

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

Año I

Julio - Septiembre 1987

Nº 3

CONTENIDO

- 1.- Hegemonía y contra hegemonía en la educación y cultura. *Ruth Moya* 9
- 2.- Algunas notas sobre la cuantificación y los números en un idioma indígena de la Amazonía. *Maurizio Covaz Gnerre* 19
- 3.- La escuela bilingüe Yanomami
María A. Amazonas 37
- 4.- Propuesta de educación y autoeducación para la defensa de los derechos Mapuches-Huilliches (Chile).
A. Nuyado y R. Rupailaf 57
- 5.- Educación bilingüe en Puno (Perú) reflexiones en torno a una experiencia... ¿Qué concluye? *Luis E. López, Ingrid Yung y Juan Palao* 63
- 6.- Dimensión política de un alfabeto Aymara y Quechua
Domingo Llanque Chana 107

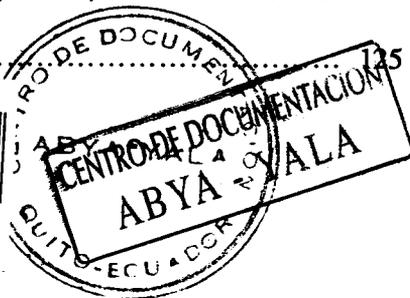
ANEXO

- 7.- Alfabetos unificados del Quechua (Bolivia, Ecuador y Perú) y del Aymara (Bolivia y Perú) 121

RESEÑA BIBLIOGRAFICA



07142



PRESENTACION

La educación para los pueblos indígenas de América no es sólo un problema metodológico o lingüístico, es sobre todo una lucha por la defensa de su identidad, por el derecho a decidir su futuro como grupo humano.

Los procesos de organización y concientización por un lado, nuevas corrientes ideológicas por otro, han cooperado para que las aspiraciones se transformen en propuestas correctas que van desde la crítica y denuncia de las políticas educativas del Estado, hasta la formulación de proyectos de una nueva sociedad.

En la práctica las experiencias se encuentran en la férrea resistencia de la cultura hegemónica que parece no estar dispuesta a cuestionar su modalidad.

La lucha por la tierra, el antagonismo patrón-peón, blanco-indio toma carices más sutiles cuando se habla de políticas educativas de los pueblos indios.

En este número encontramos análisis y sugerencias que plantean posibilidades en esta real confrontación.

Y por encima de todo descubrimos que el camino se hace caminando.

*Javier Herrán S.D.B.
Septiembre de 1987*

EN ESTE NUMERO

- **Hegemonía y contra hegemonía en la educación y la cultura** (*Ruth Moya*)

Examina las líneas concretas de una propuesta educativa cultural a partir de un proyecto de sociedad futura y de la práctica de las organizaciones indígenas en Ecuador. Luego de describir experiencias educativas autogestionarias, plantea las posibilidades y alcances educativo-culturales del movimiento indígena.

- **Algunas notas sobre la cuantificación y los números en un idioma indígena de la Amazonía** (*Maurizio Covaz Gnerre*).

Analiza el problema de la "Capacidad" matemática de los pueblos indígenas y su expresión en el lenguaje verbal y textual. En particular describe el sistema de numeración del grupo Shuar y realiza un análisis etimológico de sus términos numéricos.

- **La escuela bilingüe Yanomami** (*María A. Amazonas*).

Luego de establecer las características de la educación tradicional entre los Yanomami y de exponer sintéticamente una historia de las iniciativas formales de educación llevadas a cabo entre ellos, plantea líneas directrices para una educación bilingüe que favorezca el diálogo intercultural.

- **Propuesta de educación y autoeducación para la defensa de los derechos Mapuches-Huilliches (Chile)** (*A. Nuyado y R. Rupailaf*).

Ante la inexistencia de un programa educativo adecuado para el pueblo mapuche de Chile, los autores proponen la elaboración de uno urgente que contemple entre otras cosas el derecho a la organización propia, derechos territoriales y el desarrollo comunitario.

- **Educación bilingüe en Puno (Perú) reflexiones en torno a una experiencia... ¿Qué concluye?** (*Luis E. López, Ingrid Jung y Juan Palao*).

Balance de una experiencia de educación bilingüe que comenzó en 1977 entre población quechua aymara hablante. La experiencia es evaluada en sus diversas áreas: política, educativa, investigación, elaboración de material educativo, capacitación educativa, etc. Como anexos concluye el proyecto de ley sobre Educación Bilingüe en Perú y una lista de material didáctico elaborado.

- **Dimensión política de un alfabeto aymara y quechua.** (*Domingo Llanque Chana*).

El artículo realiza un recuento de las políticas lingüísticas en el Perú y del rol político del Estado en la legitimación de una cultura hegemónica. Concluye exponiendo los criterios políticos para un alfabeto aymara y quechua unificado.

- **Anexo: Alfabetos unificados del Quechua (Bolivia, Ecuador y Perú) y del Aymara (Bolivia y Perú).**

HEGEMONIA Y CONTRA-HEGEMONIA EN LA EDUCACION Y LA CULTURA



*Ruth Moya**

Una discusión relativamente reciente es aquella que concierne a la multiculturalidad, el plurilingüismo y la multiétnicidad del país, sobre todo desde la perspectiva analítica de la cuestión nacional.

No cabe duda de que este enfoque sociopolítico ha sido enriquecido por la presencia del movimiento indígena nacional que emerge a finales de los años setenta, en un contexto en el cual el recrudecimiento de las luchas campesinas tiene como referente no sólo la condición de la explotación sino aquel otro de la identidad históricamente constituida y definida.

Signos inequívocos de este movimiento son su articulación orgánica y la producción de un discurso político que reclama por tanto el ejercicio pleno de los derechos socioculturales, sociopolíticos y sociolingüísticos.

En una población de diez millones de ecuatorianos un 30% pertenece a

* Algunas de las ideas aquí desarrolladas fueron expuestas en el "Coloquio sobre la cuestión indígena en el Ecuador", organizado por la Comisión de Mesa del Parlamento, Quito, 4-5 de junio de 1986. Panel: "Los pueblos indígenas y el problema educativo".

los distintos pueblos indígenas nacionales, ancestralmente ubicados en todas las regiones naturales del Ecuador continental.

Pese a la importancia de los pueblos indígenas no solo por su peso poblacional propiamente dicho sino por la relevancia absoluta en la producción de la riqueza nacional, fundamentalmente la producción de alimentos y otros bienes y servicios de consumo popular, las políticas y acciones gubernamentales han discriminado históricamente a estas mismas poblaciones.

Los procesos de constitución de la hegemonía política en el Ecuador se han basado en la exclusión deliberada de la participación política de las poblaciones indígenas, aunque, como es sabido, la utilización y control de su fuerza de trabajo permitió, históricamente, procesos de acumulación y de concentración no solo de la riqueza sino también del poder cultural, de la constitución de valores, comportamientos y actitudes supuestamente válidos para toda la sociedad ecuatoriana. Es decir, los sectores y clases en el poder, no sólo que hegemonizaron el poder social, económico y político, sino que hegemonizaron igualmente el poder educativo-cultural.

Es a la luz de esta perspectiva, que examina la educación y la cultura como una de las esferas del poder, que podemos entender los rasgos de discriminación, marginamiento e incluso opresión educativo-cultural los cuales atañen en general a todos los sectores populares y, en particular, a la población indígena nacional.

El carácter impositivo, jerarquizante y discriminatorio de esas perspectivas de cultura y de educación que querían y quieren constituir la nación y la cultura nacional excluyendo la presencia real de los sectores populares y de las poblaciones indígenas, ha sido refutado por esas mismas organizaciones populares y, fundamentalmente, por el movimiento indígena y campesino organizado que relaciona y demanda no solo el reconocimiento de sus culturas, lenguas y expresiones diversas de su identidad sino que, además señala que la única posibilidad de democratizar a la sociedad en su conjunto es partiendo de la noción de la unidad en la diversidad, basándose en el contingente activo de los verdaderos productores del trabajo cultural.

Estas mismas proposiciones apuntan hacia una concepción de un desarrollo social que busca recoger las expresiones y conocimientos de las poblaciones indígenas y de los otros sectores populares, para responder a las demandas históricas de esos mismos sujetos sociales y políticos.

Aunque no se ha constituido una teoría globalizante de este proyecto de sociedad, se sustenta que las transformaciones que se operen en la misma permitirán la constitución de relaciones sociales solidarias, con un sentido comunitarista que creará las condiciones para la satisfacción de las necesidades del conjunto social, organizando la producción sin destruir el medio natural, facilitando así la reproducción biológica y cultural de los pueblos y de los sectores pauperizados.

Esta concepción de sociedad impugna las concepciones actuales de la nación ecuatoriana al señalar su desconstitución y propone un estado-nación que se reconozca como plurinacional.

En el desarrollo de las ideologías políticas de las nacionalidades, aún no se delimita el carácter de ese Estado ni se propone la transformación de las relaciones del poder representado en el Estado nacional pero se sustenta que los motores sociales de tal transformación serán los sectores subalternos, esto es, los sectores explotados.

En cuanto a la proposición de cultura se parte de la existencia histórica de las culturas indígenas pero no se define cómo éstas formarán parte de las culturas nacional popular o si incluso, es legítimo o no hablar de esto último.

En términos de la educación y la cultura el movimiento indígena organizado enfatiza que la educación tradicional ha sido discriminatoria e irrelevante, que ha impedido el acceso o otras formas del conocimiento y ha subvalorado los conocimientos producidos por los pueblos indígenas a lo largo de la historia. Esta educación ha impedido la participación de sus actores más importantes: los niños, los padres de familia, sus organizaciones comunitarias y políticas; les ha inducido a la propia subvaloración como pueblo y como sujetos políticos al propiciar el desarrollo de una economía de mercado ocultadora de las relaciones del poder y de la opresión cultural.

Así, la educación propicia el asumir que los valores y exigencias de los grupos del poder son "naturales" y no un producto de la hegemonía de las clases gobernantes.

Poner en tela de juicio la "naturalidad" de la constitución del poder equivale también a desconocer la legitimidad de los sustentos y sustentadores del poder, lo cual, precisamente, da pie a proponer una nueva e idónea articulación de la sociedad.

LAS PROPUESTAS EDUCATIVO-CULTURALES.

De lo anterior se deriva, por tanto, que se cuestiona el actual orden educativo-cultural, efecto del orden social establecido.

De esta reinterpretación de la educación y de la cultura así como de la observación atenta de la práctica de las organizaciones indígenas se derivan algunas reivindicaciones concretas:

- 1.- la oficialización de las lenguas vernáculas, al menos para las funciones y usos en la educación;
- 2.- el derecho a usar las lenguas vernáculas en estamentos y entidades jurídicas;
- 3.- la necesidad de crear alfabetos unitarios de las lenguas indígenas, sobre todo en los casos en que los grupos étnico-sociales comparten fronteras estatales distintas;
- 4.- el derecho a que la niñez indígena pueda acceder a una educación bilingüe intercultural dentro del sistema regular de educación;
- 5.- el que se realicen proyectos de alfabetización bilingüe en los cuales se recoja los intereses y necesidades de la población indígena;
- 6.- el que los programas de educación bilingüe se amplíen a poblaciones indígenas de otras lenguas y culturas distintas a la quichua y a la shuar;

- 7.- el que los proyectos de educación bilingüe de cualquier modalidad (alfabetización, primaria, capacitación u otros) no sean nuevamente experimentales;
- 8.- el que los proyectos de educación bilingüe de cualquier modalidad contemplen la creación de mecanismos que faciliten la formación o el reciclaje de los cuadros técnicos de las propias organizaciones indígenas a fin de que los conocimientos en los campos de la lingüística, la antropología y las didácticas de la educación bilingüe sean transferidos en los propios procesos de ejecución de los proyectos específicos de educación bilingüe;
- 9.- el que el Estado (MEC) revise sus políticas educativo-culturales, particularmente en lo que concierne a la formación de los maestros bilingües que egresan de los normales superiores bilingües;
- 10.- el que el Estado (MEC) revise sus políticas de supervisión escolar puesto que no existen supervisores especializados en ninguna de las modalidades de educación bilingüe y los proyectos autogestionarios e incluso los propios proyectos estatales se evalúan a la luz de indicadores propios de la educación urbana y monolingüe hispanohablante;
- 11.- el que los procesos de educación abierta, -capacitación en distintas áreas del desarrollo- sean congruentes con las proporciones del desarrollo de los movimientos de los trabajadores y fundamentalmente de las poblaciones indígenas para lograr un desarrollo autosostenido;
- 12.- el que el movimiento indígena, a través de sus organizaciones, participe en todas las fases de los proyectos de educación bilingüe intercultural;
- 13.- que el Estado apoye financieramente experiencias educativas autogestionarias y que éstas se estimulen, dado que su conducción en manos de las organizaciones garantiza el respeto al sistema de vida y la revalorización de la propia cultura;

- 14.- que se desarrolle un sistema de comunicación social basado en la realidad de las comunidades;
- 15.- que se mejore la calidad de la educación, particularmente a través de la participación de las bases y de la dirigencia en sus distintas instancias (organizaciones comunitarias, provinciales y nacionales).

LAS EXPERIENCIAS AUTOGESTIONARIAS.

Desde los años treinta y cuarenta se iniciaron experiencias de alfabetización en quichua y castellano a cargo del movimiento indígena de Cayambe, más tarde organizado por la Federación Ecuatoriana de Indios, FEI.

Por su parte, la Federación Shuar inició desde 1974 un proyecto de educación bilingüe y bicultural de escolaridad primaria y, desde 1979, el ciclo básico de secundaria bajo la misma modalidad.

La Federación Shuar sustenta que la crisis educativa no atañe sólo a esta organización y que la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo se fundamenta en principios de justicia social.

De otro lado, el proyecto educativo shuar es parte de una concepción más amplia que busca el respeto al territorio, a la vida y a la cultura ancestral como base del progreso.

Otra experiencia ejemplificadora es el de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi, que, desde 1972, sostiene un programa de escuelas bilingües. Actualmente, el proyecto funciona en 18 comunidades y la Fundación se ocupa de desarrollar el currículum escolar, los textos escolares, la formación de los maestros bilingües o *yachaccamayuc*. El proyecto educativo se articula a las distintas comisiones de la Fundación, (tales como la de comercialización, salud, radio...) y promueve la participación de los maestros y de los padres de familia como agentes de un proceso evolutivo continuo.

Junto a este tipo de proyectos, las organizaciones indígenas también han experimentado gestionar ante el Ministerio de Educación y Cultura la

creación del ciclo básico de algunos colegios secundarios.

Así por ejemplo, la Unión de Comunidades Campesinas de González Suárez, filial de la Federación Organizaciones Indígenas y Campesinas de Imbabura -FICI- gestionó y apoyó la creación del Colegio de Ciclo Básico "Rumifñahui" en la misma comunidad de González Suárez. Similares gestiones realizó la misma Fundación Runacunapac Yachana Huasi para la creación de un Instituto Bilingüe "Simiatugcunapac Jatun Capari" para la formación de maestros en Simiatug. Así mismo la creación del Normal Superior Bilingüe de Quilloac, en Cañar, recibió el apoyo de la organización indígena, la Unión Provincial de Cooperativas y Comunas de Cañar -UPCC. Los ejemplos de entidades educativas creadas o por crearse por gestiones de la organización indígena podrían ampliarse. A mi juicio, las experiencias en cuestión o los proyectos en trámite comparten un rasgo común: su creación es propuesta para llenar las aspiraciones o los vacíos educativos existentes. Se pretende usar estos espacios educativos para apoyar los objetivos generales de desarrollo, afianzar la ejecución de los proyectos particulares, y revitalizar la cultura y la lengua indígena.

Otro factor común para la creación de estos niveles educativos es también la necesidad de "legalizar", a través de un diploma oficial, la formación de sus cuadros.

Pese al enorme impulso y energías que requiere crear estas instancias de la educación formal, muy pronto los proyectos mismos se burocratizan pese a que en gran medida, los funcionarios y maestros son elegidos por las organizaciones. La brecha entre el funcionamiento de los establecimientos educativos y las expectativas que sobre ellos generan las organizaciones parecería reflejar insistentemente que la pérdida de control directo (de las organizaciones) sobre los mismos desvirtúa paulatinamente los objetivos para los cuales inicialmente fueron creados.

De otro lado, experiencias recientes, como la de la participación en el proceso de alfabetización (1979-1984), mostrarían que es insuficiente la participación de la organización indígena en la mera selección de los recursos humanos como ejecutores de procesos cuyos objetivos y políticas no son definidos por la organización popular.

Un primer análisis de la situación descrita podría llevarnos a privilegiar la necesidad de formar cuadros técnicos de las propias organizaciones, aptos para responder a los proyectos de educación y cultura. Sin que esto deje de ser verdad, sugiero que una condición previa es la definición de políticas de educación y cultura.

¿Cómo definir estas políticas? ¿Cómo responder a las distintas necesidades de educación? ¿Cómo conciliar los proyectos de autogestión con el derecho a demandar del Estado la instauración de servicios educativo-culturales en cantidad suficiente y de buena calidad? ¿Cuál es el límite entre el carácter técnico y el carácter político de las proposiciones que al respecto debe hacer el propio movimiento indígena? ¿Cómo plantear, de otro lado, reformas a la legislación y a las políticas programáticas sobre la educación y la cultura sin proponer transformaciones radicales a la actual situación socio-económica del país?

Las propuestas políticas acerca de la educación y la cultura deben inscribirse en el análisis global de la estructura de dominación de la sociedad ecuatoriana. Aunque resulte redundante; nunca se insistirá suficientemente que la ciencia y la tecnología sólo tienen posibilidades de ponerse al servicio de los sectores socialmente subalternos cuando se rompen las causas de dicha subordinación, de otro modo el discurso político ubicaría incorrectamente lo que es un efecto por causa.

Haciendo un símil, privilegiar la técnica por sobre la política equivaldría a asumir por ejemplo, que el subdesarrollo es causado por los subdesarrollados y no por las relaciones de explotación y opresión.

En concreto, la enajenación cultural, el discrimen educativo, la desventaja científico tecnológica, es un efecto del desequilibrio social y no su causa.

En suma, el desarrollo de las posibilidades educativo culturales del movimiento indígena, en gran medida, dependerá de la creación de prácticas transformadoras del actual orden social.

Sin embargo la construcción de las propuestas sobre la sociedad futura no pueden ser imaginadas sino desde la praxis. De ahí que sea tan importante

el que el movimiento indígena, a través de sus organizaciones locales y regionales, continúe creando diversas alternativas educativo culturales que permitan la experimentación de modalidades, la creación de mecanismos de participación, el desarrollo de propuestas metodológicas.

A la dirigencia le cabe recoger, sistematizar y analizar dichas prácticas sociales, no sólo para entender las necesidades y puntos de partida de sus bases sino para ir creando las líneas políticas de una propuesta global, propia e independiente en relación a los modelos institucionales que emergen, sobre todo, desde el Estado.

En realidad se trata de un juego dialéctico que debe conjugar lo particular y lo general, lo pragmático y lo teórico.

Esta manera de hacer la política educativo cultural desde el movimiento organizado permitirá, a la vez, ir decantando errores, ir superando prácticas burocráticas y transaccionales, ir encontrando las vías más propicias.

Los proyectos autogestionarios tienen límites y posibilidades. Ensayar su concreción es - al mismo tiempo- indagar sobre la validez de las teorías y supuestos que los sustentan. Poner en marcha las utopías es otra de autoeducarse.

El reto está planteado y, como todos sabemos, el camino se hace caminando.

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA CUANTIFICACION Y LOS NUMEROS EN UN IDIOMA INDIGENA DE LA AMAZONIA

*Maurizio Covaz Gnerre **

La actividad intelectual conocida como "las matemáticas" fue desarrollada en ciertas áreas del mundo en las cuales ya se había establecido una tradición de escritura. Sin embargo, la mayoría de las culturas no tenían, y todavía no tienen, tal tradición. Si afirmamos que las destrezas para las matemáticas o los sistemas de numeración y cálculo en estas culturas son rudimentarios, hacemos un juicio desde una perspectiva equivocada. En efecto, utilizamos la excepción "las culturas con una tradición escrita, especialmente una tradición intelectual occidental" como una medida para todas las demás. Si no basamos nuestro juicio en los criterios occidentales tradicionales, ¿podemos, sin embargo, buscar destrezas para las matemáticas en culturas sin una tradición escrita? En mi opinión, lo podemos hacer, pero tenemos que volver a hacer una nueva definición del objeto de nuestra búsqueda. ¿Qué deberíamos buscar y cuáles conceptos se deberían considerar relevantes? ¿Deberíamos basar nuestra búsqueda en una comprensión operativa del concepto del número? ¿O deberíamos considerar más relevante la habilidad de establecer relaciones de uno a uno entre objetos, dedos, piedras o conchas¹?

* Doctor en lingüística en la Universidad de Roma, de la cual es profesor. Está concluyendo su PhD en Antropología (Univ. de Berkeley, Calif.) Este artículo apareció en inglés en "*Native American Mathematics*" (Michel P. Closs. ed. University of Texas Press, Austin. 1986).

Una hipótesis fundamental de este artículo es que hay una variación interna en todos los grupos y culturas humanos. En culturas donde no podemos observar "las matemáticas" como tradicionalmente las definimos, deberíamos buscar las capacidades básicas sobre las cuales puede construirse una actividad intelectual matemática. Sin embargo, ya que siempre está presente algún grado de variación, deberíamos buscar tanto presencia de una comprensión operativa de los conceptos numéricos como el empleo de los números que no implique tal comprensión.

Me parece que el postulado de la variabilidad es necesario. Una perspectiva uniforme de las sociedades llamadas "primitivas", tan frecuentemente implícita en la obra de los antropólogos y lingüistas, nos impide una comprensión de muchos aspectos de esas sociedades y nos impulsa a verlas como entidades inactivas. En la realidad, encontramos algún grado de variabilidad entre individuos en cuanto a destrezas y logros intelectuales, aun en los grupos humanos más pequeños. Encontramos un dinamismo que tiene relación con la existencia de la variabilidad. Aunque esta perspectiva puede ser obvia para muchos de los lectores, no es muy ampliamente difundida. Por ejemplo, se encuentran afirmaciones tales como: "la gente X hace o dice tal y tal" aun en la literatura antropológica más reciente. Sin embargo, en la tradición antropológica, el supuesto de la variación en las destrezas intelectuales es implícita. Algunas personas son más reflexivas, tienen más conocimientos, o tienen más curiosidad que otras. Estos son los informantes que cada antropólogo en el campo quisiera encontrar para que sirva de socio confiable en su investigación. El atribuir las mismas capacidades de reflexión a todos los miembros de una comunidad es una lamentable simplificación. Una percepción uniforme e inmóvil de las culturas "primitivas" es inadecuada. Sostengo que la perspectiva más significativa para abordar el problema de las destrezas para las matemáticas en culturas sin una tradición de alfabetismo es una basada en la variabilidad y dinamismo sincrónicos.

En la mayoría de las culturas sin una tradición escrita, la capacidad para la reflexión abstracta es lograda solo por unos pocos individuos y no puede acumularse y pasarse de una generación a otra. El pensamiento de un solo Thales comienza y se extingue con su vida, sin la posibilidad de difundirse o fijarse para la reflexión futura. Cada Thales comienza de nuevo sobre la base de su propia cultura.

Recientemente, el antropólogo piagetiano C.R. Hallpike (1979, p. 62) escribió:

"Parece insuficiente sostener que donde quiera que hay una demanda para que una destreza cognitiva se generalice en una sociedad, se satisficará esa demanda... Solamente porque una sociedad se defiende con su repertorio existente de destrezas cogniticas colectivas, no se demuestra que éstas sean adecuadas para satisfacer sus necesidades, o que la demanda cognitiva será satisfecha por la oferta cognitiva.

El hecho de que una sociedad no muestra una destreza cognitiva específica en una proporción alta relativa a su población es, por ende, probablemente el resultado de dos factores "que no es desarrollada en muchas de las sociedades como resultado de factores ambientales generales, y que no es relevante en esa sociedad, aunque como acabamos de notar, la 'relevancia' no es tan fácil de definir".

Aunque concuerdo con la perspectiva general expresada en estas afirmaciones, yo sostendría que la "demanda" para destrezas cognitivas puede difundirse ampliamente en una sociedad y que algunos miembros de ella pueden satisfacer esa demanda de alguna manera aun si su logro intelectual no llegue a ser general y no se conserve para otras generaciones. Sin una tradición escrita, el conocimiento y el pensamiento innovadores difícilmente llegarían a ser una semilla para una elaboración futura.

Sin embargo, el lenguaje hablado puede ser un "registro" muy indirecto por el cual algunos conceptos se introducen en una tradición cultural. Este es un proceso lento de cambio e innovación lexical. Sin embargo, con una perspectiva basada en la variación y el dinamismo, no podemos sostener que el lenguaje sea un espejo de las representaciones cognitivas compartidas y no compartidas de sus hablantes. La utilización que muchos antropólogos y lingüistas occidentales han hecho, y siguen haciendo, de los datos lingüísticos es una consecuencia de la perspectiva uniforme e inmóvil de las culturas "primitivas". Muchos de ellos han considerado el lenguaje como un indicador primario capaz de revelar el grado a que los hablantes podrían o no podrían tratar con conceptos matemáticos. Una idea aún vigente hoy día es que destrezas limitadas o la falta de interés en la cuantificación y los números son representantes por una muy limitada

terminología numérica.

En cambio, una posición algo diferente y muy atractiva se puede encontrar en la investigación de Tylor y Levy-Bruhl, respecto a la numeración en sociedades "primitivas". Tylor (1903, vol. I, pp. 242, 246), en su capítulo sobre "el arte de contar", notó que:

"Entre los hombres de vida más primitiva, los salvajes de los bosques de Sudamérica y los desiertos de Australia, el 5 efectivamente se encuentra como un número que los idiomas de algunas tribus no conocen con una palabra especial".

Pero, el mismo autor dijo a continuación:

"Los hombres contaban con sus dedos antes de encontrar palabras para los números que expresaban, ... en esta categoría de cultura, el lenguaje de palabras no solamente apareció después del lenguaje de gestos, sino que en realidad provino de éste".

Levi-Bruhl (1926, 1912, p. 205), unos cuarenta años después, también afirmó que la existencia de la destreza de contar podría ser posible sin nombres para los números en un idioma y sostuvo que:

"Es un error imaginar que la mente humana se represente números para poder contar, porque, al contrario, los hombres primero contaban, con mucho esfuerzo y trabajo, antes de concebir los números como tal".

Esta posición parece representar una perspectiva histórica, pero no fue ampliada hacia una reflexión sobre los datos sincrónicos. Representaba, por lo menos para Tylor (1903, 1871 vol. I, o. 251), un importante paso hacia una comprensión histórica del origen de la terminología numérica. Tylor escribió:

"La teoría de que la manera primitiva de contar del hombre era el cálculo palpable en sus manos y que la prueba de que muchos números actualmente empleados efectivamente se han derivado de tal situación, es un gran paso hacia el descubrimiento del origen de los números en general".

Desde una perspectiva sincrónica, un limitado conjunto de números en un idioma (y en una cultura) no implica que todos los miembros de ese grupo puedan hacer solamente lo que permite el léxico. Por lo menos algunos miembros del grupo pueden contar y calcular más allá de los "límites" del idioma. En cambio, concuerdo con Hallpike (1979, p. 245) cuando escribe:

"Aún cuando una cultura posee un extenso sistema verbal de números, no tenemos el derecho, partiendo de ese solo hecho, de deducir que los miembros de esa cultura tengan una comprensión operacional del número. Tal conclusión tiene que basarse en la evidencia empírica a partir de la manera en que sus números son utilizados".

El problema de expresar números y cantidades es un problema desafiante para una perspectiva conservadora que considere el lenguaje simplemente como un sistema de comunicación verbal porque el uso de las partes del cuerpo principalmente las manos, está muy claramente asociado con la expresión verbal. Ambos, Tylor (1871) y Levy-Bruhl (1912 señalan esto cuando se referían al amplio uso de señas que, de una manera sistemática, forma un conjunto con el sistema de numeración verbal en muchos idiomas y culturas. En muchos casos, el movimiento del cuerpo y el movimiento de las manos juegan un papel en la comunicación que es mucho más relevante de lo que generalmente se reconoce. El empleo de gestos no solamente está presente en la comunicación "contextual" o "deféctica", sino también en la discusión de temas muy abstractos². En muchas culturas el uso de dedos, dedos de los pies u otras partes del cuerpo es un componente esencial de la numeración. En algunos grupos de la Melanesia encontramos sistemas de numeración que implican el uso de la entera parte superior del cuerpo para contar hasta 47 (Hallpike 1979, pp. 240-241). Este uso sistemático del cuerpo para la numeración me parece digno de investigación y reflexión. Ya que el uso de señas con las manos o el cuerpo es relevante para la numeración, muchos lingüistas y antropólogos tenían que incluir la descripción de sistemas no verbales que, en conjunto con las palabras o declaraciones, se usaban para expresar los números.

Teniendo presentes las ideas anteriores, trataré sobre el caso de una cultura y un idioma que se ha considerado desde una perspectiva tradicional sin ninguna apreciación real de las destrezas para las matemáticas

manifestadas por sus miembros. Analizaré algunos aspectos del idioma y cultura de una sociedad nativa del Alto Amazonas, los Shuar del Ecuador³. Mediante la observación de los datos disponibles, formamos una idea del lento crecimiento de un conjunto de números y, por consecuencia, del proceso dinámico del idioma y de la cultura.

Un buen relato de la manera de que los Shuar contaban se puede encontrar en la primera monografía etnográfica sobre su cultura (Karsten 1935, pp. 548-549) escrita sobre la base de datos de campo recogidos entre 1916 y 1917, y entre 1928 y 1929. Citaré la descripción algo larga porque demuestra de una manera muy clara la complementariedad de la comunicación verbal y no verbal.

(Comienza la cita).

La mayoría de los Jívaros pueden contar hasta "diez", pero solamente para los primeros cinco números tienen nombres propios. Siempre cuentan con los dedos, comenzando con los de la mano izquierda, y luego también con los dedos de los pies.

Entre las tribus Upano los números son los siguientes:

chikíchi, uno

hímera, dos

menéindu o **kámbatama**, tres

eínduk-eínduk, cuatro

wéhe amúkei (= "He terminado la mano"), cinco.

Si el Jívoro se ve obligado a contar más allá de cinco, agarra los dedos de la mano derecha con los de la izquierda; luego, comenzando con el pulgar, sigue contando, empleando las expresiones siguientes:

huíni wéhe, seis (aquí tengo un [dedo de la otra] mano)

hímera wéhe, siete (dos dedos [de la otra mano])

menéindu wéhe, ocho (tres dedos)

eínduk-eínduk wéhe, nueve (cuatro dedos)

mai wéhe amúkahei, diez ("He terminado ambas manos").

Si es necesario seguir contando, el Jívaro agarra los dedos de un pie, uno en uno, y cuenta **chikichi**, **hímera**, **menéindu** (uno, dos, tres), etc. Cuando llega al quinto dedo dice: **huini náwi amúkahei**, "aquí he terminado un pie" (**Huíni** aquí, **náwi** = pie), siendo entendido que ha comenzado con las manos. La oración dicha, por ende, es igual a quince.

Con eso, puede seguir contando con los dedos del otro pie, y cuando llega al último dedo dice: **mai náwi amúkahei**, "He terminado ambos pies"; esto significa "veinte". Veinte es el límite absoluto para contar para los Jívaros en tanto que sea expresado en palabras.

"Diez" también puede expresarse por medio de juntar las dos manos cerradas, sin usar ninguna expresión en particular y si el Jívaro quiere indicar "veinte", "treinta", "cuarenta", etc., lo hace juntando sus manos cerradas dos, tres, cuatro veces etc. Es característico del Jívaro que no puede indicar un número en lo abstracto, sino que siempre lo hace por medio de señas, aun cuando posee una palabra específica para él, y casi siempre comienza desde "uno", contando con sus dedos hasta llegar al número que quiere indicar.

(Fin de la cita)

En una gramática temprana del idioma Shuar (Ghinassi 1938), escrita por un misionero que pasó muchos años entre ellos, encontramos una descripción que es muy parecida a la de Karsten.

1. Después de veinte, el Jívaro no tiene ningún número más, pero puede contar hasta donde quiere, repitiendo con las manos cerradas el valor para "diez" y agregando con los dedos las unidades que necesita. Entre un valor para diez y el próximo, dice el advervio **-atáksha** (y otra vez) **-o júsha** (y esto).

2. Usualmente el Jívaro no cuenta más allá de quince o veinte valores para "diez" porque sería difícil recordarlos; así que para un número más grande, emplea la palabra **untsúri** (mucho) **-píshi** (abundante) o una comparación **-uéka núke** (como hormigas)" (Ghinassi 1938, p. 85).

Estas dos descripciones⁴ muestran cómo la comunicación no verbal

cumple un papel central en la numeración y cuantificación y que las cantidades hasta un límite indefinido son fácilmente reconocidas. Está claro que el problema principal para ambos autores es su punto de vista occidental tradicional que pone énfasis en lo que la gente puede decir. Ambos autores tienen que admitir que los Shuar, cuando se ven obligados, son capaces de contar más allá de los límites que serían representados por medio de la expresión verbal.

Esta hipótesis fue implícita en las citas arriba anotadas: "Si el Jívaro se ve obligado a contar más allá de cinco...", "Si es necesario seguir contando...", "Con eso, puede seguir contando..." (Karsten), y "Después de veinte el Jívaro no tiene ningún número más, pero puede contar hasta donde quiere..." (Ghinassi). Con esta perspectiva es posible edificar una imagen del "primitivo". En relación a la terminología numérica, esta perspectiva fue explícitamente afirmada por Tylor (1903, 1871 vol. 1, pp. 243-244):

"No es de suponer, que porque una tribu salvaje no tenga palabras actuales para los números mayores de 3 ó 5 por ende no puedan contar más allá de esto. Parece que pueden contar, y sí lo hacen mucho más allá, pero es por medio de recurrir a un método más primitivo y más rudo de expresión que el habla -el lenguaje de los gestos".

Esta perspectiva es la misma que conduce a que algunos lingüistas afirmen que en un idioma "no hay" una construcción comparativa, pero que si los hablantes realmente tienen que verbalizar una comparación, pueden usar "alguna otra" construcción sintáctica del idioma. Es bastante obvio que, en un caso como éste, se toma un modelo sintáctico específico "la construcción comparativa presente en la mayoría de los idiomas indoeuropeos" como una medida arbitraria para los demás idiomas. Volveremos a este ejemplo específico cuando mencionemos algunos desarrollos recientes en la terminología matemática Shuar. El punto principal aquí es la arbitrariedad de juicios semejantes. En la literatura antropológica es fácil encontrar tales interpretaciones arbitrarias que no contribuyen a la comprensión de las culturas. Para mencionar un ejemplo que viene al caso, cito un pasaje de la monografía antropológica más reciente sobre los Shuar (Hamer 1972, p. 30):

"En la práctica real, las personas que hacen trueque no hacen una cuenta estricta de las transacciones. Ya que una variedad de objetos de valor se intercambian entre dos amigos en una misma ocasión y los Jívaros no valoran la numeración, el intercambio frecuentemente es un poco desigual".

En primer lugar, solamente si basamos nuestro juicio en datos lingüísticos explícitos (los nombres de los números en el idioma), podemos decir que los Shuar "no valoran la numeración". El hecho de que el intercambio es frecuentemente "un poco desigual" sólo tiene una relación lejana con las propias destrezas para las matemáticas. Además, tal afirmación es un ejemplo de un juicio hecho con una concepción occidental, teniendo en cuenta el comercio y el cambio. Es probable, en la mayor parte de los sistemas de comercio, como entre los Shuar y los pueblos del Alto Amazonas, que los participantes sepan que uno de los dos recibe alguna ventaja. Esta es una característica central del sistema de comercio que establece y mantiene las relaciones sociales. Si este es el caso, la conclusión de que los Shuar "no valoran la numeración" se basa en un concepto del comercio que es profundamente divergente de la tradicional perspectiva Shuar al respecto.

Otro aspecto de la afirmación que estamos analizando aquí es la relevancia del concepto de la "numeración" en los patrones de comercio. El problema aquí consiste en la relevancia de las destrezas para la cuantificación y el establecimiento de la relación entre cantidades como indicadores de capacidades operacionales en general. La relevancia de estos conceptos no está nada clara. Hallpike (1979, pp. 98-99) escribe:

"Todos los cálculos de tamaño, largo, alto, cantidad o duración, así inmediatamente evocan imágenes o asociaciones sensoriales de actividades y formas de comportamiento conocidas, de procedimientos y maneras de coordinación acostumbradas y no estimulan ni requieren el análisis cuantitativo ni la abstracción dimensional. Las sensaciones de tamaño, duración, peso y calor, entre muchos otros, son de esta manera necesariamente subjetivizadas en la experiencia primitiva. Sin unidades de medida y cuantificación, es muy difícil aislar dimensiones específicas y comparar objetos en términos pertenecientes a ellos mismos, o llegar a estar consciente de las relaciones de compensación entre diferentes dimensiones.(...)

En un mundo de calabazas, ollas, tubos de guadúa, cestas, troncos de árboles ahuecados, bolsas de hilos y pieles de animales cosidas, que se usan para transportar y almacenar cosas y no para medirlas, es extraordinariamente difícil percibir correctamente desplazamientos y conservaciones de cantidad o de área".

Aunque esto puede ser "extraordinariamente difícil", frecuentemente ocurre, y cuando observadores occidentales encuentran tales destrezas en el pueblo "primitivo", se quedan impresionados de tales habilidades. Se puede encontrar un ejemplo reciente en el relato del éxito del pueblo Kpelle de Liberia al evaluar el número de tazas de arroz sin cocinar que podría contener un recipiente (Gay y Cole 1967, p. 8). En ese caso, las destrezas del pueblo Kpelle llegaron a ser aun más evidentes cuando fueron comparadas con el fracaso de algunos voluntarios norteamericanos del Cuerpo de Paz en la misma prueba. De este ejemplo podríamos concluir que el uso operativo del concepto del número (que deberíamos atribuir a los miembros norteamericanos del Cuerpo de Paz) puede ser irrelevante en las destrezas para la evaluación práctica de volúmenes y cantidades. En cambio, cuando encontramos algunas buenas destrezas prácticas, no deberían usarse como evidencia de habilidades matemáticas.

La interacción entre las actividades de tomar medidas, cuantificar y encontrar métodos mnemotécnicos para las cantidades, puede ser relevante al crecimiento de la terminología numérica. Podríamos suponer, como hipótesis de gúfa, que las palabras en general, y los números y expresiones cuantitativas en particular, son "índices de los esquemas cognitivos pre-lingüísticos, según lo cual organizamos y recordamos nuestra experiencia" (Kay 1979, p. 1).

En la cultura tradicional de los Shuar y de otros Jívaros, encontramos algunas actividades para las cuales se requieren buenas destrezas de ejecución y medición exactas. En cambio, es difícil imaginar actividad alguna para la cual la capacidad de contar y calcular sería de particular ayuda. Mencionamos tres actividades: la construcción de una cerbatana, el ahuecar un tronco para hacer una canoa y la construcción de una casa.

Sólo algunos de los hombres Achuar⁵ son capaces de producir

cerbatanas largas. Son construidas de dos pedazos de madera dura que tienen que encajarse perfectamente. La parte interna de la cerbatana no puede tener la menor desigualdad.

Sólo unos pocos hombres Achuar y Shuar son capaces de hacer el trabajo de ahuecar un tronco grande de madera selecta para producir una canoa. Este trabajo requiere gran destreza para evaluar el volumen de madera requerida para producir una canoa que será perfectamente equilibrada una vez puesta en el agua.

Casi todos los hombres Shuar y Achuar son capaces de construir su casa, con la ayuda de otros hombres. Los Achuar construyen una nueva casa cada seis u ocho años. Se abandona la casa vieja cuando la nueva está lista. En general, muchos hombres participan en esta actividad. En consecuencia, ésta es una actividad relativamente común en la vida de cada hombre Achuar, quien construye su propia casa varias veces y quien tiene que ayudar a otros hombres muchas veces durante su vida. Para esta actividad frecuente y colectiva, se usa una medida estándar. El nombre de la unidad de medición es **nekapek** o **nekapmatai** y, en general, se representa con un palo. El largo del palo se basa en el cuerpo humano. Es el segmento de la cintura al piso. Una interrogativa relevante es, ¿por qué tal medida estándar se usa en una de las actividades más frecuentes y socializantes en la cultura Achuar?

La raíz del nombre de la medida es **nekap-**. Esta raíz, desde nuestro punto de vista, se puede glosar con un conjunto de significados. Es posible, sin embargo, que para un Achuar o un Shuar, esta raíz identifique una sola área conceptual que incluya significados tales como "mostrar", "indicar" (como en **hintya nekap-**, "indicar el camino"), "demostrar", "medir" y "cuantificar". En el reciente proceso, de la implementación de una terminología matemática Shuar⁶, esta raíz se ha usado para expresar el concepto de "número" y "contar". La misma raíz tiene relación con la raíz **neka-**, "saber, conocer". De esta raíz, se derivan formas tales como **nekas**, "cierto, verdad" o, seguida del morfema negativo (-č̣a), **nekasmianča**, "sin valor, falso". Podríamos decir que los significados tales como "medir" y "saber" tienen relación mediante dos variedades de una raíz fundamental. No estoy sosteniendo que estos significados son "iguales" para un Shuar o un Achuar, sino que sostendría que algún componente

común existe entre significados tales como "saber, mostrar, medir, cuantificar".

Cuando examinamos los pocos números de los idiomas jívaros, desde un punto de vista comparativo y etimológico, formamos una idea del desarrollo histórico del conjunto. Aunque mi principal interés aquí radica con el idioma Shuar, también utilizaré datos sobre los otros idiomas jívaros estrictamente relacionados: Achuar y Aguaruna. Los primeros cuatro números en los tres idiomas son los siguientes:

	Shuar	Achuar	Aguaruna
1	čikičik	kičik	bakščik
2	hímyar	hímyar	híman
3	manáintyu	kampátam	kampátum
4	áintyuk áintyuk	ucfnyuk ucinyuk	ipáksumat

El primer hecho que podemos señalar es que, aunque las formas para "uno" y "dos" son básicamente iguales en los tres idiomas, para "tres" encontramos dos distintas formas y para "cuatro", tres distintas formas, una para cada idioma. Este hecho se puede interpretar como revelador de que los primeros dos números "comunes a los tres idiomas" son más viejos que el tercero, y que el tercer número es más viejo que el cuarto.

El análisis etimológico nos conduce a la misma conclusión porque los primeros dos números son mucho más opacos en términos etimológicos que el tercero, y el tercero más que el cuarto.

En las formas para "uno", encontramos que **kíčik** de los Achuar representa el segmento común del morfema. No puedo sin embargo establecer si las formas con **či-** y **ba-** en la posición inicial del Shuar y Aguaruna son expansiones de la forma **kičik**. En el idioma Shuar, encontramos otros morfemas parecidos tales como **išičik**, "unos pocos, un poco", **čikič** o **tikič**, "otro", y **čykyá-s-** "separar, quedarse solo". No puedo, sin embargo, relacionar ninguno de estos morfemas con la forma para "uno" de la manera más significativa.

Las formas para "dos" son exactamente iguales en Shuar y Achuar. La diferencia en Aguaruna es debida a las correspondencias fonológicas

sistemáticas entre este idioma y los otros dos. Sólo puedo recordar la existencia en Shuar de la expresión **himyámpramu**, "gemelo", que parece derivarse del morfema para "dos".

La situación se vuelve un poco más transparente con las formas Shuar para "tres" y "cuatro". La forma Shuar para "tres" se puede relacionar a un conjunto entero de morfemas tales como **ména**, "izquierda, el lado izquierda, la mano izquierda", **menánt-**, "parar, quedarse a un lado" **men-ká-ka-**, "fallar, liberar", **men-á-k-**, "perder el camino, ser incapaz de encontrar el camino", **main-nka-**, "dañado" (utilizado para la cerveza de mandioca o para la mandioca cocinada). Todos estos morfemas tienen algún significado común que varía, en mi parecer, desde "faltar algo preexistente o característico", hasta "estar en una posición no céntrica". Una conjetura etimológica nos podría conducir a proponer "impar" como un significado original de la forma para "tres".

Es probable que la forma **manáintyu** llegó al Shuar en tiempos relativamente recientes, para reemplazar una forma más antigua parecida a la usada actualmente en Achuar y en Aguaruna. Karsten (1935) afirmó que "entre las tribus Upano⁷ **menéindu** o **kámbatama** se usaba para 'tres'". Cuando él recogió sus datos, alguna variación entre las dos formas debería haber existido en Shuar.

No puedo asociar la forma Achuar y Aguaruna a otros morfemas de los dos idiomas o a morfema alguno del Shuar. Cabe notar que la diferencia entre las vocales semifinales puede explicarse como una correspondencia fonológica sistemática entre los dos idiomas.

La forma Shuar para "cuatro" probablemente tiene relación a los morfemas **aínik**, **aíniu**, **ániu**, "parecido, igual, par", **ain-kia-**, "hacer lo mismo", **aint-ra-**, "ir juntos, seguir". Podríamos asociar la raíz **ain(t)-** con un significado de "igual, juntos". Tanto la forma Shuar como la Achuar son reduplicadas. La semántica de reduplicación en Shuar no es fácil de captar porque es un mecanismo ampliamente empleado en el idioma. Yo diría que tiene, en general, un significado intensificante, por eso la forma Shuar para "cuatro" se podría interpretar como "lo muy par" o algo muy parecido. La forma Aguaruna para "cuatro" es muy interesante. Los Jívaros antes

contaban por medio de bajar los dedos, comenzando del meñique, así que el índice es el cuarto dedo. El índice se usa para pintar la cara con un pigmento rojo de **Bixa orellana**. El significado del nombre Aguaruna es "para pintar". En Shuar el nombre del dedo es **ipyáksuntai**, "para pintar con el pigmento de **Bixa orellana** (**ipyák**)". Una forma relacionada, -(u) **sumtai**-, se usa en Shuar para referirse a "nueve".

El hecho de que el nombre Aguaruna del número es, en efecto, el nombre del cuarto dedo constituye, en un sentido, la conexión entre los nombres verbales de los números y la actividad gestual de calcular con los dedos. En la pequeña distancia numérica de "uno" a "cuatro", encontramos una gran distancia lingüística, de la absoluta opacidad etimológica de los primeros dos números a la relativa transparencia de algunos de los cinco nombres para "tres" y "cuatro". En un sentido, también hay una diferencia en el grado de arbitrariedad, porque una forma que es más transparente y más fácil de relacionar a otras formas del idioma es, en términos relativos, menos arbitraria que una forma que no lo es. Como mencioné antes, la forma Aguaruna para "cuatro" es particularmente interesante, no sólo porque es transparente en su significado, sino porque relaciona los nombres de los números a la acción "concreta" de calcular.

La expresión empleada para "cinco" en Shuar es **ewéh amus**, "la mano está completa". Es una oración descriptiva.

Para los números más allá de "cinco", observamos un buen grado de variación entre las expresiones que se usan en conjunto con los gestos. Pellizarro (1969, p. 23) da un conjunto de expresiones que son diferentes de las dadas por Karsten y Ghinassi. Los números "uno", "dos", "tres" y "cuatro" son seguidos por la expresión verbal **íraku**, "sumado". De esta manera, uno tiene **chikíchik íraku**, "uno sumado", **jimerá íraku**, "dos sumado" etc., para "seis", "siete" y así sucesivamente.

Las diferencias entre los autores se vuelven aun más notables cuando vamos más allá de "diez". Por ejemplo, para "once", Pellizarro da la expresión **chikíchik nawén íraku**, "uno de los pies sumado". Sin embargo, él también afirma que, "cuando tienen más de cuatro o cinco cosas de contar dicen **untsurí**, 'muchos'". Tanto la divergencia entre los relatos de Karsten y Pellizarro como las alternativas que da Pellizarro, son

importantes en la perspectiva que presento aquí. Confirman mis observaciones de campo sobre la variación que se encuentra después de los primeros pocos números establecidos. La variación es una característica central en la perspectiva dinámica del lenguaje y la cultura. Estos datos dan una idea del desarrollo de la terminología numérica y demuestran que el establecimiento de un sistema numérico puede ser un proceso lento en la historia de un idioma. En este sentido, podemos suponer que algunos nombres de los números tienen una relación con otras raíces del idioma.

Recientemente, una terminología matemática fue propuesta como parte de un proceso de la estandarización del lenguaje para un programa de educación por radio, bilingüe y bicultural⁸. Un grupo de profesores Shuar "adaptaron" partículas léxicas del idioma para expresar conceptos matemáticos elementales. Ya mencioné la raíz *nekap-*, empleada para expresar los significados de "numero" y "contar". La forma *eweh*, "mano", fue usada para "cinco". Números para "seis", "siete" y "ocho" fueron propuestos. En cuanto a "nueve", la forma *usúmtai*, que ya mencioné, fue introducida. Para "diez", la forma *náwe*, "pie", fue propuesta, para evitar expresiones tales como *mái ewéh amúkhai*, "he completado ambas manos". Para "cien" se propuso la forma *wášim* y para "mil", la forma *nupantí*, ambos términos tomados del idioma. El sistema numérico entero se construye sobre la base de estos números y dos principios sintácticos fundamentales del idioma: el número que precede las formas para "diez", "cien" y "mil" desempeña la función de un multiplicador; el número que sigue representa un valor sumado. Así, por ejemplo, *himyára náwe čikičik*, "dos (por) diez (y) uno", significa 21 y *menáintyu wášim áintiuk náwe ewéh*, "tres (por cien) (y) cuatro (por) diez (y) cinco", significa 345.

Además de los números, aproximadamente 45 términos fueron propuestos para otros conceptos de las matemáticas elementales. Mencionaré algunos de éstos, para mostrar tanto los problemas lingüísticos como las posibilidades internas que se pueden encontrar en un idioma nativo. En el idioma Shuar, hay varias maneras de expresar la disyunción. En la terminología matemática, las expresiones *niniák pačitsuk*, "no denominando eso", y *tumatskeša* o *turútskeša*, "no haciendo de esta manera" se han usado. Tales expresiones se encuentran también en el lenguaje cotidiano.

Para expresar el concepto del orden comparativo, fue usada una forma Shuar actual. Esta es el adjetivo ordinario, **učič**, "pequeño", para "menos de", y **uúnt**, "grande", para "más de". El afirmar como lo harían muchos lingüistas, que el idioma Shuar no tiene formas comparativas significaría que se está empleando algún modelo estándar de la construcción comparativa como referencia.

Para expresar conceptos tales como "menos de o igual a", en los cuales están presentes tanto la disyunción como el comparativo, se expresó la disyunción de una manera distinta de las traducciones ya mencionadas. En estos casos, simplemente fue omitida con **učič**, **metéketai** que tiene el significado de "es pequeño, igual a", y **uúnt**, **metéketai** con el significado de "es grande, igual a".

Para concluir, quisiera volver a enfatizar la hipótesis fundamental de este artículo. No podemos esperar encontrar una actividad matemática específica en la mayoría de las culturas sin una tradición de escritura, pero deberíamos poder identificar capacidades básicas sobre las cuales se puede construir una actividad matemática. En culturas sin una tradición escrita, la perspectiva entera respecto a los conocimientos y las capacidades de reflexionar sobre la naturaleza existen en una dimensión muy diferente de la que conocemos. Sin embargo, el lenguaje puede "registrar" algún aspecto de tal proceso.

NOTAS

1. Empleo operativa aquí en el sentido Piagetiano, enfocando el término en las habilidades de planificar sin la necesidad de la manipulación de prueba y desacierto, de ejecutar la misma acción en ambas direcciones (con la conciencia de que es la misma acción) y de comprender la compensación del cambio dimensional, característica de la conservación.
2. Esto se puede verificar fácilmente cuando observamos una discusión entre matemáticos sobre un teorema o una ecuación. Menciono este ejemplo no sólo porque es relevante a nuestro objetivo actual, sino porque también el psicolingüista D. McNeill recientemente habló sobre el uso de la gestualidad por parte de los matemáticos (Seminario sobre las Ciencias Cognitivas, Universidad de California, Berkeley, mayo 1981).
3. Los Shuar del Oriente del Ecuador suman aproximadamente 30.000 y son uno de los grupos indígenas más grandes de la Amazonía. Junto con los vecinos grupos Achuar, Huambiza y Aguaruna, forman una familia etnolingüística (de lo que ya están conscientes) con más de 60.000 personas en el Alto Amazonas de Ecuador y Perú. El nombre Jívaro no es aceptado por los mismos Shuar, pero todavía se le emplea en la literatura; se refiere a la familia etnolingüística como Jívaro. Se realizó el trabajo de campo para este estudio en 1968, 1979, 1971 y 1974.
4. En otra gramática, mucho más reciente, de otro misionero con un profundo conocimiento del pueblo Shuar, encontramos: "la manera más frecuente es de contar de diez en diez; lo hacen mostrando los puños y diciendo *atáksha* otra vez hasta que alcanzan el número deseado". (Pellizarro 1969, p. 24). Rivet (1907-1908) señaló la poca información disponible para los autores del siglo XIX: "El Padre Plaza [Compte 1885: II, p. 195] dice que pueden contar hasta 4.

Raimondi [1863, p. 39], hasta 5. Reiss [1880] escribe que en Macas los salvajes usan sus dedos para mostrar los números. Los Aguaruna tienen números hasta el cinco y para los números más allá de 5, emplean los dedos y los dedos de los pies [Hassel 1902, p. 83]. Los dialectos de Macas, Gualaquiza y Zamora tienen palabras para expresar los primeros diez números; más allá de 20 los indígenas usan la palabra *irúnina* que significa "numerosos". En todos los lugares donde han estado en contacto con los colonos, emplean los números quichuas más allá de diez".

5. Véase Nota 3.
6. Los Shuar del Ecuador están organizados en una Federación cuya principal preocupación es la defensa de la tierra que pertenece al pueblo nativo. Para poder lograr una total independencia económica y una auto-conciencia crítica, la Federación opera una emisora de radio que emite en Shuar.

Para la educación de los niños nativos se ha usado los programas de radio desde 1972. En cada pueblo de la selva, un maestro local (conocido como **teleauxillar**) sigue el programa mientras se emite y eventualmente lo adaptará de acuerdo a las necesidades locales. El programa de educación-por-radio de la Federación se define como bilingüe y bicultural. En los últimos años, cuatro textos elementales para la educación matemática fueron escritos para uso en el primer grado.

Los textos resultaron de la experiencia directa en la enseñanza de matemáticas; las partes conceptual y lingüística fueron compuestas por el maestro Shuar, Pedro Kunkumas (*Nekapmarar'* 1976-1978).

7. Las "tribus Upano" son los Shuar noroccidentales. Actualmente, en el valle Upano hay Centros de la Federación Shuar.
8. Véase Nota 6.

LA ESCUELA BILINGÜE YANOMAMI

Instrumento facilitador para el diálogo intercultural



*María A. Amazonas**

INTRODUCCION

A través de la presente investigación bibliográfica, pretendo señalar simplemente las ideas que van enfocando la vía, dentro del complejo problema de la "identidad cultural" en un contexto de contacto, que permitirá a la Escuela Intercultural Bilingüe Yanomami ejercer su función de instrumento facilitador para el diálogo intercultural.

La primera y segunda partes permiten el reconocimiento del pueblo Yanomami en su ubicación histórico-geográfica y la metodología usada para la educación-socialización de sus individuos.

La tercera parte presenta la introducción de la escuela como elemento cultural dentro del mundo Yanomami. Indica sus comienzos y las diferentes transformaciones sufridas, debido a la actitud de servicio y respeto que han tenido los misioneros católicos, quienes desarrollan la actividad escolar, para con el pueblo Yanomami.

* Artículo publicado en "La Iglesia en Amazonas" N° 27 (1985).

La cuarta y última parte entra de lleno en la reflexión sobre el problema específico de la investigación, entonando los diferentes aspectos dentro de una única melodía: EL BILINGÜISMO, el cual clarificado en su relación con el Lenguaje, viene a ser base para desarrollar un proceso, digno de los seres humanos, que permita el diálogo intercultural.

Agrego además como anexo, el mapa con la ubicación de las escuelas que funcionan en la actualidad según el "PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE YANOMAMI".

1. LOS YANOMAMI

1.1. Vestigio primigenio del Hombre Americano¹

El origen del Hombre Americano ha constituido desde siempre un problema difícil, puesto que el continente americano carece de conexión terrestre con el resto del mundo.

Toda la investigación realizada hasta el momento, en base al desarrollo de las ciencias, ha obligado a una serie de ratificaciones que, a grandes rasgos, se dan por sentadas hoy en el campo antropológico.

El hombre aparece en América hace más de 50.000 años, a comienzos del Paleolítico Superior y siguiendo los cambios climáticos producidos por los últimos hielos del Pleistoceno. Al entrar en Suramérica, con la dispersión de los rebaños, vino también la dispersión en abanico de los cazadores: una rama se adentró en los Andes, otra se asentó en Colombia y continuó a la inmensidad de Brasil y a las Pampas, y una tercera rama se afincaría en los Llanos del Orinoco. Sus rasgos antropológicos, no han podido ser distintos de los que el "homo sapiens" presentaba en las últimas etapas del Pleistoceno y del Paleolítico Superior, ya que hace 50.000 años sobresalía el llamado "homo sapiens fossilis", del tipo "australóide" o "paleo-caucasoide" muchos milenios antes de que ocurriera la mutación genérica que originó el tipo "mongoloide" en algún lugar de Asia.

El grupo étnico-lingüístico, llamado Macro Chibcha, como todos sus hermanos cazadores de las primeras oleadas, bajaría tras los rebaños pleistocénicos y se establecerían junto a los mismos, con abundancia de

pastos, en la gran cuenca colombo-venezolana del Orinoco y sus afluentes de los Llanos. Lógicamente, siendo Colombia una plataforma de lanzamiento al resto de Suramérica, de todos los nuevos inmigrantes del Norte, los Chibchas afincados en ella forzosamente habrían de mezclarse más tarde con los braquicefálicos-mongólicos posteriores.

Algunos grupos Chibchas fueron atomizados, por invasiones mongólicas, especialmente por los Caribes, y se salvaguardaron al amparo de las defensas naturales geográficas: los Motilones-Barf en la Sierra de Perijá, los Warao en el intrincado laberinto del Delta del Orinoco y los Yanomami en el infierno verde de la selva amazónica del Alto Orinoco.

He aquí donde entronca su raíz el grupo Yanomami, vestigio primigenio del hombre americano asentado en el área geográfica del Alto Orinoco y Alto Brancos y Negro.

1.2. Denominación²

Ni los mismos Yanomami, saben lo que su denominación significa. Ellos son "Yanomami" algo que les llena de orgullo y de autocomplacencia.

Los estudiosos en cambio, han hecho de este nombre varias conjeturas y entre otras la de James Barker que parece bastante acertada "Gente nuestra", persona de nuestro grupo" pues YANO significa Casa al que acompaña el sufijo operativo MA. Significaría entonces: "YANOMAMI: GENTE QUE HACE SU CASA" o que "VIVE EN CASA", en contraposición al animal que habita en madrigueras. Otras variedades dialectales son: Yanoami, Yanowami, Sanima o Sánema.

II. LA EDUCACION ENTRE LOS YANOMAMI

2.1. La educación de los niños³

La educación Yanomami está bajo la responsabilidad directa de los padres. "Las madres aman de una manera entrañable a sus niños. Nunca se separan de ellos. En cualquier quehacer estén ocupadas, lo hacen con la criatura colgada a un costado por medio del güenepe"⁴.

El entorno familiar, viene a ser entonces el lugar privilegiado de formación y en donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Allí el niño va adquiriendo los conocimientos, hábitos, destrezas y habilidades que lo capacitarán para responder, adecuadamente, a las necesidades vitales con las modalidades exigidas por el ambiente.

Esta socialización-educación abarca los aspectos: oral y práctico. El niño Yanomami se socializa y educa a través de los consejos y la formulación de los elementos cosmogónicos, culturales e históricos. Dichos conocimientos son adquiridos a través del diálogo-narración.

El momento referencial de enseñanza es, en general, en las horas del amanecer o bien del descanso. Este aprendizaje se efectúa con la observación directa y la imitación a través de la realización de trabajos conjuntos con los mayores. Estos se constituyen en educadores en artes que conocen muy bien: agricultura, caza, recolección, pesca, artesanía, expresión estética, juegos, etc.

Este proceso de socialización-educación del niño Yanomami es dirigido por la familia y culmina después de la pubertad, cuando el joven ha adquirido su madurez bio-sico-social.

Luego, durante la adolescencia tendrá su preparación adecuada sobre el shamanismo, cuya práctica es optativa para todo varón.

2.2. El aprendizaje directo⁵

Los niños Yanomami pasan gran parte de su tiempo explorando los secretos de la naturaleza circundante.

"Allí está su escuela. Conocen detalladamente los aspectos más variados de la vida vegetal y animal.

Se saben al dedillo la compleja nomenclatura de la anatomía humana, saben distinguir entre centenares de insectos y explicar el proceso de transformaciones. Mientras los niños andan libres en sus serenas y recreativas exploraciones científicas, las niñas, al lado de sus madres, realizan su propio aprendizaje: comienzan a tomar conciencia de lo duro que

es su vocación de madre y esposa; ayudan a traer agua, a buscar leña, a cuidar de los hermanitos, en fin a percatarse de que en este mundo van a ser las servidoras de sus coetáneos varones...⁶"

La adquisición de habilidades y destrezas para conseguir los alimentos es fundamental desde el comienzo de su vida.

Mientras el padre trae a su pequeño hijo y confecciona con cualquier madera flexible un minúsculo arco y sus respectivas flechas para la defensa y perfeccionamiento de las habilidades para cazar, la madre va estimulando y educando el instinto materno de sus hijas confeccionándole un diminuto güenepe que a los diez años se transformará en una guatura de pequeñas dimensiones para traer leña.

La niña va así pasando insensiblemente del juguete a la realidad de las duras faenas femeninas. Es un dato cierto que los niños desde muy temprana edad conocen gran variedad de especies animales y plantas: las venenosas, las comestibles, etc, dando muestra de un sentido real de búsqueda de subsistencia...

III. LA ESCUELA EN EL MUNDO YANOMAMI

3.1. Breve reseña histórica

El mundo Yanomami, con la llegada de los misioneros, se abre ante una nueva perspectiva de aprehender la realidad: la escuela. El Estado Venezolano, en un primer momento, no pudo participar, por razones que me permito obviar en el presente trabajo ya que cae fuera del interés que pretende encauzar la investigación.

Los primeros en convivir con ellos fueron los misioneros de las Nuevas Tribus, con una metodología compulsiva a través de la cual transmitían el mensaje de un Dios que ama, pero que sobre todo castiga al que no le sigue.

La llegada de los Misioneros católicos a las zonas del Ocamo, Mavaca y Platanal hicieron apartarse a los primeros hacia la región de Parima.

En 1961 se comenzó en Ocamo la escuela con un número de 60 alumnos. En diciembre de 1964 se comienza en Mavaca con 10 alumnos. En 1969 se edita en Mavaca la primera cartilla bilingüe "Caje Pejic" (para tí) cuyos autores: Sor María Wachtler G. y Sor Nora González, misioneras salesianas, pretenden, a través de la enseñanza de la lectura y escritura, una comunicación comprensible de la visión panorámica que se despliega cuando dos culturas se ponen una frente a otra para conocerse.

En el año 1966 se enviaron al internado de El Ratón los alumnos (varones) más destacados. Entre otras razones, para un más rápido aprendizaje del Castellano. En 1973 surgió la idea de fundar una escuela-internado para los Yanomami en La Esmeralda, con la finalidad de intensificar la actividad escolar a todo nivel. Tal experiencia tuvo duración de un solo año escolar. A partir de una consciente evaluación, se constataron los siguientes resultados:

- Crisis de identidad: al regreso del internado algunos decían: "Yo soy criollo... no más Yanomami... porque sé hablar... leer y escribir".
- Se notó poca integración a su propia comunidad.
- Enfrentamiento hacia la autoridad constituida: los jóvenes se creían superiores.
- Poca participación de los jóvenes en las actividades económicas.
- Aprendizaje de elementos innecesarios.

Se llegó a la conclusión de que una escuela así, llevaría a poner en marcha un proceso de repetición de esquemas erróneos del pasado histórico que fraguaron en la destrucción de culturas cuyas riquezas surgirán nuevamente cuando el hombre logre arrancar a su universo biológico la programación pomenorizada, inviolada hasta hoy.

3.2. Primer proyecto Educativo 1976

El Octubre de 1976 se puso en marcha el primer Proyecto Educativo Yanomami, realizado con la aprobación de la Oficina de Asuntos Fronterizos

e Indígenas del Ministerio de Educación (OMAFI).

Un grupo de misioneros se dedicó a formular este primer proyecto. El estudio y profundización de la cultura Yanomami dio bases para ofrecer una escuela, cuya metodología basada en el Sistema Preventivo y los aportes didácticos del progreso científico, fuera, no de distorsión sino complementación y ayuda, participación e integración a la vida Yanomami.

El proyecto se experimentó durante tres años en las zonas de Ocamo, Macava y Platanal. Los textos escolares, eran cartillas bilingües, multigrafiadas, las cuales, analizadas diariamente en el quehacer escolar juntamente con los alumnos, fueron ampliadas, corregidas, anuladas, etc.

Las evaluaciones zonales y de conjunto dieron resultados positivos, provocando rectificaciones en la marcha del Proyecto.⁷

3.3. Anteproyecto Educativo Intercultural Bilingüe

En reunión celebrada el tres de enero de 1979 por algunos misioneros, se decidió dar comienzo a un plan Educativo Intercultural Bilingüe entre los Yanomami.

En octubre de 1979, estimulados por el Decreto Presidencial ⁸ sobre la Educación Intercultural Bilingüe que confirmaba el plan educativo misionero, se hizo una reunión de revisión del Anteproyecto para una posible y pronta redacción y puesta en acción del Plan Educativo Intercultural Bilingüe entre Yanomami. En dicha reunión se utilizaron criterios antropológicos, pedagógicos y sociológicos de acuerdo a la cultura Yanomami.

Participaron en la reunión:

- Los promotores y jóvenes Yanomami.
- El grupo de misioneros entregados a la educación, algunos de los cuales con más de 20 años de experiencia y permanencia entre los Yanomami.

- Un grupo de antropólogos, dos de ellos con estudios conscientes sobre la cultura Yanomami: uno experto, en economía indígena, una socióloga y una psicóloga.
- La aportación dada por los ancianos y shapori o shamanes.

3.4. Elaboración final del Plan Educativo Intercultural Bilingüe

En diciembre de 1979 se elabora definitivamente el PLAN EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE para la escuela experimental privada Yanomami del Alto Orinoco⁹.

El Plan presenta una filosofía basada en el análisis situacional del Yanomami. Promueve un proceso de socialización-educación dirigido por la familia y utiliza los mecanismos didácticos necesarios, basados en los avances de las ciencias sociales. Prevee la socialización-educación del Yanomami. Para la educación formal, en términos integrales, el proyecto está basado en la cultura Yanomami, cuya expresión codificadora es la Lengua Materna¹⁰.

3.5. Los nuevos textos bilingües

El Equipo Educativo Escuela Yanomami, según lo previsto en el Anteproyecto, ha elaborado bajo la asesoría lingüística de los antropólogos Jacques Lizot y Emilio Fuentes, los nuevos textos bilingües.

El 20 de septiembre de 1981, el primer libro: Yanomami I: urihiri (la selva). A través de sus páginas el alumno, reconociendo su mundo, va adquiriendo los primeros contactos con la grafía de su lengua, la lectura y constataciones aritméticas. Termina el libro con pequeñas narraciones sobre el universo mítico Yanomami.

El 20 de febrero de 1982 sale el segundo libro: Yanomami I: Kamiyë thëri. Continúa con el aprendizaje del Yanomami e introduce en forma bilingüe el Castellano. Consta de cuatro partes muy bien definidas:

- a. Yanomami kë ya (Yo soy Yanomami), en donde se recorre detalladamente la vida diaria del Yanomami.

- b. **Kamiyë thëri (Mi comunidad)**, re refiere al ambiente comunitario y su entorno natural.
- c. La tercera parte, es una especie de mini-diccionario con las palabras más comunes y sus expresiones más usadas en Yanomami y en Castellano.
- d. La cuarta parte presenta la narración, para la ejercitación de la lectura (bilingüe) del origen de las tres comunidades más grandes del Orinoco Yanomami: Ocamo, Mavaca y Platanal.

El 25 de marzo de 1983, sale el tercer libro de texto bilingüe: Yanomami I: Ya no wapëo (matemáticas). Con este último se completa el material básico para el primer nivel, programado en el Anteproyecto.

IV. LA ESCUELA BILINGÜE: INSTRUMENTO FACILITADOR PARA EL DIALOGO INTERCULTURAL

Para comprender adecuadamente la articulación que pretendo establecer entre escuela bilingüe y su función de facilitador para el diálogo intercultural, es necesario considerar previamente la relevancia del bilingüismo y el momento dinámico en el que comienza el diálogo.

Por relevancia se entiende la importancia que una coyuntura histórica tiene para reflexionar sobre un determinado problema; en este caso el bilingüismo en una escuela, en vista a su explicación y comprensión o a su mantenimiento o incluso a su transformación; específicamente, pretendo referirme a su función de facilitar la comunicación entre culturas pares, ontológicamente hablando, en su capacidad de conservarse, asimilarse, destruirse, crear nuevos contextos culturales o nuevos modos de ser humanos.

4.1. ¿Por qué una escuela bilingüe?

El contacto que hasta el momento ha tenido el pueblo Yanomami, con la llamada cultura mayoritaria, no ha producido cambios significativos, dentro de su contexto cultural, aún cuando los efectos aculturativos vienen subrayados en casi todos los estudios antropológicos que se han hecho al

respecto. Napoleón A. Chagnon, en la segunda edición de su obra, agrega un apéndice sobre el tema de cambio cultural¹¹.

Brota espontáneo, entonces, definir claramente los términos usados en el análisis de la realidad, presente en ambas culturas, para poder establecer un flujo de reflexiones que permitan encontrar la vía que conduzca al enriquecimiento y consolidación de la identidad nacional y su proyección dentro del contexto cultural mundial.

La clarificación de términos comienza en el momento en que la escuela ejercite su función de colocar en las manos de los individuos que conforman la sociedad, las herramientas básicas de comunicación que facilitan el diálogo intercultural.

"El indígena debe aprender a conocer las reglas del juego de nuestra sociedad. Todas las reglas del juego... Es decir, que conserve su cultura milenaria, pero que también conozca la nuestra. Pertrecharlo de conocimiento de tal forma que no se le engaste fácilmente y que se desenvuelva con fluidez en nuestro medio sin abandonar el suyo. Al respecto la educación bilingüe es fundamental"¹²

4.2. Visión política del Estado y su repercusión en la Educación Intercultural Bilingüe.

"La cuestión indigenista es mucho más trascendente de lo que a primera vista parece ser. Está en juego el genocidio y el etnocidio que practicamos irresponsablemente en quienes tienen mejores títulos y mayores derechos a vivir en esta porción de tierra que denominamos Venezuela y en todo este continente. Pero todavía hay mucho más. De la posible corrección de nuestro comportamiento con quienes han sabido eludir la persecución ferozmente despiadada que hemos mantenido contra ellos puede depender nuestra propia salvación y la supervivencia de toda la humanidad. La importancia de la cuestión se magnifica al advertir que el intruso conquistador también corre peligro de extinción por causa de su propia maleficencia. Y bien pudiera suceder que la supervivencia de quienes mantuvieron incólume su especificidad cultural mal llamada "primitivismo" contribuya a abrir rumbos diferentes a esa civilización amoral y destructora...

Venezuela tiene la excepcional posición de tener grupos muy representativos de estos sabios indígenas y autóctonos descendientes del primer núcleo humano y casi incontaminado por los efectos negativos de la agricultura" ¹³.

Las reformas educativas de importancia que se han hecho en Venezuela no son nacionales, sino presionadas desde fuera. La UNESCO elabora para el conjunto de sus países miembros las políticas, las estrategias y las reformas concretas que estos deben seguir. Desde la reunión general de Chile en 1954-55 y 62 hasta el Congreso de Ministros de Caraballeda en 1971 las reformas de importancia llevan el sello "made in UNESCO" ¹⁴.

En términos generales, la política indigenista y su proyección en el sector escolar se presenta como:

- Una visión de "tutela" que parte desde lo exterior hacia las sociedades indígenas minoritarias.**
- Un interés por la defensa de la "soberanía nacional".**
- Un interés por defender las fronteras.**

El "problema" indígena ha estado ligado al de las extensas fronteras nacionales habitadas en su mayoría por indígenas. De allí que tal "problema" compete directamente al Ministerio de la Defensa.

Existen así mismo, intereses ecológicos y presiones a nivel internacional para la conservación y preservación del complejo ecológico amazónico y la protección de la región viene considerada estratégica desde el punto de vista de sus reservas energéticas.

Honestamente, debemos aceptar la triste realidad de una política a veces manipulada, de tal manera que fácilmente supedita los ideales nacionales a egoístas intereses personales como sucediera recientemente a través del otorgamiento hecho por el Ministerio de Energía y Minas (Gaceta Oficial Nº 32.744 del 09-06-83) de 36 concesiones para explotar y explotar Casiterita de Aluvión por un total de 180.000 hectáreas a la empresa MAV A C.A. Dichas concesiones situadas en zonas todas habitadas por indígenas

Yanomami han sido fuertemente denunciadas y presentadas ante la Comisión acreditada por el Congreso Nacional de la República, por Monseñor Enzo Ceccarelli, Vicario Apostólico de Puerto Ayacucho¹⁵.

Sin embargo, debemos también admitir que paulatinamente se va desarrollando una conscientización, a nivel nacional, de la existencia en el país de la pluralidad cultural. Este factor positivo en términos de partida, debería siempre considerarse libre de las influencias de ciertos movimientos nacionalistas que pretenden estructurar una política integracionista¹⁶.

4.3. Bilingüismo y relación de "lenguajes"

Hemos señalado anteriormente que, el Plan Intercultural Bilingüe de la Escuela Yanomami subraya la importancia de la Lengua Materna, la cual considera como un vehículo fundamental para las funciones de "endoculturación" y "socialización"; viene también a ser el vehículo de todo el sistema simbólico mediante el cual se expresa la cultura: el "lenguaje".

Resultaría interesante conocer el encuentro cultural, desde el punto de vista de la estructura lingüística. Las ciencias antropológicas la señalan como pista para el estudio de las "culturas en contacto"¹⁷.

Aquí se trata, solamente, de expresar algunas consideraciones sobre el significado de una educación intercultural en la que se tiene fundamentalmente al "bilingüismo" como posibilidad misma para el encuentro.

4.3.1. *La posibilidad del bilingüismo como problema.*

B.Meliá¹⁸ hace notar que la doctrina de una Educación Bi-lingüe y Bi-cultural se basa generalmente en el sofisma de un biculturalismo y bilingüismo perfectos; posible únicamente entre individuos cuyas condiciones culturales y socio-económicas tengan correspondencias perfectas, en ambas sociedades y culturas en las que se hablan ambas lenguas. Esto no es el caso de las comunidades indígenas.

En esta consideración habría que especificar el sentido de biculturalismo e interculturación. El bilingüismo en un contexto de interculturación no implica necesariamente un bi-culturalismo.

Sin embargo, la estrecha relación que existe entre lengua y cultura da luces sobre la reflexión de una escuela que pretende facilitar el diálogo intercultural.

4.3.2. Condiciones socio-políticas del bilingüismo

El uso de una lengua en favor de otra depende de los condicionamientos que presupone un contacto intercultural. Podemos hacer resaltar entre los aspectos más imperantes:

- a. la grandeza numérica del grupo lingüístico;
- b. las actitudes de un grupo frente a la lengua de otro;
- c. el prestigio y el "status" que ocupa la lengua;
- d. las funciones que desempeña una lengua: familiares, comerciales, políticas.

El uso de una lengua que permita la comunicación externa a una cultura, desarrolla en la persona nuevos roles y le configura un "status".

Por otra parte, una lengua madre puede asumir una función importante en el sentido de que puede cargarse de significados de fidelidad y llegar a ser "símbolo" de preservación y defensa contra una cultura dominante más numerosa, más fuerte y mejor equipada.¹⁹

4.3.3. Bilingüismo y rol de la "lengua"

Es muy importante señalar la analogía notable entre estructura lingüística y el rol que desempeña el lenguaje en la organización de los elementos de una cultura.

Al respecto Prosser, citando la teoría de Sapir y Whorf, escribe: "Language is not experience which seem to be relevant to the individual (...) but is also a self-contained, creative symbolic organisation, which not only but actually defines experience for us both by its structure and by our unconscious acceptance of the language's ability to influence all of our experience by shaping symbolic meanings for us"²⁰

Diversos estudios sobre el fenómeno referido al bilingüismo en el contexto específico de las relaciones entre las minorías étnicas y las de la mayoría nacional, revelan consecuencias psicológicas, pedagógicas y culturales a veces preocupantes:

- a. Con respecto a la identidad del grupo los efectos negativos pueden ser:
 - la transnacionalización
 - la desnacionalización
 - la desintegración de la identidad
 - la marginalidad cultural.
- b. Se habla también de efectos sobre el carácter de las personas. Se crearía una condición "eclectica" que impediría consolidar la visión particular sobre el mundo y la realización de fuertes personalidades. Habría individuos escépticos e irresponsables.
- c. Se nota la lucha por una clarificación personal. El bilingüismo está ligado a la idea de una "cultura híbrida" con las supuestas consecuencias. En los jóvenes las actitudes de internas que provocan una doble lengua-visión del mundo, no permanecen separadas una al lado de la otra sino que, entran en conflicto.
- d. Se habla también de "sentimientos de inferioridad moral" de relativismo mercenario. Se cambian los principios de acuerdo a las experiencias de las situaciones, así como se cambian los lenguajes entre los interlocutores²¹.

4.3.4. Bilingüismo e identidad cultural

Este pequeño análisis pretende llamar la atención sobre la complejidad del problema de fondo: "la identidad cultural" en un contexto de contacto.

La identidad cultural no necesariamente debe estar ligada al de la unidad de lenguas pero ¿qué sucede, entonces, con los sistemas simbólicos subyacentes en las lenguas?

En el encuentro de dos sistemas lingüísticos diversos, se habla de "adaptación" de las lenguas, que puede, según las interferencias especificarse en los fenómenos:

- a. introducción de palabras-significados
- b. traducción de palabras
- c. introducción de significados

Es un proceso de adaptación "natural" relacionado a las condiciones de las minorías étnicas. Se deben considerar las fuertes presiones externas de la solución integracionista para ir más allá del simple proceso de reinterpretación a la que generalmente se somete cada cultura²².

4.4. La dimensión de encuentro en el diálogo intercultural

Partiendo del reconocimiento de la cultura no como un ente abstracto sino como sujeto, en igualdad de derechos dentro de las relaciones interculturales, la Escuela Intercultural Bilingüe Yanomami, debería insistir concretamente en la lengua, teniendo siempre presente al "Lenguaje" como la expresión de una experiencia concreta de todo un sistema simbólico global.

Reconocer y subrayar la importancia de la lengua de un pueblo es reconocer al pueblo mismo. Se puede hacer callar al indígena ya sea a través de una política de asimilación-integracionista o simplemente ignorándolo como interlocutor relevante.

El diálogo entonces, viene a ser encuentro cuando los interlocutores, aún situados en planos de lenguas diferentes, se encuentran en el análisis de esos lenguajes como paso obligatorio para la comprensión mutua de sus culturas así como también para presentarse recíprocamente a través de términos claros para ambos.

"Para que haja comunicação, entre diferentes culturas, emissor e receptor de uma mensagem qualquer precisam se valer dos mesmos *sinais* materiais, como gestos, ritos, palavras, desenhos, escrita, e do mesmo *código*, que representa o contexto cultural mais amplo.

Espera-s do receptor, que saiba decifrar o código e compreenda a informação, que é a base do sinal. O receptor deve ter em comun com o emissor um repertorio de sinais e di significações são coordenadas por negra comuns a um determinado povo, pela *Sintaxe* cultural"²³.

Es este el momento propicio que deberfa provocar la Escuela Intercultural Bilingüe Yanomami, ya que allí es posible el ambiente para desarrollar su rol facilitador y en donde libremente se puede ofrecer a los destinatarios las herramientas básicas que les permitirán comentar, de acuerdo a la dignidad de los seres humanos, un diálogo intercultural.

CONCLUSION

La investigación realizada sobre la Escuela Bilingüe Yanomami, como instrumento facilitador para el diálogo intercultural, ofrece un esbozo a nivel de reflexión teórica sobre uno de los aspectos más complejos a la que se debe enfrentar la política Educativa el País.

Los planteamientos señalados, representan un reto a ls desidia con que todavía un gran conglomerado nacional considera a los grupos indígenas venezolanos y lo que es peros todavía apoyando irresponsablemente ideas anacrónicas infantiles, en el sentido de un pensamiento acrtico, de quienes pretenden salvaguardar la identidad cultural patria a través de un proceso de asimilación-integracionista en desfavor de nuestras culturas autóctonas.

Es un llamado a los venezolanos conscientes y preocupados por el desarrollo educativo del país, para profundizar y concretizar en el momento histórico real, los elementos odóneos básicos para elaborar una política educativa autóctona, dinámica y creativa en la pluralidad cltural, cuya influencia beneficie también a todos cuantos habitan las diferentes latitudes del planeta.

NOTAS.

1. De Barandiarán, Daniel y A. Walalam. Los Hijos de la Luna. Ediciones del Congreso de la República, Caracas 1974, pp. 13-15.
2. Eguíllor, M^a Isabel. "Visión etnográfica de la nación Yanomami: En: La Iglesia en Amazonas, año IV, Nos. 14 y 15, 1983.
3. Premarini, J.B. "La escuela. Breve análisis del elemento cultural introducido en la cultura Yanomami". En: La Iglesia en Amazonas, año IV, Nos. 14 y 15, 1983.
4. Cocco, L. Iyeweiteri. Quince años entre los Yanomamos. E.T.P.D.B. Caracas 1972, p. 290.
5. Pre,arini, J.B. O.C. p. 76.
6. Cocco, L.O.C. p. 291.
7. Implantación del Proyecto Educativo. Hojas multigrafiadas. Mavaca 1976.
8. Gaceta Oficial: Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en las zonas habitadas por indígenas. 20 de septiembre, 1979. Caracas.
9. Equipo Educativo Escuela Yanomami (Alto Orinoco). Yanomami 1: Suwë Hëri Maranapi. Urihiri. L.E.S. Caracas 1981.
10. Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe, Escuela Experimental Yanomami (Alto Orinoco). Mavaca 1976-1979 (mimeografiado).
11. Chagnon, Napoleon A. Yanomamo. The fierce people. Holt, Rinehart and Winston 1977². New York.
12. Dieter Heinen, antropólogo y economista del IVIC. En: El Nacional, C-1, 23 de julio de 1976.
13. Juan Pablo Pérez Alfonso. En: El Nacional, D-5, 14 de marzo de 1976.

14. Dupla, Javier. "Organización del Sistema Educativo". En: La Educación en Venezuela. Curso de Formación socio-política. Nº 4. Centro Gumilla 1977, p. 8.
15. La Iglesia en Amazonas. Nos. 20 y 21, marzo 1984, p. 43.
16. Bortoli, G. L' azione della chiesa missionaria tra i Yanomami. Venezuela (analisi di una esperienza). Esercitazione per la Licenza nella Facoltà di Missiologia Indirizzo Pastorale. Roma, 24 maggio 1984, p. 56.
17. Weinreich, U. Languages in contact, findings and problems. Mouton, The Hague, Paris 19707.
18. Meliá, Bartomeu. Educação Indígena e Alfabetização. Ed. Loyola. São Paulo, 1979, p. 1987.
19. Bortoli, G.O.C. p. 62.
20. Prosser, Michael. The cultural dialogue. An introduction to intercultural communication. Houghton Mifflin, Boston 1978, p. 101.
21. Weinreich, U.O.C. Apéndice pp. 116-122.
22. Bortoli, G.O.C. p. 63
23. Suess, Paulo. "Culturas Indígenas e Evangelização. Presupostos para una pastoral inculturada de libertação". En Revista Eclesiástica Brasileira. 41. 1981,p. 239.

Bibliografía

Bórtoli, Giuseppe

L'AZIONE DELLA CHIESA MISSIONARIA TRA I YANOMAMI. VENEZUELA. Análisi di una esperienza. Esercitazione per la licenza nella facultá di missiología indirizzo pastorale. Roma, 24, maggio 1984.

Chagnon, Napoleon A.

YANOMAMO THE FIERCE PEOPLE. Holt, Rinehart and Winston. 1977. New York.

Cocco, Luigi

IYEWEITERI. QUINCE AÑOS ENTRE LOS YANOMAMOS. E.T.P.D.B. Caracas 1972.

De Barabdiarán, Daniel y Walalam

LOS HIJOS DE LA LUNA. Ediciones del Congreso de la República. Caracas 1974.

Dieter, Heinen

En: EL NACIONAL. C-1. 23, julio 1976.

Dupla, Javier

"Organización del Sistema Educativo". En: LA EDUCACION EN VENEZUELA. Curso de Formación socio-política. Nº 4 C.G. 1977.

Eguíllor, María Isabel

"Visión etnográfica de la nación Yanomami". En: LA IGLESIA EN AMAZONAS. Año IV. Nº ext. 14 y 15. 1983.

Equipo Educativo Escuela Yanomami

YANOMAMI 1 Suwe hëri-Maranapi. Urihiri., guía Didáctica. L.E.S. Caracas 1981.

Gaceta Oficial

REGIMEN DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN ZONAS HABITADAS POR INDIGENAS. 20 de septiembre de 1979. Caracas.

Meliá, Bartomeu

EDUCAÇÃO INDIGENA E ALFABETIZAÇÃO. E. Loyola, Sao Paulo 1979.

Pérez Alfonso, Jan Pablo

En: EL NACIONAL. D-5, 14 de marzo de 1976.

Premarini, Juan Bautista

"La escuela. Breve análisis del elemento cultural introducido en la cultura Yanomami". En: LA IGLESIA EN AMAZONAS. Año IV. Nº ext. 14 y 15. 1983.

Prosser, Michael

THE CULTURAL DIALOGUE. An introduction to intercultural communication. Houghton Mifflin, Boston. 1978.

Suess, Paulo

"Culturas indígenas e Evangelização". En: REVISTA ECLESIASTICA BRASILEIRA. 41. 1981.

Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho

LA IGLESIA EN AMAZONAS. Ed. Aldo Manolino. Año V. Nos. 20 y 21. Marzo 1984.

Weinreich, U.

LANGUAGES IN CONTACT, FINDING AND PROBLEMS. Mouton, The Hague, Paris 1970.

IMPLANTACION DEL PROYECTO EDUCATIVO. Hojas multigrafiadas. Mavaca 1976.

PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE. Escuela Experimental Yanomami. Alto Orinoco. Mavaca 1976-79. (Mimeografiado).

LA PROPUESTA DE EDUCACION Y AUTOEDUCACION PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS MAPUCHES HUILICHES

*Anselmo Nuyado y Raúl Rupailaf.**

Aspectos a considerar: Al proponer la implementación de un programa de educación para la defensa de los derechos huilliches, planteamos que éste debe comenzar a elaborarse, puesto que hasta hoy no hay nada que se presente como alternativa regional. Este debe rescatar elementos de la educación popular (metodología) adaptándolos al contexto y considerando además los siguientes aspectos: derecho a la organización propia, derechos territoriales, la educación alternativa y el desarrollo comunitario. Se aclara que este es un primer intento de propuesta planteado por propios huilliches.

DERECHO A LA ORGANIZACION PROPIA

No es posible proponer alternativas cuando no existe una organización representativa que asuma la defensa de los derechos propios. Por tanto, el primer propósito debe darse en la perspectiva de revitalización de nuestra organización regional representativa y ésta proyectarse en un marco más amplio de lucha, derivando así los siguientes pasos:

* Miembros de MONKU (Organización indígena Huilliche), el artículo ha sido publicado en el boletín "Nüttram" cuya edición está a cargo del Centro Ecuménico Diego de Medellín (Santiago de Chile).

- **Socialización de la lucha huilliche hacia el conjunto del pueblo mapuche y las fuerzas movilizadoras del país con el fin de que ésta no se convierta en una movilización regional, aislada y por tanto estéril. La solución del problema mapuche pasa por un cambio de institucionalidad en Chile.**
- **Promoción constante de la revitalización de la reorganización de las comunidades de base (cacicado-comunidad).**
- **Apoyo a grupos autogestionarios que se vayan sumando a la lucha y movilización regional y/o nacional.**
- **Reorientar a una capacitación y autocapacitación de líderes tendientes a provocar paulatinamente una renovación de éstos, evitando así que la movilización se estanque y potenciar la lucha por la autodeterminación del pueblo mapuche.**
- **Rescate de las propuestas que gestionan los diversos organismos mapuches con la finalidad de confluir en una gran propuesta nacional mapuche, algo así como la conformidad de una gran confederación de organizaciones que asuma y afiance la defensa de esta gran propuesta.**

DERECHOS TERRITORIALES.

Es necesario hoy mantener, y en lo posible expandir, el espacio físico del proyecto huilliche para que éste pueda desarrollar su propio proyecto reivindicativo y mantener el carácter de pueblo étnico diferente del resto de la sociedad nacional. En la práctica esto significa defender las tierras, las riberas, los lagos, los canales, canales, las comunidades y en lo posible recuperarlos ya que es obvio que sin espacio (tierra) no hay pueblo mapuche. Es por tanto necesario:

- **Proseguir en el estudio de la situación de las tierras huilliches, en forma sistemática para proponer la alternativa de su defensa .**
- **Formular y provocar desde documentos históricos (Parlamentos de Paz, Escrituras de Comisario [1827]), una discusión y orientar una lucha**

por la "indeminización de la deuda moral" de los chilenos (Estado-Gobierno), para con los mapuches-huilliches.

- En el contexto mapuche: una lucha por la derogación de leyes nocivas (2.568) para el conjunto y elaborar una propuesta alternativa, para defenderla en el momento que sea preciso (el momento democrático) con la participación de los afectados.
- Plantear un programa de "desobediencia" al sistema jurídico, presentando como alternativa la movilización del conjunto del pueblo mapuche y fuerzas democráticas del país que simpatizan con la causa mapuche.
- Promover la creación de un departamento jurídico-legítimo, integrado por especialistas técnicos y los propios afectados cuyos objetivos tendrían que plantearse en los siguientes términos
 - Atención y estudio de los casos actuales.
 - Prolongación de los conflictos (esto favorece a la movilización).
 - Rescate y elaboración de la propuesta huilliche (anteproyecto).
- Provocar el encuentro del conjunto de organizaciones mapuches con la finalidad de compartir las propuestas.

DERECHO A LA EDUCACION ALTERNATIVA.

Las propuestas de cambio, pasan también por la implementación de programas educativos no formales, que en este caso deben tomar como base la situación y la problemática; el reconocimiento y revalorización de la historia y los patrones culturales del contexto donde se pretende impulsar el proceso.

¿Por qué se propone una educación no formal?... Porque dentro del sistema formal imperante, por sus características, es obvio que nunca el huilliche va a luchar por su liberación, está dominado intelectualmente. Es propio pensar entonces:

- En una educación no formal (huilliche-popular) a implementarse en el seno de la familia y de la comunidad huilliche, que respete la especificidad y tienda a favorecer un proceso de concientización de lo que somos: Mapuches-Huilliches.

- Que se plantee un intento de rescate y revalorización de la historia, ya que a través de ésta se recuperaría la memoria y se reconocería una identidad propia.

- Que desde la metodología hasta su aplicación cuente con la participación del afectado, con la finalidad de una autoeducación donde los propios huilliches se transformen en agentes de cambio hacia el movimiento liberador (descolonización).

- Que contemple la descolonización intelectual de los huilliches y contrarreste los "mitos pacificadores y extirpadores" de la cultura (escolarización formal, Iglesia, Leyes, etc...).

- Como alternativa favorecer el rescate y la sabiduría huilliche (comunidad). Por ej.: el manejo racional de los recursos; la reproducción y transmisión del conocimiento de abuelo-padre-hijo, practicados en el seno de la familia y comunidad.

- No es posible plantear una propuesta educacional, alternativa o bicultural, si no es asumida por la organización representativa de los grupos y que ésta no se plantee por el rescate y la defensa de los elementos y valores de la cultura propia tan fundamentales como son: idioma, religión, forma de pensar y actuar; en resumen todo lo que implica ser un pueblo con especificidad.

Lo que por otro lado plantea la necesidad de exigir al gobierno-Estado una reforma del sistema formal imperante la regionalización de la educación que se imparte en las comunidades campesinas-mapuches y que se respeten las diversidades locales o regionales.

- Es además legítimo pensar en provocar un proceso de "sensibilización social" hacia las estructuras que aplican el sistema imperante (magisterio, Institutos, liceos, profesores de ascendencia mapuche, universidades, etc...)

para que, desde su condición, y posición hagan conciencia de la especificidad y la necesidad de la reforma.

- Instrumentalizar la educación popular en pro de las reivindicaciones.

DERECHO AL DESARROLLO COMUNITARIO.

El Gobierno chileno, junto con impulsar sus programas de desarrollo (privatización de empresas, fiscalización de territorios, reforestación, Programas de Transferencia Tecnológica, etc...), ha puesto en evidencia que el mapuche es un "lastre" que impide justamente este "desarrollo" y por tanto tiende a ignorarlo y marginarlo, no considerándolos en ningunos de estos programas y no destinando ni los más mínimos recursos o programas para el contexto mapuche (incluye al campesino proletario). Súmase a ello la reducción del espacio físico (minifundio), la sobrepoblación, el agotamiento de los suelos etc..., etc., lo que por tanto plantea como tareas prioritarias las siguientes:

- Potenciar la estrategia de sobrevivencia de las comunidades, impulsando programas alternativos y potenciando la autogestión de los grupos.
- Rescatar el sistema cooperativista propio de las comunidades (mongaco, "vuelta de manos", medierfa) reorientando las prácticas de intercambio (chauke), evitando con ello la descapitalización de las comunidades.
- Insertar nuevas técnicas y rubros de producción aplicando tecnología apropiada para responder a una necesidad básica: producción de alimentos para el autoconsumo.
- Capacitación de los grupos y sus organizaciones para que éstos, en conjunto, exijan de parte del gobierno una respuesta concreta a la necesidad de sobrevivencia de la población huilliche.
- Arrancando de raíz los programas de tipo paternalista y asistencialistas que cumplen otra manera de sometimiento y dominación.

EDUCACION BILINGÜE EN PUNO: REFLEXIONES EN TORNO A UNA EXPERIENCIA... ¿QUE CONCLUYE? ¹

*Luis Enrique López, Ingrid Yung
y Juan Palao**

Sabido es que el Perú constituye un país multiétnico, plurilingüe y pluricultural en el que aún coexisten más de 60 lenguas diferentes, diversas visiones del mundo y prácticas culturales igualmente diferenciadas que tienen relación con la particular configuración geográfica del país. De cerca de veinte millones de habitantes, cinco son hablantes de lengua vernácula ², entre monolingües y bilingües de diverso grado. De lo que se deduce que, al igual que en otros países latinoamericanos con considerable presencia de población indígena, el castellano no ha logrado aún generalizarse de manera definitiva a pesar de casi quinientos años de imposición.

Dentro de esta diversidad es necesario destacar la jerarquización que rige el funcionamiento de lenguas y culturas en el país, resultado de la jerarquización socio-económica que caracteriza a la sociedad peruana. Desde esta perspectiva las lenguas vernáculas, por ser idiomas de grupos

* Los autores son miembros del Proyecto de Educación Bilingüe-PUNO (Perú), experiencia que comenzó en 1975. Este trabajo es una expresión grupal del equipo de la Asesoría Alemana en el Proyecto. Los autores, sin embargo, se responsabilizan por su contenido.



socialmente estigmatizados y económica y políticamente marginados, ostentan también el estatus de lenguas oprimidas (Albó, 1977). Mientras el castellano es la lengua de mayor uso y prestigio, que abarca todos los contextos y dominios de uso y monopoliza las esferas de la lengua escrita y la comunicación formal-oficial, las vernáculos tienen como único reducto, dominios y contextos de uso relacionados con la comunicación familiar o local. Esta situación aún rige para lenguas vernáculos como el quechua y el aymara que tienen un alto número de hablantes a nivel nacional, que en determinadas zonas y regiones del país constituyen la lengua de uso predominante y que en determinado momento de la historia gozaron de un considerable prestigio social gracias a su amplio uso y difusión como lenguas francas, incluso en zonas que no habían pertenecido al imperio inca (Cerón, 1985). La relación vernáculos-castellano está pues caracterizada por una asimetría que pone en desventaja al vernáculo-hablante frente al hispano-hablante y que lo confronta a diario con una lengua parcialmente atrofiada y otra desarrollada en todos los niveles de expresión, normalizada y con amplio uso escrito³. Esta asimetría es resultado de la situación de diglosia que nos caracteriza⁴.

La jerarquización socioeconómica y el carácter diglósico de la sociedad peruana, la condición de las vernáculos como lenguas oprimidas, el menosprecio de la sociedad dominante por los medios de expresión de las culturas autóctonas generan en los hablantes de lengua vernáculo, tanto monolingües como bilingües, actitudes desfavorables frente a un mayor uso de sus lenguas y a su empleo en la educación formal. Tales actitudes van paralelas a un deseo cada vez mayor por aprender el castellano y por aprender a leer y escribir⁵, lengua y habilidades vistas como condición indispensable de movilidad y ascenso social. Esta es una de las razones por las que en el medio rural indígena se plantean cada vez más exigencias de tipo educativo⁶ y una esperanza desmesurada en la escuela como agente de cambio, deseo que ésta no puede satisfacer.

El fracaso de la escuela en el medio rural se debe a que su acción está desligada de la problemática comunal, local y regional, de la vida cotidiana del campesino y de sus necesidades vitales. Por un lado, los planes y programas de estudio son diseñados desde la capital del país y desde una perspectiva urbana y de clase media y, por lo tanto, castellano-hablante. Esta

orientación homogeneizante no rige sólo para la escuela primaria sino para la difusión cultural en general, como se puede deducir de nuestra breve caracterización sociolingüística del país y de la relación vernáculos-castellano⁷.

Por otro lado, en lo que respecta a la formación de maestros, su entrenamiento apunta hacia la transmisión de esta ideología aún en las zonas rurales del país donde, como ya hemos visto, la vigencia de otros idiomas y culturas es todavía actual⁸. Esto nos lleva a concluir que, en el medio rural peruano, escuela y maestro están desafortunadamente divorciados del medio en el cual se instalan. Este hecho explica las tasas tan altas de repitencia, deserción y bajo rendimiento escolar⁹. Pero al margen de estas consideraciones, de por sí importantes, es necesario hacer mención a la función alienadora de la escuela en un medio rural vernáculo-hablante que promete una integración a la sociedad dominante que por sí sola no puede cumplir y que desarraiga a los educandos de su contexto psicológico y social, generando en ellos inseguridad, en lugar de autoafirmación y autoestima.

Dentro de este contexto, desde hace varias décadas, diversos individuos e instituciones han venido desarrollando experiencias educativas en el medio rural en busca de una solución al problema de la escuela y la escolaridad de la población indígena. Desde la década del 30 se han dado en el país intentos de una educación que hace uso de las vernáculos en el proceso enseñanza-aprendizaje. En Puno, éstos datan de 1931, época en la que un maestro bilingüe castellano-aymara al desarrollar una campaña de alfabetización, ensayaba la enseñanza de la lecto-escritura en aymara y utilizaba exclusivamente esta lengua en un grado preparatorio o de transición. Siguen a esta experiencia, diversas iniciativas de maestros rurales, principalmente aymara-hablantes, que desarrollan en el altiplano experiencias alternativas de educación (López, 1987a). En las décadas del 50 y 60 se implementaron en el Perú los Núcleos Escolares Campesinos, los mismos que han constituido la experiencia más interesante de educación rural y que consideraron, también y de alguna manera, la utilización instrumental de las vernáculos en la educación (Pozzi-Escot, 1987).

En este recuento es necesario hacer referencia a la actividad que ha venido desarrollando desde 1946 el Instituto Lingüístico de Verano,

conocida organización misionera protestante norteamericana que lleva a cabo programas educativos a través de toda la amazonía peruana, en relación estrecha con su objetivo religioso ¹⁰.

A mediados de la década del 60, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través de su Plan de Fomento Lingüístico, implementa en Ayacucho un programa experimental de educación bilingüe.

Dicho programa ha atravesado por diversas fases y a la fecha se ejecuta en convenio con la Dirección Departamental de Educación y la Corporación Departamental de Desarrollo de Ayacucho en 26 centros educativos rurales del departamento.

A pesar de la existencia de estos programas se tiene que esperar hasta 1972 para que se modifique sustancialmente la legislación lingüístico-educativa en el país, en el marco de diversas reformas socioeconómicas llevadas a cabo por el gobierno militar de Velasco. Es así como sucede a la ley de Reforma Agraria, la de reforma Educativa y la formulación de una Política de Educación Bilingüe que pone especial énfasis en el uso instrumental de las lenguas vernáculas en la educación y en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Al amparo de esta nueva legislación comienzan en el país nuevas experiencias de educación bilingüe tanto en la amazonía como en la sierra. Es así como en 1975 se da inicio a los proyectos de Napo y Cuzco, el primero de los cuales sigue en aplicación a cargo de un equipo de misioneros educadores católicos en 25 comunidades quechua-hablantes del departamento de Loreto. El proyecto de educación bilingüe de Cuzco se desarrolló entre 1975 y 1979, por convenio entre la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), organismo de cooperación técnica del gobierno norteamericano, y el Perú, y estuvo a cargo del Instituto de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) y de la Universidad de Cornell. Por deficiencias que no es el caso destacar aquí, el proyecto lamentablemente llegó a su fin luego de un período muy corto de experimentación (4 años) y, como era de esperar, no logró ningún impacto en el sistema educacional de la zona.

También en 1975 se firma el convenio entre el Perú y la República Federal de Alemania para implementar un proyecto de educación bilingüe, que es ubicado posteriormente en Puno.

Después, en 1981, el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), ligado a la iglesia católica, inicia la experimentación de la educación bilingüe con población asháninka-hablante en la selva baja del departamento de Junín.

Como se puede apreciar de esta apretada descripción ¹¹, la educación bilingüe tiene ya cierta tradición en el país y ha merecido incluso, en determinada época, el respaldo legal que garantiza su implementación y difusión. Lamentablemente, por los vaivenes típicos de la política peruana, y tal vez por tratarse de un tipo de educación ligada al medio rural que reivindica lo indígena y que cuestiona el rol de la sociedad dominante y su ideología, sea que hasta ahora este tipo de educación no haya tenido mayor suerte en el contexto global peruano y lleguemos a 1987 con innumerables discursos desde el Estado en favor de una educación bilingüe, pero con pocos o ningún planteamiento concreto respecto de cómo, dónde y cuándo implementarla a fin de solucionar la problemática educativa de la población indígena de habla-vernácula ¹². A casi dos años de iniciado el nuevo gobierno peruano, el Ministerio de Educación no logra todavía articular una política educativa y se continúa con la orientación centralista y homogeneizante a la que hemos hecho mención, contradiciéndose así las acciones del mismo gobierno en otras esferas. Sin embargo, el parlamento peruano parece estar tomando la iniciativa en este sentido y es así que se acaba de aprobar en el Senado un proyecto de ley que regula el uso instrumental del quechua y el aymara en la educación nacional (ver anexo 1) y en la Cámara de Diputados, la representación parlamentaria del departamento de Puno, unánimemente y a pesar de las diferencias ideológicas en su seno, ha presentado recientemente un proyecto de educación bilingüe que esperamos entre pronto a debate (ver anexo 2).

El caso de Puno

La problemática sociolingüística nacional descrita a lo largo de este documento se manifiesta de manera más aguda en una región de tan alta densidad poblacional indígena como Puno. Puno es un departamento situado en el sudeste del país que alberga a cerca de un millón de habitantes, en su mayoría quechua o aymara-hablantes (90.63%). Los educandos del medio rural puneño se ven confrontados con un sistema educativo, similar en su

concepción y uso de lenguas al implementado en Lima, pero que, en la práctica, como es natural esperar, no es comparable en términos de calidad e infraestructura al de la capital.

En el medio rural, a pesar del avance del castellano desde hace casi quinientos años "proceso que va junto al cambio en las relaciones tradicionales de mercado y a la expansión del capitalismo en el campo", el aymara y el quechua constituyen aún lenguas de uso predominante a nivel intrafamiliar e intracomunal. De allí que la inserción en este medio de una escuela occidental y en castellano derive no sólo en serios problemas de incomunicación en el aula, sino en la generación de sentimientos de inseguridad frente a los factores culturales y de comunicación de la sociedad dominante, en lugar de promover la afirmación psicológica y social del individuo a fin de que pueda constituirse en agente de cambio social de su propio medio.

Dentro de este marco la problemática educativa puneña resulta acuciante. Así, por ejemplo, la tasa de deserción escolar alcanza un 11.61% entre primero y segundo grado y la de repitentes en este grado es de 24.39%. Esto es: de cada 100 niños que inician su escolaridad en este departamento, ya en el primer grado de primaria, 36 no llegan a concluirla satisfactoriamente; si descontáramos de esta cifra las referidas al medio urbano, las referentes al ámbito rural serían todavía más agobiantes (López, 1987b). Otro dato que corrobora esta situación es el relacionado con el número de estudiantes que termina su educación primaria. De cada 100 niños sólo 49 concluyen el sexto grado. Como resultado de ello la tasa de analfabetismo en la región es bastante alta por cuanto, además de la insuficiente cobertura del sistema (déficit de 29.7%)¹³, el hecho que porcentajes considerables de educandos no completen por lo menos los primeros cuatro grados "generalmente considerados como mínimo para lograr una alfabetización funcional" conlleva hacia un analfabetismo secundario¹⁴.

Frente a tal situación se planteó la formulación de un proyecto educativo que, siendo bilingüe, ofreciera alternativas de solución a la problemática educativa del medio rural. Es así que, en 1975, a solicitud del gobierno peruano, en el contexto de la reforma educativa peruana y de la política de educación bilingüe, se firmó un acuerdo entre el gobierno del Perú

y el de la República Federal de Alemania para el desarrollo de un proyecto de educación bilingüe en el departamento de Puno.

Si bien, en los primeros momentos, el proyecto Puno no tenía una concepción clara respecto del tipo de educación bilingüe que deseaba implementar en Puno, posteriormente y coincidiendo con los primeros años de su implementación en el aula, el proyecto opta por un modelo de educación bilingüe de mantenimiento que pone énfasis en el uso instrumental del quechua y el aymara a lo largo de la educación primaria al lado del castellano, lengua que además se enseña con una metodología de segunda lengua (ver López y Valdivia, 1984).

Para implementar la educación bilingüe en Puno el proyecto diseña una estrategia que comprende las siguientes áreas:

- a. Investigación, que incluye estudios de tipo diagnóstico y evaluativos.
- b. Elaboración de material educativo, tanto en vernácula como en castellano.
- c. Capacitación y supervisión del personal docente en servicio en las escuelas seleccionadas.
- d. Difusión y promoción de la educación bilingüe, tanto a nivel comunal, regional y nacional.

Posteriormente se añade a este conglomerado el área de adecuación curricular.

El análisis del trabajo desarrollado por el Proyecto de Educación Bilingüe-Puno, desde sus inicios en 1977 hasta la fecha, nos permite identificar las siguientes fases:

a. Fase preparatoria (1977-1988)

En este período se desarrollaron los estudios sociolingüísticos y del universo vocabular del niño quechua y aymara-hablante, se seleccionaron

100 centros educativos para la aplicación de la educación bilingüe, se elaboraron los textos iniciales de lecto-escritura en quechua y aymara y se realizaron acciones diversas de difusión que comprometieron seminarios y jornadas de motivación para organizaciones de base. En esta fase se formuló también un plan general de implementación del proyecto.

b. Fase de implementación (1980 a la fecha)

En razón de que una de las prórrogas del acuerdo Perú-Alemania debía concluir en 1983, la misma que luego fue ampliada hasta abril de 1988, nos parece conveniente dividir esta fase en dos etapas: una relacionada con el período inicial y la segunda con el período comprendido entre 1984 y 1988, dado que este último coincide con una modificación sustancial de la estructura del sistema educativo peruano.

1980 a 1983

En abril de 1980 se comienza con la aplicación, a nivel del primer grado, en 100 centros educativos seleccionados, 60 del área quechua y 40 del área aymara, continuándose gradualmente hasta llegar al tercer grado en 1983. Durante esta época se desarrollan las actividades programadas en el área de investigación (diccionario aymara-castellano, gramática aymara, estudios de base para la implementación de las asignaturas de matemática y ciencias naturales; experimentación y validación de materiales de lenguaje desarrollados para el primer grado); en lo que respecta al área de elaboración de materiales se redactaron textos, cuadernos y guías para la enseñanza de lengua materna y del castellano como segunda lengua para los cuatro primeros grados así como textos y guías de matemática y ciencias naturales para los dos primeros. Se llegó también a incluir una subárea de producción de material post escolar, elaborándose el libro de lectura en quechua "Unay Pachas".

En cuanto a capacitación, se dieron cursos de implementación para maestros, promotores y líderes de las comunidades participantes en el proyecto; se estableció un programa de especialización en educación bilingüe para estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Puno, se continuó con el seguimiento y asesoramiento de docentes en sitio y se desarrollaron actividades de difusión.

En 1983, como resultado de la experiencia misma y de factores que comentaremos más adelante, el número de escuelas se reduce a 40.

1984 a la fecha

El acuerdo de Educación Bilingüe firmado entre Perú y la República Federal de Alemania es prorrogado a solicitud del gobierno peruano por 4 años más a fin de concluir con las tareas iniciadas. Cabe mencionar que, como resultado de la modificación del sistema educativo, el nivel de educación básica regular es transformado en uno de educación primaria de seis niveles¹⁵. Es así que este período comprende también la implementación de materna, castellano como segunda lengua matemática, ciencias sociales y ciencias naturales.

Un aspecto importante de esta fase está dado por la transferencia de la jefatura y conducción del proyecto del Instituto de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) en Lima a la Corporación Departamental de Desarrollo Social Económico de Puno (CORPUNO), la que a su vez delega sus funciones a la Dirección Departamental de Educación.

Hasta la fecha se cuenta con módulos de material educativo en lengua materna, ciencias sociales y ciencias naturales hasta el quinto grado inclusive, estando los correspondientes al sexto grado en elaboración y, en castellano y matemática hasta el cuarto grado inclusive, estando los correspondientes al quinto grado en elaboración (véase el anexo 3 para una lista de los materiales educativos elaborados por este proyecto). Además se han producido estructuras curriculares en forma de libro separados para uso de los maestros para los tres primeros grados de educación bilingüe.

En lo que se refiere a capacitación docente, difusión y seguimiento se ha continuado con las programaciones regulares, similares en cuanto a forma y contenido a las descritas anteriormente.

Durante este período se inicia un conjunto de acciones adicionales entre las que podemos destacar las siguientes:

- Apoyo a la Dirección de Formación Magisterial del Ministerio de Educación y al Instituto Superior Pedagógico de Puno en la definición e

implementación de programas de profesionalización en educación bilingüe para maestros en servicio sin título profesional, y de formación magisterial en educación bilingüe para jóvenes de la zona que concluye el quinto año de secundaria y que inician su formación pedagógica.

- Apoyo a la Universidad Nacional del Altiplano en la formulación e implementación de un curso de postgrado en Lingüística Andina y Educación destinado a formar cuadros profesionales locales que puedan asumir la conducción y funcionamiento de programas educativos bilingües, el dictado de cursos universitarios o de nivel de formación magisterial relacionados con contenidos y problemas de lengua y cultura, y que puedan participar de manera activa en proyectos de desarrollo que incluyan, en su formulación, actividades relacionadas con las variables lengua y cultura.

- Organización de seminarios de orientación para padres de familia y líderes comunales sobre aspectos relacionados con la educación bilingüe en el marco del desarrollo comunal, encargando las acciones de este proyecto con el de otras instituciones públicas o privadas.

Así mismo cabe mencionar que, a partir de 1986, con la iniciación del proyecto de "Desarrollo de la Educación Primaria" que ejecuta en Puno "y en todo el ámbito del Sur Andino" el Ministerio de Educación con un préstamo del Banco Muncial, el personal del Proyecto Puno ha debido participar en diversas reuniones de consulta destinadas a la formulación de las actividades del nuevo programa, así como en sus acciones de capacitación y difusión.

En la actualidad, en el marco del proyecto "Desarrollo de la Educación Primaria", los materiales educativos elaborados por el PEEB-P están siendo distribuidos en todas las escuelas del ámbito rural y urbano-marginal del departamento de Puno y cabe también mencionar que en sus planes de expansión a otros departamentos del Sur Andino se están actualmente experimentando y adecuando los materiales desarrollados en Puno para su posterior aplicación en Apurímac, Ayacucho, Cuzco, Huancavelica y en la zona alta del departamento de Arequipa.

El proyecto de Educación Bilingüe-Puno debe concluir con la entrega de un informe, resultado de una evaluación de sus logros y efectividad, a cargo de un equipo internacional independiente de expertos. Dicha

evaluación forma parte del compromiso formal entre Perú y Alemania y deberá llevarse a cabo en el segundo semestre del presente año.

Enseñanzas del Proyecto de Educación Bilingüe - Puno

En este acápite quisiéramos compartir con ustedes un conjunto de reflexiones, resultado de un ejercicio de sistematización de nuestra propia praxis. En tal sentido haremos una revisión de lo realizado en Puno la misma que, a diferencia de la anterior, pondrá énfasis en lo que, a nuestra manera de entender, constituyen nuestras principales limitantes.

Como hemos podido apreciar, el Proyecto Puno se concibió como actividad en un momento histórico determinado en el que el contexto favorecía cambios sustantivos en el sistema educativo peruano. De manera tal que todo programa educativo bilingüe se insertaba dentro de una concepción educativa, producto del análisis de la realidad socioeconómica y educativa de la población nacional, que buscaba contribuir a la transformación de la sociedad peruana ¹⁶. Desde este punto de vista una educación que atendiera a las poblaciones rurales de habla vernácula, en el marco de la reforma y de los cambios estructurales que se daban hasta ese momento, tenía que ser necesariamente bilingüe ¹⁷.

Para todos es obvio que en el Perú la concepción educativa ha variado drásticamente, sufriendo una seria regresión a partir de 1976 y particularmente entre 1980 y 1985 ¹⁸ y, hasta el momento, la política educativa del actual gobierno todavía no ha sido explicitada. Los programas educativos bilingües en actual aplicación se encuentran desligados de una concepción más amplia que los trascienda y relegados al trabajo con pequeños grupos de la población necesitada en diversos lugares del país ¹⁹, con poca o ninguna comunicación entre sí, a pesar de haber surgido o de haber visto reforzada su actividad como resultado de una mística y una dinámica educativa propia de la primera fase del gobierno militar velasquista (1968-1975).

Es así como este proyecto entra en ejecución cuando la reforma que debía implementar, en lo que se refiere a la educación bilingüe, comienza a ser detenida y luego desmantelada. En una situación tal, un proyecto

educativo que atienda a población campesina debe automáticamente asumir una responsabilidad mayor, pues no sólo tiene que preocuparse de un diseño adecuado a una situación experimental concreta, sino también proponer e impulsar alternativas que respondan a las necesidades de la población usuaria y que por ende suplan las deficiencias conceptuales derivadas de una falta de definición de una política gubernamental respecto de la educación. A pesar de ello, lamentamos tener que observar que, durante la primera fase de la aplicación de este proyecto (1977-1980), se careció de una formulación precisa respecto del tipo de educación bilingüe que se proponía implementar y de los fines y objetivos que ésta se proponía.

Tal falta de definición ha sido observada reiteradamente y es así como en la literatura especializada unos catalogan el tipo de educación bilingüe implementada en Puno como de transición (Briggs, 1985), a pesar que el espíritu que subyacía al trabajo de algunos especialistas del proyecto desde sus inicios, era uno de mantenimiento. Nos parece importante destacar este aspecto (véase también Bergmann et al, 1984: 7) por cuanto afecta todo el desarrollo de un proyecto, tanto en lo que se refiere a las investigaciones que se planifica como a la implementación de cada una de sus acciones. Un ejemplo de tal situación está dado por la ausencia inicial de estudios previos a la implementación de la educación bilingüe en aula, relacionados con las asignaturas de matemática, ciencias sociales y ciencias naturales. De esta descripción hemos podido apreciar cómo la realización de investigaciones para implementar la enseñanza de las asignaturas del currículo escolar, además de las de lenguaje, coinciden con la época en la que se cuenta con un planteamiento respecto a qué tipo de educación bilingüe debería postular el proyecto (1980-1981).

Esta ausencia de concepción conllevó a la formulación de áreas estratégicas tales como: investigación, desarrollo de materiales, capacitación, difusión, que si bien necesarias y bien delimitadas, por momentos, aparecían no relacionadas entre sí. Tal es el caso del área de difusión. Si bien, la necesidad de un área como ésta resulta incuestionable en un contexto como el descrito, en el que la comunidad "por razones históricas para todos evidentes y que no es necesario aclarar aquí" se opone al uso instrumental de su propia lengua en la educación, ésta podría ser abordada a través de cada una de las otras áreas del proyecto y no constituir un área en si misma, sino más bien una actividad permanente y transversal de un proyecto educativo bilingüe

para población campesina. En una concepción distinta que implique la participación de la comunidad en todas y cada una de las instancias de un proyecto (investigación, desarrollo de materiales, capacitación, etc.), no habría necesidad de un área dedicada específicamente a la difusión. Desde una óptica diferente de comunicación horizontal, por su misma participación en la marcha de un proyecto, la población usuaria o receptora se convierte en activa y por tanto en verdadero agente de difusión. Así, contenidos tal vez difíciles de transmitir de especialista a campesino, se vuelven más asequibles cuando el propio campesino participa de su generación, y en tal situación, se convierte en agente nato de su difusión. Obviamente, un enfoque tal no puede aplicarse a una situación en la que se escogen 100 centros educativos como "experimentales". El diseño inicial de nuestro proyecto contemplaba no sólo un incremento anual en términos de grados de instrucción sino también en función al número de centros educativos atendidos. Así, de un primer año de aplicación en 100 centros, se debería llegar a un cuarto año de 400 escuelas, con un total de 1.000 maestros y 40.000 estudiantes (Riedmilles, 1978); posteriormente y previo a su implementación este plan fue reajustado manteniendo como constante sólo el número de centros educativos participantes (Sánchez y Riedmilles, 1980), cifra que de por sí implica ciertas decisiones metodológicas en cuanto a los profesores y la comunidad. Resulta evidente que, con un número tan alto de escuelas, el trabajo experimental se vuelve prácticamente inviable. De hecho, esto es lo que ocurrió en el Proyecto-Puno. Es así que a fines de 1982 parte del equipo, como resultado de un análisis de los problemas surgidos en cada una de las áreas estratégicas y particularmente en la implementación a nivel de aula, sugiere la reducción de la muestra (López et al, 1982).

Como consecuencia de esta reflexión, a partir de 1983, se intentó abordar la implementación de la educación bilingüe en Puno desde una óptica doble: una dedicada al servicio educativo en 40 centros y otra orientada a la experimentación en 4 de ellos (cf. Castellares et al, 1981 y Bergmann et al, 1947). Sin embargo, el tiempo nos ha comprobado la dificultad de emprender una tarea tal. Las demandas que plantea el servicio educativo son tales que hacen prácticamente imposible una experimentación controlada y segura como la que es necesario realizar en el país para determinar, de una vez por todas, la efectividad y logros de una educación de tipo bilingüe.

Conceptualmente estamos seguros que una educación de este tipo es la adecuada para una población campesina de habla vernácula que vive en un país de tan tremendas contradicciones como el Perú; sin embargo, empíricamente no estamos todavía en capacidad de comprobarlo con seguridad y en cuanto se refiere a la manera en la que interactúan e intervienen sus diversos componentes, con el fin de demostrar tanto a los campesinos mismos como a las autoridades educativas nacionales que ésta es una alternativa viable. A pesar de ello, resulta alentador el hecho que en investigaciones puntuales orientadas a la validación de material educativo desarrolladas por el INIDE (cf. Aranda et al 1984) y las destinadas a determinar la performance lingüística de los alumnos en educación bilingüe así como la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en dos lenguas realizadas por los estudiantes del curso de postgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, apuntan en favor de este tipo de educación (cf. informes de los estudiantes a ser editados por el PEEB-P). Lo mismo ha sido observado en una tesis doctoral desarrollada por una investigación norteamericana con el fin de evaluar la enseñanza bilingüe en relación al mantenimiento del quechua (Hornberger, 1985).

La razón por la que enfatizamos asuntos relacionados específicamente con una investigación cualitativa para el caso de la educación bilingüe, so riesgo de ser tildados de "academicistas", resulta de nuestro entendimiento de que, por tratarse de un trabajo con lenguas oprimidas y con un modelo de educación alternativo para poblaciones secularmente marginadas, hay un mínimo de responsabilidad que un equipo de especialistas tiene que asumir cuando trabaja en un contexto socio-económico como el peruano. Es necesario saber a ciencia cierta las ventajas y desventajas de este tipo de educación en cada uno de sus componentes a fin de mantener permanentemente informada a la población usuaria, a las autoridades educativas locales, regionales y nacionales y, de manera especial, a los propios agentes de esta educación. Más aún, para el desarrollo y avance de la propia actividad, resulta indispensable que el equipo de especialistas esté siempre al tanto de los logros y problemas de su propia actividad.

En lo que se refiere a la implementación misma del servicio educativo quisiéramos ahora centrar nuestra atención en la conveniencia o inconveniencia de la estrategia optada por el Proyecto-Puno. Si bien no dicho de manera explícita, a medida que el proyecto ha avanzado, el énfasis parece

haber cambiado: de una concepción global que iba desde la investigación hasta de difusión, incluyendo la capacitación y seguimiento en sitio, la acción casi exclusiva del proyecto parece haberse ido circunscribiendo sólo al ámbito de la elaboración de material educativo. A pesar de que existen opiniones versadas con relación al texto escolar como principal factor determinante del logro educativo, (Schiefelbein, E; Bergmann, H, comunicaciones personales), en base a nuestra experiencia de campo, discrepamos con tales puntos de vista por cuanto creemos "y la práctica nos lo comprueba a diario" que, mayor importancia debería darse a la capacitación y seguimiento del docente; lo cual nos lleva necesariamente a la discusión sobre el número mínimo-máximo de escuelas que un proyecto de esta naturaleza puede realmente atender. Esto es, creemos que un proyecto tal no solamente debe diseñar material educativo sino continuar con la capacitación en sitio. Por lo general, esto parece ser lo que siempre ocurre cuando se trata de proyectos estatales o gubernamentales. Para garantizar la rentabilidad de una actividad se opta por atender, desde el inicio o muy rápidamente después de éste, al mayor número de escuelas posible. En el Perú hemos sido testigos en reiteradas oportunidades de los riesgos que esta situación plantea. Tales riesgos nos han llevado a veces a la desaparición misma de la actividad cuando la fase "experimental" "para la cual se cuenta con fondos adicionales" concluye. Esa fue la suerte que le tocó correr al Proyecto Perú-AID en Cuzco, que de 187 escuelas en 1976 pasó a 7 al momento de su evaluación en 1979 (cf. Sal y Rosas et al 1980), para llegar a la situación actual, 10 años después, en la que no existe un solo centro en el que se implemente alguna actividad relacionada con dicho proyecto, a pesar que en su implementación se invirtieron varios millones de dólares provenientes tanto del convenio de cooperación técnica como del erario nacional. La rentabilidad de un proyecto educativo y su costo-beneficio debería vislumbrarse no sólo desde una perspectiva cuantitativa sino principalmente desde una óptica cualitativa y a partir de una preocupación verdadera por contribuir a la solución de los problemas que confronta la población usuaria, especialmente cuando se trata de campesinos secularmente marginados y explotados como los quechuas y los aymaras. La implementación de un proyecto educativo al interior de un grupo social como éste, debe necesariamente enmarcarse dentro de un proyecto social que lo lleve a su emancipación social, vía la revaloración de su lengua y su cultura y su reafirmación como etnia y como clase.

Lamentablemente, ahora que estamos frente a una nueva experiencia educativa con población campesina quechua y aymara hablante a través del proyecto "Desarrollo de la Educación Primaria" que implementan el INIDE y el INIED (Instituto Nacional de Infraestructura) con un préstamo del Banco Mundial, se ha optado nuevamente por un esquema en el cual se privilegia la distribución de textos escolares.

La importancia dada al área de producción de material educativo en el proyecto-Puno nos explica por qué se ha puesto tanto interés en acciones de validación de textos mas no en las relacionadas con la evaluación integral del proyecto a fin de determinar su efectividad y logros.

Un verdadero servicio educativo tendrfa que ir más allá de la producción y distribución de textos y atender prioritariamente la capacitación y seguimiento del docente. Las actividades de capacitación en nuestro proyecto se han visto reducidas a un curso anual de 15 días promedio de duración y a otro de subsanación, en el caso de ingresos tardfos o cambios de personal. La necesidad de atender a aproximadamente 100 profesores y lo reducido del personal de especialistas hace que se de énfasis a una metodología frontal a pesar de que, a través de los mismos cursos de capacitación y de los materiales educativos desarrollados, se insiste en un cambio en la tradicional relación maestro-alumno.

Con otro tipo de diseño, un proyecto de esta naturaleza debería abocarse, desde sus inicios a tareas de capacitación y formación docente, ejerciendo su influencia en las escuelas normales y facultades de educación de la universidades de la región en la cual se instale. El proyecto recién inicia ahora acciones tendientes a llenar los vacfos respecto a formación docente que había en sus planteamientos de manera efectiva en 1982, y, a partir de 1985, con un currículo ad-hoc elaborado para los institutos superiores pedagógicos de la región.

Sin embargo, se corre el riesgo que la estructura curricular, los programas y la bibliografía proporcionada por el Proyecto-Puno no se apliquen de manera efectiva por cuanto los maestros que tienen a su cargo el dictado de los cursos carecen de la formación requerida y no han sido previamente implementados en estos nuevos contenidos y metodología.

En lo concerniente al seguimiento, éste se ha visto reducido a un máximo de dos días al año por escuela debido entre otros factores a: el aún excesivo número de escuelas, la falta de personal en número y calidad suficientes, la dispersión de la muestra de centros educativos, la distancia de éstos a la sede departamental y, una vez más, al énfasis puesto en la producción de material educativo. A pesar de nuestra incapacidad en lo concerniente a esta área, es necesario hacer mención a la demanda expresada reiteradamente por los profesores participantes en el proyecto, para que se los visite y asista en el dictado de sus clases.

Asimismo debemos hacer mención a algunos problemas, que si bien de índole administrativa, son determinantes para la marcha de un proyecto educativo. Un factor prioritario que es necesario mencionar aquí es el relacionado con la inestabilidad del personal docente. En reiteradas oportunidades nos hemos referido al hecho que nuestro sistema educativo se muestra incapaz para mantener a los maestros en sus lugares de trabajo, aún por períodos correspondientes a un año escolar. Es así que, con frecuencia, se dan casos en los que el grupo de maestros capacitados en el período vacacional puede variar considerablemente en su conformación, tanto inmediatamente después de la capacitación como durante el año escolar, e incluso en fechas próximas a su culminación. No es necesario hacer ningún comentario adicional respecto a las dificultades que tal situación de inestabilidad generan en cualquier programa educativo, más aún cuando se trata de uno que debe ser experimental. Es obvio que, dadas las particulares condiciones de vida en el medio rural, los maestros demanden un movimiento constante que los acerque cada vez más hacia la ciudad. Sin embargo, creemos que el sistema debería ser lo suficientemente creativo, en lo que se refiere a incentivos, para garantizar la permanencia del docente en períodos equivalentes a por lo menos un año escolar.

Pero, esta inestabilidad no es exclusiva al personal docente sino afecta también al equipo de especialistas responsables de la ejecución del proyecto en la Dirección Departamental de Educación. A este respecto es necesario relacionar esta inestabilidad con la inseguridad que ella misma genera en especialistas que cubren plazas temporales que deben ser renovadas cada año y que no tienen posiciones a más largo plazo que podrían permitir una mayor permanencia en el proyecto que redunde en beneficio de su propia capacitación y especialización. Para nadie será sorpresa que, a pesar de

ocupar plazas denominadas de especialistas en una dependencia estatal, los docentes en estos cargos carezcan de formación especializada en educación bilingüe, por el mismo hecho de constituir ésta, una nueva modalidad y un "experimento" al interior del sistema educativo ¹⁹.

Un hecho adicional al cual debemos referirnos es la necesidad de contar con personal vernáculo-hablante tanto a nivel de especialistas como de docentes, personal que no sólo debe ser hablante fluido de estas lenguas sino además estar en capacidad de leer y escribir en ellas. Si bien el primero de estos requisitos ha sido cumplido a nivel de los especialistas de la Dirección Departamental de Educación ²⁰. En lo que se refiere a los docentes, es lamentable que hasta la fecha se haga caso omiso a nuestras recomendaciones, derivadas del sentido común, en cuanto a la relación que debe existir entre lengua hablada por el maestro y comunidad en la cual trabaja.

Esto cobra particular importancia en una zona como Puno donde se hablan, además del castellano, el quechua y el aymara. Así podemos todavía encontrar casos en los que un maestro quechua-hablante es asignado a una zona aymara-hablante y viceversa ²¹.

Para finalizar este comentario, relacionado con los problemas de personal, queremos destacar que en lo que se refiere a la Dirección Departamental de Educación ésta nunca ha cumplido con asignar el número de especialistas estipulado por el convenio. Esto ha originado que muchas de las tareas que originalmente eran de responsabilidad de los organismos peruanos tengan que ser asumidas por el equipo de la asesoría alemana, lo que a su vez ha redundado en que ésta contrate, de manera no-regular, a un número cada vez mayor de personal local. Esta irregularidad genera una natural inestabilidad que hace que el trabajo recaiga en el personal estable, el cual es de por sí reducido (6 especialistas) para la cantidad y calidad de tareas que se desprenden de esta descripción. Esta suerte de inestabilidad constante hace que no se pueda cumplir con uno de los preceptos básicos de toda concepción de cooperación técnica: el trabajo en equipo y la transferencia tecnológica.

En lo concerniente a recursos financieros y a su disponibilidad por parte de instituciones como la GTZ, en un contexto de notorias carencias como al nuestro en el que el sueldo del maestro es ínfimo, se generan reclamaciones y demandas de tipo reivindicativo que llegan incluso a exigir un pago por recibir capacitación; esto es, la capacitación no es concebida como una ayuda que uno recibe para su desarrollo profesional, sino como un servicio que el profesor presta a una institución determinada. Lo mismo parece estar ocurriendo en el caso de los programas de capacitación del proyecto "Desarrollo de la Educación Primaria" en el que la situación se agudiza por cuanto los recursos disponibles son mayores.

Esta situación es necesario apreciarla en un contexto caracterizado por el clientelaje y asistencialismo que dominan una región en la que por razones de orden diverso, entre las que habría que mencionar situaciones de emergencia derivadas de sequías o inundaciones periódicas, y debido a su densidad y particular configuración poblacional, existen numerosos proyectos tanto públicos como privados, con o sin cooperación técnica, que realizan actividades de asistencia, promoción y desarrollo. Como ejemplo, podríamos referirnos a los programas de reconstrucción de andenes que, a cambio de la participación comunal, otorgan alimentos, aspectos que, además de la dependencia que generan, contribuyen a la desarticulación de la comunidad y a la desactivación de mecanismos y respuestas ancestrales a las situaciones difíciles que un medio tan adverso, como el altiplano, obliga a sortear.

En suma, creemos que un proyecto operado desde una óptica asistencialista, que no considere desde sus inicios la participación constante de la población usuaria, sean éstos maestros o padres de familia, puede fácilmente caer en una situación en la que el supuesto receptor de la ayuda exige algo a cambio para aceptar ser ayudado.

El último aspecto que queremos abordar se relaciona con la dirección del proyecto, en cuanto a las diferentes instituciones involucradas en su ejecución, y a la ubicación de la sede directiva. En lo tocante al lugar de dirección, en un contexto de tan marcado centralismo como el peruano, el INIDE, como principal órgano ejecutor, desde Lima donde tiene su sede, podía lograr cierta influencia sobre los órganos de dirección nacional, mientras tenía a su cargo la dirección del proyecto en sus primeros siete años

de implementación. Ahora que ésta está a cargo de la Dirección Departamental de Educación de Puno resulta sumamente difícil ejercer influencia sobre órganos normativos que no sólo están físicamente distantes sino que, por la jerarquía de niveles -característica del sistema- resultan relativamente inaccesibles. Tal vez esta situación pueda variar ahora que se ha iniciado un proceso de regionalización y descentralización administrativa del país, a través del cual la región de Puno tendría la autonomía suficiente para superar estas deficiencias.

A pesar de esta apreciación que a primera vista podría parecer negativa, debemos referirnos a logros y cambios cualitativos, fruto de nuestra actividad en la región a lo largo de casi diez años. Primero conviene mencionar que, como resultado de nuestro trabajo, se cuenta ahora con material educativo en lengua vernácula y en castellano para atender los requerimientos de una educación primaria bilingüe y que puede ser puesto a disposición de una población y una zona que antes no contaba con textos escolares adecuados a su realidad ²². Creemos que dicho material puede competir no sólo en cuanto a presentación sino, principalmente en lo que se refiere a contenidos y orientación, con cualquier texto escolar en castellano disponible en el mercado. Como hemos mencionado en acápites anteriores, nuestros textos han permitido que el proyecto Perú-Banco Mundial pueda iniciar sus planes de expansión de la educación bilingüe, a partir de Puno hasta abarcar todo el Sur Andino.

Es necesario también destacar el hecho que la elaboración de libros escolares en quechua y aymara implica todo un desarrollo léxico y discursivo de estas lenguas así como una ampliación de su teoría funcional. Desde esta perspectiva creemos estar en derecho de afirmar que nuestra actividad está contribuyendo al mantenimiento y cultivo de estas lenguas y a su revalorización en el contexto regional y nacional, hecho que esperamos redunde también en beneficio de sus propios hablantes y en su propia revalorización en el contexto global de la sociedad peruana.

Tanto la diseminación de material escrito en quechua y en aymara como los efectos de los programas de capacitación y difusión del proyecto parecen estar generando una mayor sensibilización respecto de estas lenguas y de la cultura que vinculan, particularmente en círculos urbanos de la región.

Tal sensibilización se refleja en la inclusión de aspectos relacionados a nuestra actividad en los planes de trabajo de instituciones a nuestra actividad en los planes de trabajo de instituciones y proyectos diversos y en el cada vez mayor número de consultas que nuestro personal debe atender ²³. Así mismo, podemos constatar ahora una mayor aceptación de la idea de la educación bilingüe a nivel de profesores de aula como de docentes de los institutos pedagógicos y de la universidad local que cuando iniciamos nuestras actividades hace casi diez años. Si bien no estamos en capacidad de opinar lo mismo todavía respecto de la zona rural, este cambio es sumamente importante por cuanto, por los mismos mecanismos de dominación-dependencia que regulan la relación ciudad-campo, una actitud favorable respecto del quechua y el aymara y de la educación bilingüe en el medio urbano, puede redundar en actitudes similares en el medio rural.

Así mismo es necesario hacer mención a las posiciones que desde el Estado abogan ahora por una revaloración de lo andino y su tecnología y de la atención que ahora se presta a toda esta zona que forma parte de la región tradicionalmente conocida como la "mancha india" o Sur Andino. Esperamos que pronto podamos atestiguar también en el campo educativo esta voluntad de cambio que parece subyacer a algunas de las acciones que se están llevando a cabo, particularmente en el campo de la producción. Tales cambios redundarán también en pro de una actitud favorable por parte del campesino respecto de la educación bilingüe por la legalidad y oficialidad que él busca en una tarea que por ahora sigue siendo "experimental".

Pero este aparente cambio de actitud parece estar trascendiendo el ámbito regional particularmente ahora que la política del Estado, como acabamos de mencionar, orienta sus acciones hacia el Sur-Andino. Sólo así podemos explicarnos por qué en este período se vienen generando una serie de iniciativas relacionadas con las lenguas vernáculas. Como se ha mencionado anteriormente, se ha aprobado en el Senado un proyecto de ley referente al uso instrumental del quechua y del aymara en la educación y se ha presentado una iniciativa en la Cámara de Diputados específicamente sobre educación bilingüe (ver anexo 1 y 2).

Finalmente, debemos recordar la mención que hicieramos a los logros que se vienen observando en los niños que siguen en el programa bilingüe en

relación con sus pares del programa tradicional. Dos aspectos principales merecen aquí nuestra atención. El primero está relacionado con el mejor manejo del castellano tanto a nivel de recepción como de producción, aspecto que creemos habrá de redundar en una mayor aceptación de la educación bilingüe, tanto por parte de maestros como de padres de familia, cuya mayor preocupación en cuanto a la educación está puesta en el aprendizaje del castellano. El segundo tiene que ver con un cambio cualitativo que se observa en el desarrollo de las clases, particularmente en lo que se refiere a la relación maestro-alumno. Nos estamos refiriendo a la mayor y más espontánea participación de los niños en las escuelas bilingües. Creemos que ésta es resultado de la metodología referida e implícita en los textos y de la mayor seguridad con la que los niños campesinos afrontan la tarea de aprender, gracias al uso de su lengua materna como vehículo de educación.

Reflexiones finales

Queremos concluir este balance con algunas apreciaciones respecto de la aplicación de la educación bilingüe en general que creemos resultan de la falta de una política educativa concreta orientada a resolver y a satisfacer las demandas educativas de la población campesina.

Es necesario hacer mención al hecho que la carencia de una política tal confiere a la educación bilingüe como actividad un permanente carácter de experimentación. En este país, como hemos podido apreciar, se vienen experimentando proyectos de educación bilingüe desde 1931 y sólo, gracias a la iniciativa de algunos legisladores, en 1987 parece que finalmente vamos a poder contar con dispositivos legales específicos que den oficialidad a este nuevo sistema y a partir de los cuales el Ministerio de Educación pueda finalmente implementar este nuevo sistema con los recursos y la atención que el caso requiere.

La existencia de una política de educación bilingüe no sólo garantizará una mejor aplicación y coadyuvará a una mayor aceptación, sino que, además, facilitará al Estado captar los especialistas necesarios para implementarla, los que por ahora se mueven casi exclusivamente en el ámbito universitario.

De la misma forma, de existir dispositivos legales, se asignaría los recursos que esta modalidad requiere para su aplicación sin generar situaciones conflictivas relacionadas con la existencia de fondos provenientes del exterior como las que hemos descrito anteriormente

Pero, lo que es más importante aún, la existencia de una política de educación bilingüe definida que vaya más allá de la esfera educativa servirá para que el campesino vea que, desde el Estado, su lengua y sus manifestaciones culturales propias son tomadas en cuenta y que el país ha decidido optar por un camino de reconocimiento de la pluralidad que le es característica y que ha desechado ya la política de cambio cultural y de homogenización que impulsaba. Ganada esta legalidad desde los dispositivos oficiales que emanen desde el Estado, creemos que la lucha por ganar esa otra legalidad "tal vez más importante" resultado de la aceptación de la educación bilingüe por parte del campesino y de sus organizaciones, será menos ardua.

Para finalizar, quisiéramos reiterar la importancia que la planificación tiene en la implementación de un programa educativo bilingüe; planificación que debe abarcar y pasar por todos los estamentos participantes en la realización de cualquier programa educativo como también involucrar a todos los agentes de la educación, desde los niños hasta las autoridades educativas, poniendo particular énfasis en el rol que le toca jugar en el proceso al campesinado y a sus organizaciones de base. Por lo demás, por tratarse de un tipo de educación que hace uso de lenguas y culturas secularmente oprimidas, un programa de educación bilingüe tiene que enmarcarse dentro de una política de planificación lingüística coherente que responda a esa misma situación de marginación y opresión. Sólo así se estará coadyuvando no sólo al desarrollo educativo sino, lo que es más importante aún, al desarrollo psicosocial del campesino y de la sociedad indígena en su conjunto, elementos determinantes para que los vernáculo-hablantes mismos se conviertan en agentes del cambio social anhelado.

Anexo 1:

COMISION DE EDUCACION

SEÑOR:

Vuestra Comisión de Educación cumple con emitir dictamen sobre los proyectos de ley antes mencionados, que han sido presentados sucesivamente por los señores Senadores Roger Cáceres Velásquez, Genaro Ledesma Izquieta y Andrés Townsend Ezcurra, todos ellos referidos al uso y difusión de las lenguas quechua y aymara, dentro de nuestra Patria.

Al respecto, estando a lo preceptuado por expresas disposiciones de nuestra Carta Costitucional, artículos 34 y 35, vuestra Comisión considera que constituye derecho inalienable de la población que habla como lengua materna, el quechua aymara y otras lenguas aborígenes, el propender a su conservación y desarrollo, lo que indudablemente fortalecerá sus convicciones netamente peruanistas y nacionalistas.

Al mismo tiempo se agregan las facultades extraordinarias que deben otorgarse al Poder Ejecutivo para dictar por vía de Decreto Legislativo las demás disposiciones que se requieren para hacer realidad el uso oficial de las lenguas en mención, donde ello pueda ser necesario, según lo antes expresado y lo que preceptúa al respecto el Artículo 83 de la Constitución vigente.

En consecuencia, vuestra Comisión se pronuncia proponiendo el proyecto sustitutorio que se inserta luego, para apoyar el cultivo y la enseñanza de dichas lenguas aborígenes en los lugares donde son habladas, en los Centros Educativos de Educación Primaria y su posterior perfeccionamiento a nivel secundario, superior y universitario.

El proyecto sustitutorio que en forma conjunta propone vuestra Comisión es por tanto el siguiente:

El CONGRESO etc.

Han dado la ley siguiente:

ARTICULO 1^{ro}.

Declárase obligatorio el uso del quechua, el aymara y de las demás lenguas aborígenes, conjuntamente con el castellano, como lenguas instrumentales de educación, tanto en su forma oral como escrita, en los centros educativos de nivel inicial y primaria, de aquellas zonas de concentración de poblaciones de habla quechua, aymara y de otras lenguas aborígenes según corresponde.

ARTICULO 2^{do}.

En los colegios secundarios de las zonas de concentración de poblaciones de habla quechua o aymara, se implementará el estudio oral, escrito y gramatical del quechua o el aymara, como asignaturas, según corresponda la zona.

ARTICULO 3^{ro}.

En las Universidades y demás Centros de Educación Superior obligatoriamente deberán ofrecerse cursos de quechua o aymara.

ARTICULO 4^{to}.

El Ministerio de Educación deberá fomentar el desarrollo del quechua y el aymara y demás lenguas aborígenes, estimulando su producción escrita a través de concursos y premios regionales y nacionales, así como la publicación de textos originales y traducciones a estas lenguas.

ARTICULO 5^{to}.

Autorízase al Poder Ejecutivo para dictar por vía de Decreto Legislativo, dentro de los 90 días siguientes de la promulgación de la presente ley, las demás disposiciones que se requieran para dar cumplimiento a lo establecido por el Artículo 83 de la Constitución del Estado, en lo concerniente al uso oficial del quechua o del aymara.

Comuníquese, etc.

Dese cuenta.- Sala de la Comisión.

(Fdo.)- Eugenio Chang cruz.- Humberto Carrenza Piedra.- Juana Castro Zegarra.- Róger Cáceres Velásquez.

Anexo 2:

PROYECTO DE LEY DE EDUCACION BILINGÜE

La representación parlamentaria del departamento de Puno en la Cámara de Diputados que suscribe con el apoyo de los representantes de los departamentos de la zona andina del país:

CONSIDERANDO:

- 1. Que el Perú constituye un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, en el que existen cerca de cinco millones de quechua y aymara-hablantes.**
- 2. Que las poblaciones quechuas y aymaras tienen estructuras políticas y socioeconómicas autóctonas que es necesario comprender, valorar y difundir a través del proceso educativo.**
- 3. Que las poblaciones quechuas y aymaras se distinguen entre otros rasgos por su lengua, organización sociocultural, valores, creencias, conocimientos que constituyen patrimonio del país, lo cual exige que la educación los tome en cuenta en el desarrollo de los programas educativos regionales y nacionales a fin de que el país en su conjunto tome conciencia de su pluralidad.**
- 4. Que el artículo 83 de la Constitución Política del Estado establece que el quechua y el aymara son también idiomas de uso oficial.**
- 5. Que en lo que se refiere a la administración de justicia, la misma Constitución en su artículo 233 reconoce "El derecho de toda persona para hacer uso de su propia lengua" y establece que "Si es necesario, el Juez o tribunal asegura la presencia de intérprete".**

6. Que los artículos 21, 24, 34 y 35 de la Constitución Política del Estado establecen que:

"La educación tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad".

"Corresponde al Estado formular planes y programas y dirigir y supervisar la educación, con el fin de asegurar su calidad y eficiencia según las características regionales, y otorgar igualdad de oportunidades".

"El Estado preserva y estimula las manifestaciones de las culturas nativas".

"El Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua, aymara y demás comunidades nativas al recibir educación... también en su propio idioma o lengua".

7. Que el Estado debe velar por el desarrollo psicosocial armónico de todos los pobladores peruanos y, en el caso de los quechuas y aymara-hablantes, éste pasa por el reconocimiento y revaloración real de su lengua materna a fin de reafirmar su particular identidad étnica y garantizar la promoción de su autoestima, de manera tal que puedan, con seguridad en si mismos, participar de manera activa en su propio desarrollo y en el desarrollo del país.
8. Que la igualdad de oportunidades que la Constitución, manda pasa por el uso de la lengua materna de los educandos como vehículo de educación, lo que facilitará y hará más efectivo su desarrollo cognitivo.
9. Que el poblador quechua o aymara-hablante tiene el derecho a aprender el castellano, y el Estado la obligación de ofrecerle las oportunidades y posibilidades para que aprenda esta lengua de manera eficiente, por cuanto el castellano debe constituirse en vehículo de relación intercultural e interétnica y en instrumento de la articulación nacional.

10. Que desde hace varios años se ejecutan en el país diversas experiencias de educación bilingüe quechua-castellano y aymara-castellano en diferentes departamentos de la zona andina y que, particularmente, en el departamento de Puno existe un proyecto que lleva ya nueve años de implementación en la zona quechua y aymara de ese departamento y en base al cual este gobierno ha decidido entrar a una fase de expansión de esta modalidad educativa en la educación primaria.
11. Que dichas experiencias promueven un bilingüismo estable a través de una educación bilingüe-bicultural que tiene como fin el mantenimiento y cultivo de las lenguas quechua y aymara al lado del castellano.
12. Que, dado el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del país, la educación bilingüe será un espacio de convivencia de las diferentes culturas que conforman la cultura nacional, lo que favorecerá el respeto a sus distintas manifestaciones con el propósito de desarrollar la integridad humana tanto a nivel personal, como familiar y étnico.
13. Que una verdadera articulación del país se logrará sólo a través del reconocimiento y revaloración de nuestra condición de país multiétnico, pluricultural y multilingüe y del fomento de un bilingüismo quecha-castellano y aymara-castellano.

Proponen a la consideración de la Cámara de Diputados de la República el siguiente proyecto de Ley.

El Congreso de la República del Perú ha dado la ley siguiente:

ARTICULO PRIMERO.

Créase dentro del sistema educativo peruano la modalidad de educación bilingüe-bicultural orientada hacia el mantenimiento y cultivo del quechua y del aymara y hacia el fomento de un bilingüismo estable quechua-castellano y aymara-castellano con el fin de revalorar al poblador vernáculo-hablante y de promover en él un sentimiento de auto-estima, creatividad y productividad que lo lleve a participar de manera activa en el desarrollo de su propia cultura y del país en su conjunto.

ARTICULO SEGUNDO.

En los centros educativos de nivel inicial el quecha y el aymara deberán utilizarse como lenguas instrumentales de educación, a nivel oral, en las zonas donde la lengua de uso predominante sea la vernácula. Allí donde el castellano haya desplazado ya al quechua o al aymara en el uso cotidiano de las generaciones jóvenes, se deberá utilizar como lengua instrumental de educación, simultáneamente, tanto el quechua o aymara como el castellano.

ARTICULO TERCERO.

A lo largo de la educación primaria serán lenguas de uso oficial en la educación tanto el quechua, el aymara como el castellano tanto a nivel oral como escrito comenzando la enseñanza de la lectura y escritura en quechua o aymara. Las lenguas quechua y aymara cumplirán también el rol de vehículo de educación que hasta ahora ha sido prerrogativa del castellano.

ARTICULO CUARTO.

En los centros educativos de nivel secundario se deberá procurar ofrecer el quechua y el aymara como asignaturas, para fomentar el cultivo y desarrollo de estas lenguas deberán también comprender el estudio de la gramática del quechua y del aymara.

ARTICULO QUINTO.

En las universidades y demás centros de educación deberán ofrecerse cursos de quechua o aymara como segunda lengua para aquellos alumnos hispano-hablantes de profesiones que por su naturaleza son ejercidas en relación directa con pobladores de habla vernácula, como por ejemplo: educación, ciencias médicas, agronomía, derecho, trabajo social. En estos mismos centros se deberá ofrecer cursos de gramática quechua o aymara a los alumnos hablantes de estas lenguas.

ARTICULO SEXTO.

El Estado deberá garantizar la enseñanza sistemática del castellano como segunda lengua a fin de que pueda compartir con el quechua y el

aymara el rol de vehículo de educación en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. Asimismo, el Estado deberá promover que las poblaciones de habla hispana de todo el país aprendan el quechua o el aymara como segundo idioma, exigiendo que los centros educativos y de formación profesional ofrezcan este tipo de cursos.

ARTICULO SEPTIMO.

La alfabetización para la población adulta de habla quechua o aymara, al igual que lo estipulado en el artículo tercero para el caso de los niños, se hará en su propia lengua facilitando progresivamente el aprendizaje del castellano como segunda lengua sin detrimento de su lengua materna.

ARTICULO OCTAVO.

Los currículos para la zona andina deben basarse en una concepción educativa que propenda hacia el desarrollo de la propia cultura, que estimule la creatividad para generar innovaciones y que capacite al poblador andino para seleccionar críticamente de otras culturas a las cuales tengan acceso los conocimientos y técnicas apropiadas a sus necesidades y su medio a fin de que contribuya al desarrollo real y autónomo de su comunidad.

ARTICULO NOVENO.

En la zona andina la educación debe también estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de las comunidades campesinas. En consecuencia los programas curriculares asegurarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias.

ARTICULO DECIMO.

El Estado deberá tomar las medidas pertinentes para que el ejercicio magisterial en las áreas de habla quechua y aymara esté a cargo de personal competente en estas lenguas. Este requisito es imperativo para el caso de los centros educativos iniciales y primarios en comunidades predominantemente monolingüe, quechua o aymara.

ARTICULO DECIMO PRIMERO.

El Estado deberá promover que los centros privados de investigación, desarrollo y asistencia que operen en zonas de predominancia de una lengua andina utilicen el idioma vernáculo en todos los niveles de su accionar.

ARTICULO DECIMO SEGUNDO.

El Estado deberá fomentar el desarrollo del quechua y el aymara estimulando su producción escrita a través de concursos y premios nacionales, la publicación de textos originales y traducciones de contenido diversos del castellano a estas lenguas. Igualmente deberá proporcionar todo el apoyo que requieren las instituciones dedicadas a la investigación, enseñanza y propagación de las lenguas quechua y aymara.

ARTICULO DECIMO TERCERO.

El Estado deberá estimular y financiar la realización de investigaciones a cargo de instituciones académicas nacionales en lo que concierne a contenidos y metodología de educación bilingüe-bicultural a fin de optimizar la aplicación de esta nueva modalidad.

ARTICULO DECIMO CUARTO.

Para el cumplimiento de lo dispuesto en esta ley el Poder Ejecutivo constituirá una comisión encargada de redactar el reglamento respectivo que estará integrada por los siguientes miembros:

- Un delegado del Ministerio de Educación
- Un delegado del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE)
- Un delegado del Instituto Nacional de Cultura (INC)
- Un delegado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Un delegado de cada una de las siguientes universidades: Universidad Técnica de Cajamarca, Universidad Nacional de Centro, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuzco, Universidad Nacional del Altiplano y Universidad Hermilio Valdizán de Huanuco.

- **Un delegado por cada proyecto de educación bilingüe en actual ejecución en la zona andina (Ayacucho y Puno).**
- **Un delegado por cada organización gremial del campesinado quechua y aymara-hablante.**

Esta comisión podrá solicitar el asesoramiento de organismos oficiales o privados nacionales y de especialistas con experiencia en el campo de la educación bilingüe.

ARTICULO DECIMO QUINTO.

Este reglamento será elaborado en un plazo de noventa días, a partir de la promulgación de la presente ley.

ARTICULO DECIMO SEXTO.

El Ministerio de Educación queda encargado de adoptar las medidas correspondientes que permitan la aplicación de la presente ley con poblaciones vernáculo-hablantes de la Amazonía.

ARTICULO DECIMO SEPTIMO.

Autorízase al Poder Ejecutivo prever los fondos que la implementación de la presente ley implique.

ARTICULO DECIMO OCTAVO.

La presente Ley entra en vigencia al día siguiente de su promulgación.

COMUNIQUESE,

Lima, abril de 1987.

Anexo 3.

Materiales educativos producidos por el PEEB-P

A. Material escolar.

Primer Grado

Aprestamiento.

- Guías y cuadernos, **Anatañani*** (aymara), **Pukllasun*** (quechua)
- . Lengua Materna, Ciencias Sociales Naturales.
- Guías, libros y cuadernos, **Katita**** (aymara), **Kusi**** (quechua).
- . Segunda Lengua
- Guía y libro, **Sapito****
- . Matemática
- Guía y cuadernos, **Jakhuñami**** (aymara), **Yupasun*** (quechua).

Segundo Grado.

- . Lengua Materna
- Guía y libros, **Sarnagañasa**** (aymara), **Ayllunchis**** (quechua).
- . Segunda Lengua.
- Guía y libro, **Nosotros****
- . Matemática.
- Guía y libros, **Jakhuñami 2**** (aymara), **Yupasun 2**** (quechua)
- . Ciencias Sociales
- Guía, **Jakawisata** (aymara)***
- . Ciencias Naturales
- Guía, **Yutiñanakasa** (aymara), **Kawsayninchis** (quechua).

Tercer Grado.

- . Lengua Materna
- Gufa y libros, **Ukhamawa (aymara)*, Suyunchis (quechua)***

- . Segunda lengua
- Gufa y libro **Zampoña***

- . Matemática
- Gufa y cuadernos, **Jakhuñami 3* (aymara), Yupasun 3* (quechua).**
- . Ciencias Sociales
- Gufa****

- . Ciencias Naturales
- Gufa, **Yatiñanakasa II (aymara)*, Kawsayninchis II, (quechua)***

Cuarto Grado

- . Lengua Materna
- Gufa y libro, **Aruskipañani, (aymara)*, Qhawana (quechua)***

- . Segunda Lengua
- Gufa y libro **Cometa ******

- . Matemática
- Gufa y cuadernos, **Jakhuañami 4 (aymara)*, Yupasun 4**

- . Ciencias Sociales
- Gufa y libro****

- . Ciencias Naturales
- Gufa y libro****

Quinto Grado

- . Lengua Materna
- Guía y libro **Maypipis** (quechua)****, **Taquiwjana** (aymara)****

- . Segunda Lengua
- Guía y libro****

- . Matemática
- Guía y libro****

- . Ciencias Sociales
- Guía y libro****

Sexto Grado

- . En elaboración

B. Material post-escolar y de referencia

- **Unay Pachas I** (libro de cuentos en quechua).
- **Unay Pachas II** (libro de cuentos en quechua).
- **Yanamayu Ayllu I** (libro de lectura en quechua con temas relacionados con la medicina tradicional y moderna).
- **Yanamayu Ayllu II** (libro de lectura en quechua con temas relacionados con el agua y la irrigación).
- **Wiñay Pcha Maynir jaljata** (libro de cuentos en aymara)

-
- * Ediciones experimentales
 - ** Ediciones validadas
 - *** Ediciones validadas en prensa
 - **** Edición experimental en prensa
 - ***** Edición en elaboración.

- **Diccionario Aymara-Castellano**
- **Qala Chuyma (libro de canciones tradicionales aymaras).**

NOTAS

1. Este trabajo pretende ser una expresión grupal y como tal es producto de innumerables discusiones e intercambios de puntos de vista entre los miembros del equipo de la Asesoría Alemana en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno. Agradecemos a todos nuestros compañeros que nos han hecho llegar sus comentarios y observaciones al presente artículo. Asumimos, sin embargo, la responsabilidad plena de su contenido.
2. Las proyecciones en base al Censo de 1981 del Consejo Nacional de Población arrojan una población estimada para 1985 de 19'690.000 habitantes.
3. Por la evolución histórica del país y por el trato asimétrico que ha regido las relaciones entre hispano-hablantes miembros del sector hegemónico de la sociedad peruana y vernáculo-hablantes, sus medios de expresión han ido sufriendo una paulatina restricción funcional hasta devenir en lenguas funcionalmente restringidas y lingüísticamente atrofiadas, cuyo proceso natural de evolución se ha visto truncado.

4. Entendemos por diglosia aquella situación en la que una lengua "por lo general vernácula" se ve subordinada a otra "por lo general una lengua colonial" que ostenta mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumple en una sociedad determinada. La lengua de prestigio, lengua alta, es utilizada en todos los dominios y ámbitos y es un idioma de uso formal; la vernácula, lengua baja, es relegada al plano informal y doméstico. La una es la lengua del intelecto, la otra de las emociones y los sentimientos. Preferimos recurrir a esta categoría para describir la particular problemática sociolingüística peruana por cuanto, de seguir utilizando la denominación para ésta, de sociedad bilingüe, se estaría encubriendo su real naturaleza caracterizada por la opresión y marginación en la que se tiene a los hablantes de lenguas vernáculas. A nuestro entender, una sociedad bilingüe es sólo aquella en la que la distribución funcional entre las lenguas que en ella se hablan es equitativa. Esto es, una sociedad bilingüe está conformada por individuos, que si bien hablan lenguas diferentes, tienen iguales posibilidades de acceso a los medios de producción y de generación de riqueza y, por lo tanto, su lengua y sus demás manifestaciones culturales gozan de un estatus similar. "La diglosia se refiere al poder que ostentan grupos sociales en conflicto. En el Perú, la clase hegemónica ostenta también el poder lingüístico y cultural e impone su lengua y condiciones en las que tal "apropiación" debería darse, nunca se posibilitará que el indio realmente llegue al manejo eficiente, y para su provecho, de tales códigos. El mismo sistema habrá de encargarse que las relaciones asimétricas se reproduzcan aún cuando los indígenas lleguen a tomar posesión de los elementos lingüístico-culturales que optan poder". (López, 1987a).
5. El campesino manda a su hijo a la escuela para que aprenda a leer y escribir, habilidades asociadas con la lengua castellana.
6. Montoya explica este proceso con lo que él identifica como el *mito contemporáneo de la escuela* y, respecto al rol que a ésta le toca jugar en la sociedad andina, nos dice que "por un lado contribuye a la liberación de la opresión feudal y, por otro, liquida la cultura indígena" (1985:13).
7. A excepción de algunos programas de radio que se transmiten en quechua o en aymara y de uno que otro mensaje escrito en estas lenguas en algún boletín institucional, todos los medios de comunicación masiva, hablados o escritos, recurren sólo al castellano para transmitir información, aun en aquellas zonas en las que la población vernáculo-hablante es mayoritaria.

8. Particularmente en el Sur Andino, región que comprende los departamentos de Apurímac, Ayacucho, Huancavelica, Cuzco y Puno la población vernáculo-hablante oscila entre un 80 y 90%. De estos, Puno es el Departamento con mayor número de vernáculo hablantes.

9. Para ejemplificar esta situación reproducimos algunos extractos de la exposición que el profesor Grover Pango Vildoso, Ministro de educación, hiciera ante las Comisiones de Educación, Ciencia y Cultura de las Cámaras de Senadores y Diputados en noviembre de 1985:
 - * "La matrícula es de sólo 6'407,370 personas, y quedan fuera del sistema 5'550.230 peruanos. Es decir, 47 de cada 100 peruanos menores de 24 años no acceden al servicio educativo.

 - * "En 1984 el promedio de escolaridad de los peruanos era de 5.7 grados de instrucción primaria. Es decir, por debajo de la exigencia constitucional de completar los 6 grados. Pero esta cifra oculta que una enorme mayoría de connacionales de la sierra y la selva tienen menos de cinco grados de escolaridad, como los de Apurímac, cuyo promedio es de 3 grados, o los de Huancavelica con 3.3 grados".

 - * "Para ilustrar la deficiencia del Sistema Educativo basta citar algunas cifras. De cada 1.000 alumnos matriculados en el primer grado, sólo terminan su primaria sin repetir ninguna vez 189 alumnos (18.9%), y repitiendo una o más veces, 365 (36.5%), lo que significa que el 44.6% no culmina la Educación primaria".

 - * "En Educación Secundaria, de cada 1.000 alumnos matriculados, 342 alumnos (34.2%) se promueven sin repetir, y repitiendo una o más veces, 34.1%). Abandonan la Secundaria el 31.7% de los alumnos matriculados. Es pues, casi un tercio el que fracasa" (Pango, 1985: 10-11).

10. Por más de cuarenta años el ILV viene operando en el país sin que hasta la fecha se haya hecho evaluación alguna de sus actividades. Si antes, su labor comprendía sólo la educación primaria, ahora cuenta también con colegios secundarios y desde hace años con un instituto superior pedagógico.

Como se sabe el ILV fue fundado con el fin específico de traducir la biblia a las diferentes lenguas indígenas del mundo, de allí que, como anota Marzal (1981:

51) "a pesar de que el Convenio ILV con el Ministerio de Educación era de carácter científico y orientado hacia una asesoría técnica, muy pronto el Instituto comenzó a desarrollar también una actividad religiosa... aprovechando sobre todo, su influjo en las recién establecidas escuelas bilingües, que van a convertirse... en centros de reubicación geográfica y política de los nativos".

En lo que se refiere al terreno educativo, el mismo investigador señala que "se reconoce la implementación de la escuela bilingüe... pero se critica la insistencia en la escuela, que ha obligado a los nativos a romper su estilo de residencia tradicional, la mentalidad excesivamente individualista que subyace a la educación, y el que tanto la escuela como el maestro se hayan convertido en un factor desestructurador de la identidad nativa y de su conciencia..., además en muchos casos, el maestro controlado por el ILV, se ha convertido en el nuevo 'amo' de la comunidad" (Ibid: 503).

11. Para una descripción más completa de la situación de la educación bilingüe en el país consúltese el trabajo de Pozzi-Escot, 1987.
12. En 1981 los programas de educación bilingüe atendían sólo al 3.7% del total de la población escolar vernáculo-hablante matriculada en educación primaria. Como quiera que desde entonces el número de programas es el mismo y el porcentaje de población en edad escolar debe haberse incrementado, es posible que esta cifra haya variado y el déficit aumentado.
13. Datos estadísticos tomados de los archivos de la Dirección Departamental de Educación.
14. Entendemos por analfabetismo secundario aquel producto de una situación de regresión por desuso. Si bien los datos oficiales correspondientes al departamento de Puno nos dan una cifra de 2.8%, creemos que, como producto de un analfabetismo secundario o por desuso, ésta podría incrementarse considerablemente.
15. Durante la reforma educativa impulsada por el régimen militar velasquista el sistema educativo se estructuraba en tres niveles: educación inicial (de 3 a 6 años de edad), educación básica regular (de 9 grados de escolaridad) y primer ciclo de educación superior (de 6 semestres académicos). Cuando esta reforma es desactivada durante el gobierno del presidente Belaúnde (1980-1985), se vuelve

al sistema educativo anterior que comprendía un nivel de educación primaria (de 6 grados) y otro de educación secundaria (de 5 grados), manteniéndose como única innovación lo concerniente a la educación inicial.

16. El proyecto-puno comienza a negociarse en plena reforma educativa y el acuerdo entre Perú y Alemania se firma cuando ésta estaba aún en plena implementación. Sin embargo, cuando el acuerdo comienza a ejecutarse en 1977 se había ya iniciado su desmantelamiento.
17. Como quiera que la reforma de la educación estaba íntimamente ligada a otras reformas estructurales que llevaba a cabo el gobierno de entonces, tanto en áreas productivas como sociales, y dado que ésta cuestionaba las políticas seguidas hasta entonces y reivindicaba la naturaleza principalmente andina del país, la educación bilingüe constituía una actividad natural del sistema educativo peruano.
18. Como se ha mencionado, entre 1980 y 1985, el gobierno de entonces inicia la desactivación de las medidas impulsadas por el gobierno militar, entre ellas, las referentes al sistema educativo (cf. nota 7). No sólo se reestructura el sistema sino además se reformulan los planes de estudio y los contenidos de las diversas asignaturas del currículo escolar. Así, por ejemplo, de una educación orientada hacia el trabajo se regresa a un énfasis en lo académico.
19. Una de las limitaciones para una aplicación generalizada de la educación bilingüe en el país está dada por la carencia de personal capacitado en las dependencias estatales, en número y en calidad suficientes. Los especialistas en este campo, en su mayoría, se ubican en las universidades y son producto de una formación, por lo general, recibida en el exterior. De allí que sea prioritario implementar e impulsar programas destinados a la formación de profesionales en diversos niveles, que puedan atender las exigencias derivadas de una implementación más extendida de una educación de tipo bilingüe. Las únicas experiencias de formación de personal especializado hasta el momento son las de los institutos pedagógicos de Puno, Pucallpa e Iquitos y de la Universidad de la Amazonía, en cuanto a la formación de profesores de educación bilingüe se refiere, y de la Universidad Nacional del Altiplano que, desde 1985, viene ejecutando un programa de Maestría y Segunda Especialización en Lingüística Andina y Educación.

20. Como se podrá entender, dentro de la estructura diglósica de la sociedad peruana, la lengua de la escritura es y ha sido el castellano. Si bien existe cierta tradición de escritura en algunas vernáculos y, particularmente en quechua, esta se ha visto restringida sólo a determinados círculos. Una de las tareas prioritarias que un proyecto de educación bilingüe tiene que atender es el del adiestramiento de los profesores, especialistas y comunidad en general en el manejo del sistema de escritura de la vernáculo en cuestión. Sin embargo, por tratarse de personas que ya pueden leer y escribir en otra lengua (el castellano), el proceso resulta sencillo y relativamente corto y rápido.
21. Este hecho, además de ser reflejo de la más clara ineficiencia de las instancias burocráticas encargadas de la asignación de personal, podría también constituir una muestra de la ideología que subyace a decisiones de este tipo. "Al tener un maestro aymara hablante con niños quechua hablantes tendremos, como resultado inmediato una comunicación que, a la fuerza, debe darse en castellano. (Quien sabe si esto no es lo que pasa por las cabezas de aquellos que tienen a su cargo la asignación de plazas a los docentes). Lo cierto es que aún no se ha logrado que, a una escala mayor, en una región plurilingüe como Puno, las oficinas de personal registren el aspecto lengua como uno de los datos importantes a ser tomados en cuenta en la asignación de docentes" (López, 1987b).
22. Los textos utilizados en las escuelas rurales del país son los mismos que los empleados en Lima. Como es de esperar, dichos libros han sido diseñados a partir de una perspectiva urbana y occidental y considerando como usuario meta a un educando castellano-hablante y de clase media.
23. Paulatinamente desde nuestra llegada a Puno y especialmente durante los últimos dos o tres años, diversas instituciones de la región solicitan nuestro apoyo y asesoramiento en la implementación de acciones de capacitación o educación popular en el medio rural, así como nuestra participación en seminarios y foros destinados a analizar la problemática sociocultural de la región.

BIBLIOGRAFIA

Albó, Xavier

- 1977 *El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes*. Documento de trabajo N° 33. Lima: CILA.

Aranda, Eleodoro; Eduardo Rosales y otros

- 1987 *Estudio para la validación de materiales de castellano oral como segunda lengua para primer grado de educación primaria bilingüe*. Lima: INIDE

Bergmann, Herbert y otros

- 1984 *Control de desarrollo del Proyecto 70.2510 Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno*. Eschborn: GTZ.

Castellares, Dora; Rosa María Saco y Luis Enrique López

- 1984 "Una experiencia de educación bilingüe en el altiplano". Ponencia presentada al *Seminario sobre realidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Perú*. Chucuito, Nov. 15-21.

Cerrón-Palomino, Rodolfo

- 1985 "Panorama de la lingüística andina". En *Revista andina*. Año 3, N° 2, Cuzco, pp. 509-572.

Briggs, Lucy

- 1985 "Bilingual education in Peru and Bolivia". En N. Wolfson y J. Manes 9 eds *Language of Inequality*. Berlin: Mouton.

Hornberger, Nancy

- 1985 *Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Perú*. Tesis doctoral. Universidad de Wisconsin.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López

- 1987 "Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú". Aparecerá en *Lengua, nación y mundo andino*. *Allpanchis* 29/30. Cuzco: IPA.

Lier, Leo Van

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

López, Luis Enrique

1981 *Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno. Informe evaluativo parcial 1977-1980*. Eschborn: GTZ, Lima: INP.

1987a. "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico (1900-1970)". En L.E. López (ed.) *Pesquisas en lingüística andina*. Lima-Puno: CONCYTEC-UNA-P-GTZ. (En prensa).

1987b. "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno". M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cueva Sánchez (eds.) *Educación en poblaciones indígenas: Políticas en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

López, Luis Enrique; Jonathan Stack y Leo van Lier

1983 *Situación actual de la aplicación de la educación bilingüe en Puno*. Documento de trabajo. Puno.

López, Luis Enrique y Manuel Valdivia

1984 *Planteamientos para un modelo educativo adecuado a las características lingüístico-culturales de las áreas rurales vernáculo-hablantes del departamento de Puno. Documento de estudio*. Puno: PEEB-P. (Mimeo).

Marzal, Manuel

1981 *Historia de la antropología indigenista: México y Perú*. Lima: PUCP.

Montoya, Rodrigo

1985 "El factor étnico en el desarrollo". (Mimeo).

Pozzi-Escot, Inés

1987 "La educación bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva y prospectiva". En L.E. López (ed.)



Riedmilles, Sybille

1978 "Zweisprachige grdschulerzietung in Peruanische Holchland". Documento de trabajo Puno. Eschborn.

Sal y Rosas , Eduardo y otros

1980 *Proyecto Experimental de educación Bilingüe Perú-AID. Informe Final.*
Lima: INO.

Sánchez, Rodolfo y Sybille Riedmiller

1980 *Bases y elementos de planificación del PEEB-Puno.*

DIMENSION POLITICA DE UN ALFABETO AYMARA Y QUECHUA

*Domingo Llanque Chana**

Hablar de la dimensión política de un alfabeto para los idiomas andinos Aymara y Quechua necesariamente nos conduce hacia una retrospectiva de las políticas lingüísticas que se han practicado en el país a través de su historia. Además, no podemos dejar de lado el hecho de que el Perú de hoy, en su totalidad, es un producto directo de las condiciones socio-políticas y de los hábitos mentales establecidos por la Colonia y heredados del Incanato. Por tanto, a modo de introducción quiero presentar una visión general de dichas políticas para poder comprender mejor el por qué las lenguas andinas han quedado truncadas en el desarrollo de una escritura y literatura propias. Pues creo que la situación de marginación y atrofiamiento en que hoy se encuentran no son debidos a causas inherentes a la cultura y a las lenguas mismas, sino a causas de las políticas y de las ideologías que las sustentan o han sustentando.

Luego queremos puntualizar el rol político del Estado en la legitimación de una cultura y sociedad hegemónica en contraposición a la realidad pluricultural y multilingüe del país, realidad que exige no solamente

* Miembro de la Academia Aymara (PUNO).

una postura de reivindicación cultural sino, principalmente, una reformulación de una ideología y política cultural nacional acorde al carácter pluricultural y multilingüe de sus integrantes. Puesto que el sistema educativo vigente es el instrumento que refuerza la legitimación de la dominación cultural y lingüística en el país debe convertirse en un sistema que fomente la conservación y desarrollo de las raíces culturales mediante una educación bilingüe y cultural.

Y finalmente queremos proponer los criterios políticos para un alfabeto aymara y quechua unificado, basado en la naturaleza fonética, fonológica y estructura gramatical de estas lenguas.

I. TRASFONDO HISTORICO DE LAS POLITICAS LINGÜISTICAS EN EL PERU:

a. **Incanato.** Los Incas, con claros objetivos de control político de las numerosas naciones conquistadas, desarrollaron un sistema de colonización mediante los mitimaes (Mitmaqkuna). Estos enviados del Estado Inca eran encargados para enseñar no solamente la lengua sino la manera de vivir incaica. Garcilaso de la Vega nos refiere que los Incas "para buen gobierno de su imperio mandaron que todos sus vasallos aprendiesen la lengua de su corte; para cuya enseñanza pusieron en cada provincia maestros Incas de su privilegio" (Garcilaso: 1919: 233). Y que: "todos los indios obedeciendo esta ley retienen hasta ahora la lengua del Cosco son más urbanos y de ingenios más capaces, los demás no lo son tanto" (idem: 224).

Otro cronista, Polo de Ondegardo, al tratar sobre la política administrativa incaica nos refiere que los cargos de autoridad tanto a nivel local como regional eran encomendados a aquellos que por nacimiento estaban relacionados con la corte sea por vía materna como paterna al sistema (político) Incaico "y a aquellos educados (criados) en la corte Incaica" (Polo de Ondegardo: 1561/1940: 5).

De lo referido podemos concluir que el Gobierno Incaico, además de asegurar el control político y económico de todas las naciones andinas, puso en práctica una política cultural y lingüística orientada hacia la homogenización cultural. Razón por la cual a la llegada de los conquistadores

el uso del idioma quechua fue muy extendido en el Tawantinsuyo, por lo cual la denominaron lengua general del Perú o de los Incas.

b. Durante la Colonia: La Conquista marca para todos los pueblos andinos la pérdida radical de su autonomía e independencia, sobre todo a nivel político. Se impuso con una violencia devastadora una política de sometimiento mediante el sistema de explotación y esclavitud de los pueblos andinos. El gobierno y la sociedad colonial negaron totalmente la validez de la cultura y el sistema socio-económico que encontraron. Por el contrario desestructuraron el sistema social andino basado en los ayllus mediante las "reducciones", sistema por el cual impusieron a la sociedad andina el sistema de vida campesina española del siglo XVI. En efecto, la legislación del Virrey Toledo no solamente obligó el cambio de la vestimenta y a la construcción de la vivienda a la usanza española, sino que introdujo nuevas ideologías con la reestructuración de la tenencia de la tierra. Como consecuencia, el hombre andino aymara y quechua hablante fue convertido en un paria moral y económicamente: moralmente era considerado como un niño, sin derecho alguno y económicamente desposeído de sus tierras. A este proceso de sometimiento, Alberto Escobar lo califica como un proceso de "desestructuración de la sociedad nativa" y habla en consecuencia del "desmantelamiento de su cultura a fin de poder controlarla y adecuarla al nuevo sistema económico impuesto desde España" (Escobar el Alí: 1975: 22).

En el campo lingüístico la Iglesia colonial, para cumplir con sus objetivos de la evangelización de las masas andinas, exigió al clero misionero el aprendizaje de los idiomas andinos (aymara, quechua, puquina) bajo pena de multa y la suspensión de sus cargos si no lograban aprender dichos idiomas en el tiempo requerido (Concilios Limenses). Fruto de estos esfuerzos son las obras literarias que conocemos hoy, como son: gramáticas, diccionarios y sermones en quechua y aymara.

Aunque las lenguas andinas fueron utilizadas por razones religiosas y administrativas durante la Colonia, sin embargo no fueron empleados con el fin de expresar y comunicar los sentimientos y pensamientos de los pueblos que los hablaban, si no que fueron utilizados para comunicar el mensaje religioso católico y la visión del mundo europeo. Razón por la cual la corriente castellanizante nació en los mismos círculos religiosos a raíz de las

dificultades que encontraron en el aprendizaje y más que todo por la mentalidad que tuvieron con respecto a las culturas y lenguas andinas.

La política de dominación cultural como práctica aparece muy claramente en el sistema de educación que impusieron a los hijos de la nobleza incaica cautiva con el fin de castellanizarlos y europeizarlos. Más tarde, la ideología que sustentaba la corriente castellanizante apareció legislada en 1605 "porque se ha entendido que en la mayor y más perfecta lengua de los indios no se puede explicar bien ni con propiedad los misterios de la fe" (Vargas Ugarte, R. 1951: 59).

Por tanto, a nivel administrativo oficial es la corriente castellanizante la que tomó fuerza, hasta colocar al castellano en un sitio oficial y privilegiado. A raíz de esta visión negativa de la cultura andina y de la negación total del sistema socio-económico que encontraron, las lenguas vernaculares perdieron su lugar como vehículos de comunicación oficial. Más aún, después de la gran revolución Tupac Amari de 1780 el uso del quechua y aymara fue drásticamente prohibido.

En base a estas referencias tan escuetas podemos colegir las razones histórico-políticas por las cuales las lenguas andinas han sido relegadas y obstaculizadas en el desarrollo de su propio alfabeto y literatura y las razones por las que han sido confinadas como lenguas ágrafas.

c. Durante la República. Durante la República, a pesar de las legislaciones igualitarias, las instituciones y las costumbres de explotación de la población andina, heredadas de la Colonia, continuaron en vigencia. El nuevo Estado, con el fin de mantener la unidad geográfica y social, adoptó la política de subordinación de sus gobernados, en especial la de las poblaciones andinas. La visión cultural de la Colonia, concretamente en lo que se refiere a lo lingüístico, continuó en vigencia y bajo esta perspectiva lo andino no tenía valor alguno para el establecimiento de la nueva nacionalidad.

En el área lingüística, el Estado adoptó la política de control de una población que hablaba varios idiomas en una área muy extensa y además, dichos idiomas fueron considerados como elementos obstaculizantes para la

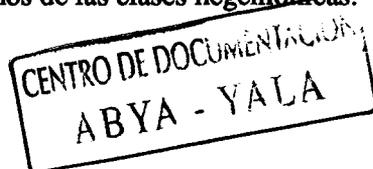
consolidación y unificación de la naciente nación. La solución, por supuesto, fue la eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas hasta llegar a considerar un solo tipo de cultura, una sola lengua y un solo tipo de personalidad.

Esta política de subordinación cultural y lingüística de la población aymara y quechua hablante ha dado un rol preponderante al grupo dominante, castellano hablante, que desconoce el derecho que tienen los pueblos andinos para manifestarse en igualdad de condiciones en todas las actividades humanas. Los integrantes de la sociedad castellano hablante se aferraron a la ideología de la superioridad de su cultura y de su lengua y desconocieron el derecho cultural y lingüístico de los pueblos andinos. Por el contrario, y a pesar de la resistencia ejercida contra los 450 años de dominación, hoy podemos constatar la actitud de vergüenza frente a lo propio y, peor aún, la inseguridad acerca del valor y significación de la propia lengua y cultura.

II. CULTURAS Y LENGUAS VIOLENTADAS.

Algunos estudiosos de nuestra cultura y lengua han calificado a nuestras culturas y lenguas como oprimidas, marginadas, etc. (Cfr. Albó, 1977). Por nuestra parte quisiéramos denominarlas como culturas y lenguas violentadas. Porque históricamente, el encuentro entre dos culturas, la andina y la europea representada por España, ocurre de una manera violenta. La conquista es ocupación militar y es violenta; la usurpación del poder político, la apropiación de las tierras, la destrucción del sistema socio-económico, la destrucción de la religión, se realizó con una violencia sin límites. La Colonia cometió el genocidio más grande perpetrado hasta entonces en el área andina pues, de 15 millones de habitantes sólo quedaron una tercera parte en los albores de la independencia republicana (guerras españolas, explotación despiadada de poblaciones enteras en las minas y obrajes, etc., conocidas de sobra por la historia). Todo esto ocurrió a consecuencia de las políticas socio-económicas y culturales establecidas y practicadas en el país.

Tanto en la Colonia como en la República, el Estado ejerce un rol determinante en lo ideológico y administrativo en nombre del grupo social y económicamente dominante; sanciona el control casi absoluto de los medios de producción y comunicación en manos de las clases hegemónicas.



En el área cultural el Estado sustenta una cultura hegemónica de carácter urbano y monolingüe (castellano-hablante) y lo propone como modelo a ser aceptado por todos los integrantes de otras culturas existentes en el país. En este contexto, la oficialización del idioma del conquistador goza de una legalidad privilegiada y los idiomas andinos sufren la condición de idiomas no oficiales. En la práctica, el castellano es el medio de comunicación administrativo oficial y legal, mientras que los demás idiomas son relegados a la comunicación informal y doméstica. Este hecho se constata también hoy en el sistema de administración de la justicia en el que los idiomas andinos no son aceptados. Asimismo se constata que estos idiomas no son utilizados para nada en la administración pública.

La violencia institucional contra la cultura y las lenguas andinas sancionada por el Estado se constata más claramente en la política educativa nacional actual que está orientada hacia el reforzamiento y realización de una cultura hegemónica. Se niega totalmente la validez de las lenguas andinas para la realización del proceso educativo a todo nivel.

En efecto, con la premisa de la "lengua común", se ha procedido a invertir el proceso natural del aprendizaje, al imponer una lengua que de hecho no posee el alumno. Aunque han habido intentos de corregir este fenómeno en la legislación para la educación bilingüe, en 1972 (D.L. Nº 19326-1972) y con la oficialización del idioma quechua, éstos sin embargo han quedado también truncados.

IV. DIMENSIONES SOCIO-POLITICAS DE UNA ESCRITURA AYMARA-QUECHUA

¿Qué hubiese pasado si los antiguos aymaras y quechuas hubiesen aprendido a leer y escribir en sus propios idiomas? La respuesta es obvia. Nos hubieran dejado documentos escritos mediante los cuales nos hubieran transmitido sus ideas y opiniones, sus experiencias individuales y colectivas y hoy hubiésemos poseído una abundante literatura como una herencia cultural que nos hubiera servido de base para plantear cambios cualitativos que queremos realizar hoy en nuestra sociedad.

Pero, como hemos señalado anteriormente, hubo toda una estructura socio-económica, cultural y política de dominación que no permitió una

alfabetización y una educación en el propio idioma, lo cual ha impedido el desarrollo de las sociedades andinas. Todavía hoy subsiste el problema, que es como un gran desafío, tanto para los aymaras como para los quechuas en orden a su plena participación en el desarrollo económico socio-cultural del país. Esto es, ni más ni menos el conocimiento y escritura de la propia lengua en orden a la expresión de sí mismos, de sus opiniones y de su mundo cultural propio, como lo hacen los integrantes de cualquier otra cultura (por ejemplo, los ingleses en Inglés, los chinos en Chino, etc...). Por ello, si no cambiamos el estado de violencia cultural y lingüística que no sólo niega la libertad de expresión sino que, incluso, constituye una negación del derecho a la propia cultura y al propio desarrollo, no lograremos integrar una nacionalidad democrática y pluralista. Como ya hemos dicho, proponemos una política cultural pluralista que propicie una relación democrática entre las diversas culturas existentes en el país eliminando lo que la Conquista impuso.

Sabemos que el lenguaje escrito ha jugado un rol preponderante en el desarrollo de las sociedades, pues ha facilitado la codificación del pensamiento desde lo mágico hasta lo científico, la codificación del modo de producción económica y la estructuración socio-política de las sociedades. Al optar por una política de reivindicación cultural y lingüística queremos que las lenguas aymara y quechua cumplan un rol dinamizador de estas culturas que las han desarrollado. Mediante la escritura queremos dinamizar el espíritu creador e intelectual de estos pueblos para que su contribución al desarrollo de la sociedad global no quede tan solamente en el nivel manual. También queremos cambiar la imagen y el concepto que del poblador andino se tiene; por la cual se cree que posee un "alma manual" y no intelectual. Escribir en aymara y quechua sobre diversos aspectos del quehacer humano es reconocer el valor de estas culturas y colocarlas en el sitio que les corresponde como instrumentos ideologizadores y dinamizadores de la sociedad global. Por lo demás no se olvide que estos idiomas han sido idiomas florecientes y medios de poder político y económico, y que han contribuido al desarrollo de la cultura y sociedad andina, de lo cual todavía hoy nos enorgullecemos.

Para que los idiomas aymara y quechua puedan cumplir con este rol dinamizador de transmisión de conocimientos y conceptos a nivel intelectual, tienen que dejar de ser "ágrafos" o "sin escritura" y tienen que romper los

mecanismos sociales y políticos que les han mantenido marginados y relegados a la esfera de lo privado y familiar. La lectura y escritura en los idiomas aymara y quechua serán las herramientas culturales que contribuirán al proceso de liberación de estas culturas y sociedades. Dominando su propia lengua los aymara y quechuas podrán apreciar su cultura y redescubrirán su propia historia; podrán comunicarse entre sí y con otras sociedades.

Leer y escribir en lengua propia:

1. Da el debido valor a la lengua misma, rechazada en los centros educativos y contribuye a que pueda ser medio de comunicación con el gobierno y sus instituciones.
2. Hace que el usuario se exprese mejor en su idioma, lo cual es hito importante en el proceso de comunicación personal y colectivo.
3. Hace que la lengua no se quede en estado estático sino que se dinamice con la creación constante de neologismos, lo cual contribuye al enriquecimiento de la lengua.

Bajo esta perspectiva de ninguna manera nos debe conducir al rechazo de la lengua castellana ni de la cultura hispana criolla. En nuestra situación pluricultural y multilingüe, el castellano desempeñará el rol de una comunicación global entre los integrantes que compartimos el suelo patrio. Queremos aclarar que, al tomar una posición de reivindicación cultural de ninguna manera nos queremos encerrar en un etnocentrismo, antes bien buscamos el equilibrio social en el que haya respecto mutuo, adaptación y apoyo, a fin de que ambas culturas aporten lo mejor que tienen para el desarrollo integral de nuestra sociedad.

IV. UNIFICACION VS. DIVERSIFICACION DEL ALFABETO.

La escritura necesariamente exige un alfabeto. No siendo mi propósito desarrollar el proceso de la formulación de los distintos alfabetos existentes, solamente quiero señalar el hecho de que dichos alfabetos desde la Colonia hasta hoy han sido propuestos a partir del alfabeto castellano. También cabe puntualizar que dichos alfabetos no corresponden a la naturaleza fonética, fonológica ni a la estructura gramatical de las lenguas aymara y quechua.

Este hecho ha conducido a pensar que los símbolos alfabéticos pueden ser utilizados con el mismo valor en ambos idiomas, lo cual es totalmente falso: los símbolos alfabéticos tienen valores distintos en cada lengua y son leídos distintamente en cada lengua, dependiendo del lector que los esté empleando. El olvido de esto ha conducido a los castellano hablantes y a los andinos alfabetizados en castellano a tratar de leer la literatura aymara y quechua como si fuera castellano. Esta práctica a su vez ha contribuido a la desnaturalización de estas lenguas.

En la tarea de la formulación de un alfabeto para el aymara y quechua se han perfilado varias opciones que tienen implicancias políticas y lingüísticas. Para nuestro propósito consideremos dos opciones: la vía de **unificación** y la vía de la **diversificación**. Ambas opciones utilizan los mismos criterios históricos, lingüísticos y pedagógicos, pero los enfocan desde distintas ópticas políticas.

1. La vía de la **unificación** se basa en la política lingüística de normalización del alfabeto para la escritura aymara y quechua. Se reconoce que nuestras lenguas no tenían normas codificadas que puedan servir para el desarrollo de una escritura manejable al nivel universal, como ocurre con otros idiomas, como en el caso del castellano, francés, etc. Y se ve como una necesidad urgente que haya una normatividad para poder actuar lingüísticamente. El alfabeto oficial de 1985 (RM. N° 1218-85-ED) para la escritura aymara y quechua ha sido desarrollado bajo estas perspectivas, tomando en cuenta los criterios históricos, sociológicos, pedagógicos y sobre todo lingüísticos. Creemos que estos alfabetos corresponden a la naturaleza lingüística de dichos idiomas.

Esta vía se sustenta en una política de reivindicación socio-económica y cultural de las distintas culturas andinas cuyo objetivo es la reivindicación de las culturas e idiomas andinos. Sin rechazar el castellano ni la cultura criolla, propugnan terminar con la discriminación social ejercida a través de los siglos mediante la lengua castellana. Esta visión, lingüísticamente se refuerza con el sistema propio fonético, fonológico y estructural de los idiomas aymara y quechua.

Contraria a esta vía (por razones pedagógicos y más que todo sociológico-políticas) también hay quienes proponen un alfabeto y una escritura más castellanizada. Aducen que la población andina va adquiriendo de manera vertiginosa la lengua castellana y que pronto llegará el día en que todos serán bilingües y castellano hablantes. Esta perspectiva responde a las presiones de la estructura social global que empuja constantemente lo nativo hacia lo criollo. Corresponde también a la política cultural nacional hegemónica en vigencia que busca la integración de las poblaciones autóctonas a la sociedad nacional mediante la castellanización.

2. La vía de la **diversificación** está basada en el hecho de las variaciones dialectales que existen dentro de la lengua quechua. Es un hecho que la lengua quechua constituye una familia lingüística con variaciones en su sistema fonético y fonológico; de ahí que se han identificado tres lenguas quechuas, cada una con sus variaciones regionales y locales.

Los propugnadores de esta vía proponen un alfabeto para cada lengua quechua y para cada región. Esta diversificación, aunque lingüísticamente correcta, crearía serios problemas no solamente para la "estandarización" del interior sino también para una comunicación más universal mediante la escritura en el mundo quechua hablante. Y se convertiría en un instrumento de divisionismo de la cultura quechua hablante. Por lo mismo creemos que no conviene de ninguna manera.

Para el aymara este problema no existe, pues esta lengua es mucho más homogénea, aunque existan las variaciones dialectales, ya que la estructura gramatical y fonética de esta lengua es consistente. Por tanto el alfabeto oficial de 1985, con 28 grafías consonánticas y tres vocálicas, ha sido aceptado por unanimidad; paralelamente, en Bolivia, donde se encuentra el grueso de la población aymara hablante, se ha adoptado también ese mismo alfabeto por las mismas razones.

V. OFICIALIZACION DE LAS LENGUAS Y EL ALFABETO AYMARA Y QUECHUA.

Como hemos señalado ya, el desarrollo lingüístico y literario de las lenguas aymara y quechua depende principalmente de la toma de conciencia y del esfuerzo organizado colectivo de sus hablantes. Sin embargo, el

reconocimiento oficial conlleva una significación política muy importante tanto para las culturas referidas como para el desarrollo de la nación.

El reconocimiento oficial por parte del Estado significa entregar a unos pueblos secularmente marginados un instrumento legal para ubicarse en igualdad de condiciones con sus conciudadanos castellano hablantes. Además, para la nación, significa proponer una nueva nacionalidad a partir de las culturas y una nueva filosofía de peruanidad más integral fundada en nuestras raíces culturales ancestrales.

Para los usuarios a nivel social ayudará a contrarrestar la discriminación social y racial que impera desde siglos en desmedro de la población andina cuyos efectos negativos son de sobra conocidos. Habrá una valoración de lo nuestro no solamente a nivel lingüístico sino a nivel de todo lo que está contenido en el bagaje cultural de estos pueblos: arte, música, costumbres, organización social, cosmovisión (filosofía), tecnología, religión etc., que son patrimonio de nuestra nacionalidad.

Lingüísticamente los idiomas andinos podrán cumplir roles sociales de comunicación, administración y educación en igualdad de condiciones, corrigiendo así el carácter diglótico de nuestra sociedad, dado que el castellano goza de prestigio y las demás lenguas nacionales quedan en desprestigio.

Se habrá recuperado el autoaprecio y estimación de los mismos hablantes aymara y quechua. Pues como señala Cerón Palomino, en la medida en que se deje de mirar despectivamente a las lenguas vernáculas podrán los hablantes sentirse libres para continuar hablándola y de este modo realizarse creativamente. Además se dará oficialmente la posibilidad de fomento y desarrollo lingüístico y literario de estas lenguas. Así mismo los aymara y quechua hablantes podrán comunicar sus experiencias a la sociedad universal como también podrán tener acceso a fuentes de información que les han sido vedadas hasta ahora. En este contexto el castellano ya no será utilizado como un instrumento de dominación y discriminación, antes bien será un medio de expresión y comunicación a nivel más universal.

VI. UNA EDUCACION BILINGÜE Y PLURICULTURAL.

Para dar solución a los graves problemas culturales y lingüísticos que hemos señalado proponemos una educación **bilingüe y pluricultural**.

Como señala Alberti, el sistema educativo constituye políticamente para el Estado un instrumento fundamental para "legitimar el statu quo y preparar, motivacional y técnicamente, a los individuos para asumir roles necesarios para el mantenimiento del sistema político". El mismo autor nos esclarece que el sistema educativo en el país, "se basa en un complejo valorativo en el que prima una visión elitista de la sociedad y que presupone la inculcación de valores discriminatorios y por lo tanto antidemocráticos, tendientes a justificar el sistema vigente de clases sociales. Así mismo este elitismo define la nacionalidad en términos de los intereses y valores de los sectores dominantes tradicionales, determinando, por ejemplo, que la historia de la sociedad y en general de la humanidad, no sea otra cosa que la de los grupos que controlan el poder político, económico y cultural" (Alberti, 1972: 16).

Precisamente, es esta política la que violenta los derechos culturales y lingüísticos de las culturas aymara y quechua, porque el reconocimiento del castellano como la única lengua oficial en sustitución de las lenguas andinas conduce a borrar la memoria de las culturas y de los pueblos, fundamento y razón de ser de una nacionalidad integrada. Por ésta razón cuestionamos la política hegemónica vigente que contradice el carácter **multiétnico, pluricultural y multilingüe** del país. Para dar solución a este grave problema planteamos una política cultural más democrática y pluralista que fomente la conservación y el desarrollo de las raíces culturales de nuestra nacionalidad. Además proponemos una educación bilingüe pluricultural para que el Estado pueda comunicarse mediante el idioma que realmente usa el pueblo y para encauzar una participación activa y plena según sus propios términos en las decisiones políticas que determinarán su destino.

La política educativa bilingüe y pluricultural deberá jugar un rol importante para contrarrestar las objeciones que se plantean, tales como el peligro que representa la fragmentación cultural nacional, los regionalismos, etc., pues algunos temen que esto lleve a coaliciones y divisiones políticas,

haciendo peligrar la unidad nacional. Otros consideran que los idiomas vernaculares son inoperantes para las transacciones oficiales y comerciales y para la técnica moderna. Se puede responder a esto que, la exclusión de grupos hablantes de idiomas vernaculares de la participación en la vida económica social y política del país es lo que en realidad fomenta la fragmentación geográfica y étnica. Más aún, es más bien el grupo monolingüe castellano hablante el que crea la tensión social y económica mediante la verticalidad lingüística cultural sancionada a su vez por el Estado.

Felizmente se avisan nuevas corrientes ideológicas y políticas más democráticas tanto en el seno de los movimientos populares como en el campo de la investigación socio-cultural que darán no solamente fundamento ideológico sino también metodológico para la realización de los objetivos políticos y culturales que hemos indicado a través de estas páginas.

En resumen, el desarrollo del idioma tanto oral y escrito dependerá primordialmente de los mismos hablantes, en conjunción con las acciones concretas que el Estado realice para la revalorización, recuperación y desarrollo cultural. Y a su vez el Estado no podrá cumplir este objetivo a no ser que formule una política nacional de desarrollo cultural y educativo acorde con el carácter multicultural y pluricultural del país.

Puno, Abril de 1987

BIBLIOGRAFIA

Alberti, Giorgio y Cotler, Julio:

1972 "Aspectos sociales de la educación rural en el Perú". IEP, Lima, 1972.

Albó, Xavier

1973 "Idiomas. Escuelas y Radios en Bolivia". Seminario sobre: Educación y Lenguas Nativas. Portales, 12-14 Octubre 1973, Cochabamba.

Idem

1977 "El rol de la lengua en una pedagogía activa y renovada". En Lingüística y Educación. Instituto Boliviano de Cultura. La Paz, Bolivia, 1977.

Escobar, Alberto

1972 "Lenguaje y Discriminación Social en América Latina". Milla Batres, Editor. Lima, 1972.

López, E., Llanque, D.

1987 "La Academia Peruana de la Lengua Aymara y su rol en el desarrollo de un sistema de escritura para el aymara". Primer Congreso Nacional de Academias de Quechua y Aymara. Cusco, 13-15 de Febrero de 1987.

Llanque Chana D.

1982. "Bases Culturales para la educación bilingüe en el Perú". Inédito.

Vargas Ugarte, Rubén

1951 Concilios Limenses (1551-1772). Tomo I, Lima, 1951.

ANEXO

ALFABETOS UNIFICADOS DEL QUECHUA (BOLIVIA, ECUADOR Y PERU) Y DEL AYMARA (BOLIVIA Y PERU)

BOLIVIA: ALFABETO UNICO OFICIAL PARA LOS IDIOMAS AYMARA Y QUECHUA

(Decreto Supremo N° 20227 del 8 de julio de 1984)

a ch chh ch' (e) i j k kh k' l ll m n ñ (o) p ph p' q qh q' r s sh t th t' u w x y

(..) Alargamiento vocálico para el aymara.

(') Acento para el quechua en agudas.

Recomendaciones.

(sh) Se usa sólo en quechua: *ushpa* (ceniza); *ruwashan* (está haciendo).

(x) Es sólo para el aymara. Representa el sonido fricativo postvelar en palabras como *suxta* (seis); *sixi* (estera). En quechua para el sonido similar se usa la q, en palabras como *llaqta*(pueblo); *imataq* (qué es).

Vocales.

El sistema fonético original del quechua y aymara tienen tres vocales: a, i, u. Sin embargo, por la "influencia" del castellano, se da la posibilidad de utilizar cinco vocales.

ALFABETO UNIFICADO DEL QUICHUA DEL ECUADOR.

- 1.- Las organizaciones indígenas del Ecuador reunidas el 14 de abril de 1980, Campamento Nueva Vida, La Merced (provincia de Pichincha) decidieron unificar el alfabeto quichua con 26 letras: a, b, c, ch, d, f, g, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, qu, r, s, sh, t, ts, u, y, z, zh.
- 2.- En el proceso de alfabetización en quichua se usaron las letras *b, d, g, f*, en préstamos del castellano.

PERU: ALFABETOS Y NORMAS ORTOGRAFICAS Y OFICIALES PARA EL QUICHUA Y EL AYMARA EN EL PERU

(Resolución Ministerial N° 1218-85-ED del 18 de noviembre de 1985)

I. Panalfabeto Quechua.

El siguiente es el conjunto total de las graffas aprobadas para el quechua de este conjunto se seleccionarán las letras que corresponden a las diferentes variedades:

l, ll, m, n, ñ, p, ph, p', q, qh, q', r, s, sh, t, th, t', u, uu, w, y.

Además, para el quechua de Cajamarca, sh, y para el quechua del Alto Napo, b, d, g, f.

II. Panalfabeto Aymara.

El alfabeto aprobado para el aymara está formado por las siguientes graffas:

a ä ch chh ch' i ÿ j k kh k' l ll m n ñ p ph p' q qh q' r s t th t' u ü w x y.

III. Sobre la nomenclatura.

Para la nomenclatura de las graffas de los alfabetos quechua y aymara se agregará la vocal *a* a cada consonante. Ejemplos: cha, chha, ch'a, etc.

IV. Sobre reglas de ortografía y puntuación.

1. *Al agregar sufijos* de cualquier tipo a una raíz quechua o aymara, no deberá modificarse ni suprimirse ninguna grafía, aun cuando haya habido asimilación fonética en el uso oral.
2. *El uso de la tilde:* sólo cuando las palabras quechuas alteran su natural acentuación en frases vocativas, exclamativas o enfáticas, la alteración se marcará con una tilde.
3. *El uso de las mayúsculas y minúsculas* en quechua y aymara seguirá las normas del castellano, incluso en la escritura de las grafías dobles como Ch, Aa, Tr, etc.
4. Los textos escritos en quechua y aymara utilizarán los *signos de puntuación* admitidos universalmente en las formas escritas en las lenguas. Los signos de interrogación y exclamación se emplearán al inicio y al final de la oración, cuidando de no desnaturalizar la entonación.
5. *Sobre préstamos:* se acordó aceptar préstamos lingüísticos en el quechua y el aymara sólo en los casos en que no existan equivalencias del término prestado en ninguna de las variedades de las lenguas en cuestión y se hayan agotado las posibilidades de rescate y creación de acuerdo a las normas internas de las lenguas. En todo caso, los préstamos deberán ser escritos según las normas de la ortografía nativa, tomando en cuenta el uso oral que hacen de estos vocablos los monolingües quechua y aymara hablantes en las diversas regiones.

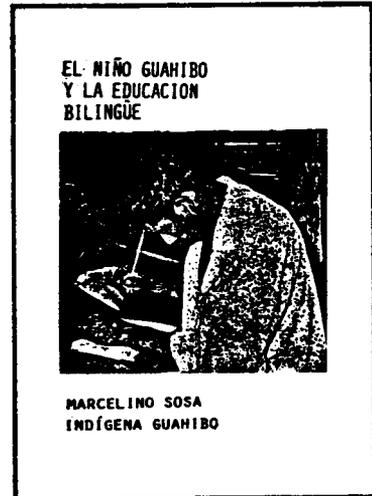
Los nombres propios de personas e instituciones que aparezcan escritos en textos en quechua y aymara deberán seguir estas mismas normas.

RESEÑA BIBLIOGRAFICA

EDUCACION Y LINGÜISTICA

EL NIÑO GUAHIBO Y LA EDUCACION BILINGUE

Marcellino Sosa
(Indígena Guahibo)
Bogotá 1983
75 págs.



El autor examina y evalúa los programas y planes educativos llevados a cabo entre gente de su pueblo que vive en el Departamento del Meta y la Comisaría de Vichada (Colombia) en número aproximado de 20.000 personas. Los temas fundamentales giran alrededor de la problemática actual por la que atraviesa la cultura Guahibo: "El indígena... queda en un vacío cultural entre dos cultural, sin normas de comportamiento, sin ancla cultural, sin bases para su vida. Estas personas están enfermas psicológicamente y no pueden funcionar bien en ninguna de las dos culturas..." (pág 7-8)

Como parte de un esfuerzo para recuperar en la educación los valores de la cultura guahiba (págs 8-17) analiza la educación tradicional del niño Guahibo y la educación en las escuelas no indígenas (23-28) y concluye con ver la conveniencia de un proyecto de educación bilingüe adecuado a sus necesidades. Este proyecto expone sus objetivos, el curriculum y la preparación de profesores y los materiales de enseñanza (pág. 31-43). Analiza también el rol del profesor no indígena en la comunidad.

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION CON POBLADORES DE "EL ALTO"

Nancy Ventildes R.
Verónica Guzmán P.

Centro Boliviano de
Investigación y acción
educativa.

La Paz - Bolivia 1987
118 págs.



Relato y sistematización de educación popular en un barrio marginal de La Paz, tendiente a capacitar educadores populares. El rol del educador popular está entendido en los siguientes términos: (1) su capacitación debería ser de corta duración; (2) debería alfabetizar primero en aymara como forma de valorar su cultura; (3) brindar capacitación a los grupos de base.

Luego de una descripción del método, de los instrumentos y técnicas, describe el desarrollo y resultados de los respectivos talleres: de Identidad Cultural, de Alfabetización, de Análisis de la Estructura Social, de Investigación Participativa y Proyectos Productivos.

SUBSIDIOS DIDATICOS SOBRE A QUESTÃO INDIGENA

4 volúmenes.
CIMI-CNBB (Brasilia)
1986-1987



Estos cuadernillos editados por el "Conselho Indigenista Missionario" (CIMI) y la "Conferencia Nacional do Bispos do Brasil" (CNBB), están destinados a profesores y alumnos indígenas y no indígenas interesados en conocer la realidad del indio en Brasil. Como instrumentos de conscientización se contraponen a la carga de estereotipos transmitida diariamente a través de los medios de comunicación. Cada cuadernillo está dividido en cinco partes, cada una de las cuales consta de un texto base, de ejercicios a través de cuestionarios, redacción y relatos, propuestas de lecturas apropiadas. Los cuadernillos son:

- SERIE A:** Vol. 1: *Queremos viver*
 Vol. 2: *Nossos direitos, nossa vida*
- SERIE B:** Vol. 1: *Povos renacidos*
 Vol. 2: *Somos povos, somos nações*

**CURI QUINTI
 EL COLIBRI DE ORO**
 Literatura oral quichua
 del Ecuador

María Eugenia Quintero
 Coed: CEDIME -EBI
 Quito - ECUADOR
 1986
 193 pág.



Compilación de la tradición oral de los indígenas de habla quichua de la sierra y de la amazonía. Esta publicación (quichua-español) está destinada a apoyar los diversos proyectos de educación bilingüe. Sin duda, este tipo de trabajos son los que ayudan a superar la perniciosa simplificación e instrumentalización de la tradición oral indígena.

Esta compilación parte de informantes indígenas y en su edición bilingüe, respeta y deja intocada la riqueza de detalles y complejidad de sentido que caracteriza la metodología indígena. Los relatos se han organizado según la siguiente clasificación: (1) Mitos cosmozónicos y de origen; (2) Leyendas; (3) Fábulas; (4) Poesías.

ABYA - YALA
 CENTRO DE DOCUMENTACION