos de

la sociedad civil para neutralizar las causas que han hecho de la nuestra una sociedad en la cual explotación, racismo, segregación y opresión están a la orden del día.

El nuevo orden sociocultural que está por construirse tendrá muchos actores y múltiples exigencias. Este camino no podrá ser caminado sin el concurso de un movimiento indígena cada vez más claro y más certero en la creación de las utopías colectivas. En esta perspectiva, todos los esfuerzos por democratizar las investigaciones, las acciones educativas y sus contenidos, las concepciones y las prácticas culturales, constituirán las praxis que a su vez desencadenen nuevas formas de la conciencia social y nacional.

NOTAS

1. A través de las delegaciones de funcionarios en la Oficina Nacional de Alfabetización —ONA—, creada para el efecto y de los dirigentes convertidos en promotores y alfabetizadores.

2. Antes bien el idioma quichua que es lo único "bilingüe" de estos pensum progresivamente se sustituye por el inglés, como es el caso ocurrido en este mismo momento en el Instituto Normal "Belisario Quevedo" Nº 7 de la ciudad de Pujilí. Ver un análisis similar en Yáñez (1982, 62).

3. En el Ecuador la educación secundaria se compone de dos ciclos: uno básico y otro diversificado, cada uno de los cuales comprende a su vez tres grados o años al cabo de los cuales se obtiene el título de bachiller. Los institutos normales comprenden en cambio un solo ciclo de cinco años, posterior al ciclo básico de la secundaria. Al cabo de este período sus egresados obtienen el título de bachiller en Ciencias de la Educación y son conocidos como *normalistas*.

4. Efectivamente durante 1988 se amplía la cobertura del PEBI al tercer grado bajo una modalidad denominada la enseñanza compartida que en rigor atañe al 71% de los terceros grados. Significa que el maestro bilingüe y el maestro hispano hacen un reparto de las mismas materias: algunos contenidos se dan en quichua y otros en español. El español como segunda lengua sólo se enseña por el maestro hispano hablante.

BIBLIOGRAFIA

CONACNIE, (1986) *Las nacionalidades indígenas del Ecuador y sus procesos organizativos* versión preliminar, fotocopia, 200 pp.

CIEI, (1980) "Programa de alfabetización en lengua quichua, Convenio MEC-PUCE" en: *Revista de la Universidad Católica*, Año VIII, Nº 25, Quito, febrero, pp. 41-66.

MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL, (1982) Convenio MEC-PUCE, en: *Políticas estatales y población indígena*, Quito: Ed. Abya-Yala.

HURTADO, Oswaldo, (1984) "Introducción al Plan Nacional de Desarrollo para el Quinquenio 1980-1982", en: *Plan Nacional de Desarrollo 1979-1981*, Quito, SENDIP, 1984, pp. 173-181, (Democracia y Crisis, Vol. I).

ITURRALDE, Diego, (1985) "Nacionalidades indígenas y Estado Nacional en Ecuador". Ponencia presentada al Seminario teórico "El movimiento indígena en su lucha por la independencia nacional, la democracia y la paz en América Latina", INIESEC, Quito 23-26 de octubre de 1985, 26 pp.

ITURRALDE, Diego, (1986) "Práctica política y proyectos culturales", Ponencia presentada al V Encuentro de Historia y Realidad Económica y Social del Ecuador, Universidad de Cuenca, IDIS, Cuenca, Ecuador, 17-21 de noviembre, 1986, 43 pp.

MOYA, Ruth, (1984) "Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena", en: *Políticas estatales para la población indígena*, (op. cit.), pp. 305-355.

MOYA, Ruth, (1986) *Derechos culturales y pueblos indígenas: el caso del Ecuador*, CEDIME, mimeo, Quito, 165 pp., anexos.

MOYA, Ruth, (1987) *Políticas culturales, desarrollo y conflicto: El caso del Ecuador* CEDIME, fotocopia, Quito, mayo de 1987, 123 pp.

(1984) "Principios, objetivos y estrategias del Plan Nacional de Desarrollo 1980-1984",en: Rivera Molina, Ramiro, Coord., *Oswaldo Hurtado Vice-Presidente 1979-1984*, Quito: SENDIP, pp. 195-207 (Democracia y Crisis, Vol. I).

REPUBLICA DEL ECUADOR, (1973) *Plan Nacional de Transformación y Desarrollo*, Otavalo, Ecuador: Ed. Gallocapitán.

REPUBLICA DEL ECUADOR, (1985) *Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas*, Quito: Ed. Corporación de Estudios y Publicaciones.

(1984) "Los grandes objetivos nacionales", Primera Parte del Plan Nacional de Desarrollo 1980-1984 del Gobierno Democrático, en: Rivera Molina, Ra-

miro, Coord., *Oswaldo Hurtado Vice-Presidente 1979-1981*, Quito: SENDIP, 1984, pp. 183-193. (Democracia y Crisis, Vol. I)

RIVERA MOLINA, Ramiro, Coord., (1984-a) *Oswaldo Hurtado Vice-Presidente 1979-1981*, Quito: SENDIP, 1984, p. 311. (Democracia y Crisis, Vol. I).

RIVERA MOLINA, Ramiro, Coord., (1984-b) *Oswaldo Hurtado Presidente 1981-1982*, Quito: SENDIP, 1984, p. 388 (Democracia y Crisis, Vol. II).

RIVERA MOLINA, Ramiro, Coord., (1984-c) *Oswaldo Hurtado Presidente 1983*, Quito: SENDIP, 1984, p. 248. (Democracia y Crisis, Vol. III).

RIVERA MOLINA, Ramiro, AVILA, José, Coord. (1984) *Oswaldo Hurtado Presidente, Discursos 1984*, Quito: CORDES, 1984. (Democracia y Crisis, Vol. IV).

ROLDOS, Jaime, HURTADO, Oswaldo, (1979) "Desarrollo de las 21 Bases Programáticas", en: Ramiro Rivera, *Oswaldo Hurtado Vice-Presidente 1979-1981*, Quito: SENDIP, pp. 15-49. (Democracia y Crisis, Vol. I).

YAÑEZ COSSIO, Consuelo, (1987) *Estado del arte de la educación indígena en el área andina de América Latina*, IDRC, Col. Informes, MR 167 s, Canadá.

LA POLITICA LINGÜISTICA PERUANA Y LA EDUCACION DE LA POBLACION INDIGENA

Luis Enrique López
Universidad Nacional del Altiplano

"Lo peruano es, primariamente, una comunicación, unidad sustancial de elementos heterogéneos, conciencia simultánea de lo diverso y lo uno."
Jorge Basadre, 1970

PUNTOS DE PARTIDA

Consideramos que las políticas lingüísticas que rigen la comunicación interetnias y/o interclases en una sociedad no siempre son definidas de manera explícita sino que, las más de las veces, éstas deben ser inferidas tanto de la práctica cotidiana institucional al interior de una sociedad concreta, cuanto de las medidas sociales que se dictan en relación a aspectos más globales, como, en particular, la educación, pertenecientes a los más diversos espacios psicosociales como el comercio, la comunicación, la salud, la agricultura, etc. De ahí que aun en los casos en los que las políticas lingüísticas no siempre han sido formuladas de manera expresa, como es la situación del Perú, es posible deducir cuál ha sido y es la voluntad nacional respecto de su problemática lingüística al estudiar otros aspectos de su realidad.

Asimismo, intentar un balance de la política lingüística de un país multiétnico y pluricultural con altos porcentajes de población indígena, marcado por un proceso de colonización que

data ya de cerca de quinientos años y que ha determinado la subordinación de sus sociedades tradicionales y de sus sectores populares a la clase heredera del patrimonio político, social y cultural colonial, como es el caso del Perú, implica abordar, por lo menos rápidamente, la revisión de dos cuestiones a mi entender vitales; el problema del indio y el afán modernizador que ha caracterizado al Estado peruano desde los inicios de la república en su relación con la masa campesina y nativa de habla vernácula. Analizar tales cuestiones nos permitirá ubicar el desencuentro histórico que ha caracterizado al Perú y que ha marcado de manera particular su vida republicana y, en este caso, sus políticas lingüística y educativa.

De igual forma, si bien somos concientes que la definición o implementación de una política lingüística implica la consideración y análisis de una diversidad de ámbitos sociales y de dominios de uso que van más allá del mero contexto escolar, creemos también que es precisamente en el ámbito de la escuela y alrededor de esta institución donde últimamente se han venido materializando inquietudes diversas relacionadas con el uso que en ella se hace de la lengua materna de los educandos a los que atiende. Ello ha determinado que en la actualidad la conducta lingüística de la escuela como institución constituya el índice más revelador de la política lingüística de un Estado (Siguán y Mackey, 1986).[1]

Es precisamente en este ámbito que nos parece importante esclarecer si es el Estado mismo o algún otro organismo exógeno quien impulsa el desarrollo de las actividades educativas con población indígena y si los indígenas comparten o participan de esta preocupación. Ello nos ayudará a deslindar el mayor o menor grado de responsabilidad asumido por el Estado en la resolución de uno de los problemas históricamente más acuciantes de este sector poblacional secularmente marginado.

Si bien no es materia de este trabajo establecer semejanzas y diferencias con lo ocurrido en los demás países latinoamericanos con una densidad importante de población indígena, creemos indispensable mencionar que las similitudes son mayores que las diferencias, lo que de por sí debería llevarnos a cuestionar si realmente estamos frente a desarrollos nacionales o si no se trata más bien de directivas internacionales que nuestros res-

pectivos gobiernos adoptan o, en el mejor de los casos, *adaptan* a su realidad local.

EL LLAMADO PROBLEMA DEL INDIO, DE SU LENGUA Y DE SU EDUCACION

Desde épocas tempranas, el sector hegemónico de la sociedad peruana ha mirado con preocupación a toda esa masa de población indígena que durante las primeras centurias de vida republicana constituyera una mayoría silenciosa y sin poder. El indio nunca fue consultado respecto del destino que anhelaba ni tampoco sobre el modelo de escuela que le gustaría tener. La decisión estuvo del lado de nuestros gobernantes quienes al romper con España quisieron distanciarse de las políticas coloniales y asumieron unas veces una postura proteccionista y otras una de suma liberalidad —bajo el supuesto de la igualdad ciudadana ante la ley— que exigía tributos que la pauperizada masa indígena estaba en incapacidad de solventar.

Entre 1823, a dos años de la independencia, y 1933, cien años después, el territorio ancestral de las comunidades indígenas constituyó, en la práctica, tierra de nadie y; gradualmente fue engrosando las propiedades de grandes y fieros terratenientes que asumieron no sólo la conducción económica de la población que habitaba en "sus" haciendas sino que, cual señores de horca y cuchillo, eran en la práctica dueños de los campesinos. Quienes se resistieron a su poder sufrieron muerte y persecución, y en el mejor de los casos, fueron arrinconados hacia tierras altas e improductivas.

En lo que respecta a la suerte que le tocó correr a la lengua indígena en este proceso y al acceso a la educación de la población campesina, es necesario recordar que, en muchos casos, los hacendados manejaban con facilidad la lengua indígena o se servían de capataces y administradores que eran bilingües y que conocían a perfección tanto la ideología del patrón como la de sus súbditos. Ello contribuyó a que se establecieran lazos afectivos contradictorios entre campesinos y patrones en los que mediaba la lengua indígena. Esto fue particularmente notorio en todo el Sur Andino, desde Ayacucho hasta Puno, a lo largo de todo un proceso que abarca casi más de 140 años hasta que

la Reforma Agraria decretada en 1969 alterara tales patrones de comportamiento.

En la mayoría de los casos y casi hasta entrada la década del treinta, la escuela estuvo ausente de todo este engranaje social por cuanto el hacendado no permitía que los indios accedieran a la educación. Y al no permitírseles el acceso a la escuela tampoco se les permitía que aprendieran castellano. *Indio leído, indio perdido; indio instruido, indio torcido;* eran lemas que repetían los virtuales señores feudales peruanos y que caracterizaban su conducta frente a la población indígena. En muchos casos el propio Estado fue partícipe de esta situación por cuanto la economía republicana temprana se sustentaba en el régimen feudal de la hacienda.

Con los inicios de la modernización y la construcción de las primeras redes viales del país, los gobernantes van cambiando de posición respecto al rol que debería cumplir tanto la educación de la población indígena como la misma lengua castellana. Se habla entonces de incorporar al indígena a la vida nacional y es así como se inician las primeras campañas de alfabetización y *culturización* indígena desde fines de la década del treinta. Esto ocurrió en el marco de las Brigadas de Culturización Indígena, llevadas a cabo no sólo en el Perú sino también en México y en diversos países de América Latina, resultado de una reunión interamericana que tuviera como sede la ciudad de Patzcuaro. Tal reunión marcó el inicio de una institución continental, con sedes nacionales, destinada a constituirse en la conciencia de los gobiernos respecto de la marginación social en la que se tenía a la masa indígena: el Instituto Indigenista Interamericano.

Pero no se crea que en el país la masa indígena así como otros sectores sociales permanecieron inertes frente a tan grave situación. Primero, a medida que los hacendados avanzaban en su carrera de despojo de la propiedad indígena y de abuso de todo tipo, la población respondió a través de una serie de levantamientos y de movimientos regionales, inspirados muchas veces en ideologías milenaristas y utópicas. En ellos, en no pocas oportunidades, la escuela se convirtió en una reivindicación campesina, seguida a menudo de fuerte represión gamonal.

Así, por ejemplo, en la región del altiplano, desde 1902 en

que un maestro campesino, por iniciativa propia, creara una escuela para jóvenes y adultos y alfabetizara primero a sus vecinos y luego a números cada vez mayores de indígenas, los hombres del campo debieron defenderse de los ataques que la oligarquía local apoyada por la jerarquía eclesiástica perpetraban sobre sus escuelas, maestros y propiedades. Para llegar a la situación actual en la que se encuentran escuelas hasta en los más remotos confines de los Andes, los campesinos debieron atravezar un duro camino de injurias, sufrimiento y muerte. Las escuelas rurales fueron incendiadas y destruidas ante el temor de que los indios pudieran tomar conciencia de sus derechos legales y así enterarse de cómo funcionaban el Estado y sus instituciones.

Como lo manifestara un sacerdote aymara en un seminario realizado en Puno en junio de 1988: *"Las escuelas que ahora existen no nos las ha regalado nadie, son producto de las lágrimas y la sangre de nuestros abuelos"* (Llanque, 1988). Pero así como había que defender la escuela también había que defender las tierras, los productos, las mujeres y las propias vidas. Ello determinó que la vida social del campesinado serrano estuviera marcada por un largo proceso de rebeliones, luchas y tomas de tierras.

Pero, la respuesta campesina no careció de respaldo de otros sectores sociales. También es necesario hacer mención de los grupos de intelectuales que, tanto a nivel regional como nacional, asumieron la defensa del indio y que a lo largo de las primeras décadas del presente siglo logran articular un movimiento indigenista fuerte que influyó decisivamente en la vida del país. Las luchas campesinas, por un lado, y los movimientos intelectuales, por otro, determinaron que la legislación peruana asumiera una postura humanitaria y de defensa del indio, aunque en la práctica nunca nadie se atreviera a enfrentar al gamonalismo y solucionar el problema de mayor importancia para el indio: la tierra.

Fue recién en 1969 cuando, en el marco de otras reformas estructurales, el gobierno militar de la Revolución Peruana expropia las haciendas del país e inicia la repartición de la tierra entre las comunidades indígenas, que el indio ve con esperanza la resolución de su más importante reivindicación.[2] Para enton-

ces ya se habían construido escuelas a lo largo y ancho de los Andes, un nuevo sistema de mercado comenzaba ya a articular el país y se habían también dado ya los primeros pasos en el establecimiento de una industria nacional. Muchos eran también los indios leidos y la población hispanohablante en el país había crecido significativamente.

Paralelamente a esas medidas se decide también reformar el sistema educativo peruano. Desde fines de la década del sesenta y durante la siguiente (1968-1975) el Estado peruano asumió en su legislación una posición culturalmente reivindicativa y clara respecto de la educación de la población indígena, aunque a la larga pusiera mayor énfasis en el aprendizaje del castellano.

Del Seminario Nacional de Educación Bilingüe organizado por el Ministerio de Educación salieron las ideas matrices que orientaron la definición de la Política Nacional de Educación Bilingüe y las diversas acciones llevadas a cabo por el gobierno militar. Los planteamientos de ese entonces se reflejan en cinco documentos fundamentales: el "Informe General" de 1970, la "Ley General de Educación" de 1972, la "Política Nacional de Educación Bilingüe" de 1972, el "Reglamento de Educación Bilingüe" de 1973, y el Decreto Ley 21115 de Oficialización del Quechua. Lo importante del período reside en el hecho que, por primera vez en la historia contemporánea peruana, las medidas culturales y educativas eran dadas dentro de un marco de reformas socioeconómicas que, como la propia reforma agraria, transformaban la faz del país.

Es necesario remarcar el profundo sentido social y reivindicativo de las decisiones gubernamentales de ese entonces, en aras de la revaloración de las manifestaciones culturales indígenas, que se reflejan en declaraciones, tales como: "La Educación Bilingüe se promoverá prioritariamente mediante programas específicos destinados a la satisfacción de las necesidades socioeconómicas de las diferentes comunidades lingüísticas..."; "La alfabetización y castellanización entendidas como un proceso pedagógico al margen del enfoque socio-económico, son improductivas e indeseables" (Política Nacional de Educación Bilingüe, 1972: 9); y, "La castellanización de la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que

forman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación" (Ley 19326, Art. 14). No se olvide tampoco que fue durante el regimen del presidente Velasco que, en mayo de 1975, se eleva el quechua a nivel de lengua oficial en el país; disposición que si bien no llegó a implementarse por causas diversas y por la propia caída del gobierno militar reformista, marca un hito en la historia social y lingüística de América Latina.

Luego de todo este proceso de cambios sociales que han marcado el desarrollo de la sociedad peruana y, particularmente, la condición de su población indígena de habla vernácula, la mayoría de la población peruana tiene ahora al castellano como lengua materna (73%). Sin embargo, aproximadamente todavía el 25% de la población nacional habla una lengua indígena, porcentaje que puede dividirse en un 9% de monolingües y en un 16% de bilingües con diverso grado de manejo del castellano. Del total de hablantes de lengua vernácula, un 88% habla una variedad del quechua, 7% habla aymara y un 5% es usuario de una de las otras 56 lenguas indígenas minoritarias, ya sea andinas o amazónicas que todavía existen en el país (Censo, 1981).

Si bien el número total de lenguas habladas en el Perú todavía no ha sido determinado con precisión se puede agrupar a las lenguas peruanas en 14 familias lingüísticas: una que reune a los diversos dialectos regionales del castellano, dos que comprenden a las lenguas andinas (la familia quechua[3] y la familia aru que incluye al aymara, el jacaru y el cauqui) y once en las que se agrupan las lenguas amazónicas (familias: arahuaca, cahuapana, harakmbet, huitoto, jíbaro, pano, peba-yagua, tacana, tucano, tupí-guaraní y záparo).

La relación entre vernáculas y castellano se ha caracterizado desde épocas tempranas por la diglosia que la rige (cf. Ballón, 1987; Cerrón 1987; López, 1985, 1988a), situación en la cual las lenguas indígenas, como correlato de la problemática socieconómica y política en la que les toca sobrevivir, ceden día a día espacios, roles y funciones en beneficio del castellano, por demás, lengua oficial de la república (Constitución..., Art. 83) e idioma de mayor uso en todo el país. Si bien de las casi sesenta lenguas indígenas que todavía se hablan en el Perú, dos de

ellas, el quechua y el aymara, se han visto favorecidas por la legislación vigente, en cuanto a su estatuto legal, por cuanto constituyen lenguas "de uso oficial" (Ibid), y como tales, factibles de ser utilizadas en diversos ámbitos políticos, públicos y administrativos, por lo menos, en lo que se refiere a los espacios regionales bajo su influencia, en razón de la ausencia de la normatividad respectiva que interprete el precepto constitucional. De hecho, su relación con el castellano ha variado muy poco y siguen en la condición de vernáculas; esto es, de lenguas no-oficiales pertenecientes a grupos histórico-sociales explotados y oprimidos.

LA BUSQUEDA DE UNA EDUCACION ENRAIZADA EN LA REALIDAD PROPIA Y SU RELACION CON LA POLITICA LINGÜISTICA NACIONAL

A partir de la década del cincuenta la educación bilingüe en el país recibe mayor atención, cuando se instaura en la Amazonía el Programa de Educación Bilingüe de la Selva a cargo del ILV. En los sesenta, con el auge que cobran en el país los estudios de lingüística y, en particular el estudio científico del quechua, la educación bilingüe abarca también la zona de sierra, región en la que se iniciara su experimentación treinta años antes, primero como resultado de iniciativas personales, y posteriormente en el marco de las Brigadas de Culturización Indígena (1938-1943) y de los Núcleos Escolares Campesinos (1945-1970) (cf. López, 1986).

Es a partir de la década del sesenta que se suscitan en el país discusiones en torno a la suerte de las lenguas indígenas nacionales y de la población indígena de habla vernácula. En 1963 en la histórica Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara organizada por José María Arguedas en la Casa de la Cultura de Lima se trae por primera vez a un debate público el problema de la educación bilingüe y en ella participan diversos académicos y profesores quechua y aymarahablantes comprometidos con esa problemática. En la Mesa Redonda se dilucidan tanto aspectos técnicos como políticos y es desde entonces que la reflexión en torno a los fines, objetivos y estrategias de esta modalidad educativa está presente en el debate nacional.

Durante esta década surgen también experimentos como el de Nuñez del Prado en Cuyo-Chico, Cuzco; el del ILV en Ayacucho (1965-1970), como extensión de su programa amazónico; y el del Plan de Fomento Lingüístico de la Universidad de San Marcos en Quinua (desde 1963). Todas estas experiencias se orientaban hacia la castellanización de la población atendida y la lengua materna no cumplía otro rol que el de hacer más rápido y eficiente el proceso de aprendizaje del castellano y de los patrones culturales hegemónicos por parte de los educandos. Sin embargo, es necesario destacar que el programa de San Marcos de ese entonces, a diferencia de los demás, propugnaba también la utilización y enseñanza oral del quechua a lo largo de toda la educación primaria (Pozzi-Escot, 1972).

Los vaivenes de la política peruana hacen que, a una época de sincera preocupación y de alternativas concretas marcada por la implementación de la reforma educativa peruana, la siga otra de desmantelamiento de esta reforma y de una notoria carencia de iniciativas en lo que concierne al campo de la educación y, en particular, al de la educación bilingüe. No debe sorprendernos entonces que, en lo que a educación bilingüe se refiere, la cobertura actual de los programas experimentales no vaya más allá del 4% de la población peruana en edad escolar que habla una lengua vernácula y que requiere de una educación que responda a sus particularidades lingüístico-culturales, ni que la atención adecuada de la población adulta vernáculohablante en programas de alfabetización, sea prácticamente nula.

Pese a la ya larga tradición existente en el país en cuanto a la atención educativa de niños de habla vernácula, iniciada por la década del treinta con las actividades que diversos maestros puneños impulsaran con educandos aymaras (cf. López, 1988b), y a la existencia de toda una vasta legislación que sustenta esta alternativa educativa, y que fuera calificada como una de las primeras y más avanzadas de América Latina (cf. Amadío, 1988; Yáñez, 1987), y a la experiencia acumulada en el país en la aplicación experimental de una modalidad educativa bilingüe,[4] el Ministerio de Educación no toma todavía la decisión política de implementar seriamente este tipo de educación, actualizando las políticas anteriores o definiendo su propio

punto de vista al respecto.

A fines de 1987, el gobierno peruano crea en el Ministerio de Educación una Dirección General de Educación Bilingüe. Sin embargo, a la fecha, poco es lo que se ha avanzado en el sector oficial en la definición de planteamientos o en la concreción de ideas que hagan posible que la educación bilingüe abandone su postergado estatuto de experimentalidad. Tampoco se vienen asignando los recursos suficientes que garanticen la formación, capacitación y actualización de maestros bilingües y las investigaciones —a cargo de instituciones y especialistas idóneos— que puedan ayudar a perfilar él o los programas de educación bilingüe que la compleja realidad peruana exige.

Es dentro de este marco que la educación bilingüe peruana es desarrollada por instituciones, en su mayoría extranjeras y religiosas, aunque mediadas por convenio con el Ministerio de Educación.

Programas experimentales de educación bilingüe en actual ejecución en la Amazonía

La educación bilingüe vernáculo-castellano en el Perú todavía no va más allá de intentos aislados de carácter experimental. En las últimas décadas, tales experimentos han venido cobrando mayor magnitud y cobertura como fuera el caso del fenecido Proyecto Perú-AID de Cuzco, ejecutado entre 1975 y 1980. En la actualidad, en lo que respecta a la Amazonía, se hace educación bilingüe en casi toda la región. Las instituciones que tienen a su cargo estas acciones son el ILV, el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), ligado a la Iglesia Católica y, diversos grupos de religiosos católicos entre los que destaca el Equipo Misionero de Angoteros, dependiente del Vicariato Apostólico de San José de Amazonas, que viene trabajando desde hace más de diez años en la zona quechua y secoyahablante del departamento de Loreto, en las comunidades ubicadas a lo largo del río Napo.

Los programas amazónicos atienden a unos 15,000 estudiantes pertenecientes a 22 grupos etnolingüísticos diferentes, en los niveles pre-escolar, primario, secundario y de formación magisterial; el último de los cuales es atendido solo por el ILV,

a través del Instituto Superior Pedagógico de Pucallpa.

Obviamente, la orientación de estos programas no es uniforme y su propia postura frente a la población indígena varía marcadamente de uno a otro. Según su orientación y estructura de funcionamiento los programas amazónicos pueden clasificarse en dos grupos. A un lado tenemos proyectos como el del Alto Napo, que atiende a población quechuahablante de 25 comunidades *napuruna*, o el de Area *Asháninca*, desarrollado en 15 comunidades *asháninca*s o *campas* de la selva central, los que juntos atienden a unos 2,000 educandos e intentan *"surgir desde dentro; desde la cultura, el momento histórico y la vida de aquellos a quienes se dirige"* (Fernández, 1983a: 123-124).

Estos programas promueven el uso de la lengua materna como medio de instrucción y de cohesión grupal. El programa del Alto Napo atiende, desde 1975, tanto el nivel primario como el secundario y el del área asháninca, por ahora, solo el primario. Este proyecto se inició recién en 1983. Ambos han adaptado el currículo, capacitado docentes y desarrollado materiales educativos en lengua vernácula y en castellano por cuanto consideran que "el uso de su lengua y de sus propios patrones culturales... prepara a los grupos nativos para mantener y fortalecer su identidad étnica, permitiendo, al mismo tiempo, a través de un aprendizaje gradual del castellano, su interrelación conciente y válida con la vida nacional y una mejor defensa de sus derechos" (Heise, 1984; 218). Se busca así potenciar y reforzar la lealtad del nativo hacia su propio grupo étnico, debilitado por factores externos diversos y por su inmersión en un mundo que niega validez a su propia existencia (Ibid).

Tanto el proyecto del Alto Napo como el Asháninca están ligados a instituciones o instancias de la Iglesia Católica. El primero es ejecutado por un equipo mixto de misioneros y educadores católicos y el segundo por investigadores de un centro de investigación antropológica de esta iglesia.

Al otro lado tenemos al Programa de Educación Bilingüe de la Selva y Sierra que forma parte de la vasta operación que el ILV tiene en el país y atiende a cerca de 13,000 estudiantes de 19 grupos etnolingüísticos en diez departamentos del país (cf. Dutcher, 1983). El programa se ha ido expandiendo gradualmente, desde su inicio en 1952, hasta abarcar a hablantes

de una amplia gama de grupos étnicos diferentes que cursan estudios de nivel primario, secundario y desde hace cuatro años también de formación magisterial[5].

Este programa se basa en un tipo de educación bilingüe que, si bien promueve la retención de la lengua indígena en algunos ámbitos y dominios de uso, busca la asimilación de la población indígena al cauce de la cultura hegemónica nacional a través de lo que se ha dado en denominar *cambio cultural*, proceso en el cual los valores religiosos y culturales occidentales juegan un papel preponderante, llegando entonces la lengua indígena a convertirse en un instrumento de transculturización de las sociedades amazónicas. Si bien es cierto se recurre a la utilización de elementos vernáculos —tales como la lengua y el folclóre— el énfasis real del programa está puesto en la promoción de la llamada cultura occidental y cristiana y en la aculturación de los pueblos amazónicos, con la consecuente desintegración y debilitamiento de estas sociedades. Dentro de este marco, los misioneros del ILV desarrollan materiales educativos así como traducciones de la Biblia a cada una de las lenguas habladas en esta región.

Pese a ello, es interesante anotar que una vez que los nativos se apropian de un cierto nivel de manejo del castellano y de ciertas estrategias de lectura y escritura y logran determinados grados de organización grupal, el curso planificado por los lingüistas-biblistas puede revertir en beneficio de la propia sociedad tradicional. Afortunadamente algunos grupos etnolingüísticos al tomar conciencia de los verdaderos fines y objetivos del modelo de escuela que impulsa en la Amazonía el ILV y al conocer acerca de otras experiencias que se desarrollan tanto en dicha región como en la sierra, han tomado cierta distancia de las directivas de esta institución y vienen gradualmente asumiendo la conducción de sus propios programas. Tal es el caso de lo que viene ocurriendo con las Comunidades Amuesha, con el apoyo de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP), la organización indígena de mayor importancia en el oriente peruano. Luego de 18 años de iniciada la experiencia educativa en la zona, los jefes de las comunidades amuesha-yanesha se reunieron con sus profesores bilingües para analizar la problemática de la educación bilingüe en su

región, luego de lo cual constituyeron su propio Comité de Educación Bilingüe *"con el fin de profundizar el sistema de Educación Bilingüe de acuerdo al mundo Amuesha"* (Francis, 1984: 180) (nuestro énfasis) y nominaron a un dirigente como coordinador de su programa. Desde ese entonces el Comité conjuntamente con la Casa Cultural Amuesha, orienta la conducción de la educación bilingüe en la zona. La organización amuesha coordina ahora las acciones educativas bilingües desarrolladas en 18 de las 29 comunidades amuesha, ha reproducido los primeros libros de lectoescritura elaborados por el ILV e incorporado a la serie, materiales sobre agricultura tradicional amuesha y geografía y astronomía amueshas. El Comité y la Casa Cultural llevan también a cabo investigaciones sociohistóricas que les permitan elaborar materiales educativos para la conducción de la asignatura de ciencias histórico-sociales.

Como podemos apreciar, salvo el caso amuesha, la educación bilingüe amazónica está ligada a actividades confesionales o a instituciones religiosas, sean éstas católicas o protestantes. También hemos podido ver cómo la iniciativa de gestión dista de estar en manos de las autoridades educativas nacionales menos todavía en los propios concernidos. El Estado, en lugar de aparecer como gestor educativo, en cumplimiento de lo que la propia Constitución y las leyes nacionales prescriben, se presenta como un colaborador de iniciativas exógenas y, en el caso del ILV, como apoyo incondicional de un modelo educativo pensado desde y para afuera.

Programas de educación bilingüe en actual ejecución en la sierra

En la zona andina, en la actualidad, se hace educación bilingüe en algunas comunidades de los departamentos de Ancash, Ayacucho, Huancavelica, Lambayeque y Puno. En Ancash, Huancavelica y Lambayeque los esfuerzos están a cargo de especialistas de las respectivas direcciones departamentales de educación (DDE); mientras que en Ayacucho y en Puno estas experiencias son responsabilidad de investigadores de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el primer caso, y de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educa-

ción (INIDE) con, algún grado de participación de las DDE respectivas en el segundo. A esta lista hay que añadir el componente de educación bilingüe del proyecto Perú-BIRF II, ejecutado, por el INIDE, con fondos provenientes de un préstamo del Banco Mundial, en el marco de un plan de expansión de la educación bilingüe en los departamentos del Sur Andino. Dicho plan se inició en 1986 con la expansión de la educación bilingüe en Puno.

Si bien en la zona andina, explícitamente, no se reconoce la presencia del ILV en el sector educación —aunque se sabe que por convenio se vienen desarrollando investigaciones a lo largo de esta región, desde Cajamarca en el norte hasta Arequipa y Moquegua en el Sur—, es indudable que, tal vez con la excepción de lo que ocurre en el ámbito de la DDE de Huancavelica, esta institución tiene innegable presencia, tanto a nivel de orientación como de gestión, en lo que concierne a la implementación de la educación bilingüe en diversos departamentos ubicados en la zona andina, dada la indefinición de política que caracteriza al momento actual y la consecuente inexistencia de recursos humanos calificados en tales reparticiones gubernamentales.

Los programas serranos atienden en la actualidad a unos 50,000 estudiantes de diversas comunidades campesinas de habla quechua o aymara, exclusivamente en el nivel primario. Estos programas pueden ser agrupados en función de la orientación que los caracteriza y de su estructura de funcionamiento, en términos de su mayor o menor ligazón con el aparato estatal.

En cuanto a su estructura de funcionamiento podemos encontrar hasta tres combinaciones posibles: programas que funcionan por iniciativa del Ministerio de Educación o de algunas de sus dependencias y no cuentan con apoyo externo, ya sea de tipo técnico o financiero, programas que también son ejecutados por una repartición gubernamental pero en los que la iniciativa de gestión está del lado de una institución exógena, y aquellos programas ejecutados conjuntamente por una dependencia estatal y un organismo de cooperación técnica o financiera en base a un convenio de cooperación o asesoramiento técnico.

Entre los primeros tenemos sólo a un pequeño proyecto

en ejecución en el departamento de Huancavelica donde algunos funcionarios de la DDE local, decidieron iniciar en 1980 un programa experimental de educación bilingüe en dos localidades quechua hablantes, estableciendo un contacto inicial tanto con el proyecto en actual ejecución en Ayacucho como con el de Puno, sin que se pudiera establecer vínculos entre ellos. Informes de 1983 (Dutcher), estiman en 1,800 el número de educandos usuarios del programa en los dos primeros grados de educación primaria. Carecemos de información actualizada respecto al programa y si se ha continuado con la preparación de materiales que en esa fecha comprendía material de lectura en quechua.

Las experiencias a cargo de las DDE de Ancash y Lambayeque y una de las experiencias de Ayacucho pertenecen al segundo grupo, por cuanto, si bien se presentan como resultado de la gestión estatal han surgido más bien por la acción y apoyo del ILV o de Visión Mundial. Los programas de Ancash y Lambayeque comprendían en 1983 a cerca de 1,500 educandos que cursaban los primeros tres grados de educación primaria y a 29 maestros (cf. Dutcher, 1983).

En cuanto al programa ejecutado en Ayacucho con apoyo de Visión Mundial, organismo protestante ligado también al ILV, éste fue denominado como "Nuevo Programa de Educación Bilingüe de Ayacucho" y según informes de 1983 habría atendido en dicho año a 11 escuelas y 198 niños del primer grado con textos escolares de lecto-escritura en quechua (Ibid).

Suponemos que, a la fecha, todas estas actividades desarrolladas con el apoyo del ILV o de alguno de sus socios, deben haberse incrementado dado que en los últimos años la presencia del ILV también se ha hecho sentir en los departamentos de Arequipa, Cajamarca, Junín, Huánuco y Moquegua, cuyas DDE vienen publicando material de lectura y vocabularios en convenio con dicha institución. Tal es el caso, por ejemplo, de las DDE de Huánuco y Arequipa; en Huánuco se viene produciendo material de lectura bilingüe en las diversas variedades del quechua que los lingüistas del ILV afirman haber detectado; en Arequipa, en cambio, se ha publicado un vocabulario quechua-castellano, el mismo que forma parte de estudios más amplios destinados a identificar características particulares de sub-

variedades del dialecto Cuzco-Collao hablado en esa región.[6]

Al tercer grupo pertenecen los programas de Ayacucho, a cargo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y los dos que ahora se ejecutan en Puno. Los programas en ejecución en Puno, juntos, atienden a cerca de 45,000 estudiantes de 740 centros educativos rurales.

El único programa ejecutado con asesoramiento técnico de una institución nacional es el Programa de Educación Bilingüe de la UNMSM en Ayacucho que atiende a unas 25 escuelas rurales de ese departamento en los primeros cuatro grados de educación primaria. Los que cuentan con apoyo financiero o técnico extranjero son el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno, ejecutado por convenio entre los gobiernos del Perú y de la República Federal de Alemania, y el Proyecto Perú-BIRF II, abocado a la expansión de la educación bilingüe en Puno por convenio entre el Perú y el Banco Mundial.

Por su orientación los programas serranos de educación bilingüe pueden ser clasificados en dos grupos: aquellos que recurren a la lengua vernácula de los educandos, solo a fin de favorecer un pasaje más rápido a una educación en castellano (transición), y los que persiguen el desarrollo de un bilingüismo equilibrado en los estudiantes a los que atienden y, al igual que lo que postulan los programas del Alto Napo y del Area Asháninca, parten de la realidad —social, cultural y simbólica— inmediata al niño para luego propiciar un diálogo crítico y reflexivo entre ésta y el mundo envolvente. En el proceso se hace uso de la lengua materna de los educandos a lo largo de la escolaridad (mantenimiento).

Si bien carecemos de datos respecto de la orientación que anima a los programas del Ministerio ejecutados con el apoyo, explícito o velado, del ILV o de su coidearia Visión Mundial, asuminos que dadas estas asociaciones y la postura ideológica manifiesta de las instituciones de apoyo, tales programas bien pueden ser considerados como de transición. Esta posición fue claramente asumida por el ILV cuando el equipo liderado por Burns desarrolló su programa de educación bilingüe en Ayacucho en la década del sesenta. La concepción claramente definida postulaba que los niños tenían que aprender en quechua *para saber español* (Burns, 1968). Por lo demás, al igual que lo

que ocurre en la selva, subyacería a estos programas educativos la ideología del *cambio cultural* y de la conversión religiosa. El programa de Huancavelica podría escapar a esta posición; sin embargo, carecemos de mayor información al respecto.

Desde una postura totalmente diferente, operan los programas de Puno y Ayacucho, por lo demás, los dos programas de educación bilingüe existentes en la zona andina que mayor difusión y alcances hacen respecto de las actividades que vienen desarrollando y en los cuales la presencia de asesores externos es no sólo admitida sino reivindicada, como parte innegable de un proceso en el cual se quiere construir estrategias locales de implementación y conducción de la educación bilingüe en el país. El Programa de San Marcos en Ayacucho comenzó en la década del sesenta y en la actualidad está atravezando una etapa de transición que implica el traspaso de la responsabilidad de gestión y ejecución a las autoridades educativas regionales.

El objetivo del programa de Ayacucho es el establecimiento de un programa de educación bilingüe que haga tanto uso del quechua como del castellano a lo largo de los primeros cuatro años de la escuela primaria. Al mismo tiempo, el programa propone la enseñanza de la lengua materna y del castellano con métodos y técnicas especialmente diseñados para esa particular situación. Subyace al programa el objetivo de trabajar hacia el mantenimiento y desarrollo del quechua así como el reconocimiento a la legitimidad de la cultura vernácula (Zuñiga, 1985).

El programa atiende aproximadamente a 2,000 estudiantes, ha desarrollado material educativo en el área de lenguaje —lengua materna y castellano como segunda lengua— para los primeros dos grados de educación primaria y este año utiliza los materiales de enseñanza de matemática elaborados en Puno, y a partir del próximo, tiene pensado hacer lo propio con los de ciencias naturales, dada la coincidencia existente entre ambos proyectos en cuanto a orientación, metas y objetivos. El programa de Ayacucho ha visto limitada sus actividades, principalmente, por los escasos recursos financieros y técnicos de los que dispone y por operar en una zona de gran conflictividad derivada de la situación de guerra que allí se vive desde 1980.

Por su parte, el proyecto de Puno (PEEB-P) comenzó en

1978 y en la actualidad atiende a 40 escuelas en los seis grados de la educación primaria y a un total aproximado de 5,000 estudiantes. Ha desarrollado currículos, métodos y materiales para la educación lingüística de los educandos —tanto en lo que se refiere a la lengua materna cuanto al castellano como segunda lengua— así como también para la enseñanza de la matemática, las ciencias sociales y las ciencias naturales. El objetivo del proyecto de Puno está puesto en el desarrollo de un programa educativo bilingüe intercultural para la escuela primaria, sobre la base de la revaloración de la cultura andina y de las lenguas quechua y aymara, elementos que constituyen el eje a partir del cual se construye el nuevo programa educativo.

Al haber concluido con su fase de implementación experimental, que tuvo como principal actividad la elaboración de los materiales educativos correspondientes, el programa de Puno está próximo a ingresar a una nueva etapa de consolidación. La fase de consolidación, que se inició en enero de 1989, tendrá dos años de duración y 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 las coincidencias con los demás proyectos y con las organizaciones campesinas se desarrollen y afiancen.

A estos dos programas, se suma el componente de Educación Bilingüe del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria, más conocido como Perú-BIRF II. A través de este proyecto se atiende a cerca de 700 escuelas rurales[7] del departamento de Puno y cerca de 40,000 estudiantes, 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 entrenan a los maestros de aula. Dadas las dificultades por las que ha venido atravezando el Perú-BIRF II, el PEEB-P ha debido apoyar financiera y técnicamente a este programa y ha considerado para su fase de consolidación algunas actividades de apoyo a la continuación de este programa, dada 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 los próximos dos años, irá paralela a la de consolidación del PEEB-P, que involucra aproximadamente al 40% de las escuelas rurales y urbano marginales puneñas con población de habla-vernácula; gradualmente deberá aumentar su cobertura hasta atender a todas las escuelas ubicadas en las zonas de mayor incidencia de habla vernácula del departamento.

Programas de desarrollo de recursos humanos para la educación bilingüe

Además de estas experiencias de trabajo a nivel escolar, principalmente en la educación primaria, cabe destacar el funcionamiento de seis nuevos programas orientados más bien a la formación de recursos humanos calificados que puedan asumir la planificación y conducción de la educación bilingüe en el país, tres de los cuales operan en la Amazonía y tres en la región andina. Nos estamos refiriendo, por un lado, al Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación, que desde 1985 funciona en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, a los cambios incorporados en el currículo del Instituto Superior Pedagógico (ISP) de Puno con el fin de formar también maestros de educación bilingüe, así como al nuevo Programa de Profesionalización de Docentes para la Educación Rural Andina que desde 1988 se ejecuta en Urubamba, Cuzco, por convenio entre el ISP de esa localidad y las universidades Católica de Lima y Mc. Gill de Canadá. Por otro lado, hacemos mención al Programa de Profesionalización de Docentes de la Universidad de la Amazonía y a los programas de formación de maestros nativos de educación bilingüe a cargo del ILV y el ISP de Pucallpa, y del Instituto Superior Pedagógico de Loreto en Iquitos, por convenio entre el Ministerio de Educación, AIDESEP, Terra Nuova, organización no-gubernamental italiana, y el Centro de Investigación Científica de Francia (CNRS). A excepción de los programas universitarios, los demás han sido autorizados por el Ministerio de Educación por períodos determinados, como proyectos experimentales, al cabo de los cuales deberá decidirse sobre su continuidad.

El programa de la Universidad del Altiplano (Puno), que se encuentra ahora abocado a la formación de una segunda promoción de profesionales quechua y aymara-hablantes (incluyendo esta vez a siete profesionales bolivianos), está destinado a la preparación de cuadros profesionales que puedan asumir la formulación e implementación de políticas educativas, culturales y lingüísticas acordes con las particularidades de una región multilingüe y pluricultural; mientras que los demás ponen énfasis, más bien, en la calificación de maestros especializados en educación bilingüe. El Programa de Iquitos, por ejemplo, prevé formar, en los próximos seis años, a un primer contingente de 150 jóvenes, pertenecientes a los 19 grupos etnolingüísticos amazónicos de mayor incidencia, como profesores primarios, capaces de implementar un sistema de educación bilingüe intercultural y de llevar a cabo investigaciones básicas en el campo de la lingüística descriptiva y de la antropología.

HACIA UN INTENTO DE BALANCE

El momento actual de la educación bilingüe en el Perú se caracteriza principalmente por dos factores esenciales; la carencia de dispositivos legales explícitos referentes a política lingüística y educación bilingüe, y el énfasis puesto en la aplicación misma de la educación por cuenta de convenios entre el Estado o sus agencias, y organismos diversos, por lo general, extranjeros y/o religiosos. Paulatinamente, desde la perspectiva oficial, han ido quedando atrás los postulados de la Reforma Educativa Peruana, de la Ley de Oficialización del Quechua y de la Política Nacional de Educación Bilingüe, que si bien perfectibles, marcaron un hito en América Latina en cuanto a legislación se refiere. Resulta interesante destacar sin embargo que, como hemos podido apreciar, han sido y son los propios proyectos en actual ejecución que no sólo han hecho suyos los postulados en materia de política lingüística y educativa de la década anterior sino que los han perfeccionado y adecuado, en la práctica, a las exigencias y demandas que el momento actual impone.

Durante el presente régimen gubernamental (1985-1990) poco o nada es lo que las instancias oficiales, por sí solas, han

avanzado en este sentido. A diferencia de lo ocurrido en los setenta, el liderazgo en materia de política lingüística y de educación bilingüe lo tienen ahora instituciones académicas y proyectos concretos en ejecución, y en menor medida, algunas organizaciones populares, particularmente en algunas zonas de la Amazonía. Esta pérdida de fuerza estatal ha ido de lado de un proceso gradual de debilitamiento del Estado y de la emergencia del sector popular en los más diversos órdenes de la vida social del país.

En cuanto a medidas concretas en favor de la educación bilingüe a cargo del Estado, es necesario destacar, por un lado, la decisión de orientar los fondos provenientes de un préstamo del Banco Mundial a la expansión de la educación bilingüe en Puno y en otros departamentos del Sur Andino, plan que, como hemos visto, viene afrontando serios problemas en su implementación; y, por otro lado, la creación a fines de 1987 de una Dirección General de Educación Bilingüe. Sin embargo, si bien es necesario reconocer la iniciativa gubernamental de crear en el Ministerio de Educación un organismo de alto nivel destinado específicamente al tratamiento de todo lo concerniente a la educación bilingüe en el país, el panorama no resulta del todo alentador por cuanto se carece todavía del soporte legal, a través de leyes y reglamentaciones específicas, que haga posible que esta alternativa educativa se asiente en el país y deje, por fin, esa permanente suerte de experimentalidad y de dependencia de instituciones religiosas o foráneas que el Estado parece haberle asignado, no sé si con el fin de sortear su responsabilidad de atender eficientemente a la población indígena en edad escolar, la misma que, supuestamente, tiene los mismos derechos y obligaciones que todos los demás peruanos.

A pesar de las innegables deficiencias que existen en la educación, mediada por el castellano y los currículos oficiales, esta modalidad en castellano sigue siendo oficial, y como tal, obligatoria y a nadie se le ocurriría supeditar su existencia al desarrollo de un grupo de escuelas experimentales, financiadas por alguna institución amiga, que arrojen mejores resultados que los de las escuelas promedio. Las modificaciones respectivas, como es natural, se han hecho y se hacen en la marcha, pero el servicio no se interrumpe. ¿Por qué no podría también

ocurrir lo mismo en una modalidad bilingüe intercultural si sabemos que ésta se asienta en sólidas bases ideológico-teóricas, especialmente ahora que contamos ya con resultados de investigación que demuestran algunas de sus ventajas?

Así como actualmente el aspecto referente a la legislación presenta notorios déficits en el panorama peruano de la política lingüística y de la educación bilingüe,[8] también ocurre lo mismo en lo que se refiere a la conducción de investigaciones evaluativas que tengan que ver con los resultados que se obtienen en la modalidad educativa bilingüe cuando se la confronta con el sistema tradicional. Si bien el Estado parece haberle asignado a la educación bilingüe un carácter de permanente experimentalidad, los supuestos programas experimentales, en realidad son tales, únicamente en tanto y en cuanto están abocados a una implementación marcada por tanteos y ensayos, más no necesariamente por el control riguroso de lo que ocurre en las aulas; i.e. una experimentación real.

Creemos que esta situación se deriva de dos hechos fundamentales, por un lado, de la necesidad clamorosa de servicios educativos adecuados que existen en las zonas rurales del país y de la propia voluntad de servicio de los programas; y, por otro lado, de la manifiesta indiferencia e inexactitud de las directivas ministeriales. Pese a ello, algo se ha hecho y algunos programas de educación bilingüe han venido aportando al avance de la disciplina con resultados parciales que nos parece conveniente resumir.[9] En este punto recurriremos principalmente a datos ofrecidos por los programas de Ayacucho, Napo y Puno.

Como dijéramos en otro lugar (López, 1987), la educación bilingüe en el Perú ha debido desarrollarse en un contexto *adverso*; se trata de una educación que va contracorriente pero que arroja, entre otros, resultados a favor de una educación bilingüe, principalmente en lo que concierne:

a. la participación activa de los niños 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 en las escuelas no bilingües (cf. Hornberger, 1985; Jung et al, en prensa; y Rockwell et al, 1988, para el caso de Puno; y, Fernán-

dez, 1984, para el del Napo).

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 logran igualar a sus compañeros con mejores posibilidades de éxito (cf. Rockwell et al, 1988, para el caso de Puno). Un dato que corrobora esta afirmación proviene del Alto Napo. Ahí, en 1984, se observó que de 161 promovidos en tres de las comunidades atendidas, 67 (41.0%) eran mujeres y que luego de nueve años de implementación una mujer quechua había logrado concluir la primaria, cuando antes ninguna lo había hecho. Se concluía que en esta región, como resultado de la aplicación de un nuevo programa educativo, se observaba ahora *"lentamente pero indefectiblemente, una mayor presencia de la mujer en la escuela"* (Fernández, 1983a:142).

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, 1988; Jung et al, en prensa; y Villavicencio, 1985, para el caso de Puno).

d. el manejo oral y escrito del castellano. Una educación de tipo bilingüe ofrece a los educandos mayores posibilidades para la apropiación del castellano por parte de los niños y les permite lograr un manejo más apropiado de esta lengua en sus formas oral y escrita y una mayor calidad en la pronunciación (cf. Jung et al, en prensa; Rockwell et al, 1988; para el caso de Puno). Coincidente con este último aspecto, en el programa de Ayacucho se ha detectado que los niños de las escuelas bilingües logran un mejor control de sus capacidades para distinguir y producir sonidos castellanos conflictivos para los quechuahablantes, particularmente en lo que se refiere a la confusión de las vocales /i/-/e/ y /o/-/u/ (cf. Zuñiga, 1987 y también Villavicencio, 1985, para el caso de Puno).

e. el manejo oral y escrito de la lengua materna. Como es obvio, los niños de las escuelas bilingües demuestran un mejor manejo de la L1, sobre todo en lo referente a la comunica-

ción 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, 1985; Jung et al, en prensa; y Rockwell et al, 1988).

Consideramos que logros como los reseñados no son sino producto de un proceso complejo de acumulación de factores a partir del hecho mismo que el uso de la lengua materna de los niños en un ambiente institucional-formal como la escuela y la referencia constante al *saber propio* generan en ellos autoestima y desarrollan una autoimagen positiva que les permite abordar el reto de aprender con confianza y seguridad 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 aun adelantar a quienes sólo estudian en castellano.

Asimismo, nos parece importante destacar que los estudios evaluativos llevados a cabo en el país coinciden con investigaciones realizadas 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 que los estudiantes de una modalidad bilingüe 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 él construye en el tratamiento y análisis de una lengua conocida (su L1); estrategias y habilidades que después aplica a la segunda lengua.

A ellos habría que añadir otros resultados referentes a las cifras de deserción escolar. En el Alto Napo, por ejemplo, antes de la aplicación del programa, la deserción era de un 99% y en 1984 ésta fue medida en un 86%, con un consecuente incremento de un 13% de estudiantes nativos de habla quechua que concluían su educación primaria (cf. Fernández, 1983a).

Asimismo, en el Napo, al igual que en la mayoría de zonas rurales en el país, un gran número de educandos abandonaba el sistema entre el primer y el segundo grado. (Estas ci-

fras eran para Puno en 1981 del 36% y para el Napo del 60.09% en el período 1975-1970.) En 1984, luego de nueve años de implementada la educación bilingüe en esa región, esta cifra pudo reducirse, llegando el porcentaje de niños que abandona el sistema luego del primer grado a sólo un 36%. Vale decir, de cada diez niños siete comenzaban a ser retenidos en la escuela (Ibid).

Creemos que resultados como estos ayudan a los programas a convencer no sólo al Estado de que ésta es una modalidad válida, sino también a los propios padres de familia que manifiestan rechazo a la educación bilingüe. La *adversidad* que caracteriza al contexto en el cual se desarrollan las experiencias educativas bilingües no se refieren exclusivamente a la desidia del Estado y a la poca atención que el gobierno actual le viene dando a esta actividad, sino también al hecho que, por razones históricamente determinadas y por la misma situación de diglosia que caracteriza a la sociedad peruana, a menudo los propios indígenas no ven con buenos ojos el uso de la lengua indígena en la escuela por temor a que, por un lado, se reste tiempo a la utilización del castellano, lengua que ellos desean que sus hijos aprendan y manejen de la mejor manera posible; y, por otro lado, a que el uso de la lengua indígena en el aula refuerce una pronunciación socialmente estigmatizada del castellano y atente contra el buen aprendizaje de la lengua de prestigio. Ahora estamos en capacidad de demostrar a los padres de familia que, *a pesar* de haber dado bastante importancia al uso de la lengua materna en la escuela, sus niños logran un igual o mejor manejo que sus pares de las escuelas tradicionales y que *además* están en capacidad de leer y escribir en su propia lengua y de afrontar la lectura con comprensión y la resolución de problemas de manera crítica y con seguridad.

Además de estos resultados nos parece necesario también mencionar que los diversos programas de educación bilingüe en actual ejecución en catorce de los veinticinco departamentos en los que está dividido el Perú, entre todos, han producido cuantioso material educativo en lengua vernácula y han desarrollado concepciones diversas respecto de esta modalidad. También se han dado pasos seguros en lo que respecta a la normalización de las lenguas indígenas, en especial del quechua

y del aymara, a través de su elaboración terminológica y estilística para responder al reto de constituir vehículos de educación válidos, no sólo para expresar contenidos ligados a la cotidianeidad indígena y a lo tradicional, sino también para expresar contenidos relacionados con la cultura occidental y con aspectos de la ciencia universal y la tecnología moderna. La propia escritura en lengua indígena viene llevando a sus usuarios a niveles de uso lingüístico que reflejan grados de abstracción cada vez mayores que no sólo habrán de redundar en beneficio de la intelectualización de estos idiomas sino en la construcción de una racionalidad indígena acorde con las demandas del momento actual.

En lo que respecta a las diversas tendencias a las que acabamos de hacer mención, es necesario precisar que son dos las corrientes que luchan por la hegemonía de la educación bilingüe en el país: una de ellas representada por el ILV y las experiencias que esta institución apoya y la otra por cuatro proyectos experimentales que desde 1983 han venido reuniéndose e intercambiando información respecto de sus actividades y a la que recientemente se han sumado nuevas experiencias en marcha como las de los ISP de Loreto, Puno y Urubamba y de la Universidad del Altiplano. La primera es quizás la de más cobertura tanto geográfica como númerica, en términos de la cantidad de estudiantes y de maestros a los que atiende; la segunda es por seguro la que más avances técnicos e ideológicos ha logrado y la que está ahora en capacidad de mostrar no sólo ideas sino también evidencias empíricas en favor de la educación bilingüe.[10]

Pero, en lo que esta última corriente requiere aún afinar en su trabajo es en lo concerniente al rol que en el proceso deben jugar las organizaciones campesinas e indígenas del país. Si bien en este aspecto es necesario establecer deslindes de matices entre lo que ocurre en la Amazonía (donde sí se observa un mayor nivel de participación de las organizaciones indígenas)[11] y en la sierra, ninguna de las experiencias ha logrado efectivamente incorporar en el diseño y conducción la participación de las organizaciones indígenas o campesinas en la formulación e implementación de los programas de educación bilingüe. Ello tal vez se deba a su propia condición de proyectos parcialmen-

te gubernamentales y a la fuerza que hasta hace poco tuvieran las dependencias del Ministerio de Educación para controlar el sistema, así como también a la poca claridad que las organizaciones gremiales nacionales, particularmente de sierra, han demostrado respecto de la problemática étnico-cultural de la población campesina.

A lo más, los proyectos han optado por mantener un contacto relativamente fluido con los padres de familia de las comunidades en las cuales trabajan. Pero, es igualmente necesario reconocer que incluso este contacto ha sido limitado e insuficiente, como resultado de las demandas que la propia tarea educativa pone sobre los reducidos equipos de especialistas que ejecutan los proyectos: definiciones curriculares que involucran tanto aspectos antropológicos como lingüísticos y educativos; elaboración de materiales educativos; capacitación de maestros; etc.

Este es el aspecto más descuidado de la educación bilingüe y de la política lingüística peruana y que es menester abordar, dada la importancia que tiene el diálogo con las bases, en favor de la implementación de nuevas ideas lingüísticas y educativas que contradicen la tradición nacional y que despiertan dudas, históricamente determinadas, en los propios vernáculohablantes, que caracterizan también a la situación de diglosia a la que hemos hecho referencia.

Si bien el proceso de implementación de la educación bilingüe viene siendo lento, desde la dación de la ahora encarpetada Política Nacional de Educación Bilingüe de 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, si bien, en la práctica, cada proyecto implementa estas ideas matrices de diversa manera.

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 amplios de esta modalidad. La hora parece haber llegado en el país para sacar a la educación bilingüe de esa 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. También parece haber llegado la hora para hacer que las lenguas indígenas entren a una nueva fase de instrumentalización que posibilite su normalización y posible estandarización.

Si bien es mucho todavía lo que se debe aprender, creemos que en el Perú se sabe ahora lo suficiente como para poder comenzar a atender de manera más justa y equitativa a la población indígena de habla vernácula.[12]

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 diversas organizaciones populares (la Federación de Campesinos de Puno), por una de las federaciones campesinas del Cuzco (FARTAC) y por el SUTEP (Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación Peruana) se comience ya a plantear la necesidad de cambios en la educación de los sectores campesinos a partir del reconocimiento de su diversidad étnica, social, cultural y lingüística. En cuanto a las organizaciones indígenas de la Amazonía, AIDESEP se ha mostrado siempre abierta y con una posición sumamente clara y definida respecto de la necesidad no sólo de promover la educación bilingüe sino de profundizarla y abarcar niveles cada vez mayores de acción. Es por ello que ahora, conjuntamente con el ISP de Iquitos, esté comprometida en la formación de maestros bilingües.

Ahora les toca a las instituciones académicas 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 verná-

cula del país. Por lo menos en estas tres últimas décadas de desarrollo más académico de la educación bilingüe en el Perú, el país cuenta con recursos técnico-científicos (cf. UNESCO, 1988) que constituyen instrumentos importantes para el diálogo con las organizaciones populares y que pueden ser puestos ahora a su servicio en una nueva etapa de acción compartida en beneficio de la población indígena nacional.

El Ministerio de Educación tiene ahora que aceptar las nuevas reglas de juego y los resultados que su propia inercia han generado y ver a las instituciones académicas y a los programas en ejecución no como organismos que deben cumplir las políticas que de él emanen sino más bien como interlocutores válidos que están en capacidad y en la obligación de participar codo a codo con las organizaciones populares y con el propio Ministerio en la determinación de las políticas culturales, lingüísticas y educativas nacionales que habrán de orientar la nueva etapa.

Parece ser que en el Perú está también llegando la hora 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.

Post scriptum.– Los comentarios hechos en este trabajo a la actuación del Ministerio de Educación en relación a la educación bilingüe corresponden a la fecha de su redacción: Junio, 1988. Con el cambio de responsables en la Dirección General de Educación Bilingüe a fines del segundo semestre de dicho año la situación aquí descrita ha variado significativamente en beneficio de la EBI, tanto en lo que concierne a la definición de políticas como en lo que se refiere a acciones concretas. Este hecho nos obliga a una futura reapreciación de la cuestión.

NOTAS

1. Esto puede ser también verificado en un estudio que hiciéramos del tratamiento que se le dio a las lenguas indígenas habladas en el altiplano peruano a lo largo de las primeras siete décadas del presente siglo (cf. López, 1988a). En esa ocasión pudimos comprobar cómo Puno y el Sur Andino peruano se convirtieron en un ámbito en el cual, por la difusión de la escuela y su supuesta democratización, se originaron tensiones de índole diversa derivadas de la aparente incompatibilidad entre el objetivo de unificación nacional, que desde siempre ha caracterizado al Estado peruano y a su sistema educativo, y el respeto por las diferencias socioculturales que marcan decididamente a su sociedad.

2. La reforma agraria, a pesar de sus avances, constituye un proceso todavía no concluído y, desafortunadamente, debido a los vaivenes característicos de nuestras sociedades, al interior del propio gobierno militar no existió una posición clara respecto de la principal reivindicación campesina ni menos aun de los gobiernos que lo sucedieron. Llegamos así a una etapa en la cual los campesinos se preparan nuevamente para tomar las tierras de las grandes empresas asociativas y de las cooperativas, ante el descontento de su situación actual. La reestructuración de la propiedad agraria, particularmente, en el Sur Andino, constituye todavía la mas importante reivindicación campesina.

3. Si bien lengua de origen andino, el quechua es hablado ahora también en diversas zonas de la cuenca amazónica.

4. Me refiero no sólo a lo que se ha aprendido en cuanto a métodos y técnicas tanto en los proyectos de educación bilingüe llevados a cabo con poblaciones indígenas sino también a las actividades pedagógicas implementadas en los colegios experimentales bilingües de castellano y lengua extranjera.

5. El ILV atiende a los siguientes grupos: achuales, aguarunas, boras, campas, candoshis, canibos, capahuanas, cashibos, cashinahuas, culinas, chayahuitas, machiguengas, ocainas, orejones, piros, shipibo, urarinas, yaguas y yaminahuas.

6. Por lo demás, en una extraña asociación con la Academia Peruana de la Lengua Quechua, a través de sus filiales en el interior del país, el ILV se ha obstinado en una campaña de exacerbación de las diferencias estructurales, particularmente del orden fonético-fonológico, existentes entre las variedades y subvariedades quechuas a fin de *mostrar* evidencias *científicas* en contra de la corriente en pro de la normalización y estandarización escrita de la lengua que promueven en el país instituciones académicas y programas de educación bilingüe (cf. Jung y López, 1988 para una caracterización de la actuación de la Academia y del ILV en la discusión sobre el pan-alfabeto quechua).

7. Originalmente el Perú-BIRF se plantéo 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 respecto a la postura peruana frente al pago de la deuda externa, y el consecuente descuido de algunas líneas de implementación del Proyecto, determinaron la merma del número inicial de centros educativos.

8. Sin embargo nos parece importante destacar que entre 1985 y 1986, diversos grupos políticos presentaron ante el Parlamento iniciativas legales destinadas a reglamentar el artículo 83 de la Constitución que prescribe el estatuto de *lengua de uso oficial* para el quechua y el aymara así como a consolidar un sistema de educación bilingüe. Tales iniciativas partieron de las más diversas posiciones políticas, desde sectores conservadores hasta la izquierda. En total cinco proyectos de Ley fueron presentados al parlamento, cuatro en el Senado y uno en la Cámara de Diputados. Lamentablemente ninguno de ellos pasó a la etapa de discusión, aunque sí superaron la de estudio en comisiones. Lo interesante del caso es que ninguno de estos proyectos de ley tuvo su origen en el Ministerio de Educación, como es de esperarse, sino más bien en las iniciativas de algunos representantes políticos provenientes de regiones con alta incidencia de población vernáculo-hablante. Los proyectos en mención fueron presentados por los senadores Rolando Ames, de Izquierda Unida; Roger Cáceres, del Frente Nacional de Trabajadores y Campesinos (FRENATRACA); Eugenio Chang, del partido de gobierno APRA; Genaro Ledesma, de Izquierda Unida y Andrés Towsend Ezcurra, del Movimiento de Bases Hayistas, entre los meses de octubre y noviembre de 1985, luego que el 31 de octubre el senador Ledesma presentara un proyecto de Ley al Senado solicitando la obligatoriedad de la enseñanza del quechua en todas las escuelas y colegios de las zonas en las que se habla este idioma. Meses más tarde, la delegación parlamentaria de Puno en la Cámara de Diputados presentó también un proyecto de ley relacionado con la educación bilingüe intercultural (cf. López, Jung y Palao, 1987).

9. 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. La evaluación del PEEB-P fue encomendada al Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México y estuvo a cargo de una antropóloga, dos sociolingüistas y dos educadores. Si bien el fenecido Proyecto Quechua-Castellano de Cuzco (INIDE-AID-Universidad de Cornell) (1975-1980) también fue evaluado pocos meses antes de su desactivación, su evaluación fue realizada por un equipo mixto conformado por especialistas independientes (3) y funcionarios gubernamentales (5) y su estudio difiere del desarrollado en Puno, principalmente en lo que concierne a la cobertura de áreas de indagación y sobre todo a su duración (cinco meses, en el caso de Puno, vs. ocho semanas en Cuzco).

10. A este respecto no deja de sorprender que, a más de cuarenta años de implementación, las escuelas bilingües del ILV no hayan sido todavía

evaluadas ni se sepa mucho sobre su funcionamiento. Claro está que ellas han merecido estudios puntuales de otros investigadores, por lo menos en dos oportunidades, que arrojan resultados nada favorables (cf. CIAAP, 1987 y Amadío, 1984).

11. La participación de las organizaciones indígenas en la marcha de la educación bilingüe en la Amazonía es cualitativamente distinta a lo que ocurre con las organizaciones campesinas de la sierra. No es propósito de este trabajo analizar las causas de tal situación, sin embargo quisiéramos rápidamente sugerir que ésta podría derivarse también del hecho que la escuela como institución que presta servicios también a la población nativa se remonta en algunos casos a mediados de la década del cincuenta y en la mayoría de instancias sólo durante las últimas dos décadas. Recuérdese también que en muchos casos los actuales dirigentes políticos indígenas pasaron ellos mismos por una escuela bilingüe, algo que nunca ocurrió en la sierra. De ahí que las reivindicaciones de las organizaciones amazónicas no solo incluyan reclamos clasistas sino también étnico-culturales. En el caso de las experiencias reseñadas en este trabajo tanto AIDESEP como la misma organización *napuruna wangurina* han demostrado su preocupación por la suerte de la educación bilingüe y la organización napuruna en particular participa, al lado de los misioneros, en la ejecución del programa del Alto Napo.

12. El informe de UNESCO antes mencionado al evaluar la situación peruana a este respecto afirma que "el modelo educativo bilingüe intercultural, a través de la fecunda experiencia de los proyectos, ha llegado últimamente a un admirable grado de sofisticación y rigurosidad científica. Sus resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sus alentadoras proyecciones en el campo lingüístico y cultural nos llevan a concluir que la EBI no sólo es una elección posible, sino también conveniente" (1988: 12).

BIBLIOGRAFIA

AMADIO, Massimo, (1984) "Diagnóstico sobre la Educación Bilingüe en los distritos del Pastaza y Cahuapana, Provincia del Alto Amazonas (Perú)". En: *Shupihui* 30. 193-212. (Iquitos).

BASADRE, Jorge, (1970) *Historia de la República del Perú. 1822-1933.* Tomo XVI. Lima: Editorial Universitaria.

BURNS, Donald, (1968) "Niños de la sierra peruana estudian en quechua para saber español". En: *Anuario Indigenista. Vol. XXVIII. 105-110.* (México).

CERRON-PALOMINO, Rodolfo; MONTOYA, Rodrigo; POZZI-ESCOT, Inés; VALDIVIA, Manuel, (1988) *Evaluación de los textos escolares del proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno.* Lima: PEEB-P. (Mimeo).

CORBERA, Angel (ed.) (1983) *Educación y lingüística en la Amazonía Peruana.* Lima: CAAP.

CUMMINS, James, (1979) "Linguistic interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". En: *Review of Educational Research* 49/2. 222-251.

DUTCHER, Nadine, (1983) *The Present State of Bilingual Education in Peru.* Banco Mundial. (Mimeo).

FERNANDEZ, María del Carmen, (1983a) "Educación intercultural y bilingüe en el Alto Napo". En: A. Corbera (ed.). 111-148.

FERNANDEZ, María del Carmen, (1983b) "Alto Napo: Experimentación de un programa de educación bilingüe e intercultural". En: *Nuevamérica* 20. 66-82. (Buenos Aires).

FRANCIS, Augusto, (1984) "El pueblo amuesha y la educación bilingüe". En: *Shupihui* 30. 179-182. (Iquitos)

HEISE, María, (1984) "Proyecto de educación bilingüe bicultural para los asháninca del río Tambo". En: *Shupihui* 30. 213-220. (Iquitos).

HORNBERGER, Nancy, (1985) *Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Peru.* Tesis doctoral presentada a la Universidad de Wisconsin.

JUNG, Ingrid y SERRANO, Javier (eds.), *Aprendiendo a mirar: un informe de investigación evaluativa en Puno.* Lima-Puno: UNA-P-GTZ. (en prensa).

JUNG, Ingrid y LOPEZ, Luis Enrique, (1987) "Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú". En: Lengua, Nación y Mundo Andino. *Allpanchis* 29/30. 483-509. (Cuzco).

LOPEZ, Luis Enrique, (1987) "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno". M. Zuñiga, J. Ansión y L. Cueva (eds.). 521-527.

LOPEZ, Luis Enrique, (1988a) "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excurso histórico (1900-1970)". En: L. E. López (ed.) *Pesquisas en Lingüística Andina.* Lima-Puno: CONCYTEC-UNA-P.

LOPEZ, Luis Enrique, (1988b) "Lengua y poder". Capítulo IV de *Lengua.* Volumen 2 de la serie "Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural". Santiago de Chile: UNESCO.

LOPEZ, Luis Enrique; JUNG, Ingrid; PALAO, Juan, "Educación bilingüe en Puno (Perú): Reflexiones en torno a una experiencia... que concluye?. En: *Pueblos Indígenas y Educación* I/3. 63-106. (Quito).

LOPEZ, Luis Enrique y JUNG, Ingrid, (1988) *Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno.* Lima: GTZ.

POZZI-ESCOT, Inés, (1972) *Plan de castellanización para los niños quechua-hablantes.* Lima: CILA.

POZZI-ESCOT, Inés, (1988) "La educación bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva y prospectiva". En: L. E. López (ed.) 37-78.

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.

SAN ROMAN, Gloria, (1984) "Programa de educación bilingüe e intercultural del Alto Napo". En: *Shupihui* 30. 183-192. (Iquitos).

SIGUAN, Miguel y MACKEY, William F., (1986) *Educación y bilingüismo.* Madrid: Santillana. UNESCO.

SKUTNABB-KANGAS, Tove, (1983) *Bilingualism or Not. The Education of Minorities.* Clevendon: Multilingual Matters 7.

UNESCO, (1988) *Informe final sobre educación bilingüe en el Perú.* Santiago de Chile: OREALC. (Mimeo).

VILLAVICENCIO, Martha, (1985) Logros, dificultades y perspectivas del Proyecto de Educación Bilingüe-Puno. Lima: INIDE. (mimeo).

YAÑEZ, Consuelo, (1987) *Estado del arte de la educación indígena en los países andinos.* Ottawa: IDRC.

ZUÑIGA, Madeleine; ANSION, Juan y CUEVA, Luis (eds.), (1987) *Educación en poblaciones indígenas: Políticas en América Latina.* Santiago de Chile: UNESCO-I.I.I.

PROBLEMAS DE EDUCACION Y MODELOS DE DESARROLLO: EL CASO DE LOS CRIOLLOS EN EL CARIBE

Luca Citarella
UNESCO/CARNEID
Co-ordinating Centre Barbados

Los nuevos estados insulares del Caribe, enfrentan una serie de problemas sociales y educacionales derivados del hecho de tener lenguas criollas como canales principales de comunicación de la mayoría de la población. Estas lenguas no han sido todavía reconocidas como instrumento cultural y pedagógico, tanto en la educación formal como en el sistema social y político.

En la región del Caribe insular el sistema educacional heredado desde las sociedades coloniales, era un sistema instituido para la sobrevivencia y la reproducción de una pequeña élite social, que sola tenía el derecho y la necesidad de educación. Había un fuerte grado de correspondencia entre los alumnos, los profesores y los fines de la educación; y entre el sistema educativo y las otras instituciones de la sociedad. Las políticas lingüísticas de la sociedad y de sus principales instituciones como la escuela, estaban basadas sobre un riguroso concepto de diglosia.[1] Un estándar oficial de alto prestigio, relacionado con el sistema colonial y las oligarquías dominantes, se oponía a una variedad de bajo prestigio hablada por la mayoría de la población, miembros ordinarios de la comunidad. Esta variedad correspondía muy frecuentemente a una *criolla*. En términos generales semejante política lingüística post-colonial contemplaba la retención de la lengua europea como instrumento oficial de comunicación de la sociedad, y estaba destinada a consolidar el control de la maquinaria del Estado en manos de las

nuevas oligarquías locales. De hecho estas oligarquías representaban los únicos grupos sociales en grado de usar la lengua oficial, a través de la cual funcionaban todas las instituciones del Estado.

Las características comunes de la política lingüística de la mayor parte de las islas del Caribe coinciden con la evolución de estructuras sociales. Las instituciones políticas de las sociedades caribeñas se han desarrollado desde un origen común que se remonta a los sistemas de plantación de los siglos XVIII y XIX; a lo largo de esta historia hasta el presente, todos los territorios han permanecido como microsociedades, con una amplia, pobre, clase social trabajadora y una pequeña burguesía principalmente dedicada a ocupaciones terciarias. Estos territorios se caracterizan por tener economías de subdesarrollo, y requisitos de estatuto social (incluida la lengua), que tienen como modelo los antiguos sistemas coloniales. Esta evolución común de la situación sociolingüística de las islas del Caribe justifica el intento de considerar la situación de las criollas de la región, como conjunto, con respeto a algunas de las consecuencias lingüístico-culturales que ha producido.

El concepto de *lenguas criollas* en el Caribe se refiere a una serie de situaciones lingüísticas y culturales que vale la pena precisar. En términos generales nos podemos referir a las criollas como a las lenguas que se desarrollaron como instrumento de comunicación entre europeos y africanos durante el periodo de la expansión colonial europea, el tráfico de africanos esclavizados, y el establecimiento del sistema de plantaciones en regiones subtropicales, como el Caribe.

Un proceso lingüístico de largo plazo llevó a los *pidgins* de limitada capacidad comunicativa, a convertirse en lenguas vernáculas, de más de 15 millones de personas, que ahora habitan en todas las regiones de las Américas, aunque una parte consistente de ellos viva en el Caribe. Trataré de resumir aquellos puntos que pueden considerarse en la base de la definición de lenguas criollas, particularmente en la situación del Caribe. Los pidgins y criollos se desarrollan en situaciones en las cuales, dos o más lenguas y culturas entraban en contacto, con uno de los grupos étnicos económica, social y militarmente dominante. Según Carrinhton (1987) es posible notar dos caracterís-

ticas básicas para toda clase de criollos en la región: a) todos los criollos tienen un vocabulario que es predominantemente extraído de una de las lenguas europeas; b) todos los criollos tienen elementos de fonología, semántica, y especialmente sintaxis, que muestran transferencia y retención de aquellas lenguas de Africa Occidental, que eran parte del equipaje cultural de los africanos esclavizados en el Nuevo Mundo. Morgan Dalphinis (1985) ofrece una muestra satisfactoria de estas retenciones (por los criollos franceses e ingleses).

	Lenguas del Caribe	*Lenguas Africanas*
1.	*Estabilizador*	
	Se li (francés criollo (FC))	*garab la* (Wolof)
	(Stab. him/her)	(tree stab.)
	It is him/her	It is a tree
2.	*Adjetivo predicativo*	
	It red (inglés criollo (IC))	*E bija* (Ewe)
	(It is red)	It red (It is red)
3.	*Prolongación vocálica con fines de énfasis*	
	I Kuwii (FC)	*E nayaaa* (Ewe)
	He ran	He knows
	(He ran a lot)	(He is very intelligent)
4.	*Repetición enfática*	
	i ron ron (IC)	*munge dawa dawa* (Wolof)
	He ran and ran	He run run (He ran and ran)
5.	*Decir gramatical*	
	I di mwen kon a (IC)	fad'amini cewa (Hausa)
	He tell me like this	tell me say
	(he told me)	(told me)
6.	*Afijo de plural*	
	di man dem (IC)	*jong o lu* (Mandinka)

the man (plur.)	slave (the plur.)
the men	the slaves

7. *Focalización frontal*

li sei vini (F.C.)	*shi kad'aiya zo* (Hausa)
He (foc.) come	he (foc.) come
He alone came	he alone came

8. *Topicalización*

Liv la mwen ba ou a, i woui (F.C.)	*littafin da na ba ka, shi ja ne* (Hausa)
Book that I give you it red	book the which I give you it red be
(the book that I gave you it is red)	

9. *Concatenación*

i pwan batout bat li (F.C.)	*A ye buk o ta a a ye e busa*
he take stick beat him/her	he book the take he them beat
(he took the stick and beat him/her)	he/she took the book and beat him/her

Retenciones y transferencias como éstas constituyen rasgos lingüísticos comunes que caracterizan a todos los criollos del Caribe, sin tener en cuenta sus diferentes bases léxicas. Es opinión común que los grupos Aka y Eve, de la grande familia lingüística del Niger-Congo, son los responsables de las similitudes estructurales halladas dentro de los criollos franceses o ingleses, así como de las similitudes entre los dos grupos. Desde nuestro punto de vista es importante interpretar estas retenciones lingüísticas como parte de un proceso general de aculturación, puesto en marcha por el contacto entre culturas africanas y europeas: la evolución lingüística, la adaptación del léxico de las lenguas nativas a los estándares europeos, tiene que ser considerada simplemente como un importante caso de un proceso general de evolución cultural, causado por la dominación europea, que contemplaba todos los otros aspectos de la cultura (religión, creencias, morales, relaciones de parentesco etc..). "The

argument is then in attempting to speak French or English, Africans in Africa, as well as in the New World, interpreted English or French structural patterns in terms of native patterns. Sociocultural factors determined everywhere the degree of interference from one territory to another and also within a single territory. this resulted in linguistic variation and instability which is characteristic of any dynamic acculturative process" (Alleyne 1979).

Una consecuencia primaria de esta afirmación, que tiene varias implicaciones para este artículo, es que las lenguas criollas en el Caribe, no tienen que ser concebidas como dialectos o versiones simplificadas de los estándares europeos, sino como espejos de un proceso de cambio cultural que ha permitido, a lo largo de siglos, la sobrevivencia de una identidad cultural y lingüística para los grupos étnicos afro-caribeños, comprometidos en una situación de dominación política, cultural y social.

Sin embargo, las diferentes fuentes léxicas de los criollos son las que determinan la clasificación de las variedades halladas en la región. Prácticamente todos los contactos entre las lenguas europeas y africanas han contribuido al desarrollo de diferentes variedades de criollos. Estas variedades pueden ser divididas en tres grupos básicos:

1) El criollo de léxico francés hablado en la Guyana Frances, Martinica, Guadalupa, Haiti y en Santa Lucia y Dominica. (Estas últimas son lenguas inglesas informalmente llamadas "patois").

2) Papiamentu, la lengua criolla, de léxico hispano-portugués, de las Antillas Holandesas.

3) El criollo inglés de todas las otras islas de habla inglesa (como Barbados, Jamaica, Trinidad y Tobago etc.).

Al interior de los mismos grupos, y particularmente en el primer y último caso, es posible observar un alto grado de variación en la situación lingüística de cada isla, que corresponde, a una serie de complejos factores de orden histórico y sociolingüístico. Sin embargo, estas diferencias no ocultan similitudes tipológicas y tampoco, en cierta medida, comprensión mutua entre las variedades.[2]

En la actualidad, las lenguas criollas existen en dos tipos

de situaciones sociolingüísticas. En la primera, el criollo no tiene relación formal con la lengua oficial, así como en el caso de Dominica, donde el "patois" coexiste con la lengua oficial, el inglés. En la segunda situación, la lengua criolla coexiste con el estándar europeo que es su fuente lexical. Esto es el caso de Jamaica, por ejemplo, donde un criollo de base inglés coexiste con el inglés, o de Haití, donde un criollo de base francés está en contacto con el francés. Con respecto a este último caso, el factor que complica la situación, es el desarrollo de variedades lingüísticas intermedias entre el criollo y la fuente lexical europea (Carringhton 1987). El desarrollo de este "post Creole dialect continuum" (Carringhton 1987) se vuelve de hecho en una variable que impide el reconocimiento de las lenguas criollas como sistema lingüístico cultural independiente, generado por la evolución histórica del contacto entre grupos étnicos africanos y europeos. Los continuos préstamos lingüísticos, desde la lengua dominante a aquella dominada, tienden a borrar los límites entre criollo y estándar oficiales, en la percepción de los miembros de la sociedad y también de los criollo-hablantes, reforzando la opinión general que estos son solamente versiones o dialectos de la lengua oficial. Este proceso de desnativización-deculturalización de las lenguas vernáculas criollas ha sido además acelerado cuando la movilidad social hacia arriba, ha sido identificada (particularmente una vez alcanzadas las independencias nacionales) con la adquisición del estándar europeo; y cuando la estructura social de los países ha permitido a los criollo-hablantes, un ascenso social en relación a su control del estándar oficial.

En los estados del Caribe independiente, las oligarquías dominantes han por lo tanto conseguido determinar la estratificación sociopolítica de la sociedad sobre la base del lenguaje e imponer sobre esta base un cierto concepto de desarrollo, concomitante con sus privilegios. De esta forma los grupos étnicos afrocaribeños han progresado hacia la modernidad, a través de la adopción de valores y comportamientos culturales de una cultura ajena, en, espera de un mejoramiento de sus condiciones de vida, pero en términos prácticos, manteniendo los privilegios y las ideologías dominantes de la clase al poder.

2. LA ACTUALIDAD: LENGUAS CRIOLLAS Y DESARROLLO EDUCATIVO EN EL CARIBE

En la actualidad los intentos de medir el nivel de extensión de los criollos en el Caribe insular chocan con la escasez de datos estadísticos disponibles. Carringhton (1983) informa que en el caso del criollo de léxico francés de Martinica, Guadalupa, St. Lucía y Dominica, hay un número total de 700.000 hablantes; el porcentaje de monolingües criollos en Dominica y St. Lucía en el último censo de población (que lamentablemente tuvo lugar en 1946) era respectivamente del 23% y 46%, mientras que el de los bilingües parece haber sido 54% y 68%. La confiabilidad de los datos fue probablemente condicionada por los métodos de recolección de la información; es bastante probable que en aquel entonces el porcentaje de monolingües fuese más relevante para ambas islas. Sin embargo, es razonable imaginar que en el presente la proporción de bilingües se haya incrementado, en perjuicio de la de monolingües.

Haití es el más grande y más poblado de los Estados con criollo-hablantes del Caribe: "Its case is very different from that of the Eastern Caribbean, in a number of very important particulars. In the first place, whereas in the Eastern Caribbean it is necessary to consider the situation very carefully, to appreciate the dominance of the vernacular language in the society, in the case of Haiti there can be no mistake that one is dealing with a predominatly monolingual country. It is a Creole speaking country." La proporción de población que habla el francés estándar parece no sobrepasar el 7.10% de la población.

Todd Dandare (1982) nos ofrece una serie de datos en lo que se refiere al papiamento en las Antillas Holandesas: se considera que el papiamentu es la lengua materna para el 73% de la población en Aruba, 82% en Curazao, 92% en Bonnaire, y para el 77.7% en todas las islas.

Es mucho más difícil obtener información similar para el criollo inglés de las islas de habla inglesa. El desarrollo histórico en estas islas de una variedad intermedia entre el criollo y la variedad estándar, la menor percepción y conciencia de la lengua por los hablantes y la discriminación social contra el criollo, hace extremadamente difícil una exacta medición del por-

centaje de vernáculo-hablantes. Sin embargo el criollo, en sus diferentes variedades, puede ser considerado como la lengua materna por lo menos de una parte consistente de la población.[3]

Los datos estadísticos muestran entonces evidencias que los criollos son la lengua primaria de varios países del Caribe. A pesar del hecho que recientemente un movimiento hacia el reconocimiento de los criollos haya tenido lugar en las diferentes islas del Caribe, todavía, la política lingüística de la mayor parte de los estados de la región, sigue basándose sobre un estricto monolingüismo, tanto en la sociedad como en el sistema educativo.

No obstante la adopción de semejante política monolingüística, no se puede desdeñar la expansión del sistema educacional en el Caribe, durante las últimas décadas. No hay tampoco razón para negar el énfasis político puesto en la educación, y el esfuerzo financiero hecho por los gobiernos del Caribe, para promover innovaciones en este campo.

Lo que se puede cuestionar (y que queremos cuestionar en realidad) es al contrario: si esta expansión ha provocado un efectivo mejoramiento de la calidad del servicio educativo, ha generado un fenómeno similar en términos de desarrollo económico y sociocultural, mejoramiento en las condiciones de vida de la mayor parte de la población, igualdad en la distribución de los ingresos y emancipación rural y social. La hipótesis expuesta en este artículo es que la retención de las políticas lingüísticas coloniales, la alternativa monolingüística elegida por las minorías dominantes, ha sido enemiga del desarrollo económico de las islas de la región; además estamos convencidos que las carencias de los sistemas educativos, notable en los fenómenos de deserción escolar, repitencia, bajo nivel de rendimiento escolar, es imputable al escaso control de las lenguas que son usadas como medio de instrucción y comunicación al interior de la sociedad.

En el intento de demostrar esta afirmación quisiéramos analizar en detalle algunos datos estadísticos concernientes al nivel de analfabetismo, que tradicionalmente ha sido considerado como una de las metas alcanzadas por los sistemas educativos de la región. Los datos estadísticos proporcionados por las

investigaciones oficiales dibujan de hecho una situación positiva que parece no corresponder al estado real de la alfabetización. Carringhton (1981) cita un "Communication Skill Survey" conducido por la fundación JAMAL en Jamaica, que midió el estado del analfabetismo funcional y total en el país. La muestra estaba basada sobre un simple cuestionario entregado a un determinado sector de la población, para medir su control efectivo y grado de manejo de la lengua oficial (el inglés). Los resultados del cuestionario evidencian un 21% de analfabetos; 32% de analfabetos funcionales y un 28% que puede escribir con gramática incorrecta."

La proporción oficial de analfabetismo era en aquel entonces del 8%: "These findings really jeopardize the validity of likely levels of illiteracy suggested in the official data, which assumed that three years of schooling, (regardless of its quality) are sufficent to give to pupils the basic and permanent skills in literacy". (Carringhton 1981)

Carringhton señala por el contrario, que se requieren 6 años de primaria para lograr el alfabetismo funcional. Sobre la base de este convencimiento él compara los probables niveles de analfabetismo funcional en la región, con las estadísticas oficiales. Presentamos aquí algunos de los datos obtenidos: Jamaica 23.9%; Belize 26.9% Guyana 24%; Dominica 20%; St. Lucia 64%. Vale la pena notar la gran disparidad en Jamaica entre el porcentaje de analfabetos funcionales calculada por el *JAMAL Survey* y la nueva medición emprendida por el autor; lo que puede hacer pensar la posibilidad, siempre presente, que los resultados de la medición de seis años, sean más bajos de la realidad efectiva.

Desde nuestro punto de vista hay una directa relación entre la alta incidencia de analfabetismo funcional en algunos de los países de la región y, a) la alta proporción de personas que hablan una lengua materna diferente del francés o el inglés; b) la falta de una política lingüística que permita a los criollo hablantes alfabetizarse en sus propias lenguas.

Por otra parte, se puede relacionar los bajos rendimientos de los alumnos en lecto-escritura, así como en las otras áreas curriculares con el problema de la lengua de instrucción. Todas las investigaciones recientes confirman que la restricción del

desarrollo de la lengua primaria tiende a producir un serio handicap cognitivo y a reducir, en todos los niveles, los logros de los alumnos en la escuela. El desarrollo lingüístico del niño en el Caribe requiere un cambio, desde un contexto sociolingüístico, (generalmente el de la familia) en el cual el criollo sea visto como sistema normal de comunicación, en otros contextos (el del aprendizaje en la escuela). Se puede preveer que, debido a este hecho, el niño durante el ciclo primario, tenga que descuidar los contenidos de la educación y la comprensión de lo que está estudiando, y concentrarse al contrario en el dominio mecánico y mejoramiento de habilidades en la segunda lengua. Este dominio de la lengua no es siquiera alcanzado, a causa de los bajos niveles de asistencia y de la frecuencia de repitencia y deserción dentro del ciclo primario.[4]

La eficacia de semejante sistema educativo se ve además reducida por el hecho que la enseñanza del estándar oficial, está basada sobre la errada idea que el niño domine, o tenga familiaridad, con esta variedad y no con procedimientos de enseñanza para lenguas extranjeras, que podrían ser muchos más aptos en estas situaciones. El resultado final de esta política monolingüística es que los niños empiezan, a una edad fundamental para su desarrollo cognitivo a restringir, o limitar, el uso de su propia lengua materna; en el esfuerzo por corregir emisiones espontáneas y en producir un lenguaje más aceptable en términos sociales, ellos comienzan a dominar una forma lingüística que se puede considerar un sistema intermediario, entre lo familiar y aquello que se quiere producir (el estándar). Este sistema no es el criollo, ni el estándar, ni tampoco se puede considerar como una norma lingüística discreta y estable. Dennis Craig (1979) ofrece a este propósito, una serie de ejemplos prácticos de algunas características gramaticales que esta forma asume:

Reemplazo de la lengua estándar	Criollo y estándar
a) a mi buk dat	a fi mi buk dat (It's my book)
b) a waan letout	mi waan (fu) letout (I want to be let out)

c) a in get non — mi na bin get non
(I didn't get any)

El afirma también: "The attempt to switch from one level to another is sometimes accompanied, as to be expected, by a reduction of expressiveness (as in a, b, c). Apart from this the kind of ability displayed by most children, result on a whole in a surprising paradox. For a vast majority of young people, this ability fails to develop any further, so that they leave school and attain adulthood without being able to shift out of the interaction area, into the highly prized standard language extreme of the Continuum" (Craig 1979).

El fracaso de esta política en términos lingüísticos culturales y sociales es entonces evidente. Además de obligar a la mayor parte de la población a una lucha para su estatus social, basada en la adquisición lingüística del estándar, se tiene que considerar el desperdicio que la incapacidad de usar, ni el estándar ni la lengua madre, lleva dentro de la sociedad. Este desperdicio se refiere a la voluntad de ampliar el sistema educativo y social, en una dirección que no permite ni el desarrollo del capital humano y de las habilidades técnicas, ni el mejoramiento de la calidad de la vida de la población.

Hay entonces evidencia de la necesidad de implementar políticas plurilingües y pluriculturales, en los contextos sociales y educacionales del Caribe, que reflejen la incuestionable existencia de sociedades plurilingües y pluriculturales. En la escuela esta política tendría que preveer la alfabetización y la enseñanza de conocimientos básicos en las lenguas maternas (los criollos), y la introducción del estándar como segunda lengua, en un estudio sucesivo del ciclo escolar. Como Dalphinis (1985) señala, una mayor conciencia del contraste entre criollos y estándar oficiales, aparte de ser un instrumento para la sobrevivencia de las identidades culturales locales, resultaría también en un mejor control de ambas lenguas. Por un lado el inglés no podría más que beneficiarse de ser enseñado a través de métodos de "English as second language"; por otro lado el reconocimiento del criollo en el sistema educativo, podría tener importantes consecuencias, como aumentar el nivel de desenvolvimiento y rendimiento de los niños criollo-hablantes en la escue-

la y su participación futura como miembros activos del conjunto social.

Es evidente en todo caso que semejante política tendría que llevar consigo, una modificación substancial en términos de currículo, metodologías y contenidos de la educación, a fin de equiparla para ser un medio a través del cual las sociedades del Caribe puedan expresar y reproducir sus propias tradiciones culturales. La búsqueda tendrá que concentrarse hacia un contenido educativo, que se base sobre la revaloración y desarrollo de las culturas locales evitando el indiscriminado despliegue de una cultura "universal", correspondiente a costumbres y tradiciones de tipo europeo (o a las oligarquías nacionales ligadas económicamente y culturalmente a estas sociedades). El contenido escolar tendrá al contrario, que corresponder al ambiente sociocultural del Caribe insular y representar adecuadamente, (a lo largo de las líneas directrices proporcionadas en el primer párrafo) la existencia de una cultura del Caribe, ligada a las lenguas criollas y compuesta de raíces populares y tradiciones transmitidas durante siglos: "This search is the sine qua non of primary education in the modern world, and it is assumed that the colonial tradition of the eighteen and nineteen century that dictated otherwise in the new developing countries, has now but all passed away. It is expected everywhere that the content of primary education will be such, as would give children adecuate concepts of themselves within their environment, develop in them an intimate knowledge and appreciation of that environment, and equip them with a set of basic skills and attitudes that will make them want to remain in that environment and improving the quality of life of it. But seeking relevance in primary education inevitable impinges, again, on the language factor" (Craig 1977).

3. UNA POLITICA LINGÜISTICA RACIONAL PARA EL CARIBE INSULAR

Subyacente al tema básico de este artículo está la convicción de que las lenguas son códigos que llevan correspondientes y únicas configuraciones culturales. Los criollos del Caribe son algunos de los resultados de una confrontración cultural

entre africanos esclavizados y colonizadores europeos. Ellos representan un signo distintivo de las identidades culturales de la región. Sin embargo los criollos siguen siendo lenguas dominadas, reprimidas en su potencial sociocultural y no reconocidas, tanto en el sistema educativo como en el contexto social. Al contrario nosotros estamos convencidos que la revitalización lingüística es condición para la revitalización cultural y que ambas, la revitalización lingüística y cultural, son condiciones para el despliegue del potencial socioeconómico y para el desarrollo endógeno de estas sociedades. Hay entonces la necesidad de una nueva planificación lingüística y cultural en el Caribe. Esta planificación tendría que orientarse a la introducción en la escuela de un sistema bilingüe e intercultural, así como a la "instrumentalización"[5] de los criollos en los dominios oficiales de la sociedad. Pensamos que es necesario subrayar el doble caracter de esta operación. Durante la última década se ha difundido una especie de posición equívoca con respecto a los programas de educación bilingüe, (particularmente en el área latinoamericana donde sí ha habido un mayor número de experiencias de este tipo); se los ha considerado como la "panacea" para la solución de los problemas de las identidades lingüísticas y culturales. En este contexto una crítica que se puede considerar relevante es que los programas de educación bilingüe han mostrado la tendencia a concentrarse excesivamente en cuestiones estructurales internas y en la microrealidad de los varios proyectos experimentales, sin ocuparse suficientemente de la construcción de enlaces entre experiencias educacionales y el resto de la sociedad.

Puede ser útil enlazar este punto con otra cuestión altamente debatida en el contexto de bilingüismo: la actitud negativa que, a menudo, los hablantes de lenguas criollas tienen hacia el uso y la refuncionalización de su propia lengua dentro de la sociedad. Desde nuestro punto de vista, la razón para semejante actitud negativa puede derivarse de sus expectativas hacia la educación, y en el rol que ésta tiene entre los grupos sociales dominados y marginales. El sistema educativo, por regla general, es visto como el mejor medio para asegurar mejoramientos en las condiciones de vida, y una mobilidad social, sin cuestionar sus contenidos y sus funciones al interior de la

sociedad. En este sentido, la educación bilingüe es considerada como una amenaza (por su caracter alternativo a los objetivos sociales de integración y asimilación de los valores culturales dominantes) frente a este deseo básico de promoción social. Ya mencionamos los resultados negativos de estas expectativas y el caracter intencional de las campañas para la integración y la asimilación unívoca de las lenguas y culturas dominadas. Sin embargo, la cuestión levanta un problema real que se refiere al impacto que las experiencias bilingües quieren tener dentro de la sociedad.

Una estrategia fundamental para cambiar esta actitud negativa (que representa sin duda una interiorización de la actitud negativa presente en toda la sociedad), podría ser la de ampliar, desde el sistema educativo hacia el sistema social, las condiciones para la aceptabilidad y el uso de las lenguas nativas y no solamente de llamar la atención sobre la necesidad de revaluación del patrimonio cultural y lingüístico local; esto significaría por ejemplo crear en la sociedad la necesidad de alfabetización en criollo, a través del uso nativo de todos los instrumentos oficiales de comunicación e instituciones públicas. La elevación del estatus y de las funciones de las lenguas criollas no puede ser confinada en la escuela, y tiene que ir de la mano con un mejoramiento de las condiciones de vida y del estatus social de los criollo-hablantes. En la implementación de una política bilingüe, esta elevación del estatus social de la lengua podrá además evitar la desintegración de la variedad de bajo prestigio, en el contacto con el estándar oficial, y representar también una base sólida para extirpar la convicción, interiorizada por los mismos nativos, de la inferioridad de su propia lengua y cultura.

4. "INSTRUMENTALIZACION" Y DESARROLLO DE LENGUAS CRIOLLAS: ALGUNAS EXPERIENCIAS EN EL CARIBE

La "instrumentalización" de lenguas criollas en el sistema educacional y en la sociedad requiere un gran esfuerzo en términos de recursos financieros y técnicos. Estos tendrán que ser movilizados conjuntamente a la introducción de un sistema bilingüe de mantenimiento (que exigirá reformas curriculares, ca-

pacitación de docentes, planificación educativa) y de reformas fundamentales en el contexto social (estandarización de la lengua, desarrollo de formas escritas, uso de los criollos en los sistemas de comunicación oficial, establecimiento de un sistema bilingüe en las principales oficinas públicas como los Ministerios de Agricultura, Salud, Justicia, etc..). Carringhton (1987) nos ofrece un ejemplo satisfactorio de las acciones a emprender, con respecto a la implementación y al uso formal del criollo en la sociedad. Sin embargo, en la actualidad, lo que parece difundirse en los contextos sociales del Caribe es simplemente una mayor conciencia y actitud positiva hacia las lenguas criollas. Esta nueva tendencia se refleja también en la diseminación de proyectos de uso del criollo en los sistemas de comunicación (radio, revistas, periódicos), en programas de educación no formal, en programas de alfabetización, particularmente en las islas más afectadas por este problema. Dalphinis (1985), Carringhton (1983; 1987) y Devonish (1984; 1986), entre otros, informan sobre estas experiencias.

En las Antillas Holandesas, por ejemplo, durante las últimas décadas la propuesta de introducción del papiamento como lengua de instrucción, ha recibido un fuerte respaldo popular, junto con la demanda para la independencia política, y la reivindicación de una identidad cultural nacional. Como consecuencia de esto, el gobierno de Aruba ha propuesto recientemente el establecimiento a corto plazo del bilingüiismo (papiamento-Holandés) en el sistema escolar, mientras que Curazao tiene en sus planes la introducción del papiamento como materia de estudio en el currículo (como estado transicional a la implementación de un sistema bilingüe en la escuela).

La propuesta de establecimiento de un sistema bilingüe en los dos territorios concuerda con una situación sociolingüística particular, en la cual el papiamento ha logrado cierto prestigio y un parcial reconocimiento dentro de la sociedad (periódicos y revistas son regularmente publicados en papiamento y el papiamento es también usado en los discursos políticos, en la radio y la televisión etc.). Sin embargo, muchos problemas tienen todavía que ser enfrentados a través de una planificación lingüística racional con respecto a la estandarización de la lengua y de sus diferentes variedades, uso del criollo en dominios técnicos

y oficiales, modernización del vocabulario etc.

Una situación similar puede ser observada en Haití donde el francés criollo ya tiene una larga historia de investigaciones y parciales reconocimientos, no seguidos por la implementación de reformas lingüísticas racionales, ni siquiera la adquisición de estatus oficial por el criollo en 1979 (por la cual este había sido declarado un medio "admisible" de instrucción) tuvo un impacto efectivo al nivel educacional y social: el francés es todavía usado como medio oficial de comunicación. Este fracaso está naturalmente muy relacionado con la situación política y social del país que afecta profundamente cualquier intento de introducir reformas básicas en la sociedad. Después de varios años de introducción formal y no planificada del criollo como lengua de instrucción en los primeros cuatro años de la escuela primaria, el gobierno de Haití ha decidido recientemente emprender una evaluación y probablemente una reorganización de la experiencia. Vale la pena observar de todas maneras que el nivel de analfabetismo total de Haití llega todavía a un 62.45%.

Santa Lucía y Dominica son otros dos países donde el problema del criollo ha sido por lo menos reconocido dentro de la sociedad como no acontece en muchos de los otros países del Caribe. En Santa Lucía, un movimiento que promovía el reconocimiento del criollo tuvo lugar entre fines de los años 70 y comienzos de los 80, coincidiendo con la toma del poder del partido histórico de la oposición. Numerosas actividades dirigidas a la introducción y uso del "patois" en la sociedad fueron emprendidas por una serie de instituciones nacionales (Folk Research Centre, National Research and Development Foundation, Mokweyol) especialmente en programas rurales de educación no formal. Los resultados principales de esta efervescencia cultural fueron el desarrollo de una ortografía oficial para el criollo francés de esta área del Caribe y la propuesta para la implementación de una política bilingüe en el sistema educacional. Sin embargo con la caída del gobierno en 1982, esta iniciativa fracasó.

En Dominica no se dio un desarrollo como el que afectó el sistema social y político de Santa Lucía. No obstante en la última década es posible observar un incremento general del interés hacia el criollo y la difusión de información y debates sobre

el problema por parte de varias instituciones. El "Komite pou Etid Kweol" se ha mostrado particularmente activo en la promoción del uso del criollo en la vida pública y en los medios de comunicación, la elevación de su estatus, y en la difusión y mejoramiento de un sistema ortográfico (establecido en 1981 en colaboración con las otras instituciones mencionadas en Santa Lucía).

Se tiene que admitir que, aunque el despliegue de experiencias semejantes puede ser interpretado como un factor positivo, éstas todavía representan un intento limitado de enfrentar la cuestión lingüística en el Caribe. Ninguno de los territorios de la región (aparte quizás el caso de las Antillas Holandesas) se ha atrevido a adoptar medidas radicales hacia el establecimiento de políticas sociales plurilingüísticas y pluriculturales. Es bastante fácil entender las razones que justifican la retención de la situación de diglosia que impide el reconocimiento de los criollos en la sociedad. Como Devonish señala: "Language is a key element in the economic base of the society. In addition, of course, language is a vital ingredient of the institutions which the society erect to maintain the prevailing social relation and to reproduce these social relations. No government, administration, religious and political institution could possibly function as we know them, without the use of the language. It is clear therefore that the language is central to the superstructure of the society also".

En la actualidad es posible identificar una contradicción en la política que las oligarquías dominantes en el Caribe podrán adoptar, con respecto al problema del criollo. Por un lado, bajo la presión del movimiento hacia el reconocimiento de esta lengua, y la evidente ineficacia del sistema educacional, estas élites podrán ser empujadas a adoptar una política más liberal, con el fin de mejorar la calidad de la fuerza trabajo, la productividad; racionalizar la sociedad. Por el otro lado, esta liberalización muy fácilmente podría provocar un despliegue de fuerzas que cuestionaría la estratificación social y las relaciones de poder dentro de la sociedad, así como las líneas directrices para su desarrollo; es decir, de la base misma sobre la cual se justifica la supremacía de las oligarquías dominantes en la región. Una vez más nos encontramos frente a una situación en

la cual parece evidente, que las luchas por los derechos lingüísticos no pueden estar separadas de la lucha por los derechos políticos y sociales de la mayoría de la población. El establecimiento de las nuevas políticas lingüísticas, a las cuales nos hemos referido a lo largo de este trabajo, así como la implementación de un sistema bilingüe e intercultural, no podrá llevarse a cabo sin la completa transformación de las condiciones sociales y de los modelos de desarrollo de las sociedades del Caribe.

NOTAS

1. Para el concepto de diglosia ver *Devonish* (1986).

2. *Carringhton* (1987) menciona un intento de medir el nivel de mutua comprensión entre las diferentes variedades del criollo francés (basándose en la variedad de St. Lucía). Los resultados son:
   St. Lucía (variedad) con Martinica 89%
   St. Lucía con Dominica 98.5%
   St. Lucía con Guadalupa 76.5%
   St. Lucía con Guyana 82.5%

3. Para el problema del continuo, particularmente en el caso del inglés criollo, y de su influencia en la implementación de un sistema bilingüe ver *Carringhton* (1982), *Devonish* (1986) y *Craig* (1979).

4. Los sistemas educacionales del Caribe parecen ser particularmente afectados (como acontece en los sistemas en expansión de otros países en vías de desarrollo) por los problemas de repitencias, abandonos, y bajos niveles de asistencia. Para este problema ver *Carringhton* (1981), *UNESCO Statistical Digest* (1987), y *Devonish* (1984).

5. El concepto de "instrumentalización de lenguas criollas" es tomado de *Carringhton* (1987).

BIBLIOGRAFIA

ALLEYNE, Mervyn C. (1979) "Acculturation and the cultural matrix of Creolization" in *Hymes.*

AMADIO, Massimo; VARESE, Stefano (1986) *Educación y pueblos indígenas en Centro América: un balance crítico.* UNESCO-CREFAL, Santiago de Chile.

BLATT GIMENO, José (1983) *Education in Latin America and the Caribbean: Trends and Prospects, 1970-2000,* UNESCO, Paris.

BLATT GIMENO, José (1986), *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo,* UNESCO, París.

CARDONA, Giorgio Raimondo (1985) *Lingua e Acculturazione,* in "L'educazione bilingue in Peru", Quaderni Monografici Nº 3, Terranuova, Roma.

CARRINGHTON, Lawrence D. (1981) *Literacy in the English Speaking Caribbean,* UNESCO, París.

CARRINGHTON, Lawrence D. (1983), *Preparing Antillean French-Lexicon Creole for a Developmental Task,* University of West Indies, Trinidad.

CARRINGHTON, Lawrence D. (1982), *Rational language policies for Creole speaking Caribbean states,* University of West Indies, Trinidad.

CARRINGHTON, Lawrence D. (1987), *Creole Discourse and Social Development,* Report prepared for ECLAC: "International Development Research Centre", Trinidad, March.

CARIBBEAN RESEARCH CENTRE (1981), *Language and Development. The St. Lucian Context: Final Report of a Seminar on an Ortography for St. Lucian Creole,* Caribbean Research Centre and Folk Research Centre, Castries-St. Lucia.

CRAIG, Dennis R. (1977), "Creole Languages and Primary Education", in *Valdman.*

CRAIG, Dennis R. (1979), "Education and Creole English in the West Indies", in *Hymes.*

DE CAMP, David (1977) "The development of Pidgin and Creole studies", in *Valdman.*

DALPHINIS, Morgan (1985) *Caribbean and African Languages,* Karia Press, London.

DEVONISH, Hubert (1986) *Language and Liberation: Creole Language Politics in the Caribbean,* Karia Press, London.

DEVONISH, Hubert (1984), "Language planning in the Creole speaking Caribbean", in *Caribbean Journal of Education,* April-Sept, Vol. II, Nº 2-3.

Experiencias de educación bilingüe intercultural

CARACTERIZACION DE LA EDUCACION PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL PARA NIÑOS DE HABLA VERNACULA

Descripción de una tipología

Utta Von Gleich
Universidad de Hamburgo

INTRODUCCION

El objetivo de esta contribución es ofrecer una sinopsis de los factores y componentes que caracterizan los distintos proyectos y programas en ejecución en América Latina. Con este procedimiento no queremos verificar la aplicabilidad de tipologías internacionales que tienen validez en su respectivo contexto socio-cultural, sino más bien partir de la realidad educativa latinoamericana para saber cuáles son los condicionantes socioculturales en cada país, los objetivos de los proyectos y progamas y, finalmente la metodología aplicada para lograrlos. En base a este análisis esperamos llegar a comparaciones más adecuadas de los proyectos que nos permitan aprovechar experiencias exitosas y evitar la innecesaria repetición de errores. Llamamos a este procedimiento *caracterización tipológica real.*

Siguiendo a Rehbein (1985), quien desarrolló una sinopsis de todos los programas educativos bilingües para niños migrantes en la República Federal de Alemania, establecemos una distinción entre factores *extraescolares* e *intraescolares.*

Los *factores extraescolares* abarcan la legislación lingüística y educativa de cada país en el cual se desarrolla el proyecto respectivo, en cuanto determina el margen de aplicación de los distintos modelos. En segundo término, consideran las condiciones socio-económicas de la familia del educando y su actitud básica frente a la educación bilingüe.

Dado que las familias interactúan en varias redes sociales, consideramos indispensable incorporarlas junto con sus respectivas valoraciones y expectativas frente a la educación bilingüe intercultural. En el contexto latinoamericano se trata primero de las comunidades indígenas, segundo de la organización comunal (pueblo/aldea) como entidad de administración del Estado y, por último, de asociaciones étnicas, laborales o religiosas que intervienen en las decisiones referentes a la educación.

Los *factores intraescolares* comprenden los componentes del sistema y del proceso enseñanza-aprendizaje (agentes, materiales y métodos con sus propiedades particulares). Queremos resaltar que estos componentes son en parte consecuencia o bien variables dependientes, de los factores extraescolares caracterizados por relaciones multicausales.

LOS FACTORES EXTRAESCOLARES

Empezamos por los factores extraescolares y damos una mirada rápida a los objetivos generales de la educación puesto que cualquier programa persigue una meta social.

Los objetivos socioeducativos a nivel nacional

En los documentos oficiales de los respectivos gobiernos a los cuales tuvimos acceso en el marco de un estudio mayor, realizado por encargo de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) y complementado por el análisis del compendio de leyes educativas publicado por la OEA en 1986, se distinguen tres objetivos prioritarios:

— El objetivo sociopolítico que persigue la inclusión en la sociedad de los grupos marginados en razón de sus diferencias lingüístico-culturales, denominado generalmente como de integración o bien en los últimos años de *incorporación pluralista.*

— El objetivo educativo que busca garantizar la educación integral del educando, por medio de la creación de igualdad de oportunidades de acceso al sistema escolar. Bajo educación integral se entiende una educación compleja que incluye formación, conocimientos y desarrollo moral

personal, así como autorealización en armonía con las aptitudes y las habilidades para bien tanto del individuo como de la nación. La aplicación de este principio debería llevar en la mayoría de los países a una revolución educativa.

— El objetivo lingüístico-cultural que en sentido estricto promueve el fomento de la lengua y la cultura de las minorías étnico lingüísticas en armonía con la mayoría dominante, mediante su uso y cultivo en la escuela.

El estatus de las lenguas indígenas de acuerdo a la legislación vigente

Para mayores detalles sobre planificación lingüística remitimos al lector a los trabajos de de Vries para Ecuador, Perú y Bolivia.[1] Nos limitamos a proponer una categorización de la legislación lingüística (véase el cuadro de la página siguiente). La comparación de las disposiciones legales sugiere la siguiente jerarquía del estatus de las lenguas indígenas en forma decreciente: *lengua oficial, lengua nacional, lengua de educación primaria, lengua de alfabetización general, lengua integrante del patrimonio cultural.*

Al respecto se puede constatar que hasta ahora ninguna lengua indígena ha recibido el mismo estatus que el español, puesto que las lenguas indígenas no son oficiales para *todas* las funciones sociales. Sólo a algunas lenguas autóctonas se les otorga estatus de co-oficialidad regional y sectorial para la educación, como se desprende del cuadro siguiente. La mayor parte de las lenguas indígenas recibe el estatus de *lengua nacional,* lo cual en el fondo no constituye nada más que el reconocimiento oficial de su existencia en el territorio nacional; sin embargo, comparando con lo que ocurría años atrás, este reconocimiento constituye un avance gradual hacia mayores derechos en el futuro. La siguiente categoría es la de *lengua de educación primaria* (a veces también para la secundaria), realidad que deberíamos interpretar como un avance muy positivo de las dos últimas décadas.

La *lengua de alfabetización* pertenece a una categoría inferior a la anterior dado que se refiere solo al nivel inicial de

ESTATUS LEGAL DE LAS LENGUAS AUTOCTONAS EN AMERICA LATINA

País	Lengua Oficial	Lengua Nacional	Lengua de Educación Primaria	Lengua de Alfabetiz.	Patrimonio Cultural
Argentina	no	no	sí Ley Nª 23303 de 1986	sí	sí
Bolivia	no	sí	sí Decreto 1964	sí Cód. de Educ. 1955	sí
Chile	no	no	no	Dec. Nº 4002/1990	sí
Colombia	no	no	sí R.M. Nº 3454 1984, Etnoed.	sí Dec. Nº 1142/1979	sí
Ecuador	no	sí Art. 1 Const.	sí Art. 27, Const. R.M.Nº 00529	sí EBI 1981	sí
Guatemala	no	sí Const.	sí Art. 76 Const. ED 1985	sí	sí
México	no	no	sí Art. 30, Const. Ley Ed. Ind. Bil. Bicultural	sí	sí
Nicaragua	sí*	sí, 1987 Est. de Auton. Cultural	sí 1980, Ed. Bilingüe	sí	sí
Panamá	no	no	sí Ley de Ed. Bil. 1972/75	sí	sí
Paraguay	no	sí	sí Ed. Bil. solo uso oral	no	sí
Perú	sí*	sí	sí Art. 40, Const. Enseñanza en Lengua Mat.	sí	sí Art. 43 35, Cost.
Venezuela	no	no	sí Decreto 288 1979 EBI	sí	sí Art. 51

Notas: * Se concede co-oficialidad regional en la Costa Atlántica.
** Se concede co-oficialidad regional para el quechua y el aymara.

programas de educación (formales e informales) para niños y adultos.

La categoría de mero reconocimiento simbólico es la adjudicación al *patrimonio cultural* con disposiciones muy vagas de protección para las lenguas y culturas indígenas.

Legislación específica para la educación bilingüe

Adicionalmente a la legislación lingüística hay que analizar si existen dispositivos legales que regulan todo el conjunto de la educación bilingüe, tal como se decretó por ejemplo en el Perú en 1972, en Ecuador en 1981 o en Guatemala en 1985. El presente análisis considera como puntos claves:

— *la formación de maestros bilingües dentro del sistema oficial;*
— *las posibilidades de capacitación complemetaria;*
— *la oferta de profesionalización en educación primaria bilingüe intercultural para maestros no debidamente formados pero activos en la docencia.*

Condiciones socio-económicas de la región educativa

La actividad económica de los padres y sus correspondientes ingresos para sostener la familia influyen en la posibilidad de mandar a sus hijos a la escuela aunque la educación primaria actualmente es obligatoria en todos los países latinoamericanos. La pregunta esencial a este respecto gira en torno a las posibilidades reales de los padres a renunciar a la participación de los niños en el aparato productivo y a lo que les ofrece la escuela a cambio de este sacrificio.

En términos generales, la población meta atendida por los proyectos es predominantemente campesina. Pero debido a los cambios ocurridos en el sistema económico nacional, en muchos casos, el cultivo de la tierra ya no permite por sí solo el sosten de la familia, de modo que algunos miembros de la familia campesina tienen que buscar ingresos adicionales en otros sectores, más bien industriales, como por ejemplo el trabajo temporal en ciudades y minas, en el comercio intermediario o en el sector informal.

Por consiguiente, proponemos tres subcategorías para la

ocupación predominante de los padres de familia: agraria, agro-urbana, y urbana.

Contacto con la sociedad mayoritaria

Muy estrechamente relacionados con la actividad económica están el grado y la frecuencia de contacto de las minorías lingüístico-culturales con la sociedad mayoritaria.

Esa es una variable que no determina solo la necesidad de buenos conocimientos de la segunda lengua (L2) sino también las posibilidades de aprender la L2, en situaciones comunicativas funcionales. Proponemos en este caso las subcategorías: *ocasional, frecuente, regular*.

Grupos de influencia en la toma de decisiones educativas

Nos parece el factor que tiene mayor repercusión sobre la educación está constituído por el grado de participación que logra la familia del educando en varios sistemas o redes sociales. Estos grupos deben ser analizados por lo menos desde dos puntos de vista: su participación en el desarrollo y la implementación de proyectos de educación bilingüe y su actitud hacia la educación bilingüe; debe señalarse que se supone una relación directa entre ambas, de manera que a mayor participación habrá una actitud más positiva hacia la educación bilingüe. Por participación nos referimos al desarrollo permanente de actividades y con diversos derechos y deberes en todas las fases del desarrollo de una nueva modalidad educativa y no solamente a consultas espontáneas.

Somos de la opinión que los padres de familia deben participar, a través de sus representantes, en la gestión educativa. En algunos proyectos se cumple mejor con este requisito; en otros, en menor escala.

Las actitudes hacia la educación bilingüe son influenciadas por las expectativas que tienen los padres de familia respecto de la educación, por sus propias experiencias escolares y sobre todo por las expectativas respecto de su identidad social; es decir su deseo de vinculación voluntaria e identificación con el mundo indígena o su deseo de pertenecer al grupo criollo-mes-

tizo occidentalizado. Las comunidades indígenas, en representación del mundo tradicional, por un lado, y las entidades administrativas del mundo moderno, como, por ejemplo, la alcaldía, la administración educativa regional, por el otro, constituyen partes muchas veces en conflicto por sus objetivos discrepantes sobre la educación. La administración educativa regional representa y debe impulsar y sostener el sistema educativo nacional. Son principalmente estos dos grupos los que deben ponerse de acuerdo sobre los objetivos educativos comunes. Como ya hemos mencionado anteriormente, deben participar también en este proceso de toma de decisiones educativas todas las demás asociaciones o agrupaciones locales de relevancia para las familias de los educandos, tales como organizaciones campesinas, sindicatos, asociaciones religiosas (las iglesias), asociaciones culturales (academias de la lengua) y, por último, los especialistas nacionales e internacionales (grupo académico universitario).

Proponemos las siguientes subcategorías para las mencionadas redes sociales: *participación activa permanente, participación ocasional, ninguna participación; actitudes favorables, ambivalentes o negativas hacia la educación bilingüe intercultural.*

OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS O PROGRAMAS DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

Ubicamos los objetivos planteados y formulados en los proyectos piloto y en los programas de educación bilingüe intercultural entre los conjuntos de factores extraescolares e intraescolares, dado que dependen en gran medida de los factores socioculturales vigentes para la región educativa en el país respectivo. Los objetivos de los proyectos integran tanto objetivos socioeducativos nacionales como los específicos a los proyectos. Los últimos van desde la *castellanización;* es decir, la transición rápida al uso instrumental de la L2 en la enseñanza, pasando por un *bilingüismo transitorio,* hasta un *bilingüismo funcional o equilibrado de carácter permanente.*

Los planteamientos para los contenidos culturales del currículo también muestran una graduación: desde la consideración parcial de la *cultura autóctona* pasando por modalidades de *compromiso entre las culturas autóctonas y la occidental,* en los lla-

mados programas biculturales e interculturales, hasta apuntar a una *preponderancia de la cultura autóctona* en los proyectos de etnoeducación. La meta común de la mayoría de los proyectos piloto es la elaboración de un currículo adecuado a la realidad sociocultural de los educandos; esto es, un currículo intercultural.

FACTORES INTRAESCOLARES

Dentro de los factores intraescolares es el currículo el que nos enseña las estrategias escogidas para cumplir con los objetivos de los proyectos y programas. Por consiguiente empezamos por el currículo y nos dirigimos después a las personas que tienen que amoldarse a él o cambiarlo.

El currículo

El currículo como institución rectora de todas las actividades educativas subordinadas se puede diferenciar en: currículo regular oficial, currículo adaptado a la educación bilingüe, currículo en vías de adaptación a las necesidades socioculturales de la población meta o currículo autónomo acordado con el Ministerio de Educación correspondiente. La vigencia del currículo regular es sintomático para proyectos de transición, los currículos adaptados o en vías de adaptación caracterizan a la mayoría de los *proyectos piloto*. Solo en el caso de *programas* encontramos currículos autónomos como, por ejemplo, para varios grupos étnicos de Colombia que trabajan bajo el lema de la *etnoeducación*.

La lecto-escritura

La elección y secuencia de uso de idiomas en el proceso de la lecto-escritura es obviamente un componente muy transparente para la caracterización de las distintas modalidades de la educación bilingüe.

Si se excluye el uso escrito de las lenguas autóctonas (L1) no cabe duda que se trata de un programa orientado hacia la lengua y cultura dominante con carácter de asimilación. Des-

pués distinguimos entre lecto-escritura consecutiva de L1 - L2 o enseñanza de la lecto-escritura simultánea en L1 + L2.

Por fundamentación pedagógica y por falta de suficientes conocimientos en la L2, la lecto-escritura en la L1 es la metodología más adecuada y aplicada en este momento en los proyectos analizados por nosotros. La lecto-escritura simultánea, empleada en el proyecto de Ayacucho, constituye una excepción, aunque parece haber sido característica de las propuestas tempranas de educación bilingüe pertenecientes a las prímeras décadas del presente siglo, en el Perú (cf. López, 1988).[2]

Enseñanza y uso de lenguas

La asignatura de lengua materna (lengua materna=lengua autóctona)

El valor atribuido a la lengua materna constituye el indicador decisivo para verificar si se trata verdaderamente de un programa de revalorización y protección de las lenguas indígenas.

Este componente nos coloca frente a una gran variedad de soluciones que van desde la enseñanza de la lecto-escritura en la L1 hasta la incorporación de la L1 como asignatura independiente en el currículo (para algunos o todos los años de la primaria) y como medio de instrucción en las demás asignaturas; sea solo en forma oral o bien en forma oral y escrita. En los proyectos, en los que se emplea la L1 en las tres funciones arriba señaladas, se puede hablar de un *verdadero programa de mantenimiento*. Con esto no queremos afirmar que modalidades menos complejas no pueden contribuir, hasta cierto grado, al mantenimiento de la lengua materna; tenemos que esperar hasta que dispongamos de resultados comparables para verificar las distintas modalidades.

La asignatura de segunda lengua (segunda lengua=español)

Los objetivos de la enseñanza de la L2 son a menudo muy generales, como por ejemplo, poder comunicarse fácilmente en la L2. ¿Qué significa eso realmente? ¿Cómo se mide? ¿Cuándo

se postula iguales conocimientos en ambos idiomas y a qué nivel? Competir con la norma monolingüe en ambos idiomas es también una meta anhelada. Nociones de planificación como el *bilingüe coordinado* o *bilingüismo perfecto* sin definirlas o cambiar arbitrariamente las definiciones originales, nos parece por un lado peligroso e irresponsable o por otro lado una prueba de la falta de conocimientos básicos o mínimos sobre el bilingüismo y los procesos de adquisición del lenguaje. También el objetivo dominio o uso funcional sin definir las funciones sociales, refleja la inseguridad de los planificadores, fenómeno que se convierte después en la falta de concepción coherente que afecta también al material didáctico para toda la primaria.

Los objetivos predominantes que hemos encontrado si relacionan con un dominio equilibrado en ambos idiomas o un dominio funcional.

También los distintos enfoques en la enseñanza sistemática de la L2 y su empleo como lengua de instrucción contribuye a enriquecer la gama de modelos educativos. En esta área también establecemos distintos grados de intensidad:

— *la enseñanza oral de la L2 como preparación a la lecto-escritura en la L2.*
— *la enseñanza de la L2 como asignatura independiente —oral y escrita— durante algunos años o durante toda la primaria.*
— *el uso instrumental de la L2 en las demás asignaturas.*

El método utilizado en la enseñanza de la L2 constituye otro criterio diferenciador de los programas. Los métodos más usados son:

— el método directo y el método audio-oral para desarrollar las habilidades orales. En algunos proyectos se mencionan enfoques comunicativos para la enseñanza de la L2, poniendo énfasis en situaciones de uso funcional de las lenguas.
— casi nunca se hace mención a los métodos aplicados para desarrollar la habilidad de redactar textos en la L2. Deducimos de los libros de texto accesibles, que se trata en la mayoría de los casos de ejercicios de narración de eventos y experiencias personaleş, descripción de cuadros, composición de cartas y redacción de otros textos.

Uso instrumental de las lenguas en el desarrollo de las otras asignaturas del currículo

La distribución funcional de las lenguas en la enseñanza refleja, en cierta medida, el valor asignado a las lenguas en contacto. Según los planteamientos de los planificadores, el uso equilibrado de ambas, lenguas como meta final de un programa bilingüe (aproximadamente un 50% para cada lengua) es considerado como el más justo. Al mismo tiempo, mediante esta distribución, se espera que los educandos logren un dominio equilibrado en ambos idiomas. A este respecto tenemos dudas fundamentales debido a las diferencias que existen entre el proceso de adquisición de lenguas maternas y el de aprendizaje de segundas lenguas en el contexto escolar. También en esta área debemos señalar que todavía no disponemos de resultados comparables y convincentes de ningún proyecto piloto. Otro criterio para el uso instrumental de las lenguas en contacto es su funcionalidad; es decir, su aplicabilidad para las distintas asignaturas conforme al grado de su elaboración léxica. Por tanto llegamos a la siguiente distribución: *uso inicial predominante de la lengua materna* (grados 1 hasta 2 o 3), *distribución progresiva* hasta llegar a una *distribución equilibrada* al final de la primaria, *uso funcional* según grado de elaboración de las lenguas autóctonas.

También es necesario distinguir entre la metodología aplicada en la enseñanza de asignaturas, a saber: enseñanza monolingüe (en L1 o L2) o enseñanza bilingüe, consecutiva o coordinada. Bajo enseñanza consecutiva se entiende el uso consecutivo de ambos idiomas, bien sea por unidad de enseñanza, de clase, de día o semana; el uso coordinado consiste en la integración acertada de ambos idiomas en una unidad de enseñanza de acuerdo a los conocimientos de los escolares y a los objetivos de la unidad por enseñar.

LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Los materiales didácticos se pueden clasificar según concepciones culturales y lenguas utilizadas.

Primero trataremos el componente cultural en los llamados programas biculturales o interculturales. No podemos presentar en detalle las discusiones respectivas a la terminología utilizada. Nos limitamos a referirnos al cambio ocurrido en el uso. Hasta los años ochenta, todos los programas se denominaban biculturales y los que empezaron en ese entonces siguen bajo esta denominación. En los últimos años, sin embargo, apoyados por la difusión que UNESCO hizo del nuevo término muchos cambiaron de *bicultural* a *intercultural*. Sólo queremos mencionar algunos argumentos a favor y en contra.

Los argumentos a favor de *bicultural* se refieren precisamente a la presencia en el currículo de contenidos procedentes de dos culturas en contacto ¸la de la minoría con la de la mayoría—, para dar al educando la posibilidad de moverse con facilidad en ambas. Esta definición no incluye de ninguna manera la idea de convertir intencionalmente al escolar en *bicultural*. Los defensores de la denominación *intercultural* enfocan más bien el objetivo de la educación en el sentido de un entendimiento intercultural, resaltando que en la mayoría de los países se trata de varias culturas minoritarias frente a la dominante. Esta argumentación es bien justificada pero exige una coherente aplicación en la elaboración de los materiales. En este caso la justa posición o comparación de la cultura minoritaria en contacto con la mayoritaria no es suficiente sino más bien deben ser integradas todas las culturas (minoritarias y mayoritarias) y también sus relaciones interétnicas. Un mero listado de las demás minorías lingüístico-culturales constituye algo demasiado modesto.

Sin embargo, en nuestra opinión, el término *intercultural* incluye hasta el riesgo de un malentendido porque *inter* corresponde a la raíz *entre* como en *internacional,* y estamos convencidos de que los defensores de la educación intercultural no aspiran a una educación situada *entre* las culturas, sino una educación que descansa fuertemente en la cultura de origen. Lo mismo vale si se piensa en la posible asociación con *interlenguaje* que denomina tanto el habla de la persona en distintas fases del aprendizaje de una segunda lengua como los sistemas lingüísticos específicos desarrollados (gramáticas) en un continuo entre la L1 y la L2.

Pero, volvamos a los contenidos curriculares. Una exigencia esencial es el respeto hacia la cultura originaria del niño y su medio ambiente reflejado en el trato adecuado de su cultura en los materiales didácticos y no solo como apéndice o *decoración cultural.*

Considerando sin embargo la realidad educativa dentro del sistema estatal, prevalece la interpretación bicultural del currículo oficial dando valor a ambas culturas. Esto se logra mediante la coordinación temática bajo un esquema de contenidos *curriculares unificados*, tal como se ha aplicado en los libros para ciencias naturales y sociales del proyecto de Puno, Perú, como, por ejemplo, cuando se trata el calendario agrícola, los sistemas tradicionales de cálculo y medida, los problemas de la salud, higiene, etc. Esta concepción de interculturalidad requiere por consiguiente de textos escolares multiculturales y bilingües al mismo tiempo.

La división de los contenidos culturales y su presentación en libros separados, en cambio, no fomenta la comprensión mutua y la comparación entre sistemas sino más bien acentúa la separación de realidades culturales, hoy en día inevitablemente en contacto y conflicto, pero en interrelación dinámica.

La separación de las culturas, plasmada en textos escolares separados, se justifica en los programas de etnoeducación cuando se alude a razones de protección especial de la cultura indígena o en aquellos contextos socioculturales en los que la cultura dominante no es accesible en forma regular. No debe olvidarse que, a veces, también se usan materiales que siguen el currículo oficial para las asignaturas impartidas en L2.

Por lo tanto nos limitamos a distinguir la siguiente subclasificación:

— *contenidos culturales coordinados en forma bilingüe.*
— *contenidos monoculturales paralelos en forma monolingüe (en L1 y L2).*

Modos de comunicación en la escuela

La comunicación entre los alumnos o con el maestro es otra característica para valorar programas bilingües biculturales.

Comunicación maestro-alumno

El uso de ambos idiomas conforme a la preferencia individual que a su vez depende del nivel de dominio por parte del niño, sobre todo en la L2, refleja un bilingüismo libre. Cuando el maestro trata de usar exclusivamente la L2, no se puede ocultar el enfoque castellanizante del proyecto. Tampoco se pueden aceptar los argumentos conocidos de que la escuela es el único lugar donde los ¡pobres niños indígenas pueden escuchar un buen español!

Este argumento se basa en dos razonamientos equivocados: primero, la mayoría de los maestros rurales no son hablantes modelo de la norma estándar; segundo, no hay ninguna prueba de que se aprende mejor la L2 descuidando la L1 o negando su uso en el aula. De hecho, los resultados científicos prueban exactamente lo contrario.

Comunicación entre alumnos

Permitir la conversación libre y espontánea entre los alumnos en la lengua materna (L1) mientras ellos no poseen un conocimiento suficiente de la L2, refleja un enfoque proteccionista de las lenguas autóctonas.

De acuerdo al avance del bilingüismo de los alumnos, el uso de una u otra lengua puede más bien señalar hábitos de preferencia.

A nuestro entender es suficiente considerar tres subcategorías: *comunicación predominante en L1, comunicación obligatoria en L2, comunicación libre.*

Los agentes del proceso de enseñanza

Los alumnos

La edad de ingreso de los alumnos a la escuela es muy variada, oscilando entre los 6 y los 14 años. Su conocimiento de ambos idiomas nos lleva a considerarlos desde monolingües en L1 hasta bilingües equilibrados. Sus aptitudes representan la variación normal. Su estado de salud y nutrición es a menudo

deficiente. Su disposición y voluntad de aprender es excelente, al inicio de la educación primaria, a pesar del miedo comprensible frente a la institución ajena que la escuela significa para todos.

Esta subcategorización, entonces, estaría representada entonces por:

— *la edad normal de ingreso a la escuela (5-7 años); y,*
— *extra-edad.*

En cuanto al conocimiento lingüístico de los alumnos habría que considerar:

— *monolingües en lengua materna;*
— *bilingües incipientes;*
— *bilingües avanzados.*

En lo concerniente a su estado de salud, podríamos considerarlos como:

— *bien nutrido; o,*
— *mal nutridos.*

Los maestros

Con razón se considera a los maestros como el factor más importante de la orientación e implementación de cualquier programa educativo.

Dentro de los programas educativos rurales en América Latina los maestros se diferencian por su distinto grado de formación escolar (primaria incompleta, completa, secundaria, instituto de formación magisterial, universidad). Pocos tienen una preparación especial para la educación bilingüe bicultural, dado que esta carrera todavía es muy escasa. En la mayoría de los casos, los maestros reciben un entrenamiento especial antes de enseñar en programas de educación bilingüe.

Es en las escuelas rurales donde lamentablemente encontramos el mayor porcentaje de maestros subcalificados (primaria incompleta o completa).

En segundo lugar la afiliación étnica nos lleva a distinguir dos grupos distintos: maestros indígenas con diferentes grados de formación profesional y maestros urbanos (mestizos) caracterizados por su frecuente alienación frente al ambiente rural.

Esta subdivisión étnica va, por lo general, acompañada de

características lingüísticas, de modo que llegamos a la siguiente subclasificación:

— *maestros monolingües de lengua vernácula;*
— *maestros monolingües de lengua española,* hablantes de la norma estándar o de variedades regionales del español.
— *maestros bilingües, con el español como lengua predominante* (una variedad regional, la norma estandar nacional o ambos);
— *maestros bilingües con una vernácula como lengua predominante* (a nivel oral o escrito o a ambos niveles);
— *maestros bilingües equilibrados.*

Los conocimientos lingüísticos muy desiguales de los maestros constituyen un problema grave en la implementación de cualquier programa bilingüe. Por consiguiente, son indispensables los cursos de entrenamiento para futuros maestros bilingües con el fin de llegar a una nivelación de sus conocimientos idiomáticos.

Lamentablemente falta espacio en esta oportunidad para entrar en detalles sobre lo que actualmente se denomina *perfil del maestro bilingüe;* esto es, el conjunto de conocimientos y habilidades que debe poseer para el ejercicio de su profesión. Terminamos estas reflexiones resaltando como factor importante en el maestro su actitud respecto del grupo beneficiario; es decir, su actitud hacia las comunidades indígenas, hacia la educación bilingüe en especial, la misma que puede calificarse someramente como positiva, ambivalente o negativa.

Concluimos esta propuesta metodológica para la clasificación de proyecto de educación bilingüe intercultural con el deseo de contribuir modestamente a la sistematización de los datos sobre los proyectos y programas que implementan esta modalidad educativa invitando a los lectores a la aplicación del siguiente esquema para describir un proyecto a su alcance a manera de prueba y validación de este intrumento.

ANEXO

ESQUEMA PARA LA CARACTERIZACION DE UN PROYECTO/PROGRAMA DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

Nombre:
Dirección:
Persona de enlace del proyecto:

Cobertura: número de escuelas atendidas, alumnos, grados, etc.
Duración:
Equipo de colaboradores:

I. FACTORES EXTRAESCOLARES

1. Objetivos generales al nivel del Estado

1.1 Social: Asimilación ( ), Integración ( ), Incorporación Pluralista ( )

1.2 Educativo: Mejoramiento del rendimiento escolar, ( ) mayor acceso al sistema escolar ( ), democratización e igualdad de oportunidades ( )

1.3 Lingüístico-cultural: fomento de la lengua y cultura de las poblaciones indígenas ( )

II. OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS/PROGRAMAS DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

— castellanización ( ), bilingüismo transitorio ( ), bilingüismo estable ( )
— aculturación ( ), biculturalidad ( ), interculturalidad ( )
— elaboración de un currículo intercultural para toda la primaria ( )
— revalorización de la lengua y cultura indígena ( )

III. FACTORES EXTRAESCOLARES

1. Legislación Lingüística: estatus de la lengua indígena:
   — lengua oficial ( ), lengua nacional ( ), lengua de educación primaria ( ), lengua de alfabetización ( ), parte del patrimonio cultural ( )
2. Sistema de Educación: formación de maestros bilingües
   — formación regular ( ), capacitación previa a corto plazo ( ), profesionalización a largo plazo ( )
3. Condiciones socio-económicos de la región escolar ocupación predominante de los padres de familia:
   — agraria ( ), agro-urbana ( ), urbana ( )
4. Contacto con la sociedad mayoritaria:
   —ocasional ( ), frecuente ( ), regular ( )
5. Grupos de influencia en la toma de decisiones educativas
   Grado de participación: permanente (p), ocasional (o), inexistente (i).
   - 5.1 padres de familia
   - 5.2 comunidad indígena
   - 5.3 el pueblo/la aldea
   - 5.4 la administración educativa local
   - 5.5 Asociaciones Laborales
   - 5.6 Asociaciones Etnicas
   - 5.7 Asociaciones Religiosas
   - 5.8 La Iglesia Católica
   - 5.9 Asociaciones Culturales
     Academias de Lenguas
   - 5.10 Asesores y universitarios

   Actitud hacia la educación bilingüe/intercultural:
   —favorable (f), ambivalente (a), negativa (n)
   - 5.1 Padres de familia
   - 5.2 Comunidad indígena
   - 5.3 El pueblo/la aldea
   - 5.4 La administración educativa local
   - 5.5 Asociaciones Laborales
   - 5.6 Asociaciones Etnicas
   - 5.7 Asociaciones Religiosas
   - 5.8 La Iglesia Católica
   - 5.9 Asociaciones Culturales
     Academias de Lenguas
   - 5.10 Asesores y universitarios

IV. FACTORES INTRAESCOLARES

1. El currículo vigente:
—oficial regular ( ), adaptado a la cultura indígena ( ) en vías de adaptación ( ), autónomo ( )

2. Secuencia y metodología de la lecto-escritura
   2.1 monolingüe en lengua indígena ( )
   2.2 monolingüe en la lengua oficial ( )
   2.3 bilingüe ( )
   2.3.1 bilingüe consecutivo L1 - L2 ( )
   2.3.2 bilingüe simultáneo L1 + L2 ( )

3. Asignatura de Lenguaje

3.1 Lengua Indígena = L1
Objetivos de la Educación:
— lengua de lectoescritura inicial
— competencia comunicativa oral
— competencia escrituraria
— uso como lengua instrumental de enseñanza
— en que materias: CCNN ( ), CCSS ( ), Mát. ( ), Otros
— en que grados:
— métodos de enseñanza
para la competencia oral
para la habilidad escrituraria

3.2 Lengua Oficial = L2
Objetivos:
— lengua de lectoescritura
— competencia comunicativa oral
— competencia escrituraria
— uso como lengua instrumental de enseñanza
— en qué materias; CCNN ( ), CCSS ( ), Mát. ( ), Otros
— metodología: monolingüe ( ), bilingüe consecutivo ( ), bilingüe coordinado ( )

4. Material Educativo

4.1 Cobertura total para todos los grados de primaria ( )
— cobertura parcial ( )

4.2 en Lenguaje

para L1: grados: 1 2 3 4 5 6
libro/cuaderno para el niño _____
libro para el maestro _____
guía didáctica _____
láminas (u otros) _____

para L2:
libro/cuaderno para el niño _____
libro para el maestro _____
guía didáctica _____
láminas (u otros) _____

4.3 Otras asignaturas

Ciencias Naturales: grados 1 2 3 4 5 6
libro/cuaderno para el niño _____
libro para el maestro _____
guía didáctica _____
material de apoyo _____
edición monocultural (C1 y C2 por separado):
edición bicultural: ( ), monolingüe ( ), bilingüe ( )
edición intercultural: ( ); monolingüe ( ) bilingüe ( )

Ciencias Sociales: grados: 1 2 3 4 5 6
libro/cuaderno para el niño _____
libro para el maestro _____
guía didáctica _____
material de apoyo _____
edición monocultural (C1 y C2 por separado):
edición bicultural: ( ), monolingüe ( ), bilingüe ( )
edición intercultural: ( ); monolingüe ( )

Matemáticas: grados: 1 2 3 4 5 6
libro/cuaderno para el niño _____
libro para el maestro _____
guía didáctica _____
material de apoyo _____
edición monocultural (C1 y C2 por separado):
edición bicultural: ( ), monolingüe ( ), bilingüe ( )
edición intercultural: ( ); monolingüe ( ) bilingüe ( )

5. Modos de comunicación en la escuela

5.1 Maestro-alumnos
en la clase: monolingüe en L1 ( )
uso obligatorio de la L2 ( ), bilingüe ( )
fuera de la clase: monolingüe ( ), bilingüe ( )
5.2 entre alumnos
en la clase: monolingüe en L1 ( ), qué grupo de edad:

_____

preferentemente en L2 ( ), qué grupo de edad _____
en ambos idiomas según preferencia ( ), _____

6. Características de los alumnos

6.1 Edad de escolarización: 5-7 años ( ), extra-edad ( )
proporción de hombres y mujeres en % _____
62 Conocimientos idiomáticos
monolingües en L1 ( ), bilingües incipientes ( ), bilingües avanzados ( )
6.3 Madurez cognitiva: comprobada... sí ( ), no ( )
6.4 Disposición a aprender: positiva ( ), indiferente ( )
6.5 Estado de salud y nutrición: malo ( ), bueno ( )
6.6 Contacto con la L2:
ocasional ( ), frecuente ( ), regular ( )

7. Características de los Maestros

7.1 Grados de formación: Normalista bilingüe ( ), capacitado previamente a la docencia bilingüe ( ), en vías de profesionalización ( )
7.2 Afiliación étnica: maestro indígena ( ), maestro urbano ( )
7.3 Dominio lingüístico:
monolingüe en L1 ( ), en L2 ( );
hablante de la norma ( ), variedad regional ( ), de ambas ( )
bilingüe: dominante en la L2 ( ), normal ( ), variedad ( )
bilingüe: dominante en la L1 ( ), oral ( ), escrito ( )
7.4 Relación con la comunidad indígena:
miembro ( ), aceptado ( ), distanciado ( )
7.5 Actitudes hacia la cultura indígena:
positiva ( ), ambivalente ( ), negativa ( )
7.6 Actitudes hacia la educación bilingüe intercultural:
favorable ( ), ambivalente ( ), negativa ( )

NOTAS

1. Nota de los editores: ver Lucie de Vries, en este mismo volumen.

2. Nota de los editores: Esta opción también ha sido manejada en los ensayos tempranos de alfabetización bilingüe quichua-castellano en Cayambe (ver Moya en este mismo volumen) y en las mismas etapas de educación escolar en Simiatug (ver Caiza, este mismo volumen).

BIBLIOGRAFIA

GLEICH, Utta von (1986), *Latin American Approaches to Bilingual/Bicultural Primary Education. Theory and Practice.* Eschborn: GTZ

LOPEZ, Luis Enrique (1988) "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excurso histórico (1900-1970). En L.E. López (ed.) *Pesquisas en Lingüística Andina.* Lima-Puno: CONCYTEC-UNA-P, pp. 265-332.

REHBEIN, Jochem (1985) "Typen bilingualen Untericht". En: BAGIU (ed.). *Mutters Proslisher Unterpicht Inderdundes Republik Deutschland.*

ALGUNAS CONCEPCIONES INDIGENAS DE EDUCACION

Nietta Lindenberg Monte

"Los indios también tienen derecho a aprender a leer, escribir y hacer las 4 operaciones de cuentas, para no ser engañados por el patrón blanco en el peso del caucho y en el arreglo de cuentas y en los precios de las mercaderías...
Y el indio no tiene vergüenza de hablar su propia lengua. Yo soy Kaxinawá del Río Jordao".

Osair Siã Kaxinawá

EL MARCO DE REFERENCIA

En la Amazonía Occidental (Acre, parte de Rondonia y sur del Amazonas) se desarrolla actualmente una experiencia educacional con profesores indios, formados y reciclados en cursos intensivos coordinados por la Comisión Pro-Indio del Acre desde marzo de 1983, lo que ha beneficiado con 35 escuelas a diversas aldeas de la región.

Estos profesores indígenas, luego de dos años de trabajo, inicialmente voluntario, fueron contratados en marzo de 1985 mediante un Convenio firmado entre la Comisión Pro-Indio-CPI/Ac/la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) y la Secretaria de Educación del Acre Sec/Ac. Ahora están enseñando en sus escuelas, conforme a un programa curricular específico y con materiales didácticos, elaborados por ellos durante los cinco cursos ya realizados, con asesoría de un equipo interdisciplina-

rio de profesores de diversas instituciones científico-culturales brasileñas. Esa propuesta curricular que corresponde a los cuatro primeros cursos de la enseñanza básica, se encuentra en fase de estudios y elaboración, debiendo estar concluida y aprobada por el Consejo Estatal de Educación en 1988, cuando caduca el Convenio.

Todas las escuelas implantadas hasta ahora tienen autonomía para desarrollar trabajos diferenciados, correspondiéndoles a las diversas comunidades, en situaciones diferentes de bilingüismo y contacto, definir los objetivos y estrategias de su proceso educacional, del cual ellos no son objeto, sino sujetos-autores.

La alfabetización de los profesores todos hablantes bilingües se realizó en el primer curso de capacitación, de marzo a junio de 1983), teniendo como medio al portugués debido a razones diversas y complementarias y, sobre todo, por la propia naturaleza plurilingüe del grupo de futuros profesores indígenas, que reunía a hablantes de once lenguas diferentes pertenecientes a tres familias lingüísticas (Kampa, Kaxinawá, Katukina, Shanenawá, Yawanawá, Mantineri, Jaminawá, Apuriña, Poyanawa, Kaxarari y Kulina). El portugués cumple en el país un rol de la lengua vehicular, permitiendo la comunicación interétnica tanto entre los propios grupos indígenas, en cuanto naciones diferenciadas, como con el resto de la sociedad no indígena regional y nacional. Por eso fue escogida por ellos para dar inicio y/o continuidad a su proceso de alfabetización. Atendimos, en esta forma, a una reivindicación unánime de estos grupos de poder usar la escuela como lugar de instrumentalización para el contacto, siendo el dominio del portugués paso fundamental del proceso; al igual que el conocimiento de las operaciones aritméticas básicas.

No es por casualidad que la mayoría de estas escuelas se formó en las aldeas donde la CPI-Acre asesora proyectos económicos, a través de la implantación de cooperativas de producción y consumo, administradas por los líderes indígenas. Los propios profesores fueron seleccionados por las comunidades con el objeto de formar cuadros capacitados para controlar, de hecho y por cuenta propia sus áreas, independientemente del sistema de dominio local.

Alfabetizarse, saber hablar, escribir y contar en la *"lengua del blanco"* fue visto como un *derecho* por el movimiento indígena, entonces naciente; mecanismo posible de fortalecimiento frente al juego de fuerzas entablado con la sociedad envolvente post-contacto; derecho cuyo ejercicio es una de las formas de atenuar el proceso de aniquilamiento físico, socio-económico y cultural que han sufrido estos grupos durante el último siglo.

Las once lenguas indígenas que actualmente participan, pese a ser comprendidas como fundamentales para la mantención y el fortalecimiento de la identidad étnica, no fueron objeto de enseñanza formal durante el primer curso. Pero, una vez alfabetizados en la lengua portuguesa, todos los profesores procedieron a crear una escritura espontánea de sus lenguas, para registrar cuantos rituales, mitología y todos los contenidos que son la marca cultural del pasado y de la tradición.

Fue recién a partir del segundo curso de formación de profesores en 1985, cuando se empezó a hacer un estudio más formal y sistemático, con participación activa de los hablantes-escritores indios, y la asesoría de lingüistas de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Se pudo, entonces, evaluar con los profesores indios, cuestiones relacionadas con una mejor definición ortográfica para lenguas cuya escritura estaba por ser escogida, intentando formar un sistema coherente y económico de representación, expresión y comunicación.

Los cursos a lo largo de cinco años de trabajo, fueron incorporando e intentando resolver los problemas didáctico-pedagógicos vividos por los diversos profesores en la práctica escolar cotidiana. Era al volver a sus respectivas áreas para enseñarles a sus parientes, cuando podían confrontar sus nuevos conocimientos con la realidad indígena, teniendo así que reordenar-recrear y transmitir lo aprendido. El estudio de la lengua portuguesa fue siendo gradualmente equilibrado y complementado con la enseñanza oral y escrita de sus propias lenguas, sin las cuales la alfabetización no hubiera sido posible, en las zonas en las cuales los niños son monolingües en la lengua indígena.

En el caso, contrario, el de los grupos cuyos niños son monolingües en portugués, (áreas cercanas a las ciudades), la enseñanza de la lengua materna ha sido progresivamente introducida en las escuelas por los profesores. Estos han realizado,

con la asesoría del equipo de la Comisión Pro Indio (CPI) Acre, un esfuerzo casi autodidáctico de investigación de léxicos y elaboración de cartillas en sus lenguas, con resultados bastante significativos, tanto desde el punto de vista lingüístico, como del político-cultural, en el sentido de un fortalecimiento de la identidad étnica.

LA INVESTIGACION

Este trabajo que presentamos aquí someramente es el resultado de una investigación propuesta y realizada entre 1985 y 1986 con fondos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educacionales del Ministerio de Educación y de la Fundación Nacional Pro-Memoria del Ministerio de Cultura.

El trabajo de análisis de la experiencia educativa desarrollada en el Acre, en sus diversas etapas y niveles, fue llevado a cabo por los mismos sujetos-actores de esta acción educacional indígena: profesores, alumnos indios y equipo de asesores.

Propusimos, también, una investigación de carácter predominantemente educativo, que veía en las escuelas indígenas no sólo su objeto de reflexión, sino también, el espacio generador de textos analíticos, escritos por profesores y alumnos indios. La investigación tenía, así, la finalidad de ayudar a los propios autores del análisis y de la acción educativa a repensar y perfeccionar sus prácticas. Se persiguió, de esta manera, estimular la reflexión conjunta, dentro del propio espacio escolar, acerca de nuestra acción educativa; de la cual la investigación no estaba, pues, separada. Al contrario, ella fue, en sí misma, parte del proceso educacional, dando oportunidad a la producción de conocimientos y evaluaciones que retroalimentaban la acción, transformándola.

La primera etapa operativa de la investigación consistió en la producción, por parte de los profesores de textos variados, donde ellos expresan y formulan, por escrito y en portugués, sus concepciones sobre la función de las escuelas indígenas y sus formas más adecuadas de funcionamiento. Estos textos les fueron solicitados en actividades didácticas de post-alfabetización, durante el segundo y tercer curso de profesores. Las preguntas planteadas fueron seleccionadas por el equipo de aseso-

res y por los propios profesores, y se montó y respondió a un cuestionario.

Las respuestas, a través de las cuales ellos fueron definiendo por sí y para sí su proyecto de educación indígena, fueron objeto de discusión informal entre los grupos, fuera o dentro de la escuela.

El cuestionario fue, por lo tanto, en la primera etapa de investigación, un instrumento didáctico y estímulo en la postalfabetización para la práctica del discurso reflexivo escrito acerca de los problemas fundamentales para la orientación de la acción educativa: en relación a la lengua escogida para la alfabetización, el currículo escolar, el calendario, el papel del profesor y la función social de la escuela, etc.

Pasamos entonces, a la segunda etapa de la investigación en la que actuamos, los asesores de la CPI-Acre, montando y comparando los textos escritos, buscando captar algunos principios generales que orientan al Proyecto de Educación Indígena en el Acre, a través de las representaciones que acerca de él tienen sus principales actores: los profesores indios.

Examinamos algunos de estos textos y algunas de las concepciones de educación indígena expresadas en ellos:

RESULTADOS PARCIALES DEL ANALISIS

Escuela y Tierra: "¿Qué futuro quieren ustedes para la escuela?"

> *"Nosotros, los profesores, queremos el futuro de la demarcación de las tierras. Ya tenemos futuro de nuestro contexto cultural a través del mito. Dentro del futuro queremos que nuestra escuela funcione gracias a los indios, ganar nuestros salarios..."*[1]
>
> *"Queremos nuestras tierras demarcadas y bien seguras, papeles firmados. Porque nosotros queremos vivir, aprender y conmemorar en nuestras propias tierras..."*[2]
>
> *"El futuro es la demarcación, porque si nuestra tierra está demarcada, nosotros tenemos todo el futuro para nuestras escuelas, porque dentro de esta tierra, nosotros enseñamos y aprendemos lo que nosotros sabemos..."*[3]

Al proyectar su escuela hacia el futuro, los profesores ex-

presan la voluntad política de que sus tierras sean demarcadas. Pues, según ellos, sin demarcación de las tierras, ni una escuela indígena tiene garantías de funcionar tal como ellos la conciben: desarrollando "nuestro contexto cultural, gracias a los propios indios" y legitimada por el Estado brasileño a través del contrato de los profesores ("salarios").

Las escuelas indígenas y la demarcación de las tierras son, pues, conquistas que se deben realizar simultáneamente en la etapa histórica actual de lucha por los derechos:

Profesor indio y autodeterminación: "¿Cuál es la importancia de las escuelas?"

> *"...Mire, mi idea es que al indio ya le llegó su hora de organizarse. El indio, al ser profesor dentro de su aldea, eso es lo más importante para el propio indio. Mejor que seguir pidiendo un profesor blanco, que trabaja en la FUNAI, que se queda junto al indio, siendo el jefe del indio..."*[4]
>
> *"Nosotros nacimos allá, nos criamos allá. Si otra persona va a enseñarnos, se queda tres o dos días y vuelve. Como ya pasó con la FUNAI... después sigue recibiendo su salario en la ciudad a nombre de la escuela del indio..."*[5]
>
> *"Por eso es que nosotros aprendemos a leer, escribir y conocer los números. No sólo saber aprender, también saber funcionar en nuestra escuela por medio del propio profesor indio..."*[6]

Resalta en estos textos la conciencia indígena histórica y crítica en relación a las agencias tradicionales del contacto y a la percepción del nuevo momento político, marcado por la búsqueda de una organización autónoma y de la autodeterminación, que se manifiesta también en la escuela. Hacer por sí mismo, dejando de lado la tutela, que a lo largo de la historia reciente de estos grupos generó un artificio asistencialista etnocida. Aquella escuela de la FUNAI es vista, así, como el punto final de una etapa del contacto, y rechazada por ellos en cuanto escuela blanca, so pretexto, de escuela indígena.

Como alternativa a este tipo de escuela, surge ahora entre ellos y por su propia iniciativa un nuevo modelo de escuela, autogenerada, pero que deberá ser apoyada oficialmente por el Estado brasileño, a través de la propia FUNAI y otros organis-

mos responsables. Esta nueva concepción de la escuela indígena es, según ellos, "lo más importantes para el propio indio".

Función Social de la escuela: "¿Para qué sirve estudiar?"

> *"Estudiar es importante porque nosotros mismos estamos administrando nuestra área indígena y no queremos ningún otro administrador dentro de nuestra tierra...*
>
> *... seis alumnos que aprendan a sacar dientes, alumnos que se queden en la Comisión Pro Indio del Acre, en la FUNAI, en el CIMI*. Alumnos que sean mecánicos, otros que se ocupen de la radio..."*[7]
>
> *"Nosotros, los indios, queremos conocer y aprender el mundo de los blancos. En verdad lo encontramos muy importante para nosotros. Porque queremos organizar nuestros trabajos. Y no queremos a ningún blanco que viva y administre nuestra área, de ninguna manera. Porque nosotros mismos ya estudiamos en el curso de monitores de educación, asistentes de salud y dentistas para atender a nuestra comunidad. Y nosotros ya tenemos nuestro cacique. Y él es la cabeza de la aldea. Eso es lo que yo encuentro importante... Nosotros, indios del Acre, vamos a abrir los ojos y luchar juntos para encontrar nuestro camino de seguridad."*[8]

La escuela sobrepasa, así, en la visión de los profesores, la perspectiva de la alfabetización en un sentido estricto, a través de la preparación en técnicas de lectura y escritura, y alcanza así una función histórica y social para la nueva etapa del contacto. Liberados de los blancos administradores y patrones, tutores, misioneros, enfermeros, jefes de puesto, profesores, en fin, los representantes de las agencias tradicionales de contacto —la escuela propiciará nuevos roles sociales para sus alumnos, especializaciones a cargo ahora del propio indio. Expresaron inclusive, el propósito de venir a la ciudad a ocupar cargos y funciones en las entidades que se asesoran la cuestión indígena, pudiendo, así, en forma gradual, asumir la organización de su destino dentro de la sociedad nacional. ("camino de seguridad").

* CIMI: Consejo Indigenista Misionero, órgano de la iglesia progresista brasileña.

Escuela y organización económica: "¿Como puede la escuela ayudar a la Cooperativa?"

Otros textos reafirman la extremada importancia de la escuela en la autogestión de sus cooperativas, distribuidas, actualmente, por muchas áreas indígenas del Acre y del sur del Amazonas.

"...La escuela puede mejorar la Cooperativa enseñando a leer, escribir y sacar cuentas. Después, el alumno ya puede ayudar en muchas cosas: administrar la cooperativa de los indios... pesar el caucho y anotar las mercaderías... hacer el balance de la cuenta de los asociados."[9]

"Saber vender nuestra producción, saber comprarle al dueño del mercado... con nuestra escuela a nuestro lado enseñando a los que está naciendo ahora, para que nunca nadie más nos robe."[10]

La escuela capacita al indio para establecer nuevas relaciones socio-económicas con la sociedad regional y nacional, evitando que el vuelva a ser engañado, como cuando estaba obligado a emplearse como mano de obra en las haciendas, o los seringales y era víctima de todo tipo de explotación, agravada, por el desconocimiento de la lengua portuguesa y de la aritmética.

PAPEL SOCIAL DEL PROFESOR EN LA TRANSMISION DEL SABER ESCOLAR

"Lo que yo aprendí no puede quedar sólo para mí, yo le voy a enseñar a mis parientes también..."[11]

"Yo estudié allá en Río Branco. Hice sólo dos meses de curso y quedé semi alfabetizado. Pero igual soy profesor de la escuela del seringal Bondoso. Estoy, alfabetizando a 24 alumnos..."[12]

La concepción de funcionamiento de la escuela se da en dos momentos contigüos y lógicamente articulados: *Aprender para enseñar*. A partir de la instrumentalización del profesor durante los cursos de formación, elemento de mediación entre los grupos indígenas y la sociedad envolvente, éste, acto seguido, promueve la transmisión para el todo social del saber adquirido. La acumulación individual; *"acaparar"* conocimientos, no en-

tra dentro de la ética indígena tradicional. El profesor que aprende para sí y no transmite el saber acumulado en la escuela indígena es destituido de su función por el grupo.

Instrumentalización del profesor

> *"Nosotros no somos muy sabios para enseñar. Vamos orientándonos mejor al hacer los cursos. Recibiendo más orientación, cada vez más orientamos a los alumnos también".*[13]

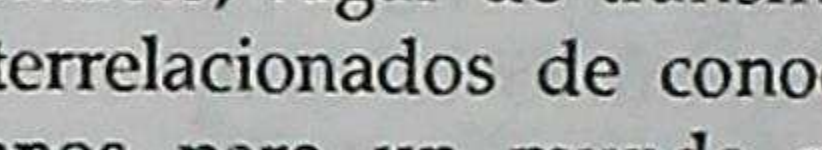
El proceso educacional es concebido por ellos por etapas de instrumentalización gradual y progresiva, que se inicia en el Curso de Formación de Profesores, a partir del propio saber indígena. Alcanza entonces los alumnos durante la práctica escolar desarrollada por los profesores, que en conjunto realimentan el proceso de enseñanza, y aprendizaje. Aprender para enseñar, enseñar para aprender: el trabajo educativo es comprendido y experimentado como un mecanismo de intercambio de informaciones y saberes, durante todo el ciclo vital, progresiva y evolutivamente.

> *"... yo quiero hacer funcionar la escuela hasta más no poder. Estoy muy interesado en esto: mientras más clases hago, más voy aprendiendo."*[14]

Contenido curricular: "¿Qué asunto quieren ustedes aprender a enseñar?"

En cuanto a la definición del contenido curricular de las escuelas, los profesores opinan a favor de centros de interés, orientados hacia dos órdenes diferentes de conocimientos, necesarios para la formación de su cultura indígena de post-contacto: uno unido a lo nuevo y al todo mayor. El primero estaba relacionado con *la cultura de Brasil,* de la cual ahora, en este siglo, han comenzado a participar; el otro estaba unido al pasado y a lo específicamente indígena: sus tradiciones, su saber original, actualmente amenazados por el olvido de las nuevas generaciones a partir del contacto.

> *"Lo que queremos aprender de aquí en adelante es eso: el sonido A y AN. La puntuación. El acento. Las vocales. ¿Cuáles son las*

diferencias entre S y C, entre JA y XA, CHA y GA, GUE, GUI, y QUE, QUI, y CA, CO, CU?. Pero eso es lo de ustedes. Nosotros sabemos el sonido de esas letras: Y, W, K y las letras  . *Queremos saber esos asuntos: el gobierno y la policía militar ¿qué es lo que significa para nosotros?... saber de las promesas de la FUNAI, ¿qué es lo que ella ha hecho por el indio...?"*[15]

"Lo que queremos aprender es la lengua portuguesa para poder hacer un contrato con la SUDHEVEA, aprender a poner dinero en el banco... La puntuación, el significado de las palabras para entender la cultura de Brasil... y nuestra lengua para no olvidarnos de ella, las historias de antigüamente, la danza del mariri, el cántico de la ayahuasca, nuestra artesanía..."*[16]

La escuela es, así, en cuanto al espacio creado por y para el contacto, lugar de transmisión de esos dos órdenes distintos e interrelacionados de conocimientos, debiendo preparar a los alumnos para un mundo nuevo, cuya primera barrera es el dominio de la lengua portuguesa. Lengua que, una vez descifrada en sus artificios, formales, pero, sobre todo en sus significados, les permitirá la comprensión y la participación de *la cultura de Brasil*, de modo que también puedan beneficiarse con ella, sin perder, sin embargo su propia lengua, motor depositario de la cultura indígena original.

En la escuela se intersectan la tradición y la innovación, lo específico y lo general: el contenido curricular y los materiales didácticos deben reflexionar y expresar críticamente estos dos órdenes de conocimientos y valores, punto móvil entre el pasado y el presente.

"Creemos importante contar nuestras historias de los antiguos en las escuelas para que nuestro mito no se acabe. Si no se cuenta, se acaba. Quien está en la escuela estudia en "La Cartilla del Indio Seringuero" y las "Historias de Hoy y de Antiguamente". Nosotros queremos también historias de ustedes. Libros de ciencias y revistas de medicina. Diccionario, mapa de Brasil y calendario."[17]

* SUDHEVEA: Organo Federal encargado del fomento y la comercialización del caucho.

Calendario escolar: "¿Cuáles son los mejores días para las clases?"

El tiempo concebido para las escuelas se reguló conforme a la misma lógica con que los profesores formularon sus contenidos curriculares: días para lo nuevo y días para la tradición. Se mantiene, con todo, el énfasis en la educación indígena tradicional basada en la transmisión oral y por ejemplo de las técnicas y conocimientos relacionados con la cultura nativa.

> *"... los días que encontré mejores para hacer clases fueron viernes y sábado, porque los otros días nosotros podemos cortar seringa, pescar, cazar y abrir surcos..."* [18]
>
> *"... tomo de los seis días, dos para estudiar portugués y matemáticas, y los otros cuatro días para estudiar nuestra lengua nativa dada por la naturaleza..."* [19]

A este otro tipo de aprendizaje no escolar, que pasa por toda la red de informaciones socialmente transmitidas, los profesores también lo llamar *estudiar*, diferenciándolo, sin embargo, en valor e intensidad del aprendizaje establecido formalmente en las escuelas indígenas postcontacto. Para el *estudio del portugués* en el sentido más amplio del término, bastan dos días, para así no inhibir o impedir el otro circuito de aprendizaje, experimentado cotidianamente en su calendario no escolar, pero sí educacional, en el sentido más genuino y tradicional del término.

CONCLUSION

La investigación realizada hasta ahora y sus resultados, no expuestos aquí en su totalidad dados los límites propios a este resumen, señalan desde ya algunas de las características de lo que algunos grupos indígenas, a través de sus profesores, entienden como los procesos educacionales intrínsecos y necesarios a su cultura hoy en día.

Esas características, extraídas de los textos de reflexión escritos por los profesores en la primera fase de la investigación, nos han, por un lado, ayudado a nosotros, agentes no indios envueltos en la acción educacional y en la investigación, a compartir, entender y asesorar mejor su proyecto de educación.

Por otro lado, estos textos, compilados e ilustrados, dieron como resultado un nuevo libro didáctico, titulado "Escuelas de la Selva", material de lectura para la postalfabetización, que al ser devuelto a la escuela indígena, lugar y tema desde donde fueron extraidos, están generando nuevos textos de reflexión, estimulando la autoría de los nuevos actores de la acción educacional: los alumnos indios.

"Yo ya estudié 4 años, hasta el año 87. Yo soy más o menos. Ya puedo leer y escribir. Yo siempre aprendí en la mayor lucha. Si miraba bien cualquier letra podía escribir bien cualquier palabra...

... Aún, yo sigo luchando con las palabras del portugués que entiendo un poquito..."[20]

"Francisco Pinheiro Hijo va a contar lo que pasó. Primero yo vivía en el centro cortando seringa para comprar las necesidades que faltan en nuestra casa... Cuando llegó el mes de marzo del 85, decidimos hacer una casa en la orilla porque quedaba cerca de la casa de la escuela. Si yo vivía en el centro me quedaba lejos, para venir a clases era una hora de viaje... El año 86 completé un año de estudio... entendí pocas letras porque estudiábamos dos días por semana por causa de nuestro trabajo con el machete y con el hacha y cortando caucho y cazando y otras cosas que nosotros necesitamos hacer. En ese seringal se necesitaba ayuda porque solo una persona no es suficiente... Entonces el representante logró poner un monitor de salud y preparó a uno para encargarse del trabajo de la cooperativa. Así ese seringal tiene hoy un representante, un monitor de educación, otro de salud y ya se preparó un encargado de la cooperativa para comenzar el trabajo que nosotros podremos hacer..." [21]

NOTA

N. B. Las citas de los textos de los profesores y alumnos pertenecen a las siguientes personas:

Profesores:

Osair Sales Siã, Kaxinawá do Jordão - 1, 5, 10, 15, 17, 19
João Carlos Kiã, Kaxinawá do Jordão - 6, 16
Joaquim Paulo Manã, Kaxinawá do Jordão - 3, 7, 9
Francisco Marcos Pumerãgui, Apuriñã, aldeia Km. 45 - 4, 14
Rufino Sales Ibã, Kaxinawá do Jordão - 11
Edson Medeiros Ixã, Kaxinawá do Jordão - 12
Francisco Reinaldo, Kaxinawá do Caucho - 13
Norberto Sales Tenê, Kaxinawá do Jordão - 2, 8, 18

Alumnos:

Aldeno Salvino, Kaxinawá do Jordão - 20
Francisco Pinheiro Hijo, Kaxinawá do Jordão - 21

BIBLIOGRAFIA

AQUINO, Terri (1977) "Kawinawá, de seringueiro caboclo a peão acreano". (Mimeo.)

ARRUDA, Ana Suely, MONSERRAT, Ruth & MONTE, Nietta (org) (1987) "Por uma Educaçao Indígena Diferenciada". Brasilia: Ministério da Cultura.

MONTE, Nietta (1983) "Cartilha do Indio Seringueiro". Acre: Comissão Pro-Indio do Acre.

MONTE, Nietta (org) (1984) "Estórias de Hoje e Antigamente dos Indios do Acre". Acre: Comissão Pro-Indio do Acre.

MONTE, Nietta & VICUÑA, Bárbara (org) (1985) "Fábrica do Indio". Acre: CPI/Ac.

MONTE, Nietta & OLINDA, Vera (org) (1986) "Escola da Floresta". Acre: CPI/Ac.

EDUCACION PARTICIPATIVA E IDENTIDAD CULTURAL

La experiencia de un proyecto experimental en el Vaupés, Colombia

Jan Ooijens

En 1978 el gobierno de Colombia y de Holanda diseñaron un proyecto bilateral, cuyo objetivo fue elaborar, entre 1978 y 1983, un modelo de educación para los habitantes de los llamados Territorios Nacionales de Colombia. La fase de aplicación experimental se desarrolló en 1981, 1982 y parte de 1983 en el Vaupés. Se trató de adecuar la educación a las condiciones culturales, geográficas y económicas de los grupos indígenas de esta región.

Un punto central en la aplicación experimental fue el de la identidad cultural del grupo humano destinatario del modelo. A lo largo de la etapa de investigación previa, se llevó a cabo una amplia y profunda investigación acerca de muchos aspectos de la cultura de la población de los Territorios Nacionales y del Vaupés en particular. En la aplicación experimental se procuró la elaboración de contenidos y materiales educativos, teniendo como base y punto de partida los conocimientos autóctonos de las comunidades indígenas. A lo largo de todo el proceso —investigación, definición de prioridades y medios, elaboración de currículo— el principio de la participación presidió y animó todas las acciones. La idea central era que la cultura y la técnica son patrimonio y expresión de los pueblos, y que para ello la educación es un proceso, en el que el agente principal es el sujeto mismo que se educa, individuo y comunidad. Se enfatizó que la supervivencia étnica va ligada a la afirmación de la propia identidad cultural, sin la cual se hace im-

posible el diálogo con la otra sociedad y, con mayor razón, la asimilación de los elementos que esta última pueda aportar.

EL PROYECTO EXPERIMENTAL

Antecedentes

La educación en los Territorios Nacionales de Colombia ha sido desatendida. Las grandes distancias y las deficientes comunicaciones se añaden al poco interés de las autoridades centrales, la falta de iniciativa y las deficiencias del recurso humano local. En pocas palabras, la situación educativa en los Territorios Nacionales puede resumirse en tres observaciones:

— El concepto de educación está limitado a las actividades escolares con la población infantil, sin tener en cuenta acciones educativas extraescolares, referidas principalmente a jóvenes y adultos que hagan posible un proceso de educación permanente.
Esto mismo hace, no sólo que la educación aparezca circunscrita a una etapa de la vida, sino que constituya una realidad aparte, abstracta y sin relación con la producción y con la actividad humana en general.

— Los contenidos curriculares y las metodologías de aprendizaje utilizados en el trabajo escolar, elaborados originalmente para otra realidad ecológica, social y económica, no responden a las condiciones de los diversos grupos humanos de indígenas, colonos y llaneros ni a las necesidades .de desarrollo de los mismos.

— Los docentes, procedentes en su mayoría del interior del país y formados en y para un medio diferente, se encuentran desadaptados al nuevo medio, incapaces de comprender el ambiente ecológico, las categorías mentales de sus alumnos y, en general, no logran acoplarse a las necesidades socioeconómicas de la población.

En efecto, la educación de los grupos indígenas había sido confiada a la Iglesia Católica, a través de las comunidades religiosas misioneras, como parte e instrumento de primer orden de su misión evangelizadora y civilizadora. Esta situación había sido consagrada jurídicamente por medio de un tratado interna-

cional, el Concordato de 1887, y reglamentada y reforzada mediante sucesivos convenios de misiones.

A partir de la última reforma del Concordato en 1973, el Estado asume buena parte de la educación y establece mecanismos de control sobre la educación misionera, ahora bajo el régimen de contratos. La nueva forma de educación contratada se rige por el decreto 2768 de 1975, el cual establece normas para la celebración de los contratos entre la Iglesia Católica y el Estado Colombiano para el ejercicio y la administración de la educación en las zonas que son objeto de ellos.

Con esta nueva legislación, el Estado asume tanto el derecho de inspección y vigilancia sobre los centros educativos como la ratificación de los cargos docentes y administrativos. Además, los contenidos que imparta la Iglesia Católica serán aquellos definidos por el Gobierno Nacional. Es ciertamente una situación distinta de la existente anteriormente, en la cual la presencia del estado en zonas de misiones era muy poca, por no decir nula.

La sola presencia del Estado no implica, sin embargo, un cambio favorable en la educación de las comunidades indígenas que, hasta ahora, en relación con algo que les atañe directamente, habían sido los convidados de piedra. Pero ha llevado a los responsables de elaborar las políticas oficiales en educación a una reflexión saludable acerca de la necesidad de buscar modelos de educación más acordes con las condiciones concretas de cada grupo humano y con las necesidades de desarrollo de los mismos. En particular, una preocupación que aparece ya en el "Plan de Integración Nacional 1978-1982", y que es recogida en el siguiente plan "Desarrollo con Equidad 1982-1986", es la relativa a la atención especial que se debe prestar a las minorías étnicas que, en el caso de Colombia, están constituidas por los grupos indígenas supérstites.

La creación del proyecto

Un grupo de técnicos del Departamento Nacional de Planeación de Colombia, conscientes de que el modelo de educación que se aplicaba en las zonas centrales del país no respondía a las necesidades de los grupos humanos que habitan en

las zonas periféricas de los Territorios Nacionales, plantearon la conveniencia y hasta la necesidad de buscar un modelo de educación propio para la población de tales territorios. Se trataba, como un primer paso, de diseñar un modelo de educación específico que respondiera a las necesidades de los diferentes grupos humanos que habitan los territorios del suroriente colombiano y que, al mismo tiempo, tuviera en cuenta las condiciones y características culturales de dichos grupos. En segundo lugar, era necesario organizar un sistema que hiciera posible el desarrollo de este modelo.

Por su misma naturaleza, el proyecto para el "Diseño de un modelo-sistema de educación" era esencialmente teórico y, dada la falta de un estudio integral y sistemático de la problemática de los Territorios Nacionales, el esfuerzo principal debía estar centrado en la investigación para una caracterización de los diferentes grupos humanos que habitan los territorios del suroeste colombiano. La investigación comenzaría por estudiar la problemática socioeconómica de esos teritorios a fin de identificar las necesidades educativas de la población, a la vez que las características antropológicas que permitieran conocer los condicionamientos socioculturales, elementos básicos para el diseño del modelo-sistema.

Como producto de un proyecto esencialmente teórico y de investigación, los resultados del mismo difícilmente hubieran podido ser utilizados de inmediato por el Ministerio de Educación Nacional, a través de sus instancias operativas, en acciones concretas de desarrollo educativo. Dicho de otro modo, el modelo educativo no podía ser aplicado tal cual a los grupos humanos alli tipificados, dado el grado de generalidad de dicha tipificación y el carácter puramente teórico, e incluso demasiado parcial de las orientaciones educativas. Se vio así la necesidad de una segunda etapa, de aplicación experimental del modelo diseñado.

Institucionalmente, el proyecto fue ubicado en el despacho del viceministro de Educación Nacional, de modo que su ejecución pudiera adelantarse en mayor coordinación con las diversas unidades del ministerio. Durante la fase de preparación, la ubicación institucional estuvo en la División de Educación del Departamento Nacional de Planeación, cuya mayor participa-

ción se buscó luego a través de la asesoría técnica. Por la parte holandesa, la asesoría fue encomendada al CESO. En esta forma se facilitaba al Comité Directivo una mayor ingerencia en la ejecución del proyecto.

La zona elegida fue la del Vaupés, la cual reunía algunas condiciones altamente favorables: representatividad de la población indígena amazónica; presencia de la Escuela Normal María Reina para la formación de maestros indígenas; presencia y buena disposición del prefecto apostólico y coordinador de la educación contratada lo cual, por otra parte, tiene en esta zona el mayor cubrimiento. Se determinó elegir a Mitú como sede zonal del proyecto y, como área de influencia, los núcleos poblacionales de los ríos Vaupés Central (que incluye el río Cuduyarí) y del Papuri-Paca. Tales núcleos corresponden a dos subzonas intermedias caracterizadas en el Informe Regional del Gran Vaupés Indígena, dentro de un continuo que va desde la zona del Sur Vaupesino, más alejada de la influencia aculturadora de la sociedad blanca, hasta la zona de avanzada colonizadora del Alto Vaupés y Guaviare, en que la zona del Papurí-Paca se acerca más a la primera y la del Vaupés Central a la segunda.

El Vaupés indígena

Aspectos generales

La región del Vaupés se halla situada en el nordeste de la selva amazónica colombiana y sus límites naturales externos son en el norte el río Isana y en el sur el Apaporis; en el oriente se encuentra con la frontera brasileña, mientras en el occidente está separada, mediante una línea imaginaria que cruza de suroeste a noroeste, de la comisaría del Guaviare de reciente constitución. Su real estructura geográfica está conformada por las hoyas de los ríos Vaupés y Papurí en el centro y el norte, y por las del Tiquié, el Piraparaná y el Apaporis en el sur. Comparte características geográficas con Guaviare, Guanía, Amazonas, Putumayo y Caquetá, para formar el sistema más amplio de la selva húmeda tropical que incluye la gran cuenca amazónica y se extiende hacia las Guayanas.

En el aspecto político-administrativo, el Vaupés está constituido en comisaría, correspondiente aproximadamente a los límites antes señalados, dividida en cuatro extensos municipios: Mitú, Carurú y Yavaraté en el Vaupés medio, alto y bajo respectivamente, y Pacoa sobre el Apaporis. Su extensión actual es de 65,268 km².

Según datos del último Censo de Población y Vivienda, la comisaría del Vaupés tiene 18.935 habitantes, de los cuales el 21% en las cuatro cabeceras municipales y el resto en asentamientos menores. El solo municipio de Mitú, capital comisarial y sede de los gobiernos político y eclesiástico, concentra el 70% de la población total y la casi totalidad de la población de origen blanco, formada por los funcionarios del gobierno, misioneros y comerciantes. Contribuyen a confrontar una cierta red urbana algunos poblados intermedios, entre 200 y 400 habitantes, la mayor parte de ellos sobre los ríos Papurí y Paca. Las demás concentraciones tienen un menor volumen demográfico e, incluso, hay más de 200 caseríos con un promedio de 50 habitantes cada uno. En el sur vaupesino, por último, predominan los asentamientos simples, es decir, que coinciden con una unidad de residencia, principalmente malocas tradicionales.

Por último, no sobra observar que todos los asentamientos se hallan distribuidos, en forma lineal, a lo largo de caños y ríos, siguiendo patrones de poblamiento que no coinciden con los del interior del país. El carácter ribereño del poblamiento es característico de la casi totalidad de los grupos humanos amazónicos tradicionales. Los únicos grupos que no se ajustan a esta norma son los seminómadas Macú, cuyos asentamientos se encuentran en plena selva interfluvial, al lado de caños mínimos no navegables.

La presencia blanca

Desde tiempos prehispánicos, el Vaupés ha asido asiento de sociedades selvícolas que, a través de un largo proceso, aprehendieron las características del delicado equilibrio ecológico de la selva húmeda tropical. Estas sociedades, sin duda mucho más numerosas en términos demográficos que en la actualidad, conformaron un sistema sociocultural, con ciertos rasgos

comunes y una red de relaciones mutuas, de intercambios matrimoniales y de otros vínculos de diversa índole, que aún hoy día permite hablar de un complejo cultural relativamente uniforme, así no constituya una unidad sociopolítica.

A partir del siglo XVI, la región ha tenido que soportar diversas influencias blancas (ideológicas, económicas y políticas) cuyo denominador común ha sido el intento de conquista y sometimiento de los pobladores nativos. Sin embargo, simultáneamente ha sido territorio marginal.

Las diversas formas de presencia blanca en el Vaupés han contribuido, cada una según sus propias características y en el campo que les es propio, al mismo objetivo de incorporación y dominio de la región y de sus habitantes aborígenes. Vale la pena resumir algunas de las consecuencias más visibles de esa presencia en relación tanto con el medio ecológico como con la población.

a. Los misioneros, al agrupar a la comunidades indígenas en asentamientos al estilo occidental, no sólo destruyeron la maloca, como símbolo y medida de la unidad poblacional básica, sino que provocaron un rápido agotamiento de los recursos alimenticios, obligando así a las comunidades a grandes desplazamientos en busca de sitios adecuados para el cultivo. Además, como es lógico, corrió por parte de los misioneros la destrucción de la cultura tradicional, de los ritos y ceremonias, de los símbolos e instrumentos, así como el desmembramiento familiar y social, todo en aras de la evangelización y de la misión civilizadora.

b. Los caucheros, mediante la violencia y el endeude, generaron una nueva forma de esclavismo, sometieron y desplazaron la fuerza de trabajo indígena, restando brazos necesarios para la producción y contribuyendo también a desvertebrar la unidad familiar y social. Por otra parte, asociados con los comerciantes, introdujeron nuevas herramientas de trabajo y utensilios domésticos, que luego se volvieron imprescindibles, al mismo tiempo que iban desapareciendo los objetos tradicionales de uso diario.

c. El narcotráfico hizo olvidar las actividades productivas tradicionales, generó una carestía artificial al inundar la zona con dinero antes escaso, aceleró el ritmo de relevamiento de ar-

tículos de consumo y cambió el uso y significado ancestral de la coca, particularmente, entre los jóvenes.

d. La introducción de cultivos extraños, pero especialmente de la ganadería con fines de sustitución alimentaria por parte de la prefectura y del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), ha contribuido a la transformación del medio ecológico y al agotamiento de los suelos, al impulsar la tala en mayor escala de una selva frágil y delicada.

e. Un elemento decisivo, contribución de los diferentes agentes de la sociedad blanca, ha sido la irrupción de cierta tecnología blanca en el universo indígena a través de instrumentos, procesos técnicos y artículos de uso diario, desde el machete y otros instrumentos útiles para el cultivo, la escopeta que facilita la caza pero también la aleja, el vestido o los utensilios de cocina, el motor fuera de borda que agiliza el desplazamiento, hasta la grabadora, la música, los bailes, los deportes, el reloj, el consumo de aguardiente o de bazuco, los cosméticos, joyas y otros adornos que asimilan a la sociedad occidental. Para el suministro de tales artículos el indígena depende cada vez más de los comerciantes, los caucheros, los coqueros y los almacenes, tiendas y cooperativas comunales dependientes de la misión.

Esta invasión tecnológica se viene dando dentro de un marco específico que condiciona su influencia. La sociedad indígena se encuentra bruscamente en contacto de dominio aplastante con otra sociedad que presenta tal abismo tecnológico que éste se percibe y, de hecho juega un papel decisivo en .la confrontación y en el proceso de dominación, lo cual conduce a una reflexión obligada de las sociedades indígenas sobre su propia tecnología y sobre ellas mismas.

La población indígena

La población indígena del Vaupés es de 15,377 habitantes, según datos del último censo de octubre de 1985. Ello representa el 81% de la población total de la comisaría y la tercera parte de los indígenas de la región amazónica colombiana.

Los indígenas de la región del Vaupés revisten características comunes que permiten considerarlos como conformando

una unidad definida. Al mismo tiempo, claro está, es posible señalar al interior de la región distinciones y divergencias.

De acuerdo con el criterio de clasificación que se relaciona con el marco físico ecológico, el elemento unificador, común a todas las comunidades del Vaupés, es el medio selvático, en tanto que el elemento diferenciador está constituido por la ubicación ribereña e interfluvial. Al tipo ribereño pertenece la gran mayoría, caracterizada por la agricultura como actividad económica básica, en que el primer producto alimenticio es la yuca brava, y que cuenta con la pesca, la caza, la recolección y la elaboración de instrumentos como elementos complementarios de la economía.

El tipo interfluvial está constituido por los llamados Macú, numéricamente mucho más limitados, quienes practican un nomadismo orientado hacia la caza, la pesca y la recolección como actividades económicas básicas complementarias con la elaboración de cestería e instrumentos para la caza y la pesca, incluyendo la preparación del curare. Socialmente están subordinados a los grupos ribereños hasta el punto de que se comportan con ellos en una relación de esclavos a amos.

El segundo criterio, de organización social y tradición cultural, está íntimamente ligado con la lengua como instrumento primario en la elaboración de categorías mentales y base de la cosmovisión que permite a cada grupo conformar una teoría explicativa de la realidad circundante. En este aspecto, llama la atención de los estudiosos el fenómeno particularmente notable en el Vaupés, de la multiplicidad de lenguas y aun de familias lingüísticas, dentro de una población numéricamente reducida, con una extensión territorial igualmente limitada y unas posibilidades de comunicación ventajosas a lo largo de ríos y caños. Semejante hecho ha dado origen a rasgos sociales y culturales comunes a la casi totalidad de las comunidades: exogamia, en la mayoría de los casos, en la conformación de la unidad familiar básica; plurilingüismo generalizado cuyo origen se halla, no sólo en el hecho de la exogamia, sino también en las necesidades de comunicación tanto intra como intergrupables; organización social de cada comunidad y relación entre comunidades similar, basada en la maloca como unidad familiar comunitaria y en la distribución espacial a lo largo del río y sus afluentes

como imagen y base de la jerarquía política y social; explicación mítica del universo y de la historia común, con pequeñas variaciones que se refieren al grupo particular y a los lugares con los cuales se identifica.

La posesión de una lengua propia constituye el elemento de identificación para cada comunidad, por encima de otras relaciones, por ejemplo las de vecindad o distancia, más bien aleatorias, dada la movilidad voluntaria o forzada de los grupos. En la región del Vaupés cada comunidad es hablante de una lengua que reconoce como propia y diferente de las del resto de sus vecinos. La descendencia establece que los miembros de un grupo heredan como marca de identidad la lengua del grupo de su padre; la filiación por línea paterna considera la prohibición matrimonial con miembros de su propio grupo (con excepciones en algunos grupos), pues se consideran hermanos entre sí, y por lo tanto deberán casarse con miembros de otra comunidad diferente: esto implica que un individuo domina, de manera regular, la lengua del grupo de su padre —su lengua— y la del grupo de su madre. Debido a las estrechas relaciones, a los intercambios sociales, económicos, exogámicos, ceremoniales y rituales entre más de dos comunidades, un individuo está en capacidad de dominar más de dos lenguas, fenómeno conocido como multilingüismo. La lengua de la comunidad Tucano fue impulsada por los misioneros Montfortanianos como lengua franca y es aún de uso generalizado entre algunas comunidades del Vaupés.

EL MODELO DE EDUCACION APLICADO

Los elementos teóricos

En el proyecto experimental la teoría educativa subyacente se halla plasmada en una serie de hipótesis que han sido objeto de discusión a lo largo de los últimos treinta años en particular, por parte de especialistas en educación, catalizadas y recogidas principalmente por UNESCO.

Estas reflexiones ponen en duda toda una serie de supuestos y prácticas tradicionales que constituían, a su vez, la teoría

que venía orientando, y en buena parte sigue haciéndolo, los procesos educativos, en particular dentro del modo formal escolar. Las más importantes son:

— La educación es considerada como un proceso que vive el ser pensante en cuanto tal. Por lo mismo, no está limitada a una o algunas acciones, a uno o algunos momentos de la vida, sino que se da en todo momento y a través de cualquier acción en cuanto experiencia vivida. Es lo que se quiere indicar cuando se habla de *educación permanente.*

— Una segunda consideración-hipótesis de la nueva teoría se refiere *al sujeto del proceso educativo* y a los llamados agentes educativos. Comienza por considerar al sujeto del proceso, el educando, como el primer agente educativo. Ese sujeto no llega *tamquam tabula rasa* sino con su propia experiencia, poca o mucha. El papel del maestro no es, en primer lugar, el de enseñarle lo que él sabe, sino el de ayudarle a asimilar esa propia experiencia mediante la reflexión crítica. Sólo a partir de la asimilación de la propia experiencia puede el sujeto educativo hacer propias las experiencias ajenas, no al revés.

— El proceso educativo es considerado *como una búsqueda,* con todos los pasos y momentos que ella implica. Se expresa diciendo que la educación es un proceso de búsqueda que sigue los pasos fundamentales de la investigación científica. Lo esencial de la educación no consiste en aprender cosas sino en *aprender a aprender.*

— Frente a la concepción anterior, la nueva teoría educativa comienza por tomar al ser humano como un todo único e integral y la actividad humana como una necesidad y manifestación vital en la que la teoría y la práctica constituyen dos polos que mutuamente se necesitan y complementan. En esta forma, la educación es vista como un proceso, integral e integrado, de desarrollo armónico de todas las facultades humanas. El objeto propio de la reflexión es el quehacer cuyo análisis genera la teoría que revierte en praxis; es decir, en acción reflexiva. La acción sola es activismo en tanto que la reflexión la convierte en experiencia enriquecedora; la teoría sola es especulación idealista pero, en la medida en que la acción es a la vez su punto de partida y de llegada, adquiere sentido haciéndose praxis.

— El proceso educativo tiene un *carácter social* y la vez personal. Es verdad que nadie educa a nadie en cuanto nadie recibe de otro el conocimiento sino que éste se apropia mediante la reflexión que ayuda a confrontar la teoría con la realidad objetiva. Paulo Freire expresa que "nadie se educa solo, nos educamos en comunidad".

— Las consideraciones acerca del sujeto del proceso educativo, así como acerca del carácter social del mismo, conducen a un tema que ha venido adquiriendo especial relevancia en los últimos años, a saber, *la participación*, a la vez teoría y metodología, cuya discusión es imposible soslayar en los campos de la investigación social, de la educación de adultos y hasta en la praxis sociopolítica: investigación participativa, educación y participación, participación social y política. Y, en efecto, constituye un punto de convergencia en la búsqueda de una definición, en los tres campos, de los propios objetivos y de una metodología adecuada a los mismos. Pronto se entendió la necesidad del trabajo conjunto para la búsqueda, a través de la común experiencia, de la comprensión de la realidad. Ello significó, por parte de los educadores, la renuncia a su calidad de sabios, poseedores unilaterales de la verdad, para convertirse en aprendices, buscadores del conocimiento a la par de sus alumnos y en diálogo con ellos. El sujeto define las prioridades, no los actores externos. Ellos sólo desempeñan el papel de animadores o interlocutores, a veces de iniciadores del proceso, para lo cual es necesario que mantengan siempre esa conciencia de actores externos que no pueden forzar, cambiar o influir el proceso más que a través del diálogo. Esta consecuencia es preciso aceptarla en todas las fases del proceso, incluyendo la de definición del currículo, y no solo en la de investigación.

Otra consecuencia se relaciona con los procesos que se puedan derivar del mismo proceso educativo. En efecto, en la medida en que éste se dé, estará dotando a las comunidades de los instrumentos necesarios para orientar su propio destino, lo cual chocará necesariamente con actitudes paternalistas y con los intereses de quienes pretendan mantener cualquier tipo de dominación, en particular la dominación político-ideológica. En este sentido, se dice que la educación es liberadora.

Los componentes del modelo

Los diversos elementos del modelo son múltiples y pueden ser pensados desde diferentes puntos de vista. Señalamos sólo aquellos que, por considerarlos básicos o ser los más conocidos, son al mismo tiempo determinantes en el proceso y más fácilmente comprensibles.

—Antes que todo, es preciso tener en cuenta la identificación de las *necesidades educativas* de la población concreta a la cual se refiere el modelo de educación. Ahora bien, lo que un proceso educativo puede proporcionar se relaciona con el papel que se asigne a la educación dentro de una sociedad y depende de los énfasis que se coloquen, bien en los objetivos de socialización y conservación cultural, bien en los de cambio y transformación. Enfasis que no sólo se dan en función ideológica sino que están condicionados también por la situación concreta de la sociedad: estabilidad, crecimiento más o menos armónico, peligro de desintegración o de anquilosamiento, choque cultural, etc.

En el caso concreto de las comunidades indígenas del Vaupés, su contacto con la sociedad blanca ha significado unas relaciones asimétricas de dominación —cultural, económica y política— que las coloca en situación desfavorable de deterioro y hasta de peligro de desaparición. Sin caer, por una parte, en el sueño idealista de un imposible retorno al aislamiento físico y cultural y, por otra, sin aceptar el fatalismo de un destino de destrucción ante el avance de la sociedad civilizada o de incorporación con sometimiento y explotación, el modelo de educación ha de ser capaz de responder a las necesidades de supervivencia y desarrollo de estas comunidades en relación de igualdad con los demás grupos que conforman la sociedad nacional y, en últimas, la común sociedad humana. En el aspecto educativo, y como respuesta a esta situación de amenaza para la supervivencia física, se hace urgente la necesidad de recurrir al corpus de conocimientos ancestrales para un adecuado manejo del medio físico-ecológico, de cuyo equilibrio depende la recuperación y mantenimiento de las fuentes de subsistencia.

En segundo lugar, la supervivencia étnico-cultural, está expuesta a amenazas de destrucción aún más serias puesto que

más sutiles. Desafortunadamente, en este terreno ha sido nefasto el papel de la educación exógena a través de sus varios canales: proselitismo religioso de diversos credos, sistema educativo formal, medios de comunicación, irrupción de una tecnología avasalladora y deslumbrante que repite la historia del intercambio de las riquezas nativas por espejos, cuentas de vidrio y demás abalorios. Se plantea aquí la necesidad de volver a las tradiciones que conforman el núcleo cultural de estas comunidades, base de su propia identidad como etnias específicas.

En ambos casos, el de la subsistencia física y el de la identidad cultural, no se trata ya solamente de la conservación de lo existente sino, ante todo y como primer paso necesario, de la recuperación del saber tradicional, científico, técnico y cultural, durante demasiado tiempo sujeto a un proceso de anulación sistemática y, como consecuencia, en parte sustantiva olvidado.

La segunda necesidad educativa, relacionada con el objetivo de cambio, es la del necesario desarrollo de unas comunidades cuyo estancamiento, como en el caso de todo ser vivo, equivaldría a la muerte. En este aspecto, cualquiera sea la teoría que se adopte acerca del carácter más o menos acelerado del cambio, hay que partir del principio de que el mismo no puede ser impuesto desde fuera sino que tiene que surgir de dentro y ser homogéneo con el ser mismo de los grupos. Ahora bien, los elementos de cambio están más claramente ligados con aquello que les viene llegando de la sociedad externa, en este caso la sociedad nacional mayor, con la cual desafortunadamente las relaciones se han dado hasta ahora en un contexto de dominación-dependencia.

El objetivo del modelo de educación, en cuanto aplicado a las comunidades indígenas del Vaupés, es en este punto el de que la transformación —prevista y ya en proceso— no llegue a implicar la desaparición, por genocidio o etnocidio. El papel de la educación es aquí doble: primero, contribuir a la asimilación del nuevo saber —científico, técnico y cultural— y de los valores exógenos para un manejo que permita a los grupos utilizarlos sin depender de ellos; segundo, contribuir a que la asimilación no llegue a significar la substitución de lo existente sino que se dé integración de lo exógeno a lo endógeno, sobre una base firme de identidad social y cultural apoyada en el manejo

adecuado del medio ecológico.

—Una vez establecidas las necesidades educativas de un determinado grupo humano, y a partir de ellas, es posible caracterizar los elementos componentes del proceso educativo. En primer lugar, los así llamados *contenidos educativos*, es decir, aquello que es materia y objeto de la enseñanza y el aprendizaje, con lo cual se están designando los conocimientos, las destrezas y los valores, o sea, la ciencia, la técnica y la ideología.

De acuerdo con las necesidades señaladas, los contenidos educativos, en el caso de los grupos humanos del Vaupés, tienen que ver con el conocimiento y la comprensión del medio físico y ecológico de la selva amazónica; con la asimilación y comprensión de la estructura social y el desarrollo económico, social y cultural de las comunidades indígenas, según los tipos y subtipos que caracterizan a cada grupo; con la adquisición de las habilidades y destrezas, tanto conceptuales como técnicas y artísticas para la transformación y conservación de los recursos que ofrece la naturaleza circundante; con el conocimiento y manejo de los instrumentos necesarios para que cada comunidad logre, mediante una cabal comprensión de las características propias de la llamada sociedad mayor nacional, una integración participante y activa con dicha sociedad, en igualdad de condiciones con los demás grupos, sin perder la propia identidad social y cultural.

El modelo se propuso el aprovechamiento de todos los docentes existentes en la región y, en particular, en cada comunidad, y su coordinación hacia el logro de un proceso educativo homogéneo. Para ello, el objetivo referido a los agentes plantea los siguientes pasos: definición del perfil del o de los diferentes agentes educativos para las comunidades indígenas del Vaupés a partir de las necesidades educativas detectadas, de los contenidos educativos definidos y de las características socioculturales de tales comunidades; inventario de los agentes, actuales o potenciales, existentes en las zonas con la descripción de sus características, con especial énfasis en los agentes endógenos; la confrontación de los dos puntos anteriores permite una definición de las necesidades de capacitación, sea las que se refieren a los agentes endógenos (necesidades que se relacionan principalmente con el conocimiento y comprensión de la

sociedad blanca), a los exógenos (conocimiento y comprensón del medio físico y ecológico, de la estructura socioeconómica y de la tradición cultural de las comunidades) o las comunes a ambos; diseño y puesta en marcha de un programa de capacitación para los agentes educativos, principalmente mediante su incorporación activa en el proceso educativo de las comunidades.

Además cabe mencionar, entre los elementos componentes de un proceso educativo, los *medios* o *instrumentos*. Estos pueden ser los mismos que se utilizan en la comunicación en general: lenguaje hablado y escrito, gestos, imágenes, música, danzas, teatro, materiales gráficos o plásticos, talleres, laboratorios, museos, etc. Como es apenas lógico, los medios y materiales didácticos más adecuados son aquellos que mejor concuerden con los contenidos, puedan ser más fácilmente manejados por los agentes educativos y sean accesibles a los sujetos del proceso educativo. Esto significa que deben ser elaborados a partir de los elementos del medio, físico y social, y reflejar el enfoque, las categorías mentales y el lenguaje de los usuarios. No obstante, si se tiene en cuenta la dispersión de la población que habita los Territorios Nacionales de Colombia y lo difícil de las comunicaciones, adquieren particular relevancia los medios a distancia, especialmente los llamados medios menores. Lo que importa es que en la elaboración de los materiales —escritos, gráficos, plásticos, audiovisuales— y, en general, en el uso de los medios, haya una participación activa de los grupos sujetos del proceso.

— Entre los medios e instrumentos se destacan las *metodologías* utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales corresponden, tal vez más directamente que cualesquiera otros medios, con la teoría educativa que se maneje en cada caso.

La relación entre maestro y alumno no es ya concebida como una transmisión de conocimientos de quien sabe a quien no sabe sino como la del guía o baquiano que señala un camino y ayuda a iluminarlo para que ambos puedan ver, en tanto que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da a través del diálogo en donde la contribución de los interlocutores es decisiva para descubrir lo que estaba oculto.

La metodología propuesta descansa sobre dos ejes que se desprenden y tratan de hacer operativa la teoría educativa cuyas grandes líneas han sido asumidas en el modelo de educación. El primero de ellos es el que hace del proceso educativo una búsqueda continua y conjunta, con todos los pasos que ella implica, proceso que no se da jamás por terminado. El segundo es el que considera la educación como un proceso social y no simplemente individual y se concreta en la llamada metodología de participación comunitaria, participación que se plantea en todas las etapas del proceso de búsqueda: investigación participativa inicial que incluye no sólo la recolección de la información sino también la elaboración, procesamiento, análisis e interpretación de los datos; participación en la toma de decisiones, que implica la aceptación o rechazo de una opción y de sus posibles consecuencias, la definición de prioridades, la selección de los recursos e instrumentos, etc.; currículo participativo, tanto en la etapa de elaboración del mismo como en la de aplicación y desarrollo; todo ello con el objetivo de culminar en un manejo autónomo de la educación por parte de las comunidades.

— Entre los elementos que forman parte de un proceso educativo están los *modos* o *formas* que reviste.

En este aspecto, sin querer desconocer el papel del modo formal escolar, dado que la participación en la investigación, en la definición de prioridades o en la elaboración curricular se relaciona principalmente con población adulta, normalmente ajena al aparato escolar, el modelo de educación para los Territorios Nacionales destaca las acciones y procesos de carácter no formal e informal. Frente a una práctica de separación y hasta exclusión de los modos, se busca un enfoque comprensivo del proceso en sus diversas etapas, en el que los modos se articulan integrando actividades escolares, semiescolares y extraescolares.

— Con los modos de educación se relacionan sea el tiempo y el ritmo —calendarios y horarios, acciones continuadas, periódicas, intermitentes, ocasionales— sea los lugares y espacios —aulas, talleres, laboratorios, campo abierto, lugares de trabajo, de recreación, etc.— en los cuales se desenvuelve el

proceso educativo. En el proyecto se propuso liberar el proceso educativo de la rigidez que tradicionalmente ha acompañado al sistema formal escolar. No se dan tiempos o lugares exclusivamente educativos sino que el proceso se integra con la actividad diaria —familiar, laboral y comunitaria—, de modo que el tiempo es el mismo de dicha actividad, en un desarrollo que dura toda la vida, y los lugares son todos aquellos en que la comunidad total, los grupos particulares y las familias adelantan sus actividades: lugares de trabajo, de reunión, de recreación. De momento, es preciso utilizar los recursos locativos existentes, reorientando su uso hacia una utilización más plena.

Un aspecto fundamental es el de la *articulación e integración* de todos los varios elementos que intervienen en el proceso educativo. Dicha integración viene a ser realizada, en último término, por el sujeto mismo del proceso quien recibe, asimila y unifica la acción de los agentes educativos a través de los diferentes modos y medios. Sin embargo, se plantea la conveniencia, incluso la necesidad, de que tales acciones no lleguen al sujeto de la educación en forma desarticulada sino que se den una coordinación e integración previas. En este aspecto es obligación del Estado, en cuanto responsable de la educación de toda la comunidad y de cada uno de sus miembros, establecer un sistema educativo que, a la vez que cumpla con estos objetivos de integración de los procesos educativos mediante la articulación de modos y agentes, permita una administración coordinada, ágil y eficaz. Al mismo tiempo, en cuanto responsable de todo el proceso económico y social, ese mismo Estado debe procurar la articulación externa de los servicios educativos con los que prestan los demás sectores, dentro del marco de una política coherente de desarrollo.

El logro de una acción educativa como la planteada por el modelo, en la que se refleje una política unificada y se dé una coordinación entre instituciones y programas, sólo será posible en la medida en que las mismas comunidades vayan adquiriendo una mayor ingerencia, hasta tener el manejo de su propia educación. Es este un proceso largo y difícil, dada la pesadez burocrática de las instituciones y los múltiples y contradictorios intereses que han venido creándose a lo largo de muchos años.

2.3 *El proceso educativo, problemas centrales*

Una vez definidos operativamente los objetivos del modelo de educación, en cuanto orientado a las poblaciones indígenas del Vaupés, se trataba de poner en marcha el proceso educativo a través del cual se fueran concretando tales objetivos.

Los instrumentos básicos escogidos por el proyecto, propuestos luego a las comunidades participantes y aceptados por éstas, fueron dos: el seminario operacional (SEMOP), al cual se asimilan los otros seminarios realizados, y el taller educativo como elemento permanente y base de las actividades educativas.

Los pasos del proceso educativo eran: el estudio del medio, la identificación de los problemas de la comunidad, la selección de los agentes educativos, la definición de contenidos, la elaboración de materiales y ayudas, la coordinación de las acciones educativas para la integración del proceso.

A lo largo del proceso pedagógico se presentaron problemas que exigen particular atención, mucho más tratándose de un modelo de educación como el referido a estas comunidades indígenas selváticas, cuyos rasgos característicos las diferencian de la población para la cual está pensado el sistema educativo nacional. Entre estos puntos se destacan el estudio del medio, el problema de la lengua y el del manejo de los números y la cantidad.

El estudio del medio

En cambio, lo que al fin de cuentas distingue y caracteriza lo realizado en el proyecto como específico del modelo de educación, en cuanto aplicado a las comunidades indígenas del Vaupés, es el hecho de haber adelantado el estudio del medio procurando seguir la metodología de participación. Ello, no con fines prioritarios de investigación, es decir, de producción de nuevos conocimientos para la comunidad científica, sino educativos, como un camino para aprender a aprender. En este caso, no se trata tan sólo de que los educandos, sujetos del proceso educativo, participen en un ejercicio de búsqueda científica, como tampoco únicamente de reunir y elaborar conocimientos

con destino a esos mismos educandos, sino de las dos cosas a la vez. Lo cual significa que los participantes son al mismo tiempo los autores y los destinatarios del estudio realizado al cual ellos aportan, cada cual en su medida, la información básica necesaria y, en forma comunitaria a través del diálogo, el análisis y la interpretación.

El primer resultado de ese estudio fue lo que se llamó "monografía de la comunidad" la cual comprende una descripción de la misma y del contexto que la rodea, en que se discriminan el medio físico del río y la selva, las cachiveras, las distancias y vías de comunicación, los recursos naturales, los procesos productivos, la economía, la estructura social, la tradición cultural y los valores, la presencia de la otra sociedad, los servicios del Estado, etc. En ese sentido, la monografía de la comunidad trata de ofrecer una visión lo más completa posible, en cuanto pretende ser una visión totalizante, comprensiva de la realidad que rodea al sujeto educativo. Sin embargo, y precisamente por lo anterior, ese estudio del medio —y su producto la monografía— nunca se puede dar por terminado, sino que continuamente se tiene que ir ampliando, en dos sentidos: primero, en un sentido extensivo, que va desde el horizonte más próximo e inmediato hasta lograr una dimensión universal, pasando por horizontes intermedios, siguiendo una especie de ampliación en círculos concéntricos de acuerdo con diversos criterios —geográfico, étnico, político, etc.— dimensión puramente local, zona o región con características similares, país, continente, etc.; comunidad particular, grupo o familia lingüística, indígenas del Vaupés o amazónicos, unidad indígena nacional y continental. Segundo, en un sentido intensivo y cualitativo, dada, por una parte, la naturaleza del conocimiento el cual implica un proceso continuo y permanente de investigación, aclaración y profundización y, por otra, el carácter cambiante de la realidad misma, en particular de la realidad social y cultural.

El problema de la lengua

La posesión de una lengua propia constituye la base misma de la identidad cultural, ya que ésta no es solamente un medio para la comunicación sino la herramienta básica en la es-

tructuración de las categorías mentales y en la organización del conocimiento. El problema de la lengua se hace más complejo en un caso como el del Vaupés, en donde la multiplicidad de los grupos lingüísticos, unida al fenómeno del bilingüismo, del plurilingüismo y aun del reducido número de hablantes en la mayoría de los casos, obliga a un tratamiento cuidadoso del problema. El tema fue abordado en varias oportunidades a lo largo de la ejecución del proyecto, tanto en relación con las lenguas autóctonas como con el aprendizaje y manejo del español, y fue objeto de un seminario-taller realizado en Mitú con la participación de las autoridades responsables de la educación en la Comisaría del Vaupés, de agentes educativos principalmente del sistema formal y de los alumnos de 5º y 6º grado de la escuela normal de Mitú.

El manejo de las lenguas indígenas del Vaupés plantea problemas específicos que han llamado la atención de los especialistas pero que, en particular, conlleva consecuencias en educación. Así, el bilingüismo y, en muchos casos, el plurilingüismo propio de esas comunidades por cuanto, por una parte, todo individuo se ve obligado, ya desde el hogar, a entenderse por lo menos en dos idiomas, mientras las necesidades de intercambio familiar, social y económico van agrandando ese número; por otra parte, por cuanto ninguna de estas lenguas sobrepasa unos pocos miles de hablantes e, incluso en algunos casos, no alcanza al centenar; a ésto hay que agregar el hecho de tratarse de lenguas ágrafas, que no han realizado aún el camino para encontrar una representación figurada convencional, lo cual destaca toda la importancia de etapas intermedias de representación figurativa.

Todo ello plantea la necesidad de un tratamiento particular para estas lenguas, que no puede satisfacer la simple elaboración de gramáticas a la manera occidental o para uso de hablantes indoeuropeos. Es algo que debe ser abordado con la ayuda de especialistas en lingüística, es cierto, pero siempre con una metodología de participación, en que el aporte de las comunidades, desde una perspectiva específica y particular, tiene que ser decisivo.

El aprendizaje del español, a su vez, es algo que no ha sido abordado seriamente por el sistema educativo tradicional,

el cual se ha limitado a iniciar la instrucción en español, sin que se haya intentado el aprendizaje de esta lengua, ya que en la enseñanza en el área de lenguaje se reduce a replicar la misma gramática y con los mismos métodos utilizados con quienes ya manejan ésta como su lengua materna. Durante el seminario-taller de Mitú antes mencionado, se llamó la atención sobre la contradictoria situación que afrontan niños y jóvenes al ingresar a la escuela dado que, al mismo tiempo que se han familiarizado con una o más lenguas indígenas además de la suya propia, se ven obligados a recibir instrucción y ser evaluados acerca de y en una lengua desconocida para ellos como es el español. De hecho, se puede observar que son muy raros los casos en que un indígena del Vaupés llega realmente a manejar el español, aun en el caso en que han permanecido durante buen número de años en el sistema educativo colombiano. Esto, necesariamente, tiene que constituir una barrera infranqueable para la comprensión de la sociedad nacional. Resulta verdaderamente desconcertante que, después de tantos años de presencia del sistema educativo entre los indígenas, y a pesar del no despreciable trabajo de lingüistas y antropólogos, se siga desconociendo la existencia en el país de grupos humanos que, por tener otra lengua materna, necesitan aprender el español como segunda lengua e instrumento para entender la sociedad nacional.

Como solución inmediata al problema planteado por el uso de una lengua ajena al abordar el ordenamiento y clarificación de los conocimientos, en particular en los talleres zonales, se buscó el uso del tucano o el cubeo como lenguas francas en cada zona, principalmente en la discusión de puntos de más difícil abordaje o más propios de las comunidades. El punto de historia de los grupos, por ejemplo, fue tratado íntegramente en tucano por parte de los agentes educativos endógenos.

El aprendizaje de las matemáticas

Otro punto crítico es el de las matemáticas y el manejo de la cantidad y la medida. En efecto, el uso de los números para el manejo de la cantidad, tal como ha sido heredado de los griegos y los árabes por la ciencia occidental, no parece ser algo

propio de las lenguas y, por lo mismo, de las categorías mentales de los indígenas, como puede apreciarse por la ausencia de términos fáciles y precisos para la numeración más allá de unos pocos dígitos.

Esto no significa, sin embargo, que los indígenas del Vaupés, por ejemplo, no posean en absoluto el sentido de la cantidad y la medida, pues lo contrario están demostrando con la precisión en la construcción de las malocas, los métodos ingeniosos para calcular el espesor de las canoas a través del sonido y el tacto, para la medición de escalas y sonidos en la elaboración de variados instrumentos musicales, o el sentido de la proporción y equilibrio que, además de la funcionalidad, se manifiesta en los instrumentos de uso diario o artesanías.

El vacío en el manejo de los números y de las operaciones aritméticas y algebraicas se deja sentir, particularmente, a medida que el indígena se ve obligado a entrar en contacto con el mundo del mercado y de las relaciones comerciales y ha aparecido de pronto con la abundancia del dinero producida por la bonanza de la coca. Tampoco este aspecto ha sido abordado seriamente por la educación exógena tradicional, que se limita a considerar a los indígenas como definitivamente retrasados o a proponer un aumento en las horas de clase de matemáticas. Sin embargo, que el abordaje de la cantidad no es único ni unívoco, y que hay otras formas de hacerlo además de la conocida por el sistema matemático griego o moderno, es algo que se puede intuir al observar la representación gráfica de los números entre los romanos, totalmente inadecuada para varias operaciones aritméticas. No obstante, no es probable que alguien concluya por ello que los romanos carecían del sentido de la cantidad y la medida.

FACTORES DE PODER

Además de los factores técnicos, y de los aspectos organizativos, internos al proyecto pero que influyen desde fuera del proceso educativo, condicionándolo, es preciso tener en cuenta el contexto social y político en medio del cual se adelantó el proyecto, al cual pertenecen las relaciones de poder, entre los

que habría que señalar los conflictos entre intereses partidistas, el poder religioso y político y la voluntad de los propios indígenas.

Por su relevancia nos parece necesario enfatizar este último aspecto.

La verdad es que, después de tantos años de haber sido tratados como menores de edad, incapaces de iniciativa y voluntad propias, no resultaba lógico pretender que los indígenas mismos decidieran, libre y espontáneamente, si aceptaban o no participar en un programa que les era propuesto desde fuera y que aparentemente no les concernía, ya que para ellos la educación era cosa de los blancos. Por eso, ante una invitación que les era formulada con el beneplácito de los señores tradicionales, los misioneros de la prefectura, no tuvieron más remedio que asistir. Tuvieron, sí, buen cuidado de seleccionar a sus representantes, de los cuales la mayoría eran capitanes, jefes de acción comunal, maestros y promotores de salud, es decir, que todos ellos ejercían algún tipo de liderazgo en su comunidad. Desde luego, al principio era visible el escepticismo y la desconfianza, después de tantas experiencias en que los blancos siempre se habían aproximado con el propósito de recabar alguna ganancia, pero sin que para los indígenas eso hubiera significado beneficio alguno. Más adelante, una vez que se dieron cuenta de los verdaderos propósitos del proyecto, aceptaron participar cada vez con mayor entusiasmo, en particular en la tarea de recuperación de las propias tradiciones y de la cultura que los identifica. Esto, no sólo lo manifestaron oralmente en varias ocasiones, sino que fue patente al asumir ellos mismos la selección y desarrollo de los temas que les parecían más apropiados para los fines propuestos.

Como lo manifestó uno de los capitanes asistentes al último seminario de Acaricuara, en noviembre de 1982, "cuando nuestra comunidad nos pregunte por qué hemos hecho partícipes a los blancos de nuestra historia y tradiciones culturales, al permitir que se pongan por escrito, tendremos que responderles que esta nos parece la única forma de que esa historia y esas tradiciones no terminen por ser olvidadas por nuestra gente, como ya está sucediendo en muchas comunidades. En realidad, no estamos haciendo esto por nosotros sino por nuestros hijos,

para que las nuevas generaciones puedan conocer nuestro origen y la cultura que nos distingue".

REFLEXION POSTERIOR

Dominación versus identidad cultural

Las consecuencias de la invasión blanca ya han sido señaladas, pero aquí se destacan en especial aquellas de carácter ideológico cuya presencia se manifiesta en el proceso educativo. En primer lugar, más de setenta años de prédica misionera, que se inicia desde la primera edad, ha llevado a estas comunidades a interiorizar la idea de la superioridad de lo blanco y de todo cuanto procede de la sociedad externa y, consiguientemente, a avergonzarse de sus propias tradiciones, de su historia, de sus usos y costumbres y hasta de su vestimenta.

Lo anterior se manifiesta, por una parte, en la amargura de los viejos, que se ven prácticamente obligados a ocultarse para realizar las ceremonias tradicionales, que recuerdan con nostalgia la destrucción de las vestimentas y de los instrumentos ceremoniales, condenados como paganos, supersticiosos y bárbaros, y que comprueban cómo la propia historia va siendo olvidada por las nuevas generaciones; por otra, en la actitud de los jóvenes, ávidos por asimilarse a la sociedad blanca, cuyos usos y valores pugnan por hacer propios. La lucha generacional se empeña alrededor de los elementos culturales y de los valores, en que las ceremonias y danzas de carrizo son reemplazadas por las grabadoras, los bailes modernos y los aires musicales blancos, la chicha por el aguardiente y el mambeo de la coca por el bazuco.

Es una muestra de los obstáculos con los que debe enfrentarse un proceso pedagógico basado en la recuperación y fortalecimiento de la propia cultura como base para la asimilación de los elementos culturales exógenos. En diferentes oportunidades, los mismos indígenas han manifestado que no es posible regresar a lo antiguo, es decir, a la situación previa a la presencia blanca. Y, en efecto, no es posible prescindir de todo cuanto ha significado para esas comunidades el contacto con la otra sociedad, a cuyo destino se sienten irreversiblemente ligadas,

para bien o para mal. Sin embargo, son concientes también de la urgencia de recuperar los elementos básicos de la cultura que los identifica como etnia o pena de verse condenados a desaparecer, convertidos en lumpen o en ciudadanos de segunda clase. Sólo la recuperación y consolidación de las bases culturales propias hará posible el diálogo con otras culturas en un pie de igualdad, a la vez que la apropiación de nuevos valores y demás elementos procedentes de la sociedad nacional mayor.

De todos modos, el punto de disolución hasta donde han sido llevados estos grupos, por obra en buena medida del aparato educativo-ideológico de la otra sociedad, hace que la recuperación de la propia identidad cultural y, más especialmente, el conocimiento y valoración justa de la cultura exógena, sean prácticamente imposibles sin el apoyo, incluso a veces el impulso de la sociedad mayor nacional, principalmente a través del aparato educativo y de los responsables del mismo. Pero, por otra parte, cualquier esfuerzo exógeno sería inútil sin la participación plena de las comunidades indígenas, sujeto y agente principal del proceso educativo, responsables finales de su propia educación y de su patrimonio cultural. Lo demás sería caer nuevamente en el paternalismo y en el tratamiento de menores de edad.

Educación endógena y exógena

Otro de los puntos críticos, para cualquier desarrollo posterior, se halla en el encuentro de los *dos tipos de educación*: la endógena y la exógena. Descartadas las soluciones extremas del aislamiento de los indígenas o de su asimilación a la otra cultura, y si se tienen en cuenta los objetivos fundamentales de la educación para indígenas, a saber, de recuperación y conservación de la cultura autóctona, de un lado, y de cambio y desarrollo por asimilación de los elementos de otras culturas, del otro, es preciso contar con la contribución de ambos tipos de educación.

Ahora bien, en la búsqueda de integración de los dos tipos de educación se plantean actualmente dos alternativas:

— Primera, tomar como base la educación endógena tradicional y tratar de incorporar, adaptándolos, los elementos

aportados por la educación exógena que mejor puedan contribuir a un desarrollo de las comunidades y de los individuos homogéneo con su propio ser y su cultura ancestrales, teniendo en cuenta las nuevas situaciones producto del contacto, desafortunadamente hasta ahora traumático, con la otra sociedad.

— Segunda, tomar como base la educación exógena aportada por el sistema educativo nacional, básicamente la del aparato escolar, y buscar un nuevo desarrollo de las comunidades alrededor de la escuela y demás servicios educativos del Estado.

La primera alternativa corresponde al modelo de educación diseñado y aplicado en forma experimental dentro de este proyecto. La segunda ha sido propuesta por el prefecto apostólico y coordinador de la educación contratada, y en esencia continúa la línea misionera que busca articular toda la vida de las comunidades indígenas alrededor del internado y de las instalaciones del puesto de la misión. No obstante, vale la pena tomar en consideración una observación hecha por el mismo prefecto apostólico de Mitú en el sentido de que "la única educación que no desadapta a los miembros de las comunidades indígenas es la que dichas comunidades han tenido tradicionalmente", o sea, la educación endógena. Si esto es así, y habiéndose llegado a un consenso de que no es deseable y sí altamente nocivo el proceso de desadaptación que se ha venido dando, no parece caber duda acerca de cuál es el modelo de educación más apropiado para dichas comunidades, por encima de cualquier tentación por superprotegerlas.

Otra cosa son los pasos que es preciso dar para llegar a la plena realización de los objetivos propuestos en el modelo, dado que no es posible prescindir de la presencia del sistema educativo exógeno, el cual ha venido prestando sus servicios desde hace varias generaciones y no es probable ni aun deseable su desmontaje. Por lo mismo, durante algún tiempo habrá necesidad de combinar las alternativas, dependiendo de cuál sea la situación concreta de cada comunidad.

Así, en aquellas comunidades en donde no existe escuela formal, los talleres educativos, o su equivalente, han de tener como centro de su actividad el rescate y desarrollo del conoci-

miento autóctono tradicional, sea en en el aspecto puramente cultural y de los valores, sea en el del conocimiento del medio físico-ecológico y en el de las técnicas utilizadas para su aprovechamiento. El siguiente paso será el de complementar dicho conocimiento con los aportes científicos, tecnológicos y culturales de la sociedad nacional mayor, que en forma más adecuada puedan contribuir al desarrollo homogéneo de las comunidades y a una vinculación, en diálogo respetuoso pero franco, con dicha sociedad mayor. La asimilación de los elementos exógenos, sin embargo, no puede ser forzada desde fuera, y la selección y adaptación de los mismos tendrá que ser obra de las comunidades.

En cambio, en aquellas comunidades en donde ya está presente el sistema educativo formal a través de las escuelas y, principalmente, de los internados, es preciso proceder a liberarlos de su rigidez actual mediante la incorporación de los elementos endógenos, a partir de aquello que ya fue elaborado er los talleres educativos durante la etapa de aplicación experimental. Las monografías elaboradas con las comunidades se convierten así en el material básico que permita ir introduciendo en el currículo formal las innovaciones necesarias y más adecuadas para que los elementos del conocimiento autóctono tradicional entren a formar parte principal del mismo. El camino, en este caso, es ciertamente más largo y difícil, pero el objetivo final es el mismo, el de que el saber autóctono, logrado a través de la educación endógena, se convierta en la base y núcleo para la asimilación y apropiación de lo exógeno.

Nota del autor: Para la elaboración de esta ponencia hemos tomado como base nuestro texto: Luis Alberto Alfonso, Theo Oltheten, Jan Ooijens y Anton Thybergin *Educación, Participación e Identidad Cultural: Una experiencia educativa con las comunidades indígenas del nordeste amazónico*, CESO paperback Nº 3, México, 1987. (Imprenta de Juan Pablos S.A., Mexicali 39, México, 06100, D.F.)

LA EDUCACION BILINGÜE EN EL ECUADOR: DEL CONTROL DEL ESTADO AL DE LAS ORGANIZACIONES INDIGENAS

María Mercedes Cotacachi
CEDIME

1. PUNTOS DE PARTIDA

Es objetivo de este trabajo hacer un breve análisis de los programas de educación bilingüe implementados en el Ecuador, comparando los proyectos estatales con los proyectos autogestionarios. Por proyectos autogestionarios entendemos a aquellos programas educativos impulsados desde y por las organizaciones indígenas existentes en el país. En el Ecuador, las organizaciones indígenas reivindican su derecho a ser las únicas que deberían educar al pueblo indígena. Sin embargo creemos que en este proceso necesariamente deberán intervenir también otros sectores no indígenas.

Las ofertas de educación bilingüe desde el Estado resultan también significativas en la medida que constituyen su "respuesta" a una realidad que no puede ser detenida por más tiempo y a la vez implican una defensa de su poder y del espacio que desde siempre ha usufructuado en el campo educativo. La educación del pueblo indígena se ha convertido así en un espacio donde se juegan el poder de la cultura dominante y la cultura subordinada, el poder de las organizaciones indígenas y de los sectores dominantes de la sociedad ecuatoriana.

Dentro del proceso de negociación entre lo que puede ser la educación estatal y la educación autogestionaria, parece ser que las mismas organizaciones indígenas conceden al Estado, la

responsabilidad de la enseñanza bilingüe hasta que se den las condiciones políticas adecuadas para asumirla directamente, corriendo el peligro de que la extensión de la educación bilingüe emanada del Estado ecuatoriano pueda significar la extensión de una educación bilingüe en sí, pero no necesariamente de una educación popular que difunda los intereses del pueblo indígena. Este riesgo emana de la nula o poca participación formal que la organización indígena tiene como tal en la conducción del único proyecto de educación bilingüe estatal existente en el país.

En mi condición de profesional y de indígena, considero que uno de los roles de la organización como organismo político representativo de la población indígena, es precisamente el de participar en la definición de políticas, de estrategias y modelos no, necesariamente, abordar tareas eminentemente técnicas que conciernen la aplicación misma de la educación bilingüe; espacio en el que podrán participar tanto los técnicos y profesionales indígenas como aquellos, que no siéndolo, se sienten comprometidos con la causa indígena nacional. Es a estos profesionales orgánicos, indígenas y no indígenas, a quienes la organización debería confiar las tareas de carácter técnico ligadas a la cotidianeidad de la educación bilingüe (definición de currículos, elaboración de textos, capacitación de maestros, etc.). La organización como tal no debe descuidar su rol de salvaguardia de los intereses indígenas y cumplir así un rol más político en lo que concierne a la aplicación de la educación bilingüe en el Ecuador.

2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACION BILINGÜE EN EL ECUADOR

Desde la colonia hasta la actualidad, mucho se ha hablado de la educación bilingüe, de la educación para el indio y de la lengua vernácula, cada quien con ciertos criterios y objetivos. Unos con la finalidad de dominación y sometimiento, otros con criterios desarrollistas, asimilacionistas e integracionistas, últimamente, con el objeto de apoyar al mejor desarrollo del pueblo indígena, al interior de la propia cultura, lengua e historia, surgen propuestas sobre el tipo de educación que se plantea

asumir en la educación bilingüe. Para nosotros los indígenas, la educación bilingüe constituye una respuesta alternativa de solución, frente al proceso de la educación formal en la población indígena. La utilización de la lengua nativa como medio de instrucción o formación, sin embargo, es una decisión política clara para la población indígena.

En la colonia hubo muchos ensayos sobre educación indígena, principalmente con el fin de instruir a los hijos de los caciques. En estas escuelas se pretendió enseñar artesanías, pintura, agricultura, mecánica y por supuesto la doctrina religiosa. La enseñanza fue impartida en quichua y castellano, sus objetivos fueron controlar la oposición de los indígenas hacia los españoles y lograr la aceptación de la sociedad blanco mestiza. Así se oficializó la enseñanza de quichua, creando las cátedras de quichua dentro del sistema educativo formal (Iñiguez y Guerrero, 1986).

Más tarde se llegó a prohibir a los indígenas hablar su lengua, obligándoles a comunicarse en la lengua dominante, el castellano. Así se fomentó la educación de los indígenas en esta lengua y el castellano fue imponiéndose como idioma nacional. Posteriormente, la enseñanza del quichua fue retomada por los hacendados y todo el aparato dominador; su objetivo fue comprender al indígena para dominarlo mejor.

En la época republicana, el interés por educar al indígena se incrementó, obligando a los terratenientes a construir escuelas para los indígenas en cada parroquia. El objetivo era contar con mano de obra más calificada para el aumento de la producción de las haciendas (Moya, 1987). Se continúa así desde el aparato estatal u otras entidades privadas con la intención de educar al indígena sin tomar en cuenta su cultura y con objetivos claros de integración y asimilación a la sociedad y cultura dominante (Iñiguez y Guerrero, 1986).

A partir de la década de los cuarenta, surgen nuevas políticas educativas que tenían como objetivo garantizar el uso del idioma vernáculo en las escuelas primarias y abrir las puertas a la educación bilingüe en nuestro país, permitiendo al indígena superar el analfabetismo (Moya, 1987). Sin embargo, todo intento educativo para el indígena ha sido segregacionista y a la vez integracionista; siempre la población indígena ha sido vista

como tributaria, como mano de obra servil y sus particularidades culturales como un impedimento y obstáculo para el desarrollo, razón por la cual ésta debía ser integrada a los esquemas y modelos de desarrollo de la sociedad nacional (Ibid.).

Con modelos educativos desarrollistas e integracionistas aparecen, en diferentes épocas, instituciones como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y la Misión Andina del Ecuador (MAE). El ILV fue autorizado por el Estado ecuatoriano en 1957 para aplicar sus programas en la Amazonía, con el aparente propósito de apoyar la investigación de las lenguas indígenas del país. Sin embargo, en los hechos, sus objetivos no fueron otros que usar las lenguas vernáculas para evangelizar a las masas indígenas. Con descaro a este proyecto político se lo denominó como de educación bilingüe bicultural.

En cuanto a la Misión Andina ésta orientó sus actividades al mejoramiento de las condiciones sociales del campesino.

En 1964, las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), a través del Obispado de Riobamba, fomentaron la educación campesina a través de la radio, haciendo uso de las dos lenguas, el quichua y el castellano. Se reforzaron los conocimientos y las experiencias productivas y culturales que a través de su vida había adquirido el campesino indígena.

En 1979, con el acceso al poder de los presidentes Roldós y Hurtado, se abre un espacio más para la población indígena a través del Programa Nacional de Alfabetización. Se fortalecen las organizaciones indígenas, que a su vez exigen el derecho a una educación que use como herramienta educativa las propias lenguas vernáculas y tome en cuenta nuestra propia cultura (Moya, 1987). Sin embargo, las organizaciones a través de sus representantes, no superaron con propuestas claras al Estado y su rol dentro de las instituciones estatales fue débil, limitándose a cumplir funciones burocráticas (Moya, 1988).

En este mismo período, la Universidad Católica del Ecuador en convenio con el Ministerio de Educación creó el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), con el propósito de impulsar la alfabetización en quichua en el país.

A partir de entonces, en el Ecuador, el movimiento indígena, vive procesos de grandes cambios y reivindica el derecho a la educación y la posibilidad de controlarla. Estas propuestas

surgen ante la incapacidad del Estado de ofrecer un servicio educativo adecuado en todas las comunidades del país. Es así que nacen varios proyectos de educación, impulsados por las propias organizaciones de base.

LOS PROYECTOS AUTOGESTIONARIOS

Del análisis de los procesos puedo deducir que en lo que concierne a la educación bilingüe, la autogestión en las organizaciones está planteada, más allá de la reivindicación de un modelo de educación bilingüe y, sobre todo, implica una estrategia de enfrentamiento a la clase y a la cultura dominante. De ahí que no percibamos aún una propuesta pedagógica lo suficientemente estructurada y desarrollada a pesar que constato que la propuesta educativa autogestionaria tiene bastante claro los lineamientos políticos generales en defensa y revaloración de la lengua y cultura indígenas.

2.1 *La Federación de Centros Shuar*

La Federación Shuar que fuera reconocida por el Estado en 1962, conduce desde 1972 un programa de Educación Bilingüe a través de la radio con 31 centros escolares, 506 alumnos y 31 monitores. Estas escuelas funcionaron en coordinación con la Misión Salesiana.

En el año de 1979 se oficializó el sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar, SERBISH. Este sistema escolar funciona por ciclos escolares, de nivel primario, y los llamados ciclos básicos radiofónicos de nivel secundario. Hoy existen cuarenta colegios que funcionan en las comunidades con tres o cuatro teleauxiliares o telemonitores.

Como quiera que los jóvenes, una vez finalizado el ciclo básico, necesitaban mayor capacitación para asumir tareas al interior de la organización, la Federación creó el Instituto Normal Bilingüe Shuar (INBISH) en Bomboiza. El objetivo principal del Instituto (el único verdaderamente bilingüe en el país)[1] es crear cuadros técnicos al servicio de la organización. Se pretende que los profesionales formados en él, puedan también trabajar en el sistema escolar implementado por la Federación Shuar.

Para el pueblo Shuar el proceso educativo debe tomar en cuenta a los niños, padres y a los recursos del medio. Se considera que la verdadera interculturalidad se dará cuando se permita desarrollar a los pueblos indígenas en todos los campos: educativo, productivo y técnico y, que solo así, el pueblo indígena podrá transmitir sus propios conocimientos a otros pueblos (Federación Shuar, 1988).

El currículo de estas escuelas refleja la realidad Shuar, parte de sus propias experiencias y eventos. Sin embargo, siempre se han visto obligados a adaptarlo a los planes y programas del Ministerio de Educación, combinando ambas experiencias.

El profesor es un líder más de la comunidad. Este ha sido capacitado en los aspectos económico, social, productivo y político; la comunidad colabora con ellos dándoles alojamiento y alimentación.

La Federación de Centros Shuar se plantea continuar impulsando este sistema educativo y difundirlo a nivel nacional e internacional. También consideran importante asesorar a otras organizaciones indígenas que así lo requieran en el campo de la educación. La Federación de Centros Shuar es el eje motor para la población indígena ecuatoriana que como ejemplo ha impartido iniciativas y apoyo en todo lo que requieran las otras organizaciones indígenas del país. Esta Federación es la única en el país que ha trabajado con mucha unidad y conciencia por reivindicar la cultura, la lengua, la educación y el territorio, porque estaban al margen de todo por parte del Estado Nacional, local y de las misiones religiosas en esa zona.

2.2 *Fundación Runacunapac Yachana Huasi*

Esta organización, motivada por sus propias necesidades e inspirada en la experiencia Shuar, decidió desarrollar su propia educación bilingüe quichua-castellano.

La Fundación prioriza la formación de los educadores comunitarios o *yachaicamayuc* y la elaboración de planes y programas y materiales para la educación primaria bilingüe.

En un inicio (1970-1972), los materiales educativos elaborados fueron readaptados de los planes y programas de la educación formal y el tipo de educación que la organización ofrecía

se acercaba al modelo de educación regular del país, aunque, a diferencia de lo que, por lo general, ocurre en el medio rural ecuatoriano los maestros de la organización hacían también uso incidental del quichua.

En 1986, la organización insatisfecha de la educación que impartía, preparó un nuevo programa educativo para el primer grado, con contenidos y elementos curriculares que tiene mayor relación con su realidad social y cultural; y así, por primera vez, incluyó formalmente el uso del quichua en la escuela. Los encargados de velar por la educación están organizados en el equipo *Runacunapac Yachanata Quillcaccuna* (RYQ) o Taller de Elaboración de Materiales Educativos Bilingües. Ellos, a pesar de su iniciativa y gran interés, tienen grandes necesidades de capacitación. Dada la inmensa tarea que tienen entre manos para la elaboración de un programa general para la primaria bilingüe, se han visto obligados a solicitar ayuda externa. El CEDIME constituye el organismo de asesoría técnica exterior.

El RYQ, a más de la definición del programa está a cargo de la elaboración del material didáctico, la investigación y la capacitación de los maestros.

La capacitación de los profesores está dada también por el Instituto Bilingüe *Simiatugcunapac Jatun Capari*[2] que es parte del proyecto de la organización, orientando no sólo a la formación pedagógica, sino también a la capacitación en las áreas de mejoramiento de la producción agrícola y la comercialización, para así enfrentar los duros problemas económicos y tener control del sistema productivo.

La organización tiene además interés en proporcionar capacitación intensiva al RYQ en diversas áreas por determinado tiempo, para formar cuadros que le aseguren el control del proyecto educativo.

El fortalecimiento a través de su proyecto de educación es una estrategia política de gran valor, debido a que implica sobre todo un enfrentamiento con el Estado y con la comunidad mestiza por ganar ciertos espacios de poder, en este caso el educativo.

Es evidente la unidad política alcanzada por los miembros de las comunidades a través de la escuela. En esta perspectiva

los resultados han sido bastante positivos.

En cuanto a la propuesta educativa, no han llegado a desarrollar aún una pedagogía y un programa para toda la escuela que responda totalmente a las aspiraciones de la comunidad ni a los objetivos planteados por la propia organización: consolidar un modelo de educación bilingüe.

La organización imparte educación bilingüe a 17 escuelas con 550 niños en total, en 17 comunidades y con la participación de 30 *yachaicamayuc* o educadores comunitarios.

Como resultado de la acción de este proyecto autogestionario, las escuelas fiscales presentes en la zona y que no forman parte del mismo, se han visto obligadas a mejorar el funcionamiento y la enseñanza en la escuela.

3. PROYECTOS A CARGO DE LA IGLESIA O DEL ESTADO

A diferencia de lo que ocurre en el caso de las comunidades de Simiatug, del Pueblo Shuar, en el Ecuador existen otras experiencias de educación bilingüe a cargo de la Iglesia o del Estado.

3.1 *Escuelas Bilingües de Zumbahua*

El Proyecto del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, desde sus inicios en el año de 1974 hasta la actualidad, está en las manos de los salesianos y del grupo Pastoral de Cotopaxi. Esto se debe a que en el Ecuador "existe una parte de la población urbana 'iluminada' que tiene esporádicos contactos con indígenas y confiesa, aún sin tomar cartas en el asunto, que hay que liberar al indígena de su condición de miseria e integrarle a la sociedad" (Abram, 1987: 7).

Los niños son alfabetizados para alfabetizar en la comunidad, pero sobre todo para desempeñarse como catequistas y unas cuantas mujeres como promotoras de los *huahua huasi* (casas para niños), en las que se cuida a los niños. El programa ofrece servicios educativos solo a nivel de la escuela primaria. El currículo que se sigue en estas escuelas es el mismo del sistema educativo regular. El quichua es utilizado a nivel oral.

José Manangón, colaborador de este proyecto, al respecto dice que: "hay que enseñar el quichua, pero solamente hablando en el aula y enriqueciendo el vocabulario de los niños. Hay que enseñar también el "idioma nacional" de tal manera que los niños se defiendan" (Entrevista, marzo, 1988).

Existen en la actualidad criterios que, cuando se crean escuelas a favor del indígena o donde puedan los niños indígenas aprender a leer y a escribir esto constituye una obra de caridad o el prejuicio de que los indígenas somos incapaces para administrar una escuela. En estos últimos días las organizaciones indígenas han iniciado una labor inmensa para dar una respuesta a su pueblo y demostrar a todo el pueblo ecuatoriano y externo que su capacidad empieza a aflorar.

3.2 *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (EBI)*

El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, EBI, constituye un programa experimental iniciado a partir de la firma, a fines del año de 1984, del convenio entre los gobiernos ecuatoriano y alemán, a través del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador (MEC) y la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ).

Actualmente el Proyecto EBI trabaja en ocho provincias de la Sierra, con 75 escuelas, en los primeros y segundos grados con 135 maestros; progresivamente aumentarán los grados hasta cubrir toda la escuela primaria.

"Uno de los desafíos de este proyecto es el haber decidido trabajar al interior de la estructura educativa del Estado, para implementar un proyecto de educación bilingüe intercultural dentro de la triste realidad de la escuela rural ecuatoriana" (Abram, 1988). Sus responsables dicen además que una de las razones de haber escogido este camino ha sido para concretizar la oficialización de la educación bilingüe y sobre todo para evitar que el proyecto muera una vez que se termine el aporte financiero externo (Ibid). Se cree que así "la educación bilingüe estará tan dentro de la estructura burocrática del Ministerio de Educación, que permitirá sobrevivir a la educación bilingüe a nivel oficial" (Ibid).

Era intención del Proyecto firmar un convenio con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) para lograr cierto nivel de cogestión y coordinación del mismo, sin embargo las dos partes no han aceptado los términos del convenio.

Hoy la CONAIE plantea la creación de una Secretaría de Educación Indígena dentro del Estado, en contraposición al Proyecto EBI, que también está inmerso en el Estado. La CONAIE, a través de su Secretaría de Educación, plantea que la educación indígena no solamente debe estar basada en la realidad socio-cultural y lingüística del pueblo indígena, sino que debe ser un factor de control de la realidad social y que ésta no puede ser controlada por otros, sino por el pueblo indígena. Esto es visto como necesario por cuanto se cree que es difícil que la sociedad mestiza difunda una educación bilingüe que cuestione la dominación cultural, lingüística, social y económica vigente, tomando en cuenta que la educación ha sido hasta la fecha manejada por los sectores dominantes.

El Proyecto EBI, a pesar de ser cuestionado ahora por las organizaciones indígenas, tiene interés por impulsar una educación bilingüe intercultural de mantenimiento en la que exista un verdadero desarrollo de la lengua quichua; es así que, en sus planes y programas, el quichua es la lengua en que transmite el saber (lectura, escritura, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas) y el castellano cumple funciones de segunda lengua. En sus planes y programas se han tomado en cuenta criterios lingüísticos, pedagógicos y metodológicos que están más cerca de la realidad del pueblo quichua.

Este proyecto, sin embargo, enfrenta grandes retos:

— capacitar al personal administrativo y docente que forma parte de la estructura ministerial y lograr que sean verdaderos agentes de apoyo de los objetivos del proyecto;
— lograr por parte del Estado, que la educación bilingüe supere la fase de experimentación;
— lograr los cambios en la legislatura ecuatoriana con el objeto de mejorar la educación bilingüe. Asimismo, impulsar dentro del Ministerio de Educación la capacitación al personal que supervisa y coordina el proyecto de educación bilingüe.

— difundir a nivel de la población urbana y campesina los objetivos del proyecto con el fin de lograr una base de apoyo social para que la educación bilingüe sea implementada a nivel nacional.

El Proyecto EBI, por el respeto que hace de la lengua y la cultura quechua, es aplaudido por la población indígena consciente de la labor del maestro bilingüe. Ahora es apoyado por las comunidades mismas, por arrojar mejores resultados que con los maestros tradicionales mestizos, quienes por no comprender la situación del niño indígena no hicieron ningún esfuerzo por cambiar esa educación vertical. Hoy se está logrando también la aceptación del maestro hispano hablante al ofrecerles capacitación en educación bilingüe; así se espera practicar una verdadera interculturalidad.

Los indígenas esperamos que el proyecto EBI no caiga en la misma senda de las experiencias anteriores, como es la asimilación e integración del pueblo indígena a la hispano-hablante, de ahí que consideremos necesario que se reabra el diálogo entre sus directivos y los de las organizaciones indígenas, para bien del pueblo indígena mismo que sí apoya sus actividades.

CONCLUSIONES

Tal como Jorge Rivera expresa en su libro *Una Pedagogía Popular para la Educación Intercultural Bilingüe,* creo que: "La educación es un acto intencional, es decir, expresa su voluntad de ayuda al hombre a pasar en su vida de una situación a otra, de un estado a otro".

Parece ser que la educación no es de *unos* sino de *todos,* si no es así se convierte en una imposición de unos pocos, con objetivos distintos, que distorsionan el saber y buscan la opresión de *muchos,* en este caso, nosotros los indígenas.

A pesar de los múltiples esfuerzos por implementar la educación bilingüe en nuestro país, la población indígena, a través de nuestras organizaciones manifestamos que ya no queremos ser el fruto de investigaciones y experimentos, sino que queremos ser los actores y ejecutores de una educación bilingüe intercultural que incluya nuestra realidad histórica, social, política, cultural diseñada y controlada por nosotros.

Sin embargo, reconocemos los esfuerzos que están haciendo diversas entidades cuando vemos que apuntan a este objetivo central: permitirnos el diseño y control de la nueva educación bilingüe intercultural, en la que nosotros los indígenas nos sintamos en condiciones de igualdad frente a los otros.

NOTAS

1. El Instituto Normal Bilingüe Shuar es el único verdaderamente bilingüe en el país pues cuenta con planes y programas preparados por los propios interesados en los dos idiomas, el shuar y castellano, respetando las dos culturas y orientándose así a una verdadera interculturalidad.

2. Este instituto que lleva por nombre bilingüe, únicamente tiene la cátedra de quichua; los planes y programas de estudio son los mismos de la educación regular.

BIBLIOGRAFIA

MANANGON, José (1988) "Entrevista sobre el Proyecto Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi". Quito, marzo.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1986) Departamento de Educación Rural Proyectos y Programas, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Convenio Ecuatoriano-Alemán, G.T.Z.-DERPP. Quito, enero, 27p.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1987) Departamento de Proyectos y Programas y Desarrollo-Educación Rural, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Convenio Ecuatoriano-Alemán, *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador*, Informe de una Investigación Sociolingüística en Areas Quichuas, Segunda Edición, ABYA-YALA, Quito, 330p.

MOYA, Ruth (1986-1987) *Derechos culturales y pueblos indígenas: el caso de Ecuador*. CEDIME (mimeo). Quito, 165 p.

RIVERA, Jorge (1988) Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe, coedición. EBI-Abyayala. Quito, 151 p.

RUNACUNAPAC JATUN TANTANACUI (1985) Federación Indígena y Campesina de Imbabura, INRUJTA-FICI, "Jatun Camachic, Reglamento Interno General", mimeo, Otavalo, 22p.

RUNACUNAPAC YACHANATA QUILLCACCUNA (1987) Taller de Materiales Educativos Bilingüe (R.Y.Q.) *Muschuc Nan. Nuevo Camino*, Libro del Primer Grado, segunda edición corregida, Fundación Runacunapac Yachana Huasi. Quito.

VARIOS (1985) *Cultura*, Revista del Banco Central del Ecuador, dos tomos, 21a, 21b. Quito, enero-abril, 668 p.

YAMPIS, Luis (1988) "Exposición presentada en el Seminario de Educación Primaria Bilingüe y Alfabetización, organizado por el Centro de Documentación e Información de los Movimientos Sociales del Ecuador, La Merced, Campamento Nueva Vida.

EDUCACION, FORMACION POLITICA Y AUTOGESTION EN LA AMAZONIA ECUATORIANA

Lucy Ruiz M.
CEDIME

INTRODUCCION

El presente trabajo tiene como preocupación central, analizar el proceso de formación política del movimiento indígena de la Amazonía a partir del proyecto de la Sede de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (SENIAE) y del Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE (PAEBIC). De manera particular me interesa reflexionar sobre los efectos que este tipo de praxis genera en los niveles de identidad, en la capacidad de movilización social y autogestión de los pueblos indígenas de foresta tropical.

Considerando que la movilización étnica está inserta en y a la vez es producto de las relaciones sociales, encontramos que la etnicidad se explicita con los procesos que genera la expansión del mercado interno y, en general, el desarrollo del capitalismo en el campo. Procesos en los cuales el Estado jugó un rol importante, razón por la que planteamos el problema de la identidad y autogestión en referencia al Estado. Esta es una opción que permite comprender las ideologías, valoraciones y acciones específicas de las organizaciones indígenas.

Sin embargo, hacerlo desde esta perspectiva, a su vez, nos obliga a precisar que en Ecuador el Estado-Nación se encuentra en proceso de formación. En una sociedad heterogénea, multisectorial, regionalista y pluricultural como la nuestra, es la diversidad la que caracteriza al Estado. Esto implica dejar de lado

los esquemas europeos de Estado-Nación para dar cabida a los proyectos de los distintos sectores sociales, dentro de los cuales el movimiento indígena es fundamental. Debe también recordarse el carácter dependiente del Estado ecuatoriano.

La ausencia de un proyecto político nacional de identidad y consenso es un tema que alienta posiciones antagónicas entre dominantes y dominados. El asunto en cuestión es la imposición de modelos importados de integración nacional por parte de los sectores que detentan el poder, frente a las propuestas autogestionarias multiétnicas y plurisectoriales de los subordinados: parte indisoluble de la utopía de la transformación social.

Conceptualmente la cuestión étnica, entendida en su dimensión social, es un resultado histórico en el que se entrelazan múltiples aspectos, organizativos, ideológicos, lingüísticos, míticos y rituales. Como tal, en el caso que nos ocupa, es producto de la dominación colonial y de la capacidad de readecuación, creatividad y resistencia de los pueblos indígenas, y por lo tanto una relación social dinámica y particular.

La autogestión indígena debe ser entendida como la capacidad colectiva de definir objetivos y metas específicas en relación al conjunto de la sociedad. Por ello es necesario liberarla de aquellas visiones que buscan identificarla con procesos autárquicos. Desde el discurso, pero sobre todo desde la práctica, las organizaciones indígenas buscan una participación con sus propios proyectos, reivindican una sociedad para todos.

Desde esta conceptualización el movimiento étnico, la movilización de los grupos étnicos con organización y racionalidad política propia, se desenvuelve en estrecha relación a los intereses colectivos y al desarrollo de un sistema social y cultural diferente pero enriquecedor de la realidad social del país.

UN MOVIMIENTO ETNICO PARTICULAR

En la década del 60 se inicia una nueva etapa para la sociedad y la economía ecuatoriana, la de su modernización, urbanización, industrialización, ampliación del aparato estatal y transformaciones en el agro. Estas transformaciones y la visión estatal de la Amazonía como un territorio baldío, trajeron pro-

blemas para los pueblos indígenas que tradicionalmente la habitaban, a saber, adjudicación de sus tierras a petroleras, madereras, agroindustrias; procesos de colonización dirigidos y expontáneos; ecocidio por la generalización del monocultivo y la deforestación, etc.

En este escenario de cambios, el pueblo shuar empieza a buscar un tipo de organización que le permitera enfrentar las situaciones que amenazaban su mundo. Es así que, inspirada por la Misión Salesiana, se organiza la Federación Shuar , y se crea oficialmente en el año de 1964. Con el surgimiento de esta federación, los pueblos indígenas de la Amazonía inician un nuevo proceso organizativo para, por un lado, defender el territorio, base de su sistema social y cultural, y, por otro, su derecho al reconocimiento y respeto a la diversidad de su sistema social y cultural.

Esta modalidad contestataria será años más tarde seguida por el pueblo quichua, que se organizó en la Federación de Organizaciones Indígenas de Napo (FOIN) en 1973, en la Federación Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FECUNAE), en 1978 en la Jatun Comuna Aguarico en 1978 y en la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP) en 1979.

Si bien las federaciones locales mencionadas, que agrupan a las mayorías étnicas shuaras y quichuas, adquirieron fuerza y cierta presencia política, resultaban aún débiles para detener el proceso de expansión capitalista que agresivamente se había iniciado en la región, y que se intensificó desde 1978, al iniciarse la explotación petrolera. En esta perspectiva el I Congreso de Pueblos Indígenas de la Amazonía (Puyo, 1980) planteó la organización de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE), organización de carácter regional. Organizadas en la CONFENIAE, las mayorías étnicas impulsaron la organización de las minorías cofán, siona-secoya y huaorani, proceso que se consolida a pesar de los serios problemas que le toca enfrentar, determinados fundamentalmente por las diferencias culturales existentes entre ellas. Esto se debe a que la reivindicación del territorio se convierte en un lazo sólido entre pueblos culturalmente distintos.

La necesidad de defender los intereses comunes, fundamentalmente el territorio, contribuye a disminuir —mas no eli-

minar— los conflictos que históricamente han existido en la región. La identidad se desarrolla en la particularidad de lo indígena, de un pasado común lo suficientemente diferenciado del resto de sectores sociales que componen la sociedad nacional como para plantear el derecho a la autogestión y a la representación directa.

Pueblos de asentamiento disperso, tradicionalmente aislados en familias extensas, que incluso se definían como enemigos en la guerra, llegan a conocerse en la discriminación y explotación que generó el hecho colonial, sobre todo, en la dinámica de apertura de la frontera agrícola y poblamiento, impulsada por el Estado para detener, a través, la colonización la creciente conflictividad social de los campesinos de la Sierra, en demanda de Reforma Agraria. Este proceso de colonización se ha intensificado en las últimas décadas.

Así, y en el marco del proceso democrático neoindigenista, surge de manera orgánica uno de los primeros movimientos étnicos de los países amazónicos. Respecto de cualquier otro de los movimientos indígenas del país que se caracterizaban por su corte sindicalista, centralizado y vertical, el Movimiento Indígena de la Amazonía se distingue por dos aspectos: primero, por la lógica, racionalidad y articulación con que maneja el factor territorio —sobrevivencia cultural— y, luego, por ser producto de las bases. Surge de las comunidades y federaciones que desconfían de las estructuras del movimiento campesino indígena que existía en el país desde los años 40, que generalmente estuvo vinculado a la izquierda y a la iglesia.

Sobre estas bases el movimiento indígena de la Amazonía pasa a ser una entidad política con una nueva dimensión. Los pueblos indígenas comienzan a hacer uso de su historia. Se perciben a sí mismos, a través de sus propios intelectuales, como parte de un proceso histórico, y ven a sus luchas como la continuación de una tradición de luchas anteriores (Rivero, s/f: 3). El pensamiento político comienza a hacerse explícito a través de la palabra, y la educación se vuelve una necesidad imperiosa. La presencia de intelectuales indígenas tambien es parte de este proceso.

El elemento ideológico que mueve a esta organización, como a cualquier movimiento étnico, es la capacidad de dar

respuesta a las necesidades concretas y a la búsqueda de niveles coherentes de identidad; es decir, que los indígenas reivindican una visión dinámica del proceso cultural pues es en él que se reproducen y desarrollan. Pero, es precisamente por tratar de responder a estas demandas concretas que la organización se relaciona con el Estado y muchas veces se encuentra atrapada en la multiplicidad de sus ofertas. Este entrampamiento, en ocasiones, ha debilitado y amenazado el carácter político del movimiento índígena de la Amazonía, lo que se manifiesta en la visión que las bases tienen de él, que en ocasiones no se aleja mucho de la que tienen sobre las instituciones de desarrollo o agentes externos.

DEL NEOINDIGENISMO AL NEOLIBERALISMO

En relación al Estado es importante recordar que CONFENIAE surge en medio de las condiciones creadas por el proceso democrático reinstalado en 1979. En efecto, el discurso en quichua del Presidente Constitucional Jaime Roldós, anunciaba el fin de una política indigenista tradicional para dar paso a un neoindigenismo reformista que, a partir de una relación directa con los índígenas, respondería a las demandas de sus organizaciones, siempre y cuando éstas no requirieran cambios estructurales y permitieran al nuevo gobierno contar con una base social de apoyo. Para ello creó al interior del Ministerio de Bienestar Social la Oficina Nacional de Asuntos Indígenas (ONAI).

Por neoindigenismo definimos a la nueva forma con que el Estado dirigió su política hacia los pueblos indígenas exacerbando el aspecto cultural para subordinar las demandas fundamentales. El problema indígena aparecía como un elemento superestructural. Así el neoindigenismo convertía la cuestión indígena en un elemento para dividir y debilitar al movimiento étnico. Uno de los hechos demostrativos de esta nueva actitud fue el impulso que el Estado dio a la realización de la Primera Reunión Técnica sobre Problemas de las Poblaciones Indígenas de la Región Amazónica en 1981. En ella la reivindicación étnica, marcó las propuestas e intereses del gobierno y sobre todo de su discurso. El Estado buscaba subsumir las demandas del movimiento indígena al problema cultural. El objetivo funda-

mental de las poblaciones indígenas de la Amazonía, la recuperación y defensa del territorio, fue mencionado sólo ligeramente, ya que el debate se centró en la relación Estado-Movimiento Indígena (Ibarra, 1987: 186; Santana, 1986: 107).

CONFENIAE, que precisamente en esa reunión del Puyo demostró un avance en su lucha y organicidad, se vio ante una encrucijada, e inclusive me atrevería a decir que se vio asediada por múltiples factores, que, sin embargo, contribuyen al fortalecimiento del movimiento indígena de la Amazonía: las necesidades concretas, la búsqueda de identidad y las ofertas estatales. Este problema, en cierto momento, la llevó a perder de vista su perspectiva y le impidió generar mecanismos de presión efectivos en función de sus derechos ancestrales por el territorio. Novata en el juego político del clientelismo y presionada por las necesidades de las comunidades, se debatía por defender su derecho a la autogestión con posiciones heterogéneas entre la aceptación y el rechazo.

En el marco de esta conflictividad se desarrolla lo que se ha denominado la primera concertación formal entre gobierno e indígenas: el Programa Nacional de Alfabetización Bilingüe, en torno al cual el movimiento indígena, tanto nacional como regional, demostró la decisión de lograr su control. La educación, arma tradicionalmente utilizada por los sectores dominantes, pasa a ser disputada por las organizaciones indígenas pero todavía sin contar con alternativas concretas. Es el momento en el cual el Estado evidenció su proyecto neoindigenista al negarse a institucionalizar un poder indígena. El epílogo, sin embargo, fue positivo pues tras el permanente y ambiguo cumplimiento de las ofertas vino el escepticismo. Se reforzó la lucha frontal y decidida por el control de los programas de desarrollo para poder refuncionalizarlos de acuerdo con la lógica y los intereses de las poblaciones indígenas, generándose así los proyectos alternativos autogestionarios.

Visto desde otra perspectiva, podría decirse que el hecho de que el Estado centrara su atención en el movimiento indígena y particularmente en el de la Amazonía, se debió precisamente a que este sector era el más organizado y coherente y por lo tanto desarticularlo era un objetivo urgente, sobre todo, porque cada vez era más grande su presencia en el proyecto de

construcción de un movimiento étnico nacional. A partir de 1984 asume el poder el gobierno neoliberal de Febres Cordero. Con lineamiento colonialista y de entrega al capital extranjero esta política intensificará la destrucción de la Amazonía y complicará la existencia de los pueblos indígenas.

Incumplida la oferta de pan, techo y empleo convirtió a la región en un escenario conflictivo en todos los aspectos: sociocultural, económico y político. Bajo la acusación de subversión, el neoliberalismo justificó la represión a las organizaciones, la invasión a sus territorios y la despreocupación por los problemas indígenas. La acción del gobierno se dirigió a desarticular y debilitar a la CONFENIAE y a sus federaciones. En este sentido es importante, tener presente que CONFENIAE es uno de los pilares sobre los que se levanta la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), fundada en 1986. El Estado Neoliberal supo aprovechar el clientelismo para intentar detener el avance de estas organizaciones indígenas y crearse una base social; clientelismo desde el cual surgen las organizaciones paralelas como la Unión Nacional de Campesinos e Indígenas del Ecuador (UNICE), la Federación de Organizaciones Campesinas e Indígenas del Napo (FOCIN), la Federación de Desarrollo Campesino de Pastaza (FEDECAP) y la Organización de Nativos Radicados en Pañacocha (ONRACP).

Tal proyecto desarticulador del movimiento étnico se institucionalizó al reemplazar a la ONAI, por la Dirección Nacional de Poblaciones Indígenas. Esto demuestra que los componentes culturales pueden ser reasumidos y potenciados por el movimiento indígena o asimilado por los sectores dominantes dentro de un proyecto funcional a sus intereses (Almeida, 1983: 91).

SENIAE: ALTERNATIVA Y AUTOGESTION EN LA AMAZONIA

Hasta 1970, los pueblos indígenas del país estuvieron al margen de los procesos educativos oficiales y la educación bilingüe ni siquiera era un enunciado. Con la dictadura de Rodríguez Lara, la educación bilingüe se incluirá en el Plan Nacional de Desarrollo, pero será recién a partir de 1980, con el gobierno neoindigenista de Roldos, que se implementarán programas de

alfabetización en quichua y de Educación Bilingüe Intercultural (EBI).

Antes de avanzar en el análisis del proyecto SENIAE y PAEBIC es necesario profundizar algunas de las propuestas neoindigenistas, que de una u otra forma generaron procesos autogestionarios y alternativos; por ejemplo, el "Programa de Alfabetización Quichua", impulsado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a través del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Universidad Católica de Quito. Este programa fue impugnado por el movimiento indígena que, en términos educativos, lo calificó de absoluto fracaso, debido entre otras razones, a la falta de participación directa de las organizaciones indígenas en su concepción, planificación, ejecución y evaluación; a la imposición de la alfabetización exclusivamente en quichua, sin considerar las necesidades reales de bilingüismo de la población indígena; a la ausencia de una adecuada capacitación pedagógica. Estos factores determinaron que el programa no solucione el problema del analfabetismo. Pero, sobre todo, más importante fue el rechazo al proyecto en términos políticos, en tanto las organizaciones indígenas percibieron las intenciones desmovilizadoras, divisionistas y de aculturación del Estado a través de la vinculación al proyecto de sus dirigentes y líderes locales, regionales y nacionales. Así se justificaba una aparente representatividad indígena, y se encubría el objetivo real de debilitar la identidad étnica. Esto constituye la razón fundamental por la cual las organizaciones lucharon para que se suspendiera definitivamente el convenio MEC-Universidad Católica.

Otro ejemplo que podemos considerar es la propuesta de crear una Dirección de Culturas Aborígenes y Acción Comunitaria al interior del Ministerio de Educación; propuesta que fue desarrollada y reapropiada por los indígenas, para demandar la creación de un instituto autónomo y descentralizado, directamente controlado por sus organizaciones. En los hechos esto no fue aceptado por el Estado dando lugar a la reacción de las organizaciones que optaron por desarrollar sus propias iniciativas en términos autogestionarios. Así lo confirman las palabras de un dirigente quichua de la CONFENIAE.

"Los pueblos indios hemos emprendido un proceso de organización política intentando establecer vínculos con el Estado. Pero cuando se nos quiere negar el derecho a ser protagonistas de nuestro proceso debemos apelar a nuestras propias formas de autodefensa y autogestión" (Entrevista a dirigente C. Viteri).

Respecto a la Amazonía tenemos el caso de la creación del Instituto Nacional de Antropología y Lingüística de Limoncocha (INAL), en las instalaciones dejadas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), luego de que éste abandonó el lugar ante las presiones del movimiento campesino indígena nacional que obligaron al presidente Roldós a decretar su expulsión. El INAL desde sus inicios fue desconocido por el pueblo indígena y además generó la oposición de la CONFENIAE, pues ella exigía que estas instalaciones fueran entregadas en su totalidad a la Federación UNAE para su centro de formación y capacitación. Cinco años después este Instituto no solamente ha demostrado su inoperancia sino que ha sucumbido como resultado de su desacertada política de desconocimiento del derecho a la educación que tienen los pueblos indígenas.

En esta relación de negociación-impugnación, entre Estado y movimiento indígena, los ejemplos citados evidencian la distinta percepción que el Estado y los pueblos indígenas tienen respecto al problema étnico, sobre todo a través de la permanente negativa a modificar la política estatal agropecuaria, educativa y cultural, y a reconocer el derecho de las organizaciones a un poder institucional. En definitiva, la pluriculturalidad de la sociedad, si bien ha sido reconocida, es entendida de manera diversa. En efecto, es en esta dinámica frente al otro, contraparte de la identidad étnica y el poder político, que los indígenas se definen como diferentes y reivindican su derecho a una particularidad y al desarrollo de su sistema social y cultural.Esta reivindicación parte de una visión integral en la cual el territorio, la organización, la presencia de autoridades propias y la autogestión son elementos fundamentales. Esta visión tambien da lugar a un permanente enriquecimiento de las demandas: la investigación académica debe corresponder a las necesidades de las bases, y ser realizada desde dentro y por las propias organizaciones. Se debe evitar que los especialistas que utilicen esta información sin convertirla en un insumo para resolver los pro-

blemas que atañen al movimiento indígena (Moya Ruth, 1982; 338).

La defensa de estos derechos ha significado un proceso de formación política, pues las organizaciones, si bien continúan planteando o negociando con el gobierno sus demandas, desde su óptica están concientes de que el desarrollo de su sistema social y cultural pasa por cambios estructurales que modifiquen las condiciones sociales, políticas y económicas existentes y, con ello, la noción de integración-homogenización del mundo indígena. La fuerza política que CONFENIAE ha adquirido en este proceso y el reconocimiento, aunque a veces confuso, que tienen en las bases, es lo que les permite movilizarlas de forma más o menos coherente en torno a proyectos autogestionarios, no solo educativos sino integrales.

Son estos planteamientos los que otorgan sentido y coherencia al proyecto de la SENIAE, pues desde la CONFENIAE es la única alternativa de desarrollo en las condiciones actuales. A través de la SENIAE están en posibilidades de apropiarse de esa arma poderosa que es la educación. Es a partir de estos planteamientos autogestionarios que al interior de las federaciones se han producido espacios de reflexión que han significado un avance y concientización para los pueblos indígenas.

La SENIAE es algo más que el primer y principal centro de formación de líderes indígenas en programas alternativos agrícolas, ganaderos, especies selvícolas, piscicultura, artesanía, salud, medicina tradicional, educación bilingüe de la Amazonía; es también la sede del movimiento indígena de la Amazonía ecuatoriana, diferente cualitativa y fisícamente a cualquier otro centro de capacitación.

Sus objetivos fundamentales son: impulsar una autovaloración del sistema social y cultural de cada uno de los distintos pueblos indígenas y lograr una mejor coordinación entre federaciones filiales para poder llevar adelante los programas y reivindicaciones.

En un proceso autogestionario particular, como éste que impulsan los pueblos amazónicos, la educación constituye un punto fundamental. Es en la capacitación en donde se conjugan muchas de las debilidades y contradicciones por las que está atravesando el movimiento indígena, en donde la ausencia de

pedagogía y formación es una constante permanente. En este punto la organización se vuelve más vulnerable y frágil frente a los agentes externos. A través de la SENIAE, CONFENIAE busca superar el traslado mecánico de metodologías y técnicas desde otras regiones del país, que generalmente han sido impulsadas por el sindicalismo y la izquierda, y que poco o nada tienen que ver con el mundo cultural de los pueblos indígenas de foresta tropical. No se trata tampoco de desarrollar una metodología propia, que después será impuesta a quienes se encuentran en proceso de capacitación, sino de socializar entre capacitadores y alumnos un proceso de permanente crítica y redefinición de contenidos, es decir, un proceso social de formación colectiva (Torres, 1983: 14).

La SENIAE no busca ser un proyecto modelo, porque las condiciones históricas y las características de los pueblos de la Amazonía Ecuatoriana pueden asemejarse a las de otros países, pero en el fondo son irrepetibles. Entonces, lo que el movimiento indígena busca es opinar e inclusive llegar a involucrarse en aspectos que hasta no hace mucho eran exclusividad de los pedagogos, académicos o educadores.

La SENIAE surge como un espacio autónomo de poder y constituye una amenaza para los sectores dominantes tradicionales. No de otra forma se explica el atentado del que fue objeto y que redujo a cenizas una de sus construcciones de madera, en vísperas del IV Congreso Ordinario de la CONFENIAE en noviembre de 1986.

Son éstas las razones que llevan a la CONFENIAE a impulsar, como uno de los primeros proyectos de la SENIAE, el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural (PAEBIC). La escuela pasa así a jugar un rol fundamental en la política de la organización.

AUTOGESTION Y EDUCACION: UN ARMA EN MANOS INDIGENAS

En el caso concreto de los pueblos indígenas de la Amazonía ecuatoriana, la tarea educativa fue históricamente delegada a las misiones religiosas. Bajo la modalidad fiscomisional el Estado dejaba a iniciativa de las religiosas las propuestas de en-

señanza. La actividad misionera, que buscaba la integración de los indígenas a la sociedad nacional constituyó una lenta forma de etnocidio.

El surgimiento y desarrollo de programas estatales de educación bilingüe en los años 80, dirigidos a la población quichua de la Amazonía, respondía a la necesidad de buscar mejores mecanismos de cambio que garantizaran de manera efectiva esta integración. Tal como lo señala Amadio (1987: 2) ésta, no es sino una versión sofisticada del asimilacionismo.

Sin embargo, es necesario reconocer que estos programas también posibilitaron a los indígenas el acceso a un espacio que por siglos les había sido negado, con lo cual se potenció la propuesta política de las organizaciones indígenas.

Los pueblos indígenas de la Amazonía, permanentemente amenazados por una política educativa que no considera sus particularidades y especificidades culturales, conocedores de la ineficiencia del sistema educativo impuesto por el Estado, la que entre otras cosas se manifiesta en el alto índice de analfabetismo y bajo nivel de escolaridad, y convencidos de que el tipo de educación que las organizaciones plantean a los diferentes gobiernos de turno no serían acogidas, optaron por tomar la iniciativa en el campo educativo y, "asumir nosotros mismos la educación de nuestro pueblo a través de la CONFENIAE", (*Amanecer Indio*, Nº 5 y 6): Una educación que significa caminar en los términos, tiempos, condiciones y necesidades de los pueblos indígenas. Así, por ejemplo, la recuperación-reapropiación del tiempo étnico; es decir, de la historia particular y específica y de sus grandes momentos constituye uno de los principales objetivos de esta educación. Se trata de repensar colectivamente la historia de los pueblos indígenas recuperando sus aportes a la cultura y civilización mundial con lo cual se desvirtúa la visión parcial y falsificadora de la cultura hegemónica (Varese y otros 1987: 67).

Partiendo de las experiencias en educación bilingüe bicultural de algunas de las federaciones, en especial la de la Federación Shuar, —sistema de educación radiofónico que se venía desarrollando desde 1972, con el objeto de responder a las necesidades educativas del pueblo shuar en el marco de las especificidades geográficas, económicas, sociales y culturales de la

Amazonía—, y de las que se adquirieron a través de los distintos programas estatales en los que participaron dirigentes locales, nacionales y regionales, la CONFENIAE se propuso llevar adelante el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE (PAEBIC).

El proyecto PAEBIC implementado desde octubre de 1987 tiene como objetivos fundamentales:

— Lograr la planificación, programación, ejecución y evaluación de una educación primaria regular bilingüe intercultural, acorde con la realidad socio-cultural de las nacionalidades indígenas de la Amazonía ecuatoriana.
— Reactivar e impulsar el desarrollo de las formas propias de producción comunitaria, organización social, técnicas y conocimientos tradicionales de cada una de las nacionalidades indígenas.

Estos objetivos, a su vez, conllevan la realización de una serie de actividades entre las que destacan la:

— estructuración del equipo técnico responsable;
— elaboración de planes y programas;
— elaboración de material didáctico;
— elaboración de materiales de prototipos y de apoyo;
— capacitación de recursos humanos;
— motivación e incentivación en las comunidades;
— construcción y equipamiento de locales escolares; y, la
— supervisión y asesoramiento técnico-pedagógico a los docentes del programa.

Como proyecto piloto, las áreas de cobertura son las provincias de Pastaza y Napo, en las cuales se ha previsto atender inicialmente a la población quichua. Al momento cuenta con ocho escuelas bilingües interculturales en FOIN y en OPIP. Se están incorporando al programa 40 escuelas de la FECUANE que pertenencía al proyecto CIEI.

El PAEBIC representa para los pueblos indígenas amazónicos una propuesta diferente de educación un reto que incluye pasar de lo oral a lo escrito, y que ha consolidado el papel de la escuela, convirtiéndola en punto nodal de la organización, concientización y formación política. De igual manera los profesores y promotores indígenas vinculados a la educación bilingüe han comenzado a convertirse en ejes de la actividad or-

ganizativa, sobre todo a nivel comunitario.

La relación de negociación-impugnación con el Estado nuevamente se problematiza; pues, mientras por un lado, la iniciativa autogestionaria pone en evidencia la incapacidad del Estado en la ejecución y seguimiento de proyectos educativos que garanticen el desarrollo del sistema cultural y social de los pueblos indígenas, por otro lado, la organización permanentemente realiza gestiones para obtener el reconocimiento legal de su programa por parte del Ministerio de Educación, lo que en última instancia puede interpretarse como una suerte de búsqueda de derecho a una ciudadanía diferenciada. El problema es que esto permite el establecimiento de niveles de clientelismo y en algunas ocasiones de cooptación.

Todo lo señalado deja ver las profundas contradicciones entre los grupos de poder, su resistencia a reconocer un espacio para los proyectos autogestionarios, y las reivindicaciones del movimiento étnico regional. Esto, a su vez, evidencia la actualidad del problema de la identidad étnica y regional que, como señalamos en líneas anteriores, se define en relación al otro, a ese sector dominante que niega a los pueblos indígenas la posibilidad de un espacio de desarrollo porque esto cuestiona a los poderes tradicionales controlados por los sectores dominantes.

Sin dejar de tener presente esta problemática, por el momento nos interesa destacar cómo este tipo de propuestas autogestionarias constituyen procesos de formación política. Para ello retomamos la premisa que hemos venido señalando reiteradamente de que la educación constituye un arma, en tanto, en la disputa por el reconocimiento legal, se enfrentan a los poderes tradicionales que no solamente desconocen el derecho de los pueblos indígenas a la autogestión, sino que se manifiestan contrarios al funcionamiento de cualquier proyecto de este tipo. En esta disputa la organización va reconociendo sus espacios de poder y fuerza, así como los de debilidad.

La fuerza radica en el hecho de que la educación bilingüe intercultural es vista como un instrumento útil para el avance organizativo que da coherencia a la lucha por cambios más profundos que tienen que ver con la colonización, el ecocidio, el desarrollo del sistema social y cultural de los pueblos indígenas y el mejoramiento de sus condiciones de vida. La debilidad

se manifiesta en la falta de iniciativa ante la política oficial que permanentemente desconoce la existencia o validez de los proyectos educativos autogestionarios.

Para la CONFENIAE, esto último constituye una prueba más del racismo que existe en los funcionarios estatales:

> *"Para la CONFENIAE y el PAEBIC, estas personas y los que les apoyan son personas de pensamiento retrógrado y racista, que quieren pisotear el derecho de los pueblos indígenas de decidir la educación que más convenga a sus hijos... (estos funcionarios) están muy lejos de comprender que los sistemas de educación deben evolucionar de acuerdo al avance de la historia y necesidades de los pueblos"*, (Amanecer Indio, Nº 7).

Este es el caso concreto de la relación y del enfrentamiento con profesores del Ministerio de Educación que permanentemente están asediando al PAEBIC y manifiestan su rechazo frontal a la existencia de profesores indígenas, sin dar margen a discutir el problema en términos pedagógicos o técnicos. El enfrentamiento es desde el espacio de la legalidad, lo que en definitiva ha llevado a la organización a luchar por un reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura, esto a su vez la involucra en la relación-impugnación desde la cual surgió el proyecto autogestionario.

En definitiva es en la relación que se genera por defender y legalizar su proyecto concreto y en la búsqueda de identidad que el movimiento indígena de la Amazonía avanza y se consolida. El problema étnico no surge exclusivamente en función del conflicto de poder, sino en la relación con el otro, es decir que estamos hablando de identidades étnicas y de relación (Sanchez Parga, 1983: 35-37). El avance político, por otra parte, se define en términos de la capacidad para vincularse a otros sectores dominados y explotados de la sociedad nacional en tanto esta relación le ha permitido desarrollar una conciencia de clase frente a los sectores dominantes. La que debe ser vista como la conciencia de pertenencia a un determinado grupo identificable como una clase social. Al respecto tenemos las declaraciones de un dirigente quichua de la CONFENIAE:

> *"Consideramos que la lucha indígena no es una lucha aislada del resto de los sectores populares. Pero por razones históricas tenemos ciertas particularidades de orden cultural; además el*

indígena sufre más del racismo".

Esta conciencia se expresa claramente en la participación de la CONFENIAE en el Primer Encuentro Indígena Campesino de la Amazonía, en 1985, que tuvo como principales resoluciones:

— Concientizar sobre el respeto que debe existir entre campesinos e indígenas.
— Mantener un intercambio de experiencias y comunicación entre campesinos e indígenas, participando alternadamente en eventos que se realicen, tomando en cuenta a las organizaciones de mujeres.
— Unirse en la realización de acciones de hecho en defensa de la tierra y de sus derechos.
— Rechazan la penetración de los cultivos de palma africana en tierras de las nacionalidades indígenas y colonos asentados en la zona.
— Rechazar las acciones del Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización (IERAC) que utilizan a los colonos como anzuelo para invadir tierras indígenas y crear la división y enfrentamiento entre campesinos colonos e indígenas.
— Exigir al IERAC que en forma ágil y oportuna se dé trámite a los pedidos de las organizaciones en las gestiones de legalización de tierras de comunas y precooperativas.
— Exigir al gobierno nacional el respeto y la legalización inmediata de las tierras ya linderadas del pueblo Siona-Secoya que se pretende entregar a las compañías de palma africana.

De esta forma el proyecto étnico empieza a ser un problema de todos.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde 1980 el movimiento étnico de la Amazonía ecuatoriana disputa un espacio en la escena política nacional. Teniendo como consigna fundamental la defensa del territorio-base de su sistema social y cultural, empieza a incursionar en ámbitos hasta el momento controlados por los sectores dominantes, en-

tre los que destaca el de la educación bilingüe intercultural. La reivindicación es que esta modalidad educativa debe ser generada al interior del movimiento indígena. La apropiación de uno de los instrumentos de dominación ideológica y su redefinición acorde con intereses, ritmos y tiempos de los pueblos indígena es una iniciativa autogestionaria en el proceso de construcción de una nueva sociedad pluricultural y multiétnica. En efecto, la educación bilingüe intercultural y sobre todo la SENIAE es parte central del proyecto de autovaloración e identidad de lo indígena.

Este proceso no debe ser visto como la simple supervivencia por la supervivencia de las lenguas vernáculas sino como una posibilidad de desarrollar el potencial humano y cultural de los pueblos indígenas, proceso que necesariamente pasa por resolver las necesidades principales de estos pueblos: adjudicación, reconocimiento y legalización de la tierra.

Para la CONFENIAE la primera tarea es establecer las condiciones para el avance del sistema social y cultural de cada uno de los pueblos indígenas y esto solo será posible cuando esté asegurado el territorio que habitan. Sin embargo, esto no significa descuidar la lucha ideológica, sino fortalecerla y dentro de ella ei rol que juega la educación es central.

De esta manera están demostrando su histórica capacidad para construir formas políticas propias que adquieren la función de una lucha ideológica.

El movimiento indígena de la Amazonía asumió que esta lucha ideológica requiere de una dimensión pedagógica, también alternativa, generada para dar respuesta a las acuciantes necesidades de los pueblos indígenas pero acorde con su cultura. Una pedagogía de concientización que a la vez sea un programa efectivo de capacitación. La concientización, capacitación y educación son elementos claves para potenciar la identidad étnica, y tambien la identidad regional y clasista; dando preferencia a lo étnico, pero sin dejar de lado la búsqueda de alternativas que garanticen una real participación y expresión de los pueblos indígenas y a la vez una sociedad más justa para todos los sectores dominados.

Para los pueblos indígenas la educación está en estrecha relación con las condiciones socioeconómicas y forma parte in-

disoluble de la política y la cultura.

La creación, aún lenta y dificultosa, de una ideología propia con ciertos niveles de coherencia y articulación es, un avance importante, más áun, si se expresa a través de alternativas concretas como en el caso de la SENIAE o del PAEBIC.

Una de las grandes dificultades políticas a las que ha tenido que enfrentarse la CONFENIAE en este proceso autogestionario es la legalidad, la que es demandada por las bases pero que no siempre ha traido consigo el reconocimiento y respeto a los pueblos indígenas. En efecto, la constante búsqueda del reconocimiento legal de los proyectos por parte del Estado, lleva a la organización a entrar en negociaciones que problematizan los límites de la autogestión. Desde la visión de los pueblos indígenas de lo que se trata es de el derecho al reconocimiento y respeto a una ciudadanía diferenciada; desde la del Estado es su integración, pero condición de dominados.

Así se evidencian los distintos aspectos del debate que se provoca al interior de las organizaciones, en el cual queda establecido que la función del Estado o de los agentes externos, no consiste en definir los términos del desarrollo de los pueblos indígenas, sino en crear las condiciones posibles que lo garanticen. Esta propuesta, por un lado, pone en cuestión la tesis de que los pueblos indígenas quieren constituir un Estado dentro de otro Estado; y, por otro, deja sentada la necesidad de cambios estructurales que posibiliten la constitución de un Estado pluralista y multiétnico. El movimiento indígena está conciente de que en las actuales condiciones el etnodesarrollo es una utopía. El panorama es menos grato aún al constatar que ni siquiera es una preocupación de la democracia formal.

Respecto a los niveles de identidad que este tipo de praxis genera, un aspecto que nos preocupa es que no se ha logrado desarrollar un sentido de pertenencia por parte de las minorías cofán, huaorani, siona-secoya y achuar debido a que la formación política esta liderada por las mayorías étnicas quichua y shuar y en el caso concreto del PAEBIC por los quichuas. Si bien desde el discurso de la CONFENIAE existe un reconocimiento a la diferencias y problemas particulares de las minorías, en los hechos, encontramos una ausencia de programas autogestionarios específicos. Estos programas no solamente de-

berán considerar los problemas de las lenguas vernáculas, sino que tendrán que identificar los graves factores atentatorios a estas minorías y generar respuestas alternativas concretas que les garanticen mejores condiciones de vida y desarrollo de su cultura. Este aspecto que puede ser explicado desde las diferencias interétnicas existentes en los pueblos indígenas a lo largo de la historia, requiere de una profunda reflexión del movimiento indígena y de los sectores externos a él, con miras a encontrar soluciones inmediatas, porque mañana puede ser tarde.

La reflexión y generación de alternativas se ha convertido en un importante paso para los pueblos indígenas, y el espacio intelectual ha dejado de ser privilegio del mundo dominante. De esta manera han entrado en un campo que por mucho tiempo, podríamos decir siglos, les estuvo vedado. Los intelectuales indígenas empiezan a jugar un rol fundamental en el proceso de consolidación y organización militante del movimiento indígena y hacen uso de su historia. De ellos mismos surge la iniciativa de investigar su propia realidad, ya sin intermediarios mestizos.

En definitiva, la evaluación todavía no ha concluido, posiblemente ni siquiera haya comenzado. Lo que queremos destacar es el comienzo de un difícil camino. Lo que puede aparecer como una idealización del movimiento indígena de la Amazonía ecuatoriana constituye en realidad la explicitación de algunos puntos para debatir.

BIBLIOGRAFIA

ALBO, Javier (1986) "¿Khitipxtansa? ¿Quienes somos?", En: A.A.V.V. *Identidades andinas y lógicas del campesinado*, Mosca Azul Editores, Lima.

ALMEIDA, José, (1983) "Política educativa y etnicidad". En: *Ecuador Debate*, No. 2. Ediciones CAAP, Quito Ecuador.

AMADIO, M., (1987) "Caracterización de la Educación Bilingüe Intercultural", en: *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*, UNESCO-OREALC, Chile.

GNERRE, Mauricio (1985) "Del Indigenismo a las organizaciones indígenas". En: A.A.V.V. *Del Indigenismo a las organizaciones indígenas*. Ediciones Abya-Yala. Segunda Edición. Quito, Ecuador.

IBARRA, Alicia (1987) *Los indígenas y el Estado en el Ecuador*, Quito, Ecuador, Ed. Abaya-Yala.

MAYER. E., (1987) "Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe", en: *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*, UNESCO-OREALC, Chile.

MOYA, Ruth (1986) "Nacionalidad, Cultura e Historia". Mecanografiado, CEDIME, Quito, Ecuador.

MOYA, Ruth (1982) "Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena". En: *Política Estatal y población indígena*. (Ministerio de Bienestar Social). Ed. Abya-Yala.

RIVERO, Silvia (1984) "Historia y conciencia en los movimientos populares del tercer mundo". Mecanografiado. La Paz, Bolivia,.

RUIZ, Lucy (1983) "Movimiento étnico en la Amazonía Ecuatoriana". Mecanografiado, CIESE, Quito, Ecuador.

RUIZ, Lucy (1987) "La cuestión étnica en la Amazonía", Mecanografiado, CEDIME, Quito, Ecuador.

SANCHEZ, José (1986) Etnia, estado y la "forma" clase. En: *Ecuador Debate* No. 12. Ed. CAAP. Quito, Ecuador.

SANTANA, Roberto (1986) La cuestión étnica y la democracia en Ecuador. En: *Ecuador Debate* No. 12. Ed. CAAP. Quito, Ecuador.

TORRES, Rosa Maria (1983) "Alfabetización alternativa: ocho puntos para el debate". En: *Ecuador Debate* No. 2, Quito, Ecuador,.

AMANECER INDIO, Publicación oficial de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana, No 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Ponencia Oficial del Ecuador, a la Primera Reunión Técnica, Ministerio de Bienestar Social, Puyo, Ecuador, 1981.

Resoluciones generales del "Primer Encuentro Indígena Campesino de la Amazonía", Lago Agrio, Ecuador, 1985.

Documento de la CONACNIE al "Encuentro de Nacionalidades Indígenas del Ecuador" Sucúa, mimeo, 1980

LA FEDERACION DE CENTROS SHUAR Y EL PROBLEMA EDUCATIVO EN LA REGION AMAZONICA ECUATORIANA

Miguel Puwáinchir Wajárai

LA FEDERACION DE CENTROS SHUAR

El pueblo shuar habita desde hace cientos de años un territorio más o menos triangular delimitado en el norte con la frontera Ecuador-Colombia, la cordillera de los Andes al Occidente y la línea demarcatoria del Protocolo de Río de Janeiro en el Oriente. Hacia el Oriente de este territorio se hallan los achuar que pertenecen a la misma familia lingüística y con quienes compartimos una cultura similar, lo que nos ha mantenido en la misma organización.

Tradicionalmente los shuar teníamos una economía de subsistencia basada en la horticultura itinerante, caza, pesca y recolección. Nuestro patrón cultural de asentamiento era disperso como resultado de nuestra adaptación a los constreñimientos ecológicos del medio y a valores de nuestra propia cultura. Esto fue posible gracias al usufructo de un vasto territorio en base a la pertenencia al grupo cultural. Disputábamos el acceso al territorio con otros pueblos de economías similares y el mismo estaba normado por complejos mecanismos socioeconómicos y culturales.

Si bien los primeros contactos que tuvimos con la sociedad occidental datan del siglo XVI, éstos fueron esporádicos debido a la resistencia presentada por los shuar. La relación permanente con el resto del país se inició a partir de la última

década del siglo pasado con la llegada de los misioneros salesianos que emprendieron según ellos una labor de *civilización* e *integración* al país mediante la educación impartida en internados. Si bién la educación en los internados desestructuró nuestra sociedad y cultura, también preparó a jóvenes shuar que más tarde cuestionaron su situación y buscaron nuevas alternativas para su pueblo.

En la actualidad, la integración de los shuar-achuar a la sociedad nacional no es homogénea y varía en la forma y en el grado. Se puede decir que los que nos encontramos ubicados más cerca del *pie de monte andino* mantenemos relaciones más estrechas y participamos en un mayor grado de la cultura occidental que los que se hallan al oriente de la cordillera del Kutukú. Sin embargo, en la actualidad todos tenemos algún tipo de relación.

Los problemas surgidos por la imposición de nuevos valores culturales y el avance de la frontera de colonización, que limitaba el acceso al territorio y daba lugar a conflictos de orden étnico, llevó a que los ex-internos buscaran en la organización la forma de defender nuestros derechos, con el apoyo de algunos salesianos que se hallaban inspirados en los lineamientos del Concilio Vaticano II.

Así, en 1961, se reunieron varios dirigentes shuar con algunos salesianos y elaboraron el Primer Estatuto de la Asociación de Centros Shuar de Sucúa. En 1962 se logró la personería jurídica de la Asociación Shuar, lo que fue seguido, por la creación de otras. Esto permitió que en 1964 se realizara la Primera Convención de Dirigentes a la que asistieron salesianos y delegados shuar. Allí se redactaron los estatutos de la Federación de Centros Shuar que fueron aprobados el 22 de octubre de 1964 en el Ministerio de Bienestar Social mediante Acuerdo Ministerial Nº 2568.

Cabe señalar que parte del pueblo shuar-achuar estuvo bajo el influjo de los evangélicos, quienes por la misma época también respaldaron el proceso organizativo que habría de dar origen a la Asociación Independiente del pueblo Shuar del Ecuador (AIPSE) cuya sede está en Macuma.

Las diferencias religiosas que en un principio caracterizaron a estas organizaciones se van borrando ante la identifica-

ción de los intereses comunes, con lo que abre paso a un pluralismo religioso.

La Federación de Centros Shuar tiene como objetivos fundamentales:

a. El reconocimiento de la cultura shuar como parte constitutiva de un Estado ecuatoriano pluralista.
b. El logro de la autosuficiencia económica como la base de un desarrollo libre de presiones e influencias del exterior.

Para ello se constituye en un organismo de promoción humana y desarrollo comunitario integral de sus socios.

Para ello, la Federación de Centros Shuar está constituida por asociaciones, las que a su vez están conformadas por centros. En la actualidad existen 268 centros shuar agrupados en 23 asociaciones con una población aproximada de 45,000 shuar. Cada uno de los tres niveles que conforman la federación tienen sus estatutos y sus dirigentes.

La Federación Shuar es un organismo de promoción humana, desarrollo comunitario integral de sus socios; es decir de todos lo que se identifican como pertenecientes al grupo shuar.

La Federación Shuar tiene un Directorio que reside en Sucúa, Provincia de Morona Santiago, compuesto de las siguientes autoridades: un presidente, un vicepresidente y dirigentes de tierras, educación, trabajo y cooperativas, salud y medios de comunicación.

Se cuenta con departamentos de: topografía, registro civil, comercialización, los mismos que están atendiendo a la medición y levantamientos planimétricos, la correcta escritura de nombres y apellidos shuar, el servicio de abastecimiento a los diferentes almacenes comunales y al comercio de ganado y otros artículos shuar.

Por lo tanto, la Federación Shuar constituye la unión de las energías de un grupo indígena americano, que quiere sobrevivir y afirmarse a pensar de una nueva situación ambiental que le es adversa por todos lados. El fin al que tiende la Federación es claramente uno: *la autodeterminación del grupo shuar* en un concepto de Estado ecuatoriano pluralista. Si no hay esta posibilidad de autodeterminación cualquier esfuerzo de la naturaleza de aquel que se ha emprendido no irá mucho más allá de un método más o menos moderno y autodirigido de integra-

ción y hasta de asimilación al grupo dominante. Es decir acabaría con otra marginación y luego en la muerte biológica del grupo shuar.

Por tal razón, quienes hacemos la Federación Shuar aspiramos a una propia autofinanciación. Sin eso no hay autonomía; establecemos convenios con otras entidades posibles para encontrar fondos y reconocimientos para subsistir, exactamente allá en donde se niega prácticamente la existencia del shuar como perteneciente a un grupo original que no es la sociedad nacional indiferenciada. Buscamos extendernos hacia los grupos Wampis, Awajun y Achuar para tomar mayor conciencia de la injusticia histórica cometida por los blancos separando a los miembros de una misma familia y para reconstruir una unidad no necesariamente política sino socioeconómica y moral que el actual incipiente camino de integración latinoamericano y peruano ecuatoriano en particular, hace posible y auspiciable.

En el campo ecuatoriano, la Federación Shuar tiende a una progresiva intercomunicación de los grupos indígenas de los cuales el pueblo shuar no pretende ser jefe sino uno de los grupos líderes que los ayuden a salir de su estado de marginación y a encontrar como *indígenas* un puesto en la sociedad moderna.

Por esto se acusa a los shuar de querer separarse del Estado, porque se piensa que su originalidad de vida y pensamiento constituye un atentado a la unidad nacional. Pero ese concepto de unidad es anticuado, pertenece al bagaje cultural de la colonia y a esquemas totalitaristas de raigambre europea que no han tenido fortuna ni en la Unión Soviética. Ahora en cambio, cuando se piensa en serio en la integración latinoamericana, a nadie se le ocurre identificar al brasileño con el argentino, ni al chaqueño con el guajiro. *El concepto de unidad es mucho más amplio que el de uniformidad y admite, supone y alienta un sano y razonable pluralismo interno.*

No somos tampoco racistas. El racismo es el deseo de hacer prevalecer a una raza excluyendo a las otras que pueblan una región o reduciendo a los representantes de otras a una situación de inferioridad. Los ejemplos abundan en el mundo; lo que más preocupa en Sudáfrica o en Rhodesia no es tanto el apartheid, que sin embargo es absurdo y antihumano sino el

estado de retraso y sujeción en el que se mantiene, por parte de la minoría blanca de aquellos países, al nativo aún ampliamente mayoritario en números.

Los efectos del racismo anterior incluso han producido un racismo negro de reacción, al cesar en algunas ex-colonias el dominio inglés o francés y éste también es condenable como el colonialismo soviético cuando reemplaza en algunos países el colonialismo-norteamericano.

Pero no es nuestro caso, a parte el hecho de que entre los shuar el problema no es de raza (hay shuar claramente mestizados y en buen número) sino de grupo humano, de cultura y estilo de vida. Nuestra situación es inversa a la de los grupos racistas; simplemente luchamos por el derecho a la vida (nuestra vida, vida shuar, no una vida cualquiera), a la tierra suficiente para vivir, al desarrollo conforme a nuestros patrones culturales que nos da la alegría de vivir y nos alienta a trabajar mejor. Eso es precisamente lo que nos niega cierto racismo blanco que lo quiere todo igual al molde fabricado por él.

A lo largo de todos estos años la Federación Shuar se ha consolidado como una organización sólida capaz de enfrentar problemas de dirigir programas y de buscar soluciones originales.

El gran dilema es justamente conciliar su objetivo de mantener su identidad como pueblo al tiempo de integrarse a una sociedad de mercado con características culturales diferentes que incluso menosprecia su cultura.

La gestión de la Federación Shuar ha tenido éxito en varios aspectos, al punto de que se ha convertido en un ejemplo de organización no solo en el Ecuador sino en el mundo indígena americano. Es así que está siempre presente en los foros mundiales de discusión de asuntos indígenas.

Dado el hecho de que uno de sus objetivos principales es la defensa de su territorio amenazado por una agresiva colonización, una gran parte de los esfuerzos de la Federación se han encaminado a la tramitación de títulos de propiedad comunales para cada centro. Para esto contamos con personal especializado de topógrafos y con infraestructura propia. Si bien gran parte de los centros tienen ya sus títulos de propiedad hay aún varios por tramitar.

El área de la salud es otra de las prioridades de la Federación; para ello se ponen en práctica programas de prevención y curación de enfermedades mediante un personal capacitado propio, médicos, enfermeras, promotores de salud, auxiliares de enfermería que trabajan bajo convenio con el Ministerio de Salud Pública en subcentros y puestos de salud localizados en diferentes puntos del territorio shuar. Se mantiene además, en colaboración con la Misión Salesiana y el Ministerio de Salud, un servicio de ambulancia aérea, mediante el cual se transporta a los enfermos de los centros que carecen de vías de comunicación hacia los puestos de salud.

En el campo económico el cambio de una economía basada en la subsistencia a una de mercado nos hace enfrentar a un sin número de problemas. La necesidad de dinero para cubrir nuestras necesidades básicas y las creadas por el mercado nos inducen a emplearnos como asalariados, a emigrar a centros poblados, a cazar y pescar con fines comerciales o al desarrollo de la ganadería. Este es un programa que cuenta con el auspicio de la Federación y que tiene con la actualidad 102 grupos de desarrollo ganadero distribuidos en los diferentes centros y asociaciones.

A más de una serie de problemas en el manejo del programa como son las dificultades en el mercado, de créditos, de transporte, etc., el desarrollo de la ganadería ha incidido fuertemente en el deterioro del medio, por la transformación de la selva en pastizales; sin embargo, ante la falta de alternativas económicas viables y a pesar de conocer estas limitaciones la ganadería se sigue extendiendo.

En el aspecto humano, a lo largo de casi treinta años de existencia, la Federación ha preparado a líderes mediante frecuentes cursos de capacitación así como a profesionales y técnicos en distintas ramas. Para ello cuenta con un Centro de Capacitación para 200 personas.

La Federación ha recibido el apoyo de muchas instituciones voluntarias. El Estado ecuatoriano también ha canalizado fondos a través de los Ministerios de Salud, Educación e Industria. Los programas de desarrollo han recibido créditos y donaciones del Banco Nacional de Fomento, FODERUMA, FEPP, CESA, FED, de Ecuador; Deutsche Welthungerhilfe de Alema-

nia; Fundación Interamericana de Desarrollo de Estados Unidos; NOVIB de Holanda; Entraid et Fraternité de Bélgica, etc.

EL PROBLEMA EDUCATIVO EN LA REGION AMAZONICA ECUATORIANA

El Ecuador se caracteriza por una estructura poco fluída de clases sociales, en cuyo estrato inferior se asimilan la de los miembros de los grupos étnicos de habla vernácula y otros grupos marginados. En este contexto la desigualdad económica, social y cultural, muchas de las relaciones entre las clases y los otros grupos étnicos se expresan y regulan por medio del lenguaje.

Las lenguas vernáculas constituyen el medio de comunicación intraétnico por excelencia y el símbolo principal de la identidad cultural de los grupos étnicos indígenas de sierra, y floresta tropical ecuatoriana, cuyos integrantes tienen aún poco o ningún acceso a los recursos económicos, políticos y educativos del país.

El castellano, por su parte, es el idioma que goza de un estatus social superior al de las lenguas vernáculas. A pesar de no ser la única lengua hablada en el país, el Estado ecuatoriano le ha asignado el estatus de lengua oficial gozando, por consiguiente, del amparo y difusión por parte del gobierno, los medios de comunicación social, la escuela, las cortes de justicia, etc.

Esta política de expansión de la lengua oficial y de marginación y represión de las lenguas y culturas vernáculas, ha sido instrumentada, entre otros medios, a través del proceso de escolarización. A través de su expansión se ha buscado *aculturar*, *integrar*, y en fin asimilar a los grupos indígenas y sus culturas al sistema socioeconómico imperante y a la cultura llamada nacional, creando dificultad de comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Frente a esta situación injusta se requiere de una política de educación bilingüe intercultural permanente, que supere las limitaciones de la castellanización y asimilación lingüística y cultural. Esta educación bilingüe se requiere de una política de educación bilingüe intercultural permanente, que supere las li-

mitaciones de la castellanización y asimilación lingüística y cultural. Esta educación biiingüe intercultural permanente deberá ser entendida como un proceso de desarrollo por medio del cual:

a. la persona o el grupo al que pertenece, revaloriza su propia lengua y cultura a la vez que una competencia suficiente para comunicarse en otro idioma e interactuar, cuando sea necesario, de acuerdo a las normas y reglas de otra cultura.
b. el dominio y la utilización del idioma materno y el idioma oficial son considerados como un aporte a la cultura ecuatoriana, latinoamericana y universal.
c. se despierta una conciencia política crítica, fundada en el conocimiento de la cultura vernácula y de la que se pretende adoptar o adaptar, y de la necesidad de superar la condición de dependencia y marginalidad de los grupos minoritarios.
d. se integra al currículo, de manera permanente, la investigación, análisis crítico de la historia y la cultura de los pueblos vernáculos y dominantes.
e. se garantiza la activa participación en el proceso de legislar, organizar, e implementar y supervisar, el proceso educativo a los elementos locales y nacionales.

El plan de desarrollo de la política educativa ecuatoriana vigente, contempla la necesidad de proporcionar una educación fundamental en los propios valores culturales con miras a formar al hombre con mentalidad innovadora, robustecer los valores morales y cívicos, fomentar y enriquecer el acervo cultural preservando su identidad.

Sin embargo, se ha detectado la carencia de recursos humanos preparados para ejercer funciones o cumplir tareas en el campo de la educación y resulta difícil encontrar maestros que deseen trabajar en la Amazonía y al hablar de profesionales indígenas el problema es mayor aún. Por lo tanto, se considera fundamental institucionalizar la formación y capacitación de recursos humanos propios de la Amazonía en base a un currículo especial que contemple las necesidades y características de los grupos beneficiarios. Si esto se cumple se resuelve el problema de déficit profesional, los mismos que estarían preparados para

trabajar en su comunidad, evitando así la fuga de cerebros, que en la zona reviste caracteres alarmantes.

Consideramos que es de trascendental importancia, que en general todos los grupos indígenas de la Amazonía reciban una educación bilingüe intercultural permanente, evitando en todo momento tener como única meta la castellanización.

La falta de recursos económicos suficientes y oportunos han sido una limitante que ha impedido el desarrollo total de los programas bilingües biculturales. Habida cuenta que la Amazonía ecuatoriana es la que ha proporcionado las fuentes de financiamiento, que ha pemitido el desarrollo de otras regiones y no de la suya propia.

Además, pese a la legislación vigente, la función primordial que se asigna a la educación en nuestro país, es la de promover la integración de la población para superar los problemas de desarrollo en el contexto de un país multiétnico y pluricultural. Este sistema educativo planifica y ejecuta sus acciones en el marco de una conceptualización homogénea, universalista y unilateral, siguiendo las metas que se propone el país respecto al equipamiento en el desarrollo tecnológico y científico internacional y afirmando los intereses del sector étnico y socioeconómico dominante.

Por este motivo, la educación llega a convertirse en un factor aculturizante e impositivo, que desplaza progresivamente el desarrollo y la expresión de las minorías culturales.

Para resumir los problemas principales de la oferta educativa respecto a la diversidad cultural, podemos anotar los siguientes:

a. El sistema educativo mantiene una organización y estructura que no contempla las peculiaridades socioeconómicas y culturales del pueblo indígena; su administración es demasiado centralizada y las políticas son ajenas a la práxis educativa concreta, restringiendo el espacio de participación social en la toma de decisiones.
b. La formación docente es muy limitada para afrontar los problemas que plantea el monolingüismo y las peculiaridades culturales de la población indígena. No disponen de instrumentos metodológicos especializados ni de material y recursos didácticos apropiados.

c. El ritmo, duración y horarios de estudios, así como la estructura educativa basada en la modalidad presencial, que requiere la centralización de actividades en términos espacio temporales determinados, se contradicen con el calendario de trabajo indígena y con las disponibilidades de dedicación, del niño que distribuye su tiempo entre las actividades productivas y escolares.

d. El idioma castellano por ser lengua oficial es subordinante frente a las lenguas vernáculas, lo cual genera que los textos sean inapropiados y se generen dificultades de comunicación en el proceso pedagógico.

e. Los sistemas de evaluación se caracterizan por modelos abstractos propios de la lógica occidental, lo cual agudiza la discriminación sociocultural.

f. La asignación de maestros es inoperante y produce un desaprovechamiento de los recursos humanos bilingües.

g. La multiplicidad de roles que se les asigna al profesor bilingüe (capacitar, alfabetizar, promover el desarrollo comunitario), le impiden concentrar su atención en la función básica para la que fue formado.

h. En el caso de los profesores formados por instituciones con ideologías misioneras y evangelizadoras, se generan serias contradicciones entre una educación impositiva y vertical y los intereses del sector indígena, generándose desarticulaciones al interior del grupo.

i. No existe un sistema concreto de evaluación de las experiencias de educación bilingüe intercultural.

La superación de todas estas deficiencias del sistema requiere la viabilización de una estrategia fundamental: la participación plena de las comunidades en la acción educativa. Está comprobado que en los sectores indígenas mejor organizados se produce una mayor capacidad de autogestión y negociación con las instituciones involucradas en los programas de educación rural.

Sistemas de Educación Radiofónica Bicultural Shuar

Frente a esta situación se creó el Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar, cuyo objetivo es fortalecer los

idiomas vernáculos de las minorías étnicas a través de programas de lingüística y culturalmente plurales.

Las bases de un programa de esta naturaleza son:

a. La aplicación de modalidades de aprendizaje que permitan una mejor utilización de los medios disponibles, racionalizando tiempo y espacio para un aprovechamiento máximo del aprendizaje.

b. Adaptar el currículo oficial de educación a los programas bilingües para que se realice en el marco de la educación regular, con fines democráticos antidisgregatorios.

c. Permitir no solo la participación, sino preferiblemente la capacidad legal de autodesarrollo de la planificación, ejecución y evaluación de la educación bilingüe por parte de los miembros del grupo beneficiario.

d. Promover la producción de materiales (textos, guías, etc.) que actualmente es muy limitada e insuficiente. Impulsar y mejorar la capacitación del profesor bilingüe preferentemente miembros de la comunidad.

Muchos y graves problemas habían impedido el desarrollo de la educación en el grupo shuar. Entre ellos encontramos: los geográficos, los sociológicos, los culturales y los derivados del sistema educacional.

El Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Ṣhuar nació como alternativa que estaría en capacidad de resolver el problema de la educación shuar, llegando con idéntico mensaje de manera uniforme, aún en los centros más alejados y reducidos donde nunca se podría abrir una escuela presencial utilizando como medio maestro la radio con apoyo de un monitor y material impreso.

En consecuencia, el SERBISH nace de una necesidad concreta y sentida; realiza su labor a partir de los más sólidos principios teóricos abstraídos de la situación real y continuamente cotejados con ella. .Se mueve en una atmósfera de total adherencia a las necesidades actuales del pueblo shuar, gozando de un sistema de control, supervisión, evaluación parcial y general proporcionados a su naturaleza, continuamente alerta sobre los avances de la ciencia pedagógica, teleducación y las inovaciones educativas proyectadas hacia la consecución de un fin bien delineado: Una educación shuar ecuatoriana para la

promoción total del shuar en su ambiente, que dé los elementos para la solución definitiva del problema de la convivencia del desarrollo del pueblo shuar.

Son objetivos del SERBISH:

a. Proporcionar a los niños, jóvenes y adultos una educación del marco nacional que promueva el desarrollo de la cultura local;
b. Liberar las energías shuar en orden a un desarrollo del grupo basado en el esfuerzo propio y ayuda mutua.
c. Revalorización cultural.
d. Erradicación del analfabetismo.
e. La escolarización de la población de 6 a 15 años de edad.
f. Asegurar definitivamente la permanencia de las comunidades en los lugares geográficos que actualmente habitan.

El SERBISH, inició sus labores el primero de octubre de 1972 con un equipo de telemaestros (shuar) un alumnado experimental de 506 escolares de primer grado de primaria y un coordinador general.

Se servía de un transmisor Collin de 1 Kw de potencia. Hoy (1988) con quince años y medio de experiencia está organizado como Departamento autónomo de la Dirección de Educación de Morona Santiago, con varias secciones con un alumnado de 4,519 participantes, en 187 escuelas primarias 39 paralelos de ciclo básico de secundaria con 731 alumnos.

Las emisiones radiofónicas se extienden actualmente en lo escolar a las cuatro provincias amazónicas del Ecuador, aunque la sintonía de la Radio Federación es de nivel nacional e internacional.

El SERBISH fue oficializado mediante Decreto Supremo 1160 del año 1977. Después de una evaluación final se oficializó el Ciclo Básico de Educación Media por Acuerdo Ministerial Nº 638 del año 1979. El conjunto fue elevado a Departamento de la Dirección de Educación de Morona Santiago por Acuerdo Ministerial Nº 6243 de noviembre de 1982. Para la emisión radial se cuenta con 5 transmisiones:

— 2 de 10 Kw a 4,830 Khz, 3,210 Khz,
— 2 de 5 Kw a 4,960 Khz, 3,360 Khz, y;
— 1 de 1 Kw a 4,960 Khz, (emergencia) que son de propiedad de la Federación Shuar.

Todo esto contribuye a explicar el por qué de su éxito extraordinario: 187 escuelas primarias y 39 paralelos de colegio de ciclo básico, en todas las 4 provincias amazónicas, con más de 5,000 alumnos, en una región dificultosa (geográficas, demográficas, culturales, sociales) en contra de una educación generalizada.

También por estos motivos, el Sistema fue propuesto para un especial premio internacional de la UNESCO.

Sin embargo, nuestro sistema necesita de la comprensión y el apoyo de la estructura educacional del país, para que pueda prosperar y producir todos los frutos que de él se esperan. Ante todo, debe ser conocido por todas las direcciones provinciales, para que pueda tener la garantía de un desarrollo estable y continuo, y para que en la posibilidad de casos controvertidos todo se soluciones en un clima de colaboración.

El Sistema es oficial (Decreto 1160 de 1977); se rige por convenio con el Ministerio de Educación; es aprobado para todo centro del país donde haya población shuar o achuar, y por lo tanto, aunque su centro sea Morona Santiago y está constituido en departamento de la dirección de educación local; debe poder tener el mismo desarrollo en todas las demás provincias, con una oportuna coordinación con las demás direcciones de educación: pues está dirigido a resolverles el problema de la educación con este grupo autóctono.

Por el artículo 27 de la Constitución Ecuatoriana, todo sistema de educación que actúe donde haya población indígena debe trabajar con un método bicultural, como nosotros trabajamos: el idioma de enseñanza debe ser el local, y el castellano tiene que usarse para la comunicación intercultural. Sin embargo, por un conjunto de causas, este artículo que hace justicia a los grupos nativos no se aplica suficientemente debido principalmente a que:

a. Muchísimos educadores y también dirigentes, funcionarios de las direcciones de educación, supervisión, etc., no están informados de la nueva situación pluricultural que se ha reconocido en el país, y siguen actuando con criterios netamente superados; es decir, entienden la educación de los nativos como castellanización, lo que desde la perspectiva científica ha sido abandonado totalmente.

b. Unas fajas poblacionales de los grupos indígenas, acostumbradas también a una educación tradicional alienante por años de internado en misiones o de escuela fiscal de enseñanza en presencia, no están todavía sensibilizadas y piden la escuela tradicional por fuerza: allí se necesita la colaboración de la Dirección de Educación, para hacerles descubrir la nueva situación y no conceder ya planteles de la vieja orientación.

c. Ciertos núcleos de educadores se oponen a nuestra escuela por interés, pensando que nuestro Sistema les va a quitar el puesto. No se trata en realidad de esto, sino más bien de que el Sistema los libra de unos puestos molestosos, donde los profesores no-shuar se encontrarían fuera de su ambiente, y los deja libres para aquellos lugares donde tienen toda posibilidad de ejercer sus cualidades pedagógicas. Los profesores shuar no aspiran a quitarles puestos en territorio no shuar.

d. Un caso muy típico de los pueblos indígenas, y del cual también nosotros no estamos exentos, es la lucha interfamiliar (o tribal) con frecuencia, por motivos varios y se crean problemas que dividen las comunidades y forman bandos. Hoy este patrón cultural aprovecha la dicotomía de sistema escolar para fortalecer la división: si un grupo que prevalece en un centro tiene sus representantes como profesores en un plantel radiofónico, el otro bando, para desquitarse, trata de restarle alumnos y pide la enseñanza directa, inclusive monolingüe, manejando hábilmente ciertos recursos legales muy comprensibles a los funcionarios no-shuar de la Dirección: libertad de escoger para los hijos la escuela que los padres tuvieren, supuesta incapacidad de los profesores del Sistema Radiofónico, inmoralidad financiera o sexual en el sistema, deseo de progreso, etc.

Si al considerar estos casos, un Director de Educación, o un Jefe de Supervisión no conoce la psicología indígena, inevitablemente concede la escuela de enseñanza directa, convencido por las supuestas causas presentadas, mientras que la verdadera causa —la lengua tribal— no se descubre y sigue haciendo confusión en el grupo. Citamos casos en Morona: Saip', Kaymas, Tsematsamait', Angel Rouby... todos estos centros que no

merecían atención de parte de la Dirección, y que hoy se encuentran con peores problemas que antes, gracias a la atención recibida por un Director Provincial anterior.

El SERBISH tiene un método que se puede definir como ideal para sus destinatarios: parte de su realidad, vista desde adentro y por eso con la mayor competencia posible se lleva adelante con un ritmo autóctono (*lento pero repetido y profundo*) trata a los alumnos con los recursos de la psicopedagogía shuar, siguiendo sus inclinaciones, conociendo sus intereses, aprovechando sus aptitudes; usa con desenvoltura el idioma local para la comprensión inmediata, lo relaciona con el nacional para la adquisición de conceptos relativos a la cultura dominante; traduce los términos nuevos, técnicos, extraños, al lenguaje del pueblo, consiguiendo comprensión y enriquecimiento del idioma nativo; se apoya en la estructura firme del pueblo organizado: centros, asociaciones, federación; utiliza el método educativo bicultural esencialmente en todo el currículo formativo y no en forma auxiliar o limitada, logrando las siguientes ventajas; un tono comprensible y familiar a la clase, cortando en su origen la mayoría de las deserciones escolares; permite un desarrollo digno a la cultura local, al lado de la nacional, facilitando la inserción en ésta sin que el alumno descuide o desprecie la propia lo que corta desde su raíz tantos deseos de fuga del ambiente, indicando en cambio como valorizantes en el lugar y aprovechando o creando allí fuentes de trabajo.

El método utilizado es también radiofónico en razón de que el pueblo shuar crece día a día en proporciones superiores a sus posibilidades de educarse. Además, la educación que recibía no lo capacitaba para desarrollarse en su ambiente y no se vislumbraban soluciones rápidas al problema educativo. Como era urgente escolarizar a toda la niñez antes que se agigantara el problema del analfabetismo de adultos y ante la configuración geográfica de la Amazonía y la falta de infraestructura se creyó aconsejable reunir a un sistema radiofónico como el único capaz de resolver totalmente la educación shuar. Son algunas ventajas de este sistema; por ejemplo: su capacidad multiplicadora de la acción; el hecho que llega a los grupos más alejados y más reducidos y su característica es unificante y es nueva.

El método original de la escuela shuar no es solo radiofó-

nico sino también bilingüe y bicultural, es decir, no se sirve únicamente del idioma materno como preparación o puente para llegar a entender el idioma nacional, sino que busca aprovechar y desarrollar en el alumno la vida que él mismo vive en su ambiente, las destrezas que ya posee, el conocimiento de su mundo que ha recibido en familia, sistematizando y ampliando las nociones, profundizando al acervo cultural shuar, capacitando para aprovechar mejor el ambiente en la actualidad, relacionando lo que el niño sabe y ve, en su casa y en su centro, con toda la organización shuar de hoy. Paralelamente, va introduciendo al niño en el mundo más amplio de la cultura ecuatoriana y en los problemas que vivimos a nivel continental y de relaciones intercontinentales, como shuar y como ecuatoriano.

Los dos idiomas shuar y castellano son una de las formas de expresión de las respectivas culturas; ambos necesarios y sobre todo interrelacionados: se favorece la expresión oral y escrita en cada uno de ellos pero también la traducción en ambas direcciones, que tanto necesitamos y tan poco sabemos hacer.

El trabajo nunca puede ser solo uno (hablar solo en shuar, o solo en castellano, moverse solo en clave ecuatoriana genérica, o solo en clave oriental específica). Tiene la característica del movimiento pendular que va de izquierda a derecha y de derecha a izquierda.

Es por ello que con nuestro sistema se alternan en el uso de las lenguas para el caso los diversos tópicos y las maneras de exponerlos. Pero se entiende que esto no es algo tan rígido que no permita, por ejemplo, un breve paréntesis explicativo en shuar cuando el texto en castellano es tan difícil que no se comprende en absoluto, o la traducción al castellano de una palabra clave durante la exposición en shuar, para tener un punto de referencia cuando se inviertan los papeles. Esto no es mezclar idiomas.

Si bien colocamos los textos en shuar y castellano uno frente al otro, las comparaciones entre los dos textos en idioma diferente van en un tercer momento, después de poseer por completo ambas páginas. Entonces es muy útil que los alumnos se adiestren en reconocer en el segundo texto una palabra o frase señalada en el primero, o viceversa.

No se olvide que lo que decimos vale para todas las áreas,

atendidas, las diferencias y las peculiaridades de cada una. Por ejemplo hay que saber escribir una fecha o calcular el cuociente de una división tanto en shuar como en castellano; lo mismo vale para una clase de ciencias. Se debe poder responder con prontitud en gimnasia cuando se diga *"extiendan los brazos"* como cuando se diga *"kuntu ayapartarum"*.

Creemos importante no mezclar idiomas (o los tópicos) en una misma unidad de trabajo (clase, o fracción de clase); preferimos llegar al final de cada argumento de la misma manera como se comenzó. Si se pregunta en shuar, se exige una respuesta en shuar; si se hace en castellano, el niño responde en castellano. Consideramos que el trabajo nunca puede ser simultáneo (mezclar idiomas, confundir argumentos, tratar dos temas a la vez).

En las cartillas, en primer ciclo se usa solo el idioma shuar el mismo que se emplea en las clases radiadas, con exclusión del castellano. El monitor hace las aclaraciones necesarias.

Desde el segundo ciclo, los textos de lectura están escritos en castellano (páginas izquierdas) y en shuar (páginas derechas). A partir del tercer ciclo a las lecturas se añaden comentarios; éstos se hacen en shuar y se repiten en castellano, o algunos en shuar y otros en castellano. El alumno se ejercita a decir al pueblo (en shuar) lo que leyó en la escuela (en shuar o en castellano) esto lo anima a la creación y utilización de neologismos, por lo cual ya posee el significado de las palabras y modismos.

No se le permite mezclar idiomas hablando sino que hay que ayudarlo a expresar correctamente en la lengua que usa, sin saltar o descuidar conceptos por no poder expresarlos. Este principio general se va aplicando con criterios a todas las áreas.

AUTOAPRECIACIONES EVALUATIVAS

Nuestra experiencia nos ha permitido averiguar que en un clima de pluralismo (plenamente justificado por el origen y la cultura distintos) el pueblo shuar ha comenzado a vivir y sigue viviendo y vivirá en una forma más digna que está logrando cubrir sus necesidades y carencias propias de una manera más rápida y satisfactoria. La organización cooperativa original, las

escuelas radiofónicas bilingües, los primeros pasos hacia una producción que beneficie a todos constituyen logros evidentes y la Asamblea General de todos los años lo ha reconocido y subrayado entusiástamente; inclusive los shuar que han cursado estudios y obtenido títulos oficiales han encontrado en la organización autóctona el cauce más natural y más pronto para la realización de sus aspiraciones. Y múchos de los demás han encontrado trabajo en lugar de tener que buscarlo lejos.

La clave de tantos éxitos y logros están precisamente en haber cargado la máquina shuar con carbón shuar, lanzándola con su propio ritmo a una velocidad shuar, aunque siempre hemos aceptado asesoramiento de otros. Quién piense que nuestro pueblo se queda contento con un poco de chacra y una choza sin buscar superación se equivoca, pero más se equivocaría si quisiera forzar nuestros recursos humanos a actuar con esquemas foráneos o le faltaría combustible a la máquina o se le dañaría el engranaje; por eso seguimos insistiendo que se nos conceda la autodeterminación en nuestros propios asuntos: es el medio más oportuno para obtener la canalización de nuestros esfuerzos en una dirección que, procurando la auténtica eficiencia de nuestro grupo, a largo plazo beneficiará sensiblemente a la región y a la patria entera.

No podemos hipotecar el futuro. Dios que ha creado el mundo bien sabe por qué caminos llevarlo, a pesar de las deficiencias de las libres voluntades humanas, pero el camino iniciado a precio de tantos sacrificios, nos deja abierto el horizonte. Mientras tanto, otros grupos hermanos han visto su futuro cortado, oculto, bloqueado; por eso quedamos disponibles y serenos frente al variar de la situación, convencidos de que en una sociedad nueva habrá un puesto para el hombre shuar. Muchos hermanos nuestros, ya lavados sus cerebros en la tina de la desorientación encontrada en colegios, universidades, haciendas y fábricas, van reambientándose y encuentran en la gran familia shuar nueva confianza en el porvenir. Jóvenes desbandados y enteras colonias shuar de otras partes del Ecuador vienen a conocer la Organización; se interesan por las dificultades comunes y quieren compartir nuestra experiencia. Inclusive otros grupos indígenas han encontrado aquí hermandad, comprensión para sus problemas y en algunos casos ayuda efectiva.

Todo esto nos estimula a seguir adelante.

En una reunión de educadores celebrada hace algunos años en Lima, muchas voces de distinguidos maestros y misioneros de la cuenca amazónica, se elevaron para pedir a la Federación Shuar copias de su material escolar adaptado al medio, reconociéndolo común; este es un caso entre tantos que han pasado en los últimos años.

No solo han peregrinado turistas a Sucúa, gringos curiosos y comitivas de estudiantes sino también representantes calificados de otros grupos nativos indoamericanos y no únicamente para satisfacer su curiosidad, sino para encontrar aquí una plena respuesta a sus propios problemas, desde la aculturación al desarrollo cooperativo.

Para nosotros esto no es tan solo motivo de orgullo, más bien estamos concientes de que no todo lo nuestro es perfecto y que sin el asesoramiento largo y contínuo de tantas personas (misioneros, voluntarios, técnicos, amigos, bienhechores) no estaríamos ahora en este nivel. Pero sentimos que ha valido la pena comprometernos y que nuestra misión ya no se puede limitar únicamente a nuestro propio desarrollo. Tenemos el deber de compartir con los demás nuestras experiencias.

Proponemos por eso a cada grupo nativo de América que estudie lo que se ha hecho aquí; no para simplemente copiarlo en su tierra sino para reinterpretarlo y que no se deje atraer por un detalle sino que mire el alma de todo: el propio ethos cultural al cual ningún grupo puede renunciar, ni en nombre del adelanto ni de la civilización. Las organizaciones que trabajen con más tribus a la vez, busquen más bien de que ante todo vaya promoviéndose cada una en cuanto es ella misma.

En este sentido, si el presente trabajo contribuye a esclarecer un camino para otros, no nos arrepentimos de haberlo escrito.

HACIA UN MODELO DE EDUCACION BILINGÜE AUTOGESTIONARIO

José Caiza
Fundación Runacunapac Yachana Huasi

INTRODUCCION

En este texto quiero contarles nuestra experiencia con la "Educación Bilingüe". Se trata del proyecto que promueve nuestra organización: Fundación "Runacunapac Yachana Huasi" (R.Y.H.) situada en la parroquia de Simiatug, provincia de Bolívar, en el Ecuador.

Fue para responder a nuestras necesidades, ya que nadie podía hacerlo por nosotros que comenzamos a formar escuelas sin estar preparados para enseñar ni tener programas para la escuela. Pero nuestra experiencia sirvió de ejemplo para que otros pueblos indígenas de la sierra también se preocupen de la educación. Lo que nosotros hemos hecho es sólo contar lo que hacíamos y eso les ayudó mucho.

NUESTRA ORGANIZACION Y LA EDUCACION

Antes de que formemos nuestra organización creamos las primeras escuelas (1972-73). Esta experiencia sirvió para que nazca la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, R.Y.H. y las ideas que le acompañan. Por eso la educación siempre fue una de las más importantes actividades de la organización. La educación de nuestros niños nos preocupaba pero no teníamos las escuelas para nosotros, o en las que habían nos trataban mal y

nosotros los indígenas no estábamos suficientemente fuertes como para ocuparnos de las escuelas.

En la zona *alta y media* de nuestras comunidades, había una que otra escuela fiscal, además de la escuela de la cabecera parroquial: Simiatug. Varios de nosotros empezamos a ir a esas escuelas pero ahí sufríamos mucho. Estas escuelas rurales funcionaban mal, los profesores mestizos no venían siempre, los niños quedaban abandonados y los padres ya no querían que fueran a la escuela diciendo que perdían el tiempo.

Otros maestros exigían que se les diera caballos para el transporte, o buena comida, o pedían dinero para cualquier cosa de la escuela comenzando por los uniformes. Los padres no tenían ese dinero ni podían participar en nada de la escuela; el maestro decidía todo y los padres sólo podían oír. Los maestros no aceptaban las comiditas que les daban los padres de familia. Esa no era nuestra escuela.

En la escuela ellos maltrataban a los niños indígenas, no sabían enseñar a los niños quichuas y luego decían que son tontos, en realidad no se preocupaban de enseñar, más bien desprestigiaban nuestra cultura y despreciaban a los indígenas. Los temas que trabajaban en las clases valorizaban las cosas de la ciudad y a la gente extraña como a los niños rubios. Valía lo de afuera y era malo lo nuestro.

Por todo eso, los padres de familia tenían mucha desconfianza del profesor mestizo y de la Dirección de Educación del Estado. Los niños en cambio tenían miedo de ir a la escuela y no entendían las clases en castellano.

En la zona *baja,* subtropical, ni siquiera había escuela, ni medios de comunicación. De Monoloma, en donde formamos nuestra primera escuela, a Simiatug se hacían doce horas de camino, los niños no podían ir a la escuela.

Desde los años sesenta, los indígenas que vivían en los territorios de la comuna de Chiquishuncu, al norte de la parroquia de Simiatug y los moradores que vivían en los aledaños del caso parroquial, debido al crecimiento demográfico, a las pérdidas de las sementeras por fenómenos naturales y debido a otras razones buscaban tierras y tuvieron que bajar, que irse al subtrópico. Primero ocuparon parte de una gran hacienda (Talahua) que llegaba hasta el subtrópico y luego hicieron lo mis-

mo con una hacienda de la Iglesia. Al inicio, unas familias indígenas a cambio de dar su trabajo tenía derecho a usar un pedazo de tierra, luego otras arrendaban y finalmente otros indígenas compraron tierras a precios muy altos y sin legalizar los lotes. Todo esto causará problemas hasta hace pocos años y ayudará, en parte, a que nos encontremos para resolver estos problemas. Vivíamos completamente aislados y sin conocer lo que se hacía en otros lugares. Lo seguro es que a esta zona nadie iba a venir para enseñar a nuestros niños ni el gobierno había establecido una escuela.

El tiempo pasaba desde que bajamos a esas tierras y la mayoría de los niños ya tenían más de doce años y eran analfabetos. Las familias no tenían recursos ya que vivían aisladas, sin acceso al mercado, no podían vender lo que había en la selva.

Así fue como en Monoloma lejos de todo hicimos la escuela, en una casuchita que hizo la comunidad. El maestro fue alguien voluntario que aún no terminaba la escuela pero que sabía leer y escribir. No tuvo formación pedagógica sino la voluntad de colaborar. Como era joven no tenía, felizmente, responsabilidades de familia ya que los padres aportaban una ayuda económica voluntaria dándole alojamiento y comida.

Ante nuestra decisión la curia nos ayudó a buscar la legalización de la escuela e invitó al primer maestro a un curso de capacitación sobre alfabetización para adultos en las Escuelas Radiofónicas del Ecuador (ERPE). Esta fue la primera capacitación que se adaptó luego para la educación de los niños. El primer maestro buscó toda la ayuda posible a su alrededor, lo hace con ciertos maestros del Ministerio para que le aconsejen sobre como enseñar. Toda ayuda era bien recibida. Nuestra primera escuela fue seguida al año siguiente por la comunidad de Salaleo. Lo que pasó en esta comunidad es diferente pero muy importante para comprender la situación de las escuelas y por qué hemos terminado haciendo un proyecto de educación bilingüe.

Gente de Salaleo había visto lo que estaba pasando en Monoloma en donde los niños tenían confianza en el maestro y aprendían mejor, también vieron que los padres participaban en todo lo que pasaba en la escuela. El maestro tampoco pedía un

caballo, ni buena comida, ni gastos para uniformes, fiestas u otros gastos. Por ello se opusieron a la escuela fiscal existente y promovieron, allá arriba, una escuela similar a la de Monoloma.

Luego, este ejemplo fue seguido en las comunidades de Pimbalo y de Papaloma. En estos casos ya fue importante nuestros inicios como organización. En efecto, nos reuníamos en Simiatug, en el convento, para examinar nuestras necesidades y ver como resolverlas. Ahí se presentó la experiencia de Monoloma y de Salaleo que animó a la gente de las comunidades de arriba aunque sus niños podían ir a la escuela fiscal.

A la época tratábamos de seguir los mismos programas del Ministerio pero ya eran escuelas de la comunidad y para la comunidad, lo cual hacia todo el cambio. Empezamos con pequeñas modificaciones usando los materiales del medio para aprender en las escuelas. En matemáticas usábamos granitos, piedras, hojas del monte, palos, pepas del monte. Para la escritura utilizábamos bejucos y palitos para formar las letras. No teníamos otros materiales ni siquiera láminas o afiches en las paredes. En ciencias sociales hablábamos sobre cómo hay que comportarse entre niños para que no se traten mal entre ellos; para que respeten a los mayores y ayuden en la familia. Tenían que aprender a ser hermanos.

En ciencias naturales enseñábamos mostrando a los niños lo que había alrededor, las matas del monte y los animales. Hablábamos todo en referencia a lo que había en el campo hacíamos observaciones y luego dibujábamos lo que veíamos. A los niños les gustaba mucho esto y querían a la escuela.

No hablábamos quichua en ese entonces. Más precisamente hablábamos todo una mezcla, sin poder diferenciar el castellano del quichua. Usábamos el hablado que comprendían todos. Esto fue el inicio de nuestras escuelas bilingües, lo importante era que el quichua ya no era rechazado, se podía utilizar cualquier idioma, el más conveniente para que los niños comprendan sin que nadie diga que estaba bien o estaba mal hablado.

Será la organización quien luego promueva la educación propia. En 1976 fueron establecidas otras seis escuelas. La organización decidió que para ayudar al mantenimiento de las escuelas debía contribuir con mil sucres de bonificación ($ + o -

60 US$) para el maestro cada mes. Lentamente varias escuelas fiscales pasarán a ser dirigidas por las comunidades (yachaicamayuc), elegido por la comunidad. Los padres de familia empezaron a participar en todas las actividades educativas y en los trabajos colectivos (mingas) que se necesitaba para construir la escuela, transformarla o hacer su mantenimiento. En las reuniones mensuales de la escuela los padres fueron aprendiendo sobre las actividades de la escuela y corregían las faltas de los maestros o de los niños; también era el yachaicamayuc el que corregía a los padres. Nuestra escuela bilingüe era de esta forma también una escuela para la participación de los padres, en general, y en las actividades escolares en particular, teniendo en cuenta que la gran mayoría de padres eran analfabetos. Había un despertar de los padres por la educación.

EL PUEBLO Y LA COMUNIDAD

Todo esto pasó, para nosotros, con muchas penas y dificultades, incluso fue un período de violencia.

Nuestra organización nace casi paralelamente a nuestras primeras escuelas. Le llamamos *Fundación Runacunapac Yachana Huasi* (Casa del Saber Indígena) y pusimos su sede precisamente en el pueblo de Simiatug. Los primeros en oponerse fuertemente a nosotros fueron los mestizos del pueblo, pero también ciertos indígenas ganados por ellos o que hacían igual que ellos, sacando provecho de los más humildes entre los indígenas.

Las autoridades locales levantaron varias acusaciones contra nosotros y ante el gobernador, el intendente u otras autoridades de la provincia, nos acusaron de ser comunistas y de preparar levantamientos. Ellos querían darnos miedo para que no continuemos organizándonos ya que así los indígenas éramos presa fácil de la explotación y de la dominación blanco-mestiza. También así teníamos que aceptar la cultura de ellos y despreciar la nuestra.

En 1974, construimos nuestra primera Casa Comunal en la sede de la organización para ahí realizar reuniones, cursos, seminarios, encuentros de las comunidades. Además ahí instalamos dos tiendas de insumos, herramientas y de útiles escolares.

Esto complicó aún más nuestras relaciones.

Trataron de "mandarnos sacando" de la Casa Comunal y así, del pueblo. Penetraron en silencio en la Casa e instalaron sus oficinas; en una ocasión también se robaron el dinero de la tienda, luego de unos años siguieron apedreando las ventanas y trataron de quemar la casa. Los blancos mestizos del pueblo decían que nosotros no debíamos estar en una casa bonita, que debíamos ir a pastar a los animales y trabajar la tierra como hicieron nuestros abuelos y que la casa debía ser para ellos. Eso hizo que tuviéramos que organizarnos aún más y salir adelante en lo que emprendíamos. La educación era todavía más importante ya que los mestizos se burlaban diciendo que éramos unos inútiles y que no podremos nunca tener las escuelas. Como los antepasados no se ocuparon de las escuelas ni de la educación bilingüe, esto era, por eso mismo, algo así como estratégico para nosotros los indígenas. Era importante ante nuestra propia gente para ganar más coraje demostrar que podíamos y era importante ante los mestizos para que nos respeten.

LA ORGANIZACION

Para frenar los abusos "que ya eran por demás", las comunidades hemos realizado concentraciones y manifestaciones invitando a Simiatug a las autoridades provinciales. Pero los indígenas nos comprometimos sobre todo a realizar todavía más actividades comunitarias. Y la educación era una de esas actividades. Esto era un cambio importante para nosotros ya que antes casi no teníamos relaciones con el mundo de afuera; nuestros padres se preocupaban únicamente de la tierra y no veían la importancia de la educación en la escuela. Ahora, saber leer y escribir es tan importante como manejar el azadón. La organización ayudó precisamente a que todos comprendamos mejor todo esto y reforcemos nuestras escuelas.

En la actualidad existen 17 escuelas y hace unos años teníamos 22 escuelas. Existen 30 maestros que son responsables de más de 600 niños de las 17 comunidades que forman parte de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi. Se clausuraron cinco escuelas por falta de niños y otras por la influencia de las escuelas fiscales.

Lo que he dicho hasta ahora permite comprender mejor por qué desde un inicio nuestra organización tuvo los siguientes objetivos:

— buscar la unidad de los indígenas y de los mestizos marginados y oprimidos por la sociedad conquistadora;
— luchar por la recuperación de las tierras que fueron de nuestros abuelos;
— recuperar nuestra identidad cultural y formas de organización;
— realizar diferentes actividades de capacitación, con los sectores de todas edades del pueblo indio y mestizo;
— solidarizarnos con otros pueblos que están en el proceso de organización autónoma, de recuperación de tierras y otras necesidades;
— realizar obras de infraestructura con la participación del Estado e instituciones privadas pero bajo control de la organización;
— responder a otras necesidades que aparecieron posteriormente.

Esto indica que, contrariamente a lo que hicieron los blanco-mestizos, que no se preocupaban por el bienestar del pueblo indio, nosotros si nos preocupábamos de todos. Lo que queremos es que se cambien las cosas para que todos vivan bien y sean respetados; sin que haya dominadores. Pero también sabíamos desde el inicio que para lograr el respeto y nuestros derechos debemos hacer todo nosotros mismos, formando nuestra gente, siguiendo nuestro modo de hacer y con nuestro control. Si no hacemos así no podemos aprender ni crear nada diferente en el país y dejaríamos de ser indígenas, no lograríamos que se respete nuestra cultura.

LA CAPACITACION Y EL RECONOCIMIENTO DE LAS ESCUELAS

En nuestros objetivos se ve precisamente que la educación es importante pero ésta tiene que hacerse a nuestro modo. Todo lo que hemos hecho y podemos decir es el fruto de nuestra experiencia.

En la organización, se creó desde muy temprano una co-

misión de educación para que busque los medios de mejorar el funcionamiento de las escuelas y en particular que ayude a los yachaicamayuc en los problemas pedagógicos. Esta comisión se encargó también de las relaciones con el Ministerio de Educación.

Desde un inicio los padres querían que la escuela sea reconocida. Nuestra escuela tenía igual valor que las otras escuelas fiscales, era un modo de lograr respeto. Los niños podían irse de la comunidad y necesitaban entonces que se les reconozca sus estudios. Finalmente, para que los yachaicamayuc sigan en su trabajo sin abandonarla y puedan vivir, necesitaban de ayuda económica. Las escuelas fueron reconocidas y la Dirección Provincial de Educación, en un convenio, aceptó dar un apoyo económico a nuestros maestros como profesores de la educación compensatoria (programa de alfabetización). También pedíamos abrir nuevas escuelas si había necesidad y si la comunidad lo deseaba.

La preocupación de capacitar a los yachaicamayuc existía desde un comienzo. Se empezó realizando unos cursos de invierno (vacaciones) con gente de confianza que venían de otros lugares a Simiatug. Estos cursos estuvieron organizados por el Centro de Capacitación de Simiatug creado para eso por la Fundación Runacunapac Yachana Huasi (1975-1980) y bajo la dirección de la Comisión de Educación.

Pero era necesario tener una institución que se ocupe completamente de formar a los yachaicamayuc de modo permanente. Así nace en 1981 el Instituto Bilingüe *"Shimiatuccunapac Jatun Capari"*. La primera idea del instituto se cambió tanto por lo que querían las comunidades como por lo que exigía el gobierno. Se trata finalmente de un Colegio de Ciclo Básico Artesanal que luego tendrá el segundo Ciclo. Ahí se capacitan los maestros por cuatro meses al año. También siguen un taller de capacitación pedagógica organizado por la Fundación antes de iniciar las clases en las escuelas.

Frente al gobierno, con el convenio y con la creación del instituto, habíamos ganado, pero igualmente aparecieron nuevos problemas. El instituto era fiscal aunque estaba bajo el control de la Fundación, como lo es hasta ahora. Pero la organización no contaba con las personas debidamente preparadas para

trabajar en el instituto, los profesores llegaron desde afuera sin conocer ni aceptar el medio ambiente al cual llegaban. Ellos no estaban preparados para trabajar en la tarea principal de preparar los "yachaicamayuc". Estos profesores llegaron con un material totalmente opuesto a los objetivos de las escuelas comunitarias, no hablaban el quichua y tenían actitudes de superioridad sobre la cultura indígena. Los programas de estudio que se van desarrollando con el tiempo no responden prioritariamente a la formación de los "yachaicamayuc". Es decir, se va creando una oposición entre nuestras necesidades y el instituto creado para satisfacerlas.

Por eso mismo la organización creó una comisión encargada de formar a los maestros en función de las necesidades de la escuela y no de un plan para responder a los requisitos del gobierno. Esta comisión se llamó R.Y.Q. (Taller de elaboración de materiales didácticos). Para llevar adelante estos objetivos la comisión buscó el asesoramiento de una institución de confianza en tanto ésta respondía a un respeto de nuestros objetivos y de nuestro ritmo. Como los *textos* escolares estaban hechos a partir de una realidad ajena a nuestro medio y a nuestra cultura, empezamos a hacer libros nosotros mismos, con la ayuda de voluntarios de afuera. Así hicimos un libro que llamamos *El Campesino* para los niños de primer a tercer grado fue un libro íntegramente en castellano aunque sí trataba de lo que es la vida del campo. También elaboramos los programas de primero a tercer grado.

Pero estos libros se terminaron y nos dimos cuenta que estábamos haciendo casi lo mismo que la escuela fiscal salvo que en escuelas comunitarias. Había que reforzar más nuestra cultura y nuestro idioma. El libro y los estudios en la escuela debían ser bilingües en quichua y en castellano. También debíamos formar a los maestros en este sentido ya que en el instituto estaban formándose con programas que no respondían a las necesidades de nuestras escuelas comunitarias. Los estudiantes del instituto quieren en cambio obtener un diploma que les sirva en todas partes, que sea reconocido como también quiere el Estado. Para la organización es importante que los jóvenes se capaciten, se hagan técnicos para que no sean siempre mano de

obra barata también para que no emigren y trabajen en nuestra región.

Pero había que formar a los maestros en las actividades de la escuela. Esa es la tarea del R.Y.Q. y de hacer nuevos libros.

OBJETIVOS DE LA EDUCACION BILINGÜE

Hemos tenido varias ideas de la educación bilingüe (quichua-castellano) pero a través de estos años de experiencias positivas con un sistema educativo propio, las comunidades decidieron que estos eran los objetivos de nuestra educación:

— el sistema educativo nuestro no debe hacer que los estudiantes se vuelvan ajenos a la familia, a la comunidad y a la organización "Runacunapac Yachana Huasi";
— la relación entre el profesor y el alumno debe ser de compañeros;
— los programas de estudio deben ser elaborados luego de una investigación de la vida de los indígenas de la zona;
— los textos escolares deben estar escritos en quichua y en castellano, éste como segunda lengua;
— la escuela debe formar a los hijos para que sean futuros miembros de la organización;
— nuestra educación debe fortalecer la organización comunitaria a la "Runacunapac Yachana Huasi";
— también ella debe terminar con el analfabetismo de la zona y profundizar la identidad cultural del pueblo indio y lograr a que tengamos una "relación mutua con otras culturas del país".

LA ORGANIZACION DE LAS ESCUELAS

En nuestras escuelas ya defendemos la organización y no es un discurso. Ahí los niños también aprenden en el huerto escolar a mejorar los cultivos, cuidar la tierra y los animalitos, también realizan actividades artesanales. Pero con esto, los niños aprenden sobre todo a organizarse. En la mayoría de las escuelas los niños están organizados en grupos para cumplir las tareas que hay (cuidar las cosas, hacer el aseo, cuidar los cuyes,

cultivar el huerto, organizar actos recreativos, recolectar cuotas para los gastos de visitas a otras escuelas y otros pequeños eventos). Los niños tienen su directiva nombrada por ellos. Cada quince días evalúan con el yachaicamayuc lo que se ha hecho. Cada trimestre en cambio se reunen los padres, los maestros y los niños para ver lo que se avanzó y lo que no se pudo hacer y lo que hay que cambiar. Todos hacen la evaluación, dando opiniones y críticas. Por lo general esto permite que todos aprendan un poco, sobre todo hace que la escuela esté bajo el control de la comunidad. Los padres de familia, pero también los moradores jóvenes de la comunidad hacen los trabajos colectivos para la escuela, la escuela es de todos. Los jóvenes tendrán hijos un día y se beneficiarán de la escuela. Los padres siguen aportando con el alojamiento y la comida y dan una cuota de veinte a cincuenta sucres cada año para los gastos de mejoramiento de la educación. Los padres nombran un comité con un presidente que vigila toda la marcha de la escuela en colaboración con el yachaicamayuc.

La comisión de educación de la organización debe visitar cada cierto tiempo a todas las escuelas para ver cómo estan funcionando.

Los yachaicamayuc tienen también su propia directiva y se reunen cada cierto tiempo para tratar sobre sus problemas, sus necesidades y buscar las soluciones.

La organización en su conjunto, con delegados de todas las comunidades, las comisiones, la directiva, realiza cada cuatro meses la evaluación de sus principales actividades y ahí siempre se trata de la educación.

Por eso decimos que la educación bilingüe para nosotros no es sólo la cuestión del idioma sino del rescate de nuestra cultura y de nuestra tradición.

Nuestras escuelas ofrecen un nuevo sistema social puesto que rompe el individualismo. Al hacer la evaluación o al tener que decidir sobre cualquier cosa, poner algo de infraestructura, lo hacemos colectivamente, todos participan, y no hacemos o al menos no todo, con dinero del estado o de otras instituciones, sino que todos los comuneros realizamos trabajos y damos otros aportes.

La experiencia nuestra es que así el niño se inicia en las

actividades comunitarias y al igual que los padres practica el intercambio con otros comuneros cuando hay asamblea de todos. Con la educación la gente se va sensibilizando más para vivir en un sistema comunitario. Los nuevos estudiantes, por ejemplo, si se disparan en una ideología individualista no podrán ir muy lejos. Pues, solos no tienen recursos y solos tampoco resolverán su situación si quieren continuar estudiando, por ejemplo, no tendrán una beca o muy difícilmente. En cambio juntos, de modo organizado sí pueden lograrlo. Lo que cuesta más no se puede conseguir para uno solo. No podemos dar respuestas individuales sino colectivas. Esto no quiere decir que cada uno no busque a superarse de modo individual, pero la organización actúa pensando en todos. Con nosotros se corrige ese carácter de agresividad, de olvidarse de los demás y sólo pensar para sí.

Nuestra idea de la educación bilingüe es que del modo como funciona ayude a la vida comunitaria, por ejemplo puede valorizar a los mejores que han hecho la historia, en beneficio de los actuales jóvenes que más tarde serán líderes de la organización.

EL PROYECTO EN LA ACTUALIDAD

La experiencia nos ha llevado poco a poco a ver las cosas más en profundidad. Antes pensábamos que con el uso de los dos idiomas ya se trataba de un programa bilingüe.

Sabemos que es más complicado. Nos proponemos ahora, aprender el castellano pero el quichua debe servir, sobre todo, para enseñar un ochenta por ciento de lo que se estudia. El quichua es nuestro idioma aunque no todos los niños ni todos los padres lo conozcan suficientemente. Nuestro programa, al nivel de la enseñanza está revalorizándose como idioma propio y se esta motivando a los niños para que hablen, escriban y conozcan los dos idiomas. No significa esto que vamos a hacer una copia de otras culturas. Nuestra gente habla español pero vive en quichua, eso queremos que se mantenga, ya que creemos difícil poder vivir en las dos culturas. Necesitamos del castellano que es un idioma ajeno para comunicarnos con el resto del mundo y también para comunicarnos con otros pueblos y

culturas indígenas con idiomas diferentes (por ejemplo, los shuar, los chachis). Aunque un día en el Ecuador también los mestizos deberían aprender al menos el quichua.

El programa de educación tiene que estar ligado con la tarea que tenemos de enriquecer a nuestro idioma. El quichua debe cambiar porque ahora nos encontramos en un mundo diferente al de nuestros abuelos. Necesitamos otras palabras, sino ¿cómo decimos a muchas cosas nuevas para nuestra vida o cultura?

Nosotros, los pueblos indios, debemos tener un departamento lingüístico para crear un nuevo vocabulario en quichua y en otras lenguas nativas, o para compartir las palabras o nombres que existen en unos lugares y ya no se usan en otros.

Esto es ya parte de un programa que hemos decidido este último año luego de haber evaluado, entre todos, lo que habíamos hecho y luego de diversos talleres de capacitación sobre este tema.

Habíamos empezado a producir nuevos libros para la escuela comenzando por el primer año. Se trata de un libro en quichua que tiene al castellano como segunda lengua. Le llamamos "Nuevo Camino" pues es eso lo que estamos haciendo.

En él hemos cambiado ciertas cosas, comenzando por los *dibujos*, pero hemos presentado lo que conocen los niños, nuestras actividades y nuestro medio. El niño se identifica con eso y no se siente aislado.

Pero no habíamos definido un programa para todas las clases ni hicimos una investigación detallada con lo que pasaba en las comunidades. Estábamos apurados y empezamos así, los maestros nos exigen ahora, primero el programa para todas las clases y luego quieren aprender el uso de diversos materiales didácticos.

En *matemáticas* en el libro y en el programa no podemos cambiar la ciencia, como la numeración por ejemplo. Hemos modificado la metodología para enseñar y usamos materiales didácticos diferentes para que los niños comprendan mejor la práctica sin iniciar enseguida con los números y con los otros signos. Empezamos con esto y en todo con el pre-aprendizaje. En matemáticas comenzamos con los conjuntos ya que permiten comprender mejor la idea de las cantidades tal como pasa en la

vida real. La escuela no debe separarnos de la realidad como base para aprender.

En *ciencias sociales* hablamos primero de los mismos niños, para que se sientan bien en la escuela, luego de la familia y de las actividades de la organización ya que el pertenece a ellas.

Las ciencias sociales son muy importantes ya que tenemos que rehacer la historia y más que comprender nuestra cultura debemos identificarla. Mucho trabajo tenemos en esto. Nuestras culturas son las más antiguas del país por eso no tenemos vergüenza frente a otras culturas.

Hubo profesionales indígenas, artistas y gente que produjo grandes *cosas* pero no se les reconoce ni valora en la cultura dominante. ¿Entonces de qué nos sirve seguir una cultura que no nos respeta? Nosotros pretendemos llegar a comprender las dos culturas diferentes. Podemos aportar a la otra cultura del mismo modo que esta cultura enriquece a la nuestra. Hay gente no indígena que trabaja junto al indio. Creo que ellos ven, por ejemplo, como una alternativa para crear otra sociedad a nuestro sistema comunitario. Y puede ser una buena idea. No hemos ensayado eso en la práctica. Hasta ahora nuestro sistema ha existido en chiquito, pero podría ampliarse y volverse nacional. Hay que pensar en eso lentamente ya que hay pueblos que piensan diferente.

En nuestro programa de ciencias sociales en todo caso valorizamos la vida comunitaria y la historia dada por nosotros. No se mucho de la historia, pero si sé que casi todo se ha hecho aquí con el esfuerzo de los indígenas y que éstos se han opuesto a los dominantes. Pero no hay de esto en la historia que se cuenta. El Amazonas por ejemplo, fue descubierto por indígenas, fueron ellos los que todo llevaron en las expediciones y guiaron a los españoles, pero son sólo éstos los que se han adueñado de esta llegada al gran río. Dicen que es Pizarro quién lo descubrió. Y así dicen de todo, es tal persona o tal otra que hizo esto o lo otro. Por eso decimos que hay que cambiar la forma de comprender la historia ya que no es sólo una u otra persona la que ha hecho las cosas y el pueblo quichua ha participado en todo, casi todo lo que ha pasado aquí en el Ecuador. Manipulan así a la gente para hacernos débiles.

Por todo esto realizar otros análisis, pequeñas investigacio-

nes sobre el pasado de la zona para devolverlo a la población infantil. También buscaremos para que los niños comprendan las dos culturas.

En ciencias naturales también hemos hecho ciertos cambios en nuestro libro y programa. El niño debe aprender nuestro medio y como la gente lo ve.

Pero debe igualmente comprender la naturaleza fuera de las ciencias. Por ejemplo, nosotros incluimos Dios en la naturaleza; la acción de la naturaleza es obra de Dios. Hay confusiones con esto en la gente. Hay que comprender lo que es de la naturaleza y lo que es espiritual. Esto es importante para ser más libres y no ser conformistas diciendo que todo viene de Dios.

En esta materia como en ciencias naturales y en otros temas buscamos que los niños se inicien en la clasificación y se acostumbren a pensar abstractamente sin ver las cosas. Ellos deben observar y clasificar el entorno: las plantas, los animales, el suelo, etc.

Las actividades manuales, en artesanía y en el huerto escolar están aplicadas a nuestras necesidades (tejer, hilar, hacer chigras, bolso de cabeza, carpintería). Es como un programa vocacional para que cada uno desarrolle sus posibilidades en actividades prácticas y pueda *ser una fuente de trabajo*.

En este programa no hemos considerado nada de la recreación, eso es una falla, seguimos repitiendo los mismos juegos y los mismos chistes de antes. Y la recreación es importante para que se desarrollen bien los niños.

Este programa necesita ser más conocido y discutido por todos, por eso hemos organizado programas de difusión en la radio de la organización.

PREOCUPACIONES Y PROBLEMAS

Confrontamos una diversidad de problemas, pero lo que más nos preocupa es la preparación de los maestros ya que es el principal responsable de lo que pasa en el aula. El instituto y las exigencias del Estado de llenar diversos papeles administrativos limitan el tiempo del maestro para prepararse y para recibir la capacitación que necesita. EL R.Y.Q. tiene que limitar

sus actividades de capacitación por eso. Esto ha hecho que también ciertos maestros no siempre coordinen sus actividades en la comunidad lo cual modifica lo que son nuestras escuelas. La situación de nuestros maestros es difícil por todo el trabajo que tienen y porque son mal remunerados. Hay veces que la comunidad no siempre les da la comida.

Nos preocupa igualmente la urgencia que tenemos de realizar un programa detallado de actividades escolares y los materiales para eso (libros, y otros materiales). El problema no está sólo en hacerlo, sino que debemos hacerlo nosotros mismos. Esto toma tiempo ya que debemos prepararnos nosotros. Por el momento estamos evaluando lo que realmente sirve, sabemos que debemos tener materiales prácticos para el maestro que gusten o atraigan a los niños y sean identificados con nuestra cultura.

Por ello mismo queremos producir los materiales en nuestra organización, somos nosotros los que comprendemos mejor nuestro sistema de vida. Nadie podrá hacerlo por nosotros. Pero con esto queremos responder a otros objetivos nuestros que es de tecnificarnos en este trabajo y en cualquier otro. Y por encima de todo, está nuestra idea de ser los responsables de llevar adelante el proyecto de educación y los otros proyectos. Es el único camino que tenemos para lograr nuestra autonomía y lograr nuestra independencia, es decir, de terminar con la dominación, con la cual otros deciden por nosotros. Esto no quiere decir que sólo lo nuestro cuenta y de que debemos sólo contar con nosotros mismo. Al contrario, nosotros podemos acercarnos a otras ideas, a otras experiencias y modos de vida, pero tenemos que adaptarlos a nuestras condiciones siguiendo nuestro ritmo y bajo nuestro control.

Por eso hemos buscado una asesoría afuera. Antes fue puntual, ahora, las exigencias de la educación han crecido y tenemos una necesidad de responder ante las exigencias del Estado. De ahí nuestra preocupación que nos obliga a ir más rápido. Para el Estado, si fallamos perdemos la posibilidad de asumir la educación. Es una experiencia que es observada por mucha gente y debemos conservar el espacio que hemos ganado, tenemos incluso que hacer que sea mejor que el de otros. O sea una educación mejor.

El Estado por presión aceptó reconocernos y dejarnos un tiempo para ver si logramos implementar la escuela; pero a través del instituto y de las exigencias administrativas se limita a nuestro proyecto.

Eso ya muestra que el Estado no estará de acuerdo con nuestro modo de realizar la educación, así que tenemos sólo un tiempo disponible. Lo ideal sería que el Estado únicamente preste ayuda económica, pero pensamos que hay una seria amenaza a nuestro proyecto con la posibilidad de que cuando los maestros ya tengan el diploma sean pagados directamente por el Estado.

Para evitar esto no tenemos sino la decisión de la gente, de ella depende todo. Tenemos que comprender que somos pueblos existentes desde muchos siglos con una gran cultura y que se debe respetarnos. Pero esto no es sólo tarea nuestra sino de todos, pero sobre todo de nuestras organizaciones provinciales, regionales y nacionales. Debemos reunirnos para evaluar nuestras experiencias y de ahí hacer nuestras propuestas. La CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) debe ocuparse de esto y de promover un "Ministerio de Educación Bilingüe" para que así se respete más nuestra educación. Hay que hacer ese camino aunque se burlen o no quieran oírnos, ya una vez hecho un poco de camino, nos reconocerán. Esa es nuestra experiencia. La educación bilingüe es para nosotros un diálogo de dos culturas pero para eso, primero debemos afirmar y valorizar nuestro idioma y toda nuestra cultura. Eso nadie puede hacerlo por nosotros, salvo nosotros mismos. Por eso decimos que hay que querer ser autónomos y diferentes para poder vivir en paz con los demás.

SIMIATUG: AUTOGESTION EN LA ESCUELA

Jorge León
María Eugenia Quintero
CEDIME

INTRODUCCION

El proyecto de educación bilingüe de la organización indígena que aquí presentamos nos revela características de los movimientos de identidad, expresados en la lucha por el poder local y el control del proceso educativo por parte de esta organización.

Para esta población indígena la educación no tiene en primer lugar un valor en sí sino como un espacio de disputa y búsqueda del control político. El proyecto de educación permite a esta población indígena enfrentarse al mundo mestizo y luego se vuelve un espacio a disputar, un poder a ganar.

Para comprender estos aspectos, presentes en la promoción de este proyecto de educación bilingüe, pretendemos analizar su desarrollo en relación a los componentes del acto educativo: los maestros, los niños, los programas y la pedagogía.

Luego de una presentación de la población y la zona de estudio veremos las características de las etapas de este proyecto, la incidencia del mismo en la población y los retos que enfrenta.

Conviene indicar que este trabajo es el fruto de un seguimiento a este proyecto gracias a la colaboración brindada a la organización que promueve este programa de educación bilingüe, la Fundación Runacunapac Yachana Huasi.

SIMIATUG: ZONA DE CONFLICTO

El proyecto de educación que aquí tratamos, ha sido concebido y desarrollado por la organización indígena "Runacunapac Yachana Huasi" (La casa del saber indígena). Esta organización representa a una población que ocupa un extenso territorio en la sierra ecuatoriana (Provincia de Bolívar) y tiene acceso a diversos pisos ecológicos que van desde las tierras de páramo (sobre los 3,000 m. de altura) hasta el subtrópico (1,200 m., en la Provincia de Los Ríos).

Esta organización nació en 1971 como consecuencia de un proceso de afirmación y lucha de la población indígena frente al poder representado tradicionalmente por la hacienda, la iglesia y la tenencia política. Este eje económico, político y social articulaba el pueblo de Simiatug a la hacienda y a las comunidades indígenas.

Parte de estas comunidades, nucleadas principalmente por la comuna de Chiquishuncu, trabajaba por períodos cortos en diversas actividades de la hacienda.

La producción realizada en las tierras comunales habría podido garantizar, en ciertos casos, la sobrevivencia, sin embargo, diversas presiones no económicas utilizadas por los hacendados (vgr.: pago por el uso del camino, del pasto, del agua o leña) obligaba a esta población a prestarles servicios.

Esta relación de dependencia, difería de aquella que vivía otra parte de la población indígena integrada completamente al territorio de la hacienda a través del huasipungo. El huasipunguero era, en efecto, posesionario de un pedazo de tierra a cambio del cual debían trabajar permanentemente él y su familia para la hacienda.

El pueblo de Simiatug, era un espacio en donde se ejercían diversos mecanismos de coacción y de expoliación a las poblaciones indígenas. El comercio, los ritos, las presiones de la tenencia política, convergían en mantener a la población indígena en una condición de marginalidad y de subordinación hacia la población blanco-mestiza (García, 1985). Esta población monopolizaba el comercio como intermediaria de la producción agrícola y ganadera de las comunidades indígenas y, se apropiaba paulatinamente de las tierras comunales. La conocida

función expoliatoria de las fiestas y las presiones morales ejercidas por la religión se complementaban con el cobro de los diezmos y primicias en beneficio del clero.

Los abusos y vejaciones que la población mestiza ejercía sobre los indígenas, encontraba protección en el poder de la autoridad estatal representada por el teniente político. Esta autoridad cobraba impuestos sobre la comercialización de los productos de las comunidades, las que eran obligadas a comercializarlos en zonas pre-establecidas (Ibid). El teniente político podía también obligar a la población indígena a realizar trabajos de aparente utilidad pública que beneficiaban fundamentalmente al pueblo y a la hacienda (Allauca, 1986).

Esta situación de la población indígena se agrava, entre la década de los años 50-60 ante la apropiación creciente de tierras por parte de la población mestiza, que necesitaba ejercer también mayor control de la comercialización de la producción de las comunidades, por habérsele reducido la capacidad de comercializar la producción de la hacienda (Ibid).

La población indígena respondió con un levantamiento generalizado contra la población de Simiatug (1962). Este levantamiento obligó a modificar parcialmente ciertos abusos y ciertas pautas establecidas en las relaciones entre estos dos grupos étnicos. Pero fundamentalmente suscitó la reflexión e inquietud en la población indígena de tener una organización propia. La persecución a los dirigentes de este levantamiento obligó a que éstos se desplazaran a las tierras bajas (entrevista a José Caiza), ampliándose así el control de los espacios por parte de las comunidades indígenas de esa zona. Esto, sin embargo, los llevó a un mayor aislamiento, dadas las condiciones reales de carencia de medios de comunicación en la región.

En ese período, un sector de la Iglesia Católica, reconociendo las condiciones sociales del momento, pugnaba por captar a la población indígena como sujeto activo de la vida de la Iglesia y de la sociedad. Esta mayor preocupación por la población indígena contribuyó a la formación de catequistas indígenas, los cuales se convirtieron en animadores sociales en las comunidades (Moya, 1984).

El conjunto de la sociedad ecuatoriana, a su vez, vivió un proceso de grandes cambios estructurales con la caída y trans-

formación del poder del terrateniente y un crecimiento de la presencia de las organizaciones campesinas. Paralelamente generó la disminución de la importancia del rol del pueblo.

Esta transformación del poder local (hacienda-pueblo-iglesia-comunidad indígena) favoreció el surgimiento del movimiento indígena contemporáneo. Su oposición a los abusos del mundo blanco mestizo se acompañó de la búsqueda de una afirmación colectiva y de la recuperación de sus tierras.

Es en este contexto en el que se forman los futuros fundadores de la organización F.R.Y.H. Sin embargo, antes de la constitución real de esta organización se crearon espacios de participación que estaban orientados a lograr la *adquisición de servicios* para sí mismos y bajo su control.

Este es el caso de la creación de la primera escuela comunitaria, fundada en la zona subtropical, en la comunidad de Monoloma (1968) lugar al cual fueron desplazados los dirigentes del levantamiento de 1962 (entrevista a J. Caiza). Cabe señalar que en esta zona no había ningún servicio estatal pero existía en la población la valoración de la educación escolar, a la que se quería tener acceso.

La constitución de este derecho en la población indígena, le llevó a crear una escuela partiendo de sus propias condiciones y contando con sus recursos. La capacidad de poner en funcionamiento la primera escuela comunitaria, demostró, a la propia población indígena, la posibilidad de asumir esa tarea rompiendo así la idea de incapacidad de esta población sustentada desde la colonia.

Esta experiencia inicial suscitó interés por aumentar el número de escuelas en otras comunidades de esta zona. Con el tiempo, en las otras comunidades con acceso a este servicio nació, igualmente, el proyecto de crear sus propias escuelas en abierta disputa a la escuela fiscal, ya que ésta se caracterizaba: por estar ubicada lejos de la mayoría de las comunidades, por un gran ausentismo de los maestros que no cumplían a cabalidad su función de docencia, por desconocer la realidad económica, cultural y social de los indígenas y campesinos.

A nuestro modo de ver son varios los factores que incidieron en la importancia de la escolarización en el campo:

1. el discurso del Estado por asimilar e integrar a las pobla-

ciones indígenas y campesinas al "Estado nacional", en una concepción que desconocía la diversidad étnica, cultural y lingüística prevaleciente en la sociedad (Moya, 1986-1988);

2. los diversos intentos de los distintos sectores populares que presionaban en la escena política para alcanzar el derecho a la educación;
3. las distintas transformaciones que caracterizaron a la sociedad ecuatoriana en los años 60, suscitaron mayores expectativas de movilización social (poder acceder a otro trabajo) que exigía adquirir conocimientos y habilidades que se logran con la escolarización (por ejemplo: leer y escribir, hablar el castellano).

Esta situación de cambio general, en la que los dominados van adquiriendo derechos y expectativas de mejorar su realidad, crea condiciones para establecer las escuelas y para justificarlas.

Las características y la dinámica de este proyecto educativo serán analizadas en sus distintas etapas.

El análisis del proceso educativo comunitario se hará a partir de los componentes del acto educativo. En él encontramos a los agentes que realizan la actividad educativa: *maestros y niños*; los contenidos, ideas, habilidades que se expresan en un *programa* y se transmiten con ciertas técnicas y medios que los englobamos en el término de *pedagogía*.

Como se trata de una escuela que forma parte de una *organización* comunitaria indígena; los componentes educativos señalados serán analizados en relación a los objetivos y acciones de esta organización, que por lo general, están encaminados a definir sus relaciones con los otros miembros de la *sociedad* y *el Estado*.

PRIMERA ETAPA: LA ESCUELA PROPIA

La puesta en marcha de este proyecto se caracterizó por la creación de escuelas en las comunidades. En la creación de éstas prevaleció el criterio de afirmación de la identidad étnica antes que criterios de carácter pedagógico. Este hecho se comprueba con la exigencia, por parte de la organización y las co-

munidades, que los maestros debían ser indígenas y miembros activos dentro de la comunidad.

Los maestros se caracterizaban por: ser indígenas, miembros de la comunidad, que no habían terminado aún la escuela primaria (en su gran mayoría habían cursado hasta el cuarto grado en la escuela fiscal del pueblo). Todos eran quichuahablantes.

Los niños en su mayoría hombres, iniciaban la escuela a los 10 o 12 años y tenían como lengua materna el quichua.

La escuela y sus objetivos

En esta primera etapa, el objetivo fundamental de la escuela era enseñar a leer y escribir en castellano y lograr el manejo de las operaciones aritméticas básicas. En la transmisión de estos objetivos el maestro no disponía de un programa elaborado. Se limitaba a enseñar lo que había aprendido en la escuela fiscal.

No existía tampoco preocupación alguna por abordar en la escuela el desfase que surgía como resultado del uso del castellano como lengua de escolaridad por parte de niños y maestros predominantemente quichuahablantes.

La práctica pedagógica del maestro comunitario se caracterizaba por transmitir los contenidos del modo como éste los aprendió del maestro fiscal. No existía preocupación alguna sobre los aspectos pedagógicos. Sin embargo, la utilización incidental de la lengua materna dentro del aula, para lograr la comprensión y comunicación con los niños, en un ambiente en el cual ésta nunca había sido utilizada, creó una atmósfera de confianza favorable al aprendizaje.

El proyecto de la escuela intensificó la participación de los miembros de la comunidad en diversas reuniones y actividades necesarias para su creación. Las escuelas eran unidocentes, por lo general, tenían un cuarto, construído por los miembros de la comunidad en trabajos colectivos y con aportes materiales de todos. El yachaccamayuc o maestro comunitario era ayudado por los padres de familia y albergado en la escuela.

Este proyecto de creación de escuelas reavivó la vida comunitaria y se constituyó en el eje de preocupación de la co-

munidad. Este período se convirtió en una fase de preparación hacia la constitución de la organización: la Fundación Runacunapac Yachana Huasi.

La necesidad de buscar una alternativa para satisfacer la demanda de escolarización, hace que esta organización indígena parta de posiciones aparentemente contradictorias: por un lado, una afirmación del derecho a la igualdad, es decir, nosotros los indígenas también tenemos derechos como el resto de la población ecuatoriana; por otro lado, reconocer que el modo de acceder a este derecho (en este caso la educación) y el modo de realizarlo puede ser diferente, es decir, somos diferentes esto es reconocer el derecho a la diferencia.

SEGUNDA ETAPA: EL RECONOCIMIENTO Y LEGITIMACION DE LAS ESCUELAS COMUNITARIAS

En esta segunda fase se distinguen dos momentos principales: el primero se caracteriza por el reconocimiento y legalización de las escuelas; mientras que el segundo por la implementación de la capacitación formal del maestro y las transformaciones que ello conlleva en la práctica escolar.

A. Reconocimiento y legalización de las escuelas

El reconocimiento del número de escuelas, que llegará a un máximo de 24, junto a la exigencia de los padres de familia para el reconocimiento de los estudios de sus hijos y, la necesidad de garantizar estabilidad y mejores condiciones de vida a los yachaccamayuc; presionan para exigir al Estado el reconocimiento de estas escuelas y el pago de un pequeño salario a los maestros. Este objetivo se vuelve prioritario para la organización sin que existan particulares transformaciones en el ámbito pedagógico.

Se empieza a capacitar al maestro en cursos cortos, en un centro creado para este efecto, (Centro de Capacitación Campesina) para que el maestro adquiera un mejor conocimiento de los contenidos que deberá transmitir en la escuela.

Se adoptó parte de los contenidos existentes en los programas oficiales. Se privilegió de manera particular una adaptación

de los contenidos a las condiciones del medio rural. Se valorizó lo campesino sin que haya contenidos que consideraran otros aspectos de lo étnico.

Se elaboraron dos libros en castellano para el primer ciclo, en los cuales se incorporaron las ciencias histórico sociales y las ciencias naturales. A partir de este hecho las escuelas dispusieron ya de una programación elemental para su funcionamiento. Cabe señalar que los otros ciclos no contaron con ningún material ni con programa alguno. Se incorporó el uso de textos escolares utilizados en escuelas privadas y públicas.

Estas escuelas incrementaron el uso del castellano restringiendo el uso del quichua en el aula. La capacitación al yachaccamayuc en castellano y el uso de textos escolares también en castellano, reforzaron a esta lengua como la lengua funcional para la enseñanza. El uso del quichua fue reducido a ámbitos coloquiales y domésticos.

Es importante señalar que en este período otros proyectos de educación bilingüe, a excepción del impulsado por la Federación Shuar (1968), habían utilizado la lengua vernácula como medio transitorio hacia la castellanización de la escuela (Moya, 1984).

Organismos internacionales que se ocupaban de este dominio y el Estado coincidían en reforzar la misma tendencia, haciendo de la escuela un instrumento de integración a la llamada cultura nacional.

Debemos señalar, igualmente, que en este momento hubo un incremento del número de grados en las escuelas comunitarias de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, lo que obligó a aumentar el número de yachaccamayuc convirtiendo a varias escuelas en bidocentes.

Crece el número de alumnos por escuelas los mismos que, por lo general, luego del tercer año la abandonan.

Una de las consecuencias de este momento, en el que se obtiene el reconocimiento de las escuelas por parte del Estado, es que éste exige que los planes y programas de las escuelas se adapten a los planes oficiales.

El Estado exigió también la supervisión y evaluación del funcionamiento de las escuelas. Además, para el reconocimiento y apoyo a las escuelas, condicionó la capacitación y perfeccio-

namiento de los maestros a través de instancias de la educación formal. Este hecho llevó a que el maestro, la escuela y con ella la organización se preocuparan, aún más de hacer de la escolarización un medio de integración a la llamada sociedad nacional.

B. *Formación del Instituto de Capacitación*

En este segundo momento, las diferentes exigencias mencionadas y las propias preocupaciones de los padres de familia y de la organización, por mejorar el nivel de enseñanza en las escuelas, llevaron a la implementación de un Instituto de Capacitación.

El Instituto, nace con el significativo nombre de Simiatugcunapac Jatun Capari (El gran grito de los simiatenses) en 1981. Tuvo, en una primera etapa, como objetivo principal preparar a los maestros en el ciclo básico de educación compensatoria,[1] es decir, en el estudio de los tres primeros años de un programa especial de nivel secundario.

Este programa expresaba los objetivos que la organización impugnaba entonces para los yachaccamayuc. Se trataba de:

1. "fortalecer la organización comunitaria como parte indispensable en la conducción del proyecto de desarrollo micro-regional elaborado por la organización";
2. "proporcionar recursos humanos capacitados que requería el proyecto micro regional de Simiatug y Salinas";
3. "apoyar las iniciativas comunitarias en *educación, producción y creación de fuentes de trabajo* que contribuyan a evitar el éxodo del campesino." (Propuesta del Instituto Bilingüe para la creación de un nuevo bachillerato, pág. 84, los subrayados son nuestros).

Este programa, sin embargo, tenía características especiales, propias de la educación compensatoria. Así existían tres áreas de especialización: 1. en *artesanía,* 2. en *servicios,* y 3. en *agropecuaria.* En principio la educación que debía impartirse a los maestros debía ser en los dos idiomas: quichua, castellano (Documentos de la F.R.Y.H.).

Posteriormente (1986) la Fundación Runacunapac Yachana Huasi promovió la creación del bachillerato en "Desarrollo de la

comunidad". Esto permitía la culminación de los estudios de ciclo diversificado. Este ciclo, de tres años, tiene dos especializaciones: una en desarrollo de la comunidad y otra en agropecuaria. Subrayamos que a este instituto asisten los maestros de las escuelas comunitarias que dividen su estudio en las dos especializaciones pero reciben ciertos cursos generales sobre educación bilingüe, literatura, redacción, historia del Ecuador, matemáticas y antropología.

Todas estas asignaturas se reciben en castellano. El programa de educación bilingüe propuesto para el instituto se limita a crear reflexiones generales sobre la problemática de la educación bilingüe.

Este instituto funciona en base a dos modalidades; una llamada presencial que obliga a los alumnos a asistir al instituto durante cuatro meses y otra denominada no presencial, en la que los alumnos permanecen en sus sitios de trabajo pero con responsabilidades de estudio.

Conviene subrayar que los maestros tienen mayor carga horaria de estudio en la fase no presencial que corresponde al período de clases en las escuelas comunales.

La organización, en particular, a través de las expectativas manifestadas en las comunidades, espera que los maestros una vez egresados puedan:

1. "asumir la dirección y responsabilidad del instituto y de las escuelas bilingües";
2. "asesorar y llevar a cabo proyectos de investigación";
3. "asesorar y participar activamente en programas agropecuarios, de producción y comercialización";
4. "asesorar la didáctica y pedagogía de niños y adultos";
5. "participar con sus conocimientos en las organizaciones de asociaciones cooperativistas, de producción, mercadeo de insumos, tiendas comunales y centros de acopio";
6. "impulsar la producción artesanal, los valores artísticos de la comunidad";
7. "desarrollar las modalidades escolarizadas y no escolarizadas de enseñanza aprendizaje de las comunidades";
8. "mantener el patrimonio cultural, mediante la investigación y desarrollo de los valores antropológicos de la cultura quichua". (Documento de la Fundación Runacunapac

Yachana Huasi, 1986).

La capacitación impartida en el instituto y los objetivos que le fueron asignados, revelan que no es el aspecto pedagógico o de formación de los maestros el predominante.

Se espera que el maestro cumpla una función de animador en "desarrollo comunitario". Esta dimensión modernizante indica el objetivo que se prioriza de la educación.

La formación de educación intermedia propuesta, asume las necesidades de la organización al nivel productivo y de "desarrollo comunitario".

Se pretende disponer de un personal preparado para impulsar y efectuar los diferentes proyectos de la organización, de modo que éstos estén bajo su control y respondan a sus aspiraciones culturales.

Se desprende la existencia de una tendencia auto-gestionaria manifestada no sólo por la dirigencia, en las propuestas de los objetivos del instituto, sino también en las expectativas de las comunidades. Es relevante al respecto el hecho que en una zona de disputa de tierra, la comuna de Chiquishuncu donara 22 hectáreas al Ministerio de Educación, para la ejecución del proyecto del instituto.

Este proyecto y su implementación revelan los procesos de cambio social en que se encuentran estas poblaciones y cómo éstas funcionalizan a la educación.

Constatamos que en este proyecto se expresa la búsqueda explícita del control político y social de la zona por parte de la F.R.Y.H. El proyecto de educación se inscribe en esta estrategia de control y no es una meta en sí (Rivera, 1987).

Recordemos también que el instituto no responde plenamente a las exigencias de formación de los maestros requeridas por el Estado. La organización ha logrado plasmar sus objetivos a través de una propuesta de educación intermedia diferente.

El maestro, por lo demás, cumple diferentes funciones requeridas por la comunidad convirtiéndose en un agente de "desarrollo comunitario.

Esta función del maestro logra una legitimidad mayor de la escuela en la comunidad que la hace diferente de la escuela fiscal.

Las exigencias de capacitación para el maestro a través del

instituto con sus dos modalidades de funcionamiento, más las responsabilidades de éste con la comunidad y el Ministerio de Educación, limitan su disponibilidad de trabajo para la escuela y los niños.

En esta segunda etapa encontramos que los niños han aumentado en número, pero su participación en las actividades escolares y la confianza primera adquirida con el maestro indígena viven un declive.

El maestro, paralelamente, ha consolidado su rol formal en la escuela y por lo general manifiesta una actitud directiva en la clase. Sigue sin disponer de un programa para el segundo y tercer ciclo. Incorpora, como antes, los textos utilizados en otras escuelas, pero además, transmite los contenidos que aprende en el instituto en su programa de nivel secundario. Esto lo hace sin metodología apropiada ni considerar la diferencia de edad de los niños. Lo mismo sucede con los programas ministeriales o de otras instituciones.

El maestro continúa teniendo dificultades para la enseñanza en las escuelas unidocentes. Las escuelas se caracterizan por ser espacios que carecen de materiales pedagógicos y de una estructura apropiada para su normal funcionamiento.

Parecería ser que existió un fuerte interés por construir escuelas similares a las fiscales hasta en su estructura física. De modo general, la escuela comunitaria, en este período, también tiende a definirse en relación a la escuela fiscal.

El trabajo que desarrolla cada uno de los maestros en el aula y la comunidad exije de ellos demasiadas responsabilidades. A pesar de haber logrado legitimarse en la comunidad, muchas veces ésta prefiere a la escuela fiscal, por ofrecer ahora mejores condiciones que antes. Este hecho posiblemente incide en la disminución del número de las escuelas comunitarias. Los maestros comunitarios reconocen que la labor realizada por ellos obligó a los maestros mestizos de la escuela fiscal a cumplir de mejor forma su rol como docentes. Se presenta menos ausentismo en los maestros fiscales, aunque éstos manifiestan una abierta oposición a la escuela comunitaria y cuestionan, al igual que el pueblo, duramente el nivel de formación de los maestros de la organización.

Se acentúan los problemas de bilingüismo dentro del aula.

En ciertas comunidades encontramos que la mayoría de los niños del primer ciclo son monolingües en quichua, en otras son monolingües en castellano. Podemos afirmar, de modo general, que el grado de bilingüismo varía de una escuela a otra.

Las escuelas comunitarias al final de este período no disponen aun de un programa bilingüe. Sin embargo, tanto en la Fundación Runacunapac Yachana Huasi como en todo el país existió un despertar y amplias discusiones sobre la importancia de las lenguas vernáculas en la educación, (Moya, 1984) y sobre la necesidad de elaborar programas de educación bilingüe.

Esta situación venía preparándose desde hace muchos años y era una de las principales reivindicaciones de las organizaciones indígenas, pero serán las políticas del Estado sobre la alfabetización bilingüe, las que obligarán a las diferentes organizaciones indígenas a elaborar propuestas más sistemáticas sobre la educación bilingüe (como lo hizo el movimiento ECUARUNARI y la FENOC).

El programa nacional de alfabetización implementado por el gobierno en 1980-1984 se realizó con la participación de alfabetización bilingüe revalorizó la importancia del quichua en la educación y legitimó la educación bilingüe en un país que rehusa, en la práctica, a reconocer su realidad multiétnica y multilingüe en el que el castellano es la lengua dominante.

Esta gran experiencia, en la zona que estamos analizando, tuvo repercusiones de gran importancia. Un buen número de dirigentes participaron en este programa como monitores. La organización se planteó la necesidad de disponer de un programa de educación bilingüe para sus escuelas.

Revalorizar al quichua para la educación, a pesar de que ya lo promovía a través de su radiodifusora, fue uno de sus objetivos (García, 1985). Conviene subrayar que para esta coyuntura el movimiento indígena convirtió a la educación bilingüe en uno de sus objetivos prioritarios de su lucha política (Moya, 1986, 1987).

Podríamos concluir que en el curso de esta segunda etapa se produjo un desfase entre el proyecto de una "escuela diferente" y autónoma y las exigencias de la organización por responder a la necesidad de cuadros intermedios requeridos para controlar los procesos de cambio. Igualmente encontramos un

distanciamiento entre la propuesta primaria de una escuela diferente y adaptada a las condiciones del medio con las presiones y exigencias de una formalización de la escolarización.

TERCERA ETAPA: HACIA UN PROGRAMA BILINGÜE Y UNA PEDAGOGIA POPULAR

Una vez lograda la legalización de las escuelas y su reconocimiento social, la organización puso mayor interés hacia los problemas de la escolaridad en sí.

Se constató, entre otros aspectos, que la escuela comunitaria impartió contenidos similares a los de la escuela fiscal.

El objetivo de crear una escuela que rescatara la cultura, las tradiciones indígenas y fortaleciera a la organización, no había logrado plasmarse aun en las actividades de la escuela comunitaria.

Este período que va hasta la actualidad se caracteriza por la búsqueda de un programa educativo propio y endógeno. Igualmente se caracteriza porque sobresalen varias tentativas de adaptar la formación dada al yachaccamayuc con las necesidades de la escolarización.

Notamos también que las expectativas de las comunidades de formar su personal en desarrollo comunitario se han ido modificando a medida que aumentan las exigencias de escolarización y que los propios maestros han hecho de esta actividad su quehacer socialmente predominante.

Aparece entonces claramente la necesidad de redefinir la capacitación impartida, en el instituto o de compensarla con actividades de formación ad hoc para satisfacer las demandas de la escuela.

La organización luego de una evaluación y de constatar que el instituto no cumplía con la formación de los maestros, constituyó en 1986 un equipo en el seno de la Comisión de Educación, el Runacunapac Yachanata Quillcaccuna (R.Y.Q.) (escritores del saber indígena) encargado de preparar un programa, materiales didácticos, evaluar las actividades escolares, realizar el seguimiento de las escuelas y capacitar a los maestros.

Para lograr estos objetivos los miembros del R.Y.Q. tam-

bién debían capacitarse ya que como maestros que eran tenían el mismo nivel de formación y práctica que la mayoría de ellos. Sin embargo, por su práctica como maestros, por su trabajo en la comunidad y por su adhesión a los objetivos e ideales de la organización, tenían un gran reconocimiento de los padres, las comunidades y de los otros miembros de la Fundación.

La capacitación del R.Y.Q. debía responder al objetivo de la organización de ser autónoma en la respuesta a sus necesidades. El R.Y.Q. debía, en consecuencia, recibir una formación ad-hoc para que sus miembros cumplan con las tareas asignadas. Esta concepción autogestionaria le llevó a buscar una asesoría que respetara estos criterios e hiciera del acto de formación un medio de *afirmación y valoración* del equipo.

Las propuestas educativas, que dará luego el R.Y.Q., serán el fruto de un proceso en el cual este equipo se apropiará y adaptará conocimientos a su realidad y objetivos.

El R.Y.Q. en una etapa inicial se propuso la reelaboración de los libros de primero y segundo grado y la elaboración de libros para cada uno de los otros grados, presuponiendo que el contenido de éstos era ya el programa escolar de las escuelas.

Los contenidos de los libros debían incluir los siguientes criterios:

— introducir el quichua en la escolaridad;
— revalorizar el pasado de los pueblos indígenas, los objetivos de la organización;
— partir de la realidad de su medio geográfico, social y cultural;
— consolidar la organización;
— mejorar la educación;
— responder a las exigencias ministeriales.

La capacitación del R.Y.Q.

Además de una nueva evaluación de la educación en las escuelas, el R.Y.Q. hizo un acercamiento hacia la historia y las condiciones socio-económicas de la zona, lo que le permitió comprender la situación de cambio que se vivía en ella y el espacio que la educación ocupa en este proceso. A través de los talleres de capacitación el R.Y.Q. pudo conocer por primera vez

diferentes corrientes pedagógicas.

La principal consecuencia de ello fue el relativizar la idea inicial de que había una "buena manera" de elaborar el libro escolar y de relativizar también su función.

A su vez, conocer que existen diferentes formas de educar al niño y que éstas dependen de los objetivos que se den a la educación así como la concepción que se tenga del niño y del maestro.

Estos talleres permitieron también precisar sobre la función de la lengua materna en la educación, así como el conocimiento del alfabeto quichua (aprobado por las organizaciones indígenas en 1980); problemas de lectura y escritura del quichua y didácticas del castellano como segunda lengua.

El nuevo programa

El R.Y.Q. a partir de estos talleres definió un nuevo programa que tomó en cuenta el proceso de evolución del niño, su entorno físico y cultural, la historia de su pueblo, la enseñanza de la lectura y escritura del quichua como lengua materna y el castellano como segunda lengua. Se reconoció la importancia de la actividad pre-escolar lo que desde ya implicó abandonar la idea de la escolarización como proceso de alfabetización. Es el niño en su desarrollo completo lo que interesa.

El programa finalmente elaborado, comprendió *objetivos generales* para el año escolar y *objetivos generales y específicos* para cada una de las materias explicitadas en los *temas y contenidos* de cada una de ellas, así como distintas *actividades* para la adquisición de los conocimientos y habilidades propuestas en esos temas.

El programa no se redujo únicamente al libro escolar, sino que incluyó temas y actividades que no se encontraban en éste. Se incorporó el uso de otros materiales didácticos orientados a reforzar el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas.

Se elaboró también una guía pedagógica para el maestro en la que se explicitaron los objetivos del programa y los contenidos de cada una de las materias, así como las actividades a realizar dentro y fuera del aula.

Se elaboró también una guía pedagógica para el maestro

en la que se explicitaron los objetivos del programa y los contenidos de cada una de las materias, así como las actividades a realizar dentro y fuera del aula.

El nuevo libro "Mushuc Ñan" (Nuevo camino) fue concebido para uso exclusivo de los niños y no podía servir de guía para el maestro.

El R.Y.Q., para la elaboración de este libro, se enfrentó al reto de crear un *metalenguajc* que permitiera la transmisión de nuevos conceptos inexistentes en la lengua quichua.

Creemos que el dar respuesta a este reto enriquece al idioma quichua, el mismo que se enfrenta a nuevas funciones y circunstancias de cambios sociales y políticos, demostrando que es una lengua que puede responder a estas exigencias. Otros grupos han resuelto este problema incorporando préstamos de la lengua dominante. En el caso que nos concierne, la insistencia en mantener la cultura ancestral y revalorizar el idioma vernáculo en una concepción autogestionaria han pesado para priorizar la creación de nuevos términos a partir de los propios componentes de este idioma.

Las diferentes actividades y los temas del programa consideraron estos criterios:

— el niño debe ser el objetivo principal de la escuela;
— se buscará el desarrollo de todas sus capacidades: afectivas, motrices e intelectuales,
— se pretenderá reforzar la confianza en sí mismo,
— se reforzará su identidad y pertenencia a un grupo social,
— las actividades y contenidos reforzarán los procesos de identificación, clasificación, seriación y asociación.

Sobresale el hecho que el juego es considerado como un medio para aprender. Se revalorizó la observación y la expresión oral del niño. Primó también el criterio que el niño asimila los conocimientos en procesos graduales y se rechazó el aprendizaje memorístico.

El programa debía respetar estas opciones educativas y crear un plan que sincronizara el desarrollo de cada una de las materias. Así, por ejemplo, en ciencias sociales se pretendía llegar a una noción de la historia pero también se debía reforzar en el niño su identidad y pertenencia a un grupo étnico. Las actividades del programa estuvieron orientadas a desarrollar:

— la observación y la descripción,
— las nociones del espacio,
— las nociones del tiempo.

A través de éstas se pretendía también que el niño incursione en su ámbito familiar, comunal y de la organización.

Este programa cuestionó las prácticas tradicionales de enseñanza impartidas por los maestros.

En el taller de capacitación para los maestros, realizado por los miembros del R.Y.Q., se pretendió formarles para la ejecución de la nueva programación. En realidad este taller logró principalmente *motivarles* sobre los nuevos objetivos y prácticas propuestas. Comprobamos que también originó controversia entre los maestros sobre los diferentes cambios introducidos. Son muchos los que se han adherido a los nuevos criterios, poniéndolos en práctica dentro del aula. Sin embargo, existen maestros opuestos a ellos, sobre todo al uso del quichua en la escuela, al uso de materiales didácticos, así como a favorecer la participación activa de los niños.

La organización, a través de los dirigentes y el R.Y.Q. insiste en mantener el programa aprobado y presiona para que el conjunto de maestros lo pongan en práctica.

Conviene recalcar que las diferentes instancias de la organización han participado en la aprobación y promoción de este programa. Es así que los dirigentes, la Comisión de Educación, los maestros y los comuneros reunidos en asamblea (cuatrimestral) en las comunidades, discutieron la importancia del programa y evaluaron sus primeros resultados.

Existe un consenso para que los criterios prioritarios del programa: el niño, la lengua vernácula y la cultura quichua sean los ejes de la escolaridad.

El hecho de haber elaborado un programa de educación, un libro y de haber realizado la capacitación a los maestros otorgó un prestigio particular al R.Y.Q., y constituyó una causa de valoración y confirmación de las ideas de la organización: la población indígena puede asumir para sí misma y por sí misma los nuevos desafíos.

En este contexto, la escuela comunitaria adquiere mayor legitimidad frente a la escuela fiscal, la cual guarda aún el rol de cuestionadora del proyecto comunitario convirtiéndose en el

instrumento a partir del cual es medida la escuela de la organización. Sin embargo, a diferencia de antes, existe ahora en los maestros y en las diversas instancias de la organización una preocupación marcada por todo lo que es la actividad escolar al interior del aula y no únicamente de la escuela en su función social. Ya no se trata de una definición frente a la escuela fiscal, sino que rebasándola, existe la búsqueda de un programa y de una pedagogía propia con una definición diferente. Por ello, adquiere significación la importancia dada al niño, en una sociedad en la cual el individuo ocupa un lugar secundario, y en la que predomina una concepción y práctica colectivista.

EVALUACION DEL PROGRAMA

De la evaluación del programa realizada por el R.Y.Q. por los maestros y por la institución de apoyo (CEDIME) sobresalió que:

— el uso del quichua como parte del programa escolar y como instrumento educativo, ha favorecido un cambio significativo de actitudes frente a este idioma, en la población el quichua ha sido revalorizado;
— los niños del primer grado y en ciertos casos los del segundo grado demuestran mayor confianza en sí mismos y se desenvuelven con mayor facilidad en la escuela;
— en las escuelas en las que los materiales didácticos fueron bien utilizados se permitió al niño una fácil comprensión de ciertas nociones de matemáticas y un mejor desarrollo de la lectura;
— estos materiales sirvieron también para que el yachaccamayuc dispusiera de mayor tiempo para los otros grados y comprendiera mejor la necesidad de proveer a la escuela de otros materiales didácticos. Sin embargo, la mayoría de los maestros tienen dificultad en utilizar estos materiales y requieren de una capacitación específica sobre su uso. Consideran también que la capacitación debe tener como objetivo el lograr que ellos elaboren materiales de acuerdo a sus condiciones y necesidades;
— el programa, de modo general, se reveló muy ambicioso para las condiciones reales en las que el maestro enseña,

el número de horas que él dispone por grado y para cada área en un año escolar bastante corto (seis meses);

— el conjunto del proceso de escolarización y el programa en particular confrontan las dificultades del maestro en disponer de suficiente tiempo para la escuela. El debe, en efecto, disponer de tiempo para enseñar, para cumplir con sus responsabilidades en la comunidad, para responder a los diversos estudios y tareas del instituto, los que continúan en el período de funcionamiento de la escuela, y para cumplir con diversas diligencias administrativo-escolares exigidas por el Ministerio;

— el diferente grado de bilingüismo de maestros y de niños, incidió de manera directa en la aplicación del programa y originó dificultades en el aprendizaje. No olvidemos que el programa enseñaba el quichua como lengua materna y que existen varias comunidades en las que el castellano es la lengua materna de los niños;

— el programa fue concebido para grupos de niños de igual edad, mientras que en las escuelas existen niños de diferentes edades por ejemplo, en el primer grado encontramos niños de cinco a diez años;

— el programa ha sido elaborado para el primer año sin considerar el conjunto de contenidos de los otros grados, careciendo entonces de una visión general para todo el período de escolaridad;

— para el maestro resultó muy complicado el promover el nuevo programa cuando enseñaba a varios grados a la vez.

RETOS DEL PROYECTO

La escuela comunitaria logró un reconocimiento general, lo que está aún en juego es su capacidad de responder a las necesidades de una población en plena mutación, incorporando un programa nuevo y respondiendo a las presiones estatales que de facto no reconocen la diferencia de este grupo étnico.

Por ello mismo, la escuela de la organización, encuentra desafíos en diversos niveles: en el aula, la comunidad y el Estado.

En el aula, existe consenso entre los principales responsables de la actividad pedagógica (R.Y.Q. y maestros) de disponer de un programa general para todos los grados. Sin embargo, el maestro debe formarse en didácticas sobre cada materia, y sobre el manejo de múltiples actividades pedagógicas como corresponde a una escuela unidocente y bidocente.

El R.Y.Q., que es el principal promotor del programa, vive un reto mayor ya que enfrenta un proceso de constantes redefiniciones por seguir las presiones de todos los implicados en este proyecto educativo: maestros, niños, padres, comuneros, comisión de educación, instituto y Ministerio de Educación. El R.Y.Q. debe, en consecuencia, adquirir una formación ad-hoc para responder a estas exigencias y a la vez lograr autonomía. Se trata, en suma, de responder por las necesidades identificadas y priorizadas en este proceso.

En este contexto las respuestas a las tareas de elaborar los programas y los materiales didácticos ha impuesto al R.Y.Q. una especialización entre sus miembros.

La cuestión lingüística es uno de los temas álgidos, por la importancia histórica, política y social que tiene el promover el quichua en estas poblaciones. Pero la realidad lingüística se muestra muy compleja y exige de la escuela una redefinición y planificación del uso de los idiomas previo un análisis exhaustivo de las múltiples situaciones de bilingüismo.

El maestro, quien es el principal responsable de este proceso educativo, recibe también una serie de exigencias de formación, la que debe ser contínua y permanente, para así responder a los requerimientos del proyecto comunitario y autogestionario. Pero esta exigencia entra en conflicto con las obligaciones que el maestro debe cumplir en el instituto. Este hecho obliga a la organización a redefinir los contenidos que se transmiten en él y a buscar una capacitación más acorde con los objetivos de la escuela.

El Estado exige, igualmente, que se produzcan textos escolares que empaten con sus cánones de escolarización, mide también el rendimiento escolar en función de éstos y no de las propuestas comunitarias o de las condiciones objetivas de los maestros. Es precisamente, en la capacitación a los maestros, en

donde mejor se puede ver las oposiciones entre el Estado y el proyecto educativo autogestionario. La importancia que adquiere el instituto está dada por el reconocimiento formal por parte del estado a los maestros. El objetivo del Estado, al otorgar los títulos a los maestros es el de incorporarles al magisterio. Esto implica una garantía de empleo para los maestros y el logro de una remuneración mayor que la percibida en la actualidad.

Esto revela uno de los desafíos de mayor trascendencia para el mantenimiento del proyecto autogestionario. ¿Qué pasará una vez que los maestros dependan integramente del magisterio? ¿Qué predominará, las exigencias del Estado o las de las comunidades?

Recordemos que, en la actualidad, la comunidad evalúa cada año el desenvolvimiento del maestro no siempre en función de criterios educativos, sino que adquieren mayor relevancia los criterios de desarrollo comunitario que ésta tiene. A nuestro juicio el desafío está dado para la comunidad en el hecho de lograr mantener a los maestros y para la organización ya que esta deberá, contínuamente, lograr la adhesión de los maestros a sus objetivos políticos.

La presencia de la escuela en las comunidades hacen de ella uno de los ejes principales de la vida comunitaria. Es la escuela, por lo general el lugar de encuentro de la comunidad. La escuela condensa los procesos de cambios vividos en la comunidad y en la sociedad.

Las actividades que esta desarrolla convoca a los padres de familia y a los comuneros convirtiéndose así en uno de los principales medios a través de los cuales se logra la participación comunitaria. Su importancia es tal, que podemos afirmar que la organización existe en las comunidades en donde hay escuelas y viceversa.

Las propuestas educativas que nacen de la organización, a través del R.Y.Q. y los maestros, necesitan ser discutidas, aprobadas y evaluadas por las comunidades, otorgándoles de esta manera un rol participativo a las mismas. Frente a este hecho la organización necesita una constante divulgación y evaluación de su proyecto para lograr respuestas que incidan en la definición de su política educativa.

CONCLUSIONES

Hemos visto como éste proyecto de educación bilingüe nace como respuesta a las necesidades de esta población indígena. Tanto estas necesidades como su evolución han sido el fruto de los cambios sociales conocidos por esta población.

En el proceso de incorporación de la escuela sobresale el modo particular de realizarlo. Este se lleva a cabo mediante sus propios recursos y bajo la plena responsabilidad de la comunidad y de la organización indígena. Es este aspecto autogestionario el que adquiere relevancia y nos demuestra el poder adquirido por este grupo étnico.

En general prima el hecho que este proyecto se construye en un contexto de beligerancia entre dos grupos étnicos. Se relieva el reconocimiento y legalización de las escuelas comunitarias por parte del Estado, pero lejos de significar esto una simple integración, se exige el reconocimiento de sus particularidades y de sus objetivos.

La dinámica de confrontación que se da entre el Estado y la organización indígena nos revela la intencionalidad de ésta por conservar un espacio propio.

El juego permanente de confrontación con el Estado nos muestra el objetivo de la organización indígena por controlar de alguna manera el proceso educativo.

La evolución de este proyecto nos indica un proceso de negociación contínuo frente al Estado y al resto de la sociedad para mantener la autogestión expresada como un medio para lograr el control político del proceso vivido.

La educación se convierte en un espacio en disputa para lograr este control. *La dimensión étnica aparece aun con mayor nitidez en la búsqueda de la organización por definir "algo diferente" en el proyecto de escuela* y en la pugna por el reconocimiento de la diferencia en la sociedad. Es así como se presiona por tener una educación en su propio idioma y con sus propios recursos y crea propuestas nuevas frente a los procesos de cambio que vive esta organización.

El movimiento étnico que aquí se presenta no es un simple refugio en el pasado, al contrario, la reivindicación de éste y su revalorización se convierten en un medio de confrontar los

cambios sociales, guardando su identidad.

El proyecto educativo llevado adelante por la organización crea un proceso de construcción interna, es decir una fase de definición de un programa y una pedagogía propia.

A través de la elaboración de un programa y pedagogía propia, se pretende crear un proyecto educativo que responda a las exigencias de su población y a las necesidades de la organización.

Vemos pues que en la definición de un modelo educativo alternativo adquiere relevancia las instancias organizativas, a través de las cuales se canalizan las utopías que quiere alcanzar la población indígena.

La educación bilingüe no es una meta en sí de este movimiento sino un medio para alcanzar el control político que lleve a crear en estas poblaciones la necesidad de cambio.

NOTA

1. Es una modalidad dentro del sistema escolarizado que tiene la finalidad de establecer la igualdad de oportunidades para quienes no ingresaron a los niveles de educación regular, o no los concluyeron.

BIBLIOGRAFIA

ABRAM, Matthias (1987) "Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador" en: *Pueblos Indígenas y Educación* Nº 4, Quito, Ediciones Abya Yala.

BASTIDA, F.; LARA, F. (1982) *Autogestión en la Escuela: una experiencia en Palomeras,* Madrid, Editorial Popular.

GARCIA, Denis (1985) *Una voz en la Boca del Lobo. Estudio de la Emisora.* Mimeo, Quito.

MOYA, Ruth (1986-1987). *Derechos culturales y pueblos indígenas: el caso de Ecuador.* Mimeo. Quito: CEDIME.

MOYA, Ruth (1987) "Hegemonía y contra-hegemonía en la educación y la cultura" en: *Pueblos Indígenas y Educación,* Nº 31, Quito, Ediciones Abya Yala.

SOSA, Marcelino (1983) *El niño Guajiro y la educación bilingüe,* Bogotá, Edición Privada.

SANTANA, Roberto (1986) "La cuestión étnica y la democracia en el Ecuador" en: *Ecuador Debate,* Quito: Centro Andino de Acción Popular.

RIVERA, Jorge (1987) *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe,* Quito, Ediciones Abya Yala.

PODESTA, Juan (1987) *Cuaderno de Investigación Social,* Iquique: Centro de Investigación de la Realidad del Norte.

ESCUELA, ECOLOGIA Y COMUNIDAD CAMPESINA: LECCIONES Y RETOS DE UN PROYECTO*

Chris E. van Dam
Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina

EL PROGRAMA DE EDUCACION FORESTAL

En 1983, como parte de un programa de desarrollo forestal en comunidades campesinas altoandinas, se inicia un programa con los niños en las escuelas denominado Programa de Educación Forestal. Tres características del programa merecen ser destacadas:

— La población escolar atendida por el programa está conformada por cerca de 120,000 niños, un 60 a 70% de los cuales hablan quechua o aimara al iniciar su vida escolar.
— El programa tiene contenidos directamente relacionados al proceso de deforestación, de especial importancia para los Andes, por sus graves consecuencias ecológicas y sociales.[1]
— El programa ha sido incorporado al currículo de las escuelas a través de una asignatura, Formación Laboral (o Formación para el Trabajo), y se aplica en más de mil escuelas primarias rurales de diez de los departamentos "andinos" del Perú.

UN PASO MAS: EL PROGRAMA DE EDUCACION ECOLOGICA

Actualmente estamos iniciando una nueva etapa. En efecto, desde 1987, y después de cuatro años de haber iniciado el Programa de Educación Forestal, intentamos seguir avanzando

con la formulación de un programa de Educación Ecológica, orientado a la conservación y uso racional de los recursos naturales, que pueda abordar el conjunto del currículo, especialmente desde el ámbito de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, y desde allí "colorear" las demás áreas: Lenguaje, Matemática, Educación por el Arte, etc. Así ha surgido el proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, resultante de un convenio entre el Ministerio de Agricultura y el Ministerio de Educación.

LA DIFERENCIA CON LA MAYORIA DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION ESCOLAR CON POBLACIONES INDIGENAS EN AMERICA LATINA

Las características anotadas hacen del Programa de Educación Forestal un programa muy diferente de otros programas de educación escolar con poblaciones indígenas, la mayoría de los cuales han puesto el acento en la lengua, la cultura y la revaloración étnica antes que en la situación social del campesino y el desarrollo de su economía.

En América Latina, los programas o proyectos que han intentado innovar/buscar alternativas a la educación del niño campesino, se han orientado a resolver:

— Los problemas que se presentan en áreas donde hay bilingüismo (castellanización deficiente, minusvaloración de lo vernáculo, etc.)

— y últimamente, los relacionados con la pluralidad cultural.

Nuestro programa ha partido, mas bien, de la crítica situación ecológica —la degradación de los recursos naturales— que afecta en lo social y en lo económico a la población andina.[2]

LA ACTITUD DE LOS COMUNEROS FRENTE AL PROGRAMA

En general, si lo comparamos con los programas de Educación Bilingüe, que han enfrentado mucha resistencia por parte de los padres y aún de los maestros, el Programa de Educación Forestal ha tenido una buena aceptación, tanto con los comuneros como con los docentes. Varios factores explican este diferen-

te grado de aceptación:

— Como se sabe, la educación bilingüe, tal como la ven los campesinos, es reducida a una educación en lengua vernácula y asimilada a una educación "para indios". Además choca con las estrategias de rápida castellanización que los campesinos quieren para sus hijos. Si existe una clara concepción en cuanto a lo que la escuela debe enseñar en término de habilidades (lecto-escritura y operaciones aritméticas) no parece suceder lo mismo en términos de contenidos: en general no tienen una opinión muy formada en cuanto a la conveniencia o no de contenidos andino o no andinos.[3] En todo caso no parece haber una oposición al hecho de que se enseñe en la escuela un tema agropecuario como la forestación.

— En segundo lugar al hecho de que la forestación es percibida por los campesinos como un "aporte" de la escuela al desarrollo de la comunidad, como una actividad novedosa. Por lo general en los Andes, la forestación no ha sido, por lo menos en los últimos dos siglos, una actividad importante, fuera de la costumbre tradicional de plantar árboles en los bordes de las chacras o cerca de la casa. Tal vez la actitud de los campesinos hubiese sido distinta, de mayor resistencia, si se hubiese intentado recuperar, revalorar o enseñar a los niños técnicas agrícolas tradicionales ya conocidas por la comunidad, como lo referente al cultivo de la papa o el maíz, por ejemplo.

Sin embargo, en algunas comunidades, especialmente en los inicios, los campesinos mostraron cierto descontento con el hecho de que los niños trabajaran en su vivero escolar:

— Una primera razón ha sido el temor a que el tiempo dedicado a la forestación restara tiempo a la enseñanza de la lecto-escritura y la matemática (objetivo principal que persiguen para sus hijos).

— En segundo lugar, porque temían que los profesores aprovecharan del trabajo de los niños para producir arbolitos en beneficio propio (¿a dónde irán a parar? ¿quién se quedará con el producto de su venta?) en una actitud de recelo ocasionada por el comportamiento de ciertos docentes que hacen trabajar a sus alumnos en su propia chacra, en

tiempos de siembra y de cosecha.

— En tercer lugar, algunos pocos pensaban que lo que ellos mismos como campesinos podían enseñarles a sus hijos, no necesitaba ser enseñado en la escuela. Además desconfiaban de la capacidad de los profesores para meterse en este terreno que les es propio, el trabajo de la tierra.

Ello demuestra, un vez más, algo que muchas veces ha sido mencionado: la desconfianza que tiene el campesino frente esta institución llamada escuela, personificada por los docentes. Lo cual entra en tensión con esta otra imagen de escuela que tienen los comuneros: la escuela como signo de prestigio de la comunidad y como puente para dejar de ser campesino.

LA ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE AL PROGRAMA

La actitud de los docentes hacia el programa de Educación Forestal ha sido mas bien positiva. Ello, en principio, en razón de su mayor funcionalidad:

— al no producir mayores resistencias por parte de los padres, la introducción del programa no lleva a conflictos con la comunidad;

— rápidamente adquieren conciencia de que la forestación es de vital importancia para la comunidad.

— y, tal vez lo más importante, ante el reiterado fracaso de la escuela con estos niños campesinos, del cual ellos son actores y testigos, el Programa de Educación Forestal es coherente con su pedido de una educación más "practica"[4].

Además encuentran en el programa una propuesta integral, completa: por un lado información científica y técnica, y sugerencias de actividades pedagógicas a desarrollar con los niños; por otro lado se le capacita para ello, se le dan los materiales didácticos y los insumos (bolsas y semillas) para el vivero y se le da cierto seguimiento.

Sin embargo, el interés individual del docente muchas veces ha terminado diluido por un sistema educativo que definitivamente no es estimulante. A las difíciles condiciones salariales y de vida en la comunidad, se agrega el sentimiento de 'abandono' que tiene al ser raramente visitado, el no reconocimiento de sus resfuerzos para promociones, traslados, etc., las pocas

oportunidades que se le ofrecen institucionalmente, para mejorar sus conocimientos profesionales. Y finalmente esa conciencia que su homólogo de la ciudad tiene muchas más ventajas que él.

Tal vez el mayor problema no resida entonces, en la disposición del docente, en su interés, sino en los estímulos para apoyar una continuidad en su esfuerzo y sobre todo en su *capacidad* para llevar adelante un programa escolar para el niño campesino que eche raíces en su propia cultura. Sobre ello, hemos de volver más adelante.

LOS DESAFIOS

En este objetivo de diseñar y desarollar un programa de Educación Ecológica para el niño campesino andino, se nos presentan los siguientes desafíos:

En primer lugar ¿cómo aprovechar el conocimiento y la experiencia de los niños, haciendo de estos la base del programa escolar

Sin duda alguna, existe en el mundo andino un etnoconocimiento sobre la naturaleza y la sociedad igual o más rico que el que puede ofrecerle el programa oficial. Y seguramente más valioso para su propio entorno. Esto no merece discusión.

El problema, mas bien puede plantearse de la siguiente manera:

— Por un lado, también es cierto que este etnoconocimiento no desmerece el valor en sí y para la comunidad de este otro conocimiento 'occidental' (mirado críticamente) y en todo caso, nadie puede negarle al niño andino acceso al mismo. Entonces, el problema radica mas bien en cómo entroncar el uno con el otro, partiendo, lógicamente, de lo vivido y practicado por el niño.

— Por otro lado, cómo lograr sistematizar con los niños su propio conocimiento (problema metodológico).

— Por último, cómo llegar a que los maestros, y en una instancia mayor, los órganos que gobiernan la educación, reconozcan la necesidad de que el conocimiento que posee el niño sea el punto de partida del programa curricular.

En segundo lugar, cómo diseñar un currículo apropiado a la realidad andina, incorporando a la escuela los resultados de la investigación académica y la experiencia de los proyectos de desarrollo rural

Sin duda alguna, en las últimas décadas y como consecuencia de una preocupación política y científica por lo andino, se ha logrado un mayor conocimiento antropológico, agronómico, ecológico, etc. del mundo andino. Este conocimiento constituye una buena base para el diseño del currículo. El problema entonces es el siguiente:

— Cómo sistematizar y traducir esta increíble cantidad de información, muchas veces de caracter regional o local, a información sencilla y pragmática para el docente y a actividades pedagógicas concretas a realizar con los niños.
— Y nuevamente, cómo enlazar este conocimiento al etnoconocimiento del niño.

En tercer lugar, cómo incorporar un enfoque bilingüe e intercultural, sin perder de vista el marco nacional panandino del programa

Es cierto, por un lado, que la naturaleza pluricultural y plurilingüística de los Andes peruanos aconsejaría elaborar propuestas diversas para cada espacio homogéneo en términos de lengua y cultura. Sin embargo, si pensamos el problema desde el ámbito del Estado y sus escasos recursos humanos, técnicos y financieros para embarcarse en un proyecto de esta naturaleza, entonces admitiremos que en los años venideros, debe trabajarse mas bien en la óptica de una propuesta única de educación para el niño andino, lo suficientemente flexible para tener validez en las diversas situaciones culturales existentes y sin abdicar de la necesaria educación bilingüe.

En cuarto lugar, cómo trabajar desde el sistema escolar oficial (y no como experiencia piloto)

Sin desmerecer las experiencias piloto —con un grupo reducido de comunidades o escuelas— especialmente por el conocimiento que han producido sobre esta problemática de la educación con poblaciones indígenas, y su capacidad de "movilizar"

nuevas experiencias, mostrando que una educación alternativa para el niño andino es posible, lo cierto es que el desafío histórico actual es proponer un modelo que:

— Funcione en condiciones de masividad, es decir que pueda ser replicado o generalizado a escala regional o nacional (y en esta dimensión aparecen nuevos problemas que requieren nuevas soluciones).
— Sea adoptado y apropiado ya sea por el Estado, como alternativa a la educación que hoy propone; ya sea por organizaciones de base, en la medida que estas tengan una presencia masiva y reconocida.[5]

Cómo incorporar estrategias educativas y métodos pedagógicos adecuados a la realidad del niño campesino

Generalmente, el criterio para medir las posibilidades educativas de un centro escolar ha sido su posibilidad de adquirir/obtener material didáctico especializado (láminas, objetos e instrumentos para experimentación, laboratorios, etc.) y en ese sentido, el medio rural ha sido considerado "minusválido" en relación a la ciudad. Ello ha tergiversado la realidad, invirtiéndola, pues en el fondo, existen muchos más recursos pedagógicos en el mundo rural andino que en las ciudades de la costa.

— Ya hemos hablado del conocimiento de los niños sobre su medio, muchísimo más desarrollado que el de la ciudad; lograr que se exprese y que sea sistematizado por ellos ya sería un primer e importante recurso.
— Pero no olvidemos además, que el niño campesino es introducido desde muy pequeño al mundo del trabajo, a la actividad agrícola, al pastoreo, a las actividades domésticas, a la vida comunal. Estas actividades constituyen una gran riqueza para la educación del niño, si son correctamente valoradas y aprovechadas.
— Al niño campesino, desde que nace, se lo estimula a observar. La observación es una de las principales formas para el aprendizaje en el mundo andino. Sin embargo, la escuela ignora este "detalle", reemplazando la observación por el dictado, el copiado, la memorización.

— El territorio comunal, con sus diversos pisos altitudinales, microclimas, su variedad de cultivos, animales, plantas silvestres, etc, podría convertirse en una fuente inagotable de recursos didácticos, excursiones y visitas guiadas, en vez de seguir confinando al niño rural a las cuatro paredes del aula.

— "Entrevistar" a los padres sobre la historia comunal, sobre el mundo de la ciudad o de la selva, sobre las tradiciones y costumbres; o a los yatiris, curiosos y artesanos sobre su conocimiento especializado, podría ser otro recurso pedagógico de increible valor para el niño campesino.

Por último, y tal vez el mayor desafío: cómo transformar el vínculo entre la comunidad campesina y la escuela rural para que esta última responda a las necesidades e intereses de la primera

La escuela como institución nunca hizo parte del mundo andino, y su introducción en las comunidades es de fecha reciente. Es parte de las conquistas que obtuvo el campesino en sus luchas contra el hacendado, y ciertamente ha sido un anhelo generalizado. No por ello ha dejado de ser algo extraño, un injerto en la comunidad, un enclave de los "mistis". La escuela se concibe a sí misma, y es concebida por los comuneros, como patrimonio de los docentes y de su director, es decir del mundo de afuera. Lo que allí ocurra poco importa, siempre y cuando los niños aprendan las cuatro operaciones y a leer y escribir en castellano.

Invertir esta figura es entonces el gran desafío. Lograr que la comunidad y los docentes asuman compartir la gestión del proceso educativo, que decidan de común acuerdo lo que deben aprender los niños en la escuela, y que los padres cuestionen el papel de la escuela, y a través de él, lo que buscan para sus hijos mediante el sistema educativo formal equivaldría a una pequeña revolución. El gran problema es cómo promover un cambio de esta naturaleza.

LOS PROBLEMAS CENTRALES

Antes de finalizar, es preciso señalar dos problemas que

pueden ser un serio obstáculo a cualquier intento de transformar la escuela rural.

El doble proyecto de vida que tienen los campesinos para sus hijos

Una pregunta central que hemos querido plantearnos, al iniciar el diseño de nuestro programa de educación ecológica ha sido la siguiente: ¿cuál será el futuro de este niño campesino cuando sea adulto, en función de qué proyecto de vida queremos ir preparándolo?

Esta es una pregunta difícil de responder, pues las opciones varían radicalmente. El campesino, especialmente el campesino más pobre, tiene un doble proyecto de vida para su hijo: en primer lugar, la salida de la comunidad, aunque esta exige un cierto capital, sobre todo si se apunta a que sea profesional: eso significa que el niño deje de aportar al trabajo productivo y "becarlo" para que vaya al colegio más cercano durante varios años.

Y en segundo lugar, en una posición más realista, se apuesta a que el niño siga siendo campesino comunero, y también se lo tiene que preparar para ello. En esta segunda alternativa, es evidente que la castellanización y los números siguen siendo muy importantes, ya que mejoran su capacidad de "negociación" en el mercado y frente a las autoridades. Pero aquí, a la inversa del primer caso, todo conocimiento que ayude a mejorar la producción agrícola y pecuaria, y mejore sus condiciones de vida, será importante.

Estas son, en el fondo, dos grandes opciones. En la realidad, las posibilidades son muchas más, y entonces la escuela, antes que trabajar sobre contenidos, debería orientarse a validar procesos mediante los cuales los niños son capaces de investigar por sí solos su realidad circundante, aprendiendo de ella, con lo cual los estaríamos preparando para poder vivir en las mejores condiciones cualquiera sea el futuro que los espera.

Pero trabajar de este modo, exige una calidad de docente aún superior, y justamente, es en este frente donde se tiene el mayor cuello de botella...

La deficiente formación del magisterio rural y su falta de compromiso con la comunidad campesina

Ya hemos señalado anteriormente que el sistema educativo y las condiciones de vida del magisterio constituyen uno de los principales problemas que afecta a la escuela rural.

Sin embargo, en la remota posibilidad que todo de pronto cambiara, las dificultades actuales del docente para desarrollar una pedagogía activa, un programa apropiado a la realidad andina, valorando el conocimiento del niño, se convertirían en el obstáculo mayor para mejorar la calidad de la educación en el campo. Ello se debe en primer lugar a la presencia masiva en áreas rurales de docentes sin título, hijos de campesinos que han crecido en el sueño de dejar de ser campesinos. Pero en segundo lugar, y más importante aun, al negro agujero en que se ha convertido la formación magisterial, una formación sin rumbo, sin norte. Y peor aun, una formación que no es ni consciente de sus propias y graves deficiencias. Una formación que —coherente con todo el sistema educativo— desprecia lo rural, lo campesino, lo indígena y que está muy lejos de vislumbrar las preocupaciones aquí esbozadas. ¿Cuántos años pasarán antes de poder transformar la formación magisterial en función de los intereses de las comunidades campesinas? ¿quién formará a los formadores de los docentes?

NOTAS

* Agradezco a Manuel Valdivia sus valiosos comentarios y sugerencias a esta ponencia.

1. Recordemos brevemente cual es la importancia capital de la deforestación en los ecosistemas de alta montaña.
La deforestación, *entendida como pérdida progresiva de la cobertura vegetal del suelo,* contribuye o explica los siguientes procesos físicos y sociales que afectan a la agricultura andina y a la calidad de vida del campesino:
   - — la erosión del suelo (empobrecimiento de los suelos agrícolas y pastos y sus consecuencias en los ya críticos niveles de producción de alimentos y la pobreza campesina en general)
   - — la pérdida del recurso agua, (recurso vital para la agricultura)
   - — la escasez de combustible (la leña es el combustible por excelencia de la población rural andina) y de madera para la construcción de la vivienda, enseres y herramientas agrícolas.
   - — la desprotección de la agricultura frente a los daños producidos por el clima (heladas, granizadas, sequias, inundaciones, etc.)

2. Y ha encontrado en la escuela un medio importante para contribuir a resolver esta problemática. Esto en tanto:
   - — la escuela primaria es el "servicio" del Estado con mayor presencia en áreas indígenas o campesinas (trabajar a través de este no requiere grandes inversiones en nueva infraestructura o personal como suelen requerirlo los grandes proyectos de desarrollo rural).
   - — es uno de los sectores más críticos y necesitados de cambios por la poca atención que ha recibido en estas últimas décadas en el marco de los proyectos estatales de desarrollo rural (muy poca importancia se le ha dado también, desde las ciencias sociales, desde la reflexión de los educadores —consecuencia tal vez del "boom" de la educación no formal y luego la Educación Popular— y en términos de proyectos/programas alternativos de las ONGs).
   - — la escuela, mal que mal, es un lugar por el cual pasa la mayoría de la población rural (permite, en teoría un impacto masivo, de toda una generación)
   - — la escuela es una vitrina para la comunidad. Muchas de las cosas que se trabajen con los niños pueden luego ser recogidas por la comunidad. Especialmente si se logran mejores niveles de participación/articulación entre escuela y comunidad
   - — la escuela es en el fondo ahí donde con mayor claridad se hace concreta la problemática cultural y socio-económica de las comunidades campesinas o indígenas (es la caja de resonancia, es el reflejo "en chiquito" de la problemática mayor).

3. Los resultados de una investigación que viene realizando Juan Ansion parecen señalar que la calidad de la educación y la relevancia de los contenidos adquiere mayor importancia en comunidades con un cierto proceso de "modernización" y entre campesinos que han tenido una ex-

periencia como migrantes y/o ciertos niveles de educación formal superior.

4. Es interesante acotar que los docentes se han sentido mucho más inclinados a desarrollar los proyectos del programa, el vivero escolar y la plantación escolar, que los contenidos del programa, es decir las actividades pedagógicas que se le proponen (observación, experimentación, etc.). Es cierto que estos últimos requieren un mayor esfuerzo y una mayor capacidad pedagógica, pero también está el hecho de que en el fondo, su frustración como docentes es tal que consideran que pueden ser más útiles para la comunidad aportando en lo productivo, que insistiendo en lo educativo. Como hijos de comuneros, también se sienten más a gusto con lo primero.

5. En el Perú podría ser el caso de la zona norte, donde el movimiento de rondas campesinas tiene presencia generalizada y gran predicamento en la población.

INTENTOS DE CODIFICACION DEL QUECHUA EN LIBROS ESCOLARES

Magdeleine Châtry-Komarek
G.T.Z. Antanarivo, Madagascar

INTRODUCCION

El papel que le toca cumplir a la educación en los procesos de planificación lingüística es bastante conocido (cf. Rubin, 1977). Cuando una lengua sin tradición escrita se utiliza por primera vez en el aula como medio de enseñanza, las autoridades educativas suelen afrontar los mismos problemas que los *planificadores idiomáticos*: por un lado, es necesario transcribir la lengua o decidir sobre el alfabeto que se utilizará si existen varios de ellos; además, es necesario establecer normas de escritura así como crear términos nuevos o estandarizar otros de uso restringido requeridos para su uso en el aula, todo aquello a fin de que la lengua se convierta en un instrumento sólido y diversificado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, conviene respaldar tales trabajos con medidas destinadas a realzar el estatuto social y político de la lengua, ampliándose a los sectores en que se utiliza. Ambos tipos de trabajos se complementan y, sólo en la medida que concuerden pueden pretender lograr algún éxito.

En este trabajo quisiéramos comentar los esfuerzos realizados en esos dos campos por el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P), que viene elaborando libros escolares desde hace unos diez años para los alumnos quechuahablantes y aimarahablantes de primaria del departamento de Puno.

Por cierto, tales esfuerzos son modestos y no pueden compararse de ninguna manera con los trabajos de planificación lingüística de envergadura llevados a cabo en contextos muy diferentes.[1] Sin embargo, nos parece instructivo analizar y comentar lo hecho en Puno en cuanto a la codificación y estandarización del quechua por dos razones: por un lado, el instrumento principal que permite consolidar la codificación y el enriquecimiento de una lengua sin fuerte tradición escrita es un tanto inusual, pues se trata de los libros escolares elaborados en quechua por el PEEB-P; por el otro, la elaboración de libros escolares no es más que una de las numerosas tareas que incumben a proyectos de educación bilingüe que recurren al uso de una lengua vernácula; por lo tanto, la planificación lingüística tiene un sitio relativamente modesto dentro del proceso de elaboración de los libros y al lado de otros trabajos, tales como investigaciones sociolingüísticas, propuestas curriculares, cursos de formación docente, etc. En la medida que el PEEB-P no encontró condiciones favorables excepcionales en sus intentos de planificación lingüística, los problemas sociales, pedagógicos y culturales que tuvo que enfrentar y las experiencias que desarrolló al respecto deberían tener valor referencial para otros grupos de autores de libros escolares en lenguas sin tradición escrita (cf. Châtry-Komarek, 1987).

Cabe mencionar que nuestros comentarios cubren principalmente los trabajos ejecutados durante nuestra estadía en Puno; es decir, entre 1978 y 1984.

EL ALFABETO

Cuando una lengua no está todavía transcrita, la selección de un alfabeto constituye uno de los pasos primordiales en toda planificación lingüística. Sin embargo, cuando el PEEB-P inició sus actividades en 1978, existía ya un alfabeto para el quechua, reconocido por ley (RM 4023-75-ED de 1975), lo que permite pensar que se podía ya escribir sin mayores problemas. Pero el alfabeto oficial de 1975 no gozaba de la aprobación general, pues a causa de presiones provenientes de diversos grupos, consideraba cinco vocales, al igual que el castellano, cuando en realidad el inventario fonológico de esta lengua compren-

de únicamente tres fonemas vocálicos, /a/, /i/ y /u/; siendo *e* y *o* variantes alofónicas de /i/ y /u/ respectivamente.

El dilema al que tuvo que enfrentarse el PEEB-P, como proyecto oficial, fue el siguiente: ¿convenía iniciar debates teóricos acerca del alfabeto antes de elaborar el primer libro de lectura para trabajar sobre bases sólidas desde el principio o era preferible respetar el alfabeto oficial y postergar su modificación hasta que los maestros, temerosos del reto que les planteaba una educación bilingüe-bicultural, fueran primero ganando confianza en los recursos escritos de su lengua materna?

La primera opción encontraba obstáculos de carácter socio-cultural. Si bien es cierto que existían consideraciones lingüísticas y pedagógicas que motivaban la modificación sin demora del cuadro vocálico del alfabeto oficial de 1975, la actitud y las expectativas de los maestros aconsejaban, por el contrario, cierta prudencia. De hecho, la primera promoción de maestros puneños que participó en el PEEB-P se caracterizaba por su inseguridad al usar el quechua como medio de enseñanza, lo cual se reflejaba en una gran demanda de diccionarios, gramáticas, grabadoras, materiales educativos sofisticados, etc. durante el curso de formación de 1978. Es notorio que tales inseguridades a menudo conllevan al respeto excesivo de normas ya establecidas; en el caso del quechua, a respetar el alfabeto oficial, las gramáticas y los diccionarios oficiales.[2] Además, las expectativas de esos mismos maestros, como lo expresaron algunos de ellos en los primeros cursos de formación, se refieren justamente al uso de cinco vocales para escribir el quechua dado que el sistema de escritura del castellano tiene un número igual de vocales y que quienes no son especialistas en la enseñanza del castellano como segunda lengua opinan que el aprendizaje de la lecto-escritura en quechua con cinco vocales podría ayudar al alumno a distinguir entre /i/-/e/ y entre /u/-/o/ posteriormente, cuando aprendieran el castellano.[3] Ignorar tales actitudes y expectativas parecía arriesgado en los primeros momentos de un proyecto piloto de educación bilingüe.

La segunda opción, sin embargo, no es tampoco plenamente satisfactoria; al postergar las modificaciones alfabéticas, se condenaba a los pocos libros existentes en quechua a que se volvieran obsoletos tan solo en un par de años después de su

aparición, contribuyendo de esta manera a debilitar más la lengua, pues se daba una imagen de desorden y de falta de estabilidad. Se seguía con una escritura inestable y retrasaba el verdadero proceso de estandarización, puesto que impedía en los usuarios de la lengua el desarrollo de automatismos de escritura: apenas habían adquirido algunos hábitos tenían que deshacerse de ellos.

A pesar de esto, en un afán por evitar un rechazo masivo del programa por parte de los maestros, el PEEB-P decidió recurrir inicialmente (1980-1982) al alfabeto oficial, modificándolo recién en 1982 sin que ello originara protestas por parte de los maestros participantes en el proyecto. Consultas posteriores con otros programas educativos que usaban el quechua en el Perú llevaron al reconocimiento oficial de un nuevo alfabeto que considera únicamente tres vocales, el Panalfabeto Quechua, oficializado en 1985 (cf. Zúñiga, 1988 y Jung y López, 1988).

Reflexiones acerca de la selección de un alfabeto

Como se ve, la selección de un alfabeto para su uso en el aula constituye un asunto delicado. La experiencia del PEEB-P permite extrapolar las observaciones siguientes:

Primero, en un proyecto piloto de educación bilingüe, debido a los temores que tienen muchos maestros de aplicar por primera vez un nuevo modelo de educación que hace uso de una lengua vernácula, es probablemente mejor recurrir inicialmente a un alfabeto reconocido por la ley, aun cuando siga siendo debatido, si así lo desean sus usuarios, pues la condición *sine qua non* del éxito de un alfabeto no es tanto su perfección científica sino más bien su aceptación por parte de los usuarios de la lengua. Recuérdese que en la definición de un alfabeto deben tomarse en cuenta no sólo criterios científicos (lingüísticos y pedagógicos) sino también consideraciones sociales y políticas. Sin embargo, cuando parece oportuno hacer ciertas modificaciones alfabéticas, es importante medir las resistencias probables por parte de las personas e instituciones acostumbradas al alfabeto oficial,[4] no para sobreestimarlas pero tampoco para subestimarlas. Ante todo, conviene tomar decisiones alfabéticas de acuerdo con las preferencias de los usuarios de la lengua a

fin de que vayan adquiriendo confianza en los recursos escritos de su lengua.

Luego, todo trabajo sobre el corpus debe hacerse paralelamente a aquellos referidos al estatuto de la lengua. Las modificaciones a un alfabeto oficial adquieren autoridad sólo a partir del momento en que están reconocidas por la ley. Por lo tanto, es responsabilidad de los miembros de un programa de educación bilingüe no sólo analizar un alfabeto oficial sino también cuidar de que se reconozcan de manera oficial los cambios que proponen.

Finalmente, es instructivo observar cómo el trabajo técnico de varios programas educativos puede permitir llegar a un consenso que conduce a un fortalecimiento de la lengua vernácula. De hecho, al comparar el Alfabeto Quechua Oficial de 1975 y el Panalfabeto Quechua de 1985, oficializado gracias a los esfuerzos conjuntos de los programas de educación bilingüe del Perú, se percibe cierto cambio de perspectiva muy positivo: en el primer documento, se subrayan las particularidades de cada variedad; en el segundo, en cambio, se realzan las similitudes entre las diversas variedades de la lengua, otorgándole así transparencia y convergencia.

LA ORTOGRAFIA

La ortografía es otro elemento de la codificación de una lengua. Al igual que el alfabeto, es un asunto muchas veces cargado de conceptos ideológicos más que lingüísticos, como nos lo enseña la historia de la escritura de las lenguas en general.[5]

En el caso del quechua, que todavía no tiene tradición escrita fuerte, consideramos que los problemas ortográficos pueden considerarse de manera diferente: algunos de ellos conciernen ante todo a los especialistas de la lengua que pueden debatirlos sin mayor participación ni mayor interés de los hablantes de la lengua. Pensamos, por ejemplo, en los problemas de segmentación. Otros, en cambio conciernen directamente a los usuarios mismos de la lengua, los sorprenden siempre en un primer momento y pueden incluso irritarlos. El más obvio de aquellos problemas concierne la escritura de los préstamos del

castellano, cuyo tratamiento en el PEEB-P sintetizamos a continuación.

Cuando el PEEB-P inició sus actividades, debió tomar posición frente a la interrogante siguiente: ¿conviene transponer al quechua escrito las numerosas palabras tomadas del castellano que se encuentran en el quechua puneño sin modificación ortográfica, o es preferible refonemizarlas y escribirlas de acuerdo al sistema ortográfico del quechua?

La primera opción no solo es atrayente para sociolingüistas como X. Albó, quien evoca el respeto a las preferencias de los hablantes de una lengua de menor prestigio por las características de una lengua de mayor prestigio (cf. Albó, 1974), sino que también lo era para los maestros del PEEB-P. Alfabetizados ellos mismos en castellano, podían leer fácilmente los textos impregnados de palabras castellanas y opinaban que esa práctica constituía una buena introducción al castellano para el niño quechua-hablante. Finalmente, la ley misma de ese entonces estipulaba que, "las palabras tomadas del español y que no hayan sido asimiladas completamente al quechua deberán escribirse de la manera usual en español, v gr. Perú, revolución, huelga" (Alfabeto Oficial, 1975).

La segunda opción implicaba cambios a nivel de grafemas (por ejemplo, *waka* por la palabra castellana *vaca*), como modificaciones a nivel de sílabas, puesto que los patrones silábicos del quechua puneño se reducen a los tipos V, VC, CV y CVC, de modo que se debería excluir tanto la presencia de dos elementos consonánticos consecutivos en la sílaba (por ejemplo, mayis*turu* en vez de mae*stro*) como de dos elementos vocálicos consecutivos (por ejemplo, s*ur*ti para s*ue*rte o t*i*nda en vez de t*ie*nda).

A pesar de las reacciones previsibles de los maestros, los integrantes del PEEB-P optaron por la segunda solución, por razones lingüísticas y pedagógicas. De hecho, se quería ante todo crear un sistema de escritura coherente y homogéneo, y evitar dudas que se surgirían inevitablemente al usar dos alfabetos en la escritura de una sola lengua; además, se buscaba forjar una lengua escrita apta para fines de alfabetización. Se pensó que si se mantenía la escritura de las palabras castellanas, el lector incipiente quechuahablante, sin conocimiento del castellano escri-

to, se vería confrontado con dos alfabetos a la vez, el uno basado en una mayor concordancia entre fonema y grafía, el otro que alteraba repetidamente esa relación, por razones de tipo diacrónico, y que recurría además a grafías ajenas al quechua, tales como la *f* o la *z*.

No se puede negar que la primera promoción de maestros bilingües, alfabetizados en castellano, se sorprendió por tales convenciones ortográficas. Al tener que deletrear los préstamos para reconocerlos y entenderlos, los encontraron inicialmente molestosos y aún ridículos. No se reconciliaban fácilmente con formas tales como *kuwarirnu* (del castellano *cuaderno*) o *kahun* (del castellano *cajón*), que aparecen en *Ñampi*, un cuaderno de ejercicios para ... segundo grado. Desde su perspectiva de *escribientes del castellano*, opinaban además que tal escritura no era económica, pues el niño tenía posteriormente que aprender otra forma escrita de la misma palabra en castellano.

A fin de evitar un rechazo masivo de tales reglas ortográficas, los autores de los materiales educativos del PEEB-P limitaron al máximo el número de préstamos utilizados en el primer libro de lectura quechua (solo 17 de un total de 304 palabras nuevas), y se trató de controlar su uso en las publicaciones posteriores. La escritura de los préstamos se impuso poco a poco. Varios factores contribuyeron a esa paulatina aceptación de tales convenciones: la adquisición de ciertos automatismos de lectura en quechua, el reconocimiento de las ventajas de un claro deslinde entre las dos lenguas, para el posterior aprendizaje del castellano, así como una confianza cada vez mayor por parte de los maestros en los propios recursos escritos del quechua.

Reflexiones acerca de debates ortográficos

La breve experiencia del PEEB-P en el uso del quechua escrito es instructiva en cuanto a la formulación y aplicación de reglas de ortografía en lenguas vernáculas en general.

Opinamos que las reglas de ortografía establecidas para escribir palabras prestadas de otra lengua en una lengua sin tradición escrita deberían prever el uso de un mismo sistema de escritura coherente y homogéneo, y seguir siendo al mismo

tiempo lo suficientemente funcionales como para que los usuarios de la lengua las acepten y aprendan así a recurrir a su uso escrito con cierta confianza. La dificultad mayor reside en encontrar un equilibrio entre soluciones basadas en consideraciones lingüísticas y las reacciones emocionales e ideológicas probables de los hablantes de la lengua.

Luego, muchas lenguas escritas tienen una larga tradición de reformas ortográficas. Aun cuando tales discusiones no disminuyen el uso y la expansión de lenguas fuertes, como el inglés, el francés o el alemán, en cambio debilitan las lenguas vernáculas pues acrecientan la inseguridad latente que suelen tener sus hablantes al escribirla. Por otra parte, no se cuenta con publicaciones de largo tiraje que irían dando autoridad creciente a las formas controvertidas. Por lo tanto, conviene ir buscando un acuerdo inmediato para la escritura de tales lenguas. En un proyecto de educación bilingüe es responsabilidad de los autores de libros escolares aclarar a los maestros la importancia de las normas de escritura y el papel que cumplen en el proceso de desarrollo de una lengua para que las respeten estrictamente.

Finalmente, dada la complejidad del caso y las resistencias que suelen darse cuando se establecen tales normas, se hace imprescindible la creación de una instancia en la que vayan formulándolas y protegiéndolas. En el caso del Perú, se espera además que los encuentros entre proyectos de educación bilingüe se repitan para ir afinando las reglas establecidas y aclarando las interrogantes ortográficas que han de surgir.[6]

LA ELABORACION TERMINOLOGICA

Al haberse visto excluido de los sectores de la vida pública por siglos, el quechua se ha empobrecido paulatinamente, de manera que ahora se encuentra desprovisto de términos adecuados para los campos jurídicos, administrativos y técnicos y, por supuesto carece también del vocabulario necesario para un trabajo escolar preciso y diferenciado.

En sus inicios, el PEEB-Ṛ trató cautelosamente de crear términos técnicos, pues se encontró frente al dilema siguiente: ¿conviene conservar los abundantes términos técnicos prestados

del castellano, utilizados comúnmente en el quechua puneño actual, o es preferible buscar una autenticidad lingüística mayor y crear palabras quechuas nuevas para que el quechua se convierta en una lengua más adecuada para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?

La dificultad del caso fue la siguiente: si bien es obvio que no era recomendable conservar todos los préstamos del castellano no en uso en Puno ni tampoco reemplazar sistemáticamente todos por neologismos quechuas acuñados para tal efecto, era delicado decidir cuáles términos era conveniente crear y cuántos era preferible tomar del castellano. Lo que se buscaba era enriquecer la lengua quechua sin que los textos se tornaran oscuros, por la acumulación de palabras nuevas; innovar sin caer en la artificialidad; ampliar el vocabulario sin que los lectores bilingües, en especial los maestros, lo rechazaran por exceso de purismo. Conviene precisar que las disposiciones oficiales de 1975 concernían tan solo al alfabeto quechua y a normas de ortografía, mas no tocaban los problemas relacionados con la elaboración terminológica del quechua, a diferencia de lo que ocurre ahora con el alfabeto de 1985.

Para analizar la dificultad que se debe enfrentar en la elaboración terminológica de una lengua, nos parece interesante analizar en qué lengua un proyecto de educación bilingüe como el PEEB-P redacta sus guías destinadas al maestro, pues sus alternancias entre la lengua vernácula y la lengua de prestigio en contacto ilustran bien cuán difícil es la búsqueda de un equilibrio entre funcionalismo y autenticidad. En lo que al PEEB-P respecta, se puede distinguir cuatro fases.

La guía que acompaña al primer libro de lectura en quechua puneño, *Haku Kusiwan*, publicado en 1979, está redactada en castellano y recurre al quechua tan solo para presentar, en un glosario bilingüe, las palabras utilizadas en el libro de lectura. *Ñampi*, libro de lectura y cuaderno de ejercicios para el segundo grado, que aparece en 1981, está redactado enteramente en quechua; además de los textos explicativos, se encuentra una lista de términos gramaticales creados en quechua para su uso en el aula. El tercer libro de lectura *Suyunchis*; publicado en 1982, marca un regreso hacia más funcionalismo, pues todas las indicaciones al docente están en castellano. Si bien de esa ma-

nera el maestro puede leer las indicaciones metodológicas más fácilmente, sin embargo es dudoso que se familiarice verdaderamente con la terminología quechua y se pierde así una de las pocas oportunidades de publicar textos en una lengua que justamente requiere salir de los campos tradicionales de poemas, canciones, cuentos y descripciones de tareas agrícolas y mostrar que también puede expresar otras realidades. Finalmente, en las guías de la última fase del PEEB-P, se nota más armonía en el uso alternativo del quechua y del castellano; en una de ellas, en *Kawsayninchis*, libro de Ciencias Naturales para el cuarto grado, publicado en 1987, encontramos dos indicadores interesantes al respecto: por un lado, la reintroducción del quechua para indicaciones y explicaciones, alternando con otros textos en castellano, por el otro una innovación: un glosario bilingüe con definiciones en quechua.

Reflexiones acerca de trabajos de terminología

A raíz de la breve experiencia del PEEB-P en este campo, se pueden observar los puntos siguientes:

La tarea terminológica destinada a enriquecer el léxico de una lengua sin tradición escrita debe evitar dos extremos, tanto una permisividad demasiado grande que impulsa a recurrir a palabras tomadas de la lengua de prestigio en contacto, como su rechazo absoluto. Conviene buscar cierto equilibrio de manera que la lengua se enriquezca de aportes exteriores sin que por ello se pierda su autenticidad.

La dificultad de la elaboración terminológica reside no solo en la creación de términos sino más bien en su aceptación y en su divulgación. Las palabras nuevas deben ser funcionales y ser aceptadas por los usuarios emocional y culturalmente. En un programa de educación bilingüe, se debe tratar de incluir a los maestros en estos trabajos o por lo menos se los debe consultar para que luego utilicen las palabras recién creadas. En la medida de lo posible, se debe buscar promover la divulgación de tales términos por medio de publicaciones, cuidando que los textos queden claros y accesibles a fin de despertar el interés del lector hacia tales problemas.

Finalmente, como se practica con éxito en otros países,[7] es

deseable que se instale una entidad canalizadora que esté encargada de crear términos técnicos y que sea la responsable de velar por su estandarización. Así, en el campo de la educación, es conveniente que por lo menos todos los niños alfabetizados en lengua materna utilicen la misma terminología en todas las aulas del país, tarea todavía por ahora pendiente en el Perú.[8]

CONCLUSION

Las acciones de planificación lingüística deberían siempre constituir un asunto oficial. Cuando en la planificación se involucran a lenguas oprimidas y por tanto vernáculas, tendría que ser preocupación del Estado promover una educación bilingüe-bicultural digna del grupo-meta y liderar activamente tanto las iniciativas de planificación de corpus como de estatuto; esto es, aquellas relativas a una revalorización social y política de estas lenguas.

Sin embargo, esa situación no se da siempre; así, en el Perú, el Estado demuestra poca iniciativa en el fomento de una educación bilingüe-bicultural, de tal manera que muchas acciones de planificación lingüística son, en la práctica, implementadas por los proyectos de educación bilingüe que se ejecutan en el país, esencialmente a través de la publicación de los libros escolares que elaboran.

Es obvio que tales trabajos resultan muy modestos y que el impacto que esos libros logran no puede, de ninguna manera, reemplazar una política educativa y lingüística coherente y decidida en favor de las lenguas y las culturas indígenas.

A pesar de ello, el trabajo efectivo de los proyectos de educación bilingüe del Perú ha permitido cierto avance en la codificación y en el largo camino de la estandarización del quechua. Los libros escolares producidos en quechua hasta la fecha pueden ser quizás visto como un germen de fuerza transformadora (CERA, 1987: 50) y, dado lo extraño que aún resulta encontrar libros redactados en una lengua vernácula, convendría que se den a conocer más ampliamente y que se valoricen más.

NOTAS

1. Acerca de los trabajos de planificación lingüística realizados en Japón, en Rusia y en Indonesia, véase entre otros: *Sprache und Staat, Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik*, F. Coulmas, W. de Gruyter, Berlín, 1985.

2. Para la variante Cuzco-Collao, *Gramática Quechua y Diccionario Quechua*, A. Cusihuaman, Ministerio de Educación, Lima, 1976.

3. Dado que los segmentos [e] y [o] no tienen valor distintivo en quechua, los quechua hablantes al aprender el castellano, por lo general, confunden [i] y [e] y [o] y [u].

4. Tal como ocurre en la Academia de la Lengua Quechua del Cuzco que sigue defendiendo rigidamente el uso de las cinco vocales en quechua.

5. La historia de la escritura de lenguas de tradición escrita es instructiva al respecto; véase por ejemplo *Le bon usage*, M. Grévisse, París, 1959 sobre los numerosos intentos de simplificación de la escritura del francés; respecto a los últimos trabajos para modificar la escritura del alemán, se puede consultar entre otros: *Zum Stand der Rechtschreibreform*, G. Augst, *Grundschule II*, *Westermann*, 1987.

6. Es de saludar al respecto la iniciativa del Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas" del Cuzco de reunir a los diversos proyectos de educación bilingüe vigentes en el Perú y de publicar las actas bajo el título *Lengua, Cultura y Región, Diálogo y Conflictos en el Sur Peruano Andino*, 1987.

7. Al lado de trabajos de terminología de envergadura como aquellos realizados en Indonesia, conviene mencionar otros más modestos canalizados en el Africa por la Commission Nationale du Lexique (CNL) en Ruanda para la creación de términos técnicos para la Primaria en Kinyarwanda (véase: *Lexique spécialisé*, Kigali, 1983).

8. A este respecto resulta prometedor que los términos acuñados en Puno para la enseñanza de la matemática hayan sido también adoptados por el programa de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Ayacucho.

BIBLIOGRAFIA

ALBO, Xavier (1984) *Los mil rostros del quechua,* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CERA, "Bartolomé de Las Casas", (1987) *Lengua, Cultura y Región. Diálogo y Conflicto en el Sur Andino Peruano,* Cuzco: CERA.

CHATRY-KOMAREK, M. (1987) *Libros de lectura para niños de lengua vernácula,* Eschborn; GTZ.

JUNG, I. y LOPEZ, L. E. (1988) "Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú", en: Lengua, nación y mundo andino. *Allpanchis,* Año XIX, Nos. 29-30, pp 483-509.

MINISTERIO DE EDUCACION DEL PERU (1975) Resolución Ministerial Nº 4023-75-ED.

PROYECTO EXPERIMENTAL DE EDUCACION BILINGÜE-PUNO (1979) (1987) Materiales educativos para la enseñanza del quechua como lengua materna: *Haku Kusiwan, Kusi* (1er. grado), *Ñampi, Ayllunchis* (2do. grado), *Suyunchis* (3er. grado), *Kawsayninchis* (4to. grado).

RUBIN, J. (1977) "Indonesian Language Planning in Education", en: J. Rubin et al (eds.), *Language Planning Processes,* The Hague: Mouton.

ZUÑIGA, M., (1988) en: Lengua, nación y mundo andino. *Allpanchis,* Año XIX, Nos. 29-30, pp. 469-481.

EXITOS Y DESFASES EN LA EDUCACION BILINGÜE EN PUNO Y LA POLITICA LINGÜISTICA PERUANA

Nancy H. Hornberger
University of Pensylvania

El eje central de mi trabajo es ver hasta qué punto y bajo qué condiciones una educación bilingüe puede o no conllevar al mantenimiento de una lengua oprimida. Este artículo considera al Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno en cuanto al contexto del cual surgió, el éxito que experimentó en el aula, y el sentido en que, a pesar de ese éxito, presenta problemas a nivel de la política. Primero, ubicaremos al Proyecto en cuanto a la política que lo atañe y a la población a la cual se dirige. Segundo, veremos el éxito del Proyecto en el aula, por cuanto cumplió fielmente el modelo de educación bilingüe que buscaba y trajo un mejoramiento en la transmisión de contenido académico. Finalmente, consideraremos los retos políticos que el Proyecto tiene ante sí por cuanto confronta problemas de implementación y también problemas intrínsecos en asignar a la educación bilingüe la tarea de mantener a una lengua.

EL CONTEXTO DE LA POLITICA

Cuatro iniciativas políticas en los años 70 en el Perú produjeron las condiciones para el Proyecto: la Reforma Educativa (*Compendio...*, 1975), la Política Nacional de Educación Bilingüe (Ministerio de Educación, 1972), la Oficialización del Quechua (*Comercio*, 1975; Comisión..., 1975), y la Constitución de 1979 (*Constitución Política del Perú*, 1980). Cada una de estas iniciati-

vas incluía disposiciones relacionadas con la lengua quechua, mostraba preocupación hacia las lenguas minoritarias del Perú, y específicamente hacia el quechua. Estas iniciativas coinciden con lo que ocurre también en la planificación lingüística en otras partes del mundo. Ruíz (1984) identifica tres tipos de orientación: una que ve a la lengua como problema y que considera a los idiomas minoritarios como problemas tanto para sus hablantes como para la nación entera; a esta orientación corresponde una educación bilingüe de transición. La segunda reconoce a la lengua como derecho y ve a los idiomas minoritarios como un derecho de sus hablantes; a esta orientación corresponde una educación bilingüe de mantenimiento. La tercera orientación considera a la lengua como recurso y ve a los idiomas minoritarios como recursos potenciales para toda la nación; a esta orientación corresponde una educación bilingüe de enriquecimiento.

Para lograr la participación de todos en la nueva educación, la Reforma Educativa de 1972 consideraba a la auto-educación, la educación permanente, y la educación no escolarizada como componentes integrales del sistema educativo (*Compendio...*, 1975: 10). Además de eso, la Reforma buscaba un cambio profundo de principios pedagógicos, de actitudes, y de prácticas en las escuelas. Este último tenía que implementarse por medio de nuevas prácticas, entre ellas la reorganización del sistema educativo en tres niveles (inicial, básico y superior), la descentralización administrativa por medio de núcleos educativos comunales, la extensión educativa y la educación bilingüe.

La inclusión de la educación bilingüe como parte de la Reforma tuvo como fin acoger a los grupos indígenas dentro de la sociedad nacional en forma eficiente y respetuosa de sus lenguas y culturas. Se prestaba poca atención a las lenguas como posibles recursos culturales para la nación, y se ponía énfasis en los derechos de los pueblos indígenas a participar en la nación. Sus lenguas se veían como problemas que obstaculizaban dicha participación.

La Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) de 1972 surgió con la Reforma Educativa. Sus objetivos principales pueden resumirse en: 1) la toma de conciencia de las comunidades vernáculas hacia su participación en el proceso de cam-

bio estructural; 2) la creación de una cultura nacional que incluyera el pluralismo; y 3) el uso del castellano como lengua común en el Perú, respetando la diversidad lingüística y la revalorización de las lenguas vernáculas.

Observamos cierta ambigüedad en las orientaciones expresadas en estos objetivos: por ejemplo, el llamado a la revaloración de las lenguas vernáculas y a la participación de las comunidades vernáculas en cambios estructurales (que refleja una orientación "lengua como derecho") contrasta con el deseo de que el castellano sea la lengua común, implicando así la incorporación de los vernáculo-hablantes dentro del mundo hispano-hablante (que refleja una orientación "lengua como problema"). Asimismo, la afirmación del pluralismo cultural contrasta con el llamado a una cultura nacional integrada.

Tal ambigüedad sugiere una diversidad de orientaciones hacia la lengua entre los autores de la PNEB. Alfaro (1976), entonces jefa de la Unidad de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación, veía a la lengua como un derecho; Pozzi-Escot (1978) la veía como un problema; y Escribens (1978) y Escobar (1978) vacilaban entre esas dos orientaciones.

Las actividades especificadas en la PNEB también expresaban ambigüedad de orientación. Por un lado, el reglamento (Decreto Supremo Nº 003-ED-73) consideraba la enseñanza del quechua como segunda lengua para los hispano-hablantes lo cual sugiere una educación bilingüe de enriquecimiento y una orientación "lengua como recurso". Por otro lado, el Modelo Básico de Educación Bilingüe desarrollado por funcionarios de la Unidad de Educación Bilingüe reflejaba una orientación "lengua como problema". Era un modelo transicional en el cual el uso creciente del castellano iba acompañado por un uso decreciente de la lengua materna como medio de enseñanza durante los cuatro primeros años de primaria.

La tercera iniciativa que contribuía al contexto político del Proyecto Bilingüe de Puno fue la Oficialización del Quechua. El Decreto Ley 21156 del 27 de mayo de 1975 reconoció al quechua como lengua oficial del Perú, al igual que el castellano. Reflejaba una clara orientación "lengua como recurso" tanto en lo que se refiere a una planificación de 'corpus' cuanto a una planificación lingüística de 'status'. Se prestaba atención a la

preservación, el desarrollo, y la conservación de las variedades peruanas del quechua, y al desarrollo bilingüe de la nación. Se preveía la enseñanza obligatoria del quechua en todos los niveles educativos a partir de 1976, y el uso del quechua en las cortes a partir de 1977.

Finalmente, la Constitución de 1979 también incluía disposiciones respecto al quechua. Los artículos 35 y 38 retroceden de la orientación "lengua como recurso" de la Oficialización hacia una orientación "lengua como derecho", por cuanto reconocen el derecho de los quechuahablantes a hablar y utilizar el quechua, pero sin ninguna atención a la posibilidad de extender el uso del quechua a otras zonas y hablantes.

Estas cuatro iniciativas y tres orientaciones hacia la lengua son las que componen el contexto político en los años 70, para la lengua quechua en el Perú. Cada iniciativa suponía que la educación bilingüe tenía un rol en la revalorización y mantenimiento de la lengua quechua o en el reconocimiento e incorporación de los quechua hablantes.

EL CONTEXTO SOCIOHISTORICO

En el Perú, el Censo de 1981 cuenta entre los mayores de cinco años a 3'218,695 quechuahablantes, de los cuales 35% (1'113,410) son monolingües en quechua. Este trabajo trata sobre los quechuahablantes del departamento de Puno. Este departamento está ubicado en el sur del Perú, limita con Bolivia e incluye porciones del lago Titicaca. Los quechuahablantes en el departamento de Puno llegan a 388,092 y constituyen la mitad de la población departamental mayor de cinco años de edad.

A pesar de que la mayoría de los niños en las comunidades quechuahablantes de Puno llegan a la escuela sólo con su lengua materna, el medio de enseñanza es, y ha sido desde las primeras escuelas, el castellano. Los alumnos emprenden sus labores escolares con seriedad; sus padres son concientes de los beneficios que la educación ofrece a sus hijos. Sin embargo, las tasas tanto de deserción como de analfabetismo son altas; según el Censo de 1981, el 32% de la población mayor de 15 años es analfabeta y el 34% tiene sólo de 1 a 4 años de escolaridad. Era

la intención tanto de la Reforma Educativa como del Proyecto de Educación Bilingüe mejorar esa situación.

EL PROYECTO DE PUNO

El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB) se inicia en 1977 por esfuerzos del Ministerio de Educación, con apoyo técnico de la Deutsche Gesellschaft für T hnische Zusammenarbeit (GTZ). Se organizó en una estructura tripartita de la Dirección Departamental de Educación de Puno, el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), y la GTZ, y se ha venido ejecutando a nivel de aula desde 1980. Empezó aplicando el modelo básico de la Unidad de Educación Bilingüe (modelo transicional), pero con el tiempo se inclinó más hacia un modelo de mantenimiento.

Un documento interno del Proyecto expresa que la elección de una enseñanza en castellano implica una política de castellanización, y la de una educación bilingüe transicional implica una política de asimilación, mientras que una educación bilingüe de mantenimiento supone una política de integración nacional basada en el respeto de todas las etnias. El mismo documento sugiere algunos de los efectos esperados de una educación bilingüe de mantenimiento: el desarrollo de las lenguas vernáculas, la producción de material escrito en lenguas vernáculas, la integración cultural, la superación del discrimen social, la reducción del analfabetismo, y el mejor aprovechamiento de las oportunidades educativas (López y Valdivia, Modelo..., 1982: 20-26).

Existen muchas formas en las que se podría evaluar el éxito de un proyecto de educación bilingüe en aula. Se podría, por ejemplo, medir el rendimiento académico de alumnos dentro y fuera del programa, y el Proyecto de Puno ha emprendido medidas como ésas (ver, por ejemplo, Jung 1988; Rockwell et al., 1988). Aquí, en cambio, se enfoca dos otros indicadores de éxito: primero, hasta qué punto el uso de lenguas en el aula alcanzó los objetivos del Proyecto; y segundo, los beneficios pedagógicos observados en la interacción entre el educando, el maestro, y el currículo.[1]

EL USO DE LENGUAS EN EL AULA

A diferencia del modelo diseñado por la Unidad de Educación Bilingüe del Ministerio, el modelo del Proyecto de Puno incluía el uso del quechua como medio de enseñanza en todas las materias, en proporción constante (y no decreciente) y durante todos los seis años de primaria.

El Proyecto producía textos, guías, y otros materiales para el uso del quechua como medio de enseñanza no sólo en el área de lenguaje, sino también en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, y ciencias sociales; y proporcionaba materiales educativos a los maestros y alumnos de las escuelas participantes. El Proyecto también entrenaba a los docentes en las metodologías del Proyecto y el uso de los materiales. En el primer año del Proyecto, se aplicó la educación bilingüe en el primer grado solamente; en el segundo año, en el primero y segundo grados; en el tercer año, en los tres primeros grados; y así sucesivamente.

El Proyecto tuvo éxito en la introducción del uso del quechua como medio de enseñanza. Mis observaciones del uso de lenguas dentro y fuera del Proyecto, mostraban que en efecto había más uso del quechua en las aulas bilingües: tanto en la lengua escrita como en el habla de los maestros y los educandos.

Se observó que, aproximadamente, la mitad de lo escrito en las aulas bilingües estaba en quechua, mientras que en las aulas no-bilingües no había material escrito en quechua. Esto incluye todas las categorías de lengua escrita: lo que se escribe en las paredes, pizarras, textos, y cuadernos.

El habla de los educandos puede ser dividida en habla entre alumnos y habla de alumno a maestro, y descrita en términos de tres dominios de uso de lenguas en la comunidad, denominados: ayllu, no-ayllu, y comunidad. El dominio ayllu, definido en base a observaciones etnográficas, comprende todas las situaciones sociales pertenecientes a la vida tradicional de la comunidad; es decir, a los aspectos de la vida comunitaria mantenidos ininterrumpidamente desde la llegada de los españoles.

En cambio, el dominio no-ayllu comprende todas las situa-

ciones sociales resultantes de la presencia de la sociedad nacional peruana dentro del territorio de la comunidad. Por situación social entendemos la coyuntura entre contexto (tiempo y lugar) y la relación de roles de los participantes. El dominio no-ayllu incluye todas las situaciones donde miembros y no-miembros se comunican en contextos, tales como: el distrito, la escuela (en su rol usual) y los encuentros casuales dentro de la comunidad. La lengua correspondiente a este dominio es el castellano.

A diferencia de esos dos, el dominio comunidad es aquel en el cual los miembros de las comunidades se comportan como comunidad, tal como la sociedad nacional peruana la define. Este dominio se da en ocasiones en que los miembros participan en reuniones, celebraciones o deportes y, en general, en todas aquellas situaciones en que los patrones de reunión tienen su origen fuera de la comunidad, pero que ya están incorporados a ella. Las lenguas correspondientes a este dominio son tanto el castellano como el quechua.

El uso de lenguas por parte de los alumnos en la escuela presenta los tres dominios. Según se nota en el Cuadro 1, aproximadamente el 89% del tiempo en la escuela se pasa en contextos donde los alumnos se comunican entre ellos: el 14% en contextos dentro del dominio ayllu, el 41% en contextos dentro del dominio comunidad, y el 34% dentro de contextos no-ayllu. El otro 11% del tiempo se pasa en comunicación con los maestros: 6% en el aula y 5% en formación.

DOMINIO

En mis observaciones, el habla entre alumnos se realizaba por lo general en quechua, tanto en las aulas no-bilingües como en las bilingües; pero en las aulas bilingües ésto era más notorio. Además, en las aulas bilingües, las instancias en que los alumnos se insultaban o se jactaban de algo, acciones que generalmente tienen el castellano como medio, fueron menores que en las aulas no-bilingües.

En las dos escuelas, la comunicación alumno-maestro se manifestaba a través de cuatro categorías; sin embargo, en las aulas bilingües, ésta se realizaba en quechua y en las no-bilin-

CUADRO 1

EL EDUCANDO, LA ESCUELA Y LOS DOMINIOS DE USO DE LENGUAS[a]

DOMINIO	ACTIVIDAD	HORAS	%
Ayllu[b]	Espera durante reuniones	3.5	7
	Ausencia del maestro	3.5	7
No-Ayllu[c]	Formación	2.5	5
	En el aula: maestro enseña	3	6
Comunidad[d]	Recreo	16.5	32
	Deportes	4.5	9
Contexto No-Ayllu y Relación de roles Ayllu			
	En el aula: sin maestro	9	18
	En el aula: limpieza	4	8
	En el aula: copia	4	8
Total		50.5	100

a. Observaciones durante siete días escolares, 12 a 20 de agosto de 1982. Kinsachata, Puno, Perú.

b. Ayllu: situaciones sociales pertenecientes a la vida tradicional de la comunidad; la lengua correspondiente es el quechua.

c. No-ayllu: situaciones sociales que han resultado de la intrusión de la sociedad nacional peruana dentro del territorio de la comunidad; la lengua correspondiente es el castellano.

d. Comunidad: situaciones sociales donde los miembros de las comunidades participan en reuniones, celebraciones, deportes, y, en general, en todas aquellas ocasiones en qùe los patrones de reunión tienen su origen fuera de la comunidad; las lenguas correspondientes son el quechua y el castellano.

gües siempre en castellano.[2] En las respuestas al contenido (RC) y en las respuestas leídas (RL), había un extenso uso del quechua entre los alumnos del Proyecto; mientras que en los pedidos espontáneos (PE) y comentarios espontáneos (CE), había un uso del quechua un poco menor. Sin embargo, cabe anotar que, paralelamente a los casos de insultos y jactancia, los alumnos del Proyecto hacían menos uso de esta última categoría, comentario espontáneo, en comparación con sus pares en las aulas no-bilingües.

El uso de lenguas del maestro en las aulas bilingües difería cuantitativamente y cualitativamente de su uso en las aulas no-bilingües. Los maestros del Proyecto utilizaban mucho más quechua: aproximadamente del 30 al 50% de sus expresiones durante las lecciones eran en quechua, en vez del 1% o menos.

Los maestros del Proyecto utilizaban el quechua para comunicar ideas, en vez de utilizarlo para traducir o en un cambio de códigos; es decir, en las aulas del proyecto los maestros usaban el quechua como lengua de comunicación primaria, mientras que en las aulas no-bilingües lo usaban como lengua secundaria de traducción. Los Cuadros 2, 3, y 4 muestran que en las aulas observadas, el uso más frecuente del quechua en el aula bilingüe fue de quechua solo, mientras que en el aula no-bilingüe fue de traducción en quechua.

Los cuadros también demuestran que los maestros y alumnos del Proyecto utilizaban el quechua en el intercambio mismo de información, mientras que sus pares en las aulas no-bilingües recurrían sólo al quechua, como soporte de la información que se daba en castellano. En el uso del quechua entre los maestros del Proyecto sobresalían los usos elicitativos, evaluativos e informativos, mientras que, entre los otros maestros, los usos del quechua son usos directivos y meta-explicativos.[3] Pareciera que, en las aulas no-bilingües, el maestro recurría al uso del quechua para traducir alguna directiva o un uso meta-explicativo cuando el mismo mensaje en castellano no producía en los alumnos el resultado deseado.

Tanto los maestros como los alumnos en las aulas del Proyecto usaban un quechua de una forma lingüísticamente más completa que el de sus pares; utilizaban oraciones completas y bien formadas en vez de palabras sueltas o fragmentos de ora-

ciones; e incorporaban todo el rango de sintaxis quechua en su habla. Esto incluye no sólo todos los sufijos gramaticales en concordancia, y el uso de sufijos de nominalización y verbalización (como, por ejemplo, el -yku 'dinámico de cortesía'), sino también, los sufijos, independientes que sirven como marcadores de discurso (como, por ejemplo el -pis 'aditivo', el -lla 'afectivo-limitativo', y el -taq 'contrastivo').

Las siguientes oraciones fueron tomadas del habla de los maestros del Proyecto:

Kunan nuqa churasaq ahinata, qankunapis churallankichistaq.
Ahora yo lo voy a poner así, y ustedes también pónganlo.
Uk rumitawan churaychis.
Aumenten una piedra más.
Huksitutallawan yapaykusunman.
Otra [piedrita] más vamos aumentar, por favor.
Kaypiñataq, kay sapankunapi, hayk'an kashan?
Y ahora, aquí, en estas unidades, ¿cuántos hay?

BENEFICIOS PEDAGOGICOS

El Proyecto tuvo éxito en implementar el uso del quechua como medio de enseñanza al lado del castellano. El resultado directo de este hecho consistió en una mejor transmisión de contenido académico.

La participación de los alumnos fue mucho mayor en las aulas bilingües que en las no-bilingües: tanto la participación oral cuanto en la participación en la lectura y escritura. En las aulas no-bilingües la participación oral de los alumnos se limitaba a expresiones tales como: sí, no, yo, y los nombres de los números. Yo observé clases en las que los alumnos no podían generar adjetivos modificadores (grado 1-2), oraciones que se traducían en abreviaciones (por ej., Señorita, compañía, jirón, departamento, sin número, sociedad anónima, avenida; grado 3-4), ni cualquier oración que no sea de 3 o 5 palabras y basada en el modelo del maestro (ej. Juan juega con sus amigos, Luis juega con su amigo, María corre mucho, Luisa corre en el campo, Pedro juega con su perro; grado 5-6). El problema no estaba en la capacidad de escribir oraciones o palabras sino, en primer término, en pensar en qué decir.

CUADRO 2

TIPOS DE HABLA DEL MAESTRO EN QUECHUA: VISALLANI 1-2º GRADO (por enunciado)

	Tipo de cambio de código			
	Q solo[a]	Traducción en Q[b]	Intra-enunciados[c]	Total
Tipo funcional de habla				
Informativo[d]	2	6	3	11
Elicitativo[e]	1	6	1	8
Directivo[f]	2	9	0	11
Meta-explicativo[g]	7	3	0	10
Evaluativo[h]	2	0	0	2
TOTAL	14	24	4	42

a. *Q solo*: un enunciado completo en quechua. Puede ser seguido pero nunca precedido por una traducción en castellano.
b. *Traducción en Q*: una traducción directa e inmediata en quechua de una palabra u oración precedente en castellano.
c. *Cambio de códigos intra-enunciados:* el uso del quechua dentro de un enunciado en castellano, que no es una traducción.
d. *Informativo* (I): provee información.
Q'umir q'aytu kanqa sapankunapaq.
e. *Elicitativo* pide una respuesta lingüística.
Iskribiyta atirquwaqchu uchuta, manachu?
f. *Directivo* (D): pide una respuesta no-lingüística.
Hawatan lluqsiychis chay mana atindiqkuna.
Ch'inlla, ya, ch'inlla.
g. *Meta-explicativo* (M): ayuda a los alumnos a ver la estructura de la lección. Incluye a introducciones y resúmenes.
Kunan kaymanta qallarisunchis.
h. *Evaluativo* (V): Incluye a encomio, censura, y simple reconocimiento de la contribución del alumno.
Mana allinchu chayqa.

CUADRO 3

TIPOS DE HABLA DEL MAESTRO EN QUECHUA: KINSACHATA 1º GRADO (por enunciado)*

Tipo de cambio de código				
Tipo funcional de habla	Q solo	Traducción en Q	Intra-enunciados	Total
Informativo	10	0	1	11
Elicitativo	66	0	0	66
Directivo	11	0	2	13
Meta-explicativo	3	0	1	4
Evaluativo	79	0	0	79
TOTAL	169	0	4	173

* Consultar Cuadro 2 para la explicación de las categorías. Sin embargo, no se puede hacer una comparación estricta entre los Cuadros 3 y 4 y el cuadro 2 por cuanto 3 y 4 representan el uso del quechua en una sola lección cada una, mientras que 2 representa los raros usos del quechua durante un período de 6 meses y en varias lecciones.

CUADRO 4

TIPOS DE HABLA DEL MAESTRO EN QUECHUA: KINSACHATA 2º GRADO (por enunciado)*

Tipo de cambio de código Tipo funcional de habla	Q solo	Traducción en Q	Intra-enunciados	Total
Informativo	71	0	0	71
Elicitativo	34	0	0	34
Directivo	43	0	1	44
Meta-explicativo	8	0	0	8
Evaluativo	21	1	0	22
TOTAL	177	1	1	179

* Consultar Cuadro 2 para la explicación de las categorías. Sin embargo, no se puede hacer una comparación estricta entre los Cuadros 3 y 4 y el cuadro 2 por cuanto 3 y 4 representan el uso del quechua en una sola lección cada una, mientras que 2 representa los raros usos del quechua durante un período de 6 meses y en varias lecciones.

En el primer grado de Kinsachata, donde los alumnos estaban acostumbrados a que su profesor les hablara en quechua todo el tiempo, a menudo se llevaban a cabo vívidas discusiones entre maestro y alumnos.

A menudo se dice que los niños quechuas, y en general los educandos indígenas de cualquier parte del mundo, son de naturaleza tímida y reticente; y que esa es la razón por la que rara vez hablan en clase. De ahí que se nos recomiende no interferir con sus patrones culturales de comportamiento al pedirles que hablen más. A la luz de mis observaciones, sin embargo, pienso que deberíamos preguntarnos si es que, por lo menos, parte de esa reticencia no se debe a que, en muchos casos, la lengua de la escuela es un idioma totalmente extraño para el niño.

Con seguridad, en tales situaciones intervienen otros factores diferentes a los problemas de lengua. En algunas partes del mundo los niños se muestran tímidos en la escuela a pesar de que la lengua de la escuela es la misma que la lengua del hogar. Philips (1983) nos ha mostrado que, en el caso de los niños indígenas norteamericanos de Warm Springs, por lo menos, son los patrones culturales mismos los que constituyen la clave para entender el tipo de participación de los niños en la escuela. Dadas determinadas estructuras participativas congruentes con los patrones culturales de comportamiento verbal de los niños, los alumnos de Warm Springs participaban más en clase. Las estructuras participativas pueden también constituir un factor a tomar en cuenta en el caso de los niños quechuahablantes. Sin embargo, una cuestión más fundamental es el aspecto lengua. ¿Quién, después de todo, puede hablar libremente en una lengua que no conoce?

Además de la participación oral, es necesario tomar en cuenta otro indicador de comunicación efectiva en el aula bilingüe: la forma en la que los niños leen en voz alta. En las aulas no-bilingües de grados inferiores, la lectura consistía sólo en la repetición en voz alta de lo que el profesor leía de la pizarra o de su texto. En la mayoría de los casos, los estudiantes ni siquiera miraban las palabras que leían. En un aula de segundo grado, por ejemplo, había sólo ocho libros para los treinta alumnos asistentes, de manera que la mayoría de ellos repetía

las palabras de la lección de lectura sin siquiera verlas una sola vez.

En contextos como éstos, para cuando llegan a los grados superiores, los alumnos más hábiles y más aprovechados logran descifrar el castellano escrito de un texto o de la pizarra. En otras palabras, ellos pueden pronunciar los sonidos representados en un texto. La lengua castellana los ayuda en el proceso, por cuanto posee un sistema de escritura que es, sustancialmente, fonémico: sus grafías representan casi siempre el mismo sonido.

A pesar de ello, los niños quechuahablantes pronunciaban las palabras castellanas sin necesariamente entender lo que decían. Las pausas largas eran frecuentes. Los niños daban sonido a cada palabra como si se tratara cada vez de vocablos nuevos; obviamente ellos no lograban recuperar las claves contextuales cuando leían, no podían tampoco reconocer una palabra que no les significaba nada. La lectura de los niños no respetaba siquiera los signos de puntuación, ni aun los límites entre palabras. Las oraciones y palabras eran cortadas por la mitad y unidas a otras palabras y oraciones. La pronunciación era problemática debido al conflicto entre las reglas fonológicas del quechua y las del castellano. Los profesores en las aulas no-bilingües rara vez hacían a los niños preguntas de resumen o repaso cuando ellos terminaban de leer. Si eso ocurría, por lo general, se encontraban con una expresión perpleja o una cara en blanco.

Pero cuando estos mismos niños tenían la oportunidad de leer en quechua, la situación se tornaba distinta. En el curso de mis entrevistas con los niños de una escuela no-bilingüe, algunos de ellos se familiarizaron con los libros Kusi y Ayllunchis, elaborados por el Proyecto para la enseñanza de la lectoescritura en quechua. Luego de la entrevista, los alumnos de todos los grados comenzaron a pedirme prestados los dos libros que tenía conmigo; evento que fue seguido por un fenómeno sumamente interesante. Los niños se sentaban y apretujaban alrededor de los libros durante el mayor tiempo posible, turnándose para leer. Leían fluidamente, aunque la mayoría de ellos nunca había tenido la oportunidad de hacerlo en quechua. Cuando se equivocaban, por lo general, se trataba de la sustitución de una

palabra del texto por otra que estaba relacionada y que tomaba sentido en el texto. No se trataba, como a menudo ocurría con la lectura en castellano, del reemplazo de una palabra del texto por una sin sentido u otra que sólo se le parecía. Leían con comprensión, riéndose cuando era oportuno, haciendo comentarios y resumiendo a sus compañeros lo que habían leído. Se trataba de los mismos niños que a duras penas podían descifrar una oración de su libro de lectura en castellano y quienes, por lo general, no tenían idea alguna de lo que leían en voz alta.

En contraste con las clases no-bilingües, los profesores del Proyecto a menudo hacían preguntas de revisión o de resúmen acerca de lo que los niños leían y, por lo general, obtenían respuestas apropiadas.

En las aulas no-bilingües, cuando el maestro pedía a los educandos que copiaran ejercicios de la pizarra o que escribieran lo que él decía, había evidencia en casi cada uno de los cuadernos de los niños que éstos no tenían realmente idea de lo que escribían. Los ejemplos del Cuadro 5 demuestran que lo que los estudiantes estaban practicando era simplemente el trazo de las letras. Pero, en realidad, no entendían el significado de las oraciones o textos que copiaban; ejemplo perfecto de forma sin contenido.

Los estudiantes en las aulas no-bilingües aprendían a prestar excesiva atención a la forma, ya que no podían descubrir otro tipo de significado en las tareas escolares. Cuando se daba una tarea, la mayor preocupación de los educandos estaba en saber si ésta debía ser escrita en rojo o en azul, o en ambos colores; si en cada renglón del cuaderno o dejando uno; si en cada hoja o dejando una.

Sin embargo, cuando se les daba la oportunidad de escribir en quechua, la tarea se convertía en algo relativamente fácil. En este caso, su conocimiento de la lengua, su lengua materna, era suficiente para proveerlos del significado requerido, aún en las situaciones de aula que son de contexto-reducido (Cummins, 1982). En un aula bilingüe, el maestro dictó oraciones en quechua que un estudiante escribió en la pizarra mientras sus compañeros la copiaban simultáneamente en sus cuadernos. Cada uno de los estudiantes lo hizo de manera exitosa.

La escritura en quechua es algo tan natural para el niño

CUADRO 5

EJEMPLOS DE ERRORES ESCRITOS EN LOS CUADERNOS DE LOS ALUMNOS

Modelo:	la-casa-tiene-techo-rojo
Cuaderno:	la-casa-tien-et-echo-rojo
Modelo:	El sustantivo singular nombra a una sola persona, animal o cosa
Cuaderno:	El sustantivo sin nombraaunasolape aanimalocasa
Modelo:	El sustantivo plural indica
Cuaderno:	Elsustantivopluralindica
Modelo:	Papá dame mi pelota
Cuaderno:	papa-me-mi-pe

quechuahablante que observé a varios niños escribir sus tareas de castellano en quechua. Uno, por ejemplo, escribía wasi y sach'a en vez de casa y árbol, al lado de sus dibujos, a pesar de que el profesor había escrito casa y árbol. Otra puso sara en vez de maíz, que era lo que el profesor había escrito.

En las aulas bilingües, los maestros utilizaban la copia como un refuerzo al contenido de la lección y no como un sustituto de ella o, peor todavía, como un pasatiempo como en las aulas no-bilingües. En las aulas bilingües, los maestros enfatizaban los conceptos y la lógica de las matemáticas, en vez del mero seguimiento de pasos y del aprendizaje de memoria que caracterizaban las aulas no-bilingües. En las aulas bilingües, la

fonología del castellano se enseñaba como una materia aparte, en las clases de castellano como segunda lengua. Por esta razón, y también por el hecho de que las otras áreas se enseñaban en quechua, la enseñanza de la pronunciación no interfería con la enseñanza del lenguaje, matemática o ciencias sociales como en las aulas no-bilingües. Finalmente, en las aulas bilingües no se observaban con tanta frecuencia los castigos corporales (jalar la oreja, golpear la mano, azotar con un cinturón) de las no-bilingües, diferencias atribuíbles, tal vez, a que los alumnos en las aulas bilingües entendían lo que se les pedía con más frecuencia que en las aulas no-bilingües. Las excepciones eran aquellas aulas no-bilingües con rutinas bien establecidas donde los alumnos sabían qué hacer por costumbre, sin necesidad de instrucción verbal (Hornberger, 1985: 509-533; Hornberger, (en prensa), 199-212).

Las técnicas a las que se recurre en las aulas no bilingües deben ser el resultado del nivel de conciencia que tienen los maestros de la brecha existente entre la lengua de la escuela y la lengua de los estudiantes. Por medio del énfasis en la rutina, la copia, el seguimiento de pasos, la memorización, y la enseñanza de los sonidos (si no los significados de las palabras castellanas), los maestros tratan de crear una atmósfera de aprendizaje apropiada que acorte, en cierta medida, la brecha mencionada. Estas técnicas les han permitido a los maestros transmitir, por lo menos, algunas habilidades formales a la mayoría de estudiantes y un número mayor de éstas a aquellos educandos más hábiles. Pero, a pesar de todo, al final, han contribuido negativamente a la transmisión de los contenidos esenciales de la educación a la mayoría de los estudiantes. En cambio, la mejor participación de los alumnos y las técnicas pedagógicas dirigidas al contenido resultantes del uso del quechua indican una transmisión más efectiva de contenido académico en las aulas bilingües.

OBSTACULOS REGIONALES Y RESISTENCIA EN LA COMUNIDAD

A pesar del éxito logrado en el uso del quechua en el aula y del mejoramiento de las relaciones pedagógicas y la transmi-

sión de contenidos, el Proyecto presenta, varios retos en cuanto a la política. Estos retos se encuentran en dos niveles: primero, porque el Proyecto mismo enfrentó obstáculos serios en su implementación; y, segundo, porque hay desfases entre los objetivos y las implementaciones especificadas en las políticas nacionales que involucran al Proyecto.

Durante los años 1980 y 1983, el Proyecto tuvo que retirarse de aproximadamente ochenta escuelas. Varios motivos produjeron estos retiros, algunos de los cuales siguen siendo problemas para el Proyecto hasta hoy, y que pueden ser resumidos como sigue: una selección inicial inapropiada, el factor docente, y la resistencia a nivel de las comunidades quechuahablantes.

Muchas de las escuelas seleccionadas inicialmente resultaron ser demasiado urbanas y bilingües para el modelo del Proyecto, diseñado para niños monolingües. Otras escuelas de la selección original se quedaron con la impresión errónea de que el Proyecto donaba muebles y una vez recibidos éstos, esas escuelas perdieron interés en los demás aspectos del Proyecto.

En cuanto a los docentes es necesario considerar varios obstáculos. El constante traslado de personal docente creó dificultades. Con frecuencia, la administración educativa regional trasladaba docentes sin entrenamiento en educación bilingüe a escuelas bilingües, mientras que docentes entrenados eran llevados a escuelas no-bilingües. La ineficiencia burocrática determinaba que tales traslados ocurrieran en pleno año escolar; y las dificultades de comunicación y transporte podían implicar que las clases se quedaran sin maestro durante un mes o más. A veces había que contar también con el problema de los maestros entrenados por el Proyecto que, por un motivo u otro, no aplicaban las metodologías bilingües o no querían hacerlo por razones de labor extra, o simplemente no podían por insuficiencias en el entrenamiento, o por someterse a la presión, real o imaginaria, de la comunidad.

La resistencia de las comunidades surgía de muchos factores no relacionados con la educación bilingüe en sí. A veces una facción en lucha de poder dentro de la comunidad tomaba a la educación bilingüe como causa polarizante. Los ciclos de migración traían de vuelta a las comunidades jóvenes ya expuestos a los valores anti-vernáculos de las ciudades. En algu-

nos casos, factores económicos como el tráfico de cocaína o las luchas por la tierra o el agua influían en que los miembros de la comunidad no quisieran tener visitas de ninguna índole de funcionarios de Puno.

La resistencia en estos casos surgía de factores fuera del control del Proyecto y demuestran las dificultades que un Proyecto como éste tiene que superar. Esta resistencia al uso de la vernácula en la escuela tiene su raíz en el hecho de que, desde el punto de vista de las comunidades, la escuela ha sido y sigue siendo, una isla no-quechua dentro de la comunidad quechua.

Un religioso católico indígena recuerda que a la introducción de las escuelas en las comunidades rurales quechuas y aimaras de Puno en los años 20 siguió un proceso lleno de tensión y resistencia. Comunidades que habían resistido la explotación y dominación durante siglos por medio de estrategias de cohesión interna y exclusión de la sociedad nacional no consentían fácilmente la presencia dentro de la comunidad de una institución nacional. Solamente cuando percibían que el alfabetismo en castellano podría servirles en su lucha contra la sociedad nacional es cuando empezaban a permitir la presencia de la escuela.

Es muy probable que, desde ese entonces, cuando se empezaba a permitir la presencia de la escuela, se lo hacía con la condición implícita que la escuela se mantuviera distinta, aparte, una isla dentro de la comunidad. Los miembros de las comunidades se aprovecharían de lo que ofrecía la escuela: el alfabetismo en castellano, pero no permitirían que la escuela formara parte de la comunidad. Esto implicaba que en la práctica, no sólo la escuela y los maestros promovían el uso del castellano en la escuela, sino también los miembros de las comunidades.

La separación de lenguas es otro factor. El castellano ha sido siempre la lengua enseñada y hablada en la escuela. Si bien ha habido maestros que utilizaban también el quechua, la mayoría recurría sólamente al castellano, llegando incluso a prohibir el uso del quechua en el aula.

Como es de esperarse, esta situación tiene sus efectos sobre los patrones de adquisición de lenguas. Para los miembros

de las comunidades el quechua se adquiere en el hogar y el castellano en la escuela. Además de la separación por adquisición, hay también una división de dominios de uso de las lenguas (cf. Cuadro 1).

Los miembros de las comunidades esperan y desean que el castellano sea la lengua enseñada y hablada en la escuela. Uno me comentó, por ejemplo: "Yo no quiero quechua nada, quiero aprender inglés, francés, aimara, eso está bien; pero nuestros niños se crían en su cuna, digamos, con quechua; cuando llegan a la escuela recién están podiendo abrir la boca con castellano. ¿Para qué regresar a quechua?".

Esta última opinión sugiere otra idea expresada con frecuencia: que la enseñanza del quechua en la escuela confunde al niño. Un padre de familia me explicó que había sacado a su hija de la escuela, porque ya sabía castellano cuando llegó a la escuela y como ahí se le enseñaba en quechua se le confundía. Un joven que hablaba en quechua libremente conmigo y casi exclusivamente con su familia, sin embargo era de la opinión de que el uso de las dos lenguas en la escuela podría ser un error porque umata muyuchin (hace dar vueltas a la cabeza).

Lo interesante en esto es que nunca se decía lo mismo para el caso inverso. O sea, cuando se trataba de un niño quechuahablante sumergido de un momento a otro en un ambiente completamente hispanohablante (la escuela), nadie expresaba inquietud alguna de que eso podría confundir al niño. Esto parece reflejar una división estricta de dominios, funciones y canales del uso del quechua y del castellano. El quechua se percibe como la lengua del hogar y para usos informales, íntimos y hablados, mientras que el castellano se percibe como la lengua de la escuela y para usos formales, oficiales, y escritos.

El factor final en la resistencia de las comunidades en cuanto al Proyecto de Educación Bilingüe tiene su raíz en la resistencia de la comunidad hacia cualquier proyecto impuesto desde afuera. Los miembros de las comunidades miran con cautela a los proyectos de afuera, sobre todo los proyectos experimentales, y tienen mucha razón. El departamento de Puno registra un bajo ingreso económico y alto analfabetismo y mortalidad y, como consecuencia, es sede de muchos programas de

desarrollo tanto en los sectores de agricultura y salud como de educación.

Sobre todo en el presente siglo, tales proyectos no han traído buenos resultados. Se los inicia con buenas intenciones, probablemente, pero los responsables muchas veces no tienen conocimiento del área ni de la gente que deben servir. Durante los primeros dos o tres años, gracias a los esfuerzos de miembros de la comunidad que se dedican, por lo general sin remuneración, a la interpretación, entrenamiento y colaboración con los de afuera, el personal del proyecto empieza a conocer la realidad. Desgraciadamente es en ese momento que el proyecto se termina, o porque se proyectaba para solamente tres años, o porque la agencia de apoyo no ha visto los resultados deseados en el plazo predeterminado, o por otros motivos. La infructuosidad de tantos abortos no escapa a la atención de los miembros de las comunidades.

El personal del Proyecto ha enfrentado, de manera muy creativa, muchos de los obstáculos arriba mencionados. Por ejemplo, tan pronto como se dieron cuenta de que la donación de muebles interfería con los objetivos del Proyecto, la interrumpieron, a pesar de la presión de funcionarios comunitarios y educativos.

Para contrarrestar los efectos del traslado de personal docente, el personal del Proyecto buscó apoyo de la división de personal del Ministerio de Educación, pidiendo que no trasladaran a los maestros del Proyecto fuera de las escuelas de su ámbito. Cuando no pudieron conseguirlo, buscaron otra forma de evitar tales efectos: iniciaron un programa de profesionalización y otro de formación de docentes en educación bilingüe en el Instituto Superior Pedagógico de Puno, y un programa de estudios a nivel post-grado en la Universidad Nacional del Altiplano.

Para enfrentar los problemas de resistencia en las comunidades, el Proyecto decidió trabajar solamente en las comunidades que lo solicitaran; y con grupos concentrados de comunidades para evitar que las comunidades se sintieran aisladas y perjudicadas por ser sede de experimentos. También se espera que la generalización de la educación bilingüe mediante un apoyo del Banco Mundial pueda aliviar este problema. Además, en re-

uniones con la comunidad, el equipo del Proyecto enfatizaba la lectura en voz alta, tanto en castellano como en quechua, de alumnos del programa, para que los padres de familia se dieran cuenta de que sus niños aprendían el castellano aún mejor con una educación bilingüe.

DESFASES EN LA POLITICA

Sin embargo, hay otros retos relacionados no con el contexto regional y burocrático en el cual el Proyecto se implementa sino con desfases en el contexto político en el que surgió. Si se van a extender los éxitos significativos que el Proyecto ha logrado hasta ahora, estos desfases merecen atención.

En primer lugar, el Proyecto no iba en consonancia con la política nacional. Mientras que el Proyecto se inclinaba hacia una educación bilingüe de mantenimiento, la política oficial en el Perú iba en la dirección opuesta. El Proyecto evolucionó desde una orientación "lengua como problema" hacia una orientación "lengua como derecho", y la política nacional lo hacía desde una postura de "lengua como recurso" hacia una orientación "lengua como derecho" y aun a una posición de "lengua como problema". Por un período, las dos trayectorias convergieron en una orientación "lengua como derecho", pero su evolución continuó hasta distanciarse.

Los documentos del Proyecto reflejan estos cambios de orientación. Por ejemplo, los primeros Planes de Operaciones no mencionan las políticas oficiales o decretos leyes que autorizaban la educación bilingüe (a saber, la Reforma Educativa o la Política Nacional de Educación Bilingüe). La justificación del Proyecto se daba en términos de mejorar la educación en áreas rurales por medio de una mejora en asistencia y una reducción en la deserción. Se suponía que la justificación para una educación que atendía a las lenguas vernáculas en específico existía dentro de la política existente; no había necesidad de explicitarlo (PEEB, Plan..., 1980, 1981).

En cambio, en los Planes de Operaciones de 1982 y 1983, se menciona explícitamente la política oficial bajo la cual el Proyecto operaba. En el contexto de una política nacional en flujo y una pérdida implícita del estatus de las lenguas vernáculas, el

Proyecto veía la necesidad de explicitar el apoyo que existía dentro de la política oficial para el modelo de educación bilingüe que implementaba.

Recientemente, hay indicios de una nueva trayectoria en la política nacional, hacia una orientación que reconoce a las lenguas vernáculas como derecho para sus hablantes y recursos para la nación. En 1987, el parlamento peruano debatía dos proyectos de ley: uno, aprobado en el Senado, que regula el uso instrumental del quechua y el aimara en la educación nacional; y otro sobre educación bilingüe, presentado por la representación parlamentaria del departamento de Puno y aprobado para el debate en la Cámara de Diputados (López et al. 1987: 6-7; Godenzzi 1987: 53-60). En su trabajo Luis Enrique López nos informa que en 1985 se presentaron ante el Senado cinco proyectos de ley relevantes a este punto. Además, a fines de 1987, el gobierno peruano creó por primera vez una Dirección General de Educación Bilingüe dentro del Ministerio de Educación. Si estas iniciativas siguen adelante es muy posible que se logre una mejor armonización entre el Proyecto de Puno y la política nacional.

Sin embargo, existe otro desfase, quizás más importante: es muy posible que los objetivos en cuanto a la lengua quechua tengan muy poco que ver con las actividades implementadas o con iniciativas políticas o con un proyecto. Es muy posible que los objetivos de revaloración de la lengua enunciados en la PNEB y el mantenimiento de la lengua proclamado en la oficialización del quechua tengan muy poco que ver con la educación bilingüe, aunque sea de mantenimiento. Las iniciativas políticas que resumimos al comienzo veían a la educación como medio importante para asegurar el mantenimiento del quechua y para mejorar la situación educativa de los quechuahablantes. Sin embargo, la escuela constituye únicamente un factor. Existen también factores al nivel de la sociedad que van en contra del mantenimiento del quechua en este siglo, entre ellos: 1) la creciente presencia de la sociedad peruana en las comunidades quechuas; 2) el bajo estatus y la ausencia de poder de los quechuahablantes; y, 3) el bajo prestigio y uso restringido de la lengua quechua en la nación peruana.

Las perspectivas para el mantenimiento del quechua y

para el rol de la escuela en ese proceso mejorarían si estos tres factores fueran compensados por, respectivamente, un incremento de roles y dominios para el quechua; oportunidades de mobilidad social que no dependieran de la lengua hablada; y la promoción del quechua por medio de iniciativas políticas y de apoyo de todas las instituciones del país. Eso reflejaría una orientación "lengua como recurso", bajo la cual el quechua sería visto no como un problema obstaculizando la integración de sus hablantes a la sociedad nacional, ni únicamente como un derecho de ellos, sino como un recurso para todo peruano.

Entonces, las escuelas podrían contribuir a la promoción del quechua: los miembros de las comunidades quechua hablantes podrían optar por una educación bilingüe quechua-castellano como medio hacia una más efectiva educación de sus niños; y los padres no quechuahablantes podrían preferir una educación bilingüe castellano-quechua, de enriquecimiento, como medio hacia la revalorización de la cultura nacional. Cabe señalar que este modelo de educación bilingüe existe y ha existido en el Perú, así como en otras partes del mundo, para las élites, a través de las escuelas peruano-norteamericanas, peruano-alemanas, etc. De lo que se trata pues es de hacer coincidir los dos tipos de bilingüismo que Paulston (1980: 2), siguiendo a Gaarder, denomina bilingüismo de élite y bilingüismo del pueblo.

RETOS POLITICOS Y MANTENIMIENTO DE UN IDIOMA

Los retos políticos en este caso son para los quechuahablantes como también para los políticos. Dadas las circunstancias, el rechazo por los miembros de algunas comunidades al uso del quechua en las escuelas es una opción lógica.

Hay que enfatizar, empero, que la oposición al uso del quechua en la escuela no constituye necesariamente un rechazo a la lengua quechua. Ninguno de los factores de resistencia en las comunidades mencionadas, ni el factor concerniente al uso del quechua en la escuela, tiene que ver con el objetivo del mantenimiento de la lengua quechua. Los quechuahablantes tienen gran lealtad a su lengua y no se oponen a su mantenimiento.

Sin embargo, no se preocupan por su futuro. La mayoría tiene la confianza de que el quechua se mantendrá porque las comunidades mismas se mantendrán. Mi análisis de las influencias en pro (la tierra en común, la familia y las fiestas), las influencias en contra (programas de asistencia, innovaciones tecnológicas, el constante movimiento de miembros de la comunidad entre sus casas, dentro de la comunidad y sus lugares de trabajo fuera de la comunidad, y la accesibilidad), y las influencias ambiguas (la radio, la fiesta del distrito y la escuela) en cuanto al mantenimiento del quechua también enfatiza el entrelazo entre mantenimiento de la lengua y de las comunidades.

Sin embargo, hay indicadores de que las comunidades no se están manteniendo. En el departamento de Puno, hay comunidades en varios momentos de evolución en su contacto con la sociedad nacional y con varios grados del uso del quechua. Los quechuahablantes deben considerar que, dada su lealtad al quechua y la situación actual de presión en contra del mantenimiento de la lengua, es muy posible que deberán tomar pasos para la preservación de su idioma.

Los políticos que tengan interés por el mantenimiento del quechua, si aún los hay, deben considerar que, a la luz de los factores sociales que operan en contra del mantenimiento del quechua, las políticas que dependen de la escuela probablemente no lograrán los objetivos deseados si no se apoyan en todas las instituciones del país.

Las lecciones de Puno son también apropiadas para otros hablantes de lenguas minoritarias y para los políticos de otras partes del mundo. La situación en Puno, aunque tiene sus peculiaridades, no es tan distinta de otras. En todos los casos, lo que se necesita para el éxito y para el uso efectivo de la escuela como agente de mantenimiento de una lengua es autonomía de la propia comunidad lingüística en decisiones sobre el uso de lenguas en sus escuelas, y el contexto de una sociedad donde existan incentivos para el uso de una, dos, o varias lenguas en ése y otros dominios.

NOTAS

1. Los datos sobre el uso de lenguas en las aulas son tomados de mis observaciones extensivas y de entrevistas con estudiantes y maestros llevadas a cabo en dos comunidades y sus escuelas durante un período de seis meses en cada comunidad. Esas observaciones y entrevistas se complementaban con visitas a otras 20 escuelas y comunidades durante el período de dos años en Puno.

2. Las categorías de habla del alumno al maestro se derivan de las observaciones en las aulas, tanto grabadas como no grabadas, y son:
Respuesta al contenido (RC): el educando responde a una pregunta del maestro, referida a la lección en curso.
Respuesta leída (RL): el educando lee en voz alta del libro o de la pizarra, al pedido del maestro.
Pedido espontáneo (PE): el educando pide ayuda al maestro, en forma directa —llama al maestro en voz alta; o indirecta— comenta sobre su propio trabajo en voz alta (para que el maestro escuche).
Comentario espontáneo (CE): el educando comenta en voz alta sobre el trabajo o comportamiento de otro alumno.

3. Las cinco categorías del habla del maestro son adaptadas del sistema de 22 actas de Sinclair y Coulthard, y son derivadas, como las del habla de los alumnos, a base de observaciones tanto grabadas como no grabadas (ver cuadros 2, 3 y 4).

BIBLIOGRAFIA

ALFARO, Lagoria, Consuelo and Lourdes ZEGARRA BALLON, (1976) Peru: institutionalizing Quechua. En: *Prospects: Quarterly Review of Education*, 6 (3), pp. 424-429.

CASTRO POZO, Hildebrando (1963) Social and economic-political evolution of the communities of Central Peru, En: Julian H. Steward (ed.), *Handbook of South American Indians*, New York: Cooper Square Publishers. pp. 483-500.

COMISION IMPLEMENTADORA DEL DECRETO LEY 21156 (1975), Significación y alcance cultural de la oficialización del Quechua como lengua de la República, Lima, Perú.

COMPENDIO DE DECRETOS LEYES Y RESOLUCIONES DE EDUCACION (1975), Lima, Perú.

CONSTITUCION POLITICA DEL PERU (1980) Sancionada y promulgada por la Asamblea Constituyente el 12 de julio de 1979 en plena vigencia a partir del 28 de julio de 1980. Lima, Perú.

CUMMINS, Jim (1982) Tests, achievement, and bilingual students, In: *FOCUS* Nº 9: 1-7. Rosslyn, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education.

EL COMERCIO (1975) El Gobierno Revolucionario oficializó la lengua Quechua, Lima, Perú, mayo 28, p. 1.

ESCOBAR, Alberto (1978) Alfabetizar y Castellanizar en el Perú, En: *Primer Seminario de Educación Bilingüe: algunos estudios y ponencias*, Lima, Perú: Ministerio de Educación, pp. 35-41.

ESCRIBENS, Augusto (1978) Monolingüismo y bilingüismo: lengua vernácula y castellano con especial referencia al area andina, En: *Primer Seminario de Educación Bilingüe: algunos estudios y ponencias*, Lima, Perú: Ministerio de Educación, pp. 23-33.

FISHMAN, Joshua A., (1982) Sociolinguistic foundations of bilingual education, En: *The bilingual review/La revista bilingüe* 9 (1): 1-35.

GAARDER, Bruce A. (1977) Language maintenance or language shift. In William F. Mackey and Theodore Andersson (eds.), *Bilingualism in early childhood*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 409-434.

GADE, Daniel W. (1975) *Plants, Man and Land in the Vilcanota Valley of Peru*, The Hague: Dr. W. Junk B. V.

GODENZZI, Juan C. (1987) Taller: Lengua, cultura y región sur Andina Peruana: Documento Base, Cuzco, Perú: Programa Colegio Andino, Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas", julio.

HORNBERGER, Nancy H. (1985) *Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Peru,* Ph. D. Dissertation, University of Wisconsin-Madison.

HORNBERGER, Nancy H., *Bilingual Education and Language Maintenance: a Southern Peruvian Quechua Case,* Dordrecht: Foris Publications. (en prensa).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA (1983a) Perú: compendio estadístico 1982, Lima, Perú.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA (1983b) Boletín de divulgación Nº 01-83: población, Lima, Perú.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA (1984) Censos nacionales VIII de Población III de Vivienda 12 de julio de 1981, Resultados Definitivos de las Variables Investigadas por Muestreo, Volume B, Book 1, Lima, Perú.

JUNG, Ingrid (1988) Investigación educativa en escuelas rurales del departamento de Puno. Ponencia presentada en el Seminario de Reflexión sobre el PEEB-Puno, Chucuito, Junio.

KLOSS, Heinz (1966) German-American language maintenance efforts, In: *Language loyalty in the United States,* edited by Joshua Fishman, The Hague: Mouton, pp. 206-252.

LOPEZ, L. E., I. JUNG, and J. PALAO (1987) "Educación bilingüe en Puno: Reflexiones en torno a una experiencia que concluye". En: *Pueblos indígenas y Educación,* I (3), pp. 63-106, Quito.

MINISTERIO DE EDUCACION (1970) *Reforma de la educación peruana: Informe general,* Lima, Perú: Editorial Universo.

MINISTERIO DE EDUCACION (1972) *Política Nacional de Educación Bilingüe,* Lima, Perú.

MINISTERIO DE EDUCACION (1978) *Primer Seminario de Educación Bilingüe: algunos estudios y ponencias,* Lima, Perú.

MISHKIN, Bernard (1963), The Contemporary Quechua, En: Julian H. Steward (ed.), *Handbook of South American Indians,* New York: Cooper Square Publishers, pp. 411-470.

MURRA, John V. (1975), *Formaciones económicas y políticas del mundo andino,* Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

PAULSTON, Christina, Education in a bi/multilingual setting, In: *International Review of Education,* 24 (3), pp. 309-328.

PAULSTON, Christina, (1980) *Bilingual education: Theories and issues*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

PHILIPS, Susan (1983) *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, New York: Longman.

POZZI-ESCOT, Inés (1978) El uso de la lengua vernácula en la educación. En: *Primer Seminario de Educación Bilingüe: algunos estudios y ponencias*, Lima, Perú: Ministerio de Educación, pp. 43-54.

PEEB (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe) (1980) Plan Operativo 1980: bases y elementos de planificación del PEEB-Puno, Lima, Perú: INIDE.

PEEB (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe) (1981) Plan de Operaciones, Elaboración, experimentación y validación de un modelo de educación bilingüe-Puno, Lima, Perú: Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE).

PEEB (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe) (1982a) Modelo de educación bilingüe - Puno, (documento de trabajo elaborado por Luis E. López y Manuel Valdivia), Puno, Perú, diciembre, 32 pp.

PEEB (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe) (1982b) Plan de Operaciones, Lima, Perú: INIDE.

PEEB (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe) (1983) Plan de Operaciones, Lima, Perú: INIDE.

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.

ROWE, John (1963) *Inca Culture at the Time of the Spanish Conquest*, En: Julian H. Steward (ed.), *Handbook of South American Indians*, New York: Cooper Square Publishers, pp. 183-330.

RUIZ, Richard, (1984) Orientations in language planning, En: *NABE Journal: journal of the national association for bilingual education*, 8 (2), pp. 15-34.

SINCLAIR, John, and M. COULTHARD (1975) *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*, London: Oxford University Press.

TSCHOPIK, Harry (1963) The Aymara, En: Julian H. Steward (ed.), *Handbook of South American Indians*, New York: Cooper Square Publishers, pp. 501-574.

Aportes a la educación y capacitación

EL PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES INDIGENAS EN LA EDUCACION

Matthías Abram
Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural

INTRODUCCION

El presente trabajo está construido en cuatro partes: la primera, hace un balance de los sentidos asignados al concepto *autodeterminación*. Se explica el modo en que las organizaciones indígenas dan a este concepto contenidos que provienen de sus reivindicaciones pero, al mismo tiempo, se señalan los límites de tales desarrollos.

La segunda parte sintetiza los planteamientos y las prácticas estatales en relación a la propuesta de *integración* hecha a las poblaciones indígenas. Aquí también se muestran los límites de dicha proposición, resaltando, sobre todo las imposibilidades de asegurar el derecho a las diferencias.

En la tercera parte se recogen algunas reflexiones hechas por líderes e intelectuales quichuas en torno a la existencia de una *pedagogía quichua*. Se sugiere las posibilidades de enriquecer las propuestas pedagógicas —desde el respeto y valoración de la cultura indígena— pero con la incorporación de aportes teóricos y prácticos del conocimiento universal.

Finalmente, la cuarta y última parte es una serie de reflexiones sobre las limitaciones actuales de la escuela rural, los límites y posibilidades de una escuela bilingüe o intercultural, los dominios en los cuales la organización indígena puede contribuir para la construcción de una nueva escuela. El contexto general de estos cambios es la construcción de una sociedad

más democrática, cuyas posibilidades de realización radican, entre otros sustentos, en las propias utopías indígenas.

AUTODETERMINACION

Para entender mejor esta reivindicación del liderazgo organizado de los indios ecuatorianos, hay que reflexionar sobre las implicaciones del término *autodeterminación* que, en las discusiones recientes se hace sentir más a menudo. Como esta noción tiene que ver con la relación que los indios tienen o quieren tener con el Estado, vale la pena tratar de ver claro su sentido.

No es desconocido que, desde la colonia, los antiguos habitantes de los andes ecuatorianos se han integrado muy de paso a los sistemas políticos del momento y ésto tiene antecedentes prehispánicos porque su integración al Tahuantinsuyo tampoco fue de mayor envergadura. Esta solo cobra peso en el mito y en las proyecciones milenaristas, que se hacen cada vez más fuertes, visto que nos acercamos al final del milenio: solo faltan once años.

El término *autodeterminación* tiene su contraparte en aquel otro de *integración*. Entiendo que el término *integración* tiene un sentido pasivo y uno activo: va de suyo que la integración pasiva del indio ha existido siempre: sea como fuerza semi-gratuita de trabajo, sea como productor de los bienes de consumo básico.

Este tipo de relaciones sociales no fueron cambiadas con la independencia. Es más, tenemos indicios de que las últimas comunas libres de indios, que vivían de su industria lanera y del tejido, pierden esta base económica durante los años de las guerras independentistas y que sus miembros se vuelven, indios conciertos, lo que es un eufemismo para designar el inicio de formas de esclavitud.

No hay que olvidar, que en Ecuador la abolición del tributo individual no tiene ni 130 años y que el huasipungo apenas desaparece en los años 60 del presente siglo.

Quiero decir que el sistema del Estado-hacienda se servía de algunos instrumentos muy eficaces para garantizar la permanente existencia de una clase a la que se podía explotar, que

ofrecía mano de obra y que tenía a su cargo la producción agrícola, base de la economía estatal.

Entre concertaje, huasipungo, mitas y mingas, entre tributo y sistema de priostazgos —este último manejado hábilmente por el clero— al indio no le quedaba posibilidad de respiro.

Sin embargo existe otra historia —ocultada y silenciada por la oficial—, que es una larga e ininterrumpida cadena de sublevaciones y rebeliones contra el peso de esta relación de explotación entre el indio y Estado: rebeliones muchas veces locales, pocas veces regionales y siempre asfixiadas con la mayor crueldad por los gobernantes, por el miedo a que la chispa pudiera encenderse.

El temor a que el sistema existente pudiera terminar un día está presente en los gamonales. Ni una centenaria indoctrinación del indio —para hacerle congénito el respeto a la autoridad y al blanco—, proporcionaba a dicha clase la tranquilidad suficiente.

Es solo en nuestros días que se descubre que los derechos humanos son también para los indios. La sociedad actual, por querer autodefinirse como pluralista, ya no puede eludir la pregunta: "¿Qué hacemos con *nuestros* indios?

Recapitulemos: hasta aquí el Estado ha significado para los indios la cristalización de diversas formas de agresión de una sociedad que les explotaba y oprimía. De otro lado, las experiencias con el Estado desarrollista en los últimos dos decenios sólo han contribuido a diluir la imagen de explotación, pero no a borrarla.

El Estado y la clase que lo sustenta no tiene ninguna política frente al problema indígena. No existe una problematización acerca de las exigencias planteadas por la población indígena. La única solución que el Estado propone a través de sus agentes es la de la *integración* del indio a la sociedad blanca, como posibilidad de *vencer al subdesarrollo*.

Hemos hecho esta larga disquisición para situar la reivindicación de la *autodeterminación* en el contexto actual: los indígenas, al menos los líderes del segmento organizado de los indios, se enfrentan a los poderes del Estado y exigen que se les dé el derecho a la *autodeterminación*. A veces van un poco más allá, afirmando que este derecho lo tienen y que lo van a ejer-

cer.

Sin embargo, no está nada claro el contenido que se le asigna a la noción de *autodeterminación*. En este contexto del mundo el concepto en sí mismo recién debe adquirir sus contenidos y connotaciones. En la discusión sobre el renaciente regionalismo europeo en cambio, ya tiene una carga bien definida y tal vez nos podamos orientar por estos desarrollos.

La *autodeterminación* en países de Europa como Irlanda, Bélgica, Italia, etc. significa, que una minoría de idioma, cultura y religión diferentes quiere ejercer, al interior de un Estado-nación, el derecho a practicar su cultura o hablar su idioma y ésto no en posición subordinada, sino en posición de igualdad o de privilegio. La *autodeterminación* incluye autogobierno, escuelas en el idioma propio, autonomía en ciertos sectores de la administración pública descentralizada. En otros espacios, *autodeterminación* también puede significar la voluntad de crear un Estado soberano e independiente, como es el caso de los Kurdos o pasar a formar parte de otro Estado nacional, como ocurre en Trieste, Irlanda del Norte, volviendo a Europa.

Retomemos otra vez a los Andes. Las repúblicas, como es conocido, son jóvenes y, por múltiples razones, hasta hoy ha sido bastante difícil construir una identidad nacional sólida y fundada, si hacemos abstracción de sentimientos nacionales chauvinistas, que siempre existen en todas partes.

Es más, para los indios ésta relativamente accidental repartición de las repúblicas en el territorio del Tahuantinsuyo y de los virreinatos de Nueva Granada y Lima, nunca ha tenido mayor sentido; son ellos los que viven en las fronteras de lado y lado, sin mayores problemas.

Estas repúblicas, en sus 150 años de vida, han construido su identidad en base a un modelo que tuvo varios nombres y hoy se llama *unidad nacional*. Una unidad concebida como uniformidad, sacrificando todo lo diferente y diverso en aras de un legado cultural que en sí mismo no está bien definido: es fruto del mestizaje, pero la parte india es denigrada y negada; es fruto del encuentro, pero otra vez la parte india no es oficial, está escondida, es tratada con vergüenza.

De las 18 Constituciones de la República del Ecuador sólo dos hablan de las otras culturas (1945 y 1978), aunque a nivel

subordinado, casi siguiendo el sentido etimológico de *vernáculo*, es decir, lo que es casero, lo del patio trasero, lo de puertas adentro y no presentable.

Los líderes de la CONAIE dotan de sentido al término *autodeterminación* con contenidos que provienen de sus reivindicaciones en lo que concierne al derecho territorial, a la lengua, cultura, a la educación y al liderazgo tradicional que se propone sean reconocidos por el Estado.

Hay además una propuesta más general que se refiere al derecho de ser escuchados, de ser tratados y atendidos como los demás ciudadanos y una referencia a los derechos humanos.

También reivindican el derecho de mantener una red de contactos a nivel continental e intercontinental.

Del conjunto de reivindicaciones indígenas, nos vamos a ocupar más detenidamente de aquella que concierne a la educación. Para poder contextuarla mejor, analizaremos los rasgos más sobresalientes de la educación ecuatoriana, particularizando el análisis a las escuelas primarias.

Una de sus características más sobresalientes de la educación es el hecho de ser altamente libresca, memorística y tradicionalista. Los contenidos son en su mayoría obsoletos: es una escuela alienante. Para los niños indígenas, es además aculturadora; es una escuela castellana, en la cual el quichua y los otros idiomas y culturas, ni siquiera constituyen objeto de estudio. Adicionalmente, el maestro rural ecuatoriano normalmente es castellano hablante y monolingüe.

Es frente a esta realidad, que la reivindicación indígena es radical: no se quiere reformas, se busca apropiarse de la educación para organizarla bajo su responsabilidad. Sin ingerencia del Estado que, de otro lado, ha demostrado ser incapaz de respetar las culturas y los idiomas de las etnias.

Existen ya algunos ejemplos que muestran que la organización campesina ha tomado la conducción de la educación primaria. Sin embargo, el problema general de estos ensayos es el hecho de que los maestros son improvisados y muchas veces no están capacitados para poder enseñar y poner en marcha un proceso de aprendizaje. Casi siempre se reproduce un modelo de escuela que, a pesar de tener contenidos ligeramente diferentes, no tiene nada que ver con la pedagogía y donde los

niños aprenden a duras penas las técnicas de lectura y escritura y pocos elementos de un castellano mal hablado. Los propios maestros no sólo hablan mal su idioma, y lo desconocen a un nivel reflexivo, sino que también desconocen el llamado *idioma nacional.*

Tras esta realidad existe un concepto de escuela comunitaria que, reducido a su esencia, afirma que la comunidad es autosuficiente y custodia el saber necesario. El papel del maestro es sólo el de servir de intermediario para que el niño aprenda lo que sabe con el afán de los padres de familia que quieren que los niños aprendan no sólo el otro idioma, sino también muchos de los contenidos que ofrece la otra cultura.

INTEGRACION

La integración es vista como una entrada a la otra cultura, cuyo precio es el despojo —total o parcial— de la identidad anterior.

Hay que hacer el esfuerzo para pensar en la integración como un proceso dialéctico, en el cual todas las partes se mantienen en su identidad y cambian a la vez. Esta integración no es unilateral, en el sentido de que los indios tienen que dejar de ser tales e integrarse a una sociedad ya definida que los recibe como recompensa de este cambio. En este último sentido la integración adquiere el valor y la connotación de *renegar*. El indio renegado, el que acepta hacerse mestizo, es recibido e integrado. Más allá de esta concepción bastante difundida y no por eso menos vulgar, está la realidad actual: la sociedad nacional es multiétnica y multilingüe. Las diferentes etnias coexisten, a veces con muy poca interacción, a veces con una interacción intensa, y constituyen el sustento de la llamada sociedad nacional, formando un tejido social difícilmente separable, so pena del colapso total de la sociedad colonial con su élite blanco-española, sus criollos, sus indios y yanaconas, huasipungueros y conciertos y sus esclavos negros.

En este modelo de integración, el lugar asignado al indio, constituye la base de la pirámide social. La permisividad para el indio ha sido ínfima o nula. La integración hoy en día significa el ingreso del indio a los otros pisos de la pirámide, donde

no está presente y donde hasta aquí el ingreso se hacía a costa de dejar atrás las diferencias étnicas y lingüísticas, asimilando el modelo reinante, y se denomina aquí, por brevedad, modelo mestizo-blanco occidentalizante.

La integración que se deberá promover debe estar concebida como acceso del indio, bajo la preservación de sus diferencias, a la sociedad en todas sus manifestaciones: acceso a la educación, trabajo, medios de comunicación, gobierno local, regional y nacional, etc.

Existe actualmente un ofrecimiento tácito del sistema para que los indígenas accedan a posiciones bajas e intermedias a condición de que dejen de ser indígenas y produzcan esfuerzos de adaptación que hagan olvidar a los otros sus diferencias étnicas.

Cuanto más se acerque el indígena a las virtudes pequeño burguesas como la limpieza, puntualidad, cumplimiento, etc., más se le perdona hasta su diferente modo de vestir. Sin embargo, se espera sumisión, cortesía y aceptación de la superioridad incontestada del mestizo.

Esta oferta integracionista, sin embargo no llega lejos. Demuestra la poca elasticidad del sistema y la disponibilidad de absorber a una pequeña élite de indígenas urbanizados, que han tenido posibilidades de estudiar, pero logran esta clase de *integración* en base a su preparación, en todo caso mayor que la de sus contrapartes mestizas. Quiero decir que para que el mestizo considere a un indio como igual, éste último tiene que disponer de una inteligencia mayor, de estudios más largos y de recursos superiores a los suyos, probablemente para equiparar el gran peso negativo de su estigma social.

Bien hacen los indios y sus organizaciones en rechazar este modo de integración a costa de su aculturación y mestizaje. Pero como las razones de una posición colectiva racista son múltiples y en muchos casos subconcientes, los indios tienen que hacer esfuerzos desmesurados para acceder a las posibilidades que la sociedad reserva a los demás.

Aunque el peso poblacional de las etnias es muy grande en este modelo el indio está afuera. La integración quiere hacer pequeñas concesiones al indígena, consiguiendo finalmente su adaptación y aceptación de las reglas del juego, dictadas, huel-

ga decir, por los que están adentro, evidentemente.

A pesar de todo hay que hablar de la integración. Tal vez pueda ser pensada como una interacción interétnica donde existen garantías suficientes para salvaguardar los derechos de los socialmente más débiles sin exigirles la supresión total o parcial de su identidad. Sería una integración a una nueva sociedad, donde no solo los indios tendrían que integrarse, sino también los otros, los blancos, los mestizos, los negros. Sería la aceptación de las diferencias y de la multiculturalidad del país. Conferirles a los demás el derecho de expresar su cultura en todos los niveles de la vida social y pública.

Evidentemente, la integración así concebida tiene algunas condiciones previas, que son bastante importantes:

— Las minorías necesitan un amparo legal y efectivo para poder desarrollar su cultura, idioma, etc., para superar una fase en la cual peligra su propia identidad bajo las presiones de la sociedad dominante y en la cual se da un proceso de galopante aculturación;

— La sociedad mayoritaria tiene que recapacitar frente a las minorías y acoger su idioma y cultura diferentes, garantizando, de un lado, el uso y ejercicio libre de ellas en las zonas de mayor población de cultura diferente y, de otro lado, tiene que aprender a definirse ella misma como parte de una totalidad heterogénea, compuesta por más idiomas y culturas y, lo que es más, tiene que abandonar el monopolio de querer ser la única expresión auténtica y oficial de la nación.

Se iría así hacia una integración que permita la interacción, donde la sociedad queda por construirse con todas sus partes étnicas, en un proceso de conocimiento recíproco que, en las futuras generaciones, podría generar una identidad nacional basada en la diversidad y en la riqueza lingüística y cultural. Hay ejemplos para eso y no faltan las naciones, también en este continente, donde se está logrando procesos de esta índole.

POSTULADO DE LA PEDAGOGIA INDIGENA

En teoría, la educación intercultural tendría que ser también tarea de los maestros mestizos, siempre y cuando ellos tu-

vieran conocimiento de la otra cultura.

Evidentemente, en una situación de desprestigio ancestral de la cultura indígena por parte de la cultura dominante castellano-mestiza es el indio el que aprende la otra lengua y partes de la otra cultura.

Pero aún así, no debería excluirse la posibilidad del maestro bilingüe mestizo.

Introduciendo sin embargo otro factor, el de la identidad de cultura entre el maestro y el niño, el maestro indígena debería ser el único maestro competente de niños indígenas.

En el pensamiento de los líderes quichuas existe la alusión a una pedagogía quichua, que vendría a ser un modo particular y propio de la cultura para desarrollar los múltiples mecanismos de la transmisión del saber y de los conocimientos. Igual posición hay frente a algunas disciplinas como matemática, astronomía, medicina, etc.

Veamos sin embargo la pedagogía. Para empezar podemos afirmar que, evidentemente, cada cultura cuenta con su propio sistema de socialización primaria para introducir al niño al conjunto de conocimientos que el mundo adulto estima necesario para su desarrollo personal. Además de esto existen también momentos y técnicas a través de los cuales los poseedores del saber colectivo, más allá de los padres, transmiten saber y tradiciones, historia y mitos, valores y utopías a los demás.

Me parece algo arriesgado el paso de estos comportamientos típicos de una cultura, cualquiera ésta sea, a la afirmación de la existencia de una pedagogía propia, si por pedagogía se entiende un sistema de teorías y métodos sobre lo que es la educación del joven miembro de la comunidad en todos sus niveles. Pero si esta imprecisión ocurre en el nivel conceptual, examinemos lo que ocurre en la praxis de los maestros indígenas. El trato que éstos dan a los niños se caracteriza, sobre todo, por dos aspectos: la afectividad maestro-niño de un lado y las falencias, pedagógicas del maestro, de otro. Con respecto a lo primero se puede observar que hay un gran cambio entre el maestro y los niños, un desenvolvimiento muy ágil que afirma su mutua seguridad.

El otro aspecto, sin embargo, es la evidente ausencia de sistematización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y una

preocupante confusión en la presentación de los contenidos, acompañada por un manejo más bien modesto de recursos y didácticas. No existe creatividad y la fantasía parece extraña a la enseñanza.

Ahora bien, los maestros de escuela tal vez no son los agentes principales de la llamada pedagogía quichua, pero llama la atención su pobreza en el campo didáctico.

Me atrevo a pensar que los logros y los principios de la pedagogía moderna como los conocimientos de la sicología infantil tienen un valor intercultural y pueden aportar, con las debidas adecuaciones, a muchas culturas, también a la quichua.

Probablemente una de las tareas de la organización indígena sería la de conducir estudios e investigaciones en el campo pedagógico, para poder enfrentar, con mayor conocimiento de causa, la discusión acerca de la educación en general.

Hasta el momento parecería ser que las organizaciones indígenas aún no han decidido si la estrategia apunta hacia una *etnoeducación,* donde el pueblo quichua se satisfaría exclusivamente con sus propios referentes y donde toda educación consistiría en la transmisión del saber étnico, o si más bien, se busca una educación funcional, evidentemente salvaguardando las tradiciones, pero buscando integrar el conocimiento moderno, científico, así como otras formas culturales.

Tengo la impresión de que, en las sociedades en proceso de cambios acelerados, como la ecuatoriana, las burocracias educativas no están en capacidad de hacer propuestas consistentes para la educación de sus minorías. Esta incapacidad tiene múltiples causas, sobre todo un etnocentrismo ligado a la concepción que de la sociedad tiene el mestizo.

Siendo éste el caso, veo una gran posibilidad de negociación y de proposición por parte de las organizaciones indígenas frente al Estado. La libertad curricular sería uno de los instrumentos para definir uno o varios modelos de educación que podrían responder más que los actuales a las exigencias y a los anhelos de los niños y del pueblo quichua en general.

En la etapa reciente las organizaciones indígenas han exigido al estado su participación en la educación; adicionalmente han declarado que ellas son las únicas llamadas a organizar la educación de los niños indígenas. El Estado, ejerciendo su dere-

cho y el deber de organizar la educación, tendría que examinar dichas propuestas para poder delegar, total o parcialmente, su función de ofrecer educación a las jóvenes generaciones.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES SOBRE LA ESCUELA

1. Los indígenas de la Sierra no están preparados para hacerse cargo de toda la educación primaria, menos aún de la educación a varios niveles. No hay maestros, no hay profesionales capaces de cubrir los campos necesarios para hacer una educación funcional, liberadora y creativa. No existe el personal para formar a los futuros maestros. También hay vacíos en lo que se refiere a la necesidad de abordar los diferentes campos de investigación. El conocimiento de las variantes quichuas del saber, de la visión organizada del mundo, está en sus primeros pasos.
2. La escuela actual, monolingüe o bilingüe, es vista por los padres quichuas como una instancia de socialización a partir de la cual los niños puedan funcionar mejor en la otra sociedad, lo que en todo caso quiere decir: proyecciones y esperanzas para una vida mejor.
3. El conocimiento del castellano es una condición indispensable para el desenvolvimiento del joven, incluso en el campo; mayor es esta exigencia en situaciones de migración.
4. El conocimiento del castellano como segunda lengua en el pueblo quichua en general es pobre. Una escuela que no cuenta con maestros de idioma castellano como segunda lengua, en condiciones de una fuerte discriminación hacia el quichua, no puede garantizar un aprendizaje suficiente de este idioma.
5. La garantía de una transmisión completa de la cultura no puede ser asumida por la escuela. Existen múltiples mecanismos colaterales que tienen que ser activados para que la joven generación de indios sea equipada con el bagaje cultural necesario para que la cultura como tal se renueve y pueda sobrevivir.
6. Los modelos autogestionados, aunque se dan con limitaciones, muestran la importancia que tiene para la pobla-

ción indígena ir más lejos, esto es, recuperar contenidos democráticos para su educación.

7. El Estado y la sociedad mestiza a su vez no tienen ninguna estrategia ni política frente a los indios. La situación se caracteriza por una completa ausencia de posibles respuestas. Lo único que se ofrece es la integración a costa de asimilarse y adaptarse.

8. Hasta aquí estamos hablando de educación bilingüe en un contexto de completa ausencia de bilingüismo a nivel social. Es además un bilingüismo educativo unilateral. No existe la más mínima preocupación de la otra parte, la mestiza, de aprender el quichua.
   Las dimensiones de una sociedad bilingüe que cree las posibilidades de usar los dos idiomas en todos los niveles de la vida pública, no sólo están ausentes de la discusión, sino que, además, son desconocidas.

9. Una etnoeducación a cargo de las organizaciones indígenas nos parece el instrumento de un progresivo apartheid, sin la garantía de un nivel pedagógico y científico claro.
   Proponemos como alternativa la participación de las organizaciones como co-responsables en todos los niveles de la educación rural del Estado. La etnoeducación puede ser una de las modalidades del programa educacional del Estado, financiada por éste y organizada a través de un personal indígena bilingüe.

10. Nos parece por lo tanto, que la lucha no es, obtener la educación en autogestión, sino crear al interior del sistema educativo, alternativas de educación bilingüe e intercultural.
    Con el tiempo estas modalidades pueden ser extendidas a los demás niveles de educación formal y no formal.

11. La conciencia de una sociedad multicultural y multilingüe proviene normalmente de las macro etnias. Sin embargo es también indispensable ganar la opinión y la disponibilidad de las capas progresistas de la llamada sociedad mayor. Un cambio sustancial de la sociedad mestiza frente a la cultura e idioma quichuas contribuirá a un progreso en la realización de una sociedad multilingüe y multicultural.
    Hay sin embargo, otro discurso, la autodeterminación tam-

bién puede ser interpretada en base al Tahuantinsuyo, pasando por alto las fronteras de los estados nacionales modernos.

Y es esta la carga utópica y milenarista que nos parece estar atrás de las reflexiones de algunos líderes indígenas. Ya dijimos que para los indios ecuatorianos el Tahuantinsuyo sólo adquiere importancia en la dimensión mítico-utópica; no la ha tenido en la historia.

La autodeterminación podría significar volver a las bases, cumplir el ciclo del tiempo; volver a lo de antes que está puesto por delante; redimir el pasado como futuro a construir. Podría significar el intento, quizás todavía no muy conciente y reflejo, de reconstruir el Tahuantinsuyo: el Estado de las cuatro partes del mundo y volver a ser sujeto de la historia.

Sospecho que esta es una de las direcciones de la fuerza de los indígenas, que es una fuerza en gestación, no aparente, pero muy real.

Hablo de la utopía de la fuerza motriz de los pueblos que a la larga vence todos los obstáculos.

Creo que quince millones de quichuas en los Andes es una población suficiente para tener derecho a la manifestación de su vida, a la organización de su producción, a la posesión de sus tierras, a la consideración de su idioma, a la autodeterminación. Veo que en ésta dirección está la solución: todo lo demás serán pasos intermedios, que de un modo u otro tienen que llegar a esto: Estados soberanos y regiones autónomas con autogobierno.

Esta carga utópica nos parece contener una fuerza capaz de contrarrestar la galopante aculturación.

LA CULTURA COMO RECURSO POLITICO: DINAMICAS Y TENDENCIAS EN AMERICA LATINA*

Massimo Amadio
UNESCO-OREALC

NACIONES Y ETNIAS

Al concluir el período de dominación colonial, en América Latina vino afirmándose un paulatino y largo proceso de reorganización social que culminó con la creación de los modernos estados nacionales y que tuvo su mayor fuente de inspiración en los acontecimientos que modificaron la estructura política, social y económica de Europa a lo largo de todo el siglo XIX.

Tres han sido los factores básicos que han caracterizado este proceso en una compleja dinámica de interrelaciones e influencias recíprocas. En primer lugar, la extensión de la economía de mercado y la creciente vinculación con el sistema económico internacional, en el cual aún hoy América Latina en su conjunto sigue ocupando fundamentalmente la situación de productor y exportador de materias primas (y, en el último período, también de capitales).

En segundo lugar, la progresiva consolidación del Estado como institución política común, sistema jurídico-administrativo integrado, poder centralizado, en fin, como "un espacio económico y político unificado" (Torres Rivas, 1981: 96), cuyo referente inmediato son los ciudadanos en igualdad de derechos y deberes, sin importar su pertenencia a comunidades étnicas y culturales específicas.

Y, en tercer lugar, la afirmación de la idea de nación como grupo colectivo que comparte un espacio territorial definido y

que posee una historia, una cultura y una lengua en común; pero, además, la nación como síntesis superior y entidad unificadora de las lealtades étnicas, lingüísticas y culturales pre-existentes en el marco integrador del Estado político: en pocas palabras, el Estado-nación, expresión legítima de la autodeterminación y de la soberanía de cada pueblo.

El proyecto de unificación política y cultural, el proyecto de construcción de la nación y de conformación de la identidad nacional que ha recibido una constante atención por parte de los modernos estados latinoamericanos (y, en mayor medida, en Africa y Asia, donde se habla de "naciones Estado"), no se explica si no se toma en cuenta la variada, compleja y heterogénea composición lingüística, étnica y cultural que caracteriza a la gran mayoría de los países de la región y, en particular, la existencia de poblaciones o etnias indígenas, según comúnmente se definen, dominadas y subordinadas a tal proyecto.

No es fácil trazar una rígida línea de demarcación analítica entre los conceptos de nación y etnia, sobre todo si se consideran en una amplia perspectiva histórica. Como fenómenos sociales han tenido una distinta relevancia según las épocas y contextos específicos examinados. Los antiguos romanos, por ejemplo, concedían el uso del idioma latín como *un privilegio* para las poblaciones subyugadas (véase De Mauro, 1984: 270), mientras que las autoridades de los estados latinoamericanos independientes han tratado de imponer el uso del idioma oficial como *una necesidad* para toda la población. Weber (1983: 681) argumentaba que la creencia en la existencia de una nación propia se apoya en motivos cualitativamente distintos y genera conductas muy variadas, algo que Despres subraya también en el caso de la etnicidad, la cual "(...) puede asumir una multiplicidad de símbolos, significados, valores, expresiones y funciones en relación con individuos, poblaciones, grupos o sociedades enteras" (1984: 10).

Por otra parte, frente a la caracterización de lo étnico como algo situacional y contextual, es decir, como un medio que puede ser movilizado y manipulado en vista a alcanzar fines políticos y económicos, varios autores han preferido insistir en cambio sobre su carácter adscriptivo y expresivo (la "otra cara" de la etnicidad, v. De Vos y Romanucci, 1975), en la me-

dida en la que la pertenencia a una comunidad cultural específica no es algo que hay que alcanzar o que puede ser escogido sino algo dado (Horowitz, 1985: 56), y el mantener esos rasgos culturales distintivos representa una finalidad en sí misma que se manifiesta también sin tener que hacer necesariamente referencia a metas instrumentales, para cuyo logro puede existir cierto nivel de conflicto o competencia entre los diferentes grupos humanos que componen una sociedad determinada. En definitiva, el ser totonaco o shuar difícilmente puede considerarse como el producto de una negociación o concertación de tipo político y, sin duda, en el contexto histórico actual de América Latina ese mismo ser totonaco o shuar está convirtiéndose en parte del dispositivo estratégico desplegado por esos pueblos en su lucha política y descolonizadora, combinando, según la célebre definición que propuso Daniel Bell en un sugerente análisis sobre la etnicidad, "Un interés con un lazo afectivo" (1975: 169).

Dejando de lado la revisión de la extensa bibliografía sobre el tema, cabe preguntarse, sin embargo, por qué a nivel oficial se habla, por ejemplo, de la nación boliviana, guatemalteca o peruana, pero no de la nación aymara, kiché o quechua como solían hacer los misioneros del siglo XVI.

Implícitamente se ha señalado una de las razones que ha llevado a esa diferenciación ideológica. En el modelo de origen europeo trasladado a América Latina, la nación como referente del sistema político unificado bajo el Estado puede ser sólo una, ya que atribuir el carácter de nación a cada grupo étnico significaría otorgarle, por lo menos en teoría, los mismos derechos de autodeterminación y sobranía, y asumir la legitimidad de proyectos civilizadores o de desarrollo no necesariamente en concordancia con aquéllos impulsados por los grupos sociales dominantes. Hay que construir, entonces, una nación y, generalmente, el mestizaje racial o cultural y el nivel de bilingüismo de la población (lenguas maternas-lengua oficial) se consideran como buenos síntomas de unificación nacional, como signos de superación de la diferenciación antecedente y como indicadores positivos del proceso de integración de la sociedad nacional. El fortalecimiento de la comunidad política, con la paralela disolución de las comunidades culturales en el "crisol" de la nación, y

el proceso de industrialización y modernización, siempre según este enfoque, acabarán inevitablemente en la constitución de una nueva organización social homogénea, uniforme y unitaria (para más detalles, véase, por ejemplo, Smith, 1981).

Se puede también señalar que, de acuerdo con ese esquema, los derechos político-legales se encuentran directamente relacionados con los ciudadanos en cuanto integrantes de la nación. En efecto, si se es parte de una nación desde el nacimiento, se alcanza la condición de plena ciudadanía a partir de una cierta edad (16-18 años, por lo general) en la cual se pueden ejercer los derechos y cumplir los deberes políticos. Es interesante notar que aunque no han habido restricciones notables en cuanto a la pertenencia a una nación determinada (todos somos peruanos, guatemaltecos, bolivianos, etc.) se han registrado, sin embargo, varias limitaciones en cuanto a los derechos de ciudadanía. Es bien sabido que por un largo período mujeres, analfabetos e indígenas han sido excluidos del derecho al voto, quedando así al margen de la esfera política institucional y sin la posibilidad de poder influir en los asuntos públicos controlados, directa o indirectamente, por el Estado. Como recuerda Bonfil (1982: 137), los resultados de este proceso han sido catastróficos para la población indígena.

Aparte de la distinción ideológica de corte liberal, generalmente los principales argumentos utilizados en la región para diferenciar las naciones de las etnias se refieren al ámbito de la organización política y a la esfera de la producción económica (sin considerar con esto la tradición marxista clásica, que prefiere enfocar el problema desde el punto de vista de las luchas de clases). Más arriba se hizo notar que el proyecto de construcción de la nación en América Latina ha tenido como referente directo la consolidación del Estado, replicando el modelo europeo de estado-nación, mientras que se suele caracterizar a las poblaciones indígenas actuales como naciones sin estado o "naciones en potencia" (Bonfil, 1981: 30), subrayando de esta manera que su forma de organización política es más de tipo comunitario que estatal por un lado y, por otro, que su unidad y autonomía política se han visto suplantadas por la conformación de los Estados nacionales, proceso en el cual bien se ha sabido aprovechar la atomización en comunidades, producto de

la política colonial (véase, por ejemplo, Martínez, Peláez, 1970).

También se ha argumentado que los grupos étnicos mesoamericanos, andinos y de las áreas tropicales, a pesar de estar vinculados en mayor o menor medida con la economía de mercado del Estado-nación, siguen manteniendo una orientación distinta en la esfera de la producción económica y de la distribución y consumo de los excedentes obtenidos. Esta orientación está directamente relacionada con las necesidades de la comunidad, donde prima el criterio de la reciprocidad, y en particular privilegia la producción de valores de uso en lugar de valores de cambio (Varese, 1985). Según expresa Varese, la capacidad de mantener esta orientación en conflicto competitivo y en tensión permanente con las exigencias de la economía de mercado: "(...) es el factor que constituye y expresa la resistencia del grupo étnico y su estilo de civilización —su cultura y su etnicidad específica— que, en último análisis, es la manera en que la sociedad ha organizado en el pasado, y continúa reproduciendo, la utilización de valores de uso y factores relacionados que definen la producción de excedentes y determinan su propósito" (ibid., p. 204).

Además, de acuerdo con la última formulación de Bonfil (1987), más decididamente orientada hacia un enfoque de tipo político, habría que asumir la existencia de un núcleo básico de elementos o recursos propios sujetos a la capacidad autónoma de decisión y control, y articulados alrededor de una matriz cultural específica, a fin de poder concebir la permanencia y continuidad de un grupo étnico. En este sentido, "un grupo étnico es un conjunto relativamente estable de individuos que mantiene continuidad histórica porque se reproduce biológicamente y porque sus miembros establecen entre sí vínculos de identidad social distintiva a partir de que se asumen como una unidad política (real o virtual, presente o pasada) que tiene derecho exclusivo al control de un universo de elementos culturales que consideran propios" (ibid., p. 30).

Se puede así entender por qué el proceso de formación y consolidación de los modernos estados nacionales latinoamericanos, ha tenido que apoyarse con frecuencia en el uso de la fuerza y de la imposición más que en el ejercicio de la razón y del diálogo, y ha creado o ha contribuido a agudizar conflictos

étnicos.

Estos conflictos, en forma abierta o encubierta, mediante una resistencia activa o pasiva, abarcan el nivel socio-económico, debido a la existencia de diferentes estilos o proyectos de civilización y desarrollo, y debido a que el sistema económico apoyado por el Estado-nación ha ahondado desigualdades y ha beneficiado escasamente a las poblaciones indígenas. Se expresan en la esfera política, en parte como resultado de una incorporación diferencial y discriminatoria de los grupos étnicos en la estructura de poder que garantiza el acceso a recursos y servicios (Depres, 1984: 12-14), y en parte como manifestación de la oposición entre Estado y comunidad en el mundo moderno: "De un lado una máquina siempre más racionalizada, técnica, eficiente, es decir, el 'Estado científico', manejado por un ejército de oficiales impersonales y expertos especialistas; y, en el otro lado, un caleidoscopio de comunidades culturales únicas (...)" (Smith, 1981: 318). Y se reflejan también en la distinta utilización de la cultura como recurso político: por un lado, tenemos el proyecto impulsado por los grupos sociales hegemónicos del Estado-nación, orientado hacia la conformación de una cultura común y la afirmación de una identidad nacional en el marco de instituciones políticas y económicas unificadas, una cultura que debería representar el carácter unitario de la nación y articular sus miembros alrededor de un modelo compartido de organización social y desarrollo. Por otro lado, los movimientos indígenas organizados surgidos en las últimas dos décadas han empezado a reivindicar un espacio institucional y social para su cultura, contestando un desarrollo que no los ha beneficiado y una sociedad que los ha discriminado en virtud de esta diversidad cultural, convertida ahora en instancia legítima sobre cuya base articular las presiones y las luchas para un mayor acceso a la riqueza y a los servicios, mejores oportunidades de ascenso social e incremento de prestigio y poder político.

¿INTEGRACION O PLURALISMO?

A pesar del optimismo que ha caracterizado la tradición liberal y a pesar de las poderosas fuerzas que han obrado, di-

recta o indirectamente, en favor de la integración y unificación nacional (estructura burocrático-administrativa centralizada, integración de la mayoría de las comunidades a la economía de mercado, instituciones políticas unificadas, ejército unitario; medios de comunicación e información, migraciones internas, educación y difusión del idioma oficial), las lealtades étnicas y las culturas indígenas no han desaparecido. Más aún, durante las últimas décadas se han intensificado las luchas para obtener el reconocimiento de su existencia y de sus derechos por parte del Estado.

Varios autores, no sin razón, han querido ver en este proceso el resultado de un desarrollo desigual, de una dinámica caracterizada por una situación de colonialismo interno y economía dependiente que se mantiene en América Latina. Sin embargo, hay también contextos en los cuales la modernización y el desarrollo industrial no han garantizado automáticamente una mayor unidad nacional y no han disminuído o apagado mecánicamente los conflictos étnicos. Y, en los últimos años, en muchos de los países europeos donde la unificación nacional se daba ya por un hecho, se ha registrado un resurgimiento de tensiones de tipo étnico, fenómeno que ha sido definido como un moderno "revival étnico" (Smith, 1981).

Para reclamar sus derechos, las organizaciones indígenas, las federaciones étnicas y los movimientos indianistas surgidos a lo largo de toda la región latinoamericana, a partir de la década de los '70, no han utilizado argumentos fundamentalmente distintos de los que se han invocado para la integración de la nación: así, por ejemplo, las consignas de "unidad, tierra, cultura y autonomía", bajo las cuales se convocó en 1982 el Primer Congreso Nacional Indígena de Colombia (Rodríguez, 1985: 34), podrían ser fácilmente confundidas con un proyecto de afirmación nacional.

De esta manera, el paradigma del Estado-nación ha sido cuestionado sobre la base de las mismas premisas ideológicas que lo sustentan: el derecho al territorio, a la cultura y a la lengua propia; el principio de la autodeterminación; la garantía de poder dicidir libremente el propio futuro a partir de raíces históricas comunes.

También los sectores más avanzados de los científicos so-

étnicos.

Estos conflictos, en forma abierta o encubierta, mediante una resistencia activa o pasiva, abarcan el nivel socio-económico, debido a la existencia de diferentes estilos o proyectos de civilización y desarrollo, y debido a que el sistema económico apoyado por el Estado-nación ha ahondado desigualdades y ha beneficiado escasamente a las poblaciones indígenas. Se expresan en la esfera política, en parte como resultado de una incorporación diferencial y discriminatoria de los grupos étnicos en la estructura de poder que garantiza el acceso a recursos y servicios (Depres, 1984: 12-14), y en parte como manifestación de la oposición entre Estado y comunidad en el mundo moderno: "De un lado una máquina siempre más racionalizada, técnica, eficiente, es decir, el 'Estado científico', manejado por un ejército de oficiales impersonales y expertos especialistas; y, en el otro lado, un caleidoscopio de comunidades culturales únicas (...)" (Smith, 1981: 318). Y se reflejan también en la distinta utilización de la cultura como recurso político: por un lado, tenemos el proyecto impulsado por los grupos sociales hegemónicos del Estado-nación, orientado hacia la conformación de una cultura común y la afirmación de una identidad nacional en el marco de instituciones políticas y económicas unificadas, una cultura que debería representar el carácter unitario de la nación y articular sus miembros alrededor de un modelo compartido de organización social y desarrollo. Por otro lado, los movimientos indígenas organizados surgidos en las últimas dos décadas han empezado a reivindicar un espacio institucional y social para su cultura, contestando un desarrollo que no los ha beneficiado y una sociedad que los ha discriminado en virtud de esta diversidad cultural, convertida ahora en instancia legítima sobre cuya base articular las presiones y las luchas para un mayor acceso a la riqueza y a los servicios, mejores oportunidades de ascenso social e incremento de prestigio y poder político.

¿INTEGRACION O PLURALISMO?

A pesar del optimismo que ha caracterizado la tradición liberal y a pesar de las poderosas fuerzas que han obrado, di-

recta o indirectamente, en favor de la integración y unificación nacional (estructura burocrático-administrativa centralizada, integración de la mayoría de las comunidades a la economía de mercado, instituciones políticas unificadas, ejército unitario; medios de comunicación e información, migraciones internas, educación y difusión del idioma oficial), las lealtades étnicas y las culturas indígenas no han desaparecido. Más aún, durante las últimas décadas se han intensificado las luchas para obtener el reconocimiento de su existencia y de sus derechos por parte del Estado.

Varios autores, no sin razón, han querido ver en este proceso el resultado de un desarrollo desigual, de una dinámica caracterizada por una situación de colonialismo interno y economía dependiente que se mantiene en América Latina. Sin embargo, hay también contextos en los cuales la modernización y el desarrollo industrial no han garantizado automáticamente una mayor unidad nacional y no han disminuído o apagado mecánicamente los conflictos étnicos. Y, en los últimos años, en muchos de los países europeos donde la unificación nacional se daba ya por un hecho, se ha registrado un resurgimiento de tensiones de tipo étnico, fenómeno que ha sido definido como un moderno "revival étnico" (Smith, 1981).

Para reclamar sus derechos, las organizaciones indígenas, las federaciones étnicas y los movimientos indianistas surgidos a lo largo de toda la región latinoamericana, a partir de la década de los '70, no han utilizado argumentos fundamentalmente distintos de los que se han invocado para la integración de la nación: así, por ejemplo, las consignas de "unidad, tierra, cultura y autonomía", bajo las cuales se convocó en 1982 el Primer Congreso Nacional Indígena de Colombia (Rodríguez, 1985: 34), podrían ser fácilmente confundidas con un proyecto de afirmación nacional.

De esta manera, el paradigma del Estado-nación ha sido cuestionado sobre la base de las mismas premisas ideológicas que lo sustentan: el derecho al territorio, a la cultura y a la lengua propia; el principio de la autodeterminación; la garantía de poder dicidir libremente el propio futuro a partir de raíces históricas comunes.

También los sectores más avanzados de los científicos so-

ciales y los elementos más progresistas de la vertiente indigenista han hecho propios estos planteamientos, como pueden atestiguar las numerosas declaraciones y documentos producidos durante los últimos años (recuérdense, entre otros, las reuniones de Barbados I y II; el VIII y IX Congreso Indigenista Interamericano; la Declaración de Pátzcuaro sobre el Derecho a la Lengua; la Declaración de San José sobre Etnodesarrollo y Etnocidio).

El indigenismo participativo; la noción de etnodesarrollo como desarrollo endógeno, autónomo y autosostenido (Bonfil, 1982); la temática de la recuperación de los recursos propios de las etnias (historia, espacio, conocimientos y lengua) para garantizar el ejercicio de un proyecto civilizador en consonancia con sus necesidades y aspiraciones (Gigante, Lewin y Varese, 1986); la propuesta de la educación intercultural bilingüe (Mosonyi y Rengifo, 1983); todas estas instancias han incorporado en su fundamentación la mayoría de los elementos que alimentan la idea de nación, esforzándose en demostrar la legitimidad de las reivindicaciones indígenas, de los derechos que pueden exigir los grupos étnicos en cuanto naciones o nacionalidades incorporadas en un Estado que no las representa cabalmente, o como sugiere Bonfil (1985), en cuanto pueblos colonizados y dominados.

Cabe notar que, en América Latina, generalmente las reivindicaciones de los pueblos indígenas, expresadas a través de sus movimientos organizados o por los grupos que los apoyan en sus luchas, no han llegado a intentos explícitamente separatistas como ha ocurrido en otras partes del mundo. No se ha puesto en tela de juicio el concepto unidad nacional sino que se ha empezado a cuestionar el cómo lograrla. Al modelo del Estado-nación monolítico y homogéneo se ha opuesto la concepción de una articulación de las diferentes comunidades étnicas y culturales en el marco de un Estado pluralista capaz de garantizar, al mismo tiempo, la necesaria unidad nacional. El pluralismo cultural y la convergencia de culturas se han propuesto como posibles y viables alternativas a la integración cultural. La imagen de un "crisol" ha sido contrastada con la de una "ensaladera" (Paulston, 1979: 322). Y estas expresiones articulan la exigencia de asegurar una más amplia y equilibrada repartición

de los beneficios del desarrollo entre los grupos y las clases que conforman la sociedad nacional, y la lucha política para obtener un mayor acceso a los recursos materiales y a los servicios controlados por una estrecha minoría.

Conviene señalar, al respecto, una singular coincidencia entre la tradición liberal y aquella marxista clásica, en el considerar con desconfianza y rechazo la aparición en la esfera política de reivindicaciones articuladas sobre una base étnica.

De acuerdo con la postura marxista, esto no deja de representar un potencial peligro de división entre las clases explotadas en su lucha con las clases explotadoras; la correcta identificación de los intereses de las primeras tiene que llevar a una "proletarización" del indio más que a asumir lo étnico como bandera política (Aguirre Beltrán, 1983: 342), ya que "con la eliminación del antagonismo de las clases desaparecerá el antagonismo de las naciones" (Bromlei, 1983: 164).

En cuanto a la visión liberal, el apelar a derechos particulares que deberían de adscribirse a determinados grupos o colectividades para asegurar una igualdad de condiciones, no puede no considerarse como un retroceso con relación a los derechos universales atribuidos a los individuos y a su libre realización en igualdad de oportunidades (v., por ejemplo, el análisis de Gordon, 1975). Parafraseando la definición de Bell, podría decirse que en el primer caso no se ha logrado aún valorar debidamente el referente emotivo y cultural de un interés económico y, en el segundo, que no se ha podido ir más allá de un referente que sirve muy a menudo de justificación para el dominio de unos intereses sobre otros.

Frente a esta dinámica altamente conflictiva, agudizada por las profundas desigualdades socio-económicas y discriminaciones político-culturales, el modelo oficial de unidad nacional e integración cultural ha entrado en un proceso de revisión.

Es siempre menos frecuente encontrar en los discursos oficiales planteamientos de corte claramente asimilacionista. Varios países, como México, Guatemala, Nicaragua, Bolivia, han empezado a reconocer oficialmente el carácter pluriétnico y multicultural de las sociedades que los conforman. La noción de asimilación ha sido sustituida por la unidad en la diversidad o igualdad en la diferencia (Perú) o la integración en el respeto

(Argentina).

Se quiere desterrar el paternalismo y la imposición mediante la autogestión (Brasil, Colombia, Venezuela), la autonomía (Nicaragua, Panamá) o la autodeterminación (Estados Unidos). Sin embargo, el discurso oficial se mantiene básicamente en un horizonte integracionista y, aún en los casos en los cuales se ha llegado a utilizar planteamientos de tipo pluralista, es notoriamente visible la escasa o nula operacionalización de tales principios.

Las esferas en las cuales se ha podido notar este cambio gradual son la de la educación y la de los principios generales contenidos en las Constituciones Políticas. Prácticamente en casi todos los países de la región, los Ministerios de Educación han accedido a implementar proyectos de educación bilingüe para los pueblos indígenas, dejando parcialmente de lado el enfoque tradicional de una educación exclusivamente en el idioma oficial; en algunos casos, también se ha llegado a su institucionalización en el contexto del sistema educativo. El Perú constituyó uno de los primeros ejemplos en 1972, ejemplo también de una experiencia discontinuada; Guatemala, que en 1985 adoptó un Programa Nacional de Educación Bilingüe y en 1986 promulgó una Ley de Alfabetización en la cual se reconocía el pluralismo lingüístico del país (Decreto Nº 43-86), representa un ejemplo novedoso y aislado en Centroamérica. En esta subregión, tanto Costa Rica como Nicaragua y Panamá, recientemente han promulgado dispositivos legales para la implementación de la educación bilingüe (el Decreto Nº 16619 en Costa Rica; el Decreto Nº 571 en Nicaragua; las Leyes de las Comarcas Indígenas en Panamá) y han emprendido acciones en este sentido (para más detalles, véase Amadio, Picón y Varese, 1987). Como se acaba de señalar, en Centroamérica, así como en otros países latinoamericanos, la orientación de fondo de estos proyectos o programas es la utilización de las lenguas indígenas como instrumento facilitador del aprendizaje del idioma oficial o como puente de transición hacia él; es decir, como medio para asegurar una integración nacional aún incompleta.

También en las Constituciones Políticas se ha empezado a establecer derechos antes desconocidos. Retomando el ejemplo de Centroamérica, la Constitución de Guatemala (1986) recono-

ce el derecho a la identidad cultural (art. 58); la Constitución de Panamá (1983) garantiza el reconocimiento y respeto de la identidad étnica (art. 86); y la nueva Constitución de Nicaragua (1987) subraya la naturaleza multiétnica del país (art. 8), reconoce el derecho a preservar y desarrollar cada identidad étnica (art. 89), y, ejemplo tal vez único en la región por su cercanía con el enfoque pluralista, llega a establecer la legitimidad de los derechos de autonomía para las poblaciones indígenas de la Costa Atlántica (artículos 180 y 181).

Debido a la reciente promulgación de estas Constituciones, queda aún por verse si los principios innovadores contenidos en ellas coincidirán con serios y sostenidos intentos de implementación. Resulta bastante realista esperar una suma cautela por parte de los gobiernos en la realización de acciones tendientes a concretar estos principios, y una actitud de desconfianza u hostilidad frente al planteamiento de la autonomía en aquellos países (por ejemplo, Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú) en donde una parte muy considerable de la población pertenece a diferentes pueblos indígenas.

En todo caso, parece haber llegado el momento de dejar los intentos de ocultar o extirpar los conflictos étnicos para empezar a enfrentarlos seriamente, a fin de buscar una salida política negociada.

Por otra parte, cabe esperarse también una evolución de las instancias políticas organizadas de los pueblos indígenas. A despecho de cuantos ven en ellas un peligro de división o un retroceso al particularismo, el notable dinamismo demostrado en el esfuerzo de construir la unidad y la organización sobre la base de una condición común (la de explotados y colonizados) y, en algunos casos, de una identidad singular que abarca diferentes manifestaciones (la indianidad), hace pensar que puedan también llegar a formular opciones políticas consistentes en cuanto traten de enfrentarse con éxito al problema de su relevancia a nivel nacional y en el juego de alianzas con los distintos sujetos políticos. Serán, sin duda, un lugar de expresión de múltiples tensiones y de intentos de instrumentalización tanto internos como externos, pero nada indica que tengan que sucumbir ante esa embestida.

Hay buenos motivos para creer que si no se encuentra

una solución efectiva para mitigar o eliminar la condición de desigualdad y discriminación que afecta a la gran mayoría de la población indígena, los conflictos étnicos tenderán a incrementarse y radicalizarse, desembocando en situaciones imprevisibles e incontrolables (en este sentido, quizá sea significativo el caso de Sendero Luminoso en el Perú) frente a las cuales la respuesta más probable será recurrir una vez más a la razón de la fuerza.

Si en cambio se realizara aquel proceso de transformación político-económica y de actuación de profundas reformas sociales que muchos desean e invocan, entonces será tal vez posible encontrar una mediación concreta, viable y sin duda original entre el proyecto inacabado de integración cultural y el proyecto inalcanzado de pluralismo cultural.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Si al igual que en otros continentes, en el contexto histórico actual de América Latina, la cultura ha llegado a constituirse como un derecho, una forma de expresión que no puede ser utilizado en la confrontación política entre grupos sociales, como catalizador de reivindicaciones de pueblos dominados, o como elemento integrador de una estructura social que se ha basado en la dominación.

En América Latina, la identidad nacional, proyecto impulsado por los grupos hegemónicos de los estados modernos, se ha opuesto y ha excluido a la identidad étnica, expresión vital de los pueblos indígenas, alrededor de la cual se ha articulado la lucha por el reconocimiento de sus derechos básicos.

Lengua y territorio, historia y valores comunes, han sido los elementos movilizados en el conflicto entre una identidad en la cual no es posible reconocerse y una identidad que no ha sido reconocida; de ahí que la confrontación también pueda activarse en distintos niveles y asumir diferentes connotaciones.

En el ámbito de la educación también se refleja la tensión entre diferentes alternativas que podrían facilitar una mayor unidad nacional, entre la integración o el pluralismo, entre la imposición o la democracia cultural. Al respecto, es oportuno mantener abiertas algunas interrogantes. Si los mayores logros

de la educación formal entre la población indígena no se han dado en la enseñanza del idioma oficial, sino en el desplazamiento y en la defuncionalización de otros idiomas; si la escuela ha funcionado como una "institución ajena que rompe modelos sociales tradicionales" (Spolsky, 1978: 353); y si el proceso educativo ha derivado en gran parte en el establecimiento de un saber y conocimiento supuestamente válidos para todos y que se reciben en vez de producirse, restando valor y funcionalidad social a otros saberes, ¿cómo interpretar los actuales esfuerzos tendientes a asegurar la mayor cobertura posible de la población y especialmente de aquellos sectores, como la población indígena, tradicionalmente marginados del sistema educativo?, ¿hasta qué punto las innovaciones introducidas en la didáctica, como por ejemplo la aún tímida apertura hacia la modalidad de la educación bilingüe intercultural, encierran el riesgo de ser una medida para garantizar una mayor incidencia y funcionalidad del esquema impuesto en vez de su radical transformación?

Tal como lo han señalado varios autores, la educación bilingüe intercultural es un medio, no un fin, y no parece que se ha llegado a un consenso sobre este fin.

NOTA

* Una versión preliminar del presente artículo ha sido publicada en la revista *Extracta*, Nº 6, Lima: CIPA, diciembre 1987, pp. 25-29.

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE BELTRAN, G. (1983), *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, Casa Chata.

AMADIO, M., C. Picón y S. VARESE (eds.) (1987), *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica: un balance crítico*, Santiago de Chile, UNESCO/ OREALC.

BELL, D. (1975), "Ethnicity and Social Change", in Glazer, N. and Moynihan, D. (eds.), *Ethnicity. Theory and Experience*, Cambridge, Harvard University Press, pp. 141-174.

BONFIL BATALLA, G. (1981) (comp.), *Utopía y Revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, México, Nueva Imagen.

BONFIL BATALLA, G. (1982) "El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización", en: *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*, San José, FLACSO, pp. 131-145.

BONFIL BATALLA, G. (1985) *Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales*, documento presentado en el "IX Congreso Indigenista Interamericano", Santa Fe, 28 de octubre - 1º de noviembre de 1985.

BONFIL BATALLA, G. (1987) "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", *Papeles de la Casa Chata*, año 2, Nº 3, pp. 23-43.

BROMLEI, Y. (1983), *Los procesos étnicos*, Investigaciones Etnográficas Soviéticas, Nº 2, Moscú, Academia de Ciencias de la URSS.

DE MAURO, T. (1984), *Storia lingüistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza.

DE VOS, G. and ROMANUCCI-ROSS, L. (eds.) (1975), *Ethnic Identity. Cultural Continuities and Change*, Chicago, University of Chicago Press.

DESPRES, L. A. (1984) "Ethnicity: What Data and Theory Portend for Plural Socities", in D. Maybury-Lewis (ed.), *The Prospects for Plural Societies, 1982*, Proceedings of the American Ethnological Society, pp. 7-29. 1984

GIGANTE, E., P. LEWIN y S. VARESE (1986), *Condiciones etno-lingüisticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada*, documento presentado en el "Taller regional sobre elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de lengua materna", Buenos Aires, 13-17 de octubre de 1986.

GORDON, M. (1975) "Toward a General Theory of Racial and Ethnic Group Relations", in Glazer and Moynihan, *cit.*, pp. 84-110.

HOROWITZ, D. (1985), *Ethnic Groups in Conflict*, Berkeley, University of California Press.

MARTINEZ PELAEZ, S. (1970), *La patria del criollo. Ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca*, Guatemala, Editorial Universitaria.

MOSONYI, E. y RENGIFO, F. (1983) "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe", en: *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, México, UNESCO e I.I.I., pp. 209-230.

PAULSTON, C. Bratt (1978), "Education in A Bi/Multilingual Setting", *International Review of Education*, XXIV 3, pp. 309-328.

RODRIGUEZ, N. (1985), *Organizaciones políticas contemporáneas de los pueblos indios de América*, documento presentado en el "IX Congreso Indigenista Interamericano", Santa Fe, 28 de octubre - 1º de noviembre de 1985.

SMITH, A. D. (1984), *The Ethnic Revival*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981; trad. italiana: Bologna, I1 Mulino.

SPOLSKY, B. (1978) "A Model for the Evaluation of Bilingual Education", *International Review of Education*, XXIV 3, pp. 347-360.

TORRES RIVAS, E., (1981) "La nación: problemas teóricos e históricos", en *Estado y política en América Latina*, México, Siglo XXI, pp. 87-132.

VARESE, S. (1985) "Cultural Development in Ethnic Groups: Anthropological Explorations in Education", *International Social Science Journal*, XXXVII 2, 104, pp. 201-216.

WEBER, M. (1983), *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1era. ed. alemana: Tubinga, 1922.

ESCUELA E IDEOLOGIA DEL PROGRESO EN COMUNIDADES DE LA SIERRA PERUANA

Juan Ansión

Este artículo se sustenta en un trabajo de campo realizado entre agosto y noviembre de 1987 en comunidades de cuatro departamentos de la sierra del Perú, en Cuzco, Puno, Junín y Ancash. La investigación se realizó por encargo del proyecto INFOR/FAO/Suiza de "Promoción de la educación ecológica-forestal en las escuelas rurales de la sierra peruana". El trabajo de campo fue compartido con Isaura Zegarra.

La investigación buscaba entender la manera en que el campesino percibe la escuela rural, cómo se relaciona con ella, y en especial comprender mejor las razones del divorcio entre la escuela y la comunidad. En esta oportunidad, me referiré solamente a un aspecto del trabajo, el que trata acerca de la relación de la escuela campesina con la ideología del progreso.

LA VISION TRADICIONAL ANDINA: LA ESCUELA Y LA ESCRITURA ASUSTAN Y ENGAÑAN

La antigua visión cultural andina ha tenido su manera propia de percibir la escuela. Es la visión del analfabeto, que ignora el castellano y no ha pasado por la escuela. Para él, la escuela asusta, es un lugar de peligro, como lo cuenta por ejemplo aquel anciano monolingüe quechuahablante de Ayacucho, don Isidro Huamani, en una versión recogida en quechua por Alejandro Ortiz Rescaniere en 1970. Es una visión lúcida de la escuela percibida desde la antigua visión andina del mundo,

sobre cuya base el narrador construye un relato que incorpora la escuela en su percepción tradicional.

La escuela es un elemento nuevo dentro de la cultura andina, pero el anciano la ubica sin dificultad dentro del conjunto de las antiguas categorías míticas que utiliza. Así, el papel escrito es asociado por él al mundo de la oscuridad, a la luna y al puma, quienes ayudan a Jesús, hermano menor del Inca, a vencer y matar al Inca y a la Pacha Mama. Por eso, el anciano siente que ya no sabe hablar, pues ignora el castellano que es la lengua del dominador. La escuela, que es el lugar donde se enseña a leer y escribir aparece también en ese relato como el refugio del Ñawpa Machu, aquel ser mítico —el *viejo antiguo*— que representa a una generación pasada que, por su maldad, desapareció castigada por una lluvia de fuego o un diluvio, generación asociada con el mundo de la noche (su sol era la luna), que es también el mundo de la no-cultura (el monte, donde vive por ejemplo el puma).

Los españoles, asociados con ese mundo, son representados aquí por Jesús, que es hermano menor del Inca, y su enemigo, es decir, en ese lenguaje simbólico, enemigo del mundo andino. En la lógica del anciano, la presencia de la escuela en la comunidad es la presencia de un monstruo asociado con los blancos, monstruo que asusta y engaña: quiere comer a los hijos del Inca, pero aparenta ser bueno, y les dice que su padre Inca ha amistado con Jesús, que no es cierta la dominación occidental sobre el mundo andino. Todo este engaño está plasmado en la escritura. Por eso, según don Isidro Huamani, los niños están obligados a acudir a la escuela, pero no les gusta, se escapan.

Para el narrador, la única esperanza es que algún día reaparezca el hijo del Inca, ahuyentado por el Ñawpa Machu, pero no hay garantía de su regreso, pues antes tal vez se muera de hambre...

EL "MITO CONTEMPORANEO DE LA ESCUELA"

Para quienes han aprendido a hablar castellano y han pasado por la escuela, la actitud respecto a ella es bastante diferente, aun cuando el antiguo miedo recalcado por don Isidro

Huamani no parece desaparecer nunca del todo. En varios trabajos, Rodrigo Montoya (1980, 1986) ha venido hablando del *mito contemporáneo de la escuela*. Para él, la escuela es percibida en la actualidad por el campesino como el modo de *despertar, abrir los ojos*, para pasar de la *noche* constituida por la cultura andina al *día* que representa el mundo occidental. Este tránsito de un mundo a otro comienza con el aprendizaje de la lectura y significa progreso.

Para Montoya, esta actitud del campesinado con respecto a la escuela es positiva en cuanto permite la *liberación* de la dominación feudal, pero para él, simultáneamente, el sistema escolar cumple una función *liquidadora de la cultura andina*, en cuanto es "un medio para implantar una dominación capitalista más vasta" (Montoya, 1980: 317).

Lo que observa Montoya, es un cambio importante en la actitud con respecto a la escuela, que deja de ser vista como un monstruo que asusta por su asociación con las tinieblas, para convertirse al contrario en el símbolo de la luz. Desde el punto de vista de Isidro Huamani, se podría decir que el *ñawpa machu* venció, que logró convencer a los hijos del Inca y los está engañando.

Y ciertamente hay algo de eso: la escuela representa en efecto para el campesino un canal para salir de su condición e incorporarse a la ciudad, lo que para muchos significa intentar dejar de lado su cultura para incorporarse al soñado *progreso*. Pero hay otro lado del problema. La idea de progreso en las comunidades no es solamente expresión de un *sálvese quien pueda* hacia la sociedad urbana. También refleja el dinamismo de un campesinado que es conciente que, para sobrevivir, tiene que aceptar cambios profundos en su cultura para incorporar elementos externos totalmente nuevos. La nueva actitud no necesariamente significa el dejarse engañar por el monstruo, también indica el esfuerzo para incorporar al monstruo en la vida cotidiana, para domesticarlo y ponerlo al servicio de uno. En lugar de asustarse con la escritura, el hombre andino de hoy pretende utilizarla.[1]

Pero, el problema no es tan simple. El carácter destructor de cultura de la escuela se encuentra hoy día en tensión con un potencial de renovación cultural presente en el campesinado,

que crea condiciones para una ruptura que no signifique necesariamente destrucción cultural, sino transformación y superación, y esto está ligado a la profunda debilidad de la acumulación capitalista en el Perú. Lejos de ser un instrumento funcional de un pujante desarrollo capitalista, o el producto de una política coherente del Estado, el sistema educativo en el campo se deriva de un inmenso anhelo del campesinado por cambiar su situación, por acceder a formas modernas de vida y de trabajo, por construir algo nuevo para lo cual intuye que requiere de los conocimientos que difunde la escuela, para ir reconstruyendo su cultura en concordancia con los retos y las necesidades del presente.

Si la escuela sólo fuera liquidadora de la cultura andina, o bien habría que resignarse a ello aceptándola como está, o bien habría que hacer campaña por su destrucción, tal como lo planteaba por ejemplo Iván Illich.[2] Si se cree en cambio que la aspiración del campesinado por tener su escuela no significa un suicidio cultural, sino representa al contrario el deseo de hacer uso de un instrumento que es parte de un conjunto de transformaciones sociales y culturales, en un proceso de grandes tensiones no resueltas entre fuerzas sociales, entonces el reto consiste también en transformar la escuela para que responda de manera mucho más eficaz a las necesidades campesinas. Es desde esta perspectiva que vamos ahora a examinar el uso campesino de la escuela como trampolín hacia afuera, y su potencial para el desarrollo.

LA ESCUELA COMO TRAMPOLIN HACIA AFUERA, DENTRO DE UNA ESTRATEGIA FAMILIAR DE LARGO PLAZO

A diferencia de la visión tradicional expresada en el relato de Isidro Huamani, en el actual proceso de integración del campesinado a la sociedad nacional se asume que la escuela es un arma que debe ser conquistada. Sin embargo, esta nueva estrategia no implica la desaparición de la visión tradicional, que queda latente. Lo que se da más bien, es una forma diferente de responder a la situación presente. Así por ejemplo, la noción de *miedo* que encontramos en Isidro Huamani sigue presente en

la relación con la escuela, aún cuando la actitud general sea la de reconocer la necesidad de aprender en ella los conocimientos del mundo externo para poder moverse en él.

Para muchos padres de familia, la escuela es el medio para salir de la condición campesina, que es vivida como algo muy pesado y sufrido. Así lo expresa una campesina de la comunidad de Rondócan en Cuzco, al explicar por qué quiere que su hijo asista a la escuela:

"Para que no se quede en la chacra. *En mí que se acabe esa cosa.* Ser campesino es *algo pesado*. Ojalá Dios quiera que mi hijo *sea algo*." (C9)

Si *ser algo* es dejar de ser campesino, quiere decir también entonces que ser campesino es equivalente a no ser nada. También es sufrir y el sufrimiento en el campo está asociado con la ignorancia. El campesino se siente *inútil*, ignorante. Desea que sus hijos sean mejor que él, que *den un paso adelante*, para así dejar de sufrir, lo que quiere decir dejar de ser campesino.

Varios padres de familia vinculan directamente la escuela con la noción de progreso, en contraposición a su situación de *atraso*.

"De hecho, (en la escuela deben) aprender bastante. Antiguamente hemos sido muy *atrasados*." (C12)

"Leen, pero no entienden, como no saben hablar castellano. Por ahí están *atrasados*." (C10)

Entonces, el atraso es *quedarse igual que nosotros*, y el progreso es entrar a la universidad, o por lo menos salir del campo. En efecto, el quedarse encerrado en el pueblo es signo de atraso, como lo manifiestan muy bien dos hombres que conocen de cerca la ciudad y valoran mucho su experiencia:

"P. ¿Está bien o no que el profesor sea del lugar?

No. *No tiene adelanto*, pues. *Toda la vida acá*. Nosotros hemos luchado año tras año. Porque *la gente muy atrasada está acá*. Cuando una persona se le dice, ahí no más dice: sí... *No tiene una mentalidad para pensar*. La gente *no habla castellano acá*." (P35) (Ha sido dirigente barrial en Arequipa.)

"(Está bien que los niños salgan del pueblo, en un paseo a un pueblo vecino) porque necesariamente tenemos que salir para coger algo, un ambiente, *diferente de acá*. (...) Pero

en cambio aquí, *eternamente encerrado en su pueblo, no hay un cambio.*" (J42)

Pero no basta que el jóven salga del pueblo, sino que también debe tener estudios, porque afuera de otro modo no se puede trabajar.

"Ahora estamos *atrasados.* Ni en agricultura estamos bien. Ni viajando o trabajando fuera. Por más que tengamos ropa o nos pintemos, *si no tenemos estudios, no valemos nada.*" (A22)

No todo se reduce a conseguir trabajo fuera, está también presente, muy profundamente, la necesidad de recuperar mediante la escuela el valor perdido, la dignidad, que los signos exteriores de riqueza no pueden reponer. Y el progreso, para algunos, no se reduce necesariamente en ir a la ciudad, también puede ser aprender a reclamar sus derechos y hacerse respetar:

"Con el estudio, en la tierra[3] se superan. Sin él están atrasados. Todos explotados toda la vida. No pueden reclamar sus derechos." (C44)

Coincidentemente con lo que observaba Montoya, en las opiniones vertidas en quechua especialmente, el saber leer es tener ojos, y a la inversa ser analfabeto es ser ciego:

"Le pongo, pues, a la escuela, para que aprenda, para que *tenga ojos,* para que *sea otro.*" (C26)

"Sí, hay personas que no saben leer. Esos son los que *no tienen ojos,*como yo por ejemplo." (C29)

Pero para algunos, aprender a leer, no sólo es *tener* ojos, sino también conocer los ojos. Es como si se tuviera acceso no sólo a ver sino también a conocer el instrumento que permite ver:

"Yo siempre quiero la escuela, *para que conozca los ojos.* Para eso siempre quiero, ¿para qué más puedo querer? Porque si me están diciendo: una ciega ¿dónde vas a ir? Por eso estoy mandando a mis hijos." (C27)

"Queremos que *les haga conocer bien los ojos.* Queremos que la profesora sea buena y que *haga conocer bien los ojos a los niños.*" (C34)

Otras versiones asocian,además la escuela, no sólo con el ver, siño también con el hablar o con el andar.

Así, el saber es entendido como saber escolar (y educación

comúnmente se entiende también como educación escolar), y la falta de ese saber significa invalidez:

> "(La escuela debe servir para) aprender a leer y escribir, porque los analfabetos *casi son inválidos.*" (J15)

La invalidez consiste, pues, en no poder andar, hablar, ni trabajar, en no poder conocer otras cosas (C53). Esto es equivalente a ser como animales. A la falta de ojos (no saber leer) se añade particularmente la falta de boca (no saber hablar castellano). En la interpretación andina del mundo, expresada por ejemplo en el relato mencionado de don Isidro Huamani, Lima es ahora la boca del mundo, mientras el hombre andino ha perdido la facultad de hablar que había obtenido del Inca.

> "Los mayores poco sabemos del estudio, no sabemos ni leer, ni escribir. *Somos animalitos.* (...) Es necesario el estudio todavía. Exigente. (...) *Ni siquiera tenemos palabra* para poder conversar, con los preparados..." (J37)
>
> "No sabemos estudiar. Somos analfabetos. Leer y escribir no sabemos, ni cómo corresponder no sabemos. *Ni cómo hablar no sabemos.* Por eso en estos momentos también *estamos dudosos de hablar,* de contestar, ahorita que están viniendo estos promotores. *Tenemos miedo de hablar, de conversar.*"

A diferencia de Isidro Huamani, los campesinos de hoy valoran enormemente la escuela, y el aprender castellano. Inclusive el testimonio anterior tal vez exagere en algo la supuesta incapacidad por hablar, pues fue expresado en castellano por una señora, con mucha vehemencia y soltura, aunque también es evidente que ella actuaba a la vez como portavoz de muchas otras mujeres que estaban entonces reunidas con ella en el club de madres. En todo caso lo importante es el sentimiento del miedo de hablar que se expresa aquí. Pero al mismo tiempo, la misma señora agrega que están aprendiendo castellano *"poco a poco ahora con nuestros hijos menores".*

Esa idea de mejorar *poco a poco* es muy frecuente en los testimonios campesinos para quienes la incorporación de la escuela constituye así una estrategia de largo plazo que abarca en realidad varias generaciones. La actitud parece ser: no hay apuro, lo importante es avanzar.

> "Los padres de familia no tenían para discutir con aque-

llos que vienen como autoridades, entonces pensaban que los alumnos *sepan siquiera hablar un poquito,* para discutir con las autoridades, con aquellas que venían de las ciudades, porque *engañaban a uno que no tenía palabra, no tenía suficiente para discutir.* Esto ha mejorado un poco ahora. Tenemos un poquito para discutir con aquellos." (P2)

En muchos testimonios, es muy clara la contraposición entre la educación escolar y el trabajo en el campo. El valor del colegio sustituye el valor de la chacra:

"Ahora, como dicen, *ya no vale la chacra, ahora vale el colegio.* Nos preocupamos, les mandamos." (A31)

El valor de la escuela, en contraposición a la chacra, se debe a que permite la acumulación en la cabeza de una riqueza que nadie se puede robar, a diferencia del ganado, que es la riqueza tradicional del campesino, su forma antigua de guardar para el futuro. Un señor muy anciano de Mayumbamba en Cuzco, explicó muy lúcidamente las ventajas del estudio, a partir de su convicción de la necesidad de que sus hijos dejen la condición campesina:

"Yo mando a mis hijos y a mis nietos para que estudien, pues. Diciéndoles vayan ustedes a la escuela, *que se termine en mí lo que soy.* Antes, tenía hartos animales y el ratero se lo ha terminado. En cambio, cuando estudian, *¿acaso el ratero va a poder llevar tu cabeza?* No va a poder. Les digo: estudia. Usted, señorita, seguro estás así porque has estudiado, ¿no es cierto? Así quiero yo, pues, a mis hijos, a mis nietos." (C55)

Sin estudios, se puede salir afuera, pero:

"En este tiempo *afuera se sufre sin escuela.*" (C46)

Como mínimo, entonces, la escuela debe servir para salir de la condición campesina y poder trabajar afuera. Pero muchos padres de familia tienen ilusiones mayores. Sueñan con que sus hijos vayan a la universidad, que sean profesionales, cosa que no está ya fuera del alcance.

La escuela debe entonces abrir paso a un futuro mejor, a una vida más suave, que es también cómo ve el campesino la vida del profesional cuando la compara con el trabajo en la chacra.

Y la escuela debe ayudar a orientarse en esa nueva vida,

que incluso para el que se queda en el campo es diferente porque es una vida sin patrones, que supone además, esté uno en la ciudad o en el campo, manejarse con las leyes nacionales:

"La escuela puede servir para un *futuro* de nuesros hijos. Que no sean esclavos. Hoy en día, *ya no hay patrones.* La escuela sirve *para orientar.*" (A20)

"Para ellos la educación, *para su futuro sirve,* para que vivan *con estas leyes.*" (C48)

"Para que *mañana* tengan algún trabajo mejor. Para que sepan redactar *cartas* siquiera." (A7) —ojo: los padres no querían que sus hijas fueran a la escuela, con el pretexto de que entonces escribirían a sus enamorados.

La escuela aparece así como una inversión de largo plazo que realiza la familia en los hijos. Hay incertidumbre sobre los resultados exactos de esta inversión, pero ésta se tiene que hacer de todas maneras porque se considera una condición mínima para salir de la pobreza actual. Como se ha visto, si tienen suerte, pueden salir profesionales, pero en todo caso, pueden salir *algo* aunque por ahora aún no les sirva (y hay entonces dudas sobre la utilidad futura, especialmente si se quedan en el campo):

"Si permite los estudios, *puede salir algo.*" (A16)

"Todavía no sé si sirve porque todavía no terminan. *Aún no les sirve para nada.* A los que nos quedamos acá, no nos sirve lo que estudiamos." (A33)

En función de ese futuro mediatizado por la escuela, la mejor *herencia* ya no consiste en animales, como en tiempos antiguos, la mejor herencia es la educación escolar.

"El estudio es lo que es principal. Es la *herencia* que dejamos a los hijos." (C60)

"La enseñanza es la *mejor herencia.* Sin preparación, la gente se le explota, se le *engaña* más fácil. Son fáciles de convencer, de engañar en todo aspecto. Cuando uno es instruido, salva de la ignorancia." (C11)

Esa inversión prolongada en el estudio debe servir a los hijos mismos pero debe entenderse también dentro de una estrategia familiar que supone que los padres también preparan su propio futuro a través de sus hijos. Son pocos los padres que lo admiten, pero algunos lo aclaran:

"(La escuela debe servir) para él mismo. Cuando sale de aquí, *nos puede servir, a su mamá también.*" (A25)

"Para que más adelante, *se preocupe por mí, sienta por mí.* " (C25)

"Más tarde *nos puede mantener.* Ya trabajarán." (C69)

No debe interpretarse esto como una actitud calculadora de los padres. Se entiende que los hijos se preocuparán por los padres en agradecimiento porque les han hecho estudiar, han velado por su futuro y se han sacrificado, a diferencia de lo que hicieron los propios padres de algunos informantes, como aquel que dice: "Antiguamente, las madres no tomaban interés. Mi madre no podía por economía. Nos mandaban pastear, a la chacra." (A1) Pero lo cierto es que, en términos objetivos, dentro de la lógica de reproducción social de la familia campesina, al preparar el futuro de sus hijos, los padres también preparan su propia vejez. No quiere decir necesariamente que piensen salir del campo junto con sus hijos, pero sí que cuentan con el hijo que esté afuera para seguirles ayudando. En verdad, esto no es nada nuevo: siempre en los Andes los grupos familiares y étnicos enviaron partes de ellos a colonizar distintos pisos ecológicos en provecho del conjunto familiar. Hoy en día sigue operando una lógica similar, con la diferencia de que la complementariedad ya no se da con otros pisos ecológicos sino —en condiciones ciertamente muy diferentes, de subordinación— con la economía moderna.

De manera general, para el campesino, queda absolutamente clara la relación entre la escuela y el progreso. La noción de progreso va unida estrechamente a la noción de futuro. La enorme inversión de los campesinos en la escuela (sea en su trabajo directo, sea al dejar de utilizar el trabajo de los niños, o sea inclusive en una reorientación total de toda su vida como cuando migran a la ciudad para que sus hijos puedan estudiar) muestra ese afán del campesino por el futuro de sus hijos. Todo padre o madre desea que sus hijos sean más que él, sea *algo*, lo que quiere decir en general que deje de ser campesino. Para el campesino que se percibe a sí mismo como abandonado, miserable, marginado de los beneficios de la sociedad, toda la esperanza está en el futuro. Sus hijos son su futuro, y ese fu-

turo necesariamente pasa por la escuela. ¿Cómo no entender entonces el inmenso clamor campesino por la escuela?

LA ESCUELA: DE UN CUERPO EXTRAÑO A UN ELEMENTO QUE SE BUSCA ASIMILAR

La escuela, como reivindicación y esperanza de progreso, ha sido incorporada en las comunidades como una suerte de *paquete* cerrado, que se acepta en bloque sin saber lo que hay adentro. La escuela, símbolo del mundo moderno, visto inicialmente como peligroso y ajeno, es construida dentro de la comunidad, como una muestra explícita del deseo de modernidad y de apropiación de un mundo negado por siglos al campesino.

Este proceso se dio en abierto desafío a los terratenientes y en competencia entre pueblos y comunidades que consideran ahora que tener su escuela significa *respeto,* es decir que sus vecinos y también la gente de la ciudad, les tengan consideraciones. Al mismo tiempo, fue una lucha dura por *obligar al Estado* a apoyar este proceso, pagando profesores para la escuela construida comunalmente, y que muchas veces empezó a funcionar con un profesor pagado por la propia comunidad. Todo esto, para el campesino, significa *progreso.*

El monstruo Ñawpa Machu que tanto asustaba ha sido controlado y obligado a quedarse en medio del pueblo. La gesta campesina de apropiación de la escuela se parece a aquella que describe José María Arguedas en su *Yawar fiesta.* El *monstruo-escuela* ha sido domado como lo hicieron los indios de Puquio al vencer al Misitu, toro bravo y mítico de las punas, toro salvaje del patrón, que con valentía y destreza lograron traer al mero centro del pueblo para ser sacrificado en el juego terrible de la sangre y la muerte.

Pero aquí, sólo la actitud inicial es similar. Pues el modo de dominar a la escuela, ya en medio del pueblo, no es desde luego combatiendo con ella hasta la muerte, como lo hacían los indios de Puquio con el Misitu, sino utilizándola para los fines propios. No se quiere eliminar al monstruo sino aprender de él, y a través de él ubicarse mejor en el mundo externo. La estrategia no solamente permite tener bajo control al mundo salvaje,

sino también conduce a abrir las puertas para conocer ese mundo.

Hasta la actualidad sin embargo, la escuela sigue siendo en gran medida una realidad aparte, un "paquete" cerrado que es de dominio del profesor. Y muchos padres de familia declaran no estar enterados de lo que hacen ahí los niños. Pero no es del todo cierto que los padres de familia no sepan nada de lo que sucede dentro de la escuela, ni que se desinteresen por ello. Por ejemplo cuando reclaman que haya un solo profesor por sección, saben perfectamente que de ese modo el rendimiento escolar será mejor, aunque ésta sea todavía una forma muy elemental de opinar. Sin embargo, entre los dirigentes de la comunidad, que son también quienes tienen los mayores niveles de instrucción, aparecen hoy día opiniones a veces muy firmes sobre la necesidad de cambiar el tipo de educación. Esto es particularmente evidente en la zona del Alto Cunas en Junín, donde el contacto con el mercado es más antiguo.

Esta actitud es nueva e indica que con el tiempo y el avance en la escolarización, la comunidad puede empezar a querer intervenir en el proceso educativo escolar mismo, porque ya sus dirigentes lo conocen desde dentro, habiendo llegado no pocas veces hasta la universidad.

En los encuentros de presidentes de comunidades, conocidos como *Rimanakuy*, se ha podido observar también el inicio de esta nueva tendencia, que no pretende sólo un control externo, sino opinar sobre el tipo de educación que se requiere para el campo.

Así por ejemplo, en el *Rimanakuy* de Cuzco de 1986, los comuneros siguen insistiendo en el problema básico para ellos del control de profesores, pero también, algunos grupos de trabajo señalan la necesidad de cambiar la educación. Estos dos aspectos aparecen por ejemplo en el grupo de Paucartambo:

> "Se pide que los profesores cumplan con el horario de trabajo de lunes a viernes, y que los supervisores hagan un seguimiento a los profesores los días lunes a viernes. Los presidentes deben ser autorizados para denunciar a los profesores faltones a fin de que puedan ser moralizados.
> La educación que se imparte en los centros educativos debe estar orientada, basándose en la realidad; y que los

profesores sean capacitados en trabajos agropecuarios." (CERA, 1987: 161).

La aparición, aún incipiente, de esta nueva tendencia en las comunidades, por la que sus dirigentes reclaman mayor ingerencia en la orientación misma de la escuela, puede tender a largo plazo a resolver el conflicto entre la escuela y la comunidad. De manera inmediata, sin embargo, lo probable es que se agudicen las tensiones entre comuneros con ideas nuevas y profesores y autoridades educativas que no acepten cambios sustanciales, que no acepten en particular dejarse cuestionar en la posición social que hoy ocupan gracias a su cargo educativo.

IDEOLOGIA DEL PROGRESO Y PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACION CAMPESINA

La ideología del progreso, que ha sido un motor de la civilización occidental, empieza hoy día a ser cuestionada en los países industrializados. El análisis crítico de la historia de estos países debería permitir buscar alternativas de desarrollo diferentes para un país como el Perú, sin que esto signifique sin embargo considerar como negativo el hecho de que entre los sectores populares la ideología del progreso tiene una vigencia y un arraigo muy profundos.

No creo que el deseo de progreso tenga que ver con una supuesta alienación del campesinado, que necesitaría entonces de nuestras luces para conocer sus verdaderos intereses. La ideología del progreso debe entenderse más bien como la expresión de una estrategia nueva de los campesinos en su búsqueda de alternativas ante la crisis en el campo al mismo tiempo que ante las nuevas posibilidades abiertas por la derrota histórica de la vieja clase terrateniente.

Para el campesino, la noción de progreso no significa solamente la posibilidad de salir del campo de manera individual dentro de la estrategia de supervivencia de cada familia. La construcción de una carretera o el levantamiento de una escuela son posibles porque, de acuerdo a la antigua tradición andina, se unen los esfuerzos de todos para beneficiar con el *progreso* a todas las familias e individuos. Vale decir que la ideología del progreso en el campo andino no corresponde a la que existió y

existe en los países industrializados. A diferencia del modelo liberal, supone una práctica de actividades colectivas para alcanzar los objetivos de cada uno.

Desde este punto de vista, el trabajo comunal por la escuela es similar al que se realiza cuando todos participan en limpiar la acequia, y se sienten movidos en hacerlo por el hecho de que se beneficiarán de ese trabajo al usar el agua en sus terrenos particulares. La inversión en trabajo comunal resulta siendo también una inversión en términos familiares.

Este respaldo de la iniciativa individual-familiar por la comunidad representa un potencial enorme para la transformación del campo, pero al mismo tiempo, al favorecer la escolarización, tiende a facilitar la emigración hacia la ciudad de los jóvenes y en general de los espíritus más capaces e innovadores. Sin embargo, ante las dificultades de absorción de mano de obra por las zonas urbanas en razón de la crisis, parece que se está iniciando una nueva tendencia, aún incipiente, de atracción hacia el campo de jóvenes dispuestos a transformar el campo utilizando su experiencia urbana y sus conocimientos educativos.

La educación en el campo debería apoyarse en estos elementos modernizadores de las comunidades, en aquellos que además han optado por volver hacia lo suyo y tienen entusiasmo para trabajar. Se trataría de orientar el gran anhelo campesino por el progreso, para que también se creen alternativas de *salida hacia adentro.* La educación entonces no puede concebirse fuera de planes regionales y locales de desarrollo, con participación en ellos de las escuelas, no sólo en función de la preparación de los jóvenes para trabajar en una adecuada producción en el campo, sino también convirtiéndose en centros dinamizadores de iniciativas y experimentaciones.

NOTAS

1. Para mayores detalles de esta discusión, véase ANSION, J., 1986, "La escuela asustaniños, o la cultura andina ante el saber de occidente" en: *Páginas*, Nº 79, y "Conversatorio. La escuela rural: Mito, realidad y perspectivas", en: *Debate Agrario*, Nº 1, diciembre 1987.

2. Así, Illich escribió: "Chaque fois que l'on commence de bâtir une école, on séme le grain de la corruption car ce sont les graines de l'institution que l'on a mises en terre et que l'on veut faire mûrir." (ILLICH, 1971: 178). El autor termina promoviendo la abolición de la escolaridad obligatoria.

3. El informante es israelita del Nuevo Pacto Universal. Al parecer contrapone aquí la tierra al cielo.

BIBLIOGRAFIA

ANSION, Juan (1986) "La escuela asustaniños, o la cultura andina ante el saber de occidente", en: *Páginas*, Nº 74, p. 8-13.

CENTRO DE ESTUDIOS RURALES ANDINOS, "Bartolomé de las Casas" (1987) "Grupo de Trabajo Nº 10: Paucartambo", en: *Rimanakuy: 1986. Hablan los campesinos del Perú*, Cuzco: CERA "Bartolomé de las Casas", p. 161.

ILLICH, Ivan (1971) *Libérer l'avenir*, París: Sevil.

MONTOYA, Rodrigo (1980), *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*, Lima: Mosca Azul.

MONTOYA, Rodrigo (1986) "El factor étnico y el desarrollo andino", en: *Varios. Estrategias para el desarrollo de la sierra*, Cuzco: U.N.A. y CERA "Bartolomé de Las Casas", p. 311-326

ORTIZ, Alejandro (1973), *De Adaneva a Inkarrí*, Lima, Ed. Retablo de Papel.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INDIGENAS BRASILEÑAS*

Ruth Fonini Monserrat
Centro Nacional de Referencia Cultural (CNRC)
Fundaçao Nacional Promemoria,
Ministerio da Cultura
Universidade Federal do Rio de Janeiro

LA EXPERIENCIA MỸKY

El pueblo mỹky no tiene más que 38 personas, que viven en una única aldea en la reserva indígena Escondido, situada en la zona noroeste del Mato Grosso, Amazonía Legal Brasileña. Los mỹky están en contacto con la sociedad nacional desde 1971; es decir, desde hace 17 años. Otro ramo del mismo grupo lingüístico, los iranxe, que son unos 150 individuos ya mezclados por innumerables casamientos intertribales, y en fase acelerada de abandono de la lengua vernácula, tienen contacto con la sociedad envolvente desde la década de los años cuarenta. La lengua mỹky-iranxe, no clasificada como familia lingüística conocida, no había sido objeto de estudios lingüísticos sistemáticos y continuados antes de los años ochenta.

Desde 1981, como investigadora del CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico), y cumpliendo al mismo tiempo con otras obligaciones profesionales, me dedico al estudio del dialecto hablado por los mỹky de la aldea Escondido. En 1979 tuve una breve estadía en la aldea iranxe del Cravari, donde comencé a documentarme sobre la lengua mỹky-iranxe, a través del dialecto de los iranxe. En un trabajo sucesivo, con el dialecto de los mỹky, pude contar casi siempre

* Traducido del original en portugués por María Victoria de Vela.

con la valiosa ayuda de un hablante iranxe que también habla bastante bien el portugués.

Por el escaso tiempo de contacto, los mỹky, sobre todo al comienzo de la década, eran prácticamente monolingües. Incluso ahora el aprendizaje del portugués sigue siendo precario, a pesar de realizarse a ritmo acelerado, sobre todo por la posición geográfica de su reserva. La región noroeste del Mato Grosso, donde se encuentra esta reserva, es un área de intensa explotación maderera, extensas plantaciones de arroz, proyectos agropecuarios, explotación de árboles de caucho espontáneos, y recolección intensiva de castañas de Brasil. A consecuencia de tales actividades, los núcleos de asentamientos humanos que se forman, inicialmente pequeños, se convierten vertiginosamente en ciudades o grandes aldeas. Los mỹky están literalmente cercados por haciendas y ciudades por todos lados, y la hacienda más cercana queda a solamente 9 km. de la entrada a la reserva. Y pensar que hace apenas 17 años, ellos nunca habían hablado aún con ningún *civilizado*, y en cuanto a hachas, conocían solamente las de piedra.

En tales condiciones, para mí fue muy difícil el estudio del idioma mỹky. Debo agregar que mi interés inicial en este idioma, no nació por el deseo de documentar y analizar científicamente un idioma vernáculo más entre los tantos que en Brasil están amenazados de extinción, sino por una explícita reivindicación hecha por los mỹky, que pedían una escuela para su aldea. Esto sucedió a finales de 1980, cuando Elisabeth Rondon Amarante (perteneciente a la Misión Anchieta, de la Iglesia Católica, que coordinó y dirigió el proceso de contacto pacífico y permanente con los mỹky) fue a vivir en la aldea Escondido. Los indios querían escuela de inmediato, así como querían ropa y otras comodidades de la civilización cuya existencia conocían por los misioneros y las haciendas de la zona, pero sobre todo por el contacto establecido con sus parientes hasta entonces desconocidos, los iranxe. Estos, ya *civilizados* desde hacía mucho tiempo, tenían con estos parientes *salvajes* una actitud llena de paternalismo, condescendencia, desprecio y envidia. Por tales circunstancias, se comprende que los mỹky exigían una escuela, *objeto* de la cultura dominante que los iranxe ya tenían. Claro que tener una escuela, significaba antes que nada poder hablar

portugués.

Se creó así un impase para E. Rondon, profesora en potencia de una eventual futura escuela, en esa situación concreta, porque ella estaba conciente de la importancia crucial de la lengua vernácula, tanto en lo individual —en el proceso de adquisición del código escrito como en lo social, del pueblo— para la factibilidad de un proceso más democrático de contacto permanente entre dos culturas, cuando una de éstas es *civilizada*, dominante, letrada, y la otra es dominada, *primitiva* y sin escritura. Además existían otros dos obstáculos notables en el camino sensato de iniciar el proceso educacional escolarizado por medio de la alfabetización en lengua indígena: primeramente, la expectativa de los indios con relación al portugués, con el concomitante desconocimiento del papel de la lengua materna de un pueblo, como vehículo e instrumento fundamental de la cultura e identidad étnica de tal pueblo; en segundo lugar, el hecho mismo de ser el mỹky una lengua sin escritura, y estar en situación incipiente su documentación y análisis lingüístico.

El desafío estaba lanzado. Había que decidir, sin esperanzas de hallar fácilmente el camino. La decisión fue iniciar la alfabetización en lengua vernácula, en 1982, sólo con los adultos (9 hombres y 9 mujeres entre 12 y 80 años).

Antes de detenernos en las características y desarrollo de este proceso de trabajo escolar en lengua vernácula, debemos decir algo sobre la situación actual de la escuela mỹky: es una escuela aún bastante informal en su estructura, administración, rutina de trabajo; una sola profesora, E. Rondón, trabaja con los alumnos en el campo de la lengua vernácula, del portugués oral, y últimamente en el paso a la lengua escrita, las matemáticas y los estudios sociales. He aquí lo que dice la profesora: "La cultura mỹky siempre es el punto de referencia, y el punto de partida; por eso, la caza, el cultivo, la alimentación, la artesanía, las plantas medicinales, las fiestas: en una palabra, la tierra", son temas básicos a partir de los cuales se estructura la programación de todas las disciplinas.

Volvamos a la lengua indígena. En 1979, como resultado de una primera documentación lingüística, me fue posible elaborar una propuesta de alfabeto experimental para el iranxe, que debía probarse en la escuela, no iniciada aún ese año. El

alejamiento definitivo de la profesora de la aldea, y su ulterior y definitivo asentamiento en la aldea mỹky, impidieron tanto el aprovechamiento de parte de los iranxe de aquel alfabeto, como su utilización con los mỹky, porque los dos dialectos tienen ciertas diferencias que indicarían la necesidad de distintas soluciones en el nivel gráfico (claro está que nos referimos a aquella situación concreta, en que la enseñanza debería ser exclusivamente en uno de los dos dialectos: sabemos que serían perfectamente posibles unas soluciones gráficas *de arreglo* en la representación escrita de los distintos dialectos de una lengua).

Además, a medida de que se profundizaba el estudio de la lengua en los aspectos fonológico, morfológico y sintáctico, iban también presentándose nuevas posibilidades, más adecuadas, desde el punto de vista lingüístico, de solución gráfica, para ciertos problemas sin solución hasta ese momento. Así fue como pudo elaborarse una primera propuesta de alfabeto y ortografía para el mỹky, que sabíamos iba a ser neceriamente provisoria. Tanto la profesora como yo, teníamos conciencia de que el *feed-back* necesario, imprescindible para una propuesta de lengua escrita más sintonizada con la realidad lingüística y social del pueblo mỹky, era la apropiación, por parte de sus miembros, del significado de la escritura y de sus relaciones con la lengua oral, para que ellos mismos pudieran ser los creadores y dueños definitivos de este nuevo y poderoso instrumento. Eso era tanto más necesario en la situación concreta en que nos encontrábamos todos: es decir, frente a una lengua sin escritura, no clasificada, y con hablantes casi monolingües. En este contexto, el grado de percepción y conocimiento que podíamos tener de esta lengua, era necesariamente incipiente, precario y no satisfactorio. Necesitábamos desesperadamente que los mỹky aprendieran a escribir su lengua, con una ortografía indudablemente imprecisa y no satisfactoria, para poder observar las fallas y construir juntos algo más adecuado.

Este proceso desafiante y poco ortodoxo, pero en cierta forma inevitable en esas condiciones de acercamiento a una lengua que se aprendía y enseñaba al mismo tiempo, tuvo algunos aspectos secundarios interesantes y valiosos, a pesar del desgaste psicológico que tuvimos que soportar varias veces nosotras, la lingüista y la profesora. Confieso primeramente, que ya esta-

mos en la versión Nº 87 de la ortografía mỹky. Cuántas dudas, cuántas decisiones inciertas (¿serían acaso indecisiones?) a la hora de hacer algún cambio... Si la escritura es, en gran parte, convencional, ¿no hubiera sido mejor, en un momento dado, dejar todo como estaba, incluso *equivocado* desde un punto de vista ligado estrechamente en condiciones internas de coherencia de un sistema gráfico? Me refiero especialmente a detalles subfonémicos, o al revés, más abstractos, de tipo morfológico e incluso sintáctico, sin huellas fonológicas en la estructura superficial. Uno de los criterios que utilizamos para la solución de esta clase de problemas gráficos, fue el análisis del uso escrito de la lengua por parte de los alumnos, y observamos en qué medida se obedecían las reglas propuestas por la ortografía en vigencia, en qué puntos y en qué medida los alumnos se alejaban de ellas. Buscábamos entonces, las posibles explicaciones de la desobediencia a una regla.

Trabajando así, muchas veces descubrimos hechos importantes, no conocidos hasta ese momento, sobre la estructura de la lengua. Otras veces considerábamos necesario insistir en determinada regla, cuando parecía que la explicación de su incumplimiento era una destreza aún insuficiente en el uso de la lengua escrita. En por lo menos un caso, hubo una situación de impase entre lingüista y profesora por un lado, y el alumno Jamaxi por otra. Jamaxi es el alumno más avanzado en el proceso de alfabetización y autoconciencia lingüística, y hasta lo llamamos cariñosamente *El Lingüista*. El impase se debía a un problema relacionado con los dos dialectos de la lengua, el iranxe y el mỹky, y aún persiste. Vamos a describir el problema a continuación.

En iranxe existe el sonido [l], en mỹky no hay ningún segmento fonético; mejor dicho, hay un sonido de transición [w] entre las dos vocales que entraron en contacto por la ausencia de [l].

Por otra parte, tanto en mỹky como en iranxe, hay el fonema /w/, realizado como [w] y [b]. Ilustremos:

a.	watapa (iranxe)	watapa (mỹky)	(paloma)
b.	ulapa (iranxe)	wapa (mỹky)	(niño)

La propuesta ortográfica vigente determina que a. y b. se escriban respectivamente watapa y uapa, porque toma en cuen-

ta el dialecto iranxe, en vista de una mayor transparencia etimológica (en el caso del mỹky) y también, según creemos, de una mayor comodidad de utilización (hipotética por el momento) de la escritura por parte de los iranxe. Es necesario observar que los mỹky están familiarizados con el habla iranxe, e identifican sin problemas sus propias palabras sin [l] y las correspondientes iranxe con [l]. Pero la explicación reiterada que yo como lingüista doy a Jamaxi, es la siguiente: *uapa*, para los iranxe, sirve como importante indicador de que ellos deben poner una [l] entre las dos primeras vocales, cosa que no podrían hacer muy fácilmente si la palabra se escribiera *wapa*. Pero tal explicación no le convence: él, por su parte, y con la correcta percepción de que en mỹky la realización fonética de esa palabra es [wapa], defiende y usa sistemáticamente la solución gráfica wapa. Su argumento definitivo es que los iranxe si quieren escribir, deben crear su propia escritura, como lo están haciendo los mỹky...

En síntesis, los pasos realizados hasta la fecha en la enseñanza de la lengua escrita mỹky a los mỹky, fueron los siguientes:

1. Creación inicial de un alfabeto y ortografía sin ninguna pretención de eternidad ni perfección, con la doble intención de convertirlo, por un lado, en instrumento más de nuestro aprendizaje de la lengua, y convertirlo también por otro lado, en instrumento de autoconcientización lingüística del pueblo mỹky en su proceso de alfabetización; tal flexibilidad permite modificar poco a poco las soluciones gráficas cada vez que hace falta. Consideramos altamente positivo el hecho de que inclusive esta fase inicial de la creación de la escritura se hace conjuntamente con lingüista, profesora y usuario del idioma.

2. Participación individual y colectiva de los alumnos en la elaboración de los materiales didácticos y fases posteriores de corección y perfeccionamiento de textos y ejercicios. Se hizo un primer libro de lectura en dos versiones, una para hombres y otra para mujeres, por la diferenciación sexual de las estructuras narrativas que provocaba, en la fase inicial de la alfabetización, la resistencia de los alumnos de un sexo cuando les tocaba leer oraciones *dichas* por el otro sexo. En una etapa posterior se elaboró un nuevo libro de lectura, a partir de los textos

orales grabados por los alumnos, transcritos con su ayuda y elaborados previamente en el aula. La profesora observó luego la necesidad de preparar un cuaderno de ejercicios que permitiera el entrenamiento y fijación de estructuras léxicas y gramaticales que se presentaban en los textos.

Las ilustraciones de estos libros y cuadernos fueron todas hechas por los alumnos. Se elaboró también un texto de matemáticas. El portugués escrito está utilizándose poco a poco, en forma constrastiva con las estructuras gramaticales mỹky. Los objetivos de este método son dos: el aprendizaje del portugués como segunda lengua, en su forma fija escrita (que difiere en gran medida de las numerosas formas de habla regional), y la posibilidad de consolidar la conciencia gramatical de la lengua mỹky, por parte del pueblo mỹky. Actualmente se está preparando la publicación de un cuaderno mỹky (textos) que es en gran parte, la transcripción con escritura corregida, por Jamaxi, de textos orales grabados o producidos por varios alumnos, pero que contiene también algunos cuentos traducidos del portugués, siempre por Jamaxi y con la ayuda del pariente iranxe Jolasi, colaborador nuestro de siempre, y asesor técnico fijo (entre estos cuentos, está el de Esopo "La Cigarra y la Hormiga").

Opinamos que el hecho tal vez más importante en el proceso de alfabetización del pueblo mỹky, fue la reciente declaración de Jamaxi *El Lingüista,* de que él es el futuro profesor de los nuevos alumnos que ya están en edad de aprender a leer y escribir. El ya está presionando para que eso se realice. Eso significa que podemos tener la esperanza nosotros también, de poder aprender mejor nosotros mismos la lengua mỹky, aunque para lograrlo tengamos que seguir enseñándola por algún tiempo a sus hablantes nativos.

LA EXPERIENCIA DEL ACRE

Se trata de una experiencia completamente diferente de la que tuvimos con los mỹky del Mato Grosso. Son varias comunidades, de distintos pueblos, en diferentes situaciones sociolingüísticas. No necesitamos hacer una larga descripción del contexto en que se encaminó el proceso de educación escolarizada para las poblaciones indígenas del Estado, por medio del

proyecto de la Comisión Pro Indio, coordinado por la Prof. Nietta L. Monte. Vamos a detenernos en el problema de las lenguas indígenas y su enseñanza en el ámbito del proyecto.

Me permito aquí mencionar una parte del relato que presenté cuando participé por primera vez, como asesora por las lenguas indígenas, en el II Curso para la Formación de Profesores Indios, organizado y realizado por el proyecto Una experiencia de Autoría: "Cuando entré en la clase por primera vez, en enero de 1985, estaba bastante afligida. ¿Cómo lidiar al mismo tiempo con ocho lenguas indígenas diferentes? Había realmente alguna posibilidad de iniciar al menos el discurso? Decidí que sí, o por lo menos que podría ser que sí. Y partí, confiada en que encontraría una solución del problema "in loco", "ad hoc". Mi tarea explícita como lingüista que asesoraba el proyecto era ayudar al grupo de monitores indios en su tarea de introducir, y/o normalizar, la escritura de la lengua indígena en el proceso escolar que estaban realizando partiendo de los cursos de entrenamiento (...) Yo tenía textos en varias de esas lenguas, preparadas por el Instituto Lingüístico de Verano y/o la Misión Nuevas Tribus de Brasil. "No hay gramáticas disponibles, ni existentes, de esas lenguas...".

En el primer momento, entre tanto, la dificultad mayor no fue esa, sino la de enfrentar la resistencia de los profesores a trabajar con sus lenguas vernáculas. Ellos querían aprender a leer, escribir y principalmente entender el portugués, pensando que luego el paso a la escritura en su lengua indígena sería fácil y automático. Después de una explicación que le hice de la historia de la escritura en la humanidad, desde sus orígenes, el entusiasmo fue general y se pudo comenzar el trabajo concreto de recolección de material lexical en cada una de las lenguas (cinco de las cuales pertenecían a la misma familia lingüística, la Pano). Se pretendía con eso, encaminar la factibilidad de diccionarios en lengua indígena y en portugués. En ese momento no había la preocupación de tener que crear oficialmente alfabetos. Este trabajo pudo hacerse el año siguiente, colectivamente, por medio de discusiones e investigaciones, intentando encontrar dentro de lo posible unas soluciones gráficas uniformes en lenguas emparentadas (por ejemplo, el sonido [ə] fue representado uniformemente con la letra e en todos los idiomas Pano, y

se eliminaron las formas *ê* y *ë*, que también estaban presentes).

Y en esa ocasión fueron establecidos por los profesores indios, con nuestra asesoría lingüística, los alfabetos oficiales de las lenguas kaxinawá, katukina, yawanawá, jaminawa, apuriña. Con otras lenguas no se pudo hacer lo mismo, tanto por el precario dominio de la lengua materna por parte de los profesores, como porque no había aún una documentación científica sobre ellas, como sucede con la lengua kaxarari, también de la familia Pano. Luego los alumnos/profesores se dedicaron de la elección de palabras adecuadas —según ciertos criterios lingüísticos y culturales— para la inclusión en los textos que se prepararían para la posterior utilización en las escuelas. El compromiso lingüístico era grande, y más difícil aún era ilustrar gráficamente las palabras escogidas. Varios letreros fueron preparados por los alumnos, en total libertad creativa.

Por desgracia, dadas las especiales circunstancias de trabajo, como lingüista yo no conocía ninguna de las lenguas de que se trataba. Como única asesora del proyecto, estaba sola y tenía que vérmelas con varias lenguas al mismo tiempo. El problema de la creación de la escritura de las lenguas vernáculas y su enseñanza en las escuelas indígenas, quedó forzosamente circunscrito (hasta ahora) en el ámbito lexical. La solución de varios problemas ortográficos y otras decisiones relativas a la división de palabras, la creación de la sintaxis escrita, etc., depende de un conocimiento de las lenguas que a su vez requiere necesariamente la ayuda de varios lingüistas (lo ideal sería uno por cada lengua).

Como lingüista, hice la documentación y análisis fonológico inicial de la lengua kaxarari, en un viaje al terreno, realizado en 1987. Partiendo de este análisis pude elaborar un alfabeto práctico experimental. Por tanto, en este momento los kaxarari están por lo menos en el mismo nivel de los demás pueblos de lengua Pano, con la posibilidad de trabajar basándose en el léxico.

Creo que el dato más enriquecedor de la experiencia del Acre, en términos de lenguas vernáculas, es el trabajo conjunto de los alumnos/profesores indios en situaciones de diversidad lingüística, durante la reflexión y construcción de una autoconciencia lingüística. Y es precisamente este momento del desper-

tar, y del consiguiente proceso de construcción de autoconsciencia lingüística (y por medio de estos, del fortalecimiento de la identidad étnica y cultural) el que une las dos experiencias, tan diferentes en todos los otros aspectos, del pueblo mỹky y los pueblos indígenas del Acre.

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA DE LA SEGUNDA LENGUA EN UN CONTEXTO INDIGENA Y BILINGÜE*

Ingrid Jung
Proyecto Experimental de
Educación Bilingüe de Puno

ASPECTOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA

El estudio de la gramática desde la antigüedad griega o hindú se consideró un arte como la poesía o la música y no era vista únicamente como medio para mejorar la expresión de los hablantes, mucho menos en un contexto en el cual la educación formal aún no se había generalizado. Constituía más bien un campo de reflexión científica para filósofos pero no una materia cuyo manejo era considerado necesario para cada hablante.

Cuando se generalizó la educación básica en los países europeos; su propósito no era el de brindar al pueblo el saber de las élites, poniendo así en peligro su predominio intelectual, sino enseñarle la lectura para lograr su adaptación ideológica a través de la lectura de la Biblia y otros productos escritos que proporcionaran cierta integración a una sociedad conmovida por las pugnas clasistas. En ese contexto, la enseñanza de la gramática en las escuelas populares ni siquiera se planteó y durante mucho tiempo ésta se limitó a los colegios humanísticos en los que se reducía al latín y al griego. Es decir, aun en esta práctica se consideró al estudio de la gramática como algo esotérico que podía fomentar la agilidad mental pero que no tenía relación con el uso que el hablante hiciera de su lengua materna.

La democratización de la escuela, con la introducción de

la escolaridad obligatoria en los países europeos y en Norteamérica, y la unificación de los contenidos de la enseñanza plantearon en una forma nueva el problema de la enseñanza de la gramática que hasta ese momento se había limitado al contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esa *democratización* de la educación se quedaba en el plano formal, puesto que los jóvenes de las clases populares no alcanzaban realmente los mismos niveles de formación académica que la juventud de la clase media. La búsqueda de las causas de tal *fracaso* escolar llevó a estudiar al manejo que tenía esta población de su lengua materna para constatar la desviación de la norma estándar que caracterizaba a su forma de hablar. Así se llegó a la conclusión que se debía enseñar un manejo *correcto* de la lengua materna, parte de lo cual sería entonces la enseñanza de su gramática.

Obviamente, este recuento es muy resumido y por lo tanto algo esquemático. Sin embargo, es suficiente analizar los currículos para advertir que la intención de la enseñanza de la gramática no ha cambiado mucho y se limita a la revisión de categorías gramaticales, cuyo objetivo es "darle [al alumno] un instrumento útil para la mejor comprensión de lo que lee, y para que logre una expresión oral y escrita más clara y correcta" (Ministerio de Educación del Perú, Currículo para Lenguaje, 4to. grado, 1984).

Sin embargo y a mi modo de ver, es fundamental que no se puede relacionar en forma directa esta manera de enseñar la gramática con un mejor manejo de otras habilidades lingüísticas. Esto supondría que expresarse tanto oralmente como por escrito sería fruto de un conocimiento explícito de las reglas de la gramática del hablante.[1] Pero bien sabemos que esto no es así: ni los grandes oradores, ni los escritores importantes son necesariamente especialistas en la gramática de su lengua, a pesar de manejarla con mucha propiedad y elegancia, lo que me lleva a replantear cuál puede ser el rol de la enseñanza de la gramática en el contexto escolar.

El niño llega a la escuela con un manejo adecuado de su lengua materna, en relación a su edad, a su contexto social y familiar (cf. Hernández Pina, 1984). Ya posee una conciencia lingüística que le permite diferenciar entre enunciados correctos, que corresponden a su experiencia lingüística, y enunciados

incorrectos, variantes que él o su entorno no usa. Esto significa que el niño maneja categorías gramaticales, tanto a nivel fonológico, morfológico y sintáctico como semántico, para las cuales no tiene denominación sistemática. No obstante, la gramática de su lengua no es algo completamente externo a su conciencia. De esta manera la tarea de la escuela consistiría en proporcionarle las herramientas para manejar lo que ya está a su alcance.[2]

No quiero afirmar que una enseñanza de la gramática basada en este enfoque permite un mejor desenvolvimiento del alumno en las otras áreas lingüísticas. Muy probablemente puede contribuir a manejar con más seguridad la ortografía, ya que ésta, en muchas lenguas, está relacionada con aspectos gramaticales.[3] Pero tal vez lo más importante de la enseñanza de la gramática en la escuela no sea su utilidad inmediata sino la posibilidad de brindar al niño un método específico de analizar su propia praxis. Este ejemplo le serviría para otros problemas que se le planteen en su vida cotidiana y para la resolución de los cuales necesitará categorías que deberá extraer de su misma experiencia. Es decir, se puede suponer que un tratamiento de la gramática que parta del manejo espontáneo de la lengua del niño y de su reflexión lingüística pre-científica para llegar a categorías objetivas, contribuirá al desarrollo de su capacidad de abstracción.[4]

Hasta aquí las reflexiones se circunscriben a la enseñanza de la gramática de la lengua materna (L1). En cuanto a la segunda lengua (L2), el problema se plantea de otra manera, sin querer entrar en la discusión acerca de la similitud o diferencia de los procesos de aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua ni cerca de la utilidad de la enseñanza de la gramática en las clases de L2 (cf. Ellis 1986, van Els et al. 1984). Sin embargo, insisto en el planteamiento que el *input* proporcionado por el profesor y el texto escolar debe ser limitado y adaptado al conocimiento de la L2 por parte de los alumnos (cf. también Krashen, 1982). En este sentido, la situación pedagógica para la enseñanza de la L2 se diferencia claramente de la de la L1: el niño al llegar a la escuela no tiene experiencia en el manejo de la L2, o un manejo tan reducido que no sirve de punto de partida para la racionalización. Lo que el niño ya

maneja en forma espontánea en su lengua todavía lo tendrá que aprender en la lengua segunda: las estructuras morfosintácticas, las reglas fonológicas y el vocabulario con todo lo que eso implica en cuanto a significación social. Aprender una segunda lengua no se reduce al conocimiento de sus formas y reglas (*competencia lingüística*), sino que incluye como aspecto fundamental su uso apropiado en las situaciones comunicativas que se presenten (*competencia comunicativa*).

Pero aun el aprendizaje de la segunda lengua no debe ser considerado exclusivamente desde un punto de vista funcional aunque en un contexto como el peruano, el manejo del castellano por parte de los vernáculo hablantes es un asunto de suma importancia.[5] Empero, aprender otra lengua, tanto en adultos como en niños, contribuye al desarrollo de una conciencia lingüística que el manejo exclusivo de la lengua materna difícilmente puede brindar.

El aprendiz de una segunda lengua confronta sus estructuras gramaticales con las de su lengua materna, compara la manera de denominar en ambas y se da cuenta de las leyes fonológicas de la segunda porque tropieza con ellas.[6] La tarea de la escuela en tal situación es, entonces, la de facilitar al estudiante el aprendizaje eficaz de la segunda lengua, aprovechando la conciencia y reflexión lingüística espontánea para la enseñanza sistemática.

Para cualquier contexto en el cual la segunda lengua no se adquiere únicamente en forma espontánea, esta propuesta implica necesariamente una diferenciación muy clara entre la enseñanza de la lengua materna y la de la segunda lengua y un tratamiento igualmente diferente en cuanto a la enseñanza de la gramática. Veamos entonces un caso muy concreto, el del castellano y su enseñanza en las escuelas primarias del departamento de Puno.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN UN CONTEXTO BILINGÜE E INDIGENA: PUNO

En el departamento de Puno y en varios otros del Perú, donde vive población vernáculo hablante (ver anexo 1), la len-

gua que es objeto de la enseñanza de la asignatura de lenguaje no es la lengua materna de los niños sino el castellano. Este se enseña según el mismo currículo y con la misma metodología que se usan en las regiones en las que el castellano es la lengua materna de los alumnos o donde ellos manejan de igual modo la vernácula y el castellano. Esta política educativa en la práctica conlleva necesariamente problemas de comunicación y de aprendizaje que cada maestro tiene que afrontar si no se les da una salida en el nivel del sistema educativo. Esta solución no se puede limitar a un cambio formal y diferenciando entre la enseñanza de la primera y segunda lengua, sino deberá incluir una capacitación magisterial correspondiente que acepte el reto del desarrollo de una pedagogía que parta de la realidad sociocultural de los educandos.

El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P) trata de dar una respuesta adecuada al problema conceptual, pedagógico, sociolingüístico y cultural mediante, entre otros, la división de la enseñanza de lenguaje en dos asignaturas: la lengua materna; es decir, el quechua o aymara, y la segunda lengua, el castellano, con el tratamiento metodológico respectivo, y la integración de los contenidos tradicionales y modernos a ambas asignaturas.[7] Para implementar la educación bilingüe en el área de lenguaje se diseñaron los currículos y los textos escolares y se capacitó a los maestros de las escuelas experimentales. La presente investigación es parte de un estudio más amplio cuyo objetivo era doble: comparar los procesos escolares y sus resultados en escuelas del PEEB-P con escuelas tradicionales e interpretar las diferencias y similitudes que se encontraran, y familiarizar a los estudiantes del curso de postgrado de Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano con diferentes métodos de investigación educativa y de lingüística aplicada. Según la hipótesis que dio origen al análisis, la enseñanza de la gramática del castellano se realiza en forma más apropiada cuando se trabaja con una metodología de segunda lengua. Por *adecuado* se entiende aqui una instrucción que brinde a los alumnos la posibilidad de comprender el *input* y de procesarlo, de participar en la comunicación en forma productiva y creativa, facilitando así procesos de generalización y abstracción.

La investigación, objeto de la presente exposición, se llevó a cabo en el tercer grado de cuatro escuelas rurales del departamento en Puno, dos de las cuales pertenecen a las escuelas experimentales del Proyecto de Educación Bilingüe, las otras dos se encuentran en las cercanías de éstas, pero siguen el programa regular, sin educación bilingüe. La recolección de los datos se hizo con estudiantes del curso de postgrado que permanecieron durante una semana en cada escuela y observaron las clases en todas las asignaturas. El análisis que presento aquí se basa en cuatro transcripciones de clases, una en cada escuela de la muestra. Las escuelas de Quinsachata y Quejon Mocco son escuelas tradicionales, las de Tancuaña y Chucaripo forman parte del PEEB-P. Los resultados y la interpretación se derivan de un análisis de comunicación en clase.[8]

LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO Y DE SU GRAMATICA EN CUATRO ESCUELAS

La clase de castellano de Quejón Mocco (ver anexo 2) tiene como tema *el verbo* tal como el profesor lo anuncia desde el comienzo (3) y los alumnos tienen que anotarlo en ese preciso instante. Como era de esperar, no puede recibir respuesta alguna de los alumnos si no introduce al tema de algún modo, razón por la cual regresa para entrar en lo que se podría llamar *motivación*. Para ello recurre a un tema tratado seguramente en una sesión anterior: la oración gramatical (9). Sin embargo, el hecho de que los niños no respondan, muestra que no manejan este tema. Esto no quiere decir que no supieran formular *oraciones gramaticales* sino que no manejan el concepto como tal. Por lo tanto el profesor se ve obligado a pedir a los alumnos que enuncien el primer elemento de una oración, el nombre (11), que en ese contexto viene a ser el sujeto. Una vez dado éste, un alumno añade un verbo para así formar una oración (14). Esto indica que se dio cuenta de lo que buscaba el profesor, y en cierto sentido se adelanta a la pregunta, lo que muestra que se siente bien seguro en su propuesta. El profesor, por su lado, aprovecha esta sugerencia para apuntar a dos aspectos intrínsecos del verbo: su contenido semántico y pragmático, por un lado, y su valor sintáctico (15), por el otro.[9] De esta manera

deja sentado cuáles son los niveles de interpretación gramatical que intervienen en el tratamiento de la categoría de verbo, sin establecer claramente diferencias entre ambas, es decir tanto en esta intervención como en otras, se refiere a ambos niveles al mismo tiempo o, en forma muy poco clara, solo a uno de ellos sin definirlo. Para él, el verbo es la palabra indispensable para que una oración sea gramatical, al mismo tiempo que el verbo es una palabra que se define por su valor semántico, ya que, según él, significa *acción, pasión* o *estado* (21-23). En el transcurso de esta clase, el profesor recurre varias veces a su definición, como si ella fuera para él el verdadero contenido de esta sesión. Por otro lado, insiste en que cada alumno formule una oración e identifique el verbo, lo que efectivamente se logra. La conclusión podría ser, entonces, que la enseñanza de este tema fue exitoso. Pero antes de llegar a esta conclusión, sería conveniente reflexionar sobre las siguientes observaciones.

La noción *oración gramatical* es fundamental para el profesor, lo que se manifiesta a través de sus reiteradas referencias a esta expresión. Sin embargo, el trasfondo teórico al que se refiere está relacionado con la gramática generativa dentro de la cual cobra recién su significado: una *oración gramatical* es una unidad que el hablante nativo de esta lengua reconoce como correcta, es decir gramatical.[1]

En el contexto [illegible]se que vengo analizando, cabe preguntarse si el uso de tales categorías, desarrolladas expresamente para hablantes nativos —aun en la misma enciclopedia que sirve de referencia para el tratamiento de este tema—, puede tener sentido. Además, no se trata de una categoría normativa tal como el profesor la aplica en esta clase, sino de una categoría descriptiva cuyo objetivo es permitir detectar cuáles son oraciones aceptables para los hablantes de la lengua y cuáles no. El uso de esta noción no es muy acertada en el presente contexto, donde la lengua materna de todos los alumnos es el quechua y no el castellano. Además conviene anotar que una oración gramatical en quechua no necesita verbo, un aspecto que, sin embargo, no merece ninguna atención por parte del profesor. ¿Cómo se explica, a pesar de todo, que los alumnos resuelvan la tarea?

En el desarrollo de la clase, el profesor se basa más en el

aspecto semántico del verbo que en su importancia sintáctica, además recurre muchas veces a ejemplos fuertemente contextualizados. De este modo, algunos alumnos voluntarios logran, con su ayuda, formular oraciones en las cuales, al comienzo, se repite el mismo verbo. Esto parece indicar que todavía confunden un verbo concreto con la categoría,[10] y que, por miedo de equivocarse, se aferran a un verbo que ha tenido *éxito*. A las insistencias del profesor, de no repetir siempre el mismo verbo, la categoría puede ampliarse y ya no constar de un número tan reducido de elementos. Sin embargo, hay muchas instancias en las cuales el profesor sugiere a los alumnos el campo semántico del cual deben elegir los verbos, y así el grado de autonomía de los niños en esta actividad resulta muy reducido.

A través de la repetición de ejemplos se crea un patrón de lo que sería una oración. Así los alumnos que participan recién hacia el final de la clase ya pueden basarse en una fórmula que pueden aplicar sin necesariamente manejar más concientemente las nociones de oración y verbo. Este, dentro de la estructura repetida, tiene siempre su lugar fijo dado que casi todas las oraciones constan de sujeto, verbo, complemento u objeto; es decir, puesto que todas las oraciones tienen sujeto explícito, siempre el segundo elemento es el verbo. Obviamente no se trata de afirmar que los alumnos razonan de esta manera. Pero la similitud de todas las oraciones en cuanto a su estructura y la limitación del sujeto a la tercera persona y principalmente al singular (de 47 oraciones sólo 2 están en plural), ya debería permitir a los niños llegar ellos mismos a un patrón oracional que entonces reproducen en sus intervenciones. Además, debe tomarse en cuenta, que a pesar de haberse contabilizado 20 verbos diferentes, 29 de las 47 oraciones tienen solo 5 verbos diferentes, mientras en las 18 oraciones restantes aparecen los demás 15 verbos, que, en su gran mayoría, fueron sugeridos por el profesor.

Todo esto nos indica, que la actividad *original* de los alumnos, que podría comprobar que realmente hubo aprendizaje es muy reducida.[11] Como se trata, además, de la segunda lengua, el profesor tendría que enfocar temas relacionados y de especial dificultad para hablantes de segunda lengua: las diferentes conjugaciones, los verbos irregulares y la concordancia,

aspectos que habría que enfocar de otro modo si se tratara de la lengua materna. Además, en la enseñanza del castellano en escuelas de zonas como Puno, entra un factor que hay que considerar en las decisiones metodológicas y en la definición de los objetivos: la variedad del castellano hablada por los profesores de ésta y otras regiones comparables, no corresponde a la variante estándar que se toma igualmente como norma escrita (ver López y Jung, 1989). Este problema es notorio en los casos siguientes:

Chucaripo

152 P: (...) Dónde está las ovejas?
154 P: Dónde está las ovejas?

Quinsachata

198 P (...) A ver, dícteme unos ejemplos, a ver. Con adjetivos determinativos o sea determinativos o sea determinados, ya? Ya lo de.. ya lo de.. de las cosas, a ver.
199 A (...)
200 P De las cosas que.. ah? escucha pue.. de las cosas que existen en una cocina, a ver.
201 A (platol?)
202 P Ya! Pero con su adjetivo, pues, con su adjetivo tiene que quedar.

Los problemas de concordancia se dan entre sujeto y verbo, pero también entre sujeto y atributo, y no se limitan a personas cuya segunda lengua es el castellano. También la dificultad para usar, según la norma estándar, el artículo definido, indefinido o ningún artículo, es notoria en esta región. Esto se manifiesta en tres clases grabadas en el tercer grado, dos de las cuales se dictan en escuelas bilingües, y cuyo tema es, de algún modo, la determinación o la frase nominal.

El tema de la clase de Quinsachata (cf. anexo 3) es el "*adjetivo determinativo*". En este caso, al igual que en el anterior, se dicta la clase de castellano como si se tratara de la lengua materna de los alumnos.

Sin embargo, no se presentan los mismos problemas de comunicación como en Quejón Mocco, de manera que el profesor no se ve obligado a recurrir a la lengua materna de sus alumnos. Además, es obvio que esta clase se inserta en una secuencia cuyo tema son las diferentes clases de adjetivos (Anexo

2: 05, 23). Así, desde el comienzo se refiere a los adjetivos calificativos que ya se habían tratado con anterioridad, e introduce la sesión mediante un repaso de este adjetivo. Para tal fin, el maestro da la definición y pide algunos ejemplos a los alumnos. Después entra al tema de los adjetivos determinativos a partir de ejemplos contextualizados. En las secuencias que siguen se trata esta clase gramatical como una en la cual aparecen indistintamente el artículo definido, el demostrativo, el posesivo y el artículo indefinido. Sin embargo, según lo que se puede concluir de los tests escritos y orales que se aplicaron en el mismo grado, hay notorias diferencias en el grado de apropiación de estas clases de adjetivos por parte de los niños, siendo el manejo del artículo indefinido más difícil que por ejemplo el del posesivo o el del demostrativo. Esta falta de consideración por los problemas reales de los alumnos solo se puede aplicar por el afán del profesor de atenerse estrictamente al currículo de castellano; esta lealtad a lo que él considera como una norma válida para su actuar profesional le impide percibir la realidad. Su tema es el adjetivo determinativo, no el artículo indefinido, definido, etc. Además, procede como si para sus alumnos fuera completamente claro que todas estas palabras pertenecen a la misma categoría.

A través de la contextualización de los ejemplos, el profesor logra elicitar de sus alumnos elementos de las diferentes clases de adjetivos determinativos. Se puede constatar que los alumnos conocen su significado, pero no manejan ciertas reglas de uso, como la concordancia en número y género ("aquella libro", 34). Además, la contextualización se reduce a la relación de la frase nominal con cierto gesto del profesor: "mi libro", "aquel libro", etc. Esta contextualización, sin embargo, y saber cuándo se requiere un adjetivo determinativo, más que saber cuál, presenta una dificultad real para los alumnos. Esto se desprende de sus respuestas en la entrevista que forma parte de varios tests orales en castellano, pero esta clase no da ninguna respuesta al problema.

Ahora bien, manejar en forma correcta el uso de determinativos no es únicamente un reto para el alumno, lo es de igual manera para el profesor. La diferenciación necesaria entre nombres propios y nombres comunes parece plantear problemas

para hablantes de esta región lo que plantea la necesidad urgente de una enseñanza que haga concientes estas categorías de la gramática del castellano. Los siguientes ejemplos sirven de sustento a la argumentación.

Tancuaña
79 P: Ya, y que más traen? A ver, traen ropas, no es cierto? Ropas, qué más?

Tancuaña
317 P: A ver, qué cosa está vendiendo el hombre? (...)
323 P: Martillo, serrucho, pala...

Como se ve en las transcripciones de las escuelas de Tancuaña y Chucaripo (Anexo 5: 152, 154, 156), los problemas mencionados no se limitan a las escuelas tradicionales ya que la variedad que usan los profesores de las diferentes escuelas es la misma, al tratarse de hablantes de una misma región y clase social. Sin embargo, en las escuelas bilingües el problema de las diferentes variantes del castellano se presenta con mayor nitidez ya que tanto niños como profesor disponen de un texto que por lo general representa la norma estándar. El reto para el profesor consiste entonces en familiarizarse con esta norma, presente en los textos, para guiarse en su propio uso del castellano, con el objetivo de evitar la confusión que podría producirse en los alumnos que se enfrentan a dos normas distintas en algunos momentos: la del profesor y la del texto escolar.[12]

Una lectura cuidadosa de la transcripción de la clase de Quinsachata nos muestra que el profesor se percata de muchos errores de concordancia que cometen los alumnos, sean éstos de género o de número. Por lo tanto, menciona estas categorías para indicar a sus alumnos cuáles son los aspectos que tienen que tomar en cuenta. Lo que es evidente es que ellos sí conocen las palabras plural y singular, como también femenino o masculino. Pero esto no implica necesariamente que sepan manejar los conceptos y aplicarlos correctamente.

Quinsachata
65 P Aquellas
66 AAA mesas.
67 P mesas, no es cierto? Estamos hablando en que, en singular o en plural? A ver, quién se acuerda?
68 A En plural.
69 P Muy bien. En plural.

70 AAA plural.
71 P Si yo digo.. *aquella mesa*, en qué estamos hablando?.. Aquella mesa.. De cuántas mesas...?
72 AA Plural, plural.
73 AA Singular, singular.
74 P De cuántas mesas estoy... de cuántas mesas estoy hablando?

El profesor no insiste en una explicación de la concordancia ni en ejercicios correspondientes, sino que menciona esta clase de errores como si fuera suficiente recordarles cierto error para que los alumnos dejen de cometerlo. Es obvio, que en este contexto, la concordancia tiene que ser tema de las clases de castellano aunque en forma diferente, adecuada a la edad y al avance de los alumnos.

Un intento de tratamiento más sistemático se puede ver en las clases grabadas en Tancuaña y Chucaripo (anexos 4 y 5). En el primer caso un objetivo del profesor para esa sesión es el genitivo. En el desarrollo de esa parte de la clase, los niños tienen obvios problemas para usar o no usar el artículo después de la preposición de. No manejan las categorías de nombre propio y nombre común, una diferenciación que por lo demás tampoco se hace en el habla popular. El profesor les hace repetir para elicitar la forma correcta, pero no desarrolla con ellos la diferencia entre ambas categorías, tal como hubiera sido necesario. Sin embargo, se nota la presencia de cierto enfoque diferente en comparación con las clases en las escuelas sin educación bilingüe, ya que hace repetir a los niños estructuras oracionales para fijar ciertas construcciones. Esto puede ser una actividad valiosa cuando se trata de la enseñanza de una segunda lengua, puesto que el manejo de ciertas estructuras fijas ayuda al hablante a crear nuevas oraciones según el modelo.[13]

En la clase de castellano en la otra escuela bilingüe, Chucaripo, se tocan varios temas, uno de los cuales son ciertas preposiciones. En la realización de ese ejercicio se notan los mismos problemas de delimitación de categorías (81-87).

A pesar de lo esquemático de la enseñanza, ésta apunta a una situación de segunda lengua, sin partir de muchos conocimientos previos de los alumnos. Sin embargo, no se puede constatar un mayor nivel de creatividad lingüística por parte de los alumnos. Sus contribuciones, tanto en Tancuaña como en

Chucaripo, consisten en repeticiones, palabras o frases aisladas y no se trabaja sobre el material desplegado para llegar a alguna forma de generalización. La ventaja que tienen las escuelas bilingües frente a las otras es la limitación del *input* lingüístico del profesor de manera que es comprensible para los alumnos y que el docente no abunda en explicaciones contradictorias o poco coherentes en un nivel de abstracción que los educandos no manejan por diferentes razones. Lo justificado de una metodología de segunda lengua se manifiesta a través de los tests tanto escritos como orales en castellano. Indican que los alumnos de las escuelas bilingües tienen ventajas sobre los otros en cuanto al manejo de la gramática y a la complejidad de las estructuras empleadas.

Así se puede llegar a la conclusión que la ventaja de la enseñanza del castellano como segunda lengua reside en el mero hecho de reducir el *input* sin lograr, en este caso, mayores cambios en las oportunidades expresivas y reflexivas para los niños.

Indagando por las causas de tales resultados se puede señalar la metodología escogida en la enseñanza del castellano como L2 basada principalmente, en este caso, en la repetición y manipulación de pautas lingüísticas. Además puede contribuir la tradición pedagógica en la región y el país que consiste más en formas rígidas de pregunta y respuesta que en un diálogo verdadero como forma de búsqueda compartida entre maestro y alumnos. Esto implica la necesidad de enfatizar la capacitación pedagógica en general, no solo en lo que respecta a la L2. Con todo eso hay que tomar en cuenta dos retos para el maestro: por un lado, tiene que volverse conciente acerca de su propio uso del castellano y estar atento a las diferencias entre su uso y la norma estándar o escrita; por el otro, debe hacerse una idea clara acerca de los problemas afrontados por los alumnos en el aprendizaje del castellano e integrar esta perspectiva en su enseñanza, trabaje o no en una escuela bilingüe, para no pedir a los alumnos el manejo de categorías que difícilmente pueden desarrollar en una segunda lengua con un conocimiento y una práctica tan reducidos en ella. El fundamento para enfrentarse en forma productiva a ambas tareas es una toma de conciencia del problema lingüístico tanto en lo concerniente a las

diferencias dialectales y sociales en castellano como en lo relacionado a las lenguas vernáculas y sus hablantes.

REFLEXIONES FINALES

Aun si en los últimos acápites me he referido principalmente al punto de vista funcional en cuanto a la enseñanza de la segunda lengua, no se debe perder de vista que los diferentes enfoques parten de una determinada concepción tanto de la gramática como de los procesos de su apropiación. Tratar la gramática de una segunda lengua como si fuera la materna no solo dificulta el proceso de aprendizaje sino que impide al alumno adquirir una noción de lo que está aprendiendo. De este modo se le niega el desarrollo de la conciencia de su progreso en el aprendizaje. Además, esta forma de enseñar la segunda lengua y su gramática dificulta los procesos de reflexión lingüística que forman parte del aprendizaje de otra lengua. Si el profesor pretende que los alumnos sepan manejar ciertas categorías lingüísticas, este supuesto es ideológico en la medida que parte de una apreciación tergiversada de la realidad, y los alumnos tienen que sentir que él les está pidiendo algo que no tienen por qué saber. Esa brecha que se abre entre lo que los educandos realmente saben y las sistematizaciones que se les pide es demasiado grande para poder generar un avance intelectual verdadero.[14]

En este sentido hay que tomar las respuestas de los alumnos como lo que son: reproducciones de formas inducidas por el profesor, sin que se llegue a una suerte de generalización, condición para poder dar un paso hacia una mayor abstracción. Solo de esta manera, la enseñanza de la gramática podría contribuir al crecimiento intelectual del niño y formar parte de un programa educativo que realmente prepare a los alumnos de las escuelas rurales a integrarse como adultos en forma crítica y productiva a la sociedad. Esta, con el transcurrir del tiempo, se ha vuelto tan compleja, que ya no es suficiente la socialización familiar como única forma de adaptación del individuo a los mecanismos y a la dinámica de las relaciones sociales. Moverse en una sociedad moderna, entender de alguna manera las complejas redes que unen sus diferentes partes y encontrar su sitio

en ella requiere del individuo una capacidad de abstracción que una sociedad agraria no presupone, dada su geografía limitada y sus nexos humanos definidos.[15] Por esta razón, preparar a los niños para la vida, dentro de esa clase de sociedad, constituye un reto para la escuela, más aún si se trata de la escuela rural.

La respuesta a tal problemática, en muchos casos, es proporcionar a los alumnos conocimientos sobre el mundo urbano tan complejo que, en el caso de la sociedad rural, es visto como lejano y cercano a la vez, ya que sus leyes ejercen influencia sobre su cotidianeidad. En cuanto a la escuela rural, el reto es doble porque la misma institución es ajena a la sociedad agraria, pero forma parte de ese contexto y es fruto de la lucha de la población por conseguirla. Sin embargo, lo que se necesita para enfrentarse a un mundo complejo y bastante distinto al propio, no es únicamente cierto conocimiento sobre él, sino fundamentalmente una agilidad mental que permite orientarse también en situaciones nuevas. Puesto que cada conocimiento es siempre incompleto y limitado, cualquier educación cuyo objetivo es preparar al niño en un sentido predeterminado para que, como producto de esta formación, actúe de una forma determinada, se quedará corta. El adulto no es fruto simplemente del esfuerzo conciente de sus educadores; tal vez sea más influenciado por todo el actuar inconciente de éstos que no necesariamente concuerda con los postulados de su programa educativo.

Como consecuencia de tales reflexiones, que de ningún modo pretenden ser nuevas, la escuela debería proporcionar a los niños no sólo ciertos conocimientos básicos e indispensables, sino también y tal vez principalmente, debería ser un lugar que permita a los estudiantes mejorar su capacidad de abstracción, ejercitar su razonamiento y prepararlos para encontrar soluciones a problemas nuevos que se les planteen. En un programa como éste, la enseñanza de la gramática puede jugar un rol importante, según la manera de acercarse a ella.

NOTAS

* Agradezco a Luis Enrique López por sus comentarios sobre una versión anterior de este trabajo. Se sobreentiende que toda la responsabilidad es mía. Agradezco a los estudiantes del Curso de Postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano y a Javier Serrano, Christiane Urban y Pedro Plaza por su colaboración en la investigación que sirve de base a esta publicación.

1. Existe por demás una diferencia considerable entre el nivel de conciencia lingüística requerida por la expresión oral y la escrita. Cf. Luria, 1984.

2. En el sentido de "la zona del desarrollo próximo" de Wygotski 1977: 236.

3. Luria (1984: 189) insiste en la relación que existe entre el manejo gramatical y la lengua escrita: "el lenguaje escrito incluye en su composición operaciones concientes de nivel sintáctico, que transcurren automáticamente en el lenguaje oral pero que constituyen en el escrito uno de los eslabones esenciales."

4. En cuanto al papel que le incumbe a la educación en general y la escuela en particular en el desarrollo de las funciones de abstracción en el niño, cf. Luria 1984: 229, Wygotski 1977.

5. Cf. López y Jung 1988 para la fundamentación lingüística y pedagógica, cultural y política para la enseñanza de las lenguas en el PEEB-P.

6. No entraré en el debate acerca de la problemática de procesos de transferencia (cf. Baetens Beardsmore 1986). Es innegable el aumento de la conciencia lingüística en el proceso de la adquisición de una segunda lengua especialmente en un contexto formal de aprendizaje.

7. Cf. López y Jung 1988. Aquí no profundizo sobre la problemática cultural que es de suma importancia en la formulación de la metodología y de los contenidos. Aunque el papel de la escuela para el aprendizaje de una segunda lengua no es del todo claro (Ellis 1986: 215-47), todo parece indicar que la enseñanza sistemática de la L2 se torna más importante ante la falta o la limitación del acceso a otras formas de *input* en L2 (cf. Seliger 1977 citado en Allwright 1988: 235).

8. Retomando la diferenciación hecha por Allwright (1988: 254), la presente observación es similar al abordaje *Lancaster* "based on the systematic observation of naturally occurring language classroom events", aunque la muestra es relativamente pequeña, lo que se debe al segundo objetivo de la investigación: introducir a técnicas de investigación.

9. La definición de una categoría gramatical con criterios semánticos presenta ciertos problemas. Luria (1984: 80,1): "Un proceso análogo [al de la discriminación de palabras auxiliares] aparece en un estadio posterior del desarrollo —en este caso en los niños de edad escolar temprana— en la *determinación gramatical de las partes del lenguaje*.
Hace ya mucho tiempo advirtieron los pedagogos que si el sustantivo designa un objeto concreto y se da en el caso nulo (caso nominativo) el niño sin dificultad lo califica como sustantivo. Si se trata, en cambio, de sustantivos que designan estados o acciones la tarea de determinar a qué clase gramatical pertenecen provoca una dificultad evidente; el niño que sin vacilaciones decía que *mesa, casa, ventana* eran sustantivos, ante la presentación de palabras como *sueño* o *descanso* comienza a vacilar y si se le presenta una palabra como *huida* dice convencido que *es un verbo*. Las mismas dificultades provoca en el niño de edad escolar temprana la presentación del sustantivo declinado, lo que le da un cierto matiz de *acción*. (...) Lo mismo se observa cuando se le presentan verbos. Los que expresan una acción evidente (como *correr, ir, cortar*) son calificados por los niños de edad escolar temprana como verbos. La valoración de verbos que expresan estados pasivos (por ejemplo: *dormir, descansar, estar enfermo*) provocan, en cambio, evidentes vacilaciones y con frecuencia el niño no puede relacionarlos con una categoría gramatical determinada. Todo esto se refiere, lógicamente, a los primeros estadios de asimilación de la gramática."

10. Para la diferencia entre los complejos y los conceptos cf. Wygotski 1977, Luria 1984.

11. ¿Cuál hubiera sido una alternativa metodológica? Relacionando esta pregunta con la preocupación por el uso demasiado limitado que se hace de la escritura, se podría pensar en la secuencia siguiente: entre profesores y alumnos hablan sobre un tema determinado. Después, los alumnos dictan al profesor o a un compañero un pequeño texto sobre lo que han hablado y éste lo escribe en la pizarra. El texto, que debe contener oraciones de diferentes estructuras y en las cuales los verbos deberían aparecer en diferentes tiempos y personas, se analiza para detectar las palabras que indican tanto el sujeto (implícito) como el tiempo. Estas palabras, que son los verbos, se escriben en una lista aparte para llegar a una manipulación más abstracta: los alumnos buscan qué otras formas del mismo verbo conocen. De esta manera llegan a una categoría morfosintáctica del verbo. Para terminar, toman un texto de lectura, en el cual tratan de ubicar los verbos. Esto permitiría profundizar y ampliar el tema en una siguiente sesión: a partir de los verbos encontrados en el texto de lectura y los verbos de su propio texto, pueden encontrar otros verbos (según los mismos criterios morfosintácticos), para llegar después a clasificaciones según campos semánticos.

12. La otra alternativa sería aceptar dos normas, una para la lengua oral y la otra para la escrita, una posición que fue efectivamente defendida en el PEEB-P para respetar la expresión oral de los docentes sin recriminarla. Pero aún en este caso habría que tomar conciencia de la distribución funcional de las formas.

13. Ellis 1986 habla de "formulaic speech".

14. En este contexto conviene recordar la noción de la "zona del desarrollo próximo" (Wygotski 1977), que debe ser el terreno de la enseñanza porque ahí el niño puede avanzar sustancialmente con la ayuda de la instrucción formal.

15. Luria (1984) relaciona la complejidad del pensamiento con el desarrollo histórico y menciona un estudio realizado con población campesina en Asia central donde se comparó la capacidad de solucionar silogismos en personas no alfabetizadas, personas integradas en redes sociales complejas y personas además alfabetizadas. Llega a la conclusión que "las operaciones de conclusión lógica son el producto del desarrollo histórico y no son propiedades originarias del pensamiento" (232).

BIBLIOGRAFIA

ALLWRIGHT, D. (1988) *Observation in the Language Classroom*, Londres, N. Y.: Longman.

ELLIS, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

HERNANDEZ PINA, F. (1984) *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid: Siglo XXI.

JUNG, I.; J. SERRANO, y C. URBAN (1988) *Aprendiendo a mirar*, Puno-Lima, UNA-P-GTZ (en prensa).

KRASHEN, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, etc.: Pergamon.

LOPEZ, L. E. (ed.) (1988a) *Pesquisas en lingüística andina*, Lima-Puno: CONCYTEC-UNA-P.

LOPEZ, L. E. (1988b) "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno", En: López, pp. 79-106.

LOPEZ, L. E. (1988c) "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excurso histórico (1900-1970)", En: López, 1988a, pp. 265-332.

LOPEZ, L. E., e I. JUNG (1988a) *Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno*, Puno: GTZ.

LOPEZ, L. E. e I. JUNG (1988b) "El castellano del libro y el castellano del maestro", En: López, L. E., I. Pozzi-Escot y M. Zúñiga, *Temas de lingüística aplicada*. Lima: CONCYTEC/GTZ, pp. 197-217.

LOPEZ, L. E.,; I. JUNG, y J. PALAO (1987) "Educación bilingüe en Puno (Perú); Reflexiones en torno a una experiencia... que concluye?", En: *Pueblos Indígenas y educación*, I (3), pp. 63-106, Quito.

LURIA, A. R. (1984) *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.

PEEB-P (1986), (LEDESMA, E. y VANDEN EYNDEN, M.), *Zampoña*, Texto para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el 3er. grado de educación primaria bilingüe. Puno.

PEEB-P (1987) *Programación curricular para los cursos de lenguaje*, Puno.

SERRANO, J. (1987) *Señorita, señorita, yo tambien sé. Comunicación y aprendizaje en clases de lenguaje*, Bogotá: CINEP.

VAN ELS, TH., TH. BONGAERTS, G. EXTRA, C. VAN OS, A. M. JANSSEN VAN DIETEN (1984), (reprint 1987) *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, Londres: Edward Arnold.

VAN LIER, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner*, Ethnography and Second Language Classroom Research, Londres, N. Y.: Longman.

WYGOTSKI, L. S. (1977) (1964) *Denken und Sprechen*, Frankfurt: Fischer. (Versión española: Vygotsky 1973. *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade).

ANEXO 1

DEPARTAMENTO DE PUNO 1981

Población total de 5 años y más por idioma que hablan actualmente, según área urbana y rural y sexo

	TOTAL	Solo Quech. %	Solo Aymar. %	Solo Caste. %	Caste. Quech. %	Caste. Aymara %	Caste. Quech. Aymara %	Aborig. y otros %	100%
Total	752663	18.58	15.56	9.62	30.63	22.52	2.35	0.62	100%
Urbana	243576	9.24	1.99	20.16	43.74	19.18	4.62	0.76	100%
Rural	509087	23.05	22.05	4.08	24.36	24.12	1.26	0.56	100%
Hombres	368941	12.17	10.64	11.04	35.60	26.74	2.97	0.66	100%
Urbana	126488	5.08	0.83	21.06	45.78	20.97	4.97	0.87	100%
Rural	242453	15.88	15.76	5.82	30.28	29.75	1.93	0.55	100%
Mujeres	383722	24.73	20.29	8.25	25.86	18.46	1.75	0.59	100%
Urbana	117088	13.72	3.23	19.20	41.52	17.25	4.25	0.64	100%
Rural	266634	29.57	27.77	3.44	18.98	19.00	0.66	0.57	100%

ANEXO 2

EXTRACTO DE UNA TRANSCRIPCION DE CLASE DE LA ESCUELA DE QUEJON MOCCO
(Sin educación bilingüe)

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
01	P	Ahora viene. Bien niños, atiendan. Todos atentos, ¿no? El día de hoy.. vamos a (...) nuestro curso... de Lenguaje, ¿no? A ver, páseme la tiza.. bien niños, todos atentos... todos y cada uno... con sus cuadernos de... lenguaje.	El profesor evidentemente nervioso, se frota las manos y mira hacia todos los lados.
02	AAA	... (...)	Silencio y luego murmullo de los alumnos.
03	P	Los demás cuadernos, guarden, ¿no? (...) mesa (...) escribir ... Entonces niños... vamos a tratar de... el... ¡Lean niños! ¿Qué dice?	Los niños guardan sus cuadernos y el profesor escribe en la pizarra: "El verbo". Señalando la pizarra.
04	AAA	El verbo..	En coro, pero tímidamente.
05	P	El..	
06	AAA	verbo.	
07	P	El verbo, no?.. Vamos a tratar de el... verbo. ¿Qué es el verbo?... ¿Qué es el verbo?... Entonces, podrían poner como título ... *el* verbo... para que entonces después... ¡Atiendan!	El profesor observa a todos sus alumnos, pero todos callan y escriben en sus cuadernos.

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
08	A	El verbo, ¿no?	
09	P	Ustedes ya saben, no cierto,	
	P	¿niños?... La oración gramatical... Vamos a tener aquí... antes... una oración... gramatical. ¿A ver quién me puede decir? Una oración gramatical. Una oración... gramatical	Pregunta a un alumno.
10	A	...	No contesta.
11	P	Bien, nadie, ¿no? Entonces yo voy a poner en la pizarra... Ustedes van a leer... A ver... dic... díctenme... *un nombre* cualquiera!	
12	A	Luis	Casi inaudible.
13	P	Luis... Luis... Luis	El profesor se mueve de un lado para otro.
14	A	llora.	Muy seguro de lo que dice.
15	P	llora... en su casa, ¿no? Luis llora... en... su... casa. Luis llora en su casa, ¿no? De repente está llorando, pue, de que... su tío... se le había... finado... Bueno... su abuelito... o de repente se le perdió el cuaderno, su lapicero. Bueno en fin... Dice Luis llora en su... casa... Esta es una oración... gramatical. Dice... toda oración gramatical... siempre lleva un verbo, ¿no? Toda oración gramatical siempre lleva... un... verbo.	El profesor escribe en la pizarra.
16	AA	Verbo.	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
		...	Pausa larga.
17	P	Entonces... aquí el verbo... de repente ustedes... podrían decir, ¿no?... Aquí el verbo es... *llora*... la palabra...	
18	AA	llora!	En coro; sin embargo algunos niños, pocos, permanecen en silencio.
19	P	Llora. Entonces, ¿qué está haciendo Luis?	
20	AA	Está llorando.	
21	P	Está llorando seguramente, ¿no? Llora, dice. Entonces además... el verbo... signifca, dice... una acción... un trabajo... un trabajo. Por ejemplo aquí... y de repente está... frotándose con la mano... los ojos, ¿no? Pero donde ustedes ven... de que algo está haciendo... una acción... También dice el verbo... e señala... *una* ... acción, ¿no? Después dice... una pasión dice, ¿no? De repente al llorar Luis está triste, ¿no? Está triste...	Leyendo su texto y mostrando una figura que no alcanzan a divisar todos los niños.
22	A	(...)	Un niño hace su ingreso al salón y el profesor le hace una venia.
23	P	Adelante, adelante. Pase. Pase. Luego, un estado, dice... Estado. De las personas... de los animales... y de las cosas, dice, ¿no? De las personas y de los animales y las cosas... Vamos a tener... otra oración...	Sigue leyendo su texto aunque a hurtadillas. Da la espalda a los alumnos y escribe en la pizarra. Silencio mientras escribe.

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
24	P	El cuaderno... está... forrado... de color... azul, por decir, ¿no? El cuaderno... está forrado... de color azul... de color... azul. Esta es otra oración... gramatical, ¿no? El cuaderno está forrado... de color... azul. Aquí estamos viendo ya no de las personas... ¿Qué es cuaderno? ¿Persona, animal o cosa?... Un cuaderno... ¿qué cosa es?... ¿Una persona?	
25	AA	Es un objeto.	
26	P	Es un objeto, ¿no? Es un... ¡objeto! Es un objeto... Entonces... aquí estamos viendo... el cuaderno... está forrado... de color... azul.	Coge un cuaderno forrado de azul y lo muestra a los niños.
27	P	¿Cómo está el cuaderno?	
28	A	Está	No contestan. Los niños que están sentados en el suelo conversan disimuladamente.
29	P	Está	
30	AA	forrado.	
31	P	forrado. Entonces, aquí tenemos el verbo... *está*. Entonces... quiere decir... el estado... de las cosas... cómo se encuentran. Por ejemplo ustedes ven aquí... un lapicero, ¿no? ¿Cómo es ese lapicero... que ustedes ven?... Es de color...	El profesor coge un lapicero y se los muestra a los niños.
32	AAA	amarillo!	En coro.
33	P	Amarillo... ¿Qué color más?...	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
34	AAA	¡Azul!	En coro.
35	P	Azul, ¿no? Azul... Otro puede ser. Por ejemplo, a mí, me están viendo, ¿no? A mí me están viendo. Yo estoy agarrando una tiza y... estoy... escribiendo, ¿no? Ahí podemos tener otra oración... El profesor escribe... en la pizarra...	El profesor no sabe cómo hacerse entender por los alumnos.
36	AAA	(...) (La clase continúa)	Mientras escribe en la pizarra los alumnos conversan en voz baja.

ANEXO Nº 3

EXTRACTO DE UNA TRANSCRIPCION DE CLASE EN LA ESCUELA DE QUINSACHATA
(sin educación bilingüe)

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
01	P	Cierren sus cuadernos. Vamos a hacer... Ya terminó el recreo vamos a empezar ahora a... continuar con la clase.	
02	AAA	(...)	
03	P	Estábamos hablando... del adjetivo...	
04	AA	calificativo.	
05	P	calificativo, ¿cierto? Ya hemos dicho que... el adjetivo calificativo... es... aquélla... que une al... sustantivo... para indicar una... cualidad, ¿no es cierto? Enantes ustedes han... atiendan pues... ¡cierren la puerta! Creo que ya terminó el recreo y... ya vamos a continuar. Entonces, hemos dicho de que el adjetivo calificativo... es... aquello que une al... sustan...	
06	AA	tivo	
07	P	para indicar una cualidad... (...) sustantivo (...) y a ese sustantivo podemos decirle muchas... cosas, ¿no? Podemos decirle lo que es su cualidad... lo que hay dentro de su forma, ¿no? Por ejemplo... yo hablo de esta tiza. ¿Qué le puedo decir a la tiza?	
08	A	Tiza blanca.	
	P	Tiza blanca...	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
09	A	Tiza roja.	
10	P	Tiza roja...	
11	AA	(...)	
12	A	¡Amarillo!	
13	P	Tiza, qué más, ¿aparte de colores?	
14	A	(...)	
15	P	¿Ah?	
16	A	Chiquitita.	
17	P	Tiza rota... tiza chiquita...	
18	AA	(...)	
19	A	Tiza grande.	
20	A	Tiza vieja.	
21	P	Tiza vieja, ¿no? Entonces... eso es... lo que hemos hecho... es el adjetivo...	
22	AA	Tiza (...)	
23	P	calificativo. Ahora vamos a hablar de otro... de otra parte del adjetivo. Por ejemplo, si yo compro un libro. Si yo tengo un libro, ¿qué es esto?	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
24	AAA	¡Libro!	
25	P	Un... libro	
26	AA	libro.	
27	P	¿Cuándo está en mi mano qué le digo? ¿Qué digo?...	Voz baja, vacilante.
28	A	Mi libro	
29	P	Mi libro. Este es mío, ¿no cierto? Mi libro. Si digamos yo le doy a él, ¿qué le digo?	
30	A	Su libro.	
31	A	Su libro.	
32	P	*Su libro*. Otro. Yo lo pongo acá este libro, ¿qué puedo decir, a ver? (...) ¿qué le digo?	
33	A	Esa libro.	
34	AA	Aquella libro.	
35	AA	(...)	
36	P	¿Qué puedo decir?	
37	AA	Aquel libro.	
38	P	Aquel libro. ¿Qué más?	
39	A	Aquel.	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
40	P	Si yo digo... si este (...) ¿si esto está ya en mi mano?	
41	AA	Mi libro.	
42	P	Mi libro. ¿Otra cosa?	
43	A	Un libro.	
44	P	*Un libro*... Si estaría (...) Cuando yo le entrego a él... ¿qué le digo?	
45	AA	Tu	
46	P	Tu... tu libro, ¿no es cierto?	
47	A	Sí.	
48	P	¿No? Si... si este... Ahora vamos a ver (...) Esto. Cuando está a mi lado, ¿qué le puedo decir a esta mesa?	
49	A	Mi carpeta.	
50	P	Mi...	
51	AA	mesa.	
52	P	*Mi mesa*, ¿no es cierto?... ¿Otro?... (...) *Tu*	
53	AAA	mesa.	
54	P	*Tu mesa*, ¿no es cierto?... Esa mesa... esa mesa, ¿de quién es?	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
55	A	De Jorge.	
56	P	De...	
57	AA	Jorge.	
58	P	Jorge. Si yo... si estuviéramos pendiente de aquella mesa ¿qué le decimos?	
59	AA	Aquella mesa.	
60	P	Aquella... mesa... Entonces quiere decir que estamos... diciendo... lo estamos determinando... (...)	
61	A	Sí.	
62	P	Podemos decir... si uno ve *harto*, vemos, ¿qué decimos?	
63	A	Aquellas	
64	AA	Aquellas mesas.	
65	P	*Aquellas...*	
66	AAA	mesas.	
67	P	mesas, ¿no es cierto? Estamos hablando en qué, ¿en singular o en el plural? A ver, ¿quién se acuerda?	
68	A	En plural.	

ANEXO Nº 4

EXTRACTO DE UNA TRANSCRIPCION DE CLASE EN LA ESCUELA DE TANCUAÑA
(educación bilingüe)

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
446	AAA	(...)	Murmullo. Hablan entre ellos.
447	A_{24}	Mira profesor... (...)	
448	P	Ya, entonces. ¿Cuántos niños hay de... de... los compradores? ¿Cuántos?	
449	AA	¡Dos!	
450	P	¿Y de los vendedores? ¿Cuántos niños hay?	
451	AA	Uno (...)	
452	P	A ver... !atiendan¡ Díganme... ¿De quién son los chanchos?... ¿De quién?	Repara en una niña, llamándole la atención.
453	AAA	(...)	Murmullo.
454	AA	La vendedora.	
455	AA	De la vendedora.	
456		¿De quién son los chanchos?... ¿De quién?	
457	AA	De la vendedora.	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
458	P	¿De una señora o de un señor?	
459	AA	¡Señora!	Coro
460	P	Entonces todos digan lo siguiente: los chanchos son... de la señora.	
461	AAA	Los chanchos son... de la señora.	
462	P	Otra vez... Los chanchos... son... de la señora.	
463	AAA	Los chanchos... son... de la señora.	Todos en coro.
464	P	Este caballero... ¿qué está llevando en el hombro? Este caballero, ¿qué cosa lleva en el hombro?	El profesor señala en el libro.
465	A_4	Talega.	
466	A_3	Chancho.	
467	A	Talega.	
468	P	¿Qué está llevando?	
469	AAA	(...)	
470	A	Una talega.	
471	P	Una bolsa... o una talega, ¿no?	
472	A	Una talega...	
473	A	Una talega.	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
474	P	Todos, escuchen, ¡escuchen! Entonces van a... van a repetir lo que yo les voy a decir ¡shh! La bolsa... es... del señor.	
475	AAA	La bolsa... es... del señor.	Repiten en coro.
476	P	Otra vez. La bolsa... es... del señor.	
477	A_{ns}	La bolsa es del	Un niño repite solito.
478	AAA	La bolsa... es... del eñor.	
479	AAA	(...)	Murmullo, conversan.
480	P	Bien. Ahora sí pasamos a la... hoja siguiente... a la página venti...	
481	AA	nueve.	
482	P	No, página... Ahora sí vamos a escribir... de lo que nosotros hemos aprendido a... hablar... De toda la feria .. ahora sí vamos a escribir... ¿ya? La página venti... nueve dice... página veintinueve. Dice... ¿qué dice?	
483	AA	Observa (...)	
484	P	¿Ah? O sea	
485	A	(...) observa (...)	El profesor mirando y señalando el libro.
486	P	Dice... Observa...	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
487	AA	cuándo	
488	P	cuándo se usa de	
489	A	del	
490	P	del y	
491	AA	y	
492	P	de	
493	AA	de	
494	P	la	
495	AA	la	
496	P	O sea lo que hemos aprendido ahorita... eso lo vamos a emplear. Por ejemplo... la bolsa... *de la*... señora, ¿no? Los chanchos son... *de la* señora... O el pantalón es... *del*... del señor, ¿ya? O sea todo lo que hemos aprendido... ahora si vamos a... a aprender a escribir... correctamente... en castellano, ¿ya?	
497	AA	(...)	35 ss. Un niño juega golpeando la carpeta.
498	P	¿Ya? A ver, díganme... A ver ven, Pablo ven... A ver, atienda. Atienda. Atienda. Yo... ¿qué voy a decir? Siéntese. ¿De quién es este libro? ¿De quién es?	
499	A_{14}	Del... Pablo.	Una niña se adelanta.

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
500	AA	Pablo.	
501	P	¿*Del* o *De*?	
502	AA	Del pablo.	
503	P	¿Cuál se va a utilizar... *de* o *del*?	
504	A	Del	Respuestas individuales.
505	AA	De	
506	AA	Del	
507	AA	De	
508	A	Del... Pablo.	
509	P	Entonces, ¿qué voy a decir yo? El... libro... de... Pablo. A ver todos digan: El... libro de... Pablo.	
510	AA	El... libro del... Pablo.	Es notoria la persistencia de un grupo en *del*.
511	AA	El... libro de... Pablo	

ANEXO Nº 5

EXTRACTO DE UNA TRANSCRIPCION DE CLASE EN LA ESCUELA DE CHUCARIPO
(educación bilingüe)

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
78	P	dos... Igualito que el ejercicio...	
79	A	dos	
80	A	delante	Un niño lee el ejercicio sin atender al profesor. Hay murmullos y comentarios entre los niños.
81	P	dos... (...) ¿eso? Igual... a ver... Vamos a... ¿Dónde está... Pedro? ¿Dónde está?	
82	AA	Pedro está... detrás... de... la Rosa.	
83	AA	Está... detrás... de la... Rosa.	
84	P	No *de la* Rosa! dee... de	
85	A	detrás de la Rosa.	Vuelven a decir "de la Rosa". El profesor no vuelve a corregir ni explica por qué se debe decir "de" y no "de la".
86	P	de...	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
87	AA	detrás de la... Rosa.	
88	P	¿Dónde está Pedro?	
89	AAA	Pedro... está... detrás... de la... Rosa.	
90	P	delante de...	
91	AAA	(...)	
92	A	¡Está delante de usted!	En voz alta. Es uno de los niños que mejor habla castellano en clase y en el patio.
93	P	delante de...	
94	AA	Rosa.	
95	P	delante... de...	
96	A	Pedro	
97	P	¿Dónde están, dónde está Pedro? ¡Detrás!	
98	AA	detrás	
99	A	detrás... de... Rosa.	
100	AA	Rosa.	
102	AA	Ro... sa.	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
103	P	¡Rosa! Detrás de...	
104	A	Rosa.	
105	P	¡Rosa!... ¿Dónde está... Rosa? ¿Dónde está Rosa?	
106	A	Rosa... está... delante de Pedro.	
107	AA	delante de Pedro.	
108	P	Rosa... está	
109	AA	delante del Pedro.	
110	AA	delante de Pedro.	
111	P	Está...	
112	AA	delante de Pedro.	
113	AA	delante del Pedro.	
114	P	delante *de*...	
115	AA	¡¡Pedro!!	
116	P	Pedro!!!... *Está*. Ya no vamos a repetir el nombre. Está... delante...	
117	A	de	
118	A	del	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
119	A	¡Pedro!	
120	P	de... Pedro... De...	
121	AA	Pedro.	Solo participa en esta respuesta un grupo reducido de alumnos. Los demás permanecen callados.
122	P	Pedro. A ver voy a preguntar a las chicas. ¿Dónde está Rosa?	
123	AAA	Rosa!!!	Los varones comentan entre ellos, hacen bulla y se ríen.
124	P	Shhhst... Uds. se van a callar. ¿Dónde está Rosa? ¿Dónde está Rosa?	Dirigiéndose a los varones. Pregunta a las mujeres en tono imperativo.
125	A	(...)	De las 10 niñas que forman el grupo de alumnas del tercero y que se hallan sentadas en círculo y en el suelo, responde sólo una de ellas con voz débil y apagada.
126	P	¡Fuerte! Estos señores no van a escuchar... porque son sordos. No escuchan. Ellos no escuchan. A ver, el señor... tampoco no va a escuchar. A ver, miren. Tienen que hablar fuerte. Tienen que irrumpir, ¿ya? A ver... de vuelta. ¿Dónde está Rosa? Fuerte pues, ¡fuerte!	Se refiere a los observadores. Pregunta de nuevo a las alumnas.
127	AA	(...)	En voz muy baja.

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
128	P	*Ni escuchau.* Ni aquí ni escucho a ver. ¿Qué de menos será? No van a escuchar! ¿Ah? ¿Dónde está Rosa?	
129	AA	Rosa está delante de...	Dos o tres niñas contestan con vacilación.
130	P	está	
131	AA	delante de... Pedro.	
132	AA	delante del...	
133	P	delante de...	
134	AA	Pedro	
135	P	¡Pedro! Está delante	
136	AA	de Pedro.	
137	P	delante de...	
138	AA	Pedro	
139	P	Pedro... Aura... ¿Dónde está Pedro?	Se dirige nuevamente a todos. Nadie puede responder.
140	AA	Pedro está... delante de...	
141	AA	delante de...	
142	A	detrás de	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
143	P	¿ah?	
144	AA	Pedrá está de...lan...te	Hablan lentamente y en voz baja, como leyendo.
145	A	(...) detrás de	
146	P	de... está	
147	AA	de...trás	
148	P	detrás de...	
149	AA	!!Rosa!!	Destaca la voz de una niña.
150	P	detrás de...	
151	AA	¡¡Rosa!!	
152	P	¡Rosa! ¿Dónde está las ovejas?	
153	AAA	(...)	Murmullos.
154	P	¿Dónde está las ovejas?	
155	AAA	(...)	Otra vez murmullos.
156	P	A ver... ¿Dónde está las ovejas?	
157	AA	delante de Pablo.	
158	AA	Las ovejas... delante de... Pablo	
159	AA	... delante del... de... Pablo	

Nº del Enunc.	Partic.	ENUNCIADO	Informaciones adicionales
160	P	de...	
161	A	Pablo!!	
162	AA	delante de Pablo.	
163	AA	delante de pablo.	
164	P	¡Pablo! ¿Dónde está Pablo?	
165	AA	Pablo... está... detrás... de... las... ovejas!	
166	AA	detrás de las... ovejas.	
167	P	Muy bien. entonces... van a... abrir... sus cuadernos... y van a... escribir.	
168	AAA	(...)	Murmullo.
169	P	Van a salir... a la... pizarra.	
170	AAA	(...)	

ASIMILAR O INFILTRAR: OPCIONES LINGÜISTICAS EN LA EDUCACION BILINGÜE*

Tom Koole
Universidad de Utrecht

INTRODUCCION

Este trabajo versa sobre la comunicación intercultural y más específicamente sobre la teoría de la comunicación intercultural. Mi objetivo es compartir con ustedes aportes que las teorías recientes sobre la comunicación (la pragmalingüística) han hecho a la enseñanza de lenguas.

Comenzaremos con el supuesto que los vernáculohablantes no deberían optar por la asimilación; esto es, por la pérdida de su identidad para formar parte de la sociedad dominante. Deberían, más bien, luchar por su ingreso a la sociedad sin sacrificar su identidad. Más adelante exploraré el correlato lingüístico de tal opción.

1. CULTURAS DOMINADAS Y DOMINANTES

El término vernáculohablante revela sólo parte del problema de la educación de las poblaciones de habla vernácula. Para darnos cuenta de su verdadero caracter problemático es necesario examinar el ambiente social en el cual se lleva a cabo este tipo de educación. Este es un contexto caracterizado por la desigualdad social.

En los países latinoamericanos se habla de una lengua y cultura mayoritarias al lado de lenguas y culturas de las minorías. Sin embargo, en este contexto, el término minoría resulta

discutible por cuanto, en verdad, no nos estamos refiriendo a una minoría en términos cuantitativos. Si tomamos el ejemplo de Bolivia, veremos que allí las lenguas y culturas minoritarias bien pueden representar a la mayoría de la población nacional. Es por ello que creemos mejor referirnos a culturas dominadas frente a otras que son dominantes.

En mi condición de lingüista, al utilizar los términos dominado y dominante parto de una definición lingüística y me baso en la relación estrecha que existe entre un idioma y el pueblo que lo tiene como lengua materna. Es por ello que *defino a un grupo dominante dentro de una sociedad multilingüe como aquel cuya lengua es utilizada como vehículo principal de comunicación en todas las instituciones sociales mayores, instituciones que pasan por la educación, la iglesia, la política, las instituciones legales, militares, policiales así como la radio, la televisión y los periódicos.* Una característica común a todas estas instituciones se deriva del objetivo final que persiguen: *la reproducción de la sociedad* de la cual forman parte; visión funcionalmente inherente a toda institución. Esta posición respecto a esta funcionalidad inherente fue inicialmente formulada por algunos antropólogos (Malinowsky, 1923) y filósofos marxistas (Althusser, 1929).

Si bien esta noción ha sido generalmente aceptada, es cuestionada por algunos, por el peligro que puede significar plantear la función-reproducción de toda institución para todo aquel que forma parte de ella. Desde esta perspectiva, afirmar que el sistema educativo reproduce la sociedad equivale a acusar a los maestros de estar trabajando concientemente en dicha reproducción. Carecemos de espacio para adentrarnos en la materia pero quisiera dejar sentado que *la reproducción de una sociedad no es impulsada tanto por los individuos que trabajan en una institución como por los patrones institucionales de acuerdo a los cuales dichos individuos actúan en su condición de agentes institucionales.* La sociedad que dichas instituciones reproduce es esencialmente un tipo de sociedad marcado por la desigualdad existente entre los grupos dominantes y los dominados.

En contraste con los grupos dominantes, los sectores dominados en una sociedad multilingüe se encuentran en una posición en la cual sus lenguas cumplen la función social principal de vínculo de comunicación intragrupal. En contacto con los

miembros del grupo dominante los miembros de estos sectores dominados se ven forzados a hablar en el idioma dominante. Así, en los países andinos quechua y aimarahablantes tienen que hablar en castellano para comunicarse con el grupo dominante, si es que quieren de verdad establecer algún vínculo comunicativo. Esto explica el por qué de los objetivos de la enseñanza de lenguas a la población indígena. El manejo eficiente del castellano debe dotar a esta gente de las posibilidades que les permitan comunicarse con miembros del grupo dominante, lo que de hecho supone la participación de los sectores dominados en la sociedad dominante.

Sin embargo, es aquí donde encontramos una paradoja y un problema para la enseñanza de idiomas a individuos de habla vernácula. La sociedad dominante no siempre está del lado de las culturas dominantes y un rasgo característico de estas sociedades es justamente la desigualdad entre las culturas. Sin esta desigualdad la sociedad no sería la misma. Es una sociedad estructurada por su dominación sobre otras culturas. Las culturas dominadas forman parte de la sociedad dominante como grupos igualmente dominados. ¿Cómo pueden entonces los miembros de los grupos subordinados participar en una sociedad que requiera de desigualdades para existir? ¿Podrían ellos convertirse en funcionarios de instituciones sociales mayores sin participar en la reproducción de la desigualdad étnica que sustenta a la sociedad de la cual forman parte?

Como quiera que la reproducción de las instituciones no está ligada directamente a los individuos que en ellas laboran sino a las posiciones que éstos ocupan, no resulta inmediatamente evidente que los funcionarios indígenas en una institución oficial tengan el menor éxito posible al tratar de cambiar el objetivo inherente de toda institución: la reproducción de la desigualdad étnica. De hecho, existen numerosos ejemplos no sólo en los países latinoamericanos sino en los contextos más diversos de individuos que han debido renunciar a su identidad étnica para poder lograr un espacio en la sociedad dominante. *Este proceso de pérdida de identidad étnica como medio para poder incorporarse a la sociedad dominante es definida usualmente como asimilación.*

La asimilación se refiere no sólo a individuos que pierden su

identidad sino también está íntimamente relacionada con el proceso mediante el cual la estructura de dominación de un grupo étnico sobre otro se mantiene incólumne. La opción del individuo por un estilo de vida diferente, en el cual uno nació y creció, difícilmente es aceptada. La estructura social en la que un grupo puede imponer su estilo de vida y lengua sobre otro es precisamente la que ahora viene siendo cuestionada, particularmente en los países latinoamericanos, donde los grupos dominados están constituídos por las sociedades indígenas y los dominados descienden de los antiguos colonizadores. Es por ello que quienes se preocupan por la educación de la población indígena del continente andan a la búsqueda de maneras y formas de enseñar que posibiliten liberar al indígena de su posición dominada, sin que ello necesariamente suponga el peligro de la asimilación.

2. EL USO DE LA LENGUA COMO CONSTITUYENTE DE LA SOCIEDAD

En la educación de la población de habla vernácula la enseñanza de la lengua dominante, castellano o portugués, juega un rol sumamente importante. El manejo del castellano le permite a uno comercializar sus productos o ascender socialmente, vía un mayor nivel de educación. Los maestros de lenguas deberían ser concientes también del dilema de la dominación y la asimilación, sugerido líneas arriba.

Creo que nadie pondrá en tela de juicio la importancia que tienen el castellano y el portugués; vale decir, las lenguas dominantes. La cuestión reside en la manera en la que se debería enseñar estas lenguas para que la educación contribuya a reforzar la posición de quienes enseñamos.

La lengua es por lo general vista como un sistema de reglas gramaticales y como un repertorio de vocabulario. Esta visión de la lengua si bien no es falsa resulta esencialmente incompleta. Cuando un hablante usa una lengua, naturalmente *combina palabras del vocabulario de dicho idioma según determinadas reglas gramaticales* que son específicas a dicho idioma. Tal conocimiento es convencionalmente conocido como *competencia lingüística,* según la terminología chomskyana. Sin embargo, con ello no acaba todo lo que nos permite hablar y utilizar la len-

gua en una situación concreta de comunicación. *Además de las reglas que nos permiten determinar lo que son o no oraciones gramaticalmente bien construidas, existen otras que nos ayudan a deslindar lo que constituye o no una emisión apropiada.* Esta suerte de conocimiento ha sido denominada por Dell Hymes (1972) como *competencia comunicativa.* Aunque algunas teorías sobre las reglas de uso lingüístico postulan la existencia de reglas de carácter universal (cf. Levinson, 1983), la mayoría de reglas, o mejor aún, convenciones, de uso lingüístico son consideradas como específicas a una cultura determinada.

Un ejemplo temprano de investigación de tales convenciones fue el que provino de las investigaciones llevadas a cabo por Brown y Gillman (1960). Ellos estudiaron la distribución de los llamados pronombres T-U (en el castellano tú y usted). Como el uso de usted en lugar de tú puede connotar respeto y distancia frente al superior, y, por otro lado, el uso de tú, familiaridad y distancia frente al inferior, se considera que el uso de uno u otro pronombre varía en función de la relación social existente entre los hablantes. Esta relación social, sin embargo, no es fija.

Particularmente, el grado de distancia social entre las personas depende mucho de la posición social que ocupan en una determinada situación. Podría ser imaginable en la cultura holandesa, por ejemplo, que dos personas en su situación profesional mantengan un cierto nivel institucional de distancia en el trabajo que se expresa lingüísticamente a través de pronombres de tipo U, cuando al mismo tiempo, en una situación diferente e informal ellos muestran su familiaridad usando pronombres tipo T, por ejemplo en el club local.

Así, la variación lingüística entre los pronombre T y U en eventos de habla no depende de los individuos que interactúan en una situación determinada sino de las posiciones sociales que ellos ocupan. Sería un error creer que las personas del ejemplo anterior actúan de manera más individual en el club local que en sus oficinas; y, es que no se trata de una cuestión de individualidad opuesta a otra de institucionalidad, sino de situaciones sociales diferentes. Algunas de ellas tienen rasgos institucionales; otras son más bien cotidianas; ambas, sin embargo, cumplen una función específica dentro de la sociedad de

la cual forman parte.

La expresión lingüística a su vez constituye un componente de la situación. Al discutir el ejemplo de los pronombres T/U puedo haber dado la falsa impresión que existe algo así como una situación independiente en la que las expresiones lingüísticas estarían determinadas por las características de la situación. Sin embargo, éste no es el caso. De hecho, la lengua constituye uno de los medios principales a través de los cuales se transmite la definición del evento comunicativo a la que llegan quienes participan en él. Una situación social no existe desligada de quienes actúan en ella. Son precisamente sus acciones sociales las que construyen la propia situación. Una gran parte de estas acciones son de naturaleza lingüística. Las situaciones sociales, por ello, son creadas por quienes participan en su realización.

Esto no implica que la gente puede, bajo cualquier circunstancia, crear situaciones. Las situaciones sirven para ejecutar funciones sociales.

Son estas funciones sociales de la situación las que constituyen la razón ulterior para que la gente actúe de una manera u otra. muchas de estas funciones sociales constituyen funciones institucionales. El conocimiento que los participantes de una situación tienen acerca de la función social (institucional) que debe ejecutarse, pre-define los actos de los participantes en la situación. Este conocimiento, por ello, también pre-define los actos lingüísticos que conforman la situación. Más aun es a través de estos actos, incluidos los lingüísticos, que la situación es construida por los participantes o actores.

Recapitulando, quisiera dejar en claro que *las expresiones lingüísticas al ser constitutivas de las situaciones sociales son también constitutivas de la sociedad por cuanto las situaciones sociales de las cuales forman parte constituyen elementos de la sociedad en su conjunto.*

No basta con admitir que la lengua es usada en una sociedad de acuerdo a determinadas convenciones, lo importante es que tales *convenciones construyen la sociedad tal como es.* Por ello, es necesario admitir que el propio término convención constituye un término que nos aleja del tipo de relación que existe entre el uso de la lengua y la sociedad. *La división entre la sociedad*

y las convenciones de uso de una lengua en un ámbito social determinado es solamente analítica. Tal división puede resultar útil para ciertos ejercicios analíticos pero puede también oscurecer la relación real que existe entre lengua y sociedad.

Antes de añadir nada más al respecto, quisiera referirme nuevamente a los pronombres T/U. En la selección de una u otra forma no se trata de encontrarse en una situación que impone a los hablantes usar un pronombre u otro. el mismo uso de una de estas formas (o de ambas) constituye parte de la situación. Para usar uno de estos pronombres el hablante debe haber hecho una evaluación de la situación de la cual forma parte y haber establecido cuál es su naturaleza. Con el uso del pronombre correspondiente esto es a su vez comunicado a los otros participantes del evento comunicativo, quienes podrán estar de acuerdo o en desacuerdo con tal definición. Al estar de acuerdo con la definición comunicada por uno de los actores se construye parte de la situación de la cual todos forman parte.

El uso lingüístico como elección de significado

Los pronombres T/U constituyen expresiones lingüísticas que expresan algo acerca de las relaciones interpersonales entre los actores que integran una situación. El lingüista británico Michael Halliday ha propuesto un modelo semiótico en el cual trata de aclarar la relación entre la situación social, los tipos de expresiones lingüísticas utilizadas en tal situación y los tipos de significados que tales expresiones lingüísticas expresan. En su modelo Halliday (1978) propone tres estratos; el más alto recibe la denominación de semiótica social y comprende todos los significados que construyen una cultura. Al interior de esta semiótica social se pueden separar varios componentes semióticos tales como la semiótica legal, la educativa y la económica, por nombrar sólo algunos. Todos estos componentes semióticos constituyen estructuras de significado al interior de la estructura de significado global de la sociedad o la cultura de la que se trate. Ellos a su vez constituyen instituciones, vistas desde una perspectiva semiótica. *Según Halliday, el componente semiótico más importante es el lingüístico*. La semiótica lingüística, el sistema de significado del lenguaje, es capaz de comunicar los significados

de la semiótica social. Una sociedad o cultura no estaría en capacidad de existir sin una lengua que le permitiese comunicar sus significados y, por ende, reproducirse. La lengua cumple una función muy importante en la transmisión de los significados culturales a los nuevos miembros de una sociedad: ya sean niños recién nacidos o individuos provenientes de otras culturas, pero también a gente de la misma cultura que no ha tenido experiencias alguna con la institución en la cual se insertan. Un ejemplo de esta última categoría lo constituyen aquellos niños que a la edad de seis años ingresan a la escuela y tienen que aprender y comportarse de acuerdo a las reglas (conversacionales) que rigen en ese contexto institucional. Tómese como muestra una de las reglas que regula la interacción en la escuela y determina que sólo una de 25 personas puede hablar en un momento dado, no permitiendo o tolerando que más de una persona hable a la vez. Podemos pensar en una diversidad de situaciones sociales en las cuales tal regla es inaplicable como, por ejemplo, en un bar donde también podría haber 25 personas, muchas de las cuales podrían hablar a la vez. Los educandos aprenden las reglas de la comunicación educacional a través del tipo de lenguaje que sus maestros usan.

De acuerdo a Halliday el lenguaje es capaz de ejecutar su función de reproducir significados culturales por cuanto es capaz de realizar tres tipos de significado. En primer lugar, el lenguaje le permite al hablante hablar acerca de la realidad que lo rodea. Mediante el lenguaje podemos referirnos a objetos, situaciones, sentimientos, etc.; podemos hablar acerca de algo. Esta función del sistema de significados del lenguaje ha sido denominada por Halliday como función ideacional. En segundo lugar, a través del lenguaje, un hablante puede establecer relaciones con las personas con las cuales habla. Como hemos visto líneas arriba el uso de tú o usted verbaliza una relación existente entre los actores de una situación social específica. Halliday denomina a esta función del sistema de significados del lenguaje, función interpersonal: por medio del lenguaje podemos explicitar de manera clara la relación que existe entre nosotros y aquellos con quienes nos comunicamos. Juntas las funciones ideacional e interpersonal nos permiten usar el lenguaje de una forma que resulta socialmente significativa. Esta capacidad del lengua-

je de permitirle a la gente producir emisiones que tienen significado social ha sido denominada por el mismo autor como función textual. Este nivel de significación lingüística, que realiza significados sociales, constituye el segundo estrato de su modelo. Estos significados se realizan en el habla o en la escritura, los mismos que juntos son vistos como discurso; el discurso forma el tercer y más bajo estrato en el modelo hallidayano.

Este no es el lugar para revisar de manera más concienzuda los planteamientos hechos por Halliday, quisiera solamente quedarme con una idea fundamental: el significado social del uso del lenguaje parece estar constituído por dos campos principales, hablar acerca de la realidad y construir relaciones sociales. Es en estos dos campos de significación que los hablantes realizan selecciones. En el campo ideacional la selección no se refiere únicamente al qué decir sino también al cómo decirlo. En el campo interpersonal la elección se da entre diferentes grados de formalidad y de distancia. El hablante escoge a partir de su conocimiento de la significación social del evento comunicativo y del conocimiento que tiene de los oyentes (o lectores, por cuanto este modelo se aplica también al contexto de la lengua escrita). Las selecciones hechas por los actores de una situación proveen de significancia social, al evento comunicativo. Por significancia social entendemos aquí la función que tiene el evento comunicativo en el contexto más amplio de una cultura o una sociedad, principalmente, en lo que concierne al logro de los objetivos de esa sociedad y a la búsqueda de su reproducción. Las selecciones de los usuarios de una lengua constituyen selecciones implícitas destinadas ya sea a adaptarse o no a los fines de la sociedad de la cual forman parte. El uso de una lengua no es únicamente un proceso inocente de comunicar o transmitir ideas; constituye más bien una permanente elección, no siempre conciente, en favor o en contra de la sociedad en la que vivimos.

3. ENSEÑAR EL IDIOMA DOMINANTE A LA GENTE DOMINADA

En este acápite quisiera establecer una relación entre las teorías discutidas líneas arriba y la preocupación central de este

trabajo: la educación de las poblaciones de habla vernácula. La parte de esta educación que ahora me interesa tratar es la relacionada con la enseñanza del idioma dominante como segunda lengua (en Latinoamérica, el castellano o el portugués). Este tipo de enseñanza debería basarse en la necesidad de reformar la sociedad dominante permitiendo el ingreso en ella de los sectores dominados. Este tipo de enseñanza no debería entonces buscar la asimilación sino más bien la infiltración en ella de los sectores marginados.

La tesis central de este trabajo gira en torno a la necesidad de considerar que la enseñanza de lenguas a poblaciones de habla vernácula no debe estar orientada hacia su asimilación sino más bien hacia su *infiltración* en la sociedad dominante; vale decir, a *jugar un determinado rol en la sociedad dominante sin necesariamente tener que ser parte de ella,* con el fin de promover el cambio de la situación de desigualdad entre culturas que precisamente caracteriza a la sociedad dominante. Así, se perseguiría entonces influenciar la sociedad dominante sin necesariamente adaptarse a sus estándares. Una de las formas más obvias de permitirle a alguien actuar en la sociedad dominante es enseñándole la lengua de esa sociedad.

A mi entender, dos son los principales objetivos de la enseñanza de segundas lenguas en contextos de habla vernácula. El primero es potenciar a los vernáculohablantes para que puedan jugar su papel; el segundo es hacer posible que ellos puedan mantener su propia identidad. Para lograr el primer objetivo será necesario enseñar tanto las reglas asociadas con la competencia lingüística (gramática y vocabulario) como las referidas al uso de la lengua en situaciones concretas de comunicación.

Desafortunadamente las formas más tradicionales que toma la enseñanza de idiomas tienen como objetivo principal la enseñanza de ese primer tipo de reglas. En Holanda, por ejemplo, es común entre los estudiantes de secundaria no estar en capacidad de hablar francés cuando van a Francia, pese a haber estudiado francés por varios años en la escuela. Estos jóvenes tienen competencia de las reglas gramaticales pero carecen de una competencia comunicativa. En los últimos años, la enseñanza de idiomas se viene orientando precisamente hacia este segundo campo: el de la competencia comunicativa.

En lo que concierne a la enseñanza de lenguas a una población vernáculohablante, es importante no limitarse a la enseñanza de una competencia lingüística sino también dirigir la enseñanza a lograr un manejo de las convenciones de uso de la lengua que se aprende. Sin embargo, ahora tenemos que enfrentar un problema ligado al segundo objetivo mencionado. Como se ha dicho, las convenciones de uso de un idioma no constituyen simplemente convenciones que estructuran la comunicación. También cumplen la función de constituir la sociedad en la que son utilizadas. En el caso de los países andinos esto significa también (re)constituir la desigualdad entre culturas.

En la solución de este problema, los profesores de lenguas pueden jugar un papel importante. Obviamente, no se trata más que de una solución parcial, por cuanto al problema de desigualdad cultural no se soluciona únicamente con una mejor o más adecuada enseñanza de idiomas. Como dice Halliday, en el uso de una lengua determinada, los interlocutores siempre eligen entre varias posibilidades, las formas y expresiones que juzgan más convenientes y apropiadas. Así, por ejemplo, para participar en la sociedad dominante un miembro de un grupo dominado tiene que escoger formas y expresiones pertenecientes al idioma del grupo de poder; en los países andinos: el castellano. También no puede uno verse enfrentado a convenciones que le son familiares, respecto a los temas que se puede discutir, al derecho de hablar y la obligación de escuchar, etc. Conformarse y aceptar las convenciones constituye también una opción; otra puede ser mantener las convenciones y reglas de la propia cultura.

Una tarea importante de la enseñanza de idiomas precisamente reside en concientizar a los vernáculohablantes de la existencia de estas opciones y de sus repercusiones. Esto podría lograrse no sólo mediante la enseñanza de las convenciones del grupo dominante sino también a través de la sensibilización respecto de las convenciones propias y de su explicitación.

Es necesario que los vernáculohablantes tomen conciencia de las convenciones que rigen el funcionamiento social de la lengua dominante y el de su propia lengua y de las diferencias existentes a fin de que puedan, si así lo desean, intentar cam-

biar la función de comunicación, de tal modo que sirva a los objetivos propios y no a los objetivos del grupo dominante. Esto puede significar que los vernáculohablantes puedan introducir en una discusión un tema que es importante para ellos en situaciones en las que, en la práctica, ese es un tema que no se discute; concientes de que al escoger este tema, se están violando las convenciones dominantes. Violar las convenciones dominantes a través de una selección conciente resulta así mucho mejor que una simple protesta inocente.

Enseñar o desarrollar este tipo de conciencia no es tarea fácil para los profesores de idiomas. No conozco métodos de enseñanza que apunten hacia este objetivo. Y, lo que es más, tampoco conozco investigaciones acerca de estas convenciones de uso lingüístico de las que hemos venido hablando. Sin embargo, sabemos más acerca de ellas de lo que creemos por cuanto como hablantes poseemos también un conocimiento de las reglas que regulan el uso de nuestros propios idiomas. De hecho, los vernáculohablantes tienen un gran conocimiento de este tipo de convenciones, si bien éste no es un conocimiento conciente, de igual forma como tampoco el conocimiento que todos poseemos de la gramática de nuestra lengua materna es conciente. Sin embargo, este conocimiento puede volverse conciente al contrastarlo con las convenciones de otras culturas. Y en este caso los adultos vernáculohablantes bien pueden tener conciencia de algunas convenciones que rigen el funcionamiento de la lengua dominante por cuanto en su experiencia cotidiana muchos se comunican con miembros de la sociedad dominante.

Pero es necesario también tomar en cuenta que en este tipo de enseñanza los profesores no son instructores. No se trata necesariamente de un tipo de conocimiento que todos los profesores conocen sino más bien de algo que es necesario solicitar de los estudiantes con el fin de hacer este conocimiento productivo por medio de la concientización. Esto se puede hacer, por ejemplo, discutiendo los problemas que tienen los indígenas en la comunicación con los castellanohablantes; los malentendidos, los mensajes que generan irritación de uno y otro lado, los objetivos no logrados en la comunicación, etc. No sólo se pueden utilizar los problemas sino también discutir sobre la

manera en la que ellos actúan concientemente y usan diferentes estrategias cuando se comunican con los hispanohablantes.

4. CONCLUSION

En este trabajo se ha insistido en que la educación de las poblaciones de habla vernácula persigue dos fines: permitirles a los educandos desenvolverse en la sociedad dominante y conservar su propia cultura, lo que implica enseñar la lengua dominante. El sistema lingüístico de ese idioma así como las reglas que rigen su funcionamiento social son específicos a la cultura de la cual forma parte. Por otro lado, uno de sus roles es el de reproducir la propia sociedad dominante y las desigualdades existentes al interior de ella. Es por ello que los indígenas que aprenden el castellano deberían tomar conciencia de las convenciones de uso lingüístico, tanto al interior de su propio grupo como en el marco de la sociedad dominante. Hacer uso de la lengua dominante no necesariamente implica recurrir a las convenciones sociales dominantes. Unicamente a través de la percepción y toma de conciencia de tales convenciones podrán los estudiantes tomar decisiones en cuanto a su asimilación por parte de la sociedad dominante. Hacer uso de la lengua dominante no necesariamente implica recurrir a las convenciones sociales dominantes. Unicamente a través de la percepción y toma de conciencia de tales convenciones podrán los estudiantes tomar decisiones en cuanto a su asimilación por parte de la sociedad dominante o a su infiltración en ella reteniendo sus propias particularidades. La enseñanza de lenguas está destinada a jugar un rol muy importante en la construcción de esta conciencia.

NOTA

* Traducido del original en inglés por L. E. López.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. (1969) "Ideology and ideological State apparatuses" (Notes towards investigation). En: L. Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Nueva York y Londres: Monthly Review Press.

BROWN, P. y A. GILMAN (1960) "The pronouns of power and solidarity". En: T. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

HALLIDAY, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold. (Versión en español de 1982: *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.)

HYMES, D. (1972) *Towards Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

LEVINSON, C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

MALINOWSKY, B. (1923) "The problem of meaning in primitive languages" En: C.K. Odgen and I. A. Richards, *The meaning of Meaning*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

MERCADO INTERNO, CAPACITACION Y AUTOGESTION DE LA POBLACION CAMPESINO-INDIGENA

Luz del Alba Moya
CEDIME

Los estudios sobre campesinado constituyen una de las líneas más fuertes de las ciencias sociales en el Ecuador. Esto contrasta con la literatura expresamente dirigida para el consumo de los campesinos-indígenas y con los cursos y programas de capacitación. No se trata de una diferencia meramente formal o de lenguaje sino de temas, contenidos, intencionalidad, calidad de información, e inclusive de representación gráfica.

En general, quienes más se han preocupado por escribir para los campesinos han sido personas vinculadas con los programas de alfabetización, formación política, técnicas agropecuarias y programas de salud. Los científicos sociales han mostrado un escaso o nulo interés por revertir los resultados de sus investigaciones en beneficio de los campesinos y, quienes elaboran materiales pedagógicos para este sector poblacional prescinden, en este proceso, de los estudios científicos especializados en el tema. De este modo, las investigaciones sobre estructura agraria, los diagnósticos sobre distintos aspectos de la vida campesina o no son accesibles para sus protagonistas o son simplistas.

Desde la doble perspectiva de los capacitadores (a menudo exógenos) y de los capacitandos campesino-indígenas, la falta de acceso a una información actualizada sobre la situación del campesinado, sobre los factores que inciden en sus actividades y comportamientos socioeconómicos contribuye a que los campesino-indígenas no logren convertirse en protagonistas ac-

tivos y conscientes del proceso en el que se hallan insertos.

Si bien es cierto que el conocimiento y la práctica de los actores sociales se sustenta en la realidad económica que viven —porque los pone en relación directa con los factores objetivos que confrontan—, este conocimiento empírico todavía no ha sido apoyado por una teorización ni un conocimiento científico adaptado a las condiciones objetivas ni a los códigos culturales de comprensión de los campesinos.

Partiendo del principio de que el conocimiento es una de las mejores armas para alcanzar la libertad, bien podríamos afirmar que, hasta el presente son modestos los esfuerzos de los organismos, tanto públicos como privados por dar a los campesinos acceso a los instrumentos de comprensión de su propia realidad. Es como si las entidades que, de alguna manera, están vinculadas con los sectores campesinos no les concedieran a éstos la "mayoría de edad" como para confiarles una información seria y de alto nivel sobre el sector agrario, dejándolos al margen del desarrollo de las ciencias que se preocupan por el tema.

La literatura orientada al consumo campesino y los propios cursos de capacitación tienden, por lo regular, a la exagerada generalización y simplificación de la realidad campesina. Un implícito enfoque evolucionista de las sociedades y de los sectores sociales, etnocéntricamente considerados "menos desarrollados" subyace en la mentalidad de quienes gestan y ejecutan los programas de desarrollo o capacitación campesina, cualquiera sea el membrete que los cobije.

Estos materiales se vehiculizan a través de distintos organismos o instituciones que ejercen alguna forma de control social: la iglesia, la escuela, el centro de salud, las entidades de apoyo e incluso las propias organizaciones campesinas.

Por lo regular se enfatiza en las diferencias que existen entre el campo y la ciudad, en las descripciones del entorno inmediato —natural y social— del campesino. Sin embargo estos "paisajes" y estas relaciones, en tanto no se sustentan en estudios de diagnóstico, no logran rescatar las condiciones concretas con las que se enfrentan los campesinos, en un lugar y en un tiempo determinados. De esto se desprende que los campesinos no se identifiquen histórica, geográfica ni socialmente con

los personajes que estereotipadamente se retrata en la mencionada literatura. Tampoco encuentran elementos de juicio que les permitan elaborar respuestas alternativas concretas, ni a corto ni a largo plazo.

A veces se ilustra redundantemente sobre técnicas agrícolas o pecuarias tradicionales, completamente vigentes y que los propios campesinos se encargan de reproducirlas a través de los mecanismos de socialización.

Esta práctica, lejos de constituirse en mecanismos de rescate o autoafirmación, se revela, más bien, como un producto de la ingenua concepción que tienen los capacitadores y productores de material educativo sobre los campesinos.

No es raro que se realicen cursos de capacitación con el fin de introducir nuevas técnicas agropecuarias tendientes a cambiar la orientación de los cultivos. Grandes compañías transnacionales u organismos internacionales están tras el telón de estos acontecimientos.

Tampoco es raro que se desarrollen proyectos de organización campesina partiendo del equívoco presupuesto de que es un sector que requiere de estímulos exógenos para agruparse y para enrumbar el liderazgo. Es así como se superponen las nuevas organizaciones a las ya existentes, a menudo contrariando los patrones de comportamiento local y, lo que es peor, subsumiendo los intereses genuinos de los campesinos.

El efecto desmovilizador de la dirigencia campesina es uno de los resultados más frecuentes de los proyectos de capacitación. Esto, cuando no es explícitamente el fin que se persigue, obedece al esfuerzo que realizan sus ejecutores por alcanzar eficientemente las metas planteadas en los programas. Estas metas son trazadas en función de la lógica interna de los programas, las instituciones, los organismos auspiciantes y no de la dinámica social de los grupos a los cuales se dirigen tales programas.

Las diferentes fracciones campesinas que existen, como resultado de la innegable diferenciación social y cultural interna, son subsumidas por los discursos comunitaristas y etnicistas que optan por homogenizar antes que por rescatar los antagonismos existentes.

Tomando en cuenta los resultados de los proyectos cam-

pesinos desarrollados hasta el presente deberíamos preguntarnos si éstos, en realidad, están orientados a provocar cambios substanciales en la articulación de los campesinos a la sociedad mayor o, por lo contrario; son funcionales a la lógica capitalista.

Muchas de las formas tradicionales de organización social han sido estimuladas debido a que se ha logrado la transferencia de plusvalor generado por los campesinos hacia los sectores clásicamente beneficiarios. La *minga,* la utilización gratuita de la fuerza de trabajo familiar, la exacervación de la autoexplotación campesina, y otras formas de ayuda mutua que otrora fueran utilizadas como mecanismos de reciprocidad, se subordinan a nuevas formas de explotación, mistificadas por nociones como: autogestión, incorporación al trabajo productivo, lógica campesina, etc.

Pero, si por un lado existen proyectos desarrollistas, por otro, hay aquellos que, abstrayendo al campesinado de la macroestructura en la que están insertos impiden su adelanto tecnológico; amparados por un idealismo equívoco privilegian aspectos como la "autoafirmación" y la defensa de la "identidad" campesino-étnica, sobre aquellos que definen su situación económica, como por ejemplo la desventajosa forma de articularse al mercado y a la sociedad en su conjunto.

A veces los proyectos y sus ideólogos se abanderan por la defensa étnica sin hacer un diagnóstico previo de las condiciones objetivas del campesino-indígena, sin discernir si, históricamente, es más conveniente rescatar la especificidad étnica o sacar adelante una estrategia o un proyecto campesino y, lo que es peor aún, sin identificar la verdadera intencionalidad de las agencias financieras. Se debería evaluar con más cuidado si estas agencias tratan de estimular genuinamente el etnodesarrollo o si lo que persiguen es crear con ello una colchoneta que amortigüe el pensamiento político de los indígenas que también son campesinos.

En la actualidad, todos los proyectos productivos de los campesinos están inscritos en las relaciones de mercado. Aun aquellos campesinos que, aparentemente, mantienen una economía de autoconsumo han tenido que destinar parte de sus minúsculas parcelas a la producción de mercado para obtener dinero.

El conocimiento empírico acumulado en años, ha permitido a los campesino-indígenas identificar y manejar adecuadamente los factores que intervienen en la producción agrícola. En cambio, el mercado les resulta una realidad completamente extraña. Extraña porque todavía es muy reciente su incorporación al mismo. Extraña, porque su naturaleza cambiante le imprime una fisonomía cada vez distinta, a pesar de su continuidad y permanencia. Extraña, porque es un medio en el que el campesino se siente confrontado; porque actúa como una fuerza exógena que lo somete.

En la medida en el que el campesino desconoce las leyes económicas y sociales que rigen el mercado, éste constituye una entidad intangible, etérea, arbitraria, irracional y ciega.

El doble papel que asumen los campesinos, como productores y comerciantes, vuelve imperativa la necesidad de contribuir a la comprensión de este fenómeno a través de su doble formación. Sin embargo hay varias razones que inducen a privilegiar los temas referentes a la circulación. En primer lugar, porque la circulación es la instancia en la que los productos se "realizan", por lo tanto, en ella se resuelven los siguientes ciclos de producción y circulación. En segundo lugar, porque, paradójicamente, es el tema menos abordado. Aún en los niveles más altos de la investigación y de las decisiones políticas, se ha profundizado poco en el análisis del papel articulador que cumple el mercado entre los campesino-indígenas y la sociedad mayor; tampoco se ha abordado el análisis de los mecanismos de intercambio y del papel que juegan en la dinámica regional.

La formación y capacitación de los campesino-indígenas debe ser concreta y objetiva. Debería ofrecer una información actualizada, cualitativa y cuantitativamente válida, ubicada en el tiempo y el espacio. Los agricultores deben saber de qué manera se articulan al proceso de abastecimiento de alimentos en el país; cuál es la situación del Ecuador en el contexto internacional; cuáles son las principales amenazas del mercado interno; cuáles son los mecanismos que se utilizan para debilitarlo y quiénes los conciben y propician. Deben estar informados sobre las principales tendencias de la producción y de la comercialización de alimentos en el país; deben tener elementos de juicio sobre el impacto que tendrán estas tendencias sobre los distin-

tos sectores campesinos y, finalmente, reconocer cuáles son las respuestas realmente estratégicas ante los factores que amenazan su reproducción individual, social y cultural.

Para que la autogestión campesina deje de ser funcional a los proyectos desarrollistas y pueda convertirse en un instrumento realmente últil, que permita a los campesinos resolver los problemas neurálgicos de la producción y de la comercialización, éstos últimos deben partir de un análisis global, que les de una visión panorámica del escenario en el que se desenvuelven.

A continuación se expondrán los aspectos que debieron tomarse en cuenta en un programa de capacitación campesina, que parta de la comprensión de las condiciones objetivas de su reproducción social y que apunte hacia la transformación de estos sujetos sociales en protagonistas activos del abastecimiento alimenticio, y que tome en cuenta su doble papel: productores y comerciantes.

Si bien la producción y la comercialización son fases complementarias de un mismo proceso, éstas se cumplen con relativa independencia, por esta razón y para facilitar su análisis se las abordará en forma separada.

1) En lo que se refiere al proceso de producción, es importante que el campesino lo reconozca como resultado de procesos sociales, históricamente determinados, que el abastecimiento de alimentos por lo tanto es vulnerable a los cambios de esta naturaleza.

Estamos tan acostumbrados a las excepcionales condiciones físicas de la producción en nuestro medio que, hablar de la diversidad de los ecosistemas en el país, se ha convertido en un discurso vacío. De allí que sea importante crear o recuperar la conciencia de nuestras potencialidades. Esto conduciría a un manejo más adecuado y conciente del espacio.

Es importante reconocer que el Ecuador se encuentra beneficiado, fundamentalmente por dos factores: su ubicación en la línea equinoccial, y el hallarse atravesado por la Cordillera de los Andes. De allí que cuente con las condiciones de un país andino y tropical, al mismo tiempo. Además que la calidad de los suelos y el relieve, combinados con los distintos factores climáticos —nubosidad, vientos, temperatura, humedad— dan

al Ecuador la posibilidad de autoabastecerse de casi todos los productos alimenticios agrícolas.

Cada región encierra un universo ecológico. Efectivamente en la Sierra se distinguen tres pisos ecológicos: el "inferior" (de 2,200 a 2,400 m.) donde se cultiva caña de azúcar, tomate, frejol y frutales; el "intermedio" (de 2,400 a 3,000 m.) donde se cultiva maíz, otro tipo de frejol, productos que tienen vaina, trigo, pastos naturales y artificiales, y el "superior" (de 3,000 a 3,200 m.) donde se puede sembrar cebada, habas, papas, mellocos y ocas.

En la Costa las diferencias de cultivos se dan en sentido horizontal. Hay una zona húmeda ubicada al centro y sur de la región, donde se cultivan pastos, árboles y productos de autoconsumo yuca, plátano, café y cítricos; una desértica, donde se siembra algodón y maíz para autoconsumo de los campesinos y, las planicies ocupadas por cultivos industriales y de exportación: azúcar, arroz y cacao.

En el Oriente, la cubierta vegetal, que es una de las principales riquezas de la región —tiene más de seis mil especies de plantas— se encuentra actualmente amenazada por el desarrollo de cultivos orientados a la exportación y al mercado interno, debido al agresivo avance de las transnacionales y del frente de colonización.

2) Es preciso destacar que son los pequeños productores los que sostienen el mercado interno. Tomar conciencia de la importancia de su función social contribuirá a que los campesinos, por un lado, entren en un proceso de revaloración y, por otro, planteen nuevas estrategias desde esta perspectiva.

En el Ecuador, como en el resto de países agrarios, este mercado está confrontado con el mercado interno en desigualdad de condiciones. Mientras la agroexportación es manejada por sectores privilegiados de la sociedad, a la vez que es protegido y estimulado por el Estado, el mercado interior es constantemente amenazado por tales fuerzas y por otras, que son el resultado de complejos procesos rurales y urbanos, como veremos más adelante. Como señala Mintz:

> *"Sólo en los últimos años han empezado vagamente los gobiernos de los países agrícolas a darse cuenta que los sistemas de Mercado Interno son algo más que un medio pintoresco..." (Mintz, 1978: 66).*

Deben reconocer que las condiciones del mercado interno son dinámicas, susceptibles a transformarse a lo largo de la historia. Una aproximación a las etapas claves por las que ha atravezado dicho mercado dará objetividad a este enunciado. Pero deben, al mismo tiempo, identificar los elementos estructurales del mercado; el juego de factores físicos y sociales, en la determinación de la producción y circulación de alimentos.

Sabemos que desde fines de la colonia el Ecuador se articuló al mercado mundial como país agroexportador. Sin embargo, gracias a las condiciones físicas mencionadas y a la estructura agraria vigente, el país no se comporta como monoproductor. La gran polarización en la forma de tenencia de la tierra explica, de alguna manera, el funcionamiento del mercado interno; mientras las grandes haciendas se dedican a la ganadería o al cultivo de productos poco perecibles, las pequeñas unidades productivas se dedican al policultivo y sostienen al abastecimiento de los productos frescos, alimentando a los mercados y ferias del país.

La gran fragmentación de la tierra se plasma, en la esfera de la circulación, en la presencia de un sinnúmero de comerciantes que realizan minúsculas ventas. Es así como:

> *"El movimiento de seres humanos, hablando en peso, puede exceder al propio movimiento de los productos de estos sistemas" (los mercados) (Mintz, 1978: 59).*

Los campesinos deben identificar y jerarquizar los acontencimientos que constituyen las principales amenazas del mercado interno. Estos, como hemos venido sosteniendo, se ubican tanto en la esfera de la producción como en la de la comercialización.

Si bien las condiciones del medio ambiente físico permanecen relativamente inalterables, las económico-sociales cambian rápidamente y el mercado es muy vulnerable a estas transformaciones. En la actualidad, una de las principales fuentes de peligro para el mercado interno dentro de la esfera de la producción es la reorientación de cultivos.

Tradicionalmente, la Costa se había especializado en la agroexportación y la Sierra en el abastecimiento del mercado interno. Con el tiempo esta situación ha ido cambiando. La Costa se ha ido convirtiendo en proveedora de arroz, plátano

verde, frutas tropicales y algunas hortalizas, todos estos alimentos son de consumo popular en el Ecuador. En los últimos años el arroz ha sido incorporado como uno de los alimentos básicos. La Sierra, sin dejar de ser la principal fuente productora de legumbres, hortalizas y frutas de clima templado, comienza a incursionar en la exportación de estos productos. En algunas zonas, sobre todo en las más próximas a Quito, la floricultura ha empezado a desplazar a la horticultura.

Actualmente, la forma de tenencia de la tierra ya no tiene la misma correspondencia con la orientación de los cultivos como ocurría hasta hace poquísimos años.

La ganadería, desarrollada en torno de la producción lechera, ha dejado de circunscribirse a las grandes haciendas para extenderse a las pequeñas y medianas propiedades organizadas en cooperativas. De este modo, los pastizales empiezan a ocupar, a pasos gigantescos, las tierras tradicionalmente dedicadas a los cultivos.

Otro factor que amenaza al mercado interno es la erosión de los suelos. Este proceso avanza a ritmo acelerado y no tanto, como generalmente se piensa, debido al uso intensivo del suelo por parte de los pequeños productores sino más bien a los cambios climáticos ocasionados por factores antropógenos, como la devastación de los bosques naturales y por fenómenos físicos como los derivados del volcanismo, o la acción eólica, por ejemplo.

Hay otros fenómenos indirectamente vinculados con las producción agrícola como son los procesos que se dan en el área urbana. El urbanismo en el Ecuador se ha acelerado a partir de los años setenta. El cambio relativamente violento de la proporción entre población rural y urbana ha repercutido de varias maneras en el comportamiento del mercado.

Desgraciadamente, en el país, el proceso de urbanización ocurre como efecto de una migración campesina, la cual a su vez responde a procesos expulsivos del agro —entre los que juega un papel determinante la estructura agraria vigente— y no a una dinamización de las actividades económicas urbanas.

De allí que el crecimiento urbano antes que constituir un estímulo para la producción agrícola de alimentos provoca cambios en el comportamiento del mercado y muchos de ellos se

manifiestan, más bien, como signos desestabilizadores de su funcionamiento.

Por un lado, el aumento de consumidores urbanos se ha realizado a expensas de la contracción de los productores agrícolas; por otro lado, el aumento de consumidores urbanos se ha sustentado en la expansión de los sectores marginales. La reducida capacidad de compra de estos últimos, antes que ejercer una presión en la demanda va a exigir una adaptación del sistema urbano de mercados a su constreñida demanda de alimentos, a sus patrones de asentamiento y a sus hábitos —también modificados— de compra y de consumo.

3) Los campesinos deberán tener alguna forma de control, por lo menos a nivel de opinión, sobre los procesos urbanos que afectan directa o indirectamente la producción agrícola de alimentos.

Los campesinos deberán tener particular interés por la suerte de los mercados y ferias, puesto que estos constituyen el principal escenario del intercambio de sus productos y por lo tanto, los espacios que mediatizan las políticas de producción e intercambio de alimentos.

Tomando en cuenta el impacto que tienen los procesos urbanos en la dinámica regional, me atrevería a plantear que el crecimiento de las ciudades es menos nocivo para los pequeños y medianos agricultores y comerciantes que muchos de los cambios implementados por los planificadores "desarrollistas" y estimulados por autoridades y políticos "progresistas". Esto se debe a que, en los procesos espontáneos, los mercados y ferias definen su ubicación espacio-temporal como resultado de las pugnas que se dan entre los protagonistas del abastecimiento y del consumo de alimentos, de modo que los mercados y ferias configuran un sistema muy dúctil al crecimiento y desarrollo urbano.

Por el contrario, los cambios implementados por los planificadores urbanos se hacen en base a programas que responden a modelos extraños a nuestra realidad, o, simplemente, de acuerdo a una lógica intraurbana del ordenamiento del espacio. Los denominados "nuevos sistemas de mercado" y los mercados mayoristas, iniciados hace poco en el Ecuador, como en el resto de América Latina, ilustran esta situación.

En la racionalidad del sistema de mercados y ferias tradicionales, el espacio y el tiempo no son una simple correlación de frecuencias, distancia, delimitación de áreas y distribución de la demanda, sino fenómenos complejamente determinados por los procesos económicos y sociales que involucran a productores, comerciantes y consumidores y que están mediatizados por la cultura.

Lo que para el ojo del planificador y las autoridades involucradas en la vida de los mercados serán "hábitos" o "malas costumbres", desde la lógica de los productores y los comerciantes, gestores directos de los mercados y ferias, son respuestas a procesos multicausalmente determinados.

Los recientes cambios de ubicación de los mercados y ferias en Cuenca por ejemplo ilustran cómo se puede afectar desde las ciudades a las zonas productoras; cómo se puede golpear a agricultores e intermediarios.

En la Sierra los mercados y ferias tienen una vieja trayectoria, arrancan desde el preincario y han venido adaptándose a las diferentes etapas de la historia. Nada es arbitrario ni casual en su funcionamiento: el desplazamiento de las ferias, la consolidación de los mercados fijos del centro a la periferia; la movilización itinerante de los feriantes, etc., responden a una compleja interacción entre los protagonistas del abastecimiento y el consumo, enire los procesos económico-sociales del campo y la ciudad.

Actualmente, los mercados y ferias de las principales ciudades del país se encuentran agresivamente amenazados por la hostil competencia de las cadenas de supermercados, los cuales se expanden progresivamente y fortalecen el "giro" de los alimentos frescos. Hasta mediados de la década del setenta, casi no había supermercados, aún en las ciudades más grandes del país, dentro de ellos, el peso de los alimentos frescos era mínimo. Las pugnas desiguales entre mercados y supermercados se dan al amparo de las autoridades seccionales y en el marco de los programas de reubicación de mercados y ferias.

Estos últimos son desplazados de las zonas céntricas de las ciudades a la periféricas, mientras los supermercados se instalan en las primeras. A menudo las ferias son reubicadas en barrios residenciales, de baja densidad y de difícil acceso para

otros sectores de la población. Así, los pequeños productores, que negocian en unidades mayoristas, se enfrentan a un mercado fácil y rápidamente saturado.

Aún los traslados de los *terminales terrestres* dentro de las urbes significan una quiebra para las débiles economías de los campesinos. Puesto que el abastecimiento de alimentos involucra a los procesos de producción, embalaje, transporte, acopio y distribución y con ellos a varios actores insertos en el paisaje rural y urbano, los cambios que se introduzcan en la vida de los mercados y ferias puede afectar a toda la estructura regional.

La estandarización de los patrones de consumo, el desarrollo de los sistemas de información de precios, el surgimiento de nuevos actores de la producción y circulación de alimentos frescos, los procesos de concentración y monopolización de las distintas fases del abastecimiento amenazan directamente a los campesinos e indirectamente a la población consumidora.

Se sabe que uno de los problemas básicos que afrontan los campesinos es la "carencia crónica" de capital, de modo que, cualquier factor que reduzca sus escuálidas "ganancias" —si así se puede llamar a algo que más bien equivale a su salario por poner las mercancias en circulación— puede constituir un golpe mortal para sus economías.

4) El desarrollo de la red vial es otra de las preocupaciones que debe alimentarse en los procesos de reflexión, formación y capacitación de los campesinos. Esto no resulta difícil, ya que, ésta es quizá la demanda que en la forma más explícita y permanente es planteada por éstos. La importancia de la red vial ha sido bien asimilada por los productores agrícolas, a través de la experiencia directa. Han aprendido que cuando cuentan con caminos y carreteras de fácil acceso hay mayor fluidez en los intercambios y, tradicionalmente, la renta-diferencial es más alta. Saben por experiencia propia además que el uso del transporte implica exponerse a una serie de discriminaciones socioculturales.

5) Los campesinos deben conocer los diferentes aspectos de la estructura y dinámica de los mercados y ferias en el Ecuador; cómo migran los productos de las zonas productoras a los centros de acopio y de consumo, cómo compiten en estos

últimos las mercancías que tienen distinto lugar de procedencia.

Muchas de las irracionalidades del mercado están determinadas por estos aspectos. La jerarquía y tipificación de los centros del mercadeo; las distancias que separan a éstos de las zonas productoras se combinan en una forma muy compleja y dan la apariencia de arbitraria o errática a la conducta de las mercancías.

6) Los pequeños y medianos productores agrícolas, deben conocer el funcionamiento de los circuitos de comercialización, su estructura y dinámica interna. Deben identificar cuáles son los elementos estratégicos de la comercialización; cómo ocurre el proceso de separación de las actividades comerciales respecto a las agrícolas, y cómo responden los diferentes actores a los distintos factores que intervienen en el intercambio.

7) Para los campesinos también es importante reconocer que, una vez que se confrontan con el mercado, su suerte como comerciantes pasa a depender de los factores de la circulación. Unos mantienen la dualidad productor-comerciante, dando prioridad a las tareas agrícolas; otros empiezan a privilegiar a la comercialización y, otros se convierten en especialistas de comercialización.

Los factores que, básicamente, condicionan estos procesos son: el acceso a la tierra, el acceso al capital y la posesión de los medios de transporte. El tamaño de las parcelas y la concurrencia de otros factores de la producción, así como la cantidad de dinero disponible para la adquisición de más productos, van a determinar que un campesino se articule al mercado en calidad de mayorista o minorista, que adopte la modalidad de comerciante fijo o móvil, que se articule a un mercado fijo o a una feria.

8) Los procesos de educación y capacitación campesinos también deberán dar cuenta de que, si bien es cierto que en el área de la circulación hay una movilidad social relativamente más amplia que en la esfera de la producción, los actores individuales se desarrollan siguiendo tendencias sociales claramente definidas. Si el acceso a la tierra y al capital condicionan la tipología de los comerciantes, el acceso a los medios de transporte constituye el elemento más estratégico con que cuentan y, a menudo, el que más profundiza y acelera la diferenciación en-

tre comerciantes.

La tenencia de los medios de transporte define los circuitos de comercialización y con ello la percepción que tienen los comerciantes del proceso de circulación. Mientras mayor sea la participación en las diferentes etapas de la producción y de la comercialización más completa y aproximada a la realidad resulta la visión que tienen los comerciantes sobre el comportamiento de las mercancías, la fijación de los precios de los productos, etc. Por el contrario, mientras más polarizadas o separadas estén las actividades agrícolas respecto a las de comercialización, más fragmentada e irreal es la visión de los fenómenos del mercado. Estos fenómenos por cierto deberán ser develados para la ejecución de proyectos educativos y productivos. Por otro lado, hay que tomar en consideración que el ser dueños de los medios de transporte concede a los comerciantes amplias posibilidades de llegar a distintos centros de producción, distribución y consumo. Esta situación, no sólo permite manejar el negocio con mayor racionalidad, sino que permite optar por las mejores condiciones de comercialización.

En cambio, al alquilarlos para hacer grandes desplazamientos, no tienen posibilidades de elección, puesto que deben ceñirse a las rutas preestablecidas que fijan los transportistas. Esto, frecuentemente les produce quiebras económicas, dadas las diferencias de condiciones de los mercados regionales.

Si no poseen ni utilizan medios de transporte, los comerciantes rurales se encuentran sujetos a una inmovilidad que les priva de ver las diversas fases del proceso de producción y distribución de alimentos, lo que distorsiona en alto grado la visión sobre los acontecimientos. Paradójicamente se puede constatar que los comerciantes de menor escala que son los que están obligados a hacer uso del transporte público, son los que menos beneficios económicos observan y los que con mayor frecuencia están sujetos a mecanismos de extorsión por parte de autoridades, consumidores y otros intermediarios.

9) Otra consideración que debe estar presente en la capacitación campesina concierne al análisis del tipo de producto que manejan los comerciantes puesto que es otro factor que condiciona los mecanismos de comercialización y la visión que estos últimos tienen del proceso.

En general los comerciantes cuentan con dos tipos de bienes: un bien limitado que es el capital y otro que es elástico y fácilmente disponible, la fuerza de trabajo familiar. En el caso de organizaciones campesinas habrá que analizar la forma de organizar socialmente la fuerza de trabajo potencialmente disponible, preservando los riesgos y evitando en lo posible la diferenciación campesina al interior de la misma organización.

10) Los proyectos de gestión campesina que involucren la fase de la circulación deberían tomar en consideración el hecho de que el uso de otros bienes depende de la tipología de los comerciantes y del acceso a los recursos antes señalados (tierra, dinero, medios de transporte). Cuando hay escasez de dinero se optimiza el uso de la fuerza de trabajo familiar y de las relaciones sociales. El acceso al crédito y el clientelismo se aseguran en función a los vínculos de cooperación establecidos entre comerciantes. Si se dispone de dinero los nexos sociales no son necesarios para el desenvolvimiento del negocio.

11) Proyectos productivos inscritos en comunidades podrían hacer funcionar, desde una nueva óptica, los mecanismos de solidaridad. Es un hecho que, de todas maneras e independientemente de la tipología de los comerciantes, el parentesco cumple un rol fundamental en el funcionamiento de los mercados y ferias, no sólo en relación al proceso de circulación de mercancías sino también al de la reproducción social de los comerciantes.

En el caso de la unidad campesina, especialmente en el seno de la población indígena, la temprana incorporación de los niños al trabajo cumple una triple función: forma o educa a los nuevos actores a través del mecanismo de socialización, otorga a la unidad doméstica un beneficio económico por la fuerza de trabajo utilizada aunque la participación de los niños no sea vista como un trabajo en sí, sino como una "ayuda"; permite penetrar a los futuros comerciantes al cerrado y, a menudo, esotérico circuito de comercialización. En los proyectos productivos de una organización popular habría que delimitar el papel que en este proceso pueden cumplir los jóvenes y los niños, evitando exacerbar mecanismos de explotación o de segregación a estos grupos y más bien promoviendo el ejercicio de sus derechos y la adquisición de conocimientos prácticos en el manejo

de las complejas etapas del mismo. De hecho existe una base cultural para que lo "concreto" sea el espacio ideal en que los más experimentados, enseñan a los más jóvenes a adquirir destrezas, prácticas que sirven para solucionar los problemas cotidianos.

12) Los proyectos campesinos de producción-circulación y los procesos educativos ad-hoc deberían integrar análisis y propuestas sobre el tipo de producción deseable en relación al mercado. Es sabido que las respuestas ante la escasez y la abundancia de productos depende de la tipología de los comerciantes y del grado de perecibilidad de los productos que venden. En general, la *abundancia* perjudica a *todos* los comerciantes, mientras la escasez tiene un impacto diferencial. Por lo regular, ésta última favorece a los comerciantes con mayores recursos y con mayores facilidades de movilización. Los comerciantes que se encuentran en la situación contraria se ven forzados a utilizar mecanismos de ajuste como: reducir la magnitud de sus compras; cambiar de productos; buscar fuentes favorables de abastecimiento. En realidad sólo los comerciantes que poseen medios de transporte pueden buscar y elegir las mejores alternativas, los otros apenas experimentan espejismo de selección —puesto que sólo se realizan a nivel intraurbano—.

Sería recomendable que los campesinos, a través de las organizaciones, creen mecanismos de evaluación de las condiciones del mercado —respecto a los productos que cultivan—, con el fin de programar sus siembras en forma objetiva. Esto es evitando caer en los ciclos de sobreproducción que abaratan los productos y provocan grandes pérdidas por sobresaturación del mercado.

Las inversiones se concentran generalmente en el aumento de la productividad de los cultivos, lo que deviene en lo que dentro del mercado se reconoce como períodos de "abundancia". Entre los mecanismos de autogestión campesina deberán entonces tener preponderancia: el seguimiento de los precios de los productos en el mercado; los sondeos en las zonas productoras y, las proyecciones de la situación del mercado y, si en algún momento requieren de asesoramiento externo, éste tipo de orientación y contenidos debería estar presente. El procesar colectivamente información como la señalada, contribuiría a for-

mar para la autogestión en la perspectiva de responder a la naturaleza del mercado.

13) Los proyectos autogestionarios campesinos deberían tomar en cuenta que aun la forma de poner el dinero en circulación depende de la tipología de los comerciantes: unos utilizan el dinero en tanto dinero y otros en tanto capital.

En el primer caso los productos son vendidos en el mercado para obtener el dinero que les permita comprar los artículos que no producen. A éstos se les puede aplicar la fórmula M-D-M, esto es, mercancía-dinero-mercancía. En el segundo caso, esto es, el dienro en tanto capital, los comerciantes compran productos para obtener ganancias, aparte de reproducir el negocio. Esta reproducción puede hacerse en forma simple o ampliada. A estos se les puede aplicar la fórmula D-M-D' (dinero-mercancía-dinero + plus valor) o D'-M-D" (dinero + plusvalor-mercancía-dinero + un plusvalor superior al que inició el ciclo), respectivamente.

La racionalidad económica y las estrategias de comercialización son distintas en cada uno de los casos. Estas se establecen en función de la diferenciación campesina y no por factores subjetivos ni como actos voluntaristas de los actores.

Por lo tanto si en los proyectos de comercialización campesina no se toman en cuenta estas diferencias y se las encubre con postizos discursos de unicidad e igualdad, no se estará dando respuestas prácticas ni reales a las condiciones objetivas con que los campesinos se articulan al mercado.

No se puede negar que la agroexportación favoreció indirectamente al mercado interno por varias razones. Una de ellas porque obligó a la Sierra a especializarse en el abastecimiento interno para satisfacer las demandas de la Costa agroexportadora y las suyas propias. Pero como la producción por sí sola, no asegura los intercambios, dicha especialización obligó al Estado a proveer de una red vial a la región que articulara a las zonas productoras con los centros consumidores.

La construcción del ferrocarril no sólo integró a la Costa y la Sierra, sino también a las distintas provincias serranas entre sí. Al favorecer el comercio se propició la incorporación de nuevas zonas productoras al mercado nacional y se permitió que surgieran los especialistas de la comercialización.

Los "intermediarios", al igual que los campesinos, no constituyen un sector social homogéneo sino altamente diferenciado, así que su presencia volvió más compleja la estructura de la intermediación. Con el transcurso del tiempo, las actividades comerciales, que al principio habían sido secundarias —meras formas de articulación de los productores al mercado— se fueron privilegiando hasta convertirse, en unos casos, en actividad principal y, en otros, en la única posible. La construcción del ferrocarril favoreció particularmente a la Sierra central.

Sin embargo, el caso de la provincia de Tungurahua es quizá el ejemplo más didáctico de cómo una región puede ser dinamizada por la presencia o fortalecimiento de las vías de comunicación.

Hay otras provincias importantes en el abastecimiento de alimentos como Carchi, que es una de las principales productoras de papas; la de Guayas —en la Costa— que aporta con casi la totalidad del arroz producido en el país; las provincias sureñas de Cañar y Azuay que reproducen, a menor escala, el papel de Tungurahua y Chimborazo; la propia provincia de Pichincha que a más de autoabastecerse de la mayoría de productos es el principal centro productor de plátanos del país; las provincias de la Costa que nos abastecen de pescado y otros productos de mar; las del sur oriente —sobre todo Morona Santiago— que aportan con el ganado de carne, etc. Sin embargo ninguna de ellas alcanza la diversidad ni magnitud de alimentos frescos que tiene la provincia de Tungurahua.

A más de la privilegiada posición geográfica y de las excepcionales condiciones productivas, la provincia de Tungurahua fue dinamizada, como se dijo anteriormente, por la presencia del ferrocarril, que catalizó su tendencia a convertirse en el principal centro abastecedor del mercado interno en el país. Actualmente unos la definen como el "principal centro de acopio", otros como "el mercado mayorista" a nivel nacional y otros como el principal centro de intercambio interregional, puesto que, no sólo concentra los productos de la macroregión, sino que canaliza la producción de la Costa y de la Sierra.

La construcción de carreteras, impulsada por el "boom" petrolero, de los años setenta aceleró la escalada de la provincia de Tungurahua y el relegamiento de su principal competidora,

la provincia de Chimborazo.

En la actualidad, la provincia de Tungurahua se articula con el resto de provincias del país, directa o indirectamente. Si bien abastece a todo el sistema nacional de mercados y ferias, sus principales centros de consumo son Guayaquil y Quito. De las pulsaciones de sus ferias dependen las de las ferias mayoristas de las dos metrópolis. Así, en Ambato los principales días de feria son los lunes y viernes y mientras que los sábados y martes son los días en que ocurren las ferias mayoristas en Guayaquil y Quito, respectivamente. Según las encuestas que realicé entre 1983 y 1984, en las dos ciudades son, precisamente, los martes y sábados los días en que se abastecen con mayor frecuencia.

Tungurahua, a pesar de ser una de las provincias más pequeñas, es la principal abastecedora de legumbres y hortalizas del país; una de las principales productoras de papa, la más grande, por no decir la única productora de frutas de clima templado, la única provincia serrana donde se siembra mandarinas.

A más de las condiciones ecológicas que permiten realizar estos cultivos, existen otros elementos que dan cuenta de la particularidad productiva de esta provincia. Entre estos vale rescatar: la gran fragmentación de la tierra; la composición étnica de los campesinos; la rentabilidad, comparativamente más alta que la producción frutícola ofrece en relación con otros productos frescos; la amplia red vial inter e intraurbana, y el exhuberante sistema de ferias rurales y urbanas.

Efectivamente el 21,2% de la superficie agrícola provincial está en manos de pequeños productores cuyos predios son menores de cinco hectáreas, los mismos que constituyen el 94,1% del total de predios rurales. A diferencia de la provincia de Chimborazo y de otras provincias de la Sierra, gran parte de los campesinos son mestizos y no indígenas, eso les es favorable a los primeros al articularse al mercado, ya que les exime del trato discriminatorio del que son víctimas los vendedores indígenas por parte de comerciantes y consumidores (quienes con mucha frecuencia utilizan mecanismos como el "arranche" y otros, que siempre resultan perjudiciales para los vendedores).

La especialización microregional de la provincia en dife-

rentes tipos de cultivos ha inducido a la formación de múltiples centros rurales de acopio de diferente nivel jerárquico. Muchos de ellos son de importancia interregional y sus productos se distribuyen en diferentes lugares del país, sin pasar por las ferias de Ambato.

Tungurahua es la provincia que posee el mayor número de ferias rurales en el Ecuador. A pesar de la autonomía relativa que tienen estas ferias, Ambato es su principal centro de drenaje y, el hecho de que casi la totalidad de ferias rurales ocurra el domingo (excepto las de Píllaro y Pelileo), lejos de ser un problema de sincronización, es la condición del éxito de la feria del lunes de Ambato, la más grande del país.

La actividad ferial en Ambato se ha desarrollado tanto que ha dejado de ser un evento semanal para convertirse en un evento diario, apenas con fluctuaciones de intensidad.

El hecho de que las unidades productivas, en la provincia de Tungurahua, estén a menos de un kilómetro de distancia respecto a un camino o carretera, determina que los agricultores sean beneficiados por una renta diferencial más alta que los productores de otras provincias.

Si bien por razones de exposición hemos venido tratando a los campesinos como si fueran un todo homogéneo, es evidente que existe una gran diferenciación interna.

Debido a que la producción campesina está orientada básicamente al mercado, sus actores asumen, necesariamente, la posición dual de productores y comerciantes. Por condiciones de la red de mercados y ferias y las de la red vial de Tungurahua, los campesinos de esta provincia se articulan directamente al mercado, lo cual implica una altísima oportunidad de que la cadena de intermediación se reduzca a cero, puesto que en una misma persona se condensa el papel de productor y comerciante —o, a lo mucho se prolonga a uno o dos eslabones más—. Esto beneficia a la ya buena reputación de las ferias rurales y urbanas de la provincia de Tungurahua.

Como en Ambato es tan fuerte la intensidad y frecuencia de los intercambios, la creación y ensanchamiento de sus mercados y plazas resulta siempre rezagada a dicho dinamismo. Esto explica que las viviendas de las manzanas aledañas a estos sitios hayan sido absorvidas por las actividades de acopio y

distribución y que, las calles se vean permanentemente cubiertas por hileras de camiones en contínuo movimiento de carga y descarga. El intervalo de cada feria se extiende desde la tarde precedente hasta la tarde en que ésta ocurre, pero el clímax de su intensidad se produce en las más altas horas de la noche.

Poblaciones rurales enteras se han especializado en la artesanía de la cabuya, para fabricar sogas y costales; otras en la cestería y otras en la elaboración de cajones. Limpiadores, desgranadores, transportistas, estibadores y otros, giran alrededor de las ferias de Ambato. De allí que estas reflejan el tejido rural y urbano de la provincia.

Como la complejidad del engranaje es tan fuerte y la articulación de los diferentes actores es tan estrecha, que un cambio en cualquiera de sus eslabones significaría una amenaza para toda la estructura de la microregión.

REFLEXIONES FINALES

La complejidad de los procesos de producción y comercialización revela por tanto la del quehacer de las organizaciones campesinas e indígenas y de los procesos autogenerados de capacitación.

Los procesos macroestructurales tienen vínculos estrechos con el dinamismo de las regiones particulares. Las especializaciones regionales; el desarrollo de la red vial; las condiciones ecológicas, los procesos de configuración del sistema nacional de mercados, etc. condicionan el funcionamiento de una microregión. Los factores externos pueden ser catalizados por los procesos internos.

Algunos cambios, aparentemente locales, como el establecimiento de un día de feria, pueden convertirse en elementos estratégicos que transforman las condiciones de articulación de una región dentro del sistema nacional de mercados.

La pertenencia a una etnia oprimida, como es la indígena, dentro de la dinámica de la comercialización, facilita el funcionamiento de mecanismos de extracción de ganancias. Esto es, el indígena, por ser indígena es situado en condiciones de absoluta desventaja.

Frente a esta constatación las organizaciones indígenas que

ejecutan los proyectos productivos están en la necesidad de elevar el contenido de sus propias reivindicaciones étnicas, evitando, cuidadosamente, vaciarlas de los contenidos económicos y políticos que permitirían la comprensión profunda del carácter de su subordinación económicosocial.

Así, la plataforma general de su lucha, que plantea el reconocimiento de sus derechos culturales y se inscribe en el derecho de los pueblos, se enriquecería notablemente.

La posible reducción culturalista del problema étnico social impediría, en este sentido, el propio avance del movimiento popular pues obstaculizaría la comprensión de los mecanismos que definen las relaciones de la explotación y de la dominación cultural.

Este nivel de comprensión de los fenómenos sociales y económicos que atañen a las etnias también contribuiría a esclarecer los límites de los propios proyectos autogestionarios y, consecuentemente, contribuiría a situar correctamente las funciones y las posibilidades de los procesos de capacitación.

Esto no excluye la necesidad de que la capacitación sea más aguda y crítica de lo que ha venido siendo hasta el presente. Por el contrario, la exigencia radica en la capacidad de re-examinar sus objetivos, sus contenidos y sus métodos.

Trátese de organizaciones de apoyo o de las instancias específicas de las propias organizaciones de base, los procesos de gestión y de capacitación deben permitir a la población campesino-indígena afinar el análisis, mejorar la capacidad de su participación en los distintos órdenes de la vida social.

Los cambios en función de un micro orden socio cultural, económico y político son parte de un proceso lento, complejo y delicado. Los verdaderos avances se medirán tanto cuanto las organizaciones populares vehiculicen acciones y propuestas cada vez más altas y estratégicas.

BIBLIOGRAFIA

ARIAS, Patricia (1982) "Rutas comerciales y agentes viajeros", *América Indígena*, Vol. XLII, Instituto Indigenista, México.

ARCHETTI, Eduardo (1981) *Campesinado y Estructura Agraria en América Latina*, CEPLAES, Quito.

AGUILAR, Rodrigo (1981) "La producción capitalista y la ciudad", *La ciudad en el capitalismo ecuatoriano*, Revista Ciencias Sociales, Nº 13, Quito, p. 1-7.

BANCO CENTRAL DEL ECUADOR (1982) *Atlas del Mundo, Ecuador*, Les Editions, J. A., París.

BARSKY, Oswaldo; LLOVET, Ignacio (1982) *Pequeña producción y acumulación de capital*. Los productores de papa de Carchi, Ecuador, Tomo I, Instituto Internacional de Cooperación para la Agricultura (IICA). Quito.

BROMLEY, Raymond (1974) "Interregional Marketing and Alternative reform Strategies in Ecuador", *European Journal of Marketing*, Vol. 8, Nº 3, Winter.

BROMLEY, Raymond (1975) *Periodic and Daily Markets in Highland Ecuador*, Tesis, (Universidad Microfilms Internacional), University of Cambridge (Great Britain).

BROMLEY, Raymond (1975) *Guía a los Mercados y a las Ferias Semanales de la Sierra Ecuatoriana*, Proyecto "Planificación Regional", ECU/74/005, Oficina de Cooperación técnica, Naciones Unidas, Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica, Quito.

BROMLEY, Raymond; BROMLEY, Rosemary (1975) "Cambios de los días de Feria en la Sierra Central del Ecuador durante el siglo XIX", *Revista del Archivo Histórico del Guayas*, Nº 9, guayaquil, p. 7-32.

BROMLEY, Raymond (1975), *El Comercio de Productos Agrícolas entre la Costa y la Sierra Ecuatoriana*, (CESA), Centro Ecuatoriano de Servicios Agrícolas, Quito.

BROMLEY, Raymond (1975) *El papel de la Feria Semanal en el Desarrollo Rural*, Proyecto "Planificación Regional Nacional, ECU/74/005", Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

CAZAMAJOR, Ph.; MOYA, L.A. (1984) "Los Mercados y Ferias de Quito", *Quito, Aspectos Geográficos de su Dinamismo. Documentos de Investigación*, Revista Nº 5, CEDIG, ORSTOM, Quito.

CAZAMAJOR, Philippe (1987) "Abastecimiento de las Ciudades, mercados y ferias", *El espacio urbano en el Ecuador Red Urbana. Región y Crecimiento,* Tomo IV, CEDIG, Quito.

CENDES, Banco Central del Ecuador (1982) Centro Agrícola de Riobamba, *Comercialización de Productos Agrícolas para la Provincia de Chimborazo,* sin lugar.

CONTRERAS, Jesús (1981) "La Antropología económica entre el Materialismo y el Culturalismo", *Antropología Económica, Estudios Etnográficos,* Anagrama, Barcelona.

DE GORTARI, Ludka; DELVAL, José (1978) "Mujeres Campesinas, Parentesco y Explotación, *Nueva Antropología,* Año II, Nº 8, CISINAH, México.

DELER, Jean-Paul (1983) "Estructura y Consolidación del Area Cental (1830-1942)", *El Manejo de Espacio en el Ecuador. Etapas claves,* Tomo I, CEDIG, Quito.

FUNDACION NATURA (1981) *Diagnóstico de la Situación del Medio Ambiente en el Ecuador,* Tomo I y II, Quito.

GODELIER, Maurice (1979) *Racionalidad e Irracionalidad en Economía,* 9ª ed., Siglo XXI, México (1967).

GODELIER, Maurice (1974) "El concepto de Formación Económica Social", *Economía, Fetichismo y Religión en las Sociedades Primitivas,* Siglo XXI, México.

GODEMAN, Stephen (1981) "Antropología Económica el Problema de la Distribución", *Antropología Económica,* Anagrama, Barcelona.

HANSSEN-BAUER, Jon (1982) *Plaza Pachano, Market Integration, Intermediaries and Rural Differentiations in Tungurahua, Ecuador,* Tesis, Department of Social Antropology University of Oslo.

HARRIS, Marvin, *El Desarrollo de la Teoría Antropológica: Historia de las Teorías de la Cultura,* Siglo XXI, México.

ILDIS, CEPLAES (1982) *La Agroindustria alimenticia en el Ecuador en los Años 80,* Quito, p. 35.

INEC, (1982) *Censos Poblacionales,* III, IV, 1974.

INEC (1974) *Censo Agropecuario.*

KAUTSKY, Karl (1980) *Estructura Agraria,* 3ra. ed., Siglo XXI, México.

LEVI-STRAUSS, Claude (1964) *El pensamiento salvaje,* fondo de Cultura Económica, México.

LEWIS, Oscar (1976) *Tepoztlán un Pueblo de México,* Ed. Mortiz, México.

MARX, Karl (1977) *El Capital*, Tomo I, Vol I. Tomo II, Vol 4, Siglo XXI, México.

MELLASSOUX, Claude (1980) "Un Ensayo sobre la Interpretación de los Fenómenos Económicos en sociedades Tradicionales, Autosubsistentes", *Nueva Antropología*, Nº 13-14, I.A.E. Ediciones, México.

MAYER, Enrique (1974) "El trueque y los Mercados en el Imperio Incaico", *Los Campesinos y el Mercado*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

MINTZ, Sidney, W. (1982) "La utilización del capital por las vendedoras del Mercado en Haití", *América Indígena*, Vol. XLII, Instituto Indigenista, México.

MINTZ, Sidney, W. (1974) "Sistemas de Mercado Interno de Articulación Social", *Los Campesinos y el Mercado*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

MOYA, Luz del Alba (1987) "Ambato, ciudad mercado", *El Espacio Urbano en el Ecuador: Red Urbana, Región y Crecimiento*, Tomo III, CEDIG, Quito.

MINISTERIO DE AGRICULTURA Y GANADERIA, PRONAREG, ORSTOM (1978) *Diagnóstico Socio-Económico del Medio rural Ecuatoriano*, Quito.

MUNICIPALIDAD DE AMBATO (1980) Ministerio de Agricultura y Ganadería, *Proyecto: Mercado Mayorista de Ambato, Estudio de Factibilidad, Conclusiones y Recomendaciones*, Ambato.

MUNICIPIO DE QUITO, Dirección General de Higiene Municipal (1977) *Manual de Operación de Mercadeo, Sección III*, Quito.

MUNICIPIO DE QUITO (1977) *Informe sobre el Censo de Vendedores Mayoristas de frutas, hortalizas, tubérculos, granos tiernos y secos, harinas, pescado y mariscos, aves y huevos, de la ciudad de Quito*, Quito.

MUNICIPIO DE QUITO (1978) *Investigación de los Gremios realizados en los Mercados, Ferias y Supermercados de la Ciudad de Quito*, Quito.

MUNICIPIO DE QUITO (1978) *Manual de Operaciones del Mercado Mayorista*, Vol. I y Vol. II, Quito.

MUNICIPIO DE QUITO (1978) *Estudio Socio-Económico para determinar, Ubicación, Tamaño y Giros de una Feria-Mercado*, Consultoría en Mercadeo, Quito.

REDFIELD, Robert (1976) *El Mundo Primitivo y sus Transformaciones*, Fondo de Cultura Económica, México (1953)

RODRIGUEZ, Alfredo (1981) "Notas para la Discusión del Problema de la Vivienda en América Latina. El caso de Guayaquil", Revista Ciencias Sociales, Vol. 13, Quito, p. 19-38.

SKINNER, William (1979) "Los campesinos y la Noción de Comunidad 'Cerra-

da'. Un caso de sistemas Receptivos", *Los campesinos y el Mercado*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

SKINNER, William (1974) "Sistema de Mercados y Estructura Social en la China Rural", *Los Campesinos y el Mercado*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

VEERKAMP, Verónica (1982) "Bibliografía sobre Mercados y Comercio", *América Indígena*, Vol. XLII, Instituto Indigenista, México.

VERDUGA, Enrique (s/f), *La Comercialización de Productos Vitales en las Areas Marginales de Guayaquil*, Tesis, Facultad de Ciencias Económicas de Guayaquil, Guayaquil.

VILAR, Pierre (1978) "La Economía Campesina", *Historia y Sociedad*, Revista, Nº 15.

WOLF, Eric (1977) *Una Tipología del Campesinado Latinoamericano*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

SEGUIMIENTO DE LA PRENSA DE 1983-1985:
- Periódico *HOY*
- Diario *EL COMERCIO*.

EL MAESTRO RURAL EN LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

Madeleine Zúñiga C.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

INTRODUCCION

La experiencia ganada en la aplicación de un Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la zona andina del sur del Perú, nos ha permitido conocer de cerca el rol protagónico que desempeñan los maestros de aula en la ejecución de programas similares en comunidades de lengua y cultura indígenas. En base a esa experiencia, el presente trabajo intenta hacer una reflexión sobre qué es lo que se espera de los maestros en estos programas —según los objetivos que persiguen— y en qué medida pueden ellos responder a las expectativas generadas, teniendo en cuenta su formación pedagógica y, en especial, su identidad étnica.

Creemos que —al margen del carácter experimental u oficial de los programas— todos apuntan al éxito y éste depende en mucho del comportamiento de los docentes dentro y fuera del aula, en su convivencia con la comunidad. Sin duda alguna, el papel del maestro se torna más importante en el caso de los programas oficiales de cobertura regional o nacional, en los que deben conocerse los recursos propios de los docentes y los que necesitan adquirir a fin de asumir el compromiso de llevar adelante un programa educativo que busca fundamentalmente la reivindicación de las poblaciones indígenas.

QUE PERSIGUE LA EBI EN EL PERU

En primer lugar, es necesario aclarar que la Educación Bilingüe Intercultural, concebida como un modelo o subsistema de educación para las poblaciones indígenas del Perú es todavía más que una realidad, un reto en espera de la decisión y voluntad políticas, al amparo de las cuales logre engastarse dentro del aparato educativo estatal con responsabilidad y convicción. Aún así, existen programas que hace más de una década ensayan alternativas de educación en dos lenguas y en dos culturas con resultados positivos, tanto en la zona andina como en la amazónica.

En la aplicación de estos programas —con excepción del que orienta el Instituto Lingüístico de Verano— se ha ido afirmando el propósito de tener como meta un modelo de educación bilingüe de mantenimiento, así como el no descuidar el componente cultural. Por tanto, uno de los principales objetivos de la EBI es garantizar el desarrollo de la personalidad del educando indígena, sin exigirle un cambio de identidad socio-cultural.

En 1984, los programas de educación bilingüe de Puno, Ayacucho, Alto Napo y Satipo (área asháninca), los de mayor significación en el país, declararon coincidir

> *"...en la necesidad de promover una educación que, manteniendo la identidad cultural de los educandos, incorpore los valores positivos de otras culturas, a través de un diálogo crítico y creativo..." (Programa..., 1984).*

Nuevamente, en el Seminario sobre Lengua, Cultura y Región Sur Andina Peruana celebrado en Cuzco en julio de 1987, la propuesta educativa acordada fue la siguiente:

> *"El modelo de educación que corresponde a esta sociedad es uno 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... ella tendrá que ser crítica, popular, bilingüe y dialógica en lo cultural..." (CERA, 1987: 88).*

En estas declaraciones se advierte cuán central es la preocupación por la "identidad cultural" y el "diálogo interétnico". De aquí se desprende nuestro interés por saber qué posibilida-

des tiene el maestro rural de plasmar estos ideales en su quehacer diario y cómo ayudarlo a conseguirlo.

El Estado peruano bajo el actual régimen de gobierno ha manifestado su deseo de darle impulso a la EBI, aunque no ha hecho explícita su política educativa para las poblaciones indígenas, en términos de optar por un modelo de transición o mantenimiento, por ejemplo, ni la o las estrategias específicas que se implementarán. Sin embargo, con seguridad, la revaloración de las lenguas y culturas nacionales se mantendrá como objetivo y en el logro del mismo la participación de los maestros tiene un peso significativo.

Si el Estado asumiera la responsabilidad de la EBI, será imperativa una cuidadosa planificación de la formación pre-servicio así como la capacitación en servicio de los docentes que la implementarán. A no ser que previa a la oficialización y difusión de la EBI se haga una consulta popular y una campaña destinada a informar a la población en general y, en forma particular, a los grupos indígenas directamente afectados, sobre los principios, objetivos, metas y alcances del nuevo modelo educativo, éste puede ser visto por las comunidades, como una imposición. El ser una educación exclusiva para ellas y alejarse del modelo hegemónico de educación oficial en castellano, puede generar desconfianza si no se comprenden a cabalidad los fundamentos, propósitos y beneficios que la EBI puede brindar, a mediano y largo plazo, no solamente a las poblaciones indígenas sino también a la sociedad nacional.

La necesidad de un maestro preparado y convencido de la tarea que se espera de él como principal agente del cambio que se desea, es clave en el caso de los programas oficiales. El buscado diálogo armónico entre culturas descansa en el trípode conformado por la escuela-maestro-comunidad; el maestro será el nexo natural entre la institución oficial y el grupo humano para el que trabaja, tal vez el pie sin el cual el trípode no se sostiene si su participación en el proceso no está a la altura de la de los otros dos.

En los programas experimentales, el rol del maestro puede ser también determinante para el éxito, ya que el tener autorización oficial no garantiza contar con un apoyo de facto de parte de los funcionarios y autoridades educativas, quienes

tienden a rechazar abierta o veladamente los programas. La reticencia a aceptar la EBI también viene a veces de los compañeros de trabajo, que a nivel informal pero igualmente efectivo, pueden socavar la seguridad que requiere el docente para intentar desarrollar el modelo. Recordemos, además, que las escuelas donde se lo aplica son, generalmente, rurales y muchas se encuentran aisladas. Este aislamiento físico, unido al distanciamiento afectivo dentro del sistema, da lugar a que el docente sienta que trabaja en la orfandad, como informó un maestro rural en Ayacucho.

¿QUIEN ES MAESTRO RURAL EN EL SUR ANDINO PERUANO?

Lo que aquí ofreceremos será un esbozo de lo que puede ser el perfil del docente rural de la zona andina sur en el Perú, con referencia específica a la región que comprende los departamentos de Huancavelica, Ayacucho y Apurímac. Luego de presentar algunos datos sobre las características socio-económicas y pedagógicas de este docente, nos abocaremos a intentar conocerlo con respecto a su posible identidad cultural.

Características socio-económicas generales

La gran mayoría de los maestros que laboran en la Educación Primaria en el campo, provienen de la zona, sea de áreas urbanas o rurales. Cabe señalar que en los últimos años hemos visto incrementarse el número de docentes que son de extracción más bien rural.

Los maestros viven en las mismas comunidades o en los centros poblados más cercanos, desde donde se desplazan diaria o semanalmente —dependiendo de la distancia— a sus centros de trabajo, utilizando los medios masivos de transporte. Dada la ubicación de sus viviendas en zonas rurales o semiurbanas, éstas carecen de servicios básicos; en Apurímac se observó que sólo el 59% de los maestros contaba con energía eléctrica en la casa, hecho que limita el estudio o lectura en horas de la noche por la deficiencia de la luz de mecheros o lamparines.

En general hay un pequeño porcentaje mayor de hombres

que de mujeres entre los docentes; en los tres departamentos se registra un 56% de varones. Paralelamente, hemos observado que es frecuente que las parejas de maestros casados vivan separados del cónyuge porque sus plazas no coinciden en la misma escuela. En esta situación, es la mujer la que tiene consigo a los hijos en edad materno-infantil —0 a 5 años— los cuales demandan una atención que resta tiempo y energía a la maestra, especialmente cuando tiene a su cargo un centro unidocente o unitario, con niños de tres y hasta cuatro grados a la vez.

El salario que perciben los docentes es sumamente bajo: fluctúa entre los cincuenta y sesenta dólares mensuales. Por esta razón, los maestros se ven obligados a tener un trabajo adicional que compense su economía. De esta manera, la dedicación a la labor docente se ve afectada, en desmedro suyo, de los alumnos y de la sociedad nacional, en última instancia (Ahlers, 1987: 60).

Las remuneraciones económicas tan bajas convierten la docencia en una profesión poco atractiva. De aquí que los jóvenes de la ciudad no tengan preferencia por ella, teniendo posibilidades de elegir otras ocupaciones. Para los muchachos de extracción campesina, en cambio ser maestro implica tener un trabajo estable, un haber mensual y —dado que cada vez menos egresados de los Institutos Pedagógicos Superiores aceptan una plaza en zona rural—su número se incrementa en el magisterio de la sierra sur que nos interesa, aún sin tener formación profesional alguna.

La preparación pedagógica del docente

Un alto porcentaje de maestros sin título, carentes de toda formación pedagógica, revela de inmediato un problema grave. A nivel departamental el porcentaje de intitulados se aproxima al 50%; los datos sobre las escuelas primarias rurales ven aumentar ese porcentaje de un 70 a 80%, como es el caso de Apurímac. Por último, en los centros unidocentes, ubicados en las zonas más aisladas, el porcentaje sobrepasa el 85%. Por tanto, debemos tener en cuenta que los programas de EBI en la región que nos ocupa, están o estarán bajo la responsabilidad de docentes que tienen únicamente su propia experiencia educativa

como referente de lo que es la educación formal en un sistema escolarizado. No está de más señalar que tal vez ellos también tuvieron maestros con poca o ninguna formación pedagógica.

Por otra parte, el currículo de formación magisterial en los Institutos Pedagógicos, destaca por su exagerado academicismo y su falta de adecuación a la realidad socio-cultural del país, de forma que, incluso los docentes titulados sienten la poca eficiencia de la formación recibida (Zúñiga, 1987). De aquí que no debería sorprendernos que el rendimiento de los maestros sea bajo cuando se les somete a pruebas de evaluación en dominios cognitivos (Ahlers, 1987: 56).

Considerando el origen andino de los docentes —sobre todo si son de extracción campesina— es probable que sean bilingües con un manejo fluido del castellano, aunque sean frecuentes sus desviaciones de la norma estándar regional en la expresión oral. Su dominio de las normas de la lengua escrita (ortografía, puntuación) es débil. Indudablemente les es difícil enseñar castellano a sus alumnos quechua-hablantes, como lo fue para ellos aprenderlo, desprovistos de todo recurso técnico-pedagógico para la enseñanza aprendizaje de la segunda lengua.

Es interesante anotar que en los Cursos de Capacitación ofrecidos dentro del Programa de Educación Bilingüe Quechua-Castellano en Ayacucho, hemos observado que los temas que más captan su atención se refieren a la metodología para la enseñanza en primera y segunda lengua. Las exposiciones y diálogos en torno a ellos, ayudan a comprender el por qué de sus propias deficiencias y las de sus alumnos en cuanto al manejo del castellano, al tiempo que valoran su capacidad de expresión en el quechua, a nivel oral y escrito.

Queremos manifestar que las deficiencias en formación profesional de los maestros rurales en la sierra, son una consecuencia más del abandono en que ha vivido la región en términos socio-económicos y políticos y no responsabilidad única del docente. Este procura siempre mejorar su preparación pero es grande su frustración cuando no logra ese objetivo, sea porque la escasez de medios no le permite seguir estudiando y, más aún, si los cursos que se le ofrecen son poco significativos para el medio en que él trabaja.

A riesgo de ser reiterativos, debemos señalar que, si se tiene en cuenta la condición de pobreza que impregna el contexto en el que labora un maestro rural, la indagación sobre su vocación magisterial difícilmente encuentra una respuesta objetiva. Es cierto que es grande el número de docentes que no están contentos con su profesión; sin embargo, nos atrevemos a decir que no debemos quedarnos con una primera impresión. Muchas veces la vocación inicial se fue desdibujando frente a la impotencia por mejorar el entorno, unida a la orfandad en la que se cumple la tarea educativa, como mencionáramos antes.

Los programas de EBI, experimentales u oficiales, suelen ser prontamente acogidos por los maestros con vocación, quienes ven en ellos un posible camino hacia la mejora. Es responsabilidad de los programas encontrar la forma de avivar esa vocación y mantenerla, aunque la situación de pobreza no se supere sustancialmente en el corto plazo. Para ello necesitamos conocer a los docentes por dentro, en aquellos aspectos que no se registran en los censos ni en los cuadros estadísticos de las oficinas de la educación pública: qué piensa, qué siente, a qué aspira, en qué cree, desde una perspectiva cultural y psicológico-social.

¿Cuán defnida está la identidad cultural del maestro?

Es cada vez más profunda la inquietud que compartimos por promover estudios interdisciplinarios que permitan caracterizar con mayor precisión qué es lo andino, urbano y rural, en su universalidad y especificidad (quechuas vs. aymaras; huanca vs. pokras). Así podremos identificar cuán andinos son nuestros maestros y cuán concientes están de su identidad. Tengamos presente que si corrientemente no nos percatamos de las reglas que gobiernan la lengua que hablamos —más aun si se es monolingüe— es bastante más difícil conocer los patrones culturales que rigen nuestras actitudes, valoraciones, creencias, etc. Esta dificultad es mayor si nos desenvolvemos en un contexto de encuentro de culturas secularmente conflictivo por razones históricas de colonización, como es el caso en la zona andina.

Una primera reflexión sobre la identidad cultural del maestro serrano nos lleva a admitir que, a más de su territoria-

lidad andina, el ser quechuahablante y bilingüe con mayor o menor dominio del castellano, este és también producto de un proceso de socialización en un contexto escolar en el que los contenidos, valores y conceptos son propios de una cultura no andina. Tradicionalmente, la escuela no permite a los andinos generar una conciencia de identidad étnica; por el contrario, el cambio de identidad socio-cultural es casi una exigencia para tener éxito en ella. Por tanto, es comprensible que al maestro se le ubique "...en grupos en los que prevalece la inseguridad, ambigüedad o desgarre, identificándose a veces con lo andino, a veces con lo occidental" (CERA, 1987: 79). El maestro serrano, rural o citadino, es con frecuencia ejemplo de una personalidad en la que se plasma la ruptura y conflicto entre su base cultural andina y elementos de la cultura occidental.

¿Cómo así, entonces, podremos responsabilizar al docente de ser eje de una educación que procura el diálogo armónico entre dos culturas hasta hoy unidas por relaciones de dominación y discriminación? Juzgamos imprescindible saber con qué elementos de lo andino y de lo no andino se identifica el maestro y sobre esa base trabajar con él hacia su revitalización cultural.

En el Programa de EBI que lleva a cabo la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Ayacucho, se ha iniciado el conocimiento cultural del maestro partiendo de las indagaciones sobre el uso, actitudes y valoraciones hacia el quechua y castellano, sus opiniones sobre las ventajas y desventajas de la escuela rural y la urbana y la exploración de cómo se siente con respecto a las comunidades donde trabaja. Dos encuestas aplicadas a un total de 38 maestros rurales —20 en 1984 y 18 en 1988— ofrecen una primera evidencia empírica de su ambigüedad cultural. Las respuestas obtenidas no presentan diferencias significativas con respecto a edad, sexo, ni en relación a las fechas. Por esta razón, la información es tratada globalmente. A más de las encuestas, cabe señalar que el trabajo de capacitación docente en el programa —siempre con grupos no mayores de 30 maestros a la vez—, ha posibilitado corroborar sus respuestas en diálogos y debates. Ya que los datos provienen de docentes iniciados en la EBI, es posible que algunas de sus respuestas no sean generalizables, como las que dan sobre su uso

de lenguas, por ejemplo. Nuestra intención es más bien sugerir una forma de conocerlos para luego proponer cómo revitalizarlos culturalmente.

Uso, valoración y lealtad lingüísticas

Con respecto al quechua y al castellano, los maestros reflejan su intuitiva distinción entre la función meramente comunicativa del lenguaje, de la que cumple como instrumento de socialización e identificación socio-cultural. Todos los encuestados son bilingües y manifiestan usar las dos lenguas en una diversidad de situaciones que van desde las esferas de interacción más cercanas (conversación al interior de la familia nuclear) a las más distantes (relación con autoridades y comerciantes), incluyendo un rubro de actividades que consideramos manifestaciones de adhesión cultural: cantar, contar cuentos, chistes, leyendas, participar en fiestas.

Considerando que sólo el 50% de los maestros es de origen campesino, llama la atención que alrededor del 65% declare usar quechua y castellano con sus familiares y compañeros de trabajo. Esta información debe ser corroborada y confrontada con la que ofrezcan docentes no involucrados en progamas de EBI. En las encuestas aplicadas en 1988, se advierte un menor uso del quechua a favor del castellano en la comunicación con los hijos, dato más acorde con lo que se observa en la realidad.

En cuanto al uso de las lenguas en actividades de orden cultural, la presencia del quechua junto al castellano es constantemente declarada por casi la totalidad de los maestros, hecho que es fácilmente comprobable por ser el comportamiento habitual en círculos aún citadinos.

El mundo en el que se desenvuelven los maestros es bilingüe: usan más quechua en el campo y más castellano en la ciudad, pero no conciben la interacción en cualquiera de los contextos sin recurrir a una y otra lengua. Consecuentemente, la opinión generalizada acerca de los monolingües quechua o hispanohablantes es que son individuos limitados en cuanto a sus posibilidades de comunicación, lo cual implica obstáculos para el encuentro de culturas. Los maestros expresan este fenómeno en frases como: "Los que sólo hablan castellano (o que-

chua) sufren en el campo (o en la ciudad)...". "No hay diálogo...". "No nos conocen...". Hubo cuatro casos en que los maestros manifestaron que los monolingües en el país "... no son peruanos". Otra minoría de tres, juzgó que los monolingües quechuahablantes ...mantienen su cultura pero no avanzan... ignoran el avance de la ciencia y tecnología.

En lo que respecta a las lenguas en la educación, la función del castellano como lengua oficial, dominante y prestigiada en la sociedad nacional, justifica el que los docentes consideren una ventaja enseñarla en la escuela pues "sirve para defenderse en la vida", o por lo menos "para la ciudad". Sin embargo, debido al bajo valor funcional de esta lengua en el campo, los niños inician su escolaridad siendo mas bien monolingües. La enseñanza en castellano resulta, por tanto, desventajosa porque no cumple con la función instrumental que se desea. Coherentemente, la gran ventaja de enseñar en quechua es que esta lengua materna sí puede ejercer la función educativa porque los niños la entienden. Algo más, el 50% de los docentes encuestados respondió que otra ventaja de enseñar en quechua era que esta lengua reforzaba la identidad andina o que su uso ayudaba a conservarla.

El uso instrumental del quechua en la escuela conlleva problemas de los que los maestros están concientes; implícitamente manifiestan que ellos devienen de la situación de marginación y desprestigio de la lengua indígena en el contexto nacional. El 75% opina que la falta de materiales didácticos es el mayor problema y esto se debe a que el quechua no es lengua de educación oficial. Un 68% ve como tropiezo el rechazo de los padres por temor a que sus hijos no aprendan castellano. Esta actitud también está latente en ellos: seis de los maestros expresaron que la enseñanza en quechua tiene como desventaja el que este idioma "no sirve".

La mayoría de los docentes desearía que la valoración del quechua a nivel societal fuese otra. El 80% considera que un periódico en esta lengua demostraría su importancia; un 30% piensa que editarlo por lo menos "llamaría la atención". Hubo nuevamente seis maestros de espíritu más pragmático que observó la poca conveniencia de tener un periódico en el vernáculo ya que "pocos lo leen" y "no sería negocio". Paralelamente,

otros seis creen que un órgano de prensa en quechua "demostraría el progreso de la región".

La lealtad hacia la lengua indígena se pone de manifiesto en el rechazo que provoca entre los maestros una opinión negativa sobre ella o sus usuarios. El 90% está en desacuerdo con la opinión de que "el quechua es una lengua de gente atrasada" o con que el atraso en que se vive se deba al quechua. Igualmente, piensan que no es exacto juzgar que el castellano es "la lengua de la gente educada", aunque admiten que es la más útil para "defenderse en la vida". Frente a esta objetividad con respecto a la lengua dominante, la carga subjetiva es fuerte con respecto al quechua: todos están completamente de acuerdo en que la lengua materna indígena "es más dulce y expresiva que el castellano". De todo lo expuesto se concluye el evidente reconocimiento del valor funcional del castellano de parte de los docentes, pero que su afectividad está comprometida con el quechua, una veta que se debe explorar y explotar en los programas de EBI.

Ventajas y desventajas de la escuela rural vs. la urbana: el conflicto cultural

Dado que la etnia quechua es fundamentalmente agraria, sus manifestaciones son más nítidas en el campo. Las apreciaciones sobre la escuela rural y la urbana, por tanto, también nos sirven para conocer a los docentes. En ellas advertimos cierta coherencia entre las ventajas de la escuela en el campo, contradicción en referencia a las desventajas de esta última y conflicto en lo que se considera ventajoso en una y otra escuela.

Las condiciones materiales para el estudio es un criterio válido para el juicio de los docentes; en este sentido, las deficiencias en cuanto a materiales y planta física de las que adolece la escuela rural son vistas como natural desventaja frente a la escuela urbana que, pese a sus limitaciones, goza de mejores condiciones para el estudio. En el terreno de lo afectivo, es una ventaja de la escuela en el campo, el que los niños estén cerca de sus padres; mientras que si fueran a la ciudad, los niños no sólo perderían la protección de la familia, sino que el mismo trato entre los maestros y alumnos lo ven más impersonal y así

actúa en desventaja para el proceso educativo.

Las dos ventajas de la escuela rural señaladas por los maestros se relacionan con elementos de la cultura: el contacto con la naturaleza y con la familia. Sin embargo, en cuanto a la primera, los maestros entran en contradicción porque también expresan que una de las desventajas de la escuela en el campo es que los niños tengan que trabajar en la chacra, lo cual es parte del proceso de socialización dentro de la cultura agraria a la cual pertenecen. Por otro lado, por ser andinos, los docentes valoran este trabajo y opinan que las dimensiones citadinas alienan al muchacho y le hacen "perder el tiempo". Se aprecian las labores agrícolas, pero interfieren con lo que la educación oficial les exige y ellos aceptan como obligación, esto es, enseñar en época de densa actividad en el campo, la cosecha o la siembra.

El conflicto entre las culturas se observa en las declaraciones sobre las ventajas de la escuela: mayoritariamente los maestros ven en la escuela urbana "la ventaja de estar en contacto con el mundo moderno" y en la escuela rural el estar ligada a la cultura andina. Al mismo tiempo, los maestros juzgan positivo el "adelanto" de ese mundo moderno y negativo el "atraso" de la cultura andina. ¿Cómo así compatibilizar estos mundos? El maestro no tiene respuesta a la interrogante y la reflexión sobre ella lo perturba pues es inevitable el cuestionamiento sobre su labor como docente.

¿Cómo se siente el maestro en la comunidad?

Una pregunta directa sobre el particular obtendrá una respuesta formal, poco significativa ya que prácticamente todos declaran sentirse bien; sólo algunos confiesan extrañar su ambiente familiar. Indagando lo que les gusta y no les gusta de su vida entre los comuneros podemos encontrar nuevamente signos del conflicto cultural: éste es un campo que necesitamos conocer mucho más a fondo, no obstante, ofrecemos lo que se obtuvo en las encuestas y fue corroborado en conversaciones con los maestros en capacitación.

Es interesante descubrir que son la organización del trabajo —base para su organización social— y las fiestas comunales

lo que más gusta a los maestros. Recordemos que estas fiestas han sido llamadas el "pilar de la cultura andina", por ser actividades que integran su cosmovisión. Sin embargo, es ésta misma cosmovisión la que los docentes no comparten del todo, de forma que un número significativo señala que le cuesta entender "algunas creencias y costumbres... sus leyendas y mitos". Otros expresan que les choca el "conservadorismo" de los campesinos, aunque también se quejan de que éstos tienden a pensar que "todo lo de fuera es bueno".

Un ejemplo de la base cultural andina de los maestros es que la gran mayoría cree en el poder de los "wamani", espíritu del cerro, protector de la naturaleza y de la vida. Sus relatos sobre el tema suelen comenzar con un: "Yo no creía pero...". El ser maestros genera en algunos la necesidad de "comprobar científicamente" la existencia y poder del "wamani", pero son los menos. La mayoría admite su fe en él. Vemos aquí una base para el diálogo maestro-campesino quechua en procura de su acercamiento y mutua comprensión para superar el distanciamiento que no pocas veces surge entre ellos.

Pese a manifestar que no tienen problemas de comunicación con los comuneros porque hablan su lengua, docentes más contestatarios los ven como personas ambivalentes: "están hoy contigo, mañana con otro", tal como probablemente los vean los mismos campesinos a ellos. Estimulando la indagación sobre las razones por las que su relación no es buena, estos docentes llegan a confesar que tal vez se deba a que no cumplen "a cabalidad con lo que el campesino quiere", aunque no se tenga claro qué puede ser, "...tal vez algo relacionado con la agricultura".

Hemos observado que las discusiones sobre qué hacer en la encrucijada entre el pasado y futuro, el "atraso" y el "progreso" pueden convertirse en procesos dolorosos de toma de conciencia sobre la propia ambivalencia e indefinición de identidad cultural en los maestros. Sin embargo, debemos encontrar la manera de estimularlas como un recurso para la gestación de una nueva identidad étnica entre los docentes.

UNA PROPUESTA PARA LA CAPACITACION DOCENTE

La capacitación de docentes para la ejecución de progra-

mas de EBI debe planificarse en tres áreas básicas: pedagogía, lingüística aplicada y antropología. Hecho el esbozo del perfil del maestro rural en el sur andino peruano, nuestra propuesta con respecto al trabajo en las dos últimas áreas se torna más específica. Dejamos constancia de que no son éstas las únicas disciplinas en las que se apoyará la preparación de los docentes de EBI, sino las que nos interesa destacar ahora a la luz de lo que vamos conociendo del elemento humano con el que trabajamos.

La lingüística aplicada viene en nuestro auxilio para la capacitación de los maestros en dos direcciones: su uso de las lenguas vernácula y castellano a nivel oral y escrito y el manejo de técnicas y recursos para la enseñanza de primera y segunda lengua. Debemos mejorar la calidad de nuestros docentes como usuarios y como maestros de lenguas para darles seguridad y confianza en su capacidad de cumplir las tareas que la EBI le encomienda.

En lo que se refiere a dotarlos de una base antropológica, más que iniciarlos en el estudio de la disciplina en sí, creemos que el objetivo debe plantearse en términos de la revitalización cultural del docente. Aún teniendo mucho por aprender sobre lo andino y la identidad cultural de los maestros con quienes trabajamos, este objetivo debe explicitarse en toda actividad de capacitación docente, sea cual fuere su duración y dinámica: taller, seminario, curso. Hemos comprobado que la EBI permite al maestro tomar conciencia de su identidad perdida o difusa.

Las vías para lograr la revitalización cultural que nos interesa serán diversas y todavía por descubrir. Una de ellas es la orientación para el conocimiento analítico de las culturas entre las que se desarrolla el maestro andino. Este debe aprender a verse a sí mismo a distancia, a tomar conciencia de su proceso de socialización en un determinado contexto, si queremos que se convierta en uno de los agentes que pugne por cambiar ese contexto en beneficio de las poblaciones indígenas y la sociedad nacional.

El estudio de la historia local, incluida la historia de las comunidades, puede ser otra forma de crear conciencia de lo que somos y de comprender que hay tradiciones, costumbres, que mueren naturalmente porque las condiciones que las hacían

vivir cambian o desaparecen. En verdad, la reflexión sobre la transformación de la cultura andina deben hacerla conjuntamente todos los involucrados en un proyecto de EBI: gestores o directores, promotores, docentes y comuneros, para que el proceso natural y permanente de transformación cultural sea entendido como un paso hacia el enriquecimiento, no a la pérdida de elementos culturales. La condición para ese enriquecimiento es que la transformación no se dé más por efectos de dominación, sino de autocreación o etnogestión.

Uno de los medios más accesibles hacia la revitalización cultural, creemos, se apoya en la lealtad lingüística al quechua. Por tanto, debemos planificar cómo propiciar el uso de la lengua indígena, especialmente en su expresión escrita. El prestigio único del castellano como lengua escrita tambalea ante el descubrimiento de las posibilidades de la producción literaria en el vernáculo, de aquí el sentimiento de alborozo que percibimos en los maestros cuando aprenden a leer y escribir en quechua. La apropiación de la escritura como instrumento de la propia expresión cultural es una necesidad para la gestación de una nueva identidad étnica enmarcada en el mundo de hoy, de aquí que recomendemos la preparación de los docentes de la EBI para un óptimo desempeño como usuarios de las lenguas quechua y castellano en ese nivel escrito. No olvidemos que la cultura sobrevive al vehículo lingüístico de que se vale; en consecuencia, siendo el mundo andino actualmente bilingüe, cualquiera de sus lenguas es válida para su expresión. Sin embargo, la urgencia de revitalización cultural requiere nutrirse más de la vertiente indígena; son la lengua y cultura quechuas las que debemos ver crecer para lograr el armónico encuentro de culturas, meta final de todo proyecto de educación bilingüe intercultural.

BIBLIOGRAFIA

AHLERS, Karl (1987) *Diagnóstico sobre la situación educativa en los departamentos de Apurímac y Cuzco*, Informe preliminar, Lima, Ministerio de Educación.

CERA (1987) "Bartolomé de las Casas", *Lengua, cultura y región, Diálogo y conflictos en el sur andino peruano*, Cuzco: CERA.

(1984) Programa del Ciclo de Mesas Redondas sobre "Educación y Lenguas en Poblaciones Vernáculas", Lima.

ZUÑIGA, Madeleine (1987) *Diagnóstico sobre la formación de docentes en el área andina*. Informe preparado para el programa de educación forestal de la FAO, Lima.

PONENCIAS LEIDAS EN EL SIMPOSIO DE AMSTERDAM

1. Matthias Abram (Ecuador) "El papel de la organización indígena en la educación estatal: experiencias de un programa de educación bilingüe intercultural"
2. Mario Acunzo (Italia) "El maestro bilingüe en las comunidades indígenas de México"
3. Massimo Amadio (Italia) "La cultura como recurso político"
4. Juan Ansión (Perú) "Escuela e ideología del progreso en comunidades de la sierra peruana"
5. Yolanda Bodnar (Colombia) "El proceso de etnoeducación: una alternativa para el ejercicio de la autonomía"
6. José Caiza (Ecuador) "Proceso educativo en una organización autogestionaria"
7. Mercedes Castro (Perú) "La recuperación de cultivos andinos y la educación bilingüe"
8. Luca Citarella (Barbados) "Problems of Education in Native Languages and models of Development: The Case of Creoles in the Caribbean"
9. Mercedes Cotacachi (Ecuador) "Estudio comparativo de cuatro experiencias de educación bilingüe en el Ecuador"
10. Magdeleine Châtry-Komarek (Alemania) "Problemas de lenguaje en textos escolares de lengua vernácula"
11. Chris van Dam (Holanda) "Escuela, ecología y comunidad campesina: lecciones y retos de un proyecto"
12. Sabine Dedenbach (Alemania) y Jorge Salazar (Perú): "El manejo del castellano por estudiantes y maestros bilingües de universidades de la capital peruana"
13. Teresa Durán, Nelly Ramos (Chile) y Arnold Rockman (Canadá): "Modelos de educación indígena en Chile"
14. Ruth Fonini (Brasil): "Una experiencia de educación bilingüe en el Brasil"
15. Utta von Gleich (Alemania) "Visión panorámica de la educación bilingüe en América Latina"

16. Nancy Hornberger (Estados Unidos) "Educación bilingüe en Puno-Perú: éxito en el aula mas desfase en la política"
17. Ingrid Jung (Alemania) "La enseñanza de la gramática de la segunda lengua en un contexto bilingüe".
18. Margot Kahleyss (Alemania) "Migración y posibilidades de educación profesional en la ciudad"
19. Tom Koole (Holanda) "Un rol de la lingüística en la educación indígena"
20. Ingrid Kummels (Alemania) "Educación rosumari: alternativas a la educación escolar gubernamental supuestamente indígena"
21. Nietta Lindenberg-Monte (Brasil) "Analise de uma experiencia de autoria"
22. Luis Enrique López (Perú) "Educación Bilingüe en el Perú: política y experiencias"
23. Luz del Alba Moya (Ecuador) "El mercado, los proyectos productivos autogestionarios y la capacitación campesina"
24. Ruth Moya (Ecuador) "Educación bilingüe en el Ecuador: política y experiencias"
25. Juan Ooijens (Holanda) "Educación participativa e identidad: una experiencia en la zona de Vaupés"
26. Pedro Plaza (Bolivia) "Verdades y falacias de la política lingüística en Bolivia"
27. Miguel Puwáinchir (Ecuador) "La experiencia educativa bilingüe de la Federación Shuar"
28. María Quintero y Jorge León (Ecuador) "Simiatug, un proyecto de educación bilingüe entre la identidad y el cambio social".
29. Lucía Ruiz (Ecuador) "Formación política y autogestión: el caso CONFENIAE del Ecuador"
30. Teresa Valiente (Perú) "La enseñanza de la historia en la educación bilingüe"
31. Lucy de Vries (Holanda) "Política lingüística y educación bilingüe en los países andinos"
32. Madeleine Zúñiga (Perú) "¿Qué significa para un maestro hacer educación bilingüe?"

PROYECTO

EBI

MEC-GTZ