MADELEINE ZUÑIGA JUAN ANSION LUIS CUEVA

EDUCACION EN POBLACIONES INDIGENAS

Políticas y estrategias en América Latina

I.I.I.

unesco
orealc

ADVERTENCIA

1. Este libro es una coedición de la OREALC / UNESCO y del Instituto Indigenista Interamericano (I. I. I.).
   El copyright y la advertencia incluida en la página 4 son, por lo tanto, compartidos por ambas Instituciones.

2. Los autores del compendio "Políticas educativo-culturales en algunos países sudamericanos y México" (Cap. 1 pág. 21) son [illegible]: Madeleine Zúñiga, Juan Ansion y Luis Cueva.

EDUCACION EN POBLACIONES INDIGENAS

"POLITICAS Y ESTRATEGIAS EN AMERICA LATINA"

© UNESCO, OREALC 1987
Se puede reproducir y traducir
total o parcialmente el texto publicado
siempre que se indiquen los autores y la fuente.

Los autores son responsables
por la selección y representación
de los hechos contenidos en esta publicación
así como por las opiniones expresadas en ella,
las que no son, necesariamente, de la UNESCO
y no comprometen a esta institución.

EDUCACION EN POBLACIONES INDIGENAS

Políticas y Estrategias en América Latina

Editores:

MADELEINE ZUÑIGA - JUAN ANSION

LUIS CUEVA

I. I. I.

SANTIAGO DE CHILE - 1987

UNESCO
OREALC

INDICE

PRESENTACION 11

INTRODUCCION 15

I. *POLITICAS EDUCATIVAS CON POBLACIONES INDIGENAS* 19

1. **Políticas educativo-culturales en algunos países sudamericanos y México** (Massimo Amadio) 21

2. **Políticas educativo-culturales y principales acciones entre los grupos indígenas de Centroamérica y Panamá** (Massimo Amadio) 31

II. *LINGÜISTICA APLICADA A LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL* 51

1. **La defensa activa del pluralismo lingüístico, como condición insoslayable para el pluralismo socio-cultural** (Esteban E. Mosonyi) 53

2. **La tradición oral indígena: Políticas y estrategias** (Ruth Moya) 69

3. **Inventario sistemático de lenguas indígenas del Perú. Políticas para la preparación de gramáticas y diccionarios bilingües elementales** (Alberto Escobar) 79

4. **Las investigaciones lingüísticas sobre las lenguas indígenas de Colombia** (Jon Landaburu) 101

5. **Elementos de análisis quichua en matemáticas** (Consuelo Yáñez) 105

6. **Estandarización y elaboración de lenguas indígenas** (Panel: R. Cerrón, J. Landaburu, E. Mosonyi, R. Moya) 137

III. *EXPERIENCIAS DE EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL CON POBLACIONES INDIGENAS* 149

1. **Nuevas experiencias con el método de investigación "mapas parlantes"** (Víctor Daniel Bonilla) 151

2. **Alfabetización y educación popular desde la perspectiva de las culturas nacionales (La experiencia boliviana)** (Jorge Rivera Pizarro) 159

3. **La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo** (Stefano Varese) 169

4. **El Cuaderno-Guía y la Educación Bilingüe Bicultural en México** (Luis Narro) 193

IV. *EL CASO PERUANO* 205

A. Diagnóstico socio-cultural

1. **Situación socio-económica, cultural y educativa de los grupos étnicos peruanos** (José Portugal Mendoza) 207

2. **Cultura y educación en la zona andina** (Modesto Gálvez R.) 215

3. **Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico** (Lucy A. Trapnell) 225

B. Experiencia peruana en educación bilingüe

1. **Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno** (Luis E. López) 239

2. **Educación en quechua y castellano en Ayacucho: el programa experimental de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos** (Madeleine Zúñiga) 257

3. **Proyecto de educación bilingüe y bicultural para los Asháninka** (María Heise) 275

C. **Política educativa nacional**

1. **Política de desarrollo y regionalización** (Alfredo García) 281

2. **Lineamientos del gobierno del Perú para una política educativa y cultural con poblaciones indígenas** (Grover Pango Vildoso) 289

V. *CONCLUSIONES* 305

VI. *ANEXOS* 319

1. **Alfabetos unificados del quechua (Bolivia, Ecuador y Perú) y del aymara (Bolivia y Perú)** 321

2. **Relación de participantes en el Seminario sobre "Políticas y estrategias educativas culturales con poblaciones indígenas"** 325

PRESENTACION

La presente publicación es fruto de un esfuerzo conjunto de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) y del Instituto Indigenista Interamericano (III), organismos dedicados desde sus orígenes, a la promoción, fortalecimiento y revalorización de las lenguas y culturas de las sociedades indígenas existentes en el continente.

Los problemas educativos que atañen a una gran parte de la población menos favorecida de América Latina (analfabetismo, repitencia, deserción escolar, escasez de infraestructura, etc.) se hacen más agudos tratándose de los grupos étnicos, los que, además de vivir en una situación de marginalidad socioeconómica y política, también se ven afectados por la discriminación cultural.

Es por eso que el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe adoptado por los gobiernos de la región y auspiciado por la Unesco, considera entre la población-meta prioritaria a los grupos étnicos, en vista del logro de estos grandes objetivos que guían la acción de los países y de la OREALC:

— Asegurar la escolarización antes del 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años.

— Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos.

— Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

El presente volumen recoge la mayoría de las ponencias presentadas en el "Seminario Subregional sobre Políticas y Estrategias Educativo-culturales con Poblaciones Indígenas", llevado a cabo el mes de noviembre de 1985, en Lima, Perú y organizado por las Oficinas Regionales de Educación (OREALC) y de Cultura (ORCALC) de la Unesco, en coordinación con el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Cultura del Perú y contando con el apoyo del Instituto Indigenista Interamericano.

Los objetivos del encuentro, en el que participaron numerosos especialistas de la región, así como organizaciones indígenas y campesinas, fueron:

— Analizar las principales experiencias educativo-culturales con grupos indígenas en los países de la subregión andina.

— Apoyar los esfuerzos del gobierno peruano en relación con su política cultural y educativa con las poblaciones indígenas.

— Formular propuestas con respecto a estrategias alternativas de tipo educativo y cultural para grupos étnicos mayoritarios y para grupos minoritarios en el Perú y en los países de la subregión.

El seminario mencionado no representa una iniciativa aislada en el contexto del Proyecto Principal de Educación y del trabajo de la OREALC y del Instituto Indigenista Interamericano, habiéndose realizado ya otros importantes eventos con el auspicio de ambos organismos. Cabe señalar por ejemplo, el Seminario Técnico de Oaxaca, México, llevado a cabo en 1982 (cuyos resultados y documentos han sido publicados en los dos volúmenes: *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, México, Unesco-III, 1983), en el que se perfilaron los lineamientos teóricos y políticos de la acción educativa en área indígena. Otro antecedente importante es el "Seminario Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas en Centroamérica y Panamá", realizado en Ciudad de Guatemala en 1985, organizado por OREALC/CREFAL de México y con apoyo del Instituto Indigenista Interamericano, cuyos aportes se darán a conocer en un texto de próxima publicación (*Educación y pueblos Indígenas en Centroamerica*: *Un Balance crítico*, Unesco-CREFAL). Al reunir especialistas de distintos países, estos eventos facilitan el intercambio de experiencias innovadoras, el análisis de las principales tendencias que orientan la atención educativa en contextos culturalmente diferenciados y la identificación de políticas y estrategias adecuadas.

El Seminario Subregional de Lima ha dado particular énfasis a la realidad educativa de los países del área andina y especialmente a la situación peruana cuyos cambios políticos abren nuevas perspectivas para las etnias de la sierra y de la selva.

En este sentido el evento más que exclusivamente técnico, se ha caracterizado como esfuerzo de solidaridad de expertos nacionales y extranjeros, organizaciones indígenas y campesinas, en la búsqueda de alternativas concretas para la definición de la nueva política educativo-cultural del gobierno peruano. Cabe además destacar que el gobierno del Perú, a través de su más alto representante, el Excmo. Presidente de la República, Dr. Alan García, mostró un particular interés en los aportes de los especialistas convocados al encuentro, teniendo con algunos de ellos dos reuniones de intercambio de opiniones.

Como se podrá apreciar, los artículos reunidos en este volumen tratan, desde distintos enfoques disciplinarios, las alternativas que se están aplicando a la educación en áreas indígenas, en sus modalidades formales y no formales. Un elemento constante en las páginas que siguen, es el reconocimiento de la necesaria participación de las comunidades y organizaciones indígenas desde la planificación hasta la evaluación del proceso educativo como condición indispensable para el logro de una educación bilingüe verdaderamente intercultural.

Esperamos que esta publicación contribuya al debate existente entre los especialistas en la materia, pero sobre todo contamos que pueda ser útil a la definición de políticas educativas y planes de acción en cada país de la subregión.

Expresamos nuestro agradecimiento a las autoridades del Gobierno peruano, a las instituciones que han tomado parte en la realización del evento, a las organizaciones indígenas y campesinas y a todos los especialistas convocados.

JUAN CARLOS TEDESCO
Director,
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe
Unesco

OSCAR ARZE QUINTANILLA
Director,
Instituto Indigenista
Interamericano

INTRODUCCION

Las políticas educativas y culturales de los Estados latinoamericanos —salvo honrosas excepciones—, no han privilegiado un análisis profundo de nuestra realidad pluricultural, pluriétnica y plurilingüe con miras a una diversificación de los métodos y contenidos educativos, caracterizándose más bien por sus políticas centralistas y uniformizadoras tendientes, aunque sin lograrlo, a una completa asimilación de las poblaciones indígenas a la cultura occidental.

No obstante, en todos nuestros países vienen trabajando desde hace muchos años, educadores y especialistas en lingüística, antropología y otras ciencias afines, experimentando métodos y coordinando con los grupos y organizaciones indígenas a quienes buscan hacer partícipes de su propia educación. Dentro del movimiento popular también ha ido creciendo la conciencia de la necesidad de reivindicar una educación que respete los valores propios de las culturas, etnias y nacionalidades, sea mediante la conformación de organizaciones indígenas centradas en la reivindicación cultural, sea por la inserción en las preocupaciones de las organizaciones campesinas, hasta hace poco orientadas casi exclusivamente hacia reivindicaciones políticas y económicas. Los esfuerzos de la UNESCO y del Instituto Indigenista Interamericano en materia de cultura y de educación aparecen, en este contexto, como un punto de encuentro y un posible vínculo entre los trabajos de

los especialistas, las aspiraciones de las organizaciones indígenas y las políticas educativo-culturales de los Estados.

La presente publicación recoge los trabajos, aspectos del debate y conclusiones del "Seminario Sub-Regional sobre Políticas y Estrategias Educativo - Culturales con Poblaciones Indígenas" realizado en noviembre de 1985 en Lima, Perú. Razones de espacio nos obligaron a reducir algunas ponencias y a dejar de lado otras, sin que el criterio de selección haya sido la calidad, sino la coherencia de la publicación en su conjunto.

El capítulo I constituye el marco de referencia del contexto sociopolítico y cultural actual y presenta, desde una perspectiva no oficial, las políticas educativo-culturales de los países de la subregión andina —Bolivia, Chile, Ecuador, Colombia, Venezuela— así como las de México y de la subregión centroamericana.

El capítulo II está dedicado a los aportes técnico-metodológicos de las disciplinas lingüísticas a la educación en medios indígenas y a los principales resultados de las investigaciones lingüísticas aplicadas en programas de educación formal y no formal. También se incluyen en él los principales temas desarrollados en un interesante panel sobre lengua indígena y su posible "estandarización", que es el punto de partida para la elaboración de políticas específicas.

En el capítulo III se presentan algunas de las experiencias desarrolladas en el campo de la educación formal y no-formal con grupos étnicos de la región.

A continuación se analiza el caso peruano —capítulo IV— a través de un diagnóstico de la situación sociocultural y en un nivel general, los lineamientos de la nueva política del gobierno en materia de descentralización político-administrativa, con énfasis en las micro-regiones.

Las experiencias peruanas de educación bilingüe incluidas en este volumen se dan en el marco de la educación formal a nivel de primaria y se desarrollan en contextos andinos y selváticos.

Aunque limitadas en su extensión, estas experiencias han logrado en años de trabajo un nivel de madurez y profundidad, demostrando que existen ya resultados concretos. Corresponde al poder político sacarle provecho a ese enorme potencial.

Las conclusiones del Seminario Subregional sobre Políticas y Estrategias Educativo Culturales con poblaciones indígenas constituyen el cap. V. Ellas ubican claramente a los problemas de esta educación en el contexto estructural de la sociedad.

El espíritu que las orienta supone que lo educativo no se puede resolver al margen de la situación económica y social de poblaciones marginadas; que el Estado debe adoptar una actitud nueva, verdaderamente descentralizadora, que debe "creer y confiar en la capacidad de las poblaciones indígenas", colocando "el peso de su autoridad y de sus recursos en apoyar las iniciativas de desarrollo

y las educativo-culturales que surjan de las organizaciones naturales y representativas de los sectores populares".

Las conclusiones no se quedan en propuestas generales, por fundamentales que sean. Particularmente se plantea la creación de un centro para la educación y la investigación de las etnias y lenguas andinas y amazónicas, que bien se podría montar partiendo de las experiencias nacionales. El Estado recuperaría así "la iniciativa en el campo de la educación, cultura y desarrollo de las etnias indígenas, andinas y amazónicas por medio de un programa progresivo de transferencia y reapropiación de las actividades, organizaciones y bienes del Instituto Lingüístico de Verano".

Aunque, por límite de espacio, no se incluyen los aportes de las organizaciones campesinas e indígenas (Confederación Campesina del Perú, Confederación Nacional Agraria, Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, Organización de Bases Aymaras, Amazonences y Quechuas), que estuvieron en el Seminario, ellas también hicieron sus propias recomendaciones, enfatizando particularmente la necesidad de su participación en las diferentes instancias del proceso de educación bilingüe intercultural, y en su impostergable complementación con acciones de desarrollo socioeconómico.

LOS EDITORES

I. POLITICAS EDUCATIVAS CON POBLACIONES INDIGENAS

1. POLITICAS EDUCATIVO-CULTURALES EN ALGUNOS PAISES SUDAMERICANOS Y MEXICO

MASSIMO AMADIO

Uno de los temas centrales del Seminario que originó este volumen fue el referente a las políticas educativo-culturales —explícitas o implícitas— orientadas a atender a las poblaciones indígenas en países como Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela, Chile y México.[1] Independientemente de ser poblaciones mayoritarias o minoritarias, un elemento común en la experiencia histórica de casi todos estos países, es el desconocimiento del componente indígena en la gestación de una identidad nacional. Sólo a partir de la década de los años 60 se inicia una progresiva toma de concien-

---

[1] Las políticas educativo-culturales de los países participantes en el Seminario fueron presentadas desde una perspectiva *no oficial* por: Pedro Plaza (Bolivia), Bernardo Arroyo (Chile), Luis Montaluisa, Consuelo Yáñez y Ruth Moya (Ecuador), Jon Landaburu y Víctor D. Bonilla (Colombia), Esteban Mosonyi (Venezuela), Luis Narro y Stefano Varese (México). El texto que aquí presentamos fue elaborado en base a sus exposiciones.

cia del carácter pluriétnico y multilingüe de la gran mayoría de los países latinoamericanos.

Otro rasgo en común es que, a falta de políticas educativas y culturales para las poblaciones indígenas, en muchos casos han sido las organizaciones religiosas las que han asumido —por iniciativa propia o por convenios estatales— la educación de esas poblaciones. Por otra parte, las experiencias de educación bilingüe desarrolladas hasta el momento revisten un carácter experimental y constituyen frecuentemente iniciativas aisladas del contexto de los sistemas educativos, presentando además una gama de enfoque metodológico y técnico-operativo. En la mayoría de los casos, la financiación de estos programas ha dependido sustancialmente de fuentes extranjeras y no de recursos gubernamentales y nacionales.

BOLIVIA

Desde principios de siglo, existe en Bolivia una pugna entre tres posiciones frente a la población indígena: la franca discriminación hacia todo lo autóctono; la teoría de la incorporación de los grupos nativos a la "vida nacional"; y una nueva actitud crítica con respecto a las dos posiciones anteriores en búsqueda de soluciones alternativas que asuman la presencia indígena como un recurso, más que como un obstáculo para el desarrollo, en una perspectiva de revaloración de la lengua y la cultura nativas.

Considerando que estas posiciones no son variables independientes de la estructura de la sociedad boliviana, es de notar que ésta ha sido caracterizada por muchos como una sociedad dual donde pocos están arriba y muchos abajo. Como correlato lingüístico de esta situación, quienes detentan el poder político se encuentran entre el 36% de los castellano-hablantes, en contraposición al 21% que habla exclusivamente una lengua nativa (quechua, aymara, y en pocos casos idiomas de la selva), y al 44% de hablantes bilingües.

La posición de discriminación abierta contra lo indio se manifiesta en el hecho de que hasta 1952 existían muy pocas escuelas para esa población. Se pensaba, por ejemplo, que "sólo el blanco medianamente culto, piensa con criterio nacional generoso". Se consideraba que las lenguas indígenas tenían un valor reducido, por lo que era imperiosa la castellanización que se buscaba impartir por todos los medios. Según esta posición, las lenguas nativas son lenguas muertas que no sirven para la educación.

La segunda posición plantea la incorporación por asimilación a la vida nacional. Parte de la premisa que el analfabetismo y las barreras lingüísticas son impedimentos a los proyectos de desarrollo y a la integración nacional, lo que conduce a plantear la necesidad de castellanizar, asumiendo la inevitable destrucción de los

idiomas nativos. Dentro de esta posición se emplean expresiones como "anemia cultural" y "obstáculo al desarrollo", en referencia a las lenguas y culturas indígenas.

La tercera posición, que expresa una crisis ideológica con respecto a lo anterior, es la búsqueda actual por revalorar la lengua y la cultura nativas. Aun cuando esto no significa que las posiciones opuestas a lo nativo hayan desaparecido, las concepciones anteriores de castellanización y eliminación de las lenguas indígenas van cambiando. Ahora se plantea la posibilidad de utilizar esos idiomas en la educación, e inclusive la necesidad de enseñarlos a hablantes del castellano.

Dos factores influyen fundamentalmente en la configuración de los cambios señalados. En primer lugar, las críticas y diagnósticos del sistema educativo hicieron ver las graves deficiencias de la educación formal —particularmente en la educación rural— que adolece de problemas que van desde la carencia de materiales educativos hasta la utilización de currículos diseñados para realidades distintas a las del medio. En segundo lugar, los propios miembros de las comunidades indígenas hacen oír su voz de reivindicación, coincidiendo con la voluntad de algunos sectores gubernamentales, educacionales y otros privados (instituciones que trabajan con los indígenas) de tratar el problema lingüístico-cultural y de desarrollo con mayor objetividad y dentro de un proyecto nacional más justo.

Entre las acciones concretas tomadas por el gobierno se mencionaron las siguientes:

a) La ejecución del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular.

b) La aprobación de un alfabeto único para los idiomas quechua y aymara.

c) La promulgación de una Resolución Ministerial que establece la enseñanza de lenguas nativas en los establecimientos secundarios fiscales (medida que no ha sido puesta en ejecución).

d) La publicación de los Programas Escolares para el Ciclo Básico en el área rural, con modificaciones alentadoras aunque todavía insuficientes, para desarrollar la educación bilingüe e intercultural dentro del sistema educativo formal.

CHILE

En Chile no existe una política educativo-cultural explícita para las poblaciones indígenas del país, pero sí una política por acción, o por omisión, que tiene efectos reales y no es neutral.

En este país no ha habido una preocupación seria por las minorías étnicas pese a que su número no es despreciable. En efecto,

los *mapuches*, ubicados en el sur y centro del país constituyen una población importante que agrupa entre 600 mil y un millón de personas. En la provincia de mayor concentración conforman el 80% de la población campesina. Los *aymaras*, por su parte, comprenden unas 30 mil personas. Un tercer grupo es configurado por los *pascuenses*.

No existe ninguna política diferenciada dirigida hacia estas poblaciones. En la educación formal, el objetivo implícito es la asimilación de esta cultura, a partir del instrumento fundamental que es la escuela. Así, la escuela mapuche no se diferencia de la existente en otras partes del país. Lo mismo, por lo demás, se da en referencia a los distintos sectores sociales: es la misma escuela para todos.

Esto se refleja en las características de los textos, en su exterioridad y enajenación respecto a la realidad mapuche e indígena en general. Las metodologías utilizadas son contradictorias con las prácticas educativas ancestrales, así como con los modos de producción y la realidad ecológica y social de las minorías étnicas.

Existe, pues, una política por omisión, de desconocimiento de la pluralidad cultural del país, pero también una política por acción aun cuando la práctica sea más coherente que el diseño elaborado. Así, la preocupación última del Ministerio de Educación por el idioma mapuche es cómo utilizarlo mejor para la castellanización. Política por acción también es la que se práctica en las escuelas fronterizas donde se concentra población aimara y mapuche, escuelas con internado de niños que están muy por encima del promedio de las rurales y que responden a una política de afianzamiento de fronteras. Particularmente grave es el conflicto permanente al que induce esta política dentro de la comunidad aymara, pues pretende diferenciar claramente a los aymaras bolivianos de los chilenos. Esto responde a la idea, que lo resume todo, que "en Chile no hay indígenas por cuanto somos todos chilenos".

ECUADOR

En Ecuador la situación legal de las lenguas y culturas nativas no es mala, pues si bien el castellano es la lengua oficial del Estado, la Constitución de La República reconoce el quichua y demás lenguas nativas como patrimonio del Estado. En 1983 los maestros bilingües lograron el cambio del artículo 270 de la Constitución para que en las zonas de predominante población indígena, la lengua principal de educación sea el quichua o la lengua de la cultura respectiva, utilizándose el castellano como lengua de relación intercultural.

En teoría, la educación bilingüe tiene respaldo legal, pero en la práctica, la inexistencia de reglamentación y el carácter imposi-

tivo y cerrado de la burocracia no permiten escapar a una situación de discriminación solapada que hasta ahora perdura. Ante esta persistencia se plantea como alternativa la participación de la organización popular.

En efecto, en la historia del Ecuador, la presión más importante para la implantación de una política educativo-cultural adecuada, ha provenido más del movimiento popular que de la ley. Desde 1926, la propia organización indígena inicia la alfabetización bilingüe, afinándose y consolidándose junto con el desarrollo del movimiento popular y su propio fortalecimiento organizativo. Desde la década del 70, la reivindicación ya no se plantea sólo en términos de la lucha contra el sistema de hacienda y por la tierra, sino también en términos de identidad cultural.

Aparece entonces un nuevo interlocutor, el movimiento indígena nacional, que maneja dos premisas centrales: el reconocimiento de la explotación de clase junto con el de la opresión nacional. De ahí se desprende la noción del derecho a la identidad que pretende eliminar a ambos. La identidad cultural supone entonces, el derecho a la tierra y a un territorio étnico, conjuntamente con el acceso a las condiciones de bienestar social (educación, cultura, salud, y otros). De ese modo, a partir de que en la década del 70 el movimiento popular plantea la reivindicación cultural, se va constituyendo un pensamiento profundamente democrático y anticolonial.

El movimiento indígena organiza independientemente proyectos de educación como experiencias no oficiales. La organización popular indígena ha manejado recursos alternativos para la educación, como la radio; ha desarrollado programas de alfabetización, de escolaridad primaria bilingüe, de capacitación permanente en áreas tecnológicas y productivas con el fin de que la educación sea una verdadera alternativa. En cuanto al Instituto Lingüístico de Verano, su incapacidad para generar recursos humanos y responder eficazmente a las necesidades, condujo a la ruptura del Convenio con esa institución en 1981, también por presión de las organizaciones populares y sindicales.

En resumen, Ecuador se reconoce no sólo como un país plurilingüe y pluricultural, sino también como plurinacional. Esta realidad ha sido asumida por el movimiento popular que se ha convertido en un interlocutor que los distintos gobiernos se han visto obligados a tomar en cuenta.

COLOMBIA

En Colombia, la población indígena comprende alrededor de 500 mil personas sobre un total de 30 millones de habitantes del país. La población indígena andina incluye a los grupos del Cauca

que se elevan a unas 100 mil personas. En el norte, los guajiros, indígenas nómadas, suman aproximadamente entre 80 y 90 mil personas. Luego están los indígenas de tierras bajas, los indígenas de las selvas del Chocó y del Pacífico, los de los Llanos orientales y de las selvas del Amazonas. Entre todos ellos se hablan unas 70 lenguas distintas.

En una primera etapa, que se inicia con la Colonia y termina en 1958 con la culminación de la guerra interna, se mantuvieron los criterios coloniales y el poder de la Iglesia junto al del Estado. Corresponde a una etapa de franca discriminación de lo indígena, semejante a la descrita para el caso boliviano.

Una segunda etapa abarca las décadas de 1958 a 1978. Es una etapa de modernización del Estado, de auge económico y de creación del mercado nacional. La conformación del Frente Nacional, que unió a liberales y conservadores, permitió la eliminación de la polarización tradicional de ambas agrupaciones políticas en torno a la función de la Iglesia, que había constituido hasta entonces una manzana de discordia. Al haberse quedado sin su principal sostén, el partido conservador, la Iglesia perdió gran parte de su poder. Así, el Estado anula el Convenio de Misiones que databa de 1885 y establece una educación por contratos, a la cual las instancias de la Iglesia Católica tienen que someterse. Este proceso coincide con la tendencia renovadora surgida en la Iglesia Católica a partir del Concilio Vaticano II, que la llevó a modernizarse y a adoptar una actitud distinta con los grupos indígenas, llegando incluso a criticar al Instituto Lingüístico de Verano que entró a Colombia en 1962 con fines de investigación.

Si la primera etapa fue de rapiña por los recursos naturales, la segunda se caracterizó por buscar la ampliación de la frontera nacional. Ante la necesidad de ampliar la tierra agrícola se incentivó la conquista del oriente, siendo los pueblos nativos desalojados de sus propiedades. En los años 70 se fortalecen las luchas indígenas, obtienen el reconocimiento de títulos de propiedad agrícola, desarrollan importantes movimientos de recuperación de tierras (Cauca) y llegan a enfrentarse a la misión católica de la Sierra Nevada, hasta sacarla en 1982. Por otro lado, al constituir la población indígena un posible refugio de guerrilleros, el Estado busca acercarse a ella de una manera nueva, modificando la antigua legislación que sólo apuntaba a acabar con esas comuniddes.

Una tercera etapa, de 1978 a la actualidad, se caracteriza por un factor nuevo y determinante; la presencia del narcotráfico en las zonas de población indígena. Esta nueva situación implica una política distinta, de pequeños programas de ayuda, de acercamiento. Con la apertura neo-liberal se emiten nuevos textos legislativos que dan derecho a las comunidades indígenas a intervenir en el diseño curricular y en el nombramiento de los maestros. En el Cauca hay sectores que tienden ahora a no aceptar la injerencia del

Estado. Se han desarrollado escuelas bilingües (dieciséis), con maestros nombrados y financiados por la misma comunidad, experiencia que está en sus inicios. La Iglesia Católica ha modificado su visión y trata de desarrollar programas de educación bilingüe. Inclusive el Instituto Lingüístico de Verano ha cambiado de discurso y habla ahora de autodeterminación cultural.

VENEZUELA

Según el censo oficial, en Venezuela existen aproximadamente 150 mil indígenas, agrupados en treinta etnias, que representan menos del 1% de la población del país. A pesar de que es un grupo numéricamente pequeño, si se considera el mestizaje indio-africano-español se llega fácilmente a un 80% de la población, pudiendo considerarse al 20% restante como mestizos culturales. Siendo así, la causa indígena debería ser la causa del pueblo venezolano; pese a ello, la discriminación velada existe.

La Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas ha tenido avances importantes en los últimos años, particularmente a partir del Decreto Presidencial 283 de Luis Herrera Campins. Ante la imposibilidad de abarcar de una sola vez las treinta etnias, la Educación Intercultural Bilingüe se ha comenzado a poner en práctica en nueve etnias relativamente numerosas y en cuyo seno se podía contar con la colaboración de un cuerpo docente bastante amplio. Aun cuando la nueva educación indígena es una realidad incontrovertible, que sólo cabe afianzar, consolidar, difundir y perfeccionar, no se trata de una tarea fácil en vista de los numerosos factores que inciden en sentido negativo. Así, en algunas comunidades, los maestros indígenas carecen de información, o de la metodología indispensable, o aun de la motivación requerida. La vergüenza étnica en las comunidades y la incomprensión y recelo de la mayoría de los venezolanos no indígenas hacia la Educación Intercultural Bilingüe, pueden llegar al extremo de frenar su propagación sobre todo en aquellas comunidades y etnias donde los niños indígenas, de hecho, han comenzado a olvidar su propio idioma y dejar de lado sus costumbres ancestrales debido a la presión etnocida del medio social en que se desenvuelven.

Si analizamos algunos elementos de la política general sobre el tema, vemos que el problema indígena es coetáneo con la conquista y la colonización del Continente. Aún hoy, para el grueso de la población, el indígena sigue siendo el primitivo, el salvaje, el condenado por la historia, el representante del atavismo y del atraso. En las décadas de los años 60 y 70 parece imponerse un viraje, primero ideológico y luego político. Se habla de valorizar lo indígéna; se reconocen los idiomas autóctonos; se establece el programa indígena del Instituto Agrario Nacional como un esfuerzo para

regularizar la tenencia colectiva de las tierras comunales frente a la usurpación y despojo por parte de capitalistas y terratenientes.

Aunque limitado, ese movimiento renovador fue cuestionado en los últimos años desde entidades oficiales.

Sin optar por una posición intransigente, se exige el respeto por los derechos humanos que incluyen los derechos culturales. De no ser así, se puede llegar a la degradación de ecosistemas altamente vulnerables y a la desaparición física y cultural de varias etnias amenazadas. Para evitar esta desgracia es necesaria la participación de los investigadores y expertos en la materia, y también la de los habitantes del lugar, indígenas y no indígenas.

Desde los años 60, han surgido numerosas organizaciones indígenas de inspiración étnica. Sus objetivos no son de desconocer la sociedad mayoritaria o dominante, ni aislar a la comunidad autóctona, ni menos aún desafiar la soberanía del Estado constituido mediante planteamientos secesionistas. *Su petición es de autonomía, plenamente asimilable a la estructura de cualquier Estado democrático, pluralista y pluricultural.* A pesar de ello, estas organizaciones han sido acusadas de crear focos subversivos.

Un caso concreto de esta situación es la de la etnia piaroa del Valle de Guanay, Territorio Federal Amazonas, que en 1985 desencadenó un amplio debate nacional en el que grupos técnico-profesionales se situaron a favor de la lucha indígena. Ese episodio permitió ver la magnitud del peligro que se cierne sobre la Amazonia.

MEXICO

En México, por lo menos diez millones de personas pertenecen a los 56 grupos étnicos que existen el el país, lo que muestra el peso de lo indígena y de la diversidad cultural.

Este país se distingue porque la educación indígena forma parte del sistema educativo nacional, hecho coherente con la aceptación del pluriculturalismo, la existencia de una base gubernamental presupuestaria y administrativa, así como los desarrollos investigativos de las lenguas y culturas indígenas.

El federalismo mexicano ha sido muy centralizado, hecho que permitió concentrar recursos, pero ahora es manifiesta la necesidad de cuestionar dicho centralismo y, a la vez de replantearse lo que es la cultura, de tomar en cuenta el pluralismo cultural, fundamental para la educación indígena.

A partir del impulso de Lázaro Cárdenas, se dio gran importancia a los maestros indígenas. Actualmente entre los 700 mil docentes del Sindicato Nacional de Educadores, existen más de 27 mil maestros de habla indígena. Ellos conforman la Dirección General de Educación Indígena, vale decir que el aparato administrativo de Educación está en manos de maestros indígenas. Ellos están bus-

cando las formas metodológicas más apropiadas para afianzar el autorrespeto de su cultura y las formas pedagógicas que les permitan revalorar lo suyo, entender el mundo desde su propia visión y, al mismo tiempo, poder interaccionar con el sistema educativo en su conjunto. Dicho de otro modo, ese maestro intenta ser mexicano desde lo indígena.

La revolución de los maestros indígenas guarda relación con la preocupación por la educación diferenciada por regiones y apropiada al sector rural. Se reconoce la importancia que tiene la lengua nativa para cada quien. Se busca que la escuela no rompa con la familia, que desde la comunidad brote la ciencia, el saber a partir de lo que la masa popular, organizada, democrática, quiera expresar sobre sí misma. Esto supone redefinir los conceptos de cultura, ciencia, conocimiento, saber, lenguaje, sin tratar de competir por ser una subcultura occidental, sino buscar afirmar la propia identidad. Esta redefinición no es abstracta, sino busca caminos *prácticos*. En ese recorrido los investigadores —antropólogos y lingüistas— son invitados a colaborar, pero son los indígenas organizados quienes vienen manejando el proceso. En apenas tres años en la Dirección General de Educación Indígena han demostrado, además, ser capaces de éxitos notables en avances técnicos: han producido 35 gramáticas y 10 diccionarios de las 56 lenguas existentes; tienen elaborados el 80% de los alfabetos y está en proceso de unificación la ortografía.

2. POLITICAS EDUCATIVO-CULTURALES Y PRINCIPALES ACCIONES ENTRE LOS GRUPOS INDIGENAS DE CENTROAMERICA Y PANAMA

MASSIMO AMADIO

Panorama Global

Un breve recuento de fechas puede ser útil para determinar el alcance de las políticas educativas y culturales dirigidas hacia las poblaciones indígenas a nivel centroamericano. En Costa Rica, el primer programa de capacitación para maestros en zonas indígenas se desarrolla entre 1979 y 1981. En Guatemala, el Proyecto de Educación Bilingüe, ejecutado entre 1980 y 1985 con un nivel de cobertura del 10% de los niños monolingües del país, se institucionaliza como Programa Nacional de Educación Bilingüe a partir del mes de diciembre de 1984. Para el caso de Honduras, recientemente se ha planteado la realización de un primer encuentro a nivel nacional sobre desarrollo cultural y educativo de las etnias indígenas durante el tercer trimestre de 1986.

Por lo que se refiere a Nicaragua, después de haberse autorizado en 1980 la enseñanza en las lenguas miskito e inglés criollo

hasta el cuarto grado de primaria en las comunidades donde se hablan estos idiomas, a partir del mes de marzo de 1984 se ha venido elaborando un programa de educación bilingüe bicultural para las minorías etnicas de la Costa Atlántica.

En Panamá se lleva a cabo un proyecto de investigación de las lenguas indígenas entre 1977 y 1981, y se crea la Sección de Educación para el Area Indígena en el mes de octubre de 1982. Y finalmente, en el caso de El Salvador, en 1983 se plantea introducir la lengua nahuatl en los programas de educación parvularia y del primer ciclo de educación básica.

En general, es a partir de la década de los '80 que se registra un incremento del interés, a la luz de nuevos enfoques parcialmente innovadores, sobre la condición de marginación que afecta a los grupos indígenas. A este cambio de actitud hay que añadir también varios intentos de desconcentración, descentralización y regionalización en la administración de la educación y de la cultura que siguen tropezando con muchos obstáculos y con cierta rigidez de los sistemas en cuestión.

Como se puede observar, la mayor parte de las acciones se ha emprendido en fechas muy recientes y ha tenido resultados aún no plenamente satisfactorios. Han tenido que enfrentarse, además, con una tradición consolidada que hace de las características específicas de las poblaciones indígenas un problema más que en recurso, y que ve en la supresión de estos elementos distintivos (lengua, cultura, organización social) la solución más oportuna para propiciar el desarrollo de las etnias en el contexto nacional. Se puede así entender por qué en Costa Rica se ha señalado que "es bien conocido el impacto que la educación ha tenido entre los grupos indígenas del país, promoviendo la deculturación, perdida de la identidad cultural y marginación de los educandos (...). La preocupación de los gobiernos por resolver este problema educativo, no ha pasado de buenas intenciones" (Ministerio de Educación de Costa Rica, 1985: 5); o por qué, con relación a los programas de alfabetización en Guatemala, se ha afirmado que "en cuanto a las poblaciones indígenas, éstas han sido las menos beneficiadas por estos planes y programas, y nunca se ha elaborado ni realizado una estrategia o una propuesta metodológica que, respetando sus peculiaridades culturales, permita incorporarlos al desarrollo nacional". (Ministerio de Educación de Guatemala, 1985: 15.)

La situación presenta aspectos similares también en otros países de la subregión. Así, para el caso de Honduras se ha observado que "la realidad actual de la educación se ha basado en la premisa de que todos los niños en edad de ingresar al sistema escolar son hablantes de español (...). La capacidad de las autoridades educativas para atender a los problemas especiales de la educación indígena en el pasado, ha estado muy limitada por la escasez de re-

cursos materiales y humanos" (CREFAL-UNESCO/OREALC, 1985: 48 y 53).

En Panamá se ha hecho notar que "la aplicación de la educación bilingüe de manera oficial, impulsaría los ajustes a planes de estudios, programas, elaboración de textos, capacitación y formación de personal atendiendo a esta nueva modalidad" (Ministerio de Educación de Panamá, 1985: 12). Y, por lo que se refiere al programa de educación bilingüe bicultural en la Costa Atlántica de Nicaragua, se ha planteado que "el corto tiempo de desarrollo del programa muestra aún grandes vacíos en la determinación de componentes vitales del currículo, así como en el diseño de metodologías que asuman claramente la incorporación de los elementos propios de las culturas al modelo" (Ministerio de Educación de Nicaragua, 1985: 13).

No se puede decir que la presencia indígena no ha sido tomada en cuenta en el proceso de elaboración de las Constituciones de varios países centroamericanos. Por ejemplo, la Constitución Política de Panamá de 1972, reformada en 1983, en su artículo 84 establece que "las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación, y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas" además, el artículo 86 garantiza el reconocimiento y el respeto de la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales por parte del Estado, el cual "realizará programas tendientes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de sus culturas". Un planteamiento más general se encuentra en la Constitución de la República de Honduras de 1982, cuyo artículo 173 declara que "el Estado preservará y estimulará las culturas nativas, así como las genuinas expresiones del folclore nacional, el arte popular y las artesanías".

Algunos avances significativos respecto a la situación anterior se registra en el Proyecto de Constitución Política de la República de Guatemala, elaborado en mayo de 1985. en el artículo 58 de esta Constitución, "se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres", derecho que se reitera con énfasis también en el artículo 66: "Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos". Más aún, en el artículo 76 se señala explícitamente que: "la administración del sistema educativo deberá ser descentralizada y regionalizada. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe".

Sin embargo, el dispositivo legal más avanzado con relación a la educación bilingüe ha sido promulgado en Nicaragua, país en el cual la Asamblea Nacional Constituyente está aún examinando los distintos proyectos de Constitución presentados. En noviembre de 1980, por primera vez en la historia de este país y después de las leyes de hispanización de la Costa Atlántica, la Junta de Gobierno emitió el Decreto Nº 571, cuyo artículo 1 establece: "se autoriza la enseñanza en la pre-primaria y en los primeros cuatro grados de primaria en las lenguas Miskita e Inglesa en las escuelas de las zonas que ocupan dichas comunidades indígenas y criollas de la Costa Atlántica de Nicaragua respectivamente. Al mismo tiempo deberá introducirse la enseñanza en el idioma español de forma gradual". Además, mediante el artículo 3 de dicha ley, se encarga a los Ministerios de Cultura y Educación, así como al Instituto Nicaragüense de la Costa Atlántica, "establecer programas con el objeto de preservar, rescatar y promover la cultura Miskita, suma y rama, así como cualquier otra cultura indígena que aún subsista en el país, estudiando la factibilidad futura de la educación en las lenguas nativas respectivas". (v. FSLN/JGRN, 1980). En ningún otro país de Centroamérica existe una ley tan explícita sobre la cual puedan fundamentarse los distintos proyectos o programas de educación bilingüe que se están llevando a cabo.

Sobre la base de estas breves comparaciones, podemos observar que la existencia de principios constitucionalmente establecidos no es por sí sola una garantía de que se promulgarán leyes específicas en favor de las poblaciones indígenas; asimismo, como acabamos de ver para el caso de Nicaragua, pueden darse dispositivos legales que oficializan la educación bilingüe aun sin contar con normas constitucionales que contemplan el respeto, el fomento y la revalorización de las culturas indígenas.

Como todos sabemos, lo importante de las Constituciones y de las leyes es que se cumplan, y se habrá notado que casi cuatro años separan la emisión del Decreto Nº 571 en Nicaragua de la implementación del programa de educación bilingüe bicultural en la Costa Atlántica. En materia de atención educativa y desarrollo de la población indígena, la decisión política de los gobiernos y estados nacionales es determinante, y condiciona las respuestas estratégicas, técnicas y metodológicas que pueden darse tanto en el campo educativo y cultural, como en el del desarrollo socioeconómico. El hecho de que no exista una clara y definida política de promoción (¿cómo fomentar? ¿cómo revalorar?), o que esta política se defina sin la participación de los grupos étnicos interesados (¿qué quieren los indígenas?), deriva de la falta de una adecuada conceptualización del desarrollo indígena, o de la orientación que se quiere darle a partir de intereses muchas veces en contradicción con aquellos de la población.

Para concluir este breve panorama, cabe señalar que aparte de la Ley sobre Educación en Lenguas en la Costa Atlántica de Nicaragua, en ningún país de la subregión la legislación educativa contempla la modalidad de la educación bilingüe o de la educación bilingüie bicultural: de esa manera los proyectos y programas que se ejecutan tienen que enfrentarse con el problema de currículo y planes de estudios vigentes que no toman en consideración ni el aspecto lingüístico ni aquello cultural, hecho que produce frecuentes frustraciones, desalientos y confusiones entre el personal docente involucrado y entre la población. Además, en ningún país de Centroamérica se reconoce oficialmente otro idioma que no sea el español: el caso de la oficialización del quechua en el Perú mediante el Decreto Ley Nº 21-156 de 1975, representa una ilustre excepción que confirma la regla para todo el continente (el guaraní en Paraguay ha sido proclamado idioma nacional, pero no idioma oficial del país).

En términos generales, los grupos indígenas de la subregión, —que representan un total de casi 4.000.000 de personas (el 15.1% de la población centroamericana) que hablan por lo menos cincuenta lenguas—, han permanecido constantemente al margen de los varios sistemas educativos, y con frecuencia es posible comprobar entre ellos un alto grado de analfabetismo, o fenómenos como baja incorporación, repitencia, bajo rendimiento y deserción. En Guatemala y en Panamá, por ejemplo, se puede comprobar que el índice de analfabetismo en zonas prevalentemente indígenas es mucho más alto que el promedio nacional. En el departamento de El Quiché de Guatemala se registra una tasa del 76.04% (Ministerio de Educación de Guatemala, 1984: 22), mientras que el promedio nacional estimado para 1980 es del 47.3% (UNESCO/OREALC, 1981); el promedio nacional de Panamá en 1980 es del 12.9%, pero según el censo de 1980 el porcentaje de analfabetos entre la población indígena asciende al 62.8% (Ministerio de Educación de Panama, 1985: 11).

En materia de alfabetización, es oportuno recordar la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) llevada a cabo en Nicaragua a partir del año 1980, que contempló un programa especial (ALFALEN) con el empleo de las lenguas indígenas y del inglés criollo; la Ley de Alfabetización de Guatemala (D. 9-78 del 5 de junio de 1978), que prevé el uso de lenguas indígenas para facilitar el aprendizaje del español (cf. Sam Colop, 1983: 52-53); y, el mencionado artículo 84 de la Constitución de Panamá, que al parecer no se ha traducido en iniciativas de gran envergadura. En cambio, el Plan Nacional de Alfabetización de Honduras (PLANALFA) y el Programa de Alfabetización de El Salvador (PAS) que recientemente han entrado en fase de ejecución, no prevén acciones específicas relativas al uso de lenguas distintas del español.

Al respecto, se puede considerar que el fracaso de muchas campañas de alfabetización, aparte de los defectos técnicos que pueden haber tenido (utilización del idioma oficial, que muchos no conocen, materiales y contenidos inadecuados), se debe también al hecho de que la alfabetización ha sido un interés y una prioridad de los gobiernos más que de la población indígena, que no ha podi-

CUADRO Nº 1

POBLACION INDIGENA EN CENTROAMERICA (1984)

País	*Total población indígena*	*Total lenguas*	*% población indígena sobre población total*
Costa Rica	21.516	6	0.9
El Salvador	124.200(*)	s.d.	2.3
Guatemala	3.228.461	25	41.6
Honduras	220.596	7	4.8
Nicaragua	94.509	5	2.9
Panamá	105.436	6	4.8
TOTAL C.A.	3.794.718	49	15.1

s.d.: sin determinar.

(*): estimación no verificada, calculada sobre la base de un porcentaje de población indígena del 2.3% (elaboración I.I.I. cf. Mansferrer, 1983: 594).

Nota: Las cifras de este cuadro deben considerarse como simplemente indicativas debido a la falta de datos confiables que permitan cuantificar debidamente la población indígena a nivel de cada uno de los países. Se ha tomado como base la cifra de 20.000 indígenas en Costa Rica en 1981 (v. Barrientos et al., 1982: 251); 2.954.500 en Guatemala en 1981 (v. Sam Colop, 1983: 11); 178.475 en Honduras en 1980 (v. Cruz Sandoval, 1984. 427); 86.711 en Nicaragua en 1982 (v. CIDCA, 1982); y 94.045 en Panamá según el censo de 1980. Para medir el crecimiento de la población indígena hasta 1984, no se ha podido tomar como referencia la tasa de crecimiento vegetativo de cada grupo étnico, ya que no existen estadísticas al respecto, y se ha optado por considerar la tasa de crecimiento global de la población a nivel nacional (Costa Rica: 2.4%; Guatemala: 3.0%; Honduras: 3.6%; Nicaragua: 4.4%; Panamá: 2.9%), hecho que constituye una limitación comprensible. En la cifra de Honduras se han incluido también 15.000 miskitos procedentes de Nicaragua ingresados al país hasta 1984 (cf. Cruz Sandoval, 1984: 446).

do comprobar modificaciones substanciales en su condición de marginación después de haber aprendido, y rápidamente olvidado, los rudimentos de la lectura y de la escritura. Además, en general, no se ha logrado aún dosificar y planificar convenientemente este doble proceso: por un lado, alfabetizar una cultura, dotándola de un nuevo medio de comunicación cual es la escritura; y, por el otro, castellanizarla, es decir dotarla de una nueva lengua para comunicarse (el español) sin que esto signifique el desplazamiento y la desaparición de la lengua hablada por la población.

La situación a nivel de los distintos países

La política educativa y cultural hacia las poblaciones indígenas se ha concretado en diferentes acciones y medidas, según los varios países que conforman la subregión.

Para el caso de *Costa Rica,* la primera acción concreta ha sido el ya mencionado Programa de Capacitación para Maestros en Zonas Indígenas con el grupo étnico bribrí, que se llevó a cabo de 1979 a 1981 mediante un convenio entre la Universidad de Costa Rica y el Ministerio de Educación. A través de este programa se capacitaron a treinta docentes bribrí y se elaboró un texto de lecto-escritura en el idioma indígena. Es curioso notar que el programa no tuvo mayor seguimiento, a pesar del hecho de que en el Plan Nacional de Desarrollo (1982-1986) el nuevo gobierno había planteado que: "las comunidades indígenas deben ser integradas al desarrollo económico y social del país, respetándolas y fomentando sus tradiciones culturales, el uso de sus lenguas vernáculas y el derecho a la propiedad de sus tierras", y que: "la educación que se ofrezca a estas comunidades deberá estar vinculada con las áreas más importantes de su desarrollo comunal y estimular programas bilingües y biculturales, buscando con ello acelerar el mejoramiento de su vida" (MIDEPLAN, 1983: 121-122).

Es sólo a partir de los últimos dos años que se han generado nuevas iniciativas al respecto: el Departamento de Educación No Formal de la Dirección General de Educación de Adultos está ejecutando un programa de Círculos Culturales en zonas indígenas, y la Asesoría de Educación de Adultos para el Sector Indígena ha venido elaborando un proyecto para la capacitación de maestros y la adecuación curricular en las escuelas indígenas que, de conseguir financiamiento, podría ejecutarse entre 1986 y 1987; y, una propuesta de Decreto sobre la Educación Indígena que se sometió a las autoridades nacionales durante el año 1985. Al mismo tiempo, mediante el proyecto PNUD/UNESCO RLA/83/012 "Apoyo a los procesos de alfabetización y educación de adultos en Centroamérica y Panamá", se viene apoyando el proceso de elaboración y edición de dos cartillas de alfabetización y sus guías didácticas corres-

pondientes en los idiomas indígenas Bribrí y Guatuso, y un libro de post-alfabetización en el idioma Cabecar.

Es oportuno observar que el Programa de Capacitación ejecutado en Costa Rica reúne varios elementos característicos de iniciativas análogas: a pesar de haberse logrado algunos resultados en cuanto a la capacitación de los docentes y a la producción de material didáctico, la falta de acciones paralelas tendientes a la legalización y a la oficialización, así como de un proceso de revisión curricular y administrativa, ha llevado el programa a ser una experiencia aislada en el contexto general del sistema educativo nacional, experiencia cuya continuidad no pudo ser asegurada a raíz del cambio de gobierno. Además de esa forma la educación bilingüe se mantiene aún en el umbral de la "experimentación", lo que en la práctica conlleva a considerarla casi siempre como una educación "de segunda", sea por parte de los Ministerios de Educación que no la apoyan debidamente, sea por parte de la población indígena que ve en sus defectos y limitaciones una prueba ulterior de discriminación.

En *El Salvador*, como parte de la política de valorización, internalización y desarrollo de la identidad nacional, se plantea como meta lograr que los egresados del sistema educativo dominen elementos básicos del idioma nahuatl, introduciendo esta lengua en los programas de educación parvularia y del primer ciclo de educación básica (cf. Ministerio de Educación de El Salvador, 1983: 12). No se tiene noticia de que se hayan tomado medidas al respecto o de la existencia de programas de educación bilingüe, y, al parecer la política educativa y lingüística está orientada hacia la completa asimilación de los grupos étnicos minoritarios todavía existentes.

Guatemala, aparte de las actividades desarrolladas por instituciones privadas como el "Instituto Lingüístico de Verano" o el "Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín", desde 1966 cuenta con un Programa de Castellanización a cargo de la Sección respectiva de la Dirección de Desarrollo Socio-Educativo Rural, creada mediante Resolución Ministerial Nº 7720 del 19 de agosto de 1964 (Ministerio de Educación de Guatemala, 1985: 3). Los objetivos de este programa han sido la enseñanza del español en forma bilingüe a los niños del nivel pre-primario, la alfabetización de la población rural monolingüe adulta, y la organización de proyectos de desarrollo comunitario. Con el fin de mejorar cualitativamente las actividades llevadas a cabo, y de extender la modalidad de la educación bilingüe hasta el segundo grado de la escuela primaria, de 1980 a 1985 se ha ejecutado el Proyecto de Educación Bilingüe, financiado por AID (Convenio de Donación Nº 520-0258), entre cuyos componentes se encuentran: la capacitación de promotores educativos y maestros bilingües en servicio; la capacitación de administradores y supervisores de la educación bilingüe; el diseño de currículo y materiales didácticos; y, la definición de una metodología de en-

señanza bilingüe entre los cuatro grupos lingüísticos mayoritarios del país (man, quiché, kekchí y cakchiquel) (ibíd., pp. 3-4). Como se ha señalado anteriormente, mediante estas actividades se ha logrado atender sólo al 10% de los niños monolingües indígenas (v. Ministerio de Educación de Guatemala/AID, 1983: 11).

Mediante el Acuerdo Gubernativo Nº 1093-84, a partir del mes de diciembre de 1984 se ha institucionalizado el Proyecto de Educación Bilingüe, integrándolo con la Sección de Castellanización, como "Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI), cuyo objetivo general es: "proporcionar educación pre-primaria y primaria en forma bilingüe bicultural a la población escolar indígena del país" (Ministerio de Educación de Guatemala, 1985: 5). Actualmente, se calcula que el PRONEBI, que involucra cerca de 1.080 promotores educativos bilingües y 120 maestros bilingües (ibíd., p. 6), debería tener vigencia hasta 1990, y estaría destinado a cubrir 400 escuelas bilingües del primer ciclo de Educación General Básica (cuatro grados), principalmente entre los grupos étnicos mayoritarios ya señalados. Estos grupos se encuentran en los Departamentos del país que registran un porcentaje muy elevado de población indígena monolingüe: Alta Verapaz, con el 95%; Sololá, Totonicapán y Huehuetenango, con el 85%; El Quiché y San Marcos, con el 80% (ibíd., p. 9).

Además, en el marco del PRONEBI, se está ejecutando en la Universidad "Rafael Landívar" un programa de formación para los técnicos del Ministerio de Educación en las especialidades de administración y supervisión de proyectos educativos bilingües (v. Universidad Rafael Landívar, 1985). Paralelamente, durante el año 1985 debería iniciarse la ejecución de un proyecto experimental de alfabetización bilingüe-bicultural entre los cuatro grupos indígenas mayoritarios, proyecto que ha recibido un financiamiento del PNUD por un lapso de tres años, (v. Ministerio de Educación de Guatemala, 1984).

La situación de Guatemala presenta elementos comunes también a otros países: en primer lugar, cabe señalar que las medidas tomadas son de fecha muy reciente y de alcance limitado si se comparan con la magnitud del fenómeno (el 41.6% de la población total del país es indígena, generalmente habla un idioma que no es el español, y posee rasgos culturales específicos). Se puede también observar que en muchas ocasiones el Estado delega a instituciones privadas la atención educativa de las poblaciones indígenas, lo cual, como es sabido, crea problemas de coordinación y frecuentes conflictos de competencia que repercuten en el proceso educativo y a nivel de la misma población.

De otra parte, el carácter prevalentemente religioso de muchas de estas instituciones se refleja en los materiales producidos en lenguas indígenas, como es también el caso de las actividades de la Iglesia Morava en la Costa Atlántica de Honduras y Nicaragua. Co-

mo destacó un lingüista norteamericano, "en su mayoría los idiomas de Mesoamérica han tenido ortografías basadas en el español, ideadas para ellos en este siglo, pero la mayor parte de lo que se encuentra disponible para leer son traducciones de la Biblia, descripciones de cómo construir letrinas o instrucciones para evitar el paludismo. En resumen, queda mucho trabajo para hacer, a pesar de las apariencias en contrario" (Kaufman, 1974: 21).

La existencia de varias organizaciones privadas o extranjeras que comparten con el Ministerio de Educación la tarea educativa sin una estrecha y efectiva coordinación, puede incidir también en el proceso de oficialización de los alfabetos de las lenguas indígenas del país, ya que cada institución aboga por el sistema de escritura que ha elaborado y produce materiales didácticos de acuerdo con el sistema elegido, generando duplicaciones que desorientan y confunden a la población (para Guatemala, v. Sam Colop, 1983: 27).

Finalmente, la falta de una legislación orgánica que reglamente y defina las modalidades del proceso educativo entre la población indígena, de hecho implica que la estructura del sistema educativo nacional aún no tiene en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales de distintos grupos de población, muy consistentes en el caso de Guatemala (v. Herrera, 1984).

Con respecto a *Honduras*, "no existe actualmente alguna dependencia del Gobierno Central que tenga una responsabilidad específica por los grupos indígenas (...)" (Cruz Sandoval, 1984: 441). Desde 1983 existe un Proyecto de Cooperación al Desarrollo de las Tribus Indígenas de Yoro (entre los grupos étnicos paya y jicaque, con un total aproximado de 9.200 personas), aprobado por el Gobierno y apoyado por la Comunidad Económica Europea, que se considera como una experiencia piloto que podría proporcionar pautas de referencia para posibles futuros proyectos con otros grupos indígenas (v. Cruz Sandoval, 1984: 437). Dicho proyecto comprende como objetivos específicos: la remedición y legitimación de las tierras ocupadas por indígenas; la creación de un modelo de organización comunal que tenga en cuenta las características socioculturales de la población; la creación de una infraestructura institucional para viabilizar el proyecto; la capacitación en diferentes áreas de producción agropecuaria y forestal; la formación de recursos humanos indígenas mediante la alfabetización con la utilización de promotores debidamente capacitados (cf. Chávez Borjas, 1984: 611). En general, las pocas experiencias de educación bilingüe sobre las cuales se tienen informaciones han sido ejecutadas por instituciones privadas, como la Iglesia Morava (en la Costa Atlántica) y el Instituto Lingüístico de Verano (en la Montaña de la Flor).

Nicaragua constituye un ejemplo atípico en el conjunto de la subregión por muchas razones. Las que nos interesan más en este contexto son, en primer lugar, la existencia de un dispositivo legal

sobre la educación bilingüe, y en segundo lugar, una compleja dinámica socio-cultural presente desde la época colonial en la Costa Atlántica, que es ocupada por la mayoría de la población indígena del país. "Aunque la región está geográficamente mucho más cerca de las áreas de habla hispana que de los países de habla inglesa, sus habitantes se sienten culturalmente más identificados con el norte de Europa y de Norteamérica que con Nicaragua Occidental y Honduras" (Helms, 1976: 250). Además, en el caso de Nicaragua el conflicto entre etnias y estado-nación, que se da a nivel de cada país con presencia indígena (cf. Amadio, 1985: 5-7), ha asumido una dimensión internacional en la cual quizás para los grupos indígenas existen mayores riesgos de instrumentalización y menores posibilidades de entender lo que realmente está pasando. El traslado de las poblaciones miskito de las riberas del río Coco a zonas más seguras, según la explicación ofrecida por el gobierno nicaragüense en febrero de 1982, causó sensación mundial y numerosas polémicas. Y es muy probable que el traslado de los miskitos del lado hondureño del río Coco a las orillas de Nicaragua en los años '60 después de la solución de la controversia sobre los límites entre los dos países, no haya despertado tantos intereses y expresiones de preocupación (v. Helms, 1976: 39). En todo caso, miembros del gobierno nicaragüense han reconocido que tuvieron "dificultad en captar el carácter étnico que origina el problema miskito, por lo que hubo grandes limitaciones para afrontarlo" (carta de Tomás Borge a la Revista *Wani,* Nº 1, sept.-dic. 1984, p. 9).

Aparte de la Ley sobre Educación en Lenguas, en 1981 la Junta de Gobierno emitió una "Declaración de Principios sobre las Comunidades Indígenas de la Costa Atlántica", en la cual se contempla el fomento de las tradiciones culturales y la conservación de las lenguas indígenas, se garantiza la participación de los grupos étnicos en los asuntos sociales, políticos y económicos propios y en los del país en general, y se prevé el apoyo a formas de organización tradicional y para el otorgamiento de títulos de propiedad de los territorios ocupados (FSLN/JGRN, 1981). El proceso que se ha generado a raíz de esta actitud bastante abierta de las autoridades nacionales, ha desembocado en el último período en discusiones y negociaciones con una orientación poco frecuente en cuanto a los asuntos indígenas: el planteamiento de los derechos de autonomía. Mediante la creación de regiones autónomas, se reconocería a las comunidades indígenas: "el pleno derecho a preservar y desarrollar sus propias manifestaciones culturales; patrimonio histórico y religioso; el derecho al libre desarrollo de sus lenguas; el derecho de recibir educación en lengua materna y en el idioma español; el derecho a organizar su actividad social y productiva conforme a sus valores y tradiciones" (Seminario de la Comisión de Autonomía, 1985: 49). Se reconocería también el derecho a la propiedad colectiva o individual sobre las tierras que los indígenas han ocupado

tradicionalmente, así como el respeto a los procedimientos de transmisión de propiedad y uso de la tierra establecidos por sus costumbres (ibíd., p. 49).

Para las regiones autónomas se postula la conformación de una Asamblea Regional, máximo organismo representativo, electa democráticamente por sus habitantes garantizando la representatividad de sus pueblos y comunidades indígenas. Esta Asamblea participaría activamente en la elaboración de políticas económicas, sociales y culturales, así como en la planificación, elaboración e implementación de la estrategia económica para las regiones autónomas en aspectos tales como: propiedad y tenencia de la tierra, programas de desarrollo e inversión, organización y administración de las empresas, beneficios generados por los recursos naturales y el trabajo (ibíd., pp. 52-3). En cuanto a la administración de la justicia, se plantea que los procesos se realizarían en la lengua del litigante, además del español (ibíd., p. 55).

También el programa de educación bilingüe bicultural en la Costa Atlántica, presenta características muy peculiares comparadas con la subregión en su conjunto, ya que se define explícitamente no sólo como bilingüe (toma como base la lengua del niño) y bicultural (porque pretende recuperar, desarrollar y fortalecer la cultura propia de las etnias), sino también como participativo (investigadores, diseñadores del modelo, metodólogos y maestros son miembros de las etnias) y popular (se configura a partir de los educandos y de las necesidades étnicas) (cf. Ministerio de Educación de Nicaragua, 1985: 6). Asimismo, se orienta hacia un modelo de mantenimiento y no de transición, "indicando la necesidad no sólo de rescatar y respetar las culturas vernáculas, sino motivar su desarrollo propio" (ibíd. p. 7). Los Equipos Técnicos que son responsables de la implementación del programa se componen de maestros debidamente calificados y miembros de las distintas etnias. En su tarea fundamental de diseño curricular, los equipos elaboran unidades didácticas que se presentan a los maestros en una jornada de capacitación (dos días cada dos meses generalmente, en los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa —TEPCE—) para su análisis, discusión y revisión (ibíd., p. 12). Como ya se ha recordado, el programa presenta aún muchos vacíos, debido también al corto tiempo de su ejecución.

También *Panamá* representa un caso poco común, debido a la existencia de Comarcas Indígenas, establecidas por ley, que ofrecen algunas garantías y reconocen algunos derechos a los grupos étnicos. La Comarca Kuna (grupo Kuna) fue establecida mediante la Ley Nº 16 del 19 de febrero de 1953 (modificada y revisada en 1983), y, en cuanto a la educación, determina que "la enseñanza en las escuelas de la Comarca Kuna Yala se regirá por programas, planes, métodos y horarios adaptados, conforme a las costumbres y necesidades de los pobladores" (Ministerio de Educación de Panamá,

1985: 4). Con la Ley Nº 22 del 8 de noviembre de 1983 quedó establecida la Comarca Emberá en el Darién (grupos emberá y wau meau), la cual determina que "se impartirá educación bilingüe mediante un programa especial planificado, organizado y ejecutado coordinadamente entre las autoridades indígenas de la Comarca y entidades educativas del Estado" (ibíd., p. 3). La Ley para la creación de la Comarca Guaymí (grupos ngäbere y büglere) está aún en una fase de negociación y, por lo que se refiere a la educación, se establecería la enseñanza bilingüe en las comunidades indígenas comprendidas en ella (ibíd., p. 4).

Como ya se ha dicho, de 1977 a 1981 el Centro para el Desarrollo de la Capacidad Nacional en la Investigación (CEDECANI), adscrito a la Universidad de Panamá, tuvo a su cargo un proyecto de investigación de las lenguas indígenas (financiado con un préstamo de AID) para apoyar los programas de educación bilingüe que el Ministerio de Educación había decidido desarrollar a partir de 1975. Mediante este proyecto: "se elaboraron los alfabetos para las seis lenguas indígenas y se diseñaron 32 textos y materiales de apoyo para la lecto-escritura de su idioma y del español como segunda lengua" (ibíd., p. 6). Los textos elaborados abarcaban desde la educación preescolar hasta los tres primeros grados de educación básica, incluyendo materiales para la alfabetización. Sin embargo, al terminar el proyecto no fueron editados.

Parte de estos materiales fue tomada en cuenta en 1980, cuando el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión Educativa (ICASE) firmó un convenio con las autoridades guaymí y emberá para la capacitación de docentes indígenas, la elaboración y aplicación de material didáctico y la adecuación curricular (ibíd., p. 9). De la misma forma, también mediante el mencionado proyecto PNUD/UNESCO RLA/83/012 se ha venido proporcionando apoyo a las actividades educativas entre el grupo étnico Guaymí (ngäbere), editando una cartilla para la enseñanza de la lecto-escritura en el idioma indígena. Con respecto al grupo Guaymí, se puede recordar que en marzo de 1985 se graduaron 46 docentes indígenas después de un curso de formación en servicio autorizado mediante el Decreto Nº 257 del 15 de octubre de 1981 (ibíd., p. 9).

A solicitud de las autoridades indígenas, el 20 de octubre de 1982 (R. Nº 1691) se creó la Sección de Educación para el Area Indígena en la Dirección Nacional de Enseñanza del Ministerio de Educación, que tiene entre sus funciones el diseño de programas educativos, la formación y la capacitación de docentes indígenas, y, la supervisión y la evaluación de las áreas indígenas a nivel provincial. Sin embargo, las actividades desarrolladas sufren ciertas limitaciones debido a la escasez de recursos presupuestarios.

La educación bilingüe en Panamá, tal como ya se ha señalado para el caso de Costa Rica, enfrenta un problema ya que "hasta el momento el Programa de Educación Bilingüe ha cubierto dos

áreas: enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna, y enseñanza del español como segunda lengua. Estas dos áreas no están comprendidas en el currículo vigente" (ibíd., pp. 11-12).

Conclusiones

Aunque no exista y no sea posible establecer una tipología única a nivel de toda la subregión en materia de políticas educativas y culturales dirigidas hacia las poblaciones indígenas, puede ser interesante retomar algunas consideraciones generales hechas a lo largo de este breve análisis con el objeto de identificar los aspectos y los elementos más importantes que las caracterizan.

Después de un largo período de intentos de asimilación de la población indígena en un contexto nacional homogéneo y de escaso interés por sus especificidades lingüísticas y culturales, interpretadas como barreras y obstáculos a eliminarse para lograr el desarrollo, a partir del inicio de la década actual se asiste a un cambio gradual en las orientaciones y a un proceso de modificación de actitudes hacia la problemática indígena que han abierto nuevas perspectivas de acción para la búsqueda de posibles soluciones.

Las Constituciones de países como Panamá y Honduras, la futura Constitución de Guatemala y las medidas tomadas por las autoridades de Nicaragua, por un lado, y, por otro, los proyectos o programas de educación bilingüe que han empezado a ejecutar los Ministerios de Educación de Costa Rica, Guatemala, Nicaragua y Panamá, pueden ser considerados como los ejemplos más concretos de cambio. Las lenguas indígenas han entrado en los salones de clases, personal indígena bilingüe ha ingresado en las escuelas, se han elaborado textos en idiomas indígenas, se han introducido o experimentado nuevas metodologías, se han llevado a cabo más investigaciones.

Sin embargo, este cambio no parece haberse concretado aún en acciones de gran envergadura o en modificaciones sustantivas: la falta de una legislación orgánica sobre el desarrollo educativo y cultural entre poblaciones indígenas a nivel de casi todos los países de la subregión, puede interpretarse como el síntoma más evidente de una situación contradictoria en muchos aspectos. Además, cabe recordar que la gran mayoría de programas entre grupos indígenas en Centroamérica ha dependido o depende de un financiamiento externo (de la OEA y del PNUD en Costa Rica; de la AID y del PNUD en Panamá y Guatemala; de la Comunidad Económica Europea en Honduras; del Banco Mundial/FIDA y el BID para futuras actividades en Panamá), lo cual puede tener consecuencias no siempre positivas y que, en todo caso, presenta el problema de lo que pasará cuando terminé el financiamiento, considerando que

en un contexto de recursos limitados, es difícil que se destinen más para satisfacer las necesidades de los indígenas.

En términos generales, se puede considerar que los problemas educativos de las poblaciones indígenas ha sido tomada en cuenta en países como Guatemala, Nicaragua y Panamá. El interés de las autoridades educativas en Costa Rica ha sido menor, pero se está tratando de llegar a acciones más concretas y efectivas. En Honduras y El Salvador parece existir la posibilidad de que se produzcan algunos cambios en una situación aún poco favorable a los grupos étnicos minoritarios.

Desde el punto de vista de la política lingüística y cultural, las respuestas que se han generado parecen en gran parte orientadas hacia la utilización de las lenguas autóctonas para facilitar el aprendizaje del español, o como etapa de transición para pasar del idioma materno al idioma oficial. La determinación de conservar, respetar, revalorar o fomentar las lenguas y las culturas indígenas, ha sido expresada de alguna forma en todos los países de la subregión pero no ha conducido todavía a medidas consecuentes, como podría ser el establecimiento de un sistema de educación bilingüe bicultural (sólo en Nicaragua se han dado algunos pasos en este sentido), o el reconocimiento oficial de lenguas indígenas. Además, es bastante común constatar que más que producir en las lenguas indígenas, se intenta traducir del español a los otros idiomas hablados en el país, lo cual no es solamente un problema técnico, ya que se sigue pensando en dotar a las culturas indígenas de nuevos medios de expresión y comunicación sin darles la posibilidad efectiva de expresarse.

Muchos de los programas de educación bilingüe que se ejecutan en la subregión, reúnen estas tres características de signo negativo que reflejan las contradicciones todavía existentes: la discontinuidad, la condición de perpetua "experimentación", y el hecho de ser experiencias aisladas en el contexto general del sistema educativo nacional.

Las carencias y limitaciones que pueden observarse en los programas, en parte como consecuencia de esta situación, abarcan tanto el nivel estructural (los planes de estudio siguen invariados y, más que formular el currículo a partir de la cultura indígena, se sigue ajustando la cultura a un currículo preestablecido) como el nivel técnico-metodológico (personal escasamente capacitado, materiales inadecuados e insuficientes, metodologías poco desarrolladas).

A nivel investigativo existen grandes vacíos sobre las lenguas y las culturas indígenas que siguen en buena parte desconocidas, y se puede notar que no se han aprovechado plenamente las contribuciones que disciplinas como la lingüística, la antropología y las ciencias sociales pueden aportar al proceso de desarrollo educativo

y cultural de los grupos nativos. También preocupa el hecho de que se posean datos muy fragmentarios e incompletos a nivel estadístico, aún en los únicos dos países que incluyen el componente indígena en sus censos (Guatemala y Panamá).

Como pauta general, la gran mayoría de las respuestas educativas que se vienen dando sigue el modelo del sistema de enseñanza formal, olvidando las características específicas de la educación en el medio indígena prevalentemente informal, basada sobre el aprendizaje más que la enseñanza, sobre el aprender haciendo en un contexto concreto más que fuera de contexto. Es muy probable que hasta que la educación entre poblaciones indígenas no tome en cuenta estas características y no trate de desarrollar plenamente todas las potencialidades en ellas presentes, seguirá acercándose más a un instrumento de dominación que de desarrollo.

Es también bastante frecuente que se interprete como un problema de la educación lo que por muchos aspectos puede ser definido como un problema del desarrollo, cuyos fines y modalidades casi siempre se deciden, definen y planifican lejos de las comunidades indígenas y, por ende, se imponen a sus miembros.

Independientemente del enfoque teórico que se quiera adoptar, no hay dudas sobre el hecho de que se necesita una base material para asegurar el proceso de reproducción y transmisión de una cultura. Así, la erosión progresiva de la base material que permite la sobrevivencia física y facilita la cohesión cultural de los grupos indígenas no puede no afectar también a la esfera educativa, y no puede solucionarse únicamente mediante la educación bilingüe o una política dè rescate cultural.

La condición de extrema marginación socioeconómica en la cual subsiste la población indígena es conocida por todos, y para la gran mayoría de esos grupos que viven de sus productos, la disponibilidad de tierra representa una necesidad impostergable. Al respecto, cabe señalar que después de la Conferencia Mundial de 1979 sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural organizada por la FAO "en América Latina, donde la distribución de las explotaciones es muy dispareja, en algunos países se han conseguido progresos limitados pero la situación en su conjunto ha empeorado" (FAO, 1984: 11).

No hay muchas razones para ser optimistas también por lo que se refiere a Centroamérica. En Guatemala, el 0.25% de todas las fincas tiene una extensión superior a las 450 hectáreas y ocupa el 34.4% de las tierras. Por el contrario, el 78.3% de las propiedades tiene una extensión inferior a las 3.5 hs. y representa el 10.4% de las tierras (v. FAO, 1983: 22). Entre 1950 y 1979, el número de las fincas con menos de 1.4 hs. aumentó en un 73.7%, mientras que la tierra ocupada registró un incremento del 38.5%, lo que quiere decir menos tierra para más gente. "De acuerdo a cifras

recientes, el número de familias campesinas sin tierra puede superar la cifra de 300.000 (. . .) y cerca de la mitad de la población rural dependiente de la agricultura no tiene medios físicos para la solución de sus problemas inmediatos de bienestar" (FAO, 1983: 20-1). Además, "dados los mecanismos legales existentes, la posibilidad de dotar a los campesinos sin tierras y de mejorar la relación hombre-tierra en las zonas de minifundio en el altiplano, es muy remota" (FAO, 1983: 23).

Esta situación genera preocupantes consecuencias. "Investigaciones recientes (1980) en amplios sectores poblacionales representativos del medio rural y de áreas urbanas pobres, arrojan resultados verdaderamente alarmantes. El 75% de los niños menores de cinco años de edad presentó problemas de desnutrición, con diferentes grados de severidad. Un 60% acusó retardo crítico de crecimiento" (FAO, 1983: 40). Estos porcentajes aumentan significativamente en el área rural donde existe un fuerte componente indígena. "El retardo en talla en el grupo indígena es sensiblemente mayor (66.1% de los niños) con relación al grupo étnico no indígena (de sólo un 35.3%)" (FAO, 1983: 41).

En Honduras, la mayor parte de los títulos de propiedad de la tierra a comunidades indígenas fue otorgada entre 1862 y 1864, básicamente a los grupos paya y jicaque (los grupos jicaque de la Montaña de la Flor obtuvieron, además, 3.200 hs. en 1928). Actualmente, se estima que cerca de 155.000 indígenas (las tres cuartas partes de la población calculada) ocupa y cultiva tierras no amparadas por títulos comunales (Cruz Sandoval, 1984: 435). La ley contempla además la expropiación de tierras para la explotación de minerales o hidrocarburos a cambio de una compensación monetaria, y los recursos del bosque son propiedad del Estado (Decreto Nº 103 del 1974) (ibíd., p. 429).

En Costa Rica, según los informes del Instituto de Desarrollo Agrario, se ha establecido un total de 21 reservas indígenas que abarcan aproximadamente unas 269.000 hs. (v. IICA, 1984a: 12-3). La delimitación de las reservas empezó en 1970, y hasta 1982 se habían otorgado 83 escrituras por un área total escriturada de 342 hs. (ibíd., p. 17).

La situación presenta aspectos más positivos en Panamá, pudiéndose contar con las leyes de Comarcas Indígenas. Sin embargo, la creación de la Comarca Guaymí no se ha concretado aún, ya que los indígenas piden una extensión de 1.311.022 hs. mientras que el Gobierno ha propuesto 779,296 hs. En los territorios propuestos por la Comarca existen muchos de los cuales están en desacuerdo con ella (v. IICA, 1984b: 30-1 y passim). Al parecer, sólo en Nicaragua se han tomado pasos decididos para resolver el problema: en 1984 se han titulado cerca de 30.000 hs. para comunidades indígenas, beneficiando a 3.148 familias, y en el Plan 1985 se

titularon 42.000 hs. más para un total de 3.180 familias que resultaron beneficiadas (v. MIDINRA, 1985: 4). .

Los procesos educativos no se desarrollan al margen del espacio y del tiempo, y las culturas no viven de sólo pensamientos: el reto del desarrollo educativo y cultural de las poblaciones indígenas consiste en lograr que las medidas innovativas tomadas tanto en el campo educativo como cultural, se apliquen en un contexto caracterizado por un mejoramiento general en la condición socioeconómica de los grupos étnicos que han podido sobrevivir hasta hoy.

REFERENCIAS

Amadio Massimo (1985). *La educación bilingüe intercultural y las poblaciones indígenas de Centroamérica,* ponencia presentada en el "Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas", Ciudad de Guatemala, 8-13 de julio de 1985.

Asamblea Nacional Constituyente de Guatemala (1985). *Proyecto de Constitución Política de la República de Guatemala,* 31 de mayo de 1985.

Asamblea Nacional Constituyente de Honduras (1982). *Constitución de la República, Decreto Nº 131,* Tegucigalpa, Honduras.

Barrientos, Guido et al. (1982). "El caso de los Bribris, indígenas talamanqueños. Costa Rica", en *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio,* Ediciones FLACSO, San José, Costa Rica.

CIDCA (1982). *Demografía costeña: notas sobre la historia demográfica y población actual de los grupos étnicos de la Costa Atlántica nicaragüense,* Managua.

CREFAL-UNESCO/OREALC (1985). *Informe Final,* Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas, Ciudad de Guatemala, 8-13 de julio de 1985.

Cruz Sandoval Fernando (1984). "Los indios de Honduras y la situación de sus recursos naturales", en *América Indígena,* vol. XLIV Nº 3, pp. 423-446.

Chávez Borjas Manuel (1984). "La cultura Jicaque y el Proyecto de Desarrollo Indígena en Yoro", en *América Indígena,* vol. XLIV Nº 3, pp. 589-611.

FAO (1983). *Examen de las políticas y estrategias de desarrollo rural en Guatemala,* Misión Interagencial sobre el seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural, Informe de Misión Nº 11, Guatemala, marzo de 1983.

(1984). *Informe Alimentario Mundial 1984,* Roma.

FSLN/JGRN (1980). *Ley sobre Educación en Lenguas en la Costa Atlántica,* Decreto Nº 571, Managua, 25 de noviembre de 1980.

(1981). *Declaración de Principios de la Revolución Popular Sandinista sobre las Comunidades de la Costa Atlántica,* Managua, 12 de agosto de 1981.

Helms, Mary W. (1976). *Asang: adaptaciones al contacto cultural en una sociedad Miskito,* México: I. I. I.

Herrera, Guillermina (1984). "Las lenguas guatemaltecas en la nueva Constitución: un desafío", en *Cultura de Guatemala,* año V Nº 1, pp. 3-16.

IICA (Instituto Interamericano de Coop. para la Agricultura) (1984a). *Memoria de la XVII reunión de Ejecutivos de Reforma Agraria,* Tegucigalpa, Honduras, marzo de 1984.

(1984b). *Memoria de la XVIII Reunión de Ejecutivos de Reforma Agraria,* Guatemala, diciembre 1984.

Kaufman, Terrence (1974). *Idiomas de Mesoamérica,* Guatemala.

Masferrer K., Elio (1983). "La situación social de los grupos indígenas de América Latina", en *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural,* México: Unesco e I. I. I., pp. 589-605.

MIDEPLAN (Ministerio de Planificación Nacional de Costa Rica) (1983). *Plan Nacional de Desarrollo 1982-1986 "Volvamos a la Tierra",* 1er. Tomo (Diagnóstico y Estrategia Global). San José, Costa Rica.

MIDINRA/Dirección General de Reforma Agraria (1985). *Jornada VI Aniversario. Plan de Transformación de la estructura de la tenencia de la tierra,* Managua, junio de 1985.

Ministerio de Educación de Costa Rica (1985). *Documento Nacional,* presentado en el "Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas", Guatemala, 8-13 de julio de 1985.

Ministerio de Educación de El Salvador (1983). *Elementos del Plan Nacional de Cultura y Educación 1983-200,* San Salvador, El Salvador.

Ministerio de Educación de Guatemala (1984). *Proyecto Nacional de Alfabetización Bilingüe-Bicultural para Adultos,* Guatemala: Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos.

(1985). *Documento Nacional,* presentado en el "Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas", Guatemala, 8-13 de julio de 1985.

Ministerio de Educación de Guatemala/AID (1983). *Proyecto de Educación Bilingüe,* Informe del Primer Seminario Técnico sobre políticas y estrategias para la institucionalización de la educación bilingüe, Guatemala, 30 de septiembre de 1983.

Ministerio de Educación de Nicaragua (1985). *Documento Nacional,* presentado en el "Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas", Guatemala, 8-13 de julio de 1985.

Ministerio de Educación de Panamá (1985). *Documento Nacional,* presentado en el "Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas", Guatemala, 8-13 de julio de 1985.

Sam Colop, Luis E. (1983). *Hacia una propuesta de Ley de Educación Bilingüe,* Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Seminario de la Comisión de Autonomía (1985). *Principios y Políticas para el Ejercicio de los Derechos de Autonomía de los Pueblos Indígenas y Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua,* Managua, 23-27 de junio de 1985.

UNESCO/OREALC (1981). *Dimensiones cuantitativas del analfabetismo en América Latina y el Caribe,* Santiago de Chile: mimeo.

Universidad Rafael Landívar/Dirección de Extensión (1985). *Programa de Educación Bilingüe (PRODEB),* Guatemala.

II. LINGÜISTICA APLICADA A LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

1. LA DEFENSA ACTIVA DEL PLURALISMO LINGÜISTICO, COMO CONDICION INSOSLAYABLE PARA EL PLURALISMO SOCIO-CULTURAL

ESTEBAN E. MOSONYI

Si se nos hace la pregunta genérica de si la lingüística aplicada ha aportado soluciones efectivas y valederas al problema educativo de las etnias indígenas, nuestra respuesta —igualmente genérica— tiene que ser necesariamente entusiasta y plenamente afirmativa. Siguiendo con las preguntas genéricas, si alguien quiere indagar acerca de los avances habidos en los últimos años, no podemos menos que mostrarnos bastante complacidos y satisfechos. Y si se nos interroga en relación con las iniciativas más importantes de lingüistas concretos que viven y laboran en nuestros países latinoamericanos, estaremos igualmente en capacidad de nombrar a muchos muy meritorios —tanto nacionales como asesores extranjeros— que han aportado y siguen ofreciendo lo mejor de su talento profesional para enriquecer y proveer de fundamentación lingüística los distintos programas de carácter intercultural bilingüe y hasta para iniciarlos dondequiera que no se haya dado aún el primer paso.

A manera de ejemplo, sólo citaremos algunos hitos, que servirán para ilustrar muy someramente lo aquí afirmado. El programa da la Universidad Católica de Quito, Ecuador, con la población quichua hablante ha conducido la experiencia de alfabetización indígena más rica de que se tenga noticia. La formación de etnolingüistas indígenas —una innovación de increíbles proporciones— en la sede de CREFAL, en Pátzcuaro, México, bajo los auspicios del Instituto Nacional de Antropología e Historia. El surgimiento de dos cursos de postgrado en Lingüística Aborigen en Bogotá, Colombia. El trabajo de la Comisión de Lingüistas durante los primeros años de la década de los ochenta, que hizo posible la oficialización de los alfabetos de nueve lenguas indígenas de Venezuela y la edición de sendos libros de lectura.

El número de publicaciones referentes a las lenguas indígenas de América Latina aumenta cada año, y junto a la expansión cuantitativa se notan inequívocamente señales de mejoramiento cualitativo, así como una mayor variedad y precisión en los enfoques. En cada país el número de lenguas total o parcialmente desconocidas decrece con rapidez, mientras que aumenta en forma significativa el de las relativamente bien estudiadas. La actitud de defensa y revalorización de sus lenguas y culturas por parte de numerosas etnias indoamericanas es realmente espectacular y sin precedentes. Un caso representativo es el de los cariñas —caribes del oriente venezolano— quienes al cabo de largas décadas de deterioro en el uso de su lengua materna, están diseñando programas radicalmente innovadores no taṇ sólo para detener la decadencia de su patrimonio lingüístico, sino para afianzarlo y fortalecerlo al máximo a pesar del humillante escepticismo de muchos expertos en materia indígena e indigenista.

Comparado con años anteriores, se está haciendo una gran labor en lingüística aborigen, incluyendo la participación activa de numerosos educadores y dirigentes indígenas. Ya, hoy en día, sabemos a ciencia cierta que la revitalización lingüística es posible; aún más, que ya ha sido realizada —al menos en parte— en numerosas etnias. A estas alturas, es un verdadero exabrupto pretender que la totalidad de las lenguas autóctonas corran el peligro de desaparecer. Se ha presentado una conjunción de factores que nos aseguran la posibilidad cierta de la supervivencia lingüística y cultural, dondequiera que la coyuntura aparezca suficientemente nítida en lo que atañe a la disposición favorable de la etnia, la actitud positiva del gobierno, la presencia de profesionales competentes, la labor de los educadores indígenas y la ausencia de obstáculos serios capaces de entorpecer este tipo de programas. Hasta aquí el aspecto positivo de nuestro alegato.

Todo este panegírico ha sido necesario para lanzar una tremenda voz de alerta frente a la situación actual que viven las lenguas indígenas de América y las lenguas indígenas y minoritarias del

resto del mundo. A pesar de las muchas señales alentadoras estas lenguas siguen amenazadas por el proceso histórico contemporáneo, y con éstas, las diversas culturas distintivas donde ellas constituyen o han constituido el medio y modo de comunicación por excelencia.

Sabemos que estas lenguas no tienen por qué morir inexorablemente, razón por la cual su agónica decadencia nos duele en mayor grado. Es obvio que se pueden hacer muchas cosas para evitar esa pérdida irreparable para la humanidad, pero todo lo que hemos hecho hasta el presente sólo sirve para paliar la situación de un pequeño porcentaje de las lenguas sujetas a presiones desintegradoras. Aunque lo que estamos realizando nos parece mucho —y en efecto lo es— sin embargo frente a la magnitud del problema, globalmente considerado, los resultados no pasan de ser muy modestos y parciales.

En este punto, nuestra secuencia de ideas llega justamente a la parte esencial de nuestro planteamiento: No negamos los inmensos esfuerzos que se han llevado a cabo ni tampoco los significativos éxitos obtenidos; mas todo ello no nos obnubila hasta el punto de negar que la realidad mundial, globalmente considerada —en lo que a lenguas minoritarias se refiere—, sigue siendo extremadamente grave y podrá perfectamente agravarse mucho más en años venideros. Dicho en otros términos, el ritmo que llevan nuestros esfuerzos no se ajustan, ni remotamente, a la magnitud apocalíptica del problema que debemos afrontar.

Sin entrar en disquisiciones matemáticas, podemos afirmar con cierta aproximación a la verdad, que por cada lengua que salvemos hay cien o cientos de otras que siguen corriendo el mismo peligro de desaparecer, porque desdichadamente ni las experiencias mejor logradas parecen tener un verdadero efecto multiplicador. Aún más, tampoco nos sentimos muy seguros de si los casos más exitosos mantendrán esa misma tendencia ascendente por un tiempo indefinido, o si por el contrario sigue existiendo un serio peligro de estancamiento o involución.

Expresamos estas ideas guiados por un sano optimismo de que existen soluciones adecuadas si se está en capacidad de trabajar con todo ahínco. Pero al mismo tiempo atemperamos todo este despliegue triunfalista con la dura realidad de los miles de lenguas que todavía no han encontrado apoyo alguno ante el asedio pertinaz que las asfixia.

En el presente ensayo queremos analizar esta situación presentando el panorama tal como se desenvuelve ante nuestra mirada en estos últimos años del siglo XX, para poder formular, en términos reales, un plan de acción que acorte lo más posible la distancia entre nuestra utopía concreta y los hechos sociales que se afirman con toda su terquedad.

¿Cuáles son las razones de fondo que convierten toda tarea de revitalización lingüística —necesariamente vinculada al proceso educativo en su acepción más amplia— en algo tan agobiante, penoso y de resultados tan inseguros y aleatorios? En lo sucesivo trataremos de desmenuzar algunas de estas razones especialmente pertinentes en tanto formulaciones parciales de respuestas satisfactorias. A través de ello aspiramos a concretar una plataforma de acción, cuantitativa y cualitativamente superior a todas las iniciativas anteriores, sin negar su enorme importancia y evidente validez.

Vamos a comenzar con la conducta real y cotidiana de los mismos lingüistas, de los profesionales que tienen mayor posibilidad de asumir compromisos activos con programas muy concretos de revitalización lingüística y educación intercultural bilingüe.

Las dificultades quizá no sean fundamentalmente de índole conceptual. Muchos, si no todos los lingüistas, están en capacidad de comprender el valor intrínseco de cada una de las lenguas existentes, su carácter de códigos portadores de variadas configuraciones culturales, su sustantividad ontológica en tanto que grandes creaciones humanas irrecuperables e insustituibles en la medida en que se pierdan o se desvanezcan. Es por demás evidente, que si bien el español puede llenar —hasta cierto punto— el vacío dejado por una lengua extinta como el cumanagoto —lengua caribe de la costa oriental de Venezuela— jamás podrá reemplazarla del todo, ya que se trata de lenguas diferentes y las diferencias son irreductibles a la homogeneidad. En este orden de ideas, no cabe duda de que existen numerosos profesionales que entienden en toda su magnitud el drama que signa la desaparición de todo sistema lingüístico acompañado por un mundo de creaciones culturales.

Mas, independientemente de que los lingüistas puedan favorecer conceptualmente la causa de la reafirmación de las lenguas minoritarias, son muy pocos los que se entregan de cuerpo y alma a tan noble y urgente tarea. El lingüista es un ser humano como todos, con sus problemas y limitaciones, aspira a ganar un buen sueldo y llevar una vida llena de satisfacciones y exenta de grandes privaciones. Sabemos que prácticamente en ningún país del mundo hay presupuestos expresamente asignados a programas que tengan que ver —directa o indirectamente— con la revitalización lingüística de las etnias amenazadas, o algo análogo. Además, para ese profesional es muchísimo más fácil trabajar en las grandes ciudades con las lenguas mejor conocidas y más extensamente habladas, y en áreas de trabajo de carácter más o menos convencional o en todo caso mejor pagadas. Es verdaderamente engorroso para el aprendiz de lingüística, adquirir toda una preparación teórico-metodológica de acuerdo con la exigencia de trabajar con lenguas indígenas. A esto se suma la dificultad adicional de hacer largos trabajos de

campo, ganarse la confianza de las comunidades, y —sobre todo— asegurar un mínimo apoyo institucional.

Son muy pocos los dispuestos a confrontar con suficiente mística toda esta realidad apabullante, donde hace falta una tenacidad a toda prueba para persistir en este empeño y cosechar éxitos por mínimos que sean. No todos son igualmente competentes o motivados. Todo ello retrasa enormemente el levantamiento de estudios, la elaboración de materiales de enseñanza, el asesoramiento y orientación de las comunidades, la formación de equipos interdisciplinarios. Además de dificultar enormemente la conversión en políticas concretas las buenas intenciones de los gobiernos, en caso de que las hubiere.

Los problemas que presentan las comunidades no son menos dramáticos, en cuanto a su participación real en programas revitalizadores. Es cierto que hoy existen vanguardias en casi todas las etnias que pugnan por afirmar su idioma y su cultura nativos. Pero la mayoría de la gente no es fácilmente permeable por estos grupos, considerados a menudo elitistas y distanciados de los asuntos cotidianos.

En demasiadas comunidades prevalece todavía el criterio que su lengua es netamente inferior al idioma dominante en el Estado. La vergüenza étnica es muy difícil de extirpar. Puede prevalecer también la ideología derrotista que la lengua nativa es una carga inútil, y que en el peor de los casos obstaculiza incluso la adquisición del idioma oficial por parte de los niños.

En muchas partes los padres les hablan a sus hijos en la lengua mayoritaria, propiciando así el olvido de la propia. Lo corriente sigue siendo creer en la incompatibilidad entre la lengua dominante y la dominada, y en la transitoriedad del bilingüismo cuando uno de los idiomas goza de mayor prestigio y aceptación social que el otro.

No debe extrañarnos que así piense la base poblacional de muchas etnias política y económicamente subordinadas, si esta idea está igualmente presente en numorosos autores que cultivan la sociolingüística, la etnolingüística y ramas afines. Más de un especialista en estos campos está plenamente convencido de que el cambio lingüístico radical —es decir, el abandono de la lengua étnica y su sustitución por la dominante— es la llave maestra para posibilitar y afianzar el avance social, la adaptación plena a nuevas condiciones de vida, en una palabra el desarrollo integral en el marco de una sociedad moderna, urbana, industrializada y cada día más cosmopolítica.

Los que se rigen por tales premisas complementan este cuadro con una visión entre condescendiente y despectiva de la lengua minoritaria, en la cual perciben el símbolo por excelencia del atraso, del atavismo, del inmovilismo social. A veces no niegan de plano el valor lingüístico, cultural y aun estético de la lengua amenazada,

pero no quieren detenerse en tales consideraciones para no pecar de subjetivos, románticos, ahistóricos y todo lo demás.

Si esta es la escala de valores de tantos profesionales connotados, ¿por qué habremos de asombranos si estos lugares comunes del pragmatismo contidiano están tan profundamente enraizados en los habitantes de incontables comunidades sometidas a fuertes presiones interétnicas?

Es un hecho lamentable, pero no por ello menos cierto, que las etnias americanas —y otras similares del resto del mundo— siguen aún profundamente colonizadas y sometidas a un estricto régimen de autorrepresión. Aunque nadie tratase de imponer directamente la lengua dominante, de cualquier modo la comunidad siente que existe tal presión en el ambiente, lo que incluso es muy difícil de resistir. Lo triste del caso es que tal presión existe realmente y encuentra sus canales expresivos por la vía directa de las instituciones y por la indirecta del control social. El que no maneja bien la lengua dominante no tiene acceso alguno a la educación media y superior, jamás consigue colocarse ventajosamente en el mercado de trabajo, está impedido para descifrar los mensajes que lo bombardean a través de la palabra escrita, el cine, la radio, la televisión y hasta la presencia de gente extraña, trátese de turistas, funcionarios, comerciantes o simples migrantes. Dentro de este campo de fuerzas, el indígena se siente y es víctima de distintas formas de discriminación, explotación, engaño o marginación que fácilmente se truecan en persecución abierta.

En tales circunstancias, muchos padres de familia piensan que la única salida para sus hijos reside en la educación, o al menos cierto nivel de escolarización, como antesala a la pérdida voluntaria de su identidad étnica mediante la asimilación cultural y lingüística.

También pueden estar convencidos de que cualquier apego a los valores étnicos tradicionales —incluida la lengua— sólo sirve para retrasar un proceso vehementemente deseado de promoción social.

A pesar de todas las vigorosas experiencias de revitalización lingüística y cultural de las cuales hemos sido asesores y testigos en los últimos decenios, son aún pocas las comunidades que se dan cuenta cabal del carácter intencionado de esa publicitada asimilación e integración sociocultural. En general, la mayoría tarda bastante en convencerse que la discriminación se sigue manteniendo, aun después de la renuncia a la propia identidad, que la explotación económica —en lugar de cesar— se vuelve más violenta, que la marginación asume nuevas formas, a menudo más peligrosas.

Esto se explica fácilmente mediante un mecanismo fundamental cual es la desintegración paulatina, o a veces rápida, de la comunidad. Cuando ya no se habla corrientemente el idioma materno, cuando no se practican más los patrones culturales —cuya misión es mantener la cohesión comunal— la gente está muy expuesta a

perder el tradicional apego a su terruño, y a reducir los alcances de su solidaridad social en aras de un individualismo sin objetivos claros. En cambio, la práctica cotidiana de la lengua materna y la vigencia de la cultura tradicional predispone el mantenimiento de una comunidad estable, unida y hasta cierto punto dueña de su destino.

Con todo esto no estamos negando el cambio social ni el intercambio cultural con otras sociedades, sino que afirmamos la necesidad de contextualizar el cambio para insertarlo en la dinámica propia de la comunidad tradicional, a fin de que ésta no sea víctima de la desintegración y el abandono. Tampoco se trata de negar la tremenda importancia de la lucha por el mejoramiento socioeconómico, sino de comprender el alto grado de interdependencia que existe entre el mantenimiento consciente de la originalidad lingüística y cultural, una organización económica y social relativamente autónoma y en cierta medida autosuficiente dentro de la comunidad, y la capacidad de participación e inserción activa en el seno de una sociedad de proporciones mucho más grandes o incluso gigantescas.

Una lengua y cultura locales o propias de una microrregión representan una de las facetas más increíblemente creativas del hombre como ser social, ya que logran un haz de relaciones que determinan una forma de convivencia y un modo de vida real y efectivamente compartidos a niveles primarios, de vivencias directas, de experiencias inmediatas e integralmente percibidas. La gran sociedad, la nación-estado por ejemplo, con sus vínculos de unión parciales, imperfectos, mediatizados y mediatizantes, y por supuesto netamente secundarios, no es capaz de ofrecer sustituto alguno adecuado para el caso de que la comunidad formada por relaciones humanas básicas y totalizadoras se deteriore o simplemente comience a perder fuerza. De todo esto resalta con mucha nitidez que un sistema lingüístico total no es solamente una hazaña colectiva milenaria en el plano exclusivamente simbólico, e ideológico, sino que conforma igualmente uno de los factores determinantes de un nivel absolutamente necesario en la estructuración social del ser humano, a saber el nivel comunal primario de experiencias íntegramente compartidas, y muy ligadas a las estructuras de tipo familiar, a la familia como tal en el sentido antropológico del término.

Todo este razonamiento sirve para contestar a una de las grandes y muy justificadas inquietudes que asaltan permanentemente al lingüista planificador, en la concepción, jerarquización y ejecución de cualquiera de sus tareas. No es un secreto que a cada instante pueden surgirle preguntas como las siguientes: ¿Vale la pena salvar de la extinción un sistema lingüístico, sólo porque es una innegable creación colectiva de gran valor conceptual, comunicativo, expresivo y estético? En caso de merecer la

pena, ¿es posible llevar a cabo una tarea de tal envergadura sin la colaboración total, absoluta e infatigablemente sostenida de la comunidad? ¿Es válido resucitar una lengua o reforzar una cultura, si la comunidad —o comunidades involucradas— no muestran mayor interés en hacerlo, o hasta se oponen a ello? ¿Es factible actuar prácticamente en contradicción con el pragmatismo colectivo cuando la gente quiere, al menos en apariencia, desentenderse de su propio legado histórico? ¿No se está violentando el desenvolvimiento normal de las comunidades si se persiste en reimplantar valores que a muchos les parecen caducos y obsoletos? Finalmente, ¿es posible hacer algo por la lengua y los aspectos culturales antropolingüísticos, sin insertar esa labor en un proyecto social de carácter totalizador?

Si no tomamos en cuenta algunos de los elementos presentados y analizados en los párrafos anteriores, es sumamente fácil caer en respuestas derrotistas, escépticas y negativas frente a estas interrogantes. Pero parece haber llegado el momento de poder sincerar todos los factores y dimensiones del problema y presentar un diagnóstico integral que nos autorice a emprender soluciones radicales totalizadoras, si se quiere heroicas y como tales siempre repletas de un alto contenido constructivo y creador, positivo en el mejor sentido de la palabra.

Ya no puede caber duda alguna de que la erosión y pérdida de lenguas y culturas es, en el fondo, secuela de largos e intensos procesos de dominación normalmente asociados a colonialismos internos y externos. En otros términos, el simple contacto, el encuentro entre sociedades de igual poder y dignidad no acarrea ni tiene por qué provocar la muerte de lenguas y culturas. De allí la cantidad y variedad impresionantes de situaciones estables de multilingüismo y gran complejidad intercultural en tantas etnias mutuamente adyacentes y carentes de todo proyecto de conquista o avasallamiento del vecino. En todos estos casos, el pluralismo complementario, no conflictivo, engendrador de una unidad supraétnica que no compromete la diversidad de núcleos creadores, es la solución más equilibrada y enriquecedora al suscitar la convergencia dinámica de diferencias societarias producto de múltiples experiencias humanas colectivas autónomas pero perfectamente comunicables.

Ahora bien, en presencia del fenómeno de la dominación global de unas sociedades sobre otras, y muy expresamente en nuestra época signada por la presencia absorbente de grandes y medianas potencias de vocación homogeneizadora en lo lingüístico y cultural, el peligro de extinción de los núcleos lingüístico-culturales circunstancialmente más débiles es un hecho insoslayable.

Prácticamente todos los estudios socioantropológicos demuestran con claridad que las sociedades dominadas no son inferiores ni minusválidas, sino víctimas de la fuerza expansiva de las socie-

dades hegemónicas. No obstante, en virtud de una emanación ideológica del proceso de dominación, no tan sólo los integrantes de la sociedad dominante sino también sectores crecientes de la dominada, terminan por creer en la inferioridad del más débil hasta el punto de prestarse para la ejecución de actividades autodestructoras.

Ante tal constelación de hechos, la humanidad entera —representada en un principio por sus vanguardias y en el presente por los lingüistas y científicos sociales comprometidos con las etnias minoritarias— no puede permanecer inactiva. La pérdida probable de multitud de lenguas y culturas, inmensamente agravada por la amenaza que se cierne sobre los modelos societarios alternativos a la sociedad urbana homogeneizante, obligan a la acción inmediata. La posibilidad de ruptura de los pequeños circuitos sociales de existencia y reproducción autónoma, sólo para ser devorados por algún colectivo gigantesco y todopoderoso más absolutamente despersonalizado, tiene que suscitar respuestas rápidas, oportunas y plenamente eficaces a partir de los sectores más identificados con la supervivencia de la humanidad en condiciones óptimas.

Es factible que por momentos las poblaciones sujetas a esta clase de presiones desintegradoras manifiesten pasividad, anuencia o hasta atisbos de complicidad suicida con su propia destrucción. Ello es consecuencia de ideologías ampliamente difundidas que inducen diversos géneros de sociopatías en la gente oprimida, verdaderos estados patológicos producidos por la compulsividad de procesos incontrolables, desinformación o tergiversación informativa a veces hábilmente dirigida. A cada paso detectamos creencias inyectadas en las personas, según las cuales la mejor solución —o al menos la menos mala de todas— es sacrificar toda lealtad lingüística y enmascarar la propia identidad histórica y cultural.

En tales condiciones, si esperamos que todo el mundo reflexione sobre su situación y decida actuar en consecuencia, en no pocos casos perderemos la batalla, junto con las verdaderas víctimas de etnocidios planificados o aparentemente espontáneos, mas siempre entretejidos de ideologías derrotistas, pragmáticas, entreguistas, expresivas de síndromes colectivos y sociopatías engendradas por largas etapas de dominio colonial o semicolonial. No se trata de una falta de conciencia colectiva —ya que esta siempre existe e incluso asume formas críticas y autocríticas— sino de una conciencia deformada y con frecuencia dirigida contra sí misma.

No podemos olvidar en ningún momento, cómo actualmente los habitantes de las grandes urbes están trabajando afanosamente por reconstruir pequeñas comunidades de relaciones primarias —verdaderas comunidades vecinales— en el seno de esos enormes conglomerados, sin poder conseguirlo del todo en la mayoría de las circunstancias. Y ello ocurre justamente porque ese nivel or-

ganizativo es indispensable para el buen funcionamiento y mejor desenvolvimiento de la sociedad global.

Todo esto significa que no estamos en contra —en rigor, nadie debería estar en contra— de las grandes formaciones sociales de índole universalizante, planetaria; pero para poder acceder a ellas, deben mantenerse firmes las bases organizativas primarias que parten de la familia y hallan su expresión inicial perfectamente articulada en el modelo societario comunal, en las pequeñas comunidades interrelacionadas dentro de un haz microrregional de contactos, comunicaciones y reciprocidades directas. Sin este basamento vivencial inmediato no hay sociedades de vastas proporciones que perduren y proporcionen, además, modalidades participativas y expansión vital para sus miembros dentro de una autonomía bien orientada —de sentido no autárquico ni absolutista— en lo ecológico, económico, social, cultural y político.

Ahora, si las etnias tercermundista en general poseen —al menos en germen o en formas residuales— todas estas características fundamentales de una conveniencia articulada desde las bases societarias, existe un imperativo histórico de índole ético e integralmente humano que nos obliga a defender, mantener y desarrollar armónicamente todas estas formaciones dentro de las modalidades definidas como ecodesarrollo y etnodesarrollo. En estos procesos los componentes culturales y lingüísticos juegan un papel primordial e insustituible. La lengua local y regional es el gran catalizador de todas las formas posibles de revitalización societaria. Si el conjunto de iniciativas se orienta adecuadamente, abriendo campos de participación a la población en su conjunto, elevando la voz del pueblo a niveles decisorios, y atendiendo en la forma más simultánea posible todos los aspectos de su ámbito, la motivación y movilización de toda la gente inmersa en el proceso no tarda mucho en hacerse realidad.

Pero insistimos en que no es posible partir del supuesto de una movilización previa, de naturaleza puramente ideológica anterior a toda labor transformadora de la realidad. La gente se suma a la acción cuando ve un proceso en marcha que de una manera u otra favorezca sus intereses cada vez más claramente percibidos. Pero es normalmente insensible a la motivación netamente ideológica e intrascendentemente verbal, es decir cuando hay una barrera entre las palabras y los hechos. Una de las mejores formas de lograr ese objetivo es la revitalización lingüística y cultural, dentro del marco general de la reactualización del modelo societario de relaciones humanas primarias.

Otro obstáculo muy notorio que puede inhibir por largo tiempo toda labor revitalizadora en el campo del lenguaje, es la necesidad de una planificación lingüística integral para adaptar una lengua de uso local, ágrafo y tradicional a las necesidades muy distintas de un mundo en vías de expansión planetaria, con un alto

coeficiente de mecanización, industrialización, urbanización y masificación cultural, ya no sólo a través de los medios de comunicación sino también de la informática.

No es este el mejor momento para incidir en los detalles de lo que significa transformar cualquier lengua indígena americana en un medio lingüístico idóneo para enfrentar la contemporaneidad. Ya sabemos perfectamente que nuestras lenguas aborígenes son ricas, flexibles, expresivas y dotadas de todas las potencialidades requeridas. Sin embargo, para llegar a ese despliegue de virtualidades contenidas en estos sistemas lingüísticos, es absolutamente necesario crear un alfabeto aceptado por los hablantes, codificar una gramática bien explícita, estandarizar un vocabulario concorde con la realidad actual, estructurar toda una modalidad educativa intercultural bilingüe, publicar un sinnúmero de libros, revistas y periódicos, crear metalenguajes para los distintos tipos de saber especializado. A esto hay que añadir que todas las acciones señaladas tienen que llevarse a cabo respetando al máximo la índole original de cada lengua, la identidad colectiva de sus hablantes, las características definitorias de su cultura, la autenticidad de cada tipo de discurso por innovador que fuese, evitando el desarrollismo lingüístico consistente en una occidentalización compulsiva de estas lenguas de historia netamente diferenciada. Hay que añadir, además, la necesidad ineludible de una participación activa de todos los hablantes sin onerosas distinciones de sexo, grado de instrucción o condición social, en todas las etapas del proceso analizado.

Llegamos aquí a otro punto de primordial significación en relación a lo expuesto: La actitud del Estado y de la opinión pública mayoritaria en relación a la revitalización y refuerzo de carácter lingüístico y cultural de las minorías étnicas contenidas dentro de sus fronteras.

Ya es casi un lugar común repetir que la mayoría de los Estados americanos no han favorecido tipo alguno de expansión étnica de sus pueblos indígenas. Ello se ha debido a prejuicios seculares de orden cultural, racista y clasista, a la visión de lo indígena como la quintaesencia del atraso, a la búsqueda equivocada de una unidad nacional homogénea y hasta el temor a intentos de separatismo político y al resquebrajamiento de la unidad nacional por lo que ciertos sectores chauvinistas interpretan como una exagerada independencia cultural de las etnias.

Durante la década de los setenta parecía que por fin tales actitudes retardatarias podrían ceder ante las nuevas ideas sustentadoras del pluralismo y diferencialismo cultural, la revalorización de las lenguas indígenas, el reconocomiento de la autonomía y autogestión de las etnias y comunidades, una nueva política indigenista. En fin, todas ellas acciones que permitieran a los pueblos aborígenes y minoritarios asumir proyectos políticos propios

dentro de un espacio vital de acción colectiva autodeterminada, sin necesidad de caer por ello en formas de separatismo cultural o político, ni mucho menos en tentaciones de crear Estados nacionales soberanos. Aparte de la indeseabilidad e inviabilidad de cualquier aspiración de tal naturaleza, la mera existencia de centenares de etnias diferenciadas a lo largo del continente hace inconcebible pensar con seriedad en este tipo de soluciones.

No obstante, a partir de la presente década de los ochenta se ha producido un retorno político a planteamientos integracionistas ya superados. De nuevo se oye hablar de la necesaria "incorporación del indio a la vida civilizada", de la integración y asimilación de las minorías a las mayorías, de la transitoriedad de las etnias hasta lograr su completa absorción, y de la defensa a ultranza de la unidad nacional contra el supuesto peligro de la autodeterminación de las etnias, en cualquier sentido o grado en que ella ocurriese. Parece que el espacio abierto para las reivindicaciones étnicas durante las décadas pasadas se volviese a cerrar otra vez, en circunstancias verdaderamente alarmantes. Para muestra, veamos por un momento el caso de Venezuela, el cual no es atípico en el contexto referido.

Durante la segunda mitad de la década de los 60 comenzó el auge de los planteamientos del llamado nuevo indigenismo, con sus énfasis en la autogestión comunal, en la tenencia colectiva de la tierra, en el fortalecimiento de las lenguas y culturas, en la organización indígena por regiones y etnias, en el diseño de un sistema integral de Educación Intercultural Bilingüe. Con algunos altibajos, esta tónica se mantuvo durante toda la década de los setenta y un poco más allá.

A muchos de los profesionales vinculados a estos problemas nos parecía que el Estado venezolano adoptaría definitiva e irrevocablemente este tipo de políticas, aunque quizá no con la intensidad y profundidad que las circunstancias requerían. De todas maneras, ya en esa época se hacían sentir muchas lagunas, como por ejemplo la poca participación de la base poblacional indígena, la relativa indiferencia de la opinión pública nacional, la actitud poco favorable de algunos sectores institucionales como la Cancillería y parte de las Fuerzas Armadas, la reticencia bastante profunda que guardaba la empresa privada, el permanente saboteo por parte de las Misiones Evangélicas Nuevas Tribus.

Ante un cuadro tan complejo e inestable no debe extrañarnos que la caída de nuestra unidad monetaria, el bolívar, y la crisis económica venezolana en general, hayan producido un vuelco considerable en el tratamiento de la cuestión indígena a manera de catalizador o detonante de tendencias negativas que jamás dejaron de estar latentes. Las dificultades de orden financiero pusieron en el tapete la eventual conveniencia, para el Estado y los particulares, de la explotación comercial de ciertos yacimientos

minerales situados, en su mayoría, en las zonas indígenas del país. Tal es el caso del carbón, el oro, la bauxita, el estaño, y de la Faja Bituminosa del Orinoco. A esto se agrega la insistencia creciente en la construcción de grandes represas hidráulicas, en la militarización de las fronteras y en el asentamiento de poblaciones no indígenas sobre las mismas. Salvo iniciativas relativamente aisladas, como es el caso del gran emporio minero de Los Pijiguaos —productor de bauxita— la mayor parte de los proyectos aún no han cristalizado pero muchos de ellos lucen irreversibles, y colocan a la población indígena en una situación muy desventajosa, a menos que las mismas etnias y los profesionales ligados a su causa tomen parte activa en las decisiones más importantes a través de negociaciones con instituciones del Estado y grupos de presión particulares.

A fin de que esto no se realice, los sectores más adversos a todo proyecto autogestionario e intercultural parecen haberse puesto de acuerdo en un esfuerzo insólito —y podemos decir inhumano— por desacreditar las organizaciones indígenas, a los científicos sociales, a los misioneros católicos muy afines al movimiento indígena en su gran mayoría, y a las propias etnias como tales. El punto de partida para ese gran viraje largamente incubado fue el conflicto del Valle de Guanay, desatado en el año 1984 entre Hermann Zingg y otros colonos por un lado, y los piaroas junto a sus aliados por el otro.

Sobre este problema y sus secuelas que se prolongan hasta hoy existe ya una amplia literatura, por lo cual no nos compete tratarlo aquí en forma detallada. Baste decir que si bien muchas instituciones oficiales y una parte muy considerable de la opinión pública tomaron partido, sin reservas, por la población indígena, hubo sectores tremendamente influyentes —entre ellos grupos y segmentos de gran poder adscritos al gobierno nacional, a las cámaras legislativas y a los dos principales partidos políticos— que han puesto en tela de juicio toda política favorecedora de los derechos étnicos de los pueblos autóctonos.

En no pocas ocasiones su ensañamiento ha llegado al extremo de negar la legitimidad misma del espacio político correspondiente a las reivindicaciones étnicas. "En este país no hay indígenas sino solamente venezolanos", reza una de las frases favoritas de los portavoces de esa actitud negadora de todo pluralismo sociocultural. Dicho en otros términos: "el indígena no tiene derechos porque no existe". Y en efecto ha habido maniobras en la Corte Suprema de Justicia para dictaminar la extinción de muchas comunidades caracterizadas por su gran vitalidad, como es el caso de cariñas, guaraos y pemones. A través de los principales medios informativos se desbocó un terrible chauvinismo antiindio, y una andanada de descalificaciones contra sociólogos y antropólogos acusados —para variar— de propiciar el aislamiento del indígena

y ser adversos a toda forma de progreso social. En efecto, varios antropólogos, sociólogos y otros funcionarios proindios han sido destituidos de sus cargos de un modo vergonzante, y hasta se pretende negar la validez de las dotaciones colectivas de tierras a las comunidades indígenas en el marco de la Reforma Agraria.

Como era de esperar, la Educación Intercultural Bilingüe —decretada en el año 1979— después de un período de auge relativo que duró hasta 1982, ha venido languideciendo en estos últimos años hasta dar la impresión de su próxima eliminación total a favor de una educación básica castellanizadora y homogeneizadora. Afortunamente, este peligro parece superado gracias al trabajo silencioso pero tesonero de la Dirección de Asuntos Indígenas que últimamente ha oficializado esta modalidad educativa en todo el territorio nacional, en medio de un ambiente hostil para decisiones de esta naturaleza.

Este último hecho constituye uno de los indicadores que nos permite afirmar el carácter irreversible de las políticas interculturales y autogestionarias, por más que haya graves dificultades coyunturales. La población nacional mayoritaria —y con mayor razón las etnias indígenas— han ido acumulando una comprensión de nuestra realidad interétnica y han logrado activar su conciencia acerca de los legítimos derechos del pueblo aborigen, a tal grado que el Estado venezolano tendrá que rectificar —más temprano que tarde— los graves errores y omisiones en que ha incurrido y poner toda su política indigenista a tono con la línea de trabajo sustentada por la UNESCO y el Insituto Indigenista Interamericano, sin ningún desmedro para su soberanía nacional ni para sus legítimos intereses de cualquier índole.

Conclusiones y Recomendaciones

Vista la delicada situación y la vulnerabilidad manifiesta de las lenguas indígenas de América —y de las lenguas minoritarias a escala mundial— la UNESCO y otras organizaciones competentes deben declarar en emergencia estas monumentales e irremplazables creaciones colectivas de la inteligencia y sensibilidad humanas llevadas a su más alto nivel expresivo y comunicativo. En muchas partes del mundo habrá que darle prioridad a la revitalización lingüística, a través de acciones radicales y autónomas en ese terreno, aunque sin desligarlas jamás de las concomitancias de orden cultural, social, económico y político. Tal esfuerzo es posible, como se ha visto en múltiples casos particulares, cuyos logros deberán generalizarse para potenciar sus efectos sobre toda población del planeta cuya lengua nativa esté en peligro de estancamiento, deterioro o extinción. Para tal efecto, queremos hacer énfasis en los puntos siguientes:

1. Persuadir a la opinión pública mundial de que la lucha por la revitalización de las lenguas, lejos de ser un esfuerzo antihistórico, sentimental y desesperado, forma parte integrante de todo un conjunto de iniciativas propiciadoras del pluralismo creador del ser humano, de sus legítimas diferencias socioculturales y del fortalecimiento de niveles organizativos de base sin los cuales no existe la vivencia directa del contacto interpersonal entre seres humanos integrales.

2. Motivar y propiciar la formación de lingüistas y técnicos en la materia, que estén dispuestos a trabajar permanentemente en pro de la revitalización de lenguas minoritarias, y lograr para esos especialistas niveles de empleo, estabilidad laboral, remuneración y condiciones de trabajo satisfactorios y adecuados.

3. Motivar a las comunidades, etnias y nacionalidades minoritarias hacia la revitalización de su patrimonio lingüístico como aspecto sustantivo de la reorientación de toda su organización social, económica y cultural en busca de niveles cada vez más altos de autonomía local, calidad de vida y participación activa y decisoria en las instituciones gubernamentales.

4. Diseñar y poner en práctica pautas metodológicas apropiadas para lograr esa revitalización en cada contexto específico, mediante la transferencia generacional de la competencia de los hablantes más ancianos a las generaciones jóvenes, la creación de actividades didácticas y lúdicas para reactivar la competencia lingüística de los hablantes pasivos, la generalización de la Educación Intercultural Bilingüe en todos los ámbitos, la utilización de los medios de difusión masiva para reforzar el conocimiento de la lengua nativa, y otras labores cónsonas con esos propósitos fundamentales.

5. Acelerar los trabajos de planificación lingüística, estandarización de las lenguas minoritarias, elaboración de estudios gramaticales y diccionarios, creación de metalenguajes, emisión de publicaciones de toda índole incluyendo inscripciones en lugares públicos.

6. Investigar en profundidad la situación de las lenguas menos favorecidas en todos los rincones del planeta, organizar los datos en un Centro Mundial de Información y Documentación sobre Lenguas Minoritarias, y crear programas eficientes con prioridades jerarquizadas para cada caso concreto donde haya necesidad de revitalización lingüística.

7. Exigir a los gobiernos un apoyo irrestricto y una participación plena en las labores de esta naturaleza, como contribución esencial al enriquecimiento cultural de sus propios países y de la

humanidad entera, junto a la afirmación de un pluralismo y diferencialismo que fortalece la identidad y la soberanía de cada país al acabar con las discriminaciones étnicas y las pretensiones homogeneizantes de ciertas élites hegemónicas.

8. Formar grupos de trabajo encargados de movilizar, reforzar y coordinar estas iniciativas en todos los países y a todos los niveles, para enfrentar resueltamente la situación de emergencia que, de no resolverse aceleramente, llevaría a la decadencia y extinción segura de gran número de idiomas en las próximas dos o tres generaciones, así como al debilitamiento irreversible de las culturas minoritarias a las cuales sirven de vehículos fundamentales de expresión y comunicación. La UNESCO deberá contar con un funcionario especializado, en calidad de coordinador y responsable principal de estos trabajos.

2. LA TRADICION ORAL INDIGENA: POLITICAS Y ESTRATEGIAS

RUTH MOYA

Introducción:

Quisiera en la presente ponencia llamar la atención sobre algunos aspectos de carácter político, epistemológico y operativo que tienen relación con la investigación de la tradición oral indígena y la formulación de políticas y estrategias educativo-culturales que atañen a estas poblaciones.

El conjunto de las reflexiones que pretendo esbozar son producto de varios factores: el propio desarrollo de las ciencias sociales en el Ecuador y sus niveles de articulación con los movimientos sociales, los enriquecedores enfoques del pensamiento social, histórico y cultural de América Latina, el desarrollo y madurez del propio movimiento indígena del Ecuador y del continente y sus experiencias en torno a la educación y a la cultura, así como las propuestas que sobre el mismo problema han desarrollado gobiernos e instituciones de nuestros países.

Con estos antecedentes, los problemas sobre los que centralizaré mi análisis son los siguientes:

— el desarrollo del movimiento indígena y sus propuestas en torno a la cultura y la educación;

— los desarrollos alcanzados y las tareas en torno a la investigación de la tradición oral;

— problemas y opciones metodológicas en el tratamiento de la tradición oral;

— la formulación de políticas y estrategias educativo culturales con pueblos indígenas.

Quisiera recalcar que, para el análisis de los aspectos planteados, el referente más inmediato es la experiencia alcanzada en Ecuador, particularmente a partir de la vertiente del propio movimiento indígena.

El movimiento indígena y sus propuestas en torno a la cultura y a la educación.

Hace aproximadamente una década que, de manera más o menos sistemática, ha surgido en el Ecuador la preocupación por organizar un pensamiento en torno a las lenguas y culturas indígenas nacionales.

Esta preocupación tiene como innegable punto de partida la presencia de un movimiento indígena nacional que, por la década de los años setenta, se define como uno de los actores sociales de nuestro país, reclamando para sí mismo el derecho a la autodeterminación en base a su identidad histórico-social y a su especificidad etnocultural.

El movimiento indígena, cuyos gérmenes de constitución orgánica se remontan a los años 30, en esta nueva etapa va a plantear sus reivindicaciones y demandas a partir del reconocimiento de su condición social: la explotación de clase y la opresión nacional, entendiendo esta última como la opresión etnocultural por la nación blanco-mestiza.

Para nuestro movimiento indígena esta formulación política es el fruto de una serie de etapas y procesos en los cuales fueron históricamente prioritarias las luchas para desmantelar las prácticas de la explotación agraria seguida por las luchas por la tierra. La modernización general de la sociedad ecuatoriana, el despliegue industrial, la capitalización del campo, las leyes de reforma agraria y colonización, fueron creando condiciones para la apertura de nuevas formas de conciencia y de organización social. Por fin, la transnacionalización de nuestra economía y de nuestra cultura,

ofrece nuevas condiciones para el tratamiento de la cuestión indígena nacional.

La constitución histórica de la identidad sociocultural de nuestros pueblos indígenas se produce y reproduce tanto en la base material (la tierra, el territorio) como a partir de los desarrollos institucionales (parentesco, organización social) e ideológico-culturales y lingüísticos.

La pérdida de la base material de la cultura (el territorio común) y la suplantación de las formas culturales de la organización social para la producción por las relaciones capitalistas no invalida, en rigor, la existencia del pueblo o nación. De ahí que haya ocurrido un fenómeno muy importante en el movimiento indígena ecuatoriano: la autoadscripción a una "nacionalidad", lo cual no sólo significa el derecho a la identidad sino el derecho a la lucha por la eliminación de las condiciones de explotación y de la opresión nacional.

En la presente etapa del desarrollo del movimiento indígena éste privilegia el análisis y la búsqueda de alternativas frente a lo segundo, es decir, la opresión étnica, porque probablemente profundizando este nivel de la conflictualidad social, el propio movimiento indígena enriquece sus opciones en el marco general del derecho a la autodeterminación y a las posibilidades de establecer alianzas sociales históricamente deseables.

Es en este marco general en que el propio movimiento indígena ubica, de manera explícita, el derecho a ejercer y desarrollar libremente su propia cultura, lo cual implica —me parece— una concepción más totalizadora no sólo de los pueblos indígenas en sí mismos sino del conjunto de la sociedad.

En la praxis social, esta lucha contra la opresión nacional tiene elementos profundamente democráticos a partir de los cuales se propone una nueva concepción de la sociedad ecuatoriana: una sociedad pluricultural, plurilingüística y plurinacional, que en su unidad admita las diferencias.

El aludido desarrollo del movimiento indígena, aunque en su interior admite matices y tendencias, ha empujado a una reflexión mucho más colectiva en torno a la existencia real y actual de dichas culturas y a las posibilidades de su desarrollo y revalorización. En otras palabras, la fuerza de este movimiento social es la que ha creado las condiciones para que, no sólo desde la perspectiva de los lineamientos de la educación y la cultura sino desde otros ámbitos (como la medicina, la tecnología, el crédito, etc.), se empiece a pensar en lo complejo y en lo diferente que es ser una sociedad con naciones, lenguas y culturas variadas.

Otra consideración importante que se deriva de la presencia del movimiento indígena, como una de las fuerzas sociales inobjetables de nuestro país, es el hecho que su existencia concreta no

sólo nos remite a un pasado arcaico sino a un hoy en el que las organizaciones del movimiento plantean demandas para el presente y para el futuro. En este sentido, las culturas indias no son mercancías sino parte del patrimonio y el futuro colectivo de la sociedad global. Me parece que el movimiento indio reinvidica su pasado histórico ancestral como elemento constitutivo —no el único— de su conciencia histórico social.

"Un pueblo sin historia —se ha afirmado en los encuentros culturales del pueblo quichua, por ejemplo— es un pueblo muerto". Pero también es un pueblo muerto un pueblo sin tierra, sin salud, sin educación, sin trabajo, sin los elementales derechos no sólo a la autosubsistencia sino a las posibilidades de mejorar la calidad de vida.

Esta concepción de la cultura aterrizando a las propuestas educativas ha permitido el planteo de la necesidad de una educación propia que tome en cuenta el idioma diferente, el problema del bilingüismo, las especificidades culturales y el derecho a acceder a la ciencia, la tecnología, el conocimiento y el arte universales.

Quisiera apuntar que si bien esta propuesta general es aceptada, es en los modos de comprender y hacer operativos estos supuestos donde existen discrepancias y experiencias distintas. Algunas de las cuales incluso han llegado a autodefinirse como "modelos" que tienen implícitos ideológico-políticos que, en el caso ecuatoriano, son objeto de análisis diversos, apoyo y falta de adhesiones sociales. Creo que pormenorizar estos fenómenos locales no tiene sentido en este trabajo, pero sí lo tiene la reflexión de que es insuficiente el que planificadores y técnicos diseñen las políticas y estrategias educativo-culturales con los pueblos indios aludiendo o solamente "institucionalizando" la participación de los propios pueblos indígenas. Esta participación no puede ser concebida sino a partir de sus organizaciones más representativas y debería permitir de hecho su acceso al diseño, ejecución y seguimiento de los proyectos concretos de educación y cultura.

Tengo la impresión de que el movimiento indígena ecuatoriano y latinoamericano va percibiendo, cada vez con mayor agudeza, el hecho que la cultura en general y las culturas particulares pueden ser funcionalizadas a diversas propuestas de desarrollo.

En nuestro país el pueblo shuar a partir de su Federación de Centros Shuar, y el pueblo quichua a través de sus organizaciones provinciales, regionales y nacionales, son los que han tenido de manera más evidente un discurso propio en torno a sus respectivas culturas. Precisamente por ello, el diseño de políticas y estrategias educativo-culturales de estas organizaciones se concretan en planes operativos de acción y les permite, al mismo tiempo, visualizar y apreciar las ofertas institucionales provenientes del sector público y del sector privado.

Para concluir este aspecto quisiera señalar que el conjunto de organizaciones indígenas del país, representadas en la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, ha asumido la cuestión cultural como uno de los rasgos sustantivos de la identidad de sus representados, pero ha asumido igualmente la necesidad de elaborar y desarrollar planteamientos y acciones unitarias con otros sectores.

Por otro lado, la existencia contemporánea de pueblos indígenas en nuestro continente es prueba de su resistencia cultural y de su versatilidad para adaptarse a la dinámica social general.

Desarrollos alcanzados y tareas en torno a la tradición oral

Partiendo nuevamente de las características del movimiento indígena ecuatoriano y de que sus culturas particulares son fundamentalmente orales, creo que este movimiento social ha tenido la capacidad de hacer explícita la importancia y el valor de su tradición oral.

Los ejes prioritarios de esta reflexión sobre el movimiento indígena y sus organizaciones se centran en el reconocimiento de que la conciencia histórica de sí mismos y de su identidad y especificidad se encuentra en su tradición oral, la cual les ha permitido —generación tras generación— mantener su idioma, valores y actitudes.

Un avance significativo derivado de las nociones anteriores radica en reconocer el eje del trabajo y de las relaciones sociales y simbólicas como ente constitutivo de la historia y el saber propios. Este saber tiene manifestaciones múltiples: en la literatura, la filosofía, el pensamiento religioso, la tecnología, las artes, etc. Este saber, por otro lado, puede y debe constituirse en la base de su desarrollo social. Por tanto, el desarrollo y la liberación social de estos pueblos indios no puede ocurrir si persisten las condiciones de explotación y opresión. Más aún: la persistencia de las aludidas condiciones de explotación y opresión impedirán el desarrollo del conjunto de la sociedad.

Partiendo de estas nociones, que me parece que resumen la plataforma del movimiento indígena, las experiencias en torno a la investigación y sistematización de la tradición oral se han desarrollado fundamentalmente en los siguientes aspectos:

— la historia de sus movimientos sociales más significativos (insurrecciones, participación en movimientos políticos, etc.).

— recuperación de personajes históricos significativos para el movimiento indígena (biografías, idearios, plataformas);

— revalorización de su mitología, cuerpos narrativos, refranes, sentencias, pensamientos, cantos, himnos, poesías;

— sistematización de su saber médico para la salud humana y la salud animal;
— revalorización de su tecnología agropecuaria;
— inclusión de estos elementos culturales en la plataforma política de sus organizaciones;
— desarrollo de formas comunicativas que incluyan el uso del idioma y la tradición cultural (textos, folletos, procesos de capacitación);
— diagnósticos y autodiagnósticos de la realidad social.

Las tareas:

A la luz de este tipo de experiencias, me parece que todavía constituyen "tareas" por resolver los siguientes problemas:

a) La definición de cortes espaciales y temporales para investigar, sistematizar y difundir la naturaleza de los movimientos sociales indígenas, lo cual implicaría una nueva reflexión acerca de la periodicidad de los eventos históricos desde la perspectiva de una visión interna del propio movimiento indígena, pero teniendo en mente la preocupación de articular la naturaleza de sus acciones en la dinámica social global. Igual reflexión sería válida para los cortes espaciales.

b) Asumir que la tradición oral no es la única fuente de estudio e información en relación a la definición de los cortes espacio-temporales sugeridos.

c) Retomar, en términos metologógicos, la noción de que el trabajo y las relaciones sociales, las instituciones e ideologías pueden constituirse en el eje del análisis histórico. Este punto de partida puede enriquecer particularmente el área de la sistematización de la tradición oral en lo que se refiere a las tecnologías agropecuarias y ampliarse hacia otras como las artesanales.

d) Retomar no sólo el eje de la historia sino también el de la cotidianeidad y sus contingencias y proponer a nivel metodológico los ejes del análisis de la vida diaria.

e) Profundizar el análisis metodológico que se basa en el ciclo vital.

f) Validar, en términos científicos, el saber y conocimientos tradicionales, de modo que su sistematización no equivalga a la sistematización de las ideologías sino a la del proceso del conocimiento desarrollado por dichas culturas y sociedades indígenas.

Problemas y opciones metodológicas en el tratamiento de la tradición oral

En el punto anterior he señalado algunos problemas que de hecho tienen un corte epistemológico. De todas formas trataré de destacar algunas prácticas metodológicas en el tratamiento de la tradición oral y lo que, a mi juicio, constituyen aciertos y limitaciones. Estos aspectos se relacionan con lo siguiente:

a) Las nociones de tópico, texto, contexto;

b) La definición de los emisores e informantes;

c) La traducción de contenidos culturales y lingüísticos a otra cultura e idioma;

d) La selección de destinatarios de la tradición oral;

e) La selección de medios en los que se difunda la tradición oral.

Tópico, texto y contexto

Creo que sigue siendo válida la distinción metodológica acerca de lo que se dice (tópico), lo dicho (texto) y la situación en la que ocurren los actos sígnicos y comunicativos (contexto). Sin embargo, creo que esta reflexión se ha profundizado desde el tratamiento lingüístico pero no suficientemente desde el extraverbal de los mismos aspectos, problema que por cierto no se relaciona exclusivamente con el de la tradición oral indígena sino con la comunicación verbal y extraverbal de cualquier entidad sociocultural. Por otro lado, me parece que esta triple distinción (tópico, texto, contexto) podría enriquecerse metodológicamente si se inscribiera en una matriz de lo espacio-temporal.

A nivel de la espacialidad sería importante destacar: lo local, lo regional (lo suprarregional, coincidente a veces con lo nacional) y lo internacional (también coincidente con lo suprarregional). A nivel de lo temporal sería interesante, por un lado, definir los ejes de la sucesividad: pasado, presente y futuro y, por otro, reconocer la matriz de "temporalidad" o "espacio-temporalidad" interna a la propia cultura.

Emisores e informántes

Creo que la noción de "emisores" atañe más al funcionamiento comunicacional interno de la cultura particular mientras que la de "informante" nos remite a la del investigador que busca la recuperación de esa tradición oral.

El problema de recuperar y sistematizar la tradición oral desde dentro o desde fuera de la cultura exige probablemente un entrenamiento metodológico distinto.

Creo que la mera utilización de un arsenal de técnicas (la encuesta, la entrevista, la observación participante, etc.) no resuelve el problema de la organización cultural de los contenidos de los instrumentos (el cuestionario, la entrevista, etc), factores que deberían ser explícitos para el investigador. Sin embargo, llevada al límite esta afirmación podría conducir a una concepción determinista de la realidad sociohistórica y cultural.

La traducción de contenidos culturales y lingüísticos a otra cultura e idioma

La propuesta de los pueblos indígenas de difundir sus propias culturas a otras, hace de esta necesidad un problema muy concreto y rutinario. Pese a ello, no existe el suficiente debate y muchas preguntas y problemas siguen sin ser tratados.

Entre estos problemas "indefinidos" están los siguientes:

— la selección de la variable sociolingüística del idioma "donante";
— la selección de la variable sociolingüística del idioma receptor;
— la "deformación" del idioma receptor intentando respetar las estructuras lingüísticas del idioma indígena en el cual se obtuvo la tradición oral;
— la dificultad del ordenamiento de estructuras narrativas no coincidentes en los dos idiomas;
— la precariedad de la sistematización de la información extraverbal;
— la inexistencia de una norma (o varias) para la escritura, puntuación, estilos, etc., de la lengua indígena.

Todos estos problemas, sin embargo, irán superándose en la medida en que los propios actores sociales, es decir los pueblos indígenas, usen sus lenguas y sus culturas no sólo para difundir sus formas de saber ancestral sino para la producción del conocimiento.

La selección de los destinatarios de la tradición oral

Respecto de este problema me parece que siguen siendo importantes las siguientes preguntas clásicas: ¿quién dirige el mensaje?, ¿a propósito de qué cosa y para quién?

Estas interrogantes deberían ser matizadas para intentar definir al menos los sectores sociales, los grupos de edad, sus motiva-

ciones y capacidades de descifrar los códigos, particularmente el de la lecto-escritura y su pertenencia a la entidad etnocultural.

La selección de los medios de difusión de la tradición oral

Son los medios escritos los que más se han usado para difundir la tradición oral y esta práctica de hecho tiene que ver, entre otros, con los problemas de "traducción" ya señalados pero también con las capacidades reales de lecto-escritura de la población destinataria, sobre todo si se trata de la misma comunidad indígena.

Otros medios audio-orales y audio-visuales podrían constituir alternativas de difusión de la tradición oral.

La formulación de políticas y estrategias educativo-culturales con pueblos indígenas

Parece fundamental partir del reconocimiento de que el desarrollo de políticas y estrategias educativo culturales con los pueblos indígenas debe basarse en el reconocimiento del derecho de ellos a su autodesarrollo a partir de la eliminación de las deplorables condiciones a las que nuestras sociedades mestizas los han sujetados.

Bajo estos lineamientos, la búsqueda de su participación como fuerza social real debería traducirse en mecanismos concretos de acceso al bienestar y a la justicia social.

Entendiendo la noción de educación con apertura y flexibilidad. El reconocimiento de las identidades sociohistóricas de estos pueblos, sus lenguas y sus culturas, sus demandas y sus opciones de desarrollo, deberían formar parte de los programas educativos del sistema formal e informal.

De ahí que son opciones fundamentales las definiciones conceptuales y operacionales de un sistema de educación bilingüe que en lo programático dé respuestas concretas a: la alfabetización, la educación primaria y la capacitación permanente, para lo cual se hace necesario paralelamente la formación de personal con capacidad de ofrecer una propuesta democrática de educación y cultura.

3. INVENTARIO SISTEMATICO DE LENGUAS INDIGENAS DEL PERU: POLITICAS PARA LA PREPARACION DE GRAMATICAS Y DICCIONARIOS BILINGÜES ELEMENTALES

ALBERTO ESCOBAR

Introducción

El tema tratado en este informe puede ser visto de distintas maneras. Hemos seguido la línea que explica ordenadamente la lista de lenguas indígenas del Perú y las ubica en su contexto geográfico y social.

Hemos insistido en la vinculación de la educación bilingüe y la política lingüística a través de la experiencia y de la teoría sociolingüística y educativa pertinentes. Pero no puedo ocultar que detrás de los nombres o de situaciones está viva una actitud no imparcial, no indiferente frente al problema; mi posición profesional y cívica me une al grupo de los que están convencidos de las potencialidades ligadas al origen pluricultural y multilingüe de nuestra sociedad.

Por lo mismo, creo que al fin el decurso histórico, y puestas de lado las posiciones sentimentales, la sociedad peruana se hará jus-

ticia al reconocerse en su verdadero rostro. Y éste habla en varias lenguas además del castellano. Por tanto, el presente informe aspira a recordar conocimientos dispersos y una experiencia que no buscaba lo mismo, porque se dirigió a un sector social diferente y no enfatizó el efecto del mediano plazo.

Antecedentes

En el año 1976, el Ministerio de Educación Pública del Perú con la ayuda técnica del IEP puso en ejecución el plan para preparar y editar seis gramáticas y seis diccionarios de las principales variedades de quechua, según lo dipuesto por la Comisión Nacional de alto nivel que asesoró a esa Secretaría de Estado en determinar medidas destinadas a facilitar la aplicación de la ley que oficializó el quechua en el Perú.

La colección comprendía los siguientes dialectos o variedades: Junín-Huanca, Ancash-Huaylas, Cajamarca-Cañaris, Ayacucho-Chanca, Cuzco-Collao y San Martín. De más está decir que las seis regiones intentaban dar una respuesta global, en base a los avances de los estudios que habían realizado peruanos y extranjeros. Fue en base a tesis o estudios publicados con fines científicos que los especialistas vertieron sus conocimientos de la lengua y sobre la lengua, en un proyecto que tiene la virtud de ser una especie de corte transversal de las características del quechua en el Perú en 1976. Tampoco se puede olvidar que las gramáticas y diccionarios a los cuales nos estamos refiriendo están empapados del conocimiento producto de una época de discusiones sobre el papel de la lengua en la historia nacional y la función de la lingüística, en especial para atender tanto a la educación bilingüe como para plantearse las interrogantes que los maestros en los más distintos (distantes) rincones del país se hacen sobre la ventaja o la insensatez del uso de la lengua materna de muchos estudiantes en el proceso educativo.

Casi diez años después y habiendo cambiado varias veces la actitud del Estado central frente a la educación en general, la educación bilingüe en particular y la función que se asigna a las lenguas aparte del castellano, no se puede visualizar una política lingüística.

Hasta 1985 no ha aparecido un documento que remplace el antiguo texto de la política lingüística que fue aprobada en 1972 y tampoco se ha derogado el reglamento de la educación bilingüe. De modo que con esta falta de instrumentos legales, una serie de organizaciones demuestran que no ha habido una respuesta activa y, en general, deseosa de tomar en cuenta la realidad con un plan coherente para actuar sobre ella. Por tanto, el punto de vista del autor de este informe es muy crítico por el olvido en el cual se ha colocado el quehacer pedagógico-lingüístico en la política del Ministerio de Educación.

Volviendo al proyecto de gramáticas y diccionarios, quiero de-

cir que las zonas que fueron escogidas para elaborar los textos, reflejaban lo que hasta ese momento ya era adquisición en firme de los estudios realizados por nacionales y extranjeros y eran conocidos y discutidos en el ambiente educacional y universitario del Perú. (Quiero referirme en particular a la mesa redonda que se reunió en 1963 en la Casa de la Cultura del Perú por iniciativa de José María Arguedas, a la cual asistieron funcionarios del régimen de entonces, educadores, lingüistas y antropólogos durante tres días, todo lo cual fue publicado en 1966 y también al Seminario Nacional de Educación Bilingüe, convocado por el Ministerio de Educación entre el 17 y 22 de enero de 1972.)

Después de este Seminario y escuchando los informes de los especialistas, fue dictada la política nacional de educación bilingüe.

Hemos llegado a un punto en el cual, para el suscrito, hay que diferenciar entre los factores técnicos (lingüísticos, sociolingüísticos, pedagógicos, educativos, económicos y de ejecución), y lo que es la decisión o la opción política. Por esto último entiendo el fundamento que guía las disposiciones encaminadas a trazar una política lingüística y educativa en cierto sentido para alcanzar un determinado fin. En aquel entonces se entendió que la razón política del planteamiento lingüístico que se intentaba en base a la oficialización del quechua y al impacto creciente que recibió la educación bilingüe y en general la reforma educativa, eran las acciones que perteneciente al ámbito del Estado apuntaban a traducir el deseo de cancelar la distancia entre los sectores postergados de la población y el uso y disfrute tanto de los bienes como de los derechos a la educación, al trabajo, a los servicios de salud, etc. Por tanto, como ya se ha dicho, se trabajó con el saber acumulado por los especialistas hasta el momento en que se elaboraron los textos de la colección, pero lo que es totalmente ajeno a la pericia técnica es *la decisión y el objetivo de la política a seguir*. Igualmente quiero explicar que dos años después de dictada la ley que oficializó el quechua, un cambio en la conducción del Estado señaló el oscurecimiento y abandono de lo que fue la política lingüística alentada por la reforma educativa del Perú. Durante el quinquenio 1980-85, el Estado no ha conseguido articular una política lingüística y menos vincularla a una visión integral de la educación nacional.

Los antecedentes mencionados sirven de base para insistir en la diferenciación entre el objetivo social que lo orienta y el plan de lineamientos lingüísticos y educativos. De más está decir que la elaboración del inventario de las lenguas indígenas y su ubicación geográfica, además de los instrumentos bibliográficos suficientes, no son sino un pie de apoyo para entender una parte del aspecto técnico. La elaboración de pautas para viabilizar una política redistributiva de carácter lingüístico, con la finalidad de preparar las gramáticas y diccionarios bilingües y elementales con miras a contri-

buir a la educación bilingüe, demanda un "antes" previo a cualquier actitud técnica. La experiencia y la teoría me convencen que es conveniente captar la importancia de la decisión política y el objetivo al cual apunta esa política.

En ese sentido es indudable que una política lingüística que favorezca la educación bilingüe en países como el Perú, tiene que partir del reconocimiento que el español es la lengua oficial de la República y que, además, por una serie de condicionantes históricos y sociales, hay una vocación que impulsa al monolingüe a convertirse en bilingüe, dado que entre nosotros el acceso a la lengua castellana es una forma de supervivencia.

De modo que sentado este principio, el problema se centra en escoger entre una educación bilingüe de mantenimiento, traslado o rehabilitación.

Frente a estas alternativas hay que ser consciente que los planes de educación bilingüe que se hacen en el Perú hasta la fecha son experimentales. Aunque autorizados y en contacto con el Ministerio de Educación, los proyectos más conocidos —tanto en la zona selvática como en la región de la sierra—, son conducidos por convenios y con ayuda extranjera o por órdenes religiosas. Son proyectos experimentales que guardan, entre sí, similitudes técnicas en ciertos casos, aunque se extienden por regiones muy diversas y con criterios distintos. Quiero decir que salvo casos no frecuentes, el espíritu de la educación bilingüe tiende a fortalecer el tipo de transición y a defender la lealtad del indígena a su lengua y a su cultura, pese a la indudable dificultad que enfrenta el bilingüe que emerge de la escuela cuando entra en contacto con el mundo mestizo. Por eso insisto en la diferencia, en los tipos de ambientes bilingües que pueden encontrarse a menudo en la zona serrana, frente a lo que es la educación bilingüe en tribus apartadas de la selva o en parajes muy aislados de la cordillera.

Pero estos dos tipos de educación bilingüe se diferencian más por su acceso o contacto con lo urbano y los efectos que ese contacto personal o radial, ocasionalmente con vehículos o lanchas, pueda aparecer acortando esta separación.

Inventario de las lenguas indígenas del Perú

Los estudios de lingüística contemporánea han causado una revolución en el área del quechua, actualmente la lengua americana más importante por razones históricas de cantidad de hablantes (monolingües y bilingües) y por la extensión y diversidad de su dialectología. En efecto, hoy nadie duda que los postulados iniciales de Parker (1963) en un breve artículo publicado en la *Revista del Museo Nacional*, se han abierto paso y han sido confirmados con los que desarrolló Torero en 1964, quien los amplió y expandió a lo

largo de su obra fundamental (1968, 1972, 1974), que propone partir del conocimiento lingüístico para introducir una visión nueva de la historia antigua de los pueblos prehispánicos.

Inicialmente Parker señaló la diferencia entre dos tipos de quechuas y abundó en la necesidad de explicar la variante que cubre Cuzco, Ayacucho y Bolivia; y, además, Ecuador y Colombia, de otro grupo de dialectos que estaban constituidos por el quechua de Ancash, Huánuco y Junín. En la proposición de Parker había que remontarse a estados de lengua en una época anterior, que eran variantes de un proto-quechua, lo cual significaba que los quechuas hablados actualmente estaban encadenados a una historia de la lengua que hasta ese momento estaba en ciernes. En cambio Torero avanzó un tanto más y replanteó las consecuencias de la fragmentación dialectológica, con el doble fin de regionalizar y clasificar los dialectos modernos del quechua y, además, postular que la historia antigua de esta lengua podía documentar que el quechua primitivo tuvo su centro de expansión inicial en la costa y sierra centrales del Perú. En todo caso y después de una vacilación en las formas de designar los tipos de quechuas, Torero (1974) ha difundido un sistema que se puede graficar así:

Grupo Quechua II		Ancash - Waylas Junín - Wanka
Grupo Quechua I	A - Yungay	Cajamarca - Cañaris
	B - Chinchay Septentrional	Chachapoyas Lamas Pichincha (Ecuador, Colombia, Napo)
	C - Chinchay Meridional	Cuzco - Collao (Bolivia, Argentina) Ayacucho - Chanca

Pensando en términos descriptivos de los dialectos del quechua, no hay duda que el Quechua II o Wampuy en la parte C-Chinchay meridional comprende tanto Ayacucho como a Cuzco y Bolivia y que en la parte A-Yungay comprende a Cajamarca-Cañaris. Estos datos significan que aparte de el Quechua I, que comprende a Ancash y Junín, faltarían algunas islas o poblaciones que se han extendido en la Amazonía y que como se ha conocido hace poco por el trabajo de Mercier (1983), no se pueden explicar por grupos de mitimaes sino por su relación con grupos que han bajado por el Napo y que son una variedad de quechua que se extiende entre Ecuador, Colombia y el Perú. La graficación de los límites entre los cuales se difunden los hablantes de estas variedades de los distintos tipos

de quechua, están señalados en forma muy gruesa refiéndonos a los nombres de departamentos, provincias o accidentes geográficos. En el *Atlas Histórico y Geográfico de Paisajes Peruanos* (Lima, 1963-1970) aparece la lámina (p. 283) que traduce el mapa lingüístico del Perú (p. 281), en el cual figuran tanto el Quechua I y II como las lenguas amazónicas, el aymara y el jakaro. Este mapa fue realizado por el Dr. Hugo Pesce y aparece coloreado, siguiendo los datos que eran conocidos tanto sobre la sierra como sobre la Amazonía. (Véase la bibliografía adjunta.)

En cuanto a la distribución geográfica, el grupo Quechua I o *Waywash* es hablado en los departamentos de Ancash, Huánuco, Pasco, Lima (en parte) y Junín. Los dialectos más caracterizados son el del Callejón de Huaylas y el Huanca del Valle del Mantaro. (Cerrón, 1982.)

El grupo Quechua II o *Wampuy*, se subdivide en *Yungay* y *Chinchay*. Las lenguas que componen el subgrupo *Yungay* están esparcidas en el departamento de Cajamarca y en las serranías de la provincia de Ferrañafe, en el departamento de Lambayeque, y en algunos distritos de la sierra de Lima.

El subgrupo *Chinchay* es el de mayor extensión en la actualidad. En el Perú sus dialectos son hablados en Amazonas, San Martín y Loreto, en el nororiente del país. Pero también se hablan dialectos de esta variedad en los departamentos de Ica, Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Moquegua y Puno, es decir en la sierra sur del Perú. Además en Ecuador, Bolivia, Argentina y el sur de Colombia.

La otra familia en la región andina es la llamada Jaqui o Aru que comprende a la actual lengua Aymara, Jacaro y Cauqui. Los hablantes de Jacaro y Cauqui están ubicados en Tupe y Cachuy en la provincia de Yauyos, en el Departamento de Lima. En cambio los dialectos aymaras se extienden en la provincia de Mariscal Nieto, en el departamento de Moquegua y la provincia de Chucuito, Huancané y parte de las de Puno y Sandia en el departamento de Puno. (Hardman, 1975a, 1975b, 1983; Briggs, 1976.)

En cuanto a las lenguas y grupos étnicos de la selva, recordaré que los datos de Mason en el *Handbook of South American Indians* (1950) son simplemente referenciales. No hay duda que obras de conjunto cumplen una misión al informar de un estado de la totalidad estudiada pero, por lo mismo, difícilmente mantienen la información completa y en ciertos puntos geográficos o temáticos, por lo que es imposible que avancen más allá de ser un hito histórico. (Loukotka, 1968; Tovar, 1961.)

En verdad en los últimos años se han aclarado algunas confusiones acerca de los nombres de las lenguas, sobre su real existencia o situación actual. La aparición en 1976 del órgano del Centro Amazónico de Antropología: *Amazonía Peruana* aportó en su vol. 1, Nº 1, la discusión de la demografía amazónica, campo sobre el cual

Uriarte presenta en forma global y sumaria 64 (posiblemente 67) etnias indígenas. En base a la documentación existente, a datos de primera mano, desarrolla la curva demográfica, el grado y tendencia de la identidad étnica, así como la situación específica de cada grupo en lo referente a vivienda, educación, atención sanitaria y titulación de tierras, y los llamados "frentes de desarrollo", económicos, políticos y culturales. Evidentemente el trabajo de Uriarte es una importante llamada a conceptualizar la complejidad y la diversidad de la situación de los grupos nativos en la selva peruana.

En el mismo sentido hay que señalar el *Atlas de Comunidades Nativas* (Chirif y Mora, 1977) y el volumen de Ribeiro y Wise (1978) acerca de los grupos étnicos de la Amazonía peruana. Ambas publicaciones hacen correspondencia con la obra de Darcy Ribeiro con relación al Brasil *Fronteras Indígenas de la Civilización* (1971). En efecto, el formato expone la lista de las etnias, la población hacia 1900 y su estado en 1975, noticias acerca del grado de integración de la sociedad nacional en ambos extremos temporales. Además añaden informaciones sobre la familia lingüística y los estudios recientes.

Ultimamente Mary Ruth Wise (1983) publicó una revisión sobre historia y el estado presente de las lenguas indígenas en la Amazonía peruana. En síntesis, a principios del siglo XX, 78 grupos étnicos habían sobrevivido a los factores hostiles y desfavorables. De ésos subsisten 63, pero muy pocos permanecen en el mismo estado que en 1900. Solamente 4 —de 23— permanecieron aislados (p. 825).

Las doce familias lingüísticas que cubren las lenguas de los grupos étnicos de la Amazonía peruana son las siguientes: Arahuaca, Cahuapana, Harakmbet, Huitoto, Jíbaro, Pano, Peba-Yagua, Quechua, Tacana, Tucano, Tupi-Guaraní, Záparo. (Véase los cuadros que muestran las subfamilias y los idiomas que les corresponden, dentro de la comparación entre 1900 y 1975.)

El preparar los diccionarios y gramáticas bilingües

En una realidad como la que se extiende en las zonas de la sierra y de la selva, se encuentran demasiadas diferencias entre las distintas familias lingüísticas y grupos étnicos como para imaginar una sola política de acción, en cuanto a la elaboración de diccionarios y gramáticas bilingües. Dejemos de lado la cantidad del posible público para leer estas obras. Es cierto que no es lo mismo hablar de las variedades quechuas de la sierra sur del Perú y cotejar esas cantidades de lectores potenciales, con los hablantes del quechua de Cajamarca o el quechua del Napo. Pero además de la cantidad de posibles hablantes y lectores, tampoco es posible ignorar que en una ciudad como Cuzco o Ayacucho o Abancay hay un centro urba-

no dentro del cual funciona una estructura política, educativa, jurídica y económica local, y respecto de las cuales se rigen o comparan las zonas aledañas sobre las cuales gravita el peso de la llamada *ciudad crucero*. La importancia de esta diferencia será explicada más adelante, pero permítaseme comparar que no tiene la misma fuerza ese punto de referencia cuando el núcleo que habla la lengua indígena está alejado o desconectado de la masa hispano hablante, o si está reducido a puntos muy precisos dentro de la geografía de una región, la que funciona casi como una área de refugio para pequeñas cantidades de hablantes de la lengua indígena.

Por lo tanto, se entenderá que estamos en situación diferente cuando pensamos en grupos humanos asentados en las distintas partes de la Amazonía. En este caso no se puede soslayar que, si los grupos étnicos no han sido absorbidos por la sociedad mestiza, tienen contactos ocasionales o se han ubicado en zonas de difícil acceso, y, por tanto, la facilidad de uso escolar —cuando existe— está ligada a la educación bilingüe, a través de los programas administrados por los distintos grupos católicos o por el I.L.V., que opera desde hace varias décadas en la región.

Sin embargo la sola idea de producir gramáticas y diccionarios entre la lengua de origen indio y el castellano, supone una premisa inicial. Se parte del convencimiento que gramáticas y diccionarios son bilingües y que están destinados a un lector que se supone igualmente bilingüe. Dicho esto, queda fuera de duda que no son libros pensados ni elaborados para solamente hablantes de la lengua indígena, ni tampoco para solamente hablantes de la lengua castellana. Evidentemente tampoco se trata de libros cuyo destino es enseñar la estructura de una u otra de las lenguas entre las cuales se hace la de relación lingüística y la comunicación cultural. Lo que quiere decir que en el caso que la obra resultara excelente, lo sería para un *usuario bilingüe*. Por tanto, y aquí viene otra limitación, estos diccionarios y gramáticas se dirigen a un público lector que puede ser más diestro en el manejo de una de las dos lenguas involucradas en la sustancia del libro. Quiere decir que algunos sabrán mejor la lengua indígena que el español o castellano, especialmente si están en algún nivel de educación bilingüe; y al revés, habrá otros que están más seguros de su control del castellano y temerosos de su destreza para producir en la lengua indígena. De modo que para no caer en el reto de decidir cuál es el contenido que debe entenderse como el dominio del bilingüe, diremos que el bilingüe elemental se refiere a aquel hablante de las dos lenguas que se usan en la escuela bilingüe y que el diccionario y la gramática serían vistos y juzgados como complementos no solamente de la labor escolar sino que serían un instrumento en la comunicación lingüística y cultural, atendiendo a dos exigencias.

El *corpus* que compone el listado de las palabras incluidas en

los diccionarios y en la presentación de las pautas fonéticas y gramaticales de los libros, atiende igualmente a la realidad lingüística (formal) de cada una de las lenguas, pero al mismo tiempo y tomando cierta distancia de lo exclusivamente lingüístico, también a experiencias que las palabras y sus significados consiguen reflejar de la forma cómo los hablantes categorizan la realidad material y espiritual de la propia cultura.

De lo anterior se desprende que si en unas lenguas, en unas áreas, la población está estratificada en forma tal que aquellos a los cuales serían dirigidas las ediciones de los diccionarios y gramáticas bilingües se encuentran en el sector más bajo de la población y con escasa posibilidad de alcanzar la enseñanza habitual de la escuela pública, esta situación todavía es diferente y de contacto abierto a la posibilidad de hablar la lengua no-indígena o escucharla o crecer rodeado de expresiones que atraviesan el ambiente, pues ocurre que el hablante transita en un espacio bilingüe aunque sea de un bilingüismo incipiente. Pero en estos casos no se ignora que en el mismo ambiente hay hablantes que usan las dos lenguas con facilidad, que cambian de un código lingüístico al otro y que esta facilidad es común a sectores de la población que han conseguido representatividad y han concluido estudios escolares y universitarios. Lo anterior trata de señalar que en ambientes bilingües existe una cultura regional y hay un uso extendido de ambas lenguas. Eso no impide reconocer que existe un tipo de usuario potencial en la ciudad o en ambiente suburbano y también en el área rural, por lo cual los diccionarios y las gramáticas están destinados a afirmar una identidad personal y social. Por tanto, y partiendo de la idea que no hay una competencia entre la escuela bilingüe y la pública regular, se puede concluir que estos libros sobre los cuales hablamos, deben ser ideados para cubrir todo el ámbito humano que rodea el espacio donde ocurrè ese diálogo intercultural que fomenta la educación bilingüe, en el deseo de articular mejor la comunicación lingüística e intercultural.

Ya hemos dicho que no tendrían el mismo público ni la misma destreza los usuarios de estos libros en comunidades apartadas. Siendo así, es necesario entender que no basta que en la elaboración de ellas se cuiden la forma y las variantes correspondientes, sino que es necesario que la cantidad de ejemplos situados en contexto sean usuales y accesibles a los lectores. Así se prevé la utilidad de estos instrumentos: el que sean entendidos.

Resumen

Me inclino por guardar las diferencias entre ambos tipos de situaciones y enfatizo la importancia de tenerlas en mente. En todo caso, estos son los libros elementales. No debe confundírseles con

otro tipo de diccionarios y gramáticas de bolsillo para lectores de un nivel de bilingüismo más avanzado. En este caso, la marca más importante sería imaginar textos para un estudiante o no estudiante urbano ansioso de superar vacilaciones tanto en la comprensión como el uso adecuado de los términos y la correlación de una lengua con la otra.

Insisto, no estamos frente a obras para científicos ni lingüistas ni gramáticos, ni antropólogos. Partimos de varias premisas fundamentales: una de ellas es que la población desea acceder al uso del español y el Estado garantiza su derecho a mantener su cultura y su lengua, e incluso a usarlas en la escuela o en ambientes donde necesiten su uso para hacerse entender. Partimos más bien de que la diversidad lingüística y cultural afianza la fortaleza de la identidad nacional. Por tanto, estos textos son bilingües, biculturales en lo posible, y fundamentalmente pedagógicos.

Objetivos sociales

- Democratizar la educación y el derecho a compartir la vida nacional.
- El respaldo a las lenguas de origen indígena es un intento de subrayar la existencia de "el resto del país", con respecto a la capital.
- Consolidar el castellano como lengua común, pero no única, implica ser consciente que esto no puede significar un "elitismo", ni abonar en una actitud discriminadora frente a quienes no la usan según un modelo común (regional o social).

Recomendaciones finales

1. La relación entre la educación bilingüe y el ámbito escolar, no debe hacer perder de vista el carácter comunal y regional, para finalizar en el nacional, de una política lingüística.

2. Por lo mismo, la educación bilingüe no está conectada con la política educativa, en cuanto al quehacer exclusivo en las escuelas sino en función de esa facultad del Estado y la sociedad, que es la educación a través de todos sus organismos y sectores.

3. El ámbito municipal y las formas de comunicación social serán parte esencial de la actuación de ese cambio en la educación general.

4. Es importante explicar a la población bilingüe y monolingüe el sentido de respeto de la diversidad y la fortaleza que eso significa a la unidad nacional.

BIBLIOGRAFIA

Briggs, Lucy T., 1976. "Algunos rasgos dialectales del Aymara de Bolivia y del Perú", *Notas y Noticias Lingüísticas*, 7-8, pp. 1-19.

Casa de la Cultura del Perú, 1966. *Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú.*

Cerron-Palomino, R., 1972. "Enseñanza del Castellano: deslindes y perspectivas", *El Reto del Multilingüismo en el Perú*, compilador Alberto Escobar, 143-166.

——1981. "Aprender Castellano en un contexto plurilingüe", *Lexis*, 39-51.

——1982. *Aula Quechua* (compilador).

Chirif, Alberto y Carlos Mora, 1977. *Atlas de Comunidades Nativas*, SINAMOS, 248 pp.

Escobar, Alberto, 1972. "Lingüística y Política", *El Reto...*, 15-34.

——1978. *Variaciones Sociolingüísticas del Castellano en el Perú.*

Escobar, Alberto y otros, 1975. *Perú: ¿País Bilingüe?*

Hardman, Martha, 1975a. "El Jaquru, el Kawki y el Aymara", *Actas del Simposio de Montevideo, Enero de 1966*, México, 185-192.

——1975b. "Proto-Jaqi: reconstrucción del sistema de personas gramaticales", *Revista del Museo Nacional*, XLI, 433-456.

——1983 (1966). *Jaqaru: compendio de estructura fonológica y morfológica.*

Loukotka, Cestmir, 1968. *Classification of South American Indian Languages.*

Mason, J. Alden, 1950. *The Languages of South American Indians*, vol. 6, 157-317.

Mercier, J. M., 1983. "El Kichwa del Napo", *Educación y Lingüística en la Amazonía Peruana*, compilador A. Corbera.

Ministerio de Educación, 1972. *Política Nacional de Educación Bilingüe.*

——1972. *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe. Algunos Estudios y Ponencias.*

Parker, Gary, 1963. "La clasificación genética de los dialectos quechuas", *Revista del Museo Nacional*, XXXII, 241-252.

——1972. "Falacias y verdades acerca del quechua", *El Reto...*, 111-121.

Pozzi-Escot, Inés, 1972. "El castellano en el Perú: norma culta nacional vs. norma culta regional", *El Reto...*, 123-142.

——1984. "El castellano como segunda lengua en el Perú", *Cielo Abierto*, Nº 30, 34-46.

Ribeiro, Darcy, 1971. *Fronteras indígenas de la civilización*, 419 pp.

Ribeiro, Darcy y Mary Ruth Wise, 1978. *Los grupos de la Amazonía Peruana*, 237 pp.

Torero, Alfredo, 1964. "Los dialectos quechuas", *Anales Científicos de la Universidad Agraria*, Nº 2, 446-478.

——1968. "Procedencia geográfica de los dialectos quechuas de Ferrañafe y Cajamarca", *Anales Científicos de la Universidad Agraria*, 3-4, 291-316.

——1972. "Lingüística e historia", *El Reto...*, 51-106.

——1974. *El quechua y la historia social andina*, Lima.

UNESCO, 1983. *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina*, 2 ts.

Uriarte López, Luis M., 1976. "Poblaciones nativas de la Amazonía Peruana", *Amazonía Peruana*, vol. I, Nº 1, 9-58.

Wise, Mary Ruth, 1983. "Lenguas indígenas de la Amazonía peruana: historia y presente" *América Indígena*, vol. XLIII, 823-836.

Diccionarios y Gramáticas Quechuas, 1976. Ancash-Huaylas (G. Parker); Ayacucho-Chanca (C. Soto); Cajamarca-Cañaris (F. Quesada); Cuzco-Collao (A. Cusihuamán); Junín-Huanca (R. Cerrón); San Martín (D. y H. Crombs).

DE: Escobar et al., 1985.

CUADRO 1

Población monolingüe de la república de 5 años y más de edad, que habla Quechua o Aymara en cifras absolutas y relativas
Censos nacionales: 1972, 1961 y 1940

Idioma	*1972(a)*		*1961(b)*		*1940(c)*	
	Nº	%	*Nº*	%	*Nº*	%
Población de 5 y más años	11.790.150	100.00	8.235.220	100.00	5.228.352	100.00
Quechua	1.311.062	11.12	1.389.195	16.87	1.625.156	31.08
Aymara	149.664	1.27	162.175	1.97	184.743	3.53

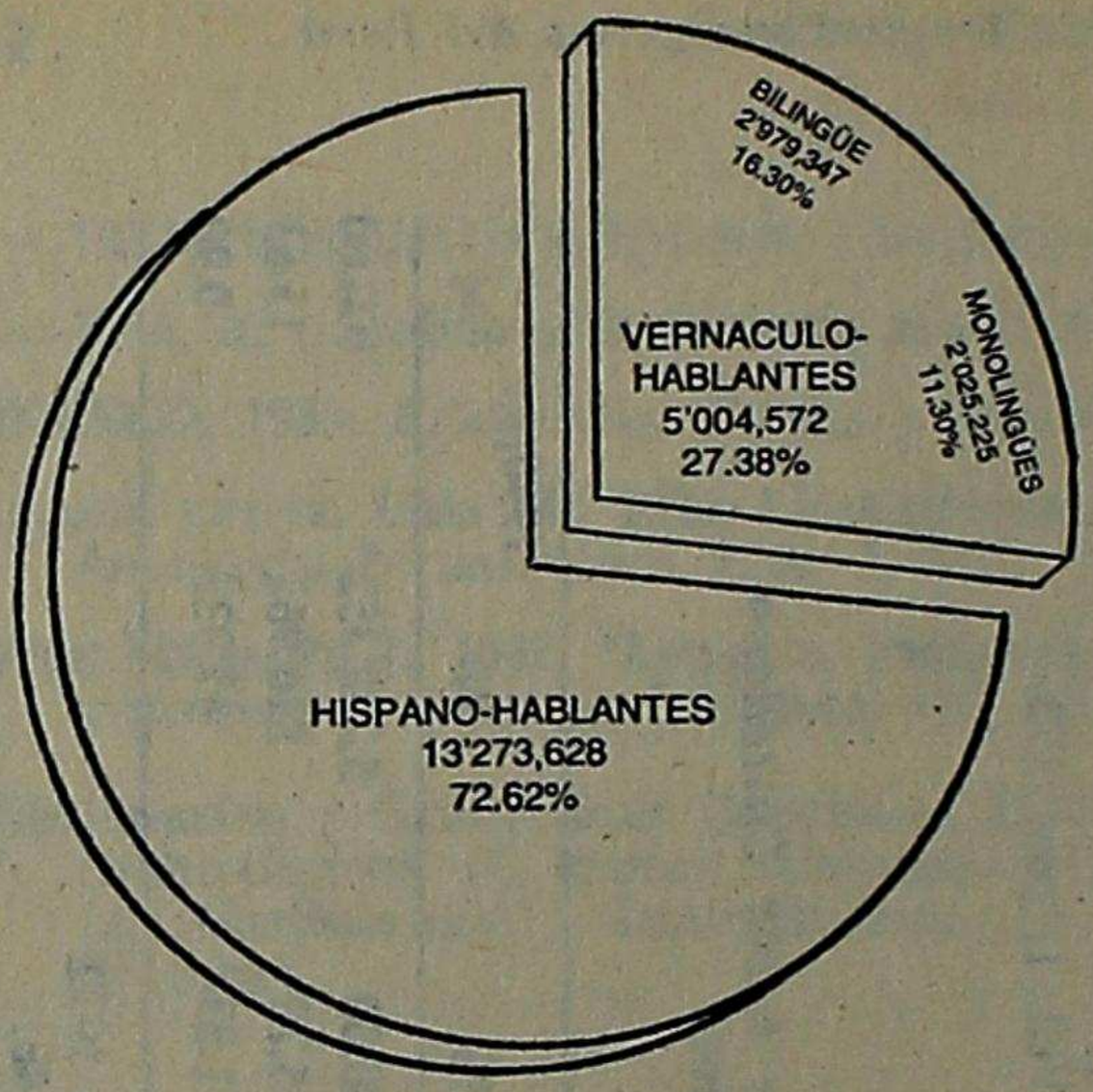
FUENTE: a. Cuadro Nº 22 — Tabulados de Censo Nacional de Población 1972.
b. Cuadro Nº 47 — VI Censo Nacional de Población - Tomo III - pág. 1.
c. Cuadro Nº 50 — Censo Nacional de Población y Ocupación de 1940 - Vol. I, pág. 172.

CUADRO 2

Población monolingüe de la república de 5 y más años de edad, que habla Castellano-Quechua o Castellano-Aymara en cifras absolutas y relativas
Censos nacionales: 1972, 1961 y 1940

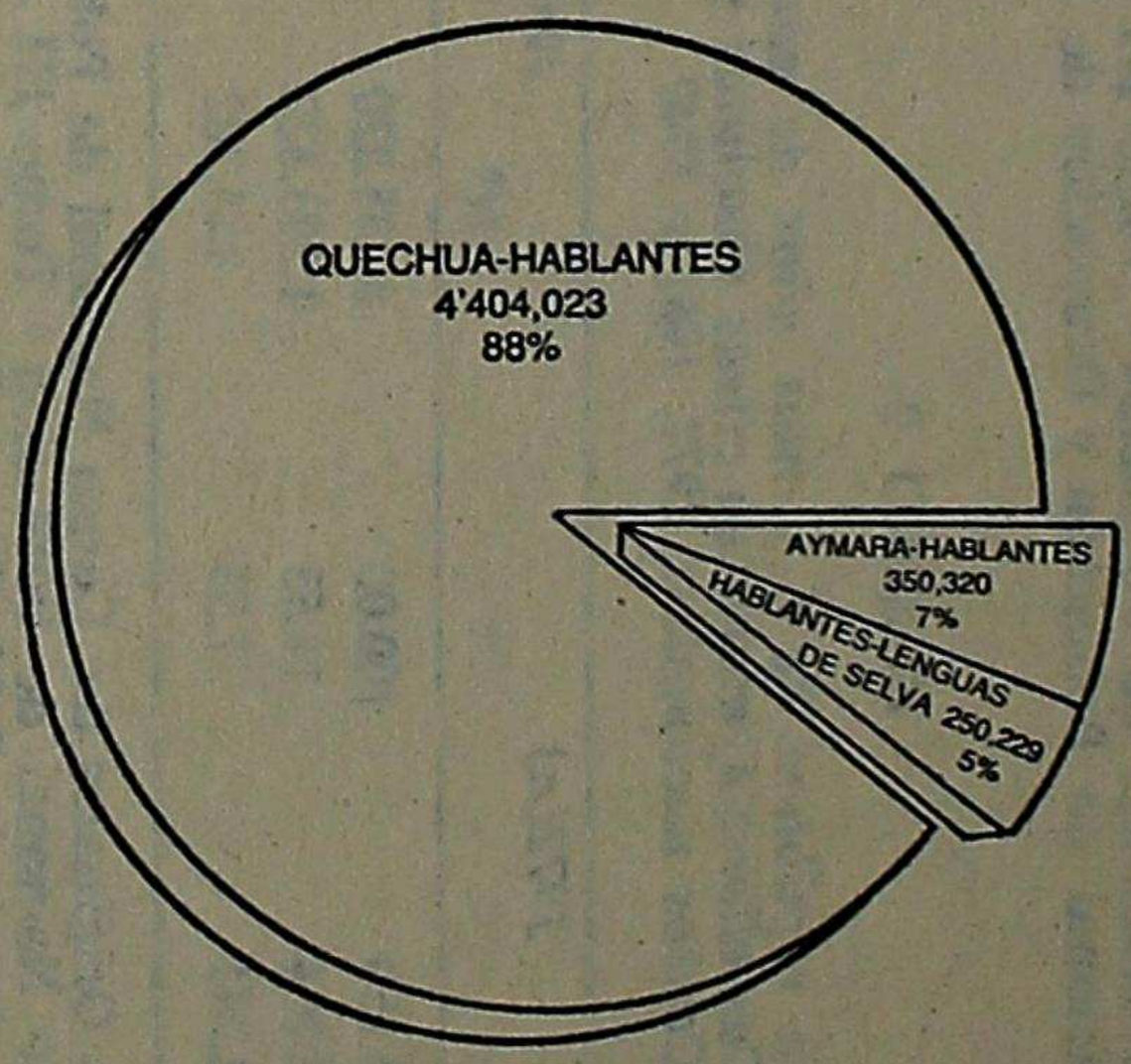
Hablantes	*1972(a)*		*1961(b)*		*1940(c)*	
	Nº	%	*Nº*	%	*Nº*	%
Población de 5 y más años	11.790.150	100.00	8.235.220	100.00	5.228.352	100.00
Castellano-quechua	1.715.004	14.55	1.293.322	15.70	816.967	15.63
Castellano-aymara	182.241	1.55	125.702	1.53	47.022	0.90

FUENTE: a. Cuadro Nº 22 — Tabulados Originales del Censo Nacional de Población 1972.
b. Cuadro Nº 50 — VI Censo Nacional de Población - Tomo III - pág. 46.
c. Cuadro Nº 50 — Censo Nacional de Población y Ocupación de 1940 - Vol. I, pág. 172.



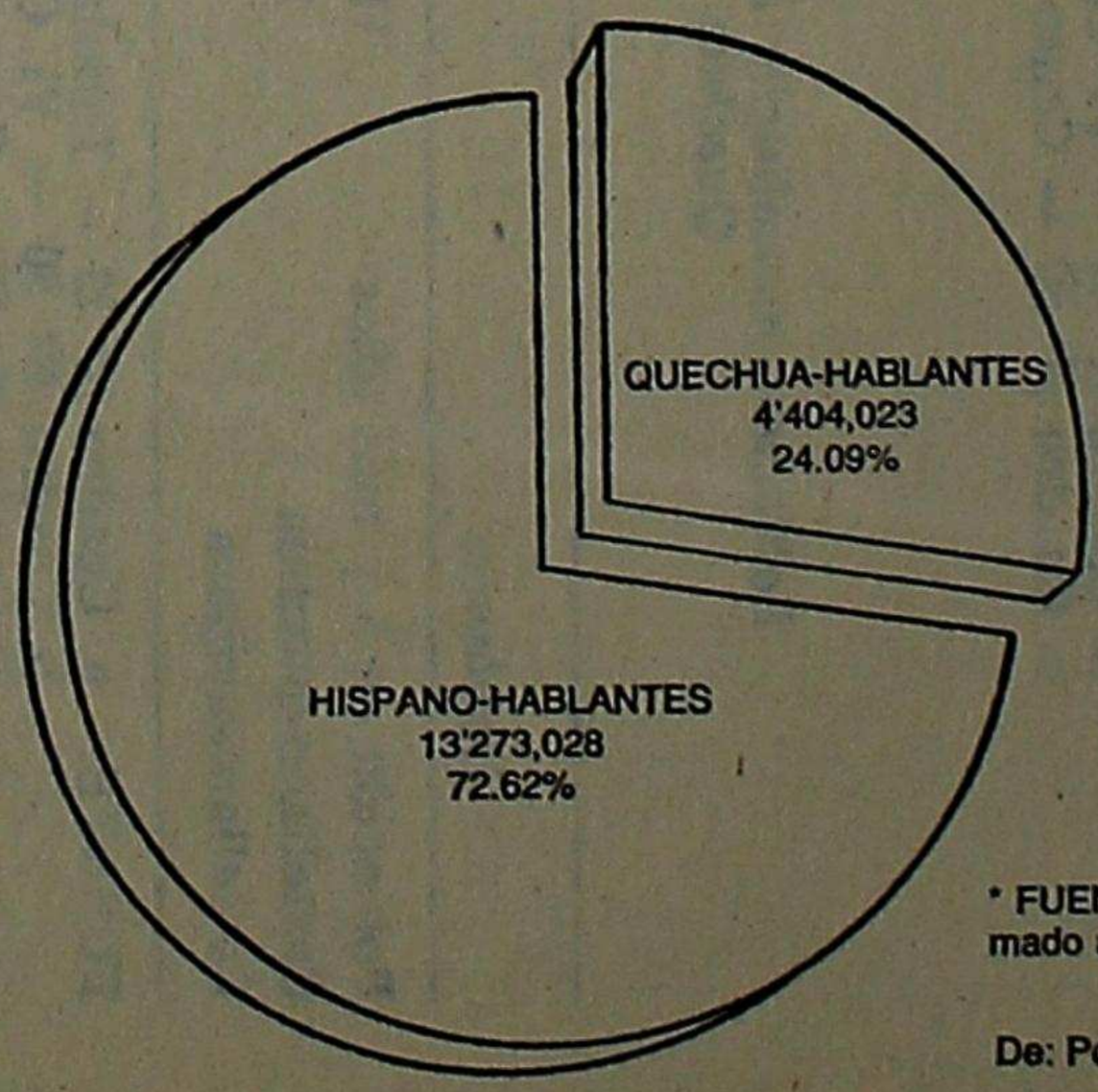
POBLACION NACIONAL ESTIMADA A 1981 CLASIFICADA POR IDIOMAS
Población total 18'278,200 hab.*

Población total	*18'278,200*	*100 %*
Hispano-hablantes	*13'273,628*	*72.62%*
Vernáculo-hablantes	*5'004,572*	*27.38%*
Bilingüe de lengua vernácula	2'979,347	16.30%
Monolingüe de lengua vernácula	2'025,225	11.30%



POBLACION NACIONAL DE LENGUA VERNACULA, 5'004,572

Población de lengua vernácula	5'004,572	100%
Quechua-hablantes	4'404,023	88%
Aymara-hablantes	350,320	7%
Hablantes de lenguas de selva	250,229	5%



POBLACION NACIONAL POR IDIOMA

Población total	18'278,200	100 %
Hispano-hablantes	13'273,628	72.62%
Quechua-hablantes	4'404,023	24.09%
Hablantes de otros idiomas *(aymara y de selva)*	600,549	3.29%

* FUENTE: Ministerio de Educación. OPE/Unidad de Análisis. Estimado a 1981, proyección Censo 1972.

De: Pozzi-Escot, 1984

TABLA I
GRUPOS ETNICOS DE LA AMAZONIA PERUANA: 1900 y 1975

Grado de integración a la sociedad nacional - 1900				Grado de integración a la sociedad nacional - 1975				
AISLADO	CONTACTO ESPORADICO	CONTACTO PERMANENTE	INTEGRADO	AISLADO	CONTACTO ESPORADICO	CONTACTO PERMANENTE	INTEGRADO	EXTINTO
ARAHUACA Campa Asháninca Campa Caquinte Campa del Gran Pajonal Culina	Campa Nomatsiguenga Campa del Pichis Campa del Ucayali ¿Iñapari? Machiguenga Piro	Amuesha Campa del Alto Perené	Chamicuro		*Campa Caquinte	*Amuesha -a *Campa Asháninca *Campa Nomatsiguenga *Campa del Gran Pajonal *Campa del Alto Perené -a *Campa del Pichis *Campa del Ucayali *Culina *Machiguenga *Piro -a	+ Chamicuro	+ Iñapari*
CAHUAPANA	Chayahuita	Jebero				*Chayahuita	*Jebero	
HARAKMBET Amarakaeri Arasairi Sapiteri Toyoeri	Huachipaeri					*Amarakaeri + Arasairi -a *Huachipaeri + Sapiteri	+ Toyoeri	
HUITOTO		Andoque Bora Huitoto Meneca Huitoto Muinane Huitoto Murui Ocaina Resígaro				*Bora -a *Murui Huitoto -a *Ocaina -a	xAndoque (a los Huitoto) xHuitoto Meneca (a los Murui) *Huitoto Muinane (a los Murui) *Resígaro (a los Ocaina y Bora)	

CLAVE

* Indica los grupos étnicos en los que se ha realizado una amplia investigación de campo.
\+ Indica los grupos en los que se han recogido algunos datos nuevos en los últimos treinta años.
x Indica los grupos en los que se han realizado investigaciones en otros países.
La ausencia de simbolos indica los grupos en los que la única información recogida justifica su clasificación como extinto o aislado.
-a = aculturado.
Letras itálicas indican el nombre de la familia lingüística.

TABLA I (Continuación)

Grado de integración a la sociedad nacional - 1900				Grado de integración a la sociedad nacional - 1975				
AISLADO	CONTACTO ESPORADICO	CONTACTO PERMANENTE	INTEGRADO	AISLADO	CONTACTO ESPORADICO	CONTACTO PERMANENTE	INTEGRADO	EXTINTO
JIBARO Candoshi	Achual Aguaruna Huambisa Jíbaro					*Achual *Aguaruna *Candoshi *Huambisa *Jívaro		
PANO Amahuaca Cashinahua Cujareño (¿Masronahua?) Isconahua Mayo Mayoruna Morunahua Nocamán Parquenahua Pisabo Sharanahua-Marinahua ¿Yaminahua?	Cashibo Sensi	Atsahuaca Capanahua Panobo Romo Shetebo Shipibo-Conibo		Cujareño (¿Masronahua?) Morunahua Parquenahua Pisabo	*Amahuaca *Mayoruna	*Cashibo *Cashinahua *Isconahua *Sharanahua-Marinahua *Shipibo-Conibo *Yaminahua	*Capanahua +Shetebo (a los Shipibo)	Atsahuaca ¿Mayo? Nocamán +Panobo ¿+Remo? Sensi
YEBA-YAGUA	Yagua	Yameo				*Yagua		Yamao
QUECHUA	Quechua del Pastaza	Quechua del Napo Quechua de San Martín Quechua del Tigre				*Quechua del Napo -a *Quechua del Pastazo *Quechua de San Martín -a +Quechua del Tigre a-		
TACANA		Ese'ejja				*Ese'ejja -a		
TUCANO	Secoya	Orejón	Munichc			*Orejón -a *Secoya	+Muniche	

TABLA I (Continuación)

Grado de integración a la sociedad nacional - 1900			
AISLADO	CONTACTO ESPORADICO	CONTACTO PERMANENTE	INTEGRADO
TUPI-GUARANI		Cocama-Cocamilla Omagua	
ZAPARO Arabela Taushiro	Aushiri ¿Záparo?	Andoa Cahuarano Iquito Quarano	
SIN CLASIFICACION	Abishira Ticuna	Cholón ¿Urarina?	Aguano ¿Hibito?

Grado de integración a la sociedad nacional - 1975				
AISLADO	CONTACTO ESPORADICO	CONTACTO PERMANENTE	INTEGRADO	EXTINTO
			*Cocama-Cocamilla + Onagua (a los Cocama y mestizos. Antes de 1946 amplios datos fueron recopilados)	
	*Taushiro	*Arabela -a	*Andoa (a los Quechua) *Iquito	Aushiri + Cahuarano Omurano xZáparo
		*Tícuna -a *Urarina	Aguano	Abishira Cholón Hibito

TABLA III

Comparación de la población actual de los grupos étnicos con la población estimada para el año 1900 (o la fecha más cercada a 1900 para la cual tenemos datos)

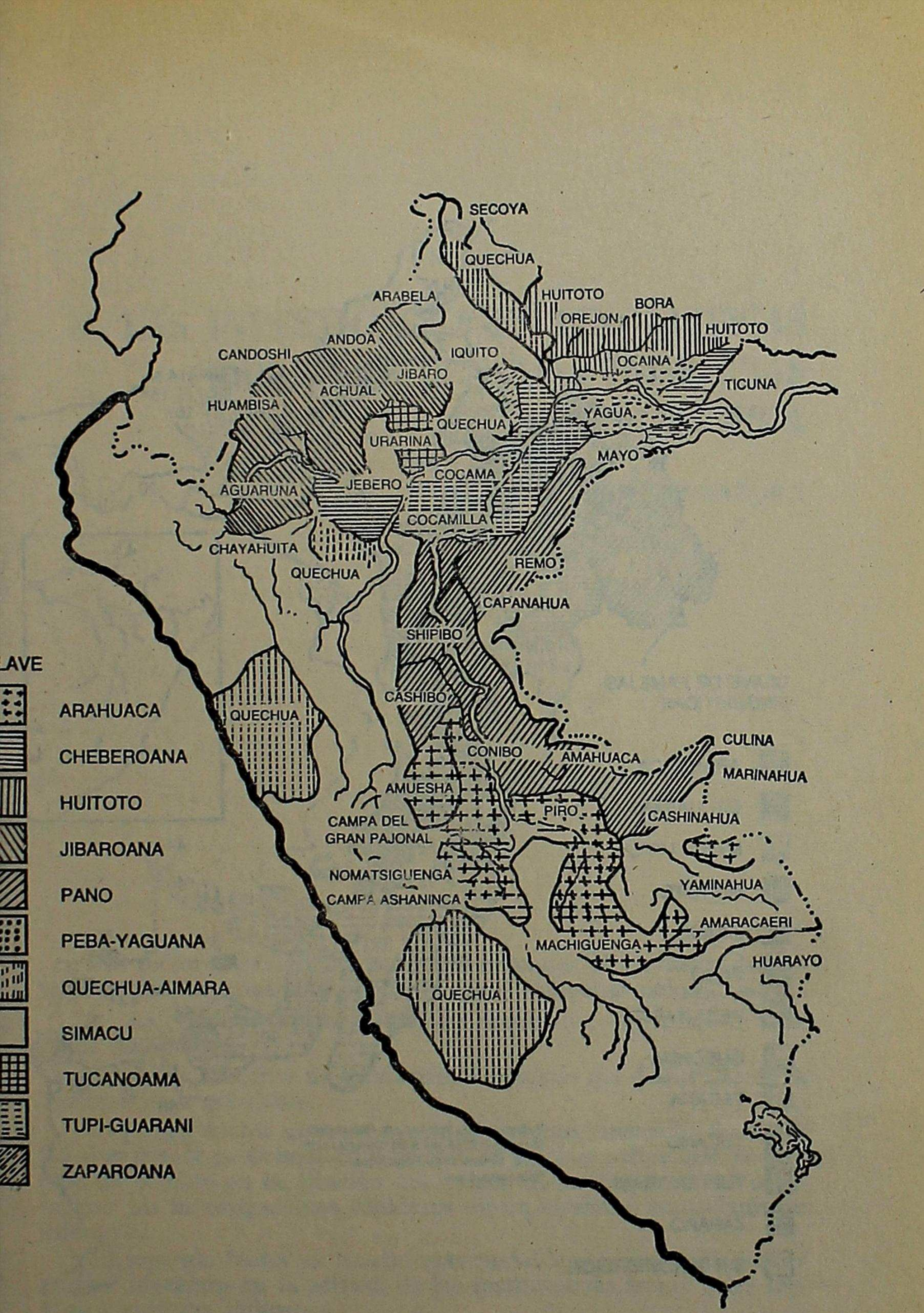
	1900		*1975*	
			Mínimo	*Máximo**
Familia Arahuaca				
Amuesha	1831:	2,000		
Campa (general)	1896:	20,000	4,000	5,000
Campa Asháninca			15,000	18,000
Campa Caquinte			300	1,000
Campa Nomatsiguenga			2,500	4,000
Campa del Gran Pajonal			2,000	4,000
Campa del Alto Perené			2,000	3,000
Campa del Pichis			3,000	5,000
Campa del Ucayali			3,000	5,000 (en el Perú)
Culina	No estaban en el Perú		150	400 (en el Perú)
Chamicuro	1930:	60	100	150
Iñapari	?		Extinto	
Machiguenga	1924:	3,000-4,000	7,000	10,000
Piro	1922:	500-600	1,700	2,500
Familia Cahuapana				
Chayahuita	1925:	Varios cientos	6,000	6,000
Jebero	1925:	600	2,300	3,000
Familia Haráhmbet				
Amarakaeri	1940:	¿1,800?	400	500
Arasairi	1940:	¿800?	22	22
Huachipaeri	1940:	¿1,500?	165	165
	1948:	200		
Sapiteri			27	27
Toyoeri			69	83
Familia Huitoto				
Andoque	1910:	10,000	10	10 (en el Perú)
Bera	1910:	15,000	1,000	1,500 (en el Perú)
Familia Huitoto				
Huitoto Meneca	?		50	50 (en el Perú)
Huitoto Muinane	1910:	2,000	60	60 (en el Perú)
Huitoto Murui	1910:	15,000	1,200	1,200 (en el Perú)
Ocaina	1910:	2,000	150	250
Resígaro	1910:	1,000	11	11
Familia Jíbaro				
Todos los grupos menos los Candoshi Achual	1900:	20,000	2,000	3,000 (en el Perú)
Aguaruna			22,000	22,000

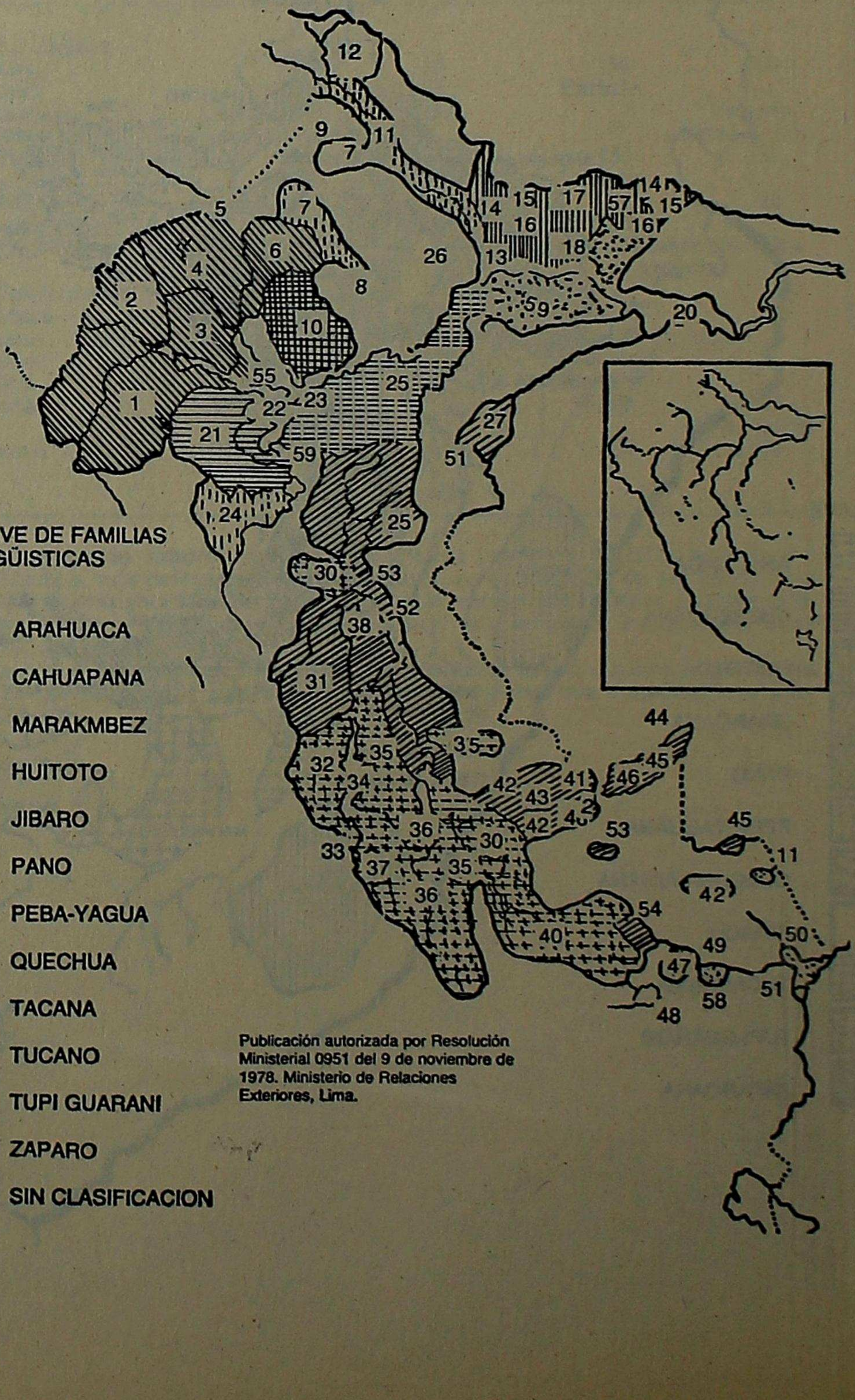
	1900		1975 Mínimo	1975 Máximo*
Huambisa			5,000	5,000
Jíbaro			1,000	2,000
Candoshi	1900:	¿3,500?	2,000	3,000
Familia Peba-Yagua				
Yagua	1925:	1,000-1,500	3,000	4,000
Yameo	1925:	50	Extinto	
Familia Quechua				
Quechua del Napo	?		6,000	10,000 (en el Perú)
Quechua del Pastaza	?		2,000	4,000
Quechua de San Martín	1925:	1,000 o más	15,000	15,000
Quechua del Tigre	?		2,000	2,000 (en el Perú)
Familia Pano				
Amahuaca	1925:	¿3,000?	500	1,500 (en el Perú)
Atsahuaca	1902:	20-25	Extinto	
Capanahua	1925:	100	350	500
Cashibo	1925:	1,500-2,000	1,000	1,500
Cashinahua	1920:	42 familias	850	1,200 (en el Perú)
Familia Pano				
Cujareño			20	100
Isconahua			28	50
Mayo			Extinto	
Mayoruna	?		550	1,000 (en el Perú)
Morunahua	?		¿150?	¿150?
Nocamán	1925:	3	Extinto	
Panobo	1925:	100-200	Extinto	
Parquenahua			¿200?	¿200?
Pisabo			¿100?	¿100?
Remo			Extinto	
Sensi	1925:	100	Extinto	
Sharanahua	1925:	¿2,000?	800	1,500 (en el Perú)
Shetebo	1925:	360	(ver *Shipibo*)	
Shipibo-Conibo	1925:	2,500 (¿demasiado bajo?)	11,300	15,000
Yaminahua	?		200	600 (en el Perú)
Familia Tacana				
Ese'ejja	1905:	700-900	600	1,000 (en el Perú)
Familia Tucano				
Muniche	1925:	200	25	¿100?
Orejón	1925:	500	190	300
Secoya	1928:	200	250	500 (en el Perú)
Familia Tupí-Guaraní				
Cocama-Cocamilla	1936:	9,500-10,000	15,000	18,000
Omagua	1925:	125-150	600	600
Familia Záparo				
Andoa	1925:	12 familias	5	5

	1900		*1975*	
			Mínimo	*Máximo**
Familia Záparo				
Arabela	1954:	40	150	200
Aushiri	1925:	75	Extinto	
Cahuarano	1925:	1,000 (¿inexacto?)	5	Extinto como grupo
Iquito	1925:	varios cientos	150	150
Omurano	1925:	25	Extinto	
Taushiro	1925:	¿70?	18	18
Záparo	1900:	varios	Extinto (un hablante entre los Arabela)	
Sin Clasificación				
Abishira	1925:	55-75	Extinto	
Aguano	1925:	100	¿Unas 40 familias?	
Cholón	±1900:	varios	Extinto	
Hibito	1851:	500	Extinto	
Ticuna	?		3,000	4,000 (en el Perú)
Urarina	±1930:	300 (¿inexacto?)	2,000	3,500
	±1940:	5,000		

* La población mínima indicada para cada grupo es la cifra que parece más exacta a mis colegas en el ILV quienes, en la mayoría de los casos, han realizado investigaciones de campo durante varios años. Otros autores estiman un número mayor en muchos casos y, por lo tanto, incluyo una cifra máxima que refleja sus cifras.

En todos los casos es imposible obtener datos exactos sobre la población de 1900. Indicamos con signos interrogativos las cifras que consideramos muy dudosas.


SECOYA
QUECHUA
ARABELA
HUITOTO
BORA
OREJON
HUITOTO
ANDOA
CANDOSHI
IQUITO
OCAINA
JIBARO
TICUNA
ACHUAL
HUAMBISA
YAGUA
QUECHUA
URARINA
MAYO
COCAMA
JEBERO
AGUARUNA
COCAMILLA
CHAYAHUITA
REMO
QUECHUA
CAPANAHUA
SHIPIBO
CASHIBO
QUECHUA
CULINA
CONIBO
AMAHUACA
MARINAHUA
AMUESHA
PIRO
CASHINAHUA
CAMPA DEL
GRAN PAJONAL
NOMATSIGUENGA
YAMINAHUA
CAMPA ASHANINCA
AMARACAERI
MACHIGUENGA
HUARAYO
QUECHUA
LAVE
ARAHUACA
CHEBEROANA
HUITOTO
JIBAROANA
PANO
PEBA-YAGUANA
QUECHUA-AIMARA
SIMACU
TUCANOAMA
TUPI-GUARANI
ZAPAROANA



Publicación autorizada por Resolución Ministerial 0951 del 9 de noviembre de 1978. Ministerio de Relaciones Exteriores, Lima.

4. LAS INVESTIGACIONES LINGÜISTICAS SOBRE LAS LENGUAS INDIGENAS DE COLOMBIA

JON LANDABURU

Dos factores principales permiten entender globalmente la historia de las investigaciones sobre lenguas indígenas colombianas:

1. La relación cultura autóctona dominada, versus cultura foránea dominante;

2. El movimiento de secularización propio del desarrollo de la civilización de occidente.

El primer factor se mantiene relativamente inmodificado desde los tiempos de la Conquista y es sólo en nuestros días que se percibe un cambio en la relación que puede llevar rápidamente a enmarcar las investigaciones venideras en un contexto rotundamente diferente.

El segundo factor es mucho más variable y permite distinguir etapas diferentes en la actitud de las instituciones frente a las lenguas y culturas indígenas.

Las variaciones de criterio de la Corona española repercutieron

en Nueva Granada lo mismo que en el resto de América Hispánica. El siglo XVI fue de vacilación. Después del sorpresivo descubrimiento de la variedad prodigiosa de tantas lenguas "nuevas" por los europeos, los primeros administradores coloniales dudaron entre la imposición forzada de la lengua española a los colonizados (Cfr. por ejemplo el criterio de Gonzalo Jiménez de Quesada) y el aprendizaje por los colonizadores de las lenguas autóctonas, para un mejor control de sus súbditos.

A fines del siglo la Iglesia Católica logra imponer el criterio de la evangelización en lengua indígena. objetivo para el cual abre una serie de cátedras de estudio destinadas a los sacerdotes y dedicadas a las principales lenguas llamadas generales. Esta política, que tiene una aplicación reducida, permite sin embargo la producción de algunos artes y gramáticas que son a veces el único testimonio sistemático que tenemos sobre estas lenguas. En el siglo XVIII se promulga la política borbónica de castellanización forzada, política que no se explica simplemente por el prurito centralista "francés" de la Corona, sino posiblemente también por la disminución importante de los locutores en lenguas vernáculas alrededor de los centros de población coloniales. Es sin embargo en ese mismo contexto en que los jesuitas desarrollan investigaciones interesantes aunque en zonas muy alejadas (Llanos Orientales). El sabio español José Celestino Mutis colabora en el proyecto de Catalina II de Rusia de reunir en una enciclopedia todas las lenguas del mundo. Con ese fin recoge documentos sobre una veintena de lenguas neogranadinas.

Como se ve, en toda esta época colonial los investigadores son misioneros evangelizadores que trabajan por encargo de sus congregaciones o de los poderes coloniales. El objetivo de conversión y adoctrinamiento religioso los lleva evidentemente a producir materiales bastante sesgados y alejados de la idiosincrasia aborigen y del uso "normal" de esas lenguas.

Con la emancipación criolla y el consiguiente distanciamiento de los nuevos poderes con la Iglesia Católica, el conocimiento occidental de las lenguas superstites entra, hasta fines de siglo, en un receso solamente interrumpido de vez en cuando por algunos viajeros europeos (Alejandro Humboldt, Martius, Spix, Crevaux, y otros) y algunos misioneros (Mons. Celedón). Promotor del interés científico hacia las lenguas pero figura europeizantes y muy aislada, aparece el sabio colombiano Ezequiel Uricoechea que publica en Francia documentos importantes que son, en muchos casos, rescate de trabajos anteriores. Hasta los años cincuenta observamos la misma configuración sólo que con mayor intensidad de testimonios tanto de viajeros europeos como de misioneros. En esa mitad de siglo aparecen por primera vez personas exclusivamente dedicadas al trabajo lingüístico. Domina la figura del antropólogo francés Paul Rivet, buscador de relaciones genéticas y clasificatorias entre las

lenguas e infatigable publicista de documentos recogidos por una red extensa de colaboradores. También se manifiesta paulatinamente el interés de algunos intelectuales colombianos.

Los misioneros católicos favorecidos por un convenio de misiones que les entrega prácticamente el control de las poblaciones indígenas en las zonas marginadas (territorios nacionales) mantienen, con honrosas excepciones, una actitud negativa hacia las tradiciones aborígenes.

A partir de 1958 y después de la gran crisis violenta que sacude al Estado colombiano en una guerra civil entre liberales y conservadores, el nuevo gobierno "Frente Nacional" —coalición de los dos partidos—, entra en un proceso de modernización del país. En este contexto el gobierno colombiano contrata al Instituto Lingüístico de Verano en 1962. Los misioneros del I.L.V., traductores de la biblia, disfrazan su condición religiosa para no entrar en contradicción con la legislación del concordato de la Iglesia Católica colombiana y empiezan a expandirse hasta llegar a estar presentes en cuarenta de las setenta comunidades etnolingüísticas del país.

La producción científica del I.L.V. es muy lenta. Al cabo de ocho años publican algunas fonologías dentro de un marco metodológico y teórico taxonómico. Más tarde aparecen algunas gramáticas de muy difícil lectura, no por la complejidad de los conocimientos aportados, sino por la metodología empleada en la investigación y la forma de exponer los resultados. En esa época (primeros años de la década del setenta) es notoria la rigidez con que los misioneros siguen unos modelos lingüísticos y una teoría en la que la semántica está prácticamente ausente, es decir, en donde se ve la lengua como un mecanismo sintáctico para transmitir contenidos preestablecidos. Esta concepción lingüística enmarca bien dentro de una perspectiva misionera que implica la transmisión de una verdad universal a todos los pueblos de la tierra. No se trata de comprender a profundidad cómo las distintas comunidades van estructurando su experiencia. De ahí, que los trabajos antropológicos y gramaticales del I.L.V., sobre todo en semántica, sean en general bastante elementales.

Hasta fines del setenta, con muy pocas excepciones, no hay un interés definido por investigar en qué medida la lengua de un grupo determinado plasma el pensamiento del mismo; en qué medida la forma lingüística es la objetivación de operaciones mentales cuya interpretación podría acercarnos al pensar y al sentir de los pueblos.

Insistimos en que, a nuestro modo de ver, esta manera de trabajar sobre la lengua tiene un paralelo muy cercano a la forma cómo el I.L.V. considera las creencias religiosas propias de los pueblos indígenas, su cosmogonía; esto es, su desdén o su condena de una tradición intelectual y simbólica viva.

En el transcurso de los años setenta se produce un cambio en el discurso que las instituciones religiosas y los poderes públicos

tenían para las culturas indígenas. Paulatinamente se va pasando de una actitud etnocidiaria y/o paternalista a un reconocimiento del valor de las tradiciones aborígenes. Se empieza a ver a esos grupos, no únicamente como gentes torpes e ignorantes, sino también como depositarias de un patrimonio de la humanidad; como testigos y actores de inventos simbólicos y hasta tecnológicos de gran interés. La Iglesia Católica, y en menor medida el mismo I.L.V., se acercan a creencias mitológicas y admiten con cierta reserva algunos rituales. El lenguaje sobre lo "demoníaco" pasa de moda y se inaugura el de la defensa de la "autodeterminación cultural", el del rescate de los valores propios, etc. Lo que se puede constatar es que, causa o efecto de este cambio, se produce simultáneamente el crecimiento de movimientos de reivindicación indígena.

A este cambio nos referíamos al iniciar estas reflexiones. Las autoridades tradicionales indígenas están, por primera vez desde la Conquista, en capacidad de luchar públicamente por la defensa y el desarrollo de sus derechos culturales, los cuales implican el fortalecimiento de sus prácticas lingüísticas y el montaje progresivo de un sistema escolar apropiado. En esta dirección están solicitando la asesoría de lingüistas calificados, sin compromisos ideológicos impositores y, sobre todo se está entrando a capacitar indígenas a los métodos y técnicas de la lingüística moderna. No cabe duda que la multiplicación de este personal dará un vuelco definitivo al conocimiento de las lenguas aborígenes. Un locutor nativo, debidamente entrenado, tiene una indiscutible superioridad para el estudio de su lengua sobre cualquier investigador foráneo. Este es el camino para que estos pueblos puedan empezar a tomar en sus manos algún control sobre sus relaciones culturales con las sociedades mayores.

5. ELEMENTOS DE ANALISIS QUICHUA EN MATEMATICAS

CONSUELO YAÑEZ COSSIO

Introducción

Al analizar el vocabulario matemático de distintas lenguas y el uso que éste tiene en la respectiva sociedad, podemos observar que existen claras diferencias no sólo en lo que a la "nominación" de los números como tales se refiere, sino también en lo que se relaciona con su composición o estructura morfológica, mecanismos operativos y situaciones de empleo. Estas diferencias, que no son casuales, tienen mucho que ver con la realidad cultural y socioeconómica de los pueblos por lo que se puede afirmar que no todos los grupos socioculturales manejan un mismo sistema.

Si aceptamos la teoría saussiriana del signo lingüístico como un resultante de la relación de significado y significante, se hace evidente que, al cambiar uno de tales componentes, el signo que se obtiene no es igual al inicial. En la comparación de dos elementos le-

xicales de una misma lengua o de dos lenguas diferentes, se puede notar con claridad este hecho como en el caso de los ejemplos siguientes:

Signo lingüístico	*significante de cambio*	*Significado*
paso	a	distancia entre un pie y otro al moverse
peso	e	tipo de moneda
quichua - huasi	total	vivienda de un cuarto
español - casa	total	vivienda de muchos cuartos

La traducción del término de una lengua al de otra, en la generalidad de los casos, no tiene una equiparación similar sino solamente aproximada tanto en lo que tiene que ver con la forma (objeto) como con el significado y su función social, lo cual no es siempre fácil determinar por una serie de factores. De ahí que la traducción literal es, a nuestro parecer, un recurso muy limitado para llegar a comprender el verdadero mensaje de la lengua que sirve de base a la traducción.

En las sociedades de tradición oral, es decir, en aquellas en las que no se ha llegado a desarrollar un sistema de comunicación escrito, se encuentra que la población realiza, en mayor o menor grado, cálculos y operaciones particulares para llegar a enfrentar con efectividad las situaciones sociales derivadas de su propia realidad, trátese del registro de cantidades, de actividades de intercambio, medidas, etc.

En las regulaciones de comercio (por ejemplo el trueque), la construcción (vivienda, corrales, cercas), reparto de herencias, organización de fiestas, mantenimiento de actividades comunitarias (por ejemplo la minga) y muchas otras, se encuentra la presencia de un sistema matemático como código indispensable para la regulación del convivir social.

En las sociedades de tipo pluricultural, sin embargo, la fuerza de las lenguas social y políticamente dominantes y, con ella el empleo de un sistema matemático determinado ha llevado, en muchos casos, a la pérdida, deterioro u ocultamiento de los sistemas tradicionales coartando su desarrollo normal. Es frecuente escuchar que los grupos indígenas apenas disponen de elementos de conteo y que, en todo caso, la matemática es única. En esta concepción se elimina la posibilidad de que los pueblos que todavía sobreviven hayan podido llegar a desarrollar sistemas particulares que les permitan resolver problemas de acuerdo con sus propios procesos mentales, normas y valores sociales derivados de las características culturales respectivas.

La cosmovisión, es decir, la interpretación, representación y/o recreación de los fenómenos humanos y naturales parece ser un factor determinante en la conformación de sistemas matemáticos y de otros, tales como los sistemas de salud, organización social, comunicación parametalingüística, etc.

En el aprendizaje de las matemáticas dentro de la sociedad quichua, el niño aprende a manejar conceptos y a realizar operaciones en base a las experiencias y situaciones que se le presentan por ser parte integrante del sistema de producción desde sus primeros años de vida. Los objetos e instrumentos que encuentra a su alcance, los juegos de imitación, las actividades que lleva a cabo en el medio familiar, la participación en actividades de comercio, etc., le ponen frente a situaciones en las que tiene que emplear nociones matemáticas a diferencia del niño urbano que, en un alto porcentaje, tiene limitaciones para desenvolverse solo y desarrollar habilidades en este campo.

Entre la población indígena que no ha tenido acceso a la escuela y que, consiguientemente, está lejos del mundo de la escritura formal, se encuentran evidencias claras del uso de mecanismos de cálculo tanto manual como mental con características muy particulares. Debemos indicar, sin embargo, que no todos los individuos que se inician en este aprendizaje llegan a dominarlo plenamente, sea por haber sido interferidos por el sistema transmitido a través del castellano, por llegar a realizar actividades en las que las matemáticas no son un requerimiento o por tener intereses que les desvían hacia otro tipo de habilidades. De todas maneras, los esquemas elementales de los procesos matemáticos quichuas se mantienen de alguna manera aún entre los sectores más aculturados, aunque estos no tengan una clara conciencia de ello.

Los procesos de aprendizaje se dan, generalmente, por analogía o por transmisión directa de mayores a menores dentro del ámbito familiar. En el caso concreto de la matemática, el niño aprende los primeros rudimentos del cálculo práctico entre los 7 y los 8 años al darse su participación directa en las operaciones de mercado, o mediante la observación de la práctica de los adultos. A esta edad, el niño tiene que enfrentar los problemas de la escolarización (cuando ésta está a su alcance) encontrándose con un sistema que no es compatible con el suyo. Al tener que memorizar una serie de conceptos, reglas y operaciones en una lengua que no es la propia, y sin que se le ayude a establecer las diferencias en los procesos de cálculo que se emplean en la lengua oficial (castellano), muy frecuentemente llega a perder los referentes lógicos originales manteniendo en un plano secundario lo que aprendió en el medio familiar y memorizando, como única alternativa, lo que le proporciona la escuela por exigencias del sistema.

En el caso de la población adulta no escolarizada se puede

constatar la persistencia de los mecanismos tradicionales y su eficiencia tanto en lo que se relaciona con las operaciones como con las medidas de tiempo, longitud y masa. En este punto es interesante notar que, en un muestreo realizado con hablantes nativos de español, tanto alfabetizados como no alfabetizados, se ha encontrado rastros de los procesos matemáticos quichuas lo cual es explicable por el mestizaje y el contacto intercultural. Estos mecanismos que, muchas veces, se consideran como recursos individuales, forman parte de los procesos quichuas que las actitudes discriminatorias en contra de los indígenas impiden reconocerlos como aportes culturales transmitidos por la población discriminada a lo largo de la historia.

En este trabajo haremos referencia a la matemática y la sociedad para pasar, posteriormente, a un estudio comparativo de la numeración quichua castellana y describir los procesos matemáticos de suma y resta actualmente vigentes en muchos sectores quichuas del país, incluyendo algunos aspectos metodológicos desarrollados para la sistematización del aprendizaje matemático a través de la escritura.

Matemáticas y sociedad

Si analizamos el número en sus diversas posibilidades de utilización, podemos constatar que, salvo en casos muy excepcionales, existe siempre una relación con la sociedad o con las actividades que la sociedad desarrolla en su diario vivir. En conteo, las operaciones de suma, resta, multiplicación, división, raíz cuadrada, medidas, etc., se concretizan en realidades contables o calculables y no en puras abstracciones; en otras palabras, el número va siempre ligado a "algo" (objeto) y ese "algo" no puede ser el número en sí mismo.

En este sentido, se puede considerar que el número empieza y termina en realidades sociales, existiendo etapas intermedias en las que esas realidades desaparecen momentáneamente mientras se opera a un nivel semi abstracto como puede ser, por ejemplo, el ábaco o el cálculo mental; la matemática como "ciencia pura", por lo tanto, es a nuestro entender, una etapa intermedia del proceso sea que se trate del conteo o de cualquier otro tipo de cálculo de mayor complejidad. Esto quiere decir que la solución de un problema matemático conduce a la búsqueda de soluciones, hipótesis o tesis para ser aplicadas en el objetivo inicial; en caso contrario sería difícil, si no imposible, explicar el desarrollo y avance de la matemática para la conquista del espacio, por ejemplo. Evidentemente, las leyes, principios, operaciones, fórmulas, etc., son reaplicables en distintas combinaciones para conseguir distintos objetivos, y no sólo aquel que puede haber originado su sistematización.

En el campo de la matemática escolar, y aún universitaria, se puede constatar la ausencia de los hechos sociales que se relacionan con ella; la matemática se convierte en un aprendizaje desligado de la realidad socio-económica quedando, por lo tanto, en un estudio especulativo y enfrentado, en muchos casos, a la solución de problemas que, más que satisfacer las necesidades sociales, satisfacen requisitos previamente establecidos en los manuales y textos como una necesidad de sus autores de dificultar el aprendizaje o demostrar su ingeniosidad personal. El estudio mecánico que se produce como una consecuencia, a más de frustraciones, crea un sentimiento de la inutilidad de la matemática con todas las consecuencias sociales que de ello se derivan.

El carácter cuantitativo de la matemática ubicada dentro de un contexto social, toma también características cualitativas, más en unos sectores que en otros. En el caso de la población quichua se pueden reconocer los dos aspectos, de manera muy obvia en el sistema de trueque que se encuentra regulado por las necesidades sociales y no por la oferta y la demanda como sucede en el sistema occidental.

Los términos castellanos "vender" y "comprar" establecen referentes paralelos, cosa que en quichua empieza a darse por el contacto comercial con la población blanco-mestiza. En el vocabulario más antiguo pero vigente en muchos sectores se encuentra lo siguiente:

Quichua	*Interpretación castellana*
ranti	cambio, trueque, intercambio, recompensa en cambio de algo
rantina	cambiar, trocar, intercambiar
rantichina	hacer cambiar ("hacer de cambiar")
rantinpac	a cambio de...
yapa	aumento, obsequio, compensación
yapana	aumentar, obsequiar, compensar
minca	trabajo comunitario, intercambio de servicios
mincana	encargar, prestar servicios cambio de algo
maquita cuna	prestar ayuda sin retribución inmediata ("dar una mano")

Al tratarse de una sociedad de trueque y no monetaria, los objetos de comercio y la prestación de servicios, además de la producción como tal, se manejan y articulan en función de las necesidades y del equilibrio social que dan lugar a la intervención de factores cualitativos, es decir, que se integra lo cuantitativo con lo cualita-

tivo. En este sistema puede hablarse de números exactos y de números relativos expresados; los primeros, en las cuentas y, los segundos, en las medidas. Se habla, por lo mismo, de "haber" o de "disponer" de tales y tantas cosas en términos exactos y de cambiar una cosa por otra aunque los valores comerciales no tengan equivalencia exacta; de este modo, puede intercambiarse una canasta de X por una taza de Y sin que se considere que existe pérdida, por un lado, ni ganancia, por el otro. La "yapa" puede ser bilateral o unilateral dependiendo de la relación existente entre las partes.

Con respecto al sistema de propiedad, la lengua también nos proporciona indicadores de los esquemas que se manejan; a diferencia del castellano que dispone de términos tales como "propiedad", "posesión", "pertenencia", "tenencia", "dominio" (ser dueño de), el quichua tiene dos significaciones propias que reflejan las relaciones entre los seres y que tienen incidencia en el sistema matemático.

Quichua	*Interpretación castellana*
tiyana	haber, disponer
.yuc cana	ser con. . . (pertenencia en sumo grado)

En este último caso el uso se restringe a nombres que la cultura considera "inalienables" como pueden ser la familia, la tierra, la vivienda y objetos de los cuales no puede prescindir; en todas las otras situaciones, los objetos son susceptibles de trueque o intercambio.

El verbo *charina* que, originalmente, parece haber tenido el sentido de "sostener" o "tener temporalmente", se emplea también en la actualidad con el significado de "propiedad", aunque no inalienable. De la misma manera, los verbos *rantina y catuna* han pasado a interpretarse con la introducción del sistema monetario, como "comprar" y "vender", respectivamente; en las relaciones interculturales de comercio, la sociedad hispano hablante que realiza la compra-venta directamente a los productores indígenas, no sólo maneja la integración de lo cualitativo y cuantitativo sino la imposición de precios en busca de mayores beneficios.

Sistemas de numeración

Al analizar "los nombres" de los números del castellano y del quichua se pueden observar que se basan en estructuras lexicales y morfosintácticas diferentes, si bien ambas lenguas emplean el sistema decimal. En la serie comprendida entre el 1 y el 10 se encuentran términos que corresponden a formas independientes tanto en el castellano como en el quichua:

Castellano	*Quichua*
uno	shuc
dos	ishcai
tres	quimsa
cuatro	chuscu
cinco	pịchca
seis	sucta
siete	canchis
ocho	pusac
nueve	iscun
diez	chunca

Mediante el análisis comparativo de las lenguas indo-europeas (siglo XIX) se ha podido "reconstruir" la llamada lengua proto-indo-europeas de la cual se deriva el latín fuente del castellano,[1] encontrándose el siguiente desarrollo de la numeración en este idioma:

Proto-indo-europeo	*Latín*	*Castellano*
*oino (solo)	unus	uno
*duuô (u) (dual)	duo	dos
*trajes (trial, ángulo)	tres	tres
*q^{w}etuores (cuadrado)	quattuor	cuatro
*penq^{w}e (grupo de 5 dedos)	quinque	cinco
*sweks (?)	sex	seis
*scptm (?)	septem	siete
*oktô (u) (2 grupos de 4 dedos)	octo	ocho
*new-n (?)	novem	nueve
*(d) kmti (grupo de 10 dedos?)	decem	
	-ginti	diez

Las significaciones propuestas por Palmer[2] para el caso del proto-indo-europeo, expresan el origen de los números en relación con entidades o realidades concretas como paso previo a la abstracción del número en sí, es decir, de la cantidad independientemente del objeto. Este paso se encuentra, de modo general, en el origen de muchas lenguas.

En la numeración actual, tanto del castellano como del quichua, se conceptúan los numerales de 1 a 10 como cantidades, es decir, que se ha perdido la referencia de los conceptos originales en referencia a los objetos o entidades que puedan haber constituido sus raíces (por ejemplo partes del cuerpo). En el caso del quichua, los

[1] Burrow, T., *The Sanskrit Language*, Faber and Faber, London, 259-260.

estudios disponibles sobre la etimología de los números, no permite rastrear con claridad su relación con otras lenguas del área; sin embargo, se pueden notar algunas relaciones entre las lenguas callawaya, aymara y quichua cuyos términos se indican a continuación:

	Callawaya[3]	*Aymara*[4]	*Quichua*	
			Guamán Poma[5]	*Ecuador*
1	ujsi	maya	suc	shuc
2	soo	paya	yscay	ishcai
3	capi	quimsa	quinza	quimsa
4	pill	pusi	tawa	chuscu
5	chisma	kallko	pichica	pichca
6	tajwa	sojjta	zonta	sucta
7	qajsi	pakallko	canchis	canchis
8	wasa	quimsa kallko	puzac	pusac
9	nuqui	llatunca	izcon	iscun
10	jocha	tunca	chunga	chunca

En el quichua expresado por Guamán Poma y en el ecuatoriano, son claras las similitudes con excepción de los términos para el número 4 (tawa y chuscu); en relación con el aymara existe coincidencia con los números 3, 6 y 10 tomando en cuenta los cambios fonéticos respectivos; y en el caso del callawaya, podría haber relación con 1 y 7.

Con respecto a la relación de los numeros entre sí, se puede observar que tanto el callawaya como el quichua mantienen términos independientes no así el aymara que forma el siete y el ocho a partir de 5 (2 y 5 = 7, 3 y 5 = 8), y el 9 a partir del 10 ("solo" de 10 = 9). La comparación entre el callawaya y el quichua tienen importancia por haberse encontrado similitudes en el sistema de formación de números como se verá más adelante.

La comparación de números castellanos y quichuas en la serie comprendida entre el 1 y el 10 no presenta dificultades conceptuales por la existencia de términos que, tanto en una como en otra lengua, pueden ser equiparables. Al pasar de la serie del 11 al 99,

---

[2] Palmer, L. R., *The Latin Language*, Faber and Faber, London, pp. 257-259.

[3] Oblitas Poblete, Enrique, *El idioma secreto de los incas*, Ed. Los amigos del libro, La Paz, 1968.

[4] De Lucca D, Manuel, *Diccionario Aymara-Castellano, Castellano Aymara*, Ediciones CALA, Bolivia, 1983.

[5] Guamán Poma de Ayala, Felipe, *Nueva Crónica y buen Gobierno*, Siglo XXI editores, México, 1980.

sin embargo, se observan diferencias sustanciales que dan lugar a concepciones o esquemas de pensamiento no equiparables y que implican, por lo mismo, el empleo de metodologías particulares.

Desde el punto de vista de la composición interna del léxico numeral, el castellano no permite la identificación inmediata de los elementos significativos (morfemas) de 13 números. La significación correspondiente al "diez" castellano se da mediante tres formas: el término "diez" y su variante "diec-" y los morfemas "-ce" y "-ente" o "-inta" provenientes del latín "decem" y "-ginti", respectivamente y, relacionados con el proto-indo-europeo *(d)kmti. En quichua, por el contrario, no existen formas irregulares siendo la *posición* de los términos dentro de la estructura numérica la que expresa las significaciones sea de unidad o de decena:

Castellano	*Quichua*
on*ce* = 11 (1 y 10)	chunca shuc = 10 + 1
do*ce* = 12 (2 y 10)	chunca ishcai =10 + 2
tre*ce* = 13 (3 y 10)	chunca quimsa = 10 + 3
cator*ce* = 14 (4 y 10)	chunca pusac = 10 + 4
quin*ce* = 15 (5 y 10)	chunca pichca = 10 + 5
*dieci*séis = 16 (10 y 6)	chunca sucta = 10 + 6
*dieci*siete = 17 (10 y 7)	chunca canchis = 10 + 7
*dieci*ocho = 18 (10 y 8)	chunca pusac = 10 + 8
*dieci*nueve = 19 (10 y 9)	chunca iscun = 10 + 9
ve*inte* = 20 (dual. 10)	ishcai chunca = 2 veces 10
tre*inta* = 30 (3. 10)	quimsa chunca = 3 veces 10
cua*renta* = 40 (4. 10)	chuscu chunca = 4 veces 10
cincu*enta* = 50 (5. 10)	pichca chunca = 5 veces 10
ses*enta* = 60 (6. 10)	sucta chunca = 6 veces 10
set*enta* = 70 (7. 10)	canchis chunca = 7 veces 10
och*enta* = 80 (8. 10)	pusac chunca = 8 veces 10
nov*enta* = 90 (9.10)	iscun chunca = 9 veces 10

Desde el punto de vista del concepto o comprensión de los significados, se considera que, en esta serie, el castellano expresa cantidades globales que llevan al hablante a la identificación directa del número manifestado a través de la forma lingüística, es decir, de la palabra dada, sin que exista el análisis de su composición interna. El término "veinte", por ejemplo, expresa la cantidad 20 y no el significado etimológico "dual. 10"; en la interpretación de los números del 1 al 19, por su parte, puede darse con más facilidad la interpretación de la composición interna pero, de todas maneras, el conjunto de términos de la lista precedente lleva a la interpretación global por razones analógicas. Se sabe, por instrucción escolar, que el 11 va después del 10 pero con poca o ninguna frecuencia se ense-

ña la significación en base a la reducción de dos significaciones (unidad y decena). *El sistema analítico del castellano, reflejado en el sistema numérico,* impone una serie de limitaciones que dificultan la comprensión del sistema decimal obligando, en muchos casos, a un aprendizaje memorístico o al aprendizaje de la numeración secuencial del 1 al infinito. . . , sin detenerse a analizar el sistema en sí, ni menos aún los indicadores lingüísticos que se encuentran manifestados en cada término aunque sea de manera poco evidente.

En el caso del quichua, por su parte, se puede observar a primera vista que la composición de los números de 1 al 99 se hace en base a solamente 10 elementos lexicales dispuestos según la estructura del sistema, es decir, de acuerdo con el significado que la lengua asigna a cada posición dentro del ordenamiento sintáctico característico.

El término "chunca" tiene dos valores matemáticos (diez y decena); esta concepción es válida, sin embargo, solamente al comparar el sistema castellano con el quichua puesto que cada lengua corresponde a un esquema particular de pensamiento cada uno de los cuales emplea las formas que "traducen" la concepción propia de la cultura de que se trate.

Ejemplificando lo anotado anteriormente tenemos que en el quichua, la posición del elemento "chunca" es la que expresa la cantidad dada o el valor numérico respectivo:

chunca = 10
chunca quimsa = 10 + 3
quimsa chunca = 3 x 10
quimsa chunca quimsa = 3 x 10 + 3

Es importante señalar que, en el caso de un quichua hablante que maneja la escritura matemática, la lectura del numeral 33, por ejemplo, será siempre igual a "quimsa chunca quimsa", es decir 3 x 10 + 3, mientras que un hablante de español dirá siempre "treinta y tres":

Castellano	*Quichua*
treinta y tres = 33	quimsa chunca quimsa = 3 x 10 + 3

Los signos "+" y "x" empleados en la expresión matemática quichua y que representan la separación de términos "traducen" aproximadamente lo siguiente:

x = posición anterior a 10 ("que repite los 10"), y

\+ = posición posterior a 10 ("que es sumada o añadida a 10").

Los numerales comprendidos entre las respectivas decenas, por su parte, se expresan verbalmente siguiendo un esquema posicional con la diferencia de que el castellano emplea la conjunción "y" para establecer la relación respectiva.

cuarenta y cuatro
sesenta y ocho
etc.

Con relación a las centenas, el castellano presenta formas también globales aunque es posible la interpretación de sus componentes por existir, con excepción de 500, menos variantes morfológicas en el primer elemento y mayor relación entre la forma "cien" y "ciento" con su respectivo plural "cientos". El quichua, por su parte, funciona en base al término "patsac" (100) y a la posición del mismo dentro de la estructura numérica tal como sucede con "chunca" (10):

Castellano	*Quichua*
cien = 100	patsac = 100
doscientos = 200 (2. 100)	ishcai patsac = 2 x 100
trescientos = 300 (3. 100)	quimsa patsac = 3 x 100
cuatrocientos = 400 (4. 100)	chuscu patsac = 4 x 100
quinientos = 500 (5. 100)	pichca patsac = 5 x 100
seiscientos = 600 (6. 100)	sucta patsac = 6 x 100
setecientos = 700 (7. 100)	canchis patsac = 7 x 100
ochocientos = 800 (8. 100)	pusac patsac = 8 x 100
novecientos = 900 (9. 100)	iscun patsac = 9 x 100

En castellano, salvo el caso de "quinientos", todos los números pueden entenderse como "el número de veces que se repite 100" sin mayor dificultad. Sin embargo, se requiere tener en cuenta todo el sistema para llegar a comprender el funcionamiento del sistema decimal.

Para la cifra 222, por ejemplo, se tendría la siguiente lectura:

Castellano: doscientos veintidós
200 22

Quichua: ishcai patsac ishcai chunca ishcai
2 100 2 10 2

Para la cifra 22.222 se tendría:

Castellano: veintidós mil doscientos veintidós
22.000 200 22

Quichua: ishcai junu ishcai huaranca ishcai patsac ishcai
2 10.000 2 1.000 2 100 2

chunca ishcai
10 2

En el caso de la potenciación, es decir, de los múltiplos de 10, es interesante notar que el castellano cuenta con léxico para las potencias 2, 3, 6, 12 y 18, mientras que el quichua llegó a desarrollar términos para las potencias 2, 3 y 4 con un corte en el sistema posterior:

Potenciación	*Castellano*	*Quichua*
10^2	cien	patsac
10^3	mil	huaranca
10^4	....	junu
10^6	millón	....
10^{12}	billón	....
10^{18}	trillón	....

En el sistema de numeración de la lengua callawaya mencionada anteriormente, se encuentra un sistema sintáctico idéntico al del quichua lo cual lleva a pensar en la existencia de relaciones estrechas entre los hablantes de los dos grupos a pesar de la diferencia existente en el léxico particular. Se presume, por lo mismo, que la lengua callawaya podía ser un dialecto especial derivado del quichua y que estaba reservado para uso de ciertos individuos en relación con actividades consideradas como "sagradas".[6]

La presencia de dos "formas" de expresión lingüística en el campo de la numeración castellana y quichua nos lleva a pensar en la existencia de dos tipos de estructuras mentales ya que cada "realidad lingüística" corresponde a un esquema particular; el signo lingüístico *doce* del castellano, es distinto del signo *chunca ishcal* del quichua (12 = 10 + 2), aunque el especialista sepa que, desde un punto de vista cuantitativo, se trata de cantidades similares. El aspecto fundamental radica en lo que el hablante común codifica y decodifica una vez que el mensaje es transmitido y no tanto en lo que el especialista sabe que es "matemáticamente verdadero". Esta verificación tiene enorme importancia en la educación y, más concretamente, en la enseñanza de la matemática escrita sobre todo cuando se trata de sociedades que han desarrollado sistemas de cálculo mental que, a pesar de la imposición del sistema utilizado en castellano, tienen vigencia en la época actual.

---

[6] *Op. cit.*

A continuación pasaremos a exponer algunos procesos mentales que llevan a cabo adultos quichuas que no han tenido acceso a la escritura o que lo han tenido de manera muy elemental, y que demuestran de manera evidente la existencia de mecanismos de cálculo basados en el sistema numérico que se ha descrito.

Esquemas formales de la matemática escrita y no escrita

Al comparar un sistema matemático de tradición escrita con uno de tradición oral, consideramos que existe un factor determinante de los procesos por los condicionamientos a los que está sujeto uno u otro sistema. La escritura o representación gráfica de la lengua y, en este caso de las matemáticas, emplea como parámetros la linealidad sea ésta horizontal o vertical o las dos, de manera simultánea; el sistema matemático escrito, se encuentra regulado por estos factores ajustándose a la concepción lineal del tiempo y el espacio por lo que podemos decir que la matemática escrita es una matemática lineal tanto en lo que se refiere al aspecto formal como al conceptual.

El criterio de "orden de progresión" al que hace referencia Cassirer[7] y que se encuentra presente en todo sistema matemático escrito, tiene dos posibilidades de representación gráfica en la matemática que estamos habituados a manejar; así, en la numeración tenemos:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En la representación vertical, para indicar el mencionado orden de progresión, se requiere la introducción de signos y un modo distinto de ubicación de los numerales en el espacio:

$1 > 2$	$2 < 1$
$2 > 3$	$3 < 2$
$3 > 4$	$4 < 3$
$4 > 5$	$5 < 4$
$5 > 6$	$6 < 5$
$6 > 7$	$7 < 6$
$7 > 8$	$8 < 7$
$8 > 9$	$9 < 8$
$9 > \ldots$	etc.

En la escritura de otras operaciones que no sean las de una simple numeración progresiva se emplea, siempre dentro del con-

---

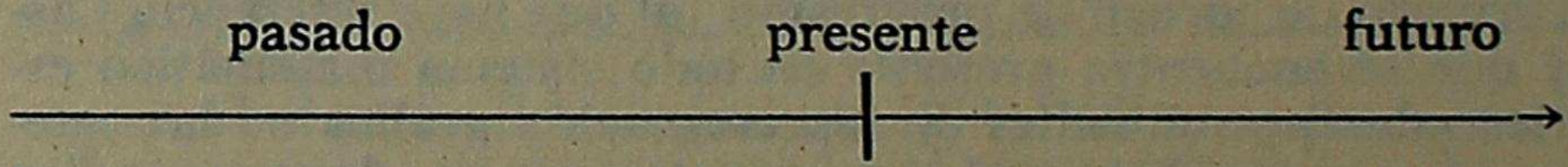
[7] Cassierer, Ernest, *Filosofía de las formas simbólicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1922.

cepto lineal, las dos direcciones simultáneas, es decir, la horizontal y la vertical como en los siguientes ejemplos:

2.358	5.921
+ 871	x 642
———	———
.....	.....

En términos lingüísticos, se trata de una relación sintagmática correspondiente a la escritura como tal y, de una relación paradigmática en el proceso mismo de las operaciones.

En estos casos pueden existir variantes posicionales pero, de todas maneras, se mantiene el mismo parámetro de linearidad que corresponde, a la concepción del tiempo que se da en occidente y que se evidencia en la posición del individuo frente al pasado, presente y futuro, representables en función de esta concepción de la forma que se indica a continuación:



La llamada recta numérica corresponde, igualmente, a esta misma concepción aunque, en términos estrictamente matemáticos, la recta no sea sino un caso particular del círculo con respecto al cual, la lengua común no establece relación.

En las sociedades orales que registran una concepción espacio-temporal global y de características espirales, como es el caso de la cultura quichua, por ejemplo, parece que el pensamiento matemático y, consecuentemente los diversos grados de cálculo (graneo, cálculo oral y cálculo mental) tienen características especiales y no puramente lineales en el sentido que se ha planteado anteriormente. Si en estos casos, el tiempo y el espacio constituyen una unidad conceptual con la cual se relaciona el mundo o dentro de la cual se *evidencia* el mundo, y el número es una forma de expresar algo de ese mundo, es coherente pensar que el sistema que corresponde a esta expresión, participa de los esquemas generales de pensamiento que se manifiestan implícita o explícitamente en toda actividad.

Como primera hipótesis podemos plantear que "a un sistema espacio-temporal espiral le corresponde un sistema matemático de similares características" teniendo en cuenta que, en este tipo de concepción, se da un referente tridimensional cíclico como en el caso de los sistemas de producción y, continuado, como en el caso de los procesos vitales.

Antes de pasar al problema matemático como tal, daremos algunos ejemplos que permitan aclarar la concepción espacio-temporal espiral y la tridimensionalidad en la lengua quichua y en castellano:

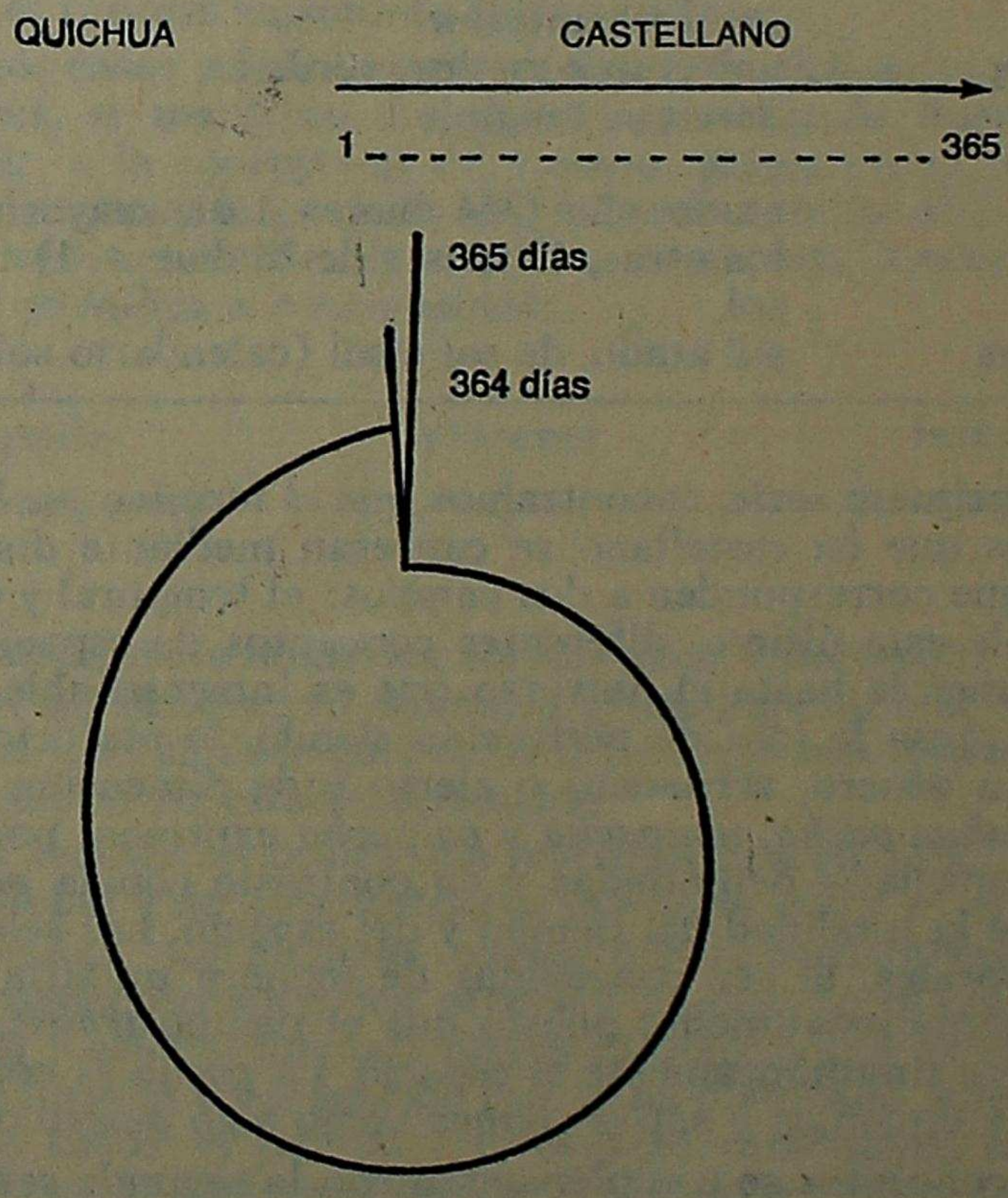
Quichua	*Castellano*
pacha	tiempo-espacio, naturaleza, mundo, universo
-pacha (sufijo)	excelente, completo, único, verdadero, seguro
pachamama	madre-universo
ucupacha	universo interior
jahuapacha	universo superior, verdad
caipacha	universo tangible
huatana	atar
huata	atado, año (364 días + 1 día mayor que los otros, 13 meses de 28 días + 1)
inti	sol
inti huatana	sol atado, de sol a sol (calendario solar)

En la primera serie, encontramos que el término *pacha* engloba significados que en castellano se expresan mediante distintos elementos y que corresponden a dos campos: el temporal y el espacial y, dentro de este último, diferentes conceptos de espacio que van desde lo tangible hasta el universo que es inmensurable. El sufijo —*pacha* expresa la idea de perfección siendo, lo perfecto, a la vez, único en su género, verdadero o cierto y de dimensión total. Los términos *jahua-pacha, ucupacha y caipacha* expresan, por su parte, nociones espaciales delimitadas y en contraste con la *pachamama* que resume la totalidad del tiempo y del espacio. Las relaciones espacio-temporales, al ser concebidas de manera unitaria, expresan un permanente movimiento puesto que el tiempo *transcurre* y con él transcurre simultáneamente el espacio. La *pacha* es concebida de una manera dinámica y activa; nunca como algo pasivo o inerte.

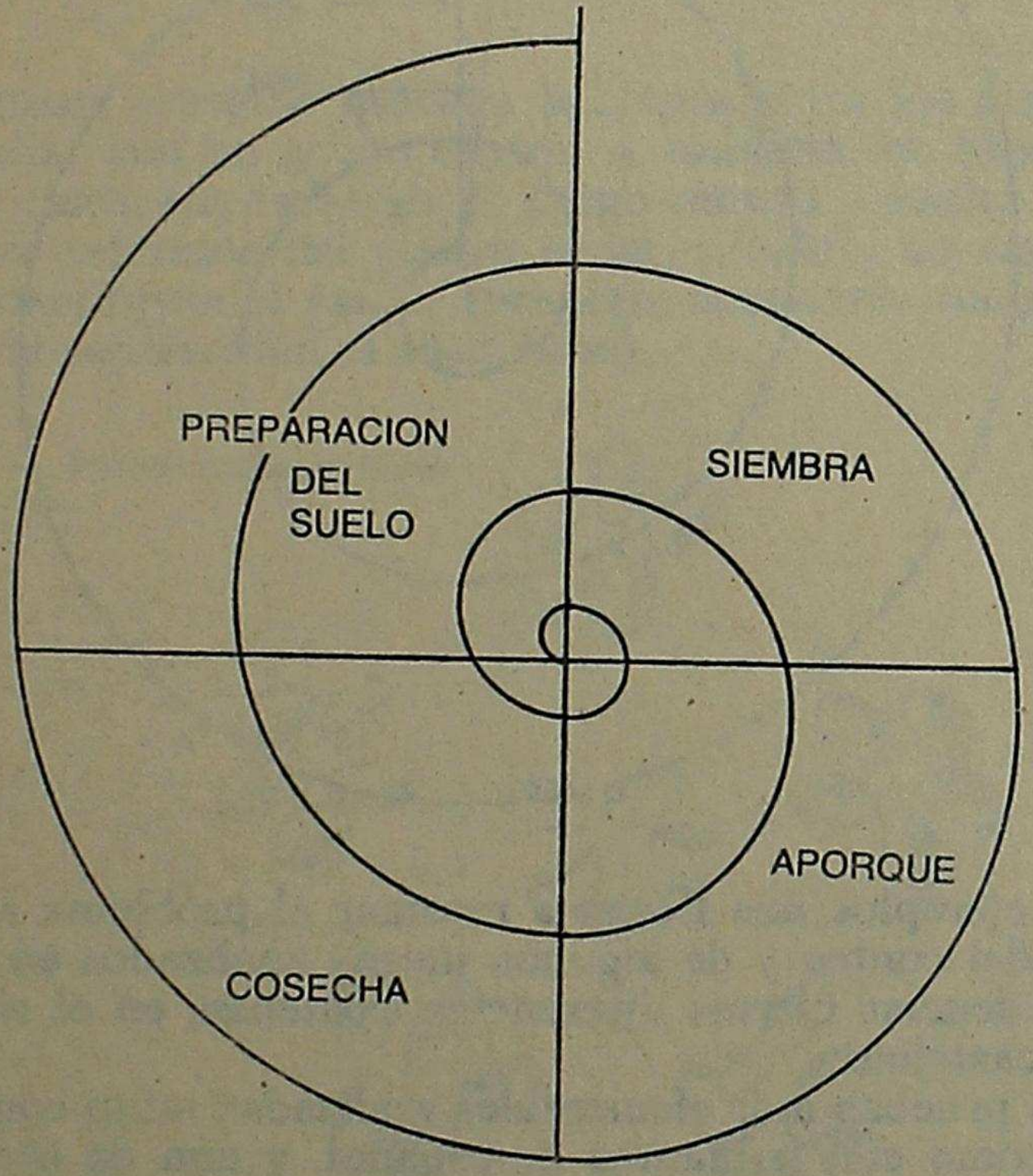
Estos conceptos se complementan con la segunda serie referente al tiempo que es mensurable en días (punchacuna), meses (quillacuna) y años (huatacuna). El término *huata* expresa, en castellano, dos ideas de acuerdo con el contexto: "año" y "atado"; *huata,* en sus dos acepciones tiene la característica de circularidad con la particularidad de que el punto coincide con el final pero en un nivel superior con respecto al primero.

El año, concebido como la secuencia de 13 meses lunares (28 días) que hacen un total de 364 días, más un día adicional denominado *jatun puncha* (gran día, día mayor), se inicia en un punto interior y termina en uno exterior. El *jatun puncha* representa el día

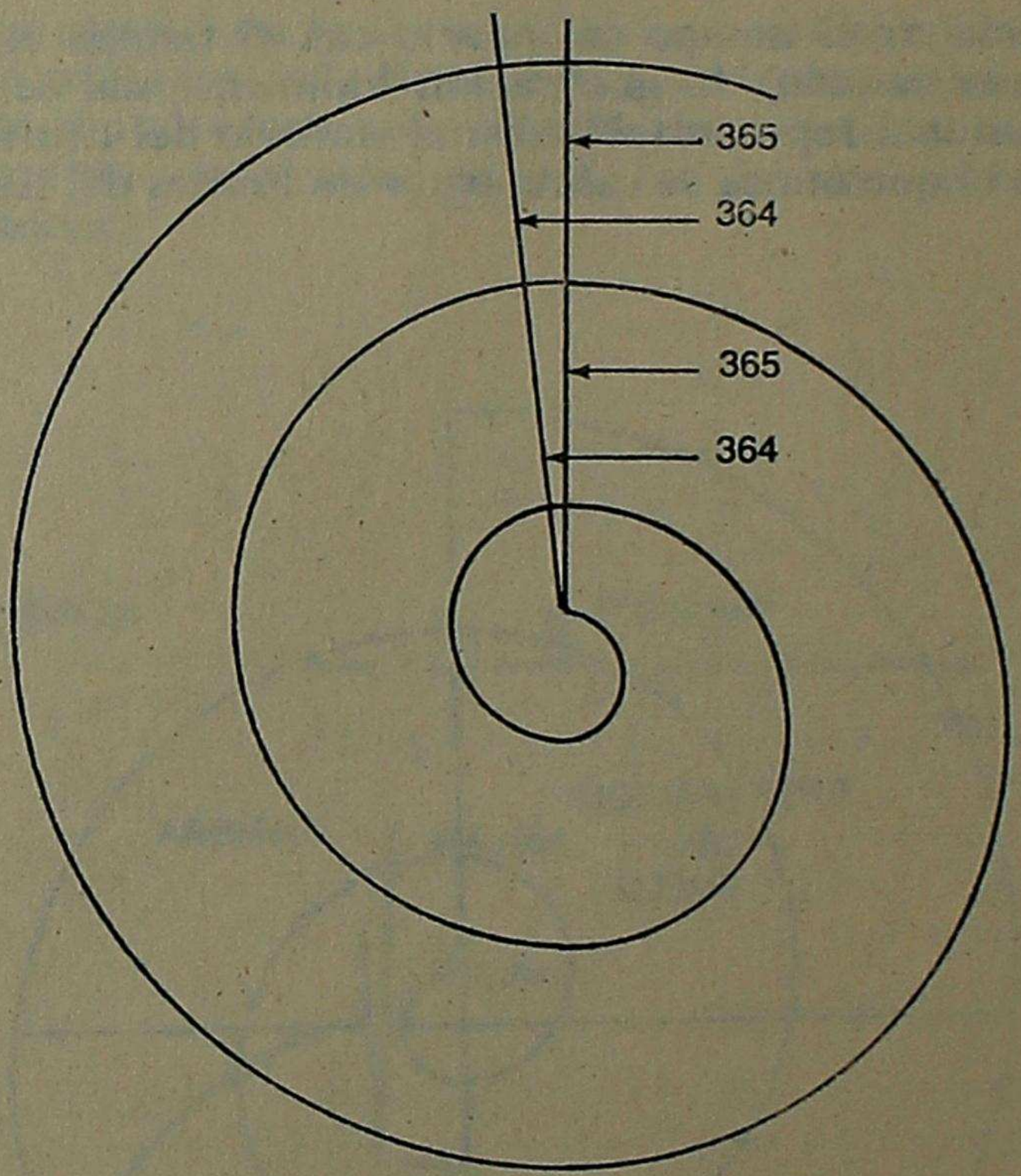
final del ciclo anual o un hecho histórico conmemorativo. En castellano, por su parte, se encuentra la característica de linealidad en términos horizontales con una distribución distinta del tiempo. Esta comparación nos permite graficar las dos concepciones de la siguiente manera:



Al relacionar el tiempo calendario con el tiempo espacio vital (cíclico o continuado) la graficación bidimensional se tranforma en tridimensional representable con el símbolo del *churo* (caracol) o espiral en el que nunca se sobreponen los límites del tiempo dado.



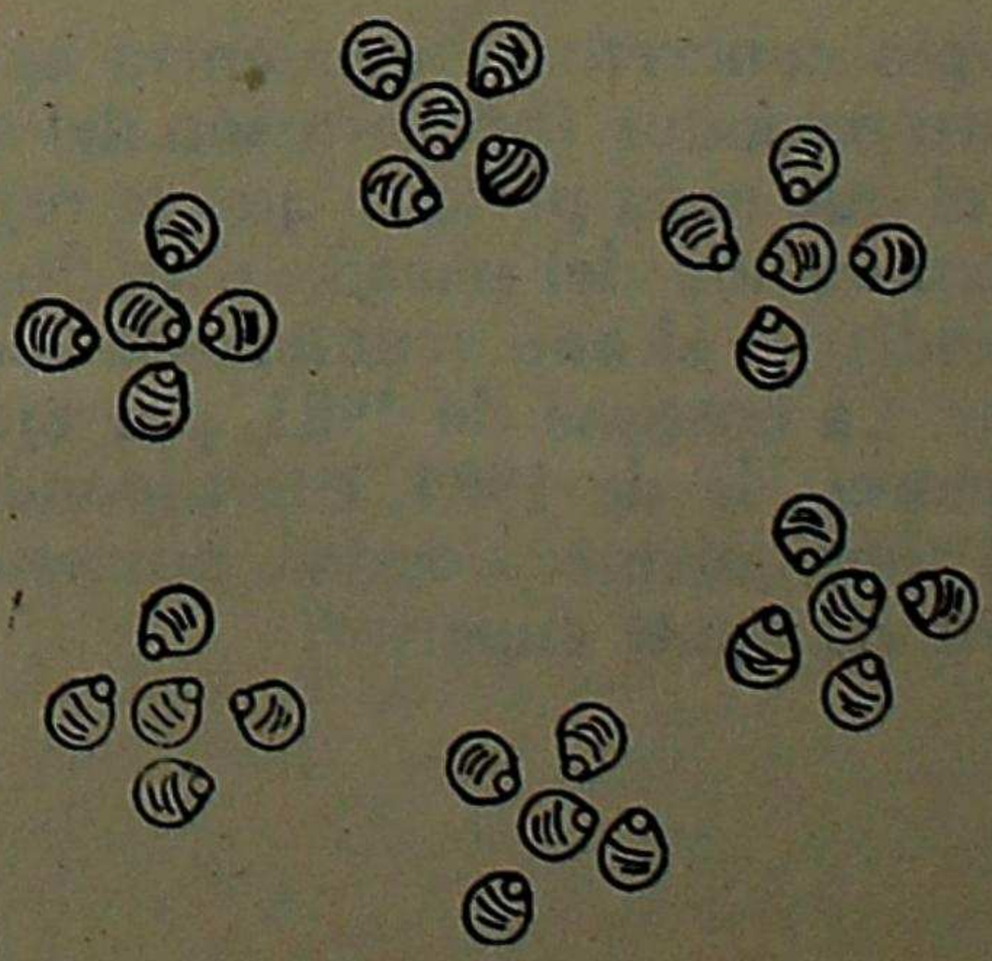
Otro ejemplo concreto se encuentra en el ciclo agrícola compuesto de cuatro períodos (preparación del suelo, siembra, aporque y cosecha) en el que cada período que se repite anualmente, constituye una rememoración del pasado o de los pasados, más un progreso correspondiente al año venidero de acuerdo con el mismo esquema anterior. La cosecha de 1983, por ejemplo, reproduce la de los años anteriores; la de 1984, corresponderá al conjunto de las pasadas con el consiguiente progreso por estar en un grado espaciotemporal inmediatamente superior:



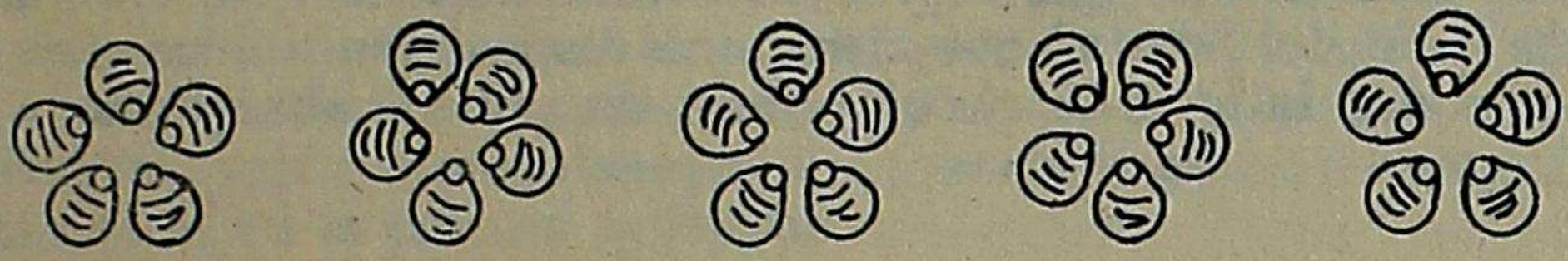
Estos ejemplos nos llevan a retomar el problema matemático partiendo del conteo y de algunos juegos analizados en los que se pueden evidenciar ciertas diferencias existentes en el sistema quichua y el castellano.

En las pruebas más elementales realizadas tanto con hablantes quichuas como con hablantes de español, y aun de otras lenguas occidentales, se ha podido notar la tendencia a utilizar formas de ubicación circulares, en el primer caso, y lineales en el segundo:

QUICHUA

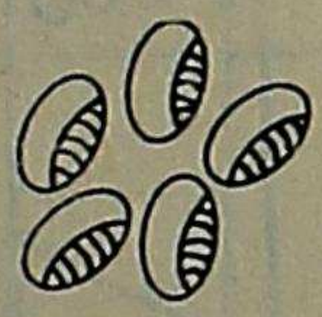


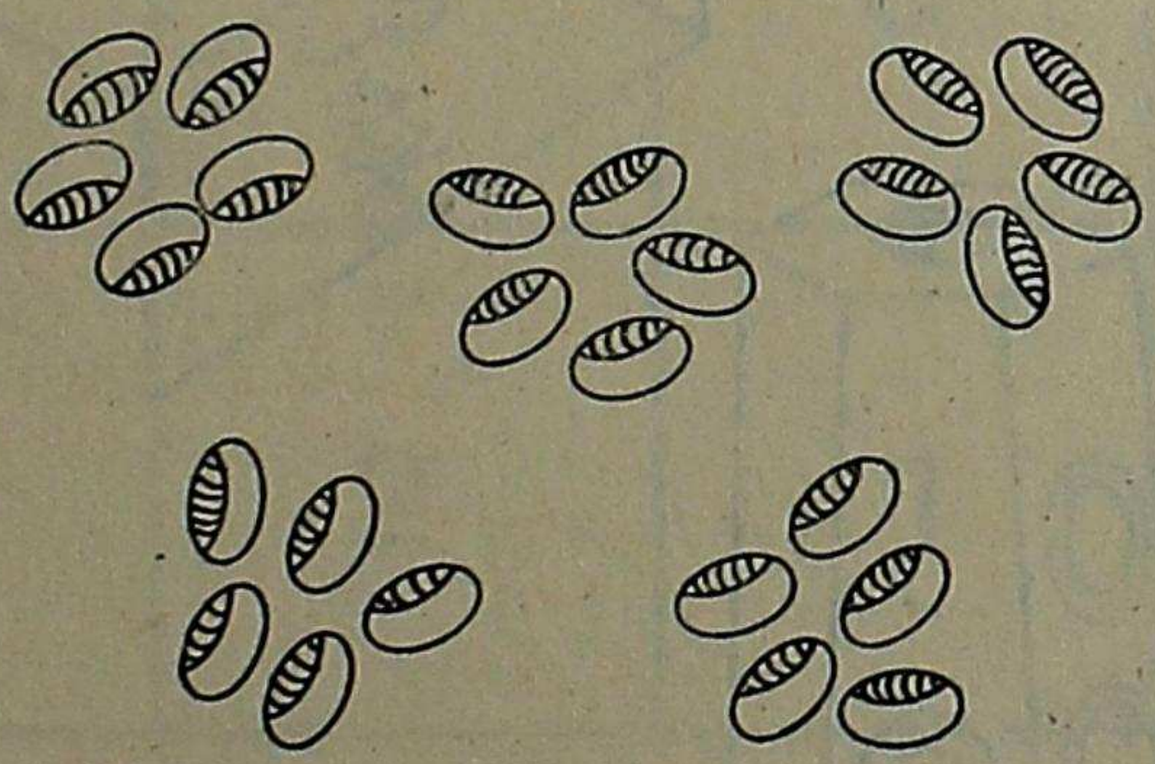
CASTELLANO



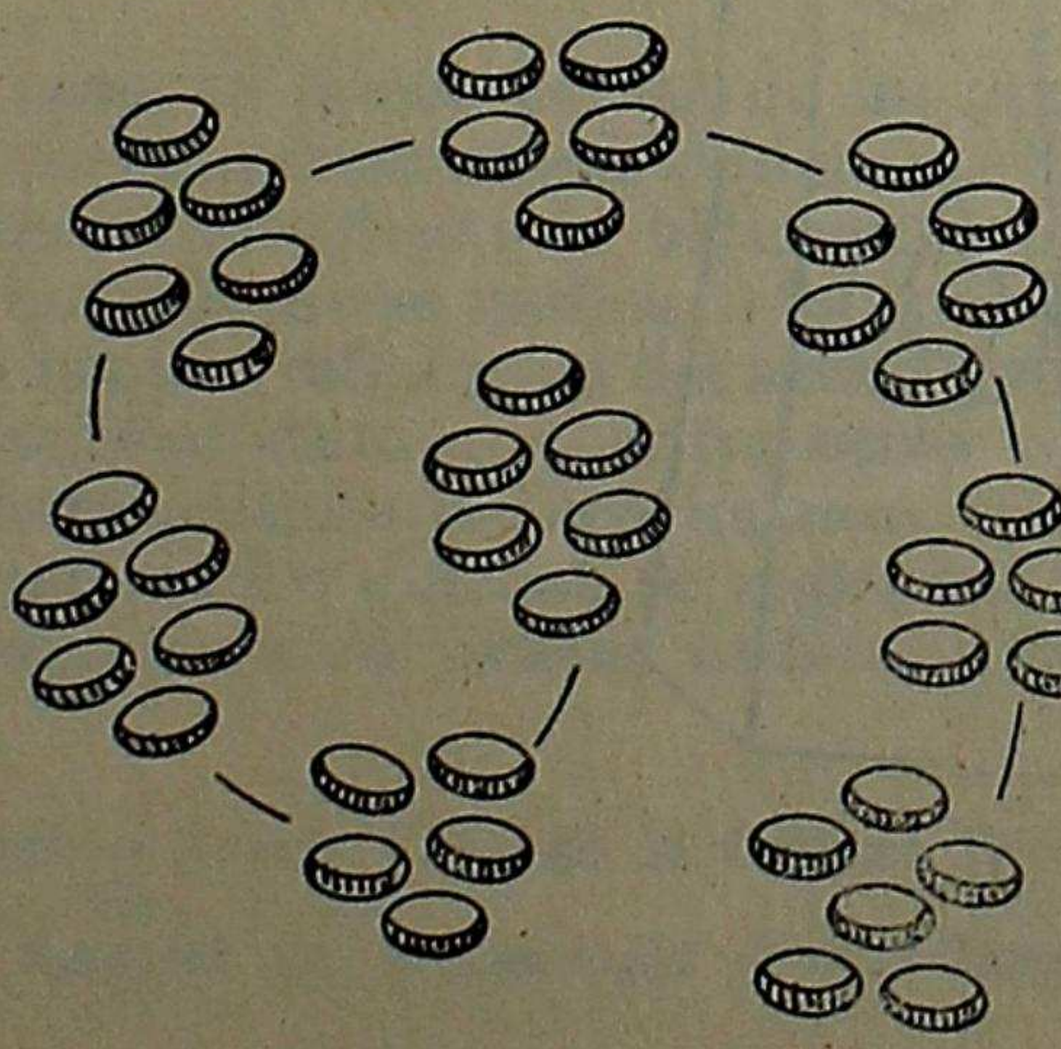
En algunos casos, el quichua hablante ubica los elementos en forma circular con un grupo central o, también, en forma espiral. En los dos casos, sin embargo, el grupo central o inicial del espiral es el primer referente del conteo o del cálculo y en términos lingüísticos constituyen el *ñaupa* (primero, comienzo, adelante) y numéricamente representan el *shuc* (uno).

DISTRIBUCION CIRCULAR

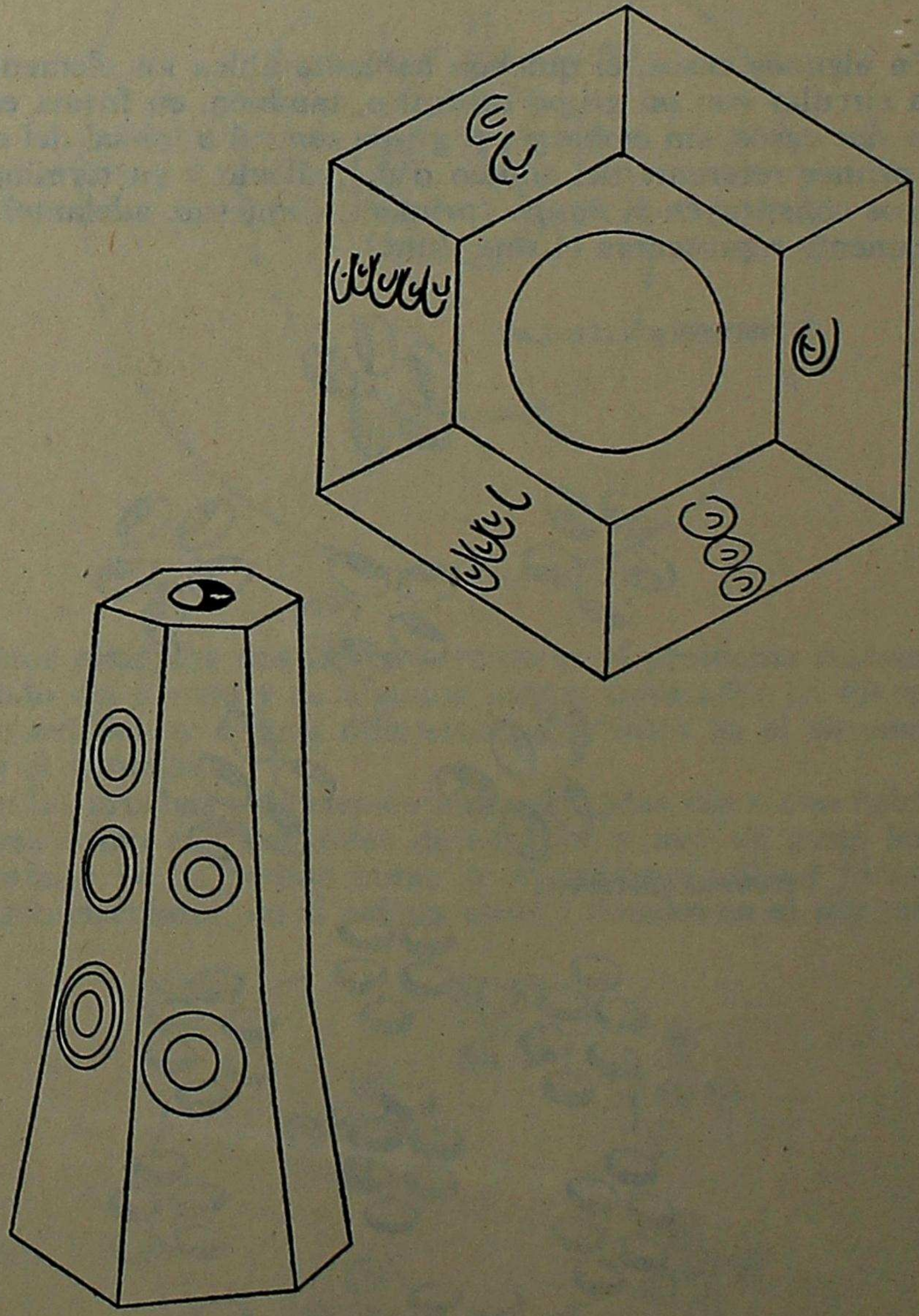




DISTRIBUCION ESPIRAL



La disposición circular empleada en el conteo, se expresa también en el *huairu* que es un instrumento de hueso alargado y exagonal con grabaciones que representan los números 1, 0, 2, 3, 4 y 5, a diferencia del "dado" que tiene una disposición cúbica. Las grabaciones dan la idea de circularidad como puede observarse:



En la denominada "piedra del Cañar" sobre la cual existen diversas opiniones,[8] creemos que, como lo señala J. Arriaga,[9] se trata de un contador. Aunque el intérprete no indica las razones por las cuales ubica el número 1 en el ángulo inferior derecho del casillero, es evidente que se trata también de una visión circular que coincide con la concepción espacio-temporal encontrada como característica fundamental en la cultura quichua:

5	6	7
4	9	8
3	2	1

En este último caso, se puede hablar de un primer paso a la escritura por lo que, de la tridimensionalidad que se ve en el *huairu*, en la piedra de Cañar se manifiesta la bidimensionalidad; sin embargo, en el cálculo mental que se realiza independientemente de la escritura numérica y del uso referencial del léxico numérico, se vuelve a la tridimensionalidad dado que, entre otras cosas, la mente funciona fuera de límites físicos convencionales.

En el sistema matemático quichua se registran tres niveles: el primero y que corresponde a un sistema nemotécnico es el graneo;

---

[8] Holm, Olaf, *Quipu o Sapan*, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Guayaquil, 1968.

[9] Arriaga, Jesús, *Apuntes de Arqueología Cañar*, Imprenta del Clero, Cuenca, 1922.

el segundo, es el cálculo que se realiza con el empleo de "palabras" como expresión de la cantidad; y el tercero, el cálculo mental propiamente dicho en el que los signos-números y las palabras-número están ausentes. Todos ellos comparten características similares aunque, formalmente, se observen diferencias debido, precisamente, al empleo de distintos "medios" de concretización.

Teniendo en cuenta que al tratar de la matemática quichua se está hablando de un sistema no escrito, es decir que no emplea los signos de escritura convencionales, pasaremos a referirnos a los fundamentos de los procesos matemáticos para luego describir el cálculo por graneo, el contador de Cañar y, posteriormente el cálculo mental.

Conceptos matemáticos y estructuración morfosintáctica

Además de los términos que expresan las cantidades como tales a las que hemos hecho referencia anteriormente, es importante analizar los elementos lexicales empleados en el sistema matemático quichua para poder explicar los tipos de operaciones que se realizan tanto en el cálculo por graneo como en el cálculo mental.

En el léxico quichua se encuentran términos que, sin corresponder de manera exacta a los castellanos, expresan conceptos que definen un sistema particular a través de un complejo sistema de aglutinación o fijación de elementos morfosintácticos que definen las categorías semánticas respectivas. La primera distinción que aparece se relaciona con las características de las raíces que pueden ser /+ activas/ y /—activas/, en particular /+ activas/, si expresan algún tipo de acción y /—activas/ si corresponden a lo que en la terminología tradicional se denomina "entidades". En el primer caso se trata de raíces "ligadas"; es decir, que no pueden aparecer solas en la estructura gramatical; y en el segundo, de las raíces libres como son, por ejemplo, nombres, pronombres y adjetivos.

Los numerales pertenecen al grupo de raíces /—activas/ con la particularidad de que pueden cambiar de categoría mediante la inclusión de morfemas verbales:

chuscu (cuatro)	chuscu-na (ser cuatro)
/—activa/	/+activa/

La activación de una raíz /—activa/ implica, simultáneamente, su transitivización, es decir, la necesidad de emplear un objeto directo en la estructura gramatical:

chuscu-na (ser cuatro)
/+activa/
/+transitiva/
Paica papata chuscun (El parte la papa en cuatro)

Los morfemas verbales que establecen algún tipo de relación entre los objetos predicativos (—chi—, —n—, —ya—) sirven de modificadores de la acción para expresar los procesos matemáticos característicos de la cultura quichua no siendo siempre posible encontrar sus equivalencias en castellano como en el ejemplo anterior. En los ejemplos que se indican a continuación podemos, a partir de la raíz "chuscu" (cuatro), observar las distintas posibilidades de transformación del número en procesos operacionales válidos para la descripción de la matemática quichua y la comprensión de su sistema; para ello se proponen algunas categorías semánticas que permiten identificar los factores de cambio aunque se trate en este intento, sólo de llegar a una aproximación a la realidad que se analiza.

Los elementos formativos encontrados son los siguientes:

1 chuscu (cuatro)
chuscu papaca tiyan (hay cuatro papas)

2 chuscu-na (ser cuatro)
papata chuscuni (parto la papa en cuatro)
papacunata chuscuni (parto cada papa en cuatro)

3 chuscu-chi-na (hacer un grupo de cuatro)
papacunata chuscuchini (hago un grupo de cuatro papas)

4 chuscu-ya-na (llegar, completar cuatro)
papacunata chuscuyani (completo las cuatro papas)
chuscu-n-chi-na (hacer grupos de cuatro en cuatro)

5 papacunata chuscunchini (hago cuatro grupos de cuatro)

Esta estructuración es válida para cualquiera de los numerales comprendidos entre el 2 y el 10 y para los múltiplos de 10 que corresponden a estructuras lexicales simples, es decir, a "patsac", "huaranca" y "junu", respectivamente. Aunque, teóricamente, podría darse este tipo de estructuración para los restantes numerales en el uso social no se los practica.

Otros términos que se emplean para algunas operaciones presentan también rasgos interesantes por la presencia del morfema —chi junto a raíces verbales con la característica /—agentivo/; el morfema /—chi/, en estos casos expresa la realización de la acción del verbo por un agente externo equivalente, de alguna manera a la forma española "hacer" como puede verse en los siguientes ejemplos:

1 mira-na (aumentar algo, "el aumentar de algo")
mira-chi-na (aumentar algo a algo, hacer que algo aumente, multiplicar)

2 anchu-na (dejar, abandonar)
anchu-chi-na (quitar, apartar, retirar, restar)

3 pacta-na (alcanzar, caber)
pacta-chi-na (igualar, completar)

4 tanta-na (recolectar, recoger)
tanta-chi-na (agrupar, juntar, hacer que algo se una)
Otro grupo no requiere el uso de /—chi/ por expresar la raíz, en sí misma, un sentido agentivo y a la vez transitivo:

1 yapa-na (añadir, agregar, sumar)

2 raqui-na (partir, quebrar cuando se trata de un elemento; y repartir, distribuir, dividir, cuando se trata de más de un elemento)

3 chaupi-na (partir en mitades)
yupa-na (contar)

Estos elementos pueden ser, a su vez, modificados semánticamente mediante el empleo de otros afijos dada la característica aglutinante de la lengua quichua pudiendo, de esta manera, obtenerse formas derivadas para expresar los conceptos matemáticos necesarios. La riqueza de vocabulario que se encuentra en el castellano es equiparable a la derivación mediante el proceso de afijación del quichua; sin embargo, debe anotarse que no existe una traducción que corresponda exactamente a los conceptos de una y otra cultura.

Si se analizan las posibilidades derivacionales a partir de los términos numerales, puede anotarse la presencia de características tanto cualitativas como cuantitativas manifestadas no sólo a través de la lengua sino también a través del sistema de trueque, por ejemplo, cuya práctica está dada por la necesidad y no por la equivalencia de valores cuantitativos como sucede con el sistema monetario. Los "valores" quichuas se fundamentan en el equilibrio social de la distribución de la riqueza, mientras que en el sistema occidental existe el criterio de acumulación de bienes sin importar las consecuencias sociales generales.

Aparte del sistema cualitativo que, evidentemente, expresan los distintos términos, su sentido matemático tiene que ver con los procesos de cálculo por "graneo", con el cálculo verbal y con el cálculo mental, todos los cuales constituyen formas de expresión del pensamiento matemático, independientemente de la ausencia de un sistema escrito a base de signos gráficos lo cual es un sistema secundario de representación como sucede con la escritura lingüística.

Uno de los factores que, desde un punto de vista práctico, interviene en esta diversificación de conceptos, tiene que ver con la "imagen mental" y, por lo tanto, con las imágenes lingüísticas y sensoriales que operan en función de la disposición espacial de los

elementos, sea que se trate de elementos concretos o de signos que actúan en un nivel de mayor abstracción.

En este sentido, los tipos de agrupación constituyen indicadores de los procesos de cálculos por realizarse:

Imagen	*Significado*
x x x x	1 + 1 + 1 + 1 = 4
x x x x	2 + 2 = 4
x x x x	3 + 1 = 4
xx xx	4

Estos conceptos son básicos para los procesos de composición y descomposición empleados en los diferentes tipos de cálculo.

Fundamentos del proceso matemático quichua

Los sistemas de cálculo por "graneo" y el de tipo mental se basan en los criterios de agrupación, complementación, descomposición y conteo, en función de las bases 5, 10 y sus múltiplos del orden 50, 100, 500, 1.000, etc., que representan, de alguna manera, los números "redondos"; se emplean también las restantes decenas, centenas, miles de acuerdo con las circunstancias y las necesidades de resolución de los problemas matemáticos.

La agrupación consiste en la reunión de cantidades que permiten llegar a las bases 5 y 10 mediante los procesos previos de descomposición y/o complementación para cualquiera de las operaciones matemáticas.

La descomposición parte siempre de las cantidades mayores para terminar en las unidades, prevaleciendo, en todo caso, el criterio de lo mayor o cuando menos el de igualdad como en los ejemplos siguientes:

869 = 500 + 300 + 50 + 10 + 5 + 4 ó, en este último número 2 + 2

En la serie de las unidades se dan las siguientes posibilidades de descomposición:

2 = 1 + 1
3 = 2 + 1
4 = 2 + 2
5 = 3 + 2
6 = 5 + 1, 3 + 2 + 1
7 = 5 + 2, 3 + 2 + 2, 5 + 1 + 1
8 = 5 + 3, 3 + 2 + 2 + 1, 5 + 2 + 1
9 = 5 + 4, 4 + 3 + 2, 3 + 2 + 2 + 2, 5 + 2 + 2

Estas posibilidades de descomposición son la base para la complementación en el caso de la suma, como también para la descomposición de decenas, centenas, miles, etc.

En la suma de 266 + 288 se tendría lo siguiente:
266 = 200 + 50 + 10 + 5 + 1
+ 288 = 200 + 50 + 30 + 5 + 3
que da: 400 + 100 = 500 (pichca patsac)
40 + 10 = 50 (pichca chunca)
3 + 1 = 4 (chuscu)
554 = pichca patsac pichca chunca chuscu.

En una etapa intermedia se han dado los siguientes pasos:

Cálculo por graneo

¿En qué consiste el graneo y qué operaciones se realizan con este mecanismo? En primer lugar, cabe indicar que el término "graneo" hace referencia, de manera general, al empleo de elementos tales como granos de maíz, habas, frijoles, semillas, piedrecillas, etc., para llevar a cabo distintas operaciones.

En este sistema, los granos reemplazan a los elementos reales (animales, productos agrícolas, etc.) que son objeto del cálculo, encontrándose una relación "indirecta" con los referentes que se calculan o, en otros términos, sustituyendo la realidad objetiva por una realidad representativa. Se trata todavía de un cálculo basado en objetos, lo que nos pone frente a un sistema semi-abstracto equivalente a un ábaco elemental.

Este sistema puede ser empleado como mecanismo primario cuando se trata de su uso directo o como mecanismo secundario cuando se lo utiliza para explicar el cálculo mental. En uno y otro caso se mantienen los criterios a los que hemos hecho referencia anteriormente con la diferencia de que, además, se cuenta con la

movilidad de los elementos-número o de los grupos-número según los pasos que contiene el proceso.

Cuando se opera con granos puede encontrarse la utilización sólo de unidades que se juntan para hacer grupos mayores o el empleo de distintos elementos para representar unidades, decenas, centenas, miles; estos elementos pueden diferenciarse por el color, el tamaño o la calidad asignándoles el valor correspondiente de manera arbitraria pero constante.

Las operaciones que se llevan a cabo son: conteo, suma, resta y repartición que es un proceso elemental de la división; la multiplicación se resuelve mediante la suma o agrupación de elementos contables en base a diez y sus ponencias.

Donde se encuentra el graneo más sistematizado es en la Piedra o Contador del Cañar sobre la que existen varias interpretaciones. Tomando como referencia la interpretación de J. Arriaga y a los estudios posteriores realizados en el CIEI describiremos las operaciones que se pueden realizar sin que se haya encontrado referencias históricas que confirmen que la adaptación pedagógica actual haya sido la misma que en el pasado.

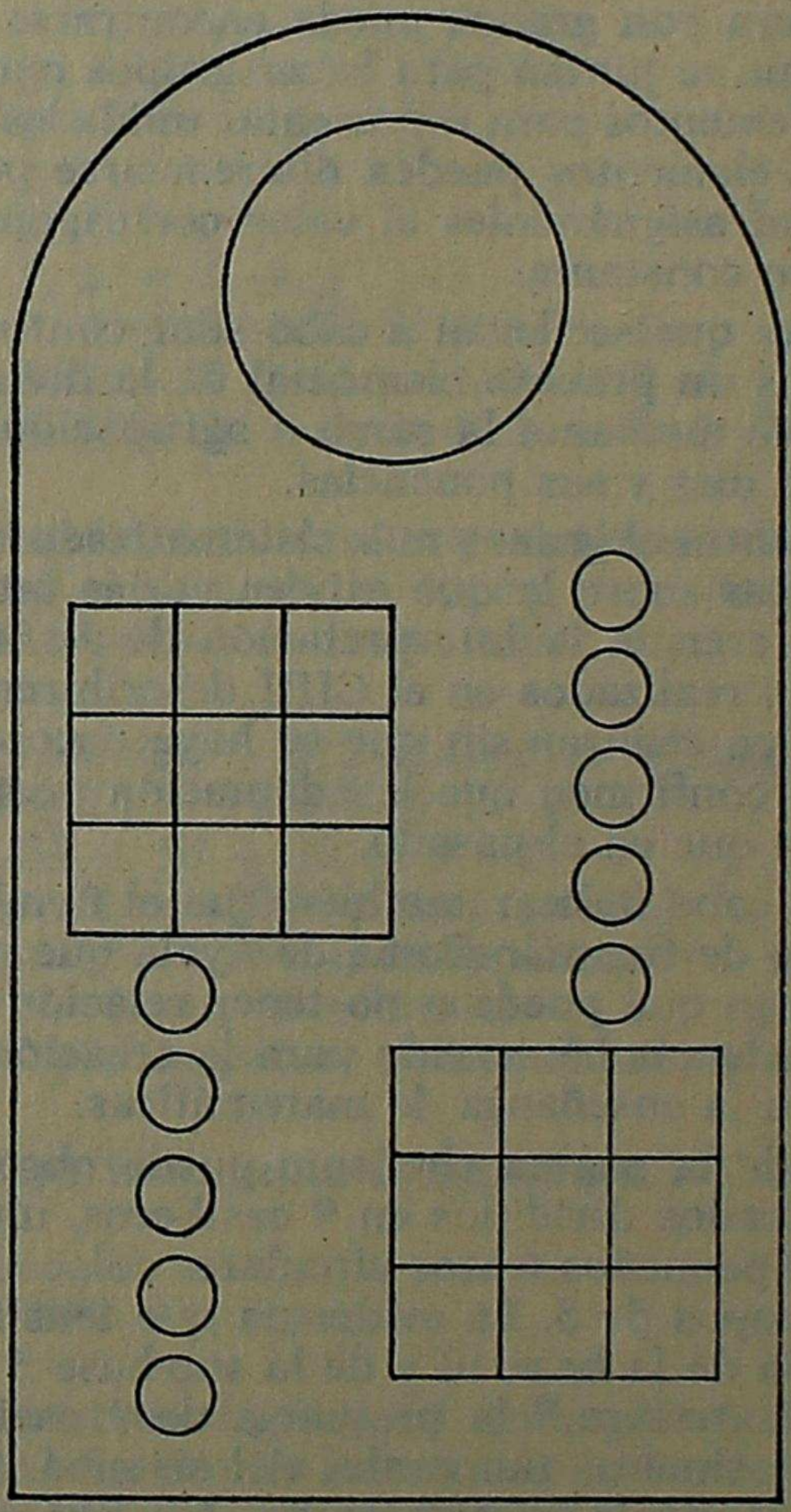
En este punto cabe indicar también que el nombre de "taptana" ha sido tomado de Guamán Poma de Ayala que se refiere a un instrumento de juego que puede o no tener relación con la Piedra del Cañar, la cual además ha servido para la creación de otros medios didácticos para la enseñanza de matemáticas.

En el gráfico de la página siguiente puede observarse la presencia de dos cuadrados divididos en 9 casilleros, un círculo en la parte superior y 10 pequeños trazos circulares colocados a los lados y divididos en 2 grupos de 5. La evidencia que tenemos a primera vista es la presencia de la base 10 y de la sub-base 5 y, de acuerdo con los datos de J. Arriaga,[10] la presencia de 9 casilleros para la ubicación de los 9 primeros numerales del sistema. Si la interpretación es correcta se puede considerar que los 10 trazos circulares laterales servían para ubicar una decena y los dos cuadrados para "escribir" los datos del cálculo, contando con que cada uno de ellos tenía un valor diferente, es decir, unidades, decenas, centenas y miles y así, sucesivamente.

---

10 Arriaga, Jesús, *Ob. Cit.*

ÑUCANCHIC YUPAC



Elaborado en el CIEI

Basándose en estas suposiciones y en los fundamentos del proceso de cálculo quichua se ha llegado a actualizar el uso de este instrumento con valor didáctico, acordando las siguientes normas para su eficiente utilización:

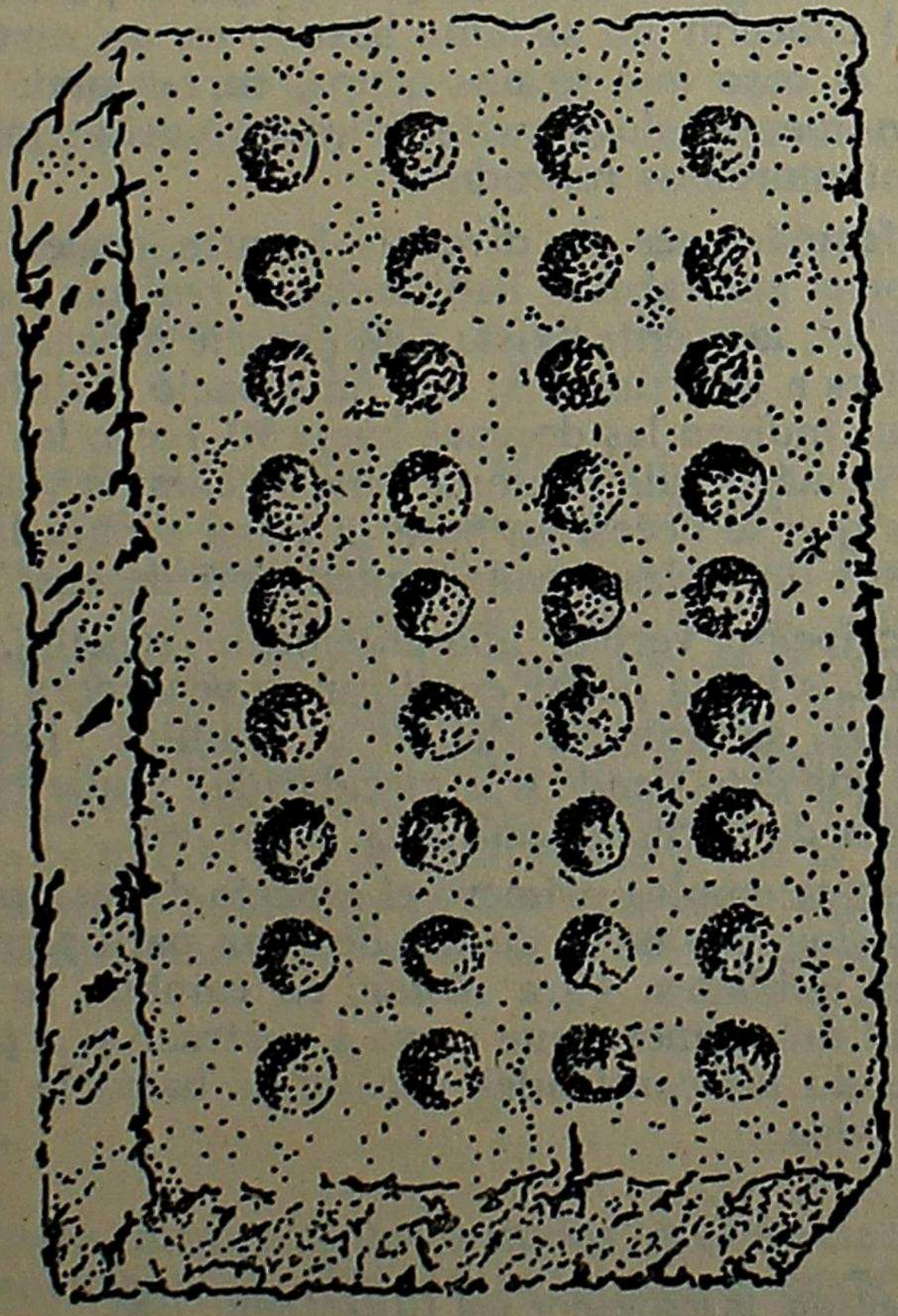
1. Se escriben las cantidades que se van a sumar o restar (no más de dos) en los respectivos casilleros como se puede observar en el gráfico anterior, empezando el conteo por el casillero inferior derecho.

2. Para efectos de la suma, se recorren los granos de uno de los cuadros tantas veces como indique la cantidad "escrita" en el

otro. En caso de llegar a la decena o a su potencia inmediata superior, se intercambia el grano correspondiente que el que expresa la potencia necesaria ubicándolo en el casillero respectivo.

3. El resultado está dado por la lectura de los granos y de sus respectivos valores.
4. Para la resta, el proceso es simplemente a la inversa.

Este instrumento ha dado lugar a la creación de un marcador de escritura que se emplea para facilitar la comprensión del "cero" posicional y, por lo tanto, la escritura de cifras mayores de 9 y, en una etapa más avanzada, para la escritura de decimales, con lo cual se acentúa tanto la comprensión del sistema decimal como el paso de la oralidad a la escritura gráfica. Este instrumento sirve de paso intermedio entre la oralidad y la escritura propiamente dicha, siendo posible llegar a cualquier tipo de cifra según sea el número de columnas que se introduzcan.



Una deficiencia que se ha logrado superar ha sido, por ejemplo, la escritura de cifras que tienen que emplear el "cero" en posiciones intermedias como 101, 610, 3.008, etc. que, por interferencia de la lengua oral podían escribirse como 1001, 60010, 30008, respectivamente. Este problema es parecido al que se da en la enseñanza de escritura cuando se emplea el nombre de las letras del alfabeto sin establecer la función de tales nombres y la representación de los sonidos. Así, por ejemplo, se ha encontrado casos de niños y grupos de niños que en lugar de escribir "mesa" escriben "emeeeesea", aunque en este caso es claro el problema metodológico.

Cálculo mental

El proceso que mayores dificultades ha implicado para llegar a descifrar es el cálculo mental por tratarse de un sistema de un alto nivel de abstracción. Hemos mencionado ya que los grandes calculadores eliminan del proceso tanto los referentes lingüísticos como los referentes gráficos del número. Para la población alfabetizada es difícil concebir un sistema basado en un sustituto del número que, en el caso que se nos ocupa, corresponde al espacio o a una imagen mental de características espacio-temporales cuya descripción intentaremos reproducir.

Según informaciones de diversas fuentes orales proporcionadas por personas analfabetas habituadas a realizar cálculos en las comunidades, "en la mente existe una especie de camino con espacios equivalentes a los números; hay un espacio dividido en 10, luego espacios que indican las decenas hasta 90, luego las centenas, los miles y así lo demás. Cada persona tiene su camino y ahí se marcan las cantidades que se necesitan para la suma o para la resta. Cada decena tiene sus unidades y cada centena sus decenas".[11]

Esta descripción verbal, aparentemente sencilla, llevó algún tiempo de análisis hasta poder descifrar su verdadera significación. En primer lugar, se trató de definir el "camino" llegándose a la conclusión de que éste tiende a la circularidad y que existen "nódulos" indicadores de decenas, centenas, miles, etc.

Para sumar se emplea primero el espacio de las centenas, luego el espacio inferior que es el de las decenas para terminar con el espacio de las unidades. Para restar, en cambio, se parte desde el espacio final del número que se va a sustraer y, a partir de ahí, se van añadiendo las cantidades necesarias hasta la cantidad que iba a ser sustraída.

---

[11] Jerez, Agustín, investigador del CIEI, Quito, 1983.

En ejemplos numéricos tendríamos:

para la suma: $524 + 385 = 500 + 20 + 4 + 300 + 80 + 5$

$$500 + 300 = 800$$
$$80 + 20 = 100$$
$$5 + 4 = 9$$
$$800 + 100 + 9 = 900 + 9 = 909$$

Se han sumado las centenas, decenas y unidades que traduciendo el resultado en términos lingüísticos da:

Quichua			*Castellano*	
iscun	patsac	iscun	novecientos	nueve
9	100	9	900	9

para la resta: $524 - 385 = 5 + 10 + 100 + 20 + 4$

$$100 = 100$$
$$20 + 10 = 30$$
$$5 + 4 = 9$$
$$100 + 30 + 9 = 139$$

que traduciendo el resultado en términos lingüísticos da:

Quichua				*Castellano*			
shuc	patsac	quimsa	chunca	iscun	ciento	treinta y	nueve
1	100	3	10	9	100	30	9

Se han tomado como referente 385 añadiendo 5 para formar una decena y para obtener 90; luego se han añadido 10 para llegar a una centena y así obtener 400; con el aumento de 100 se llega a 500 y el resto es una descomposición para facilitar la suma que en este caso se descompone en 20 y 4. El resultado de la resta es la suma de los números añadidos al denominado "minuendo" en castellano.

Para llegar a la diferencia (resultado) se emplea el mismo proceso de la suma; los mecanismos de composición y descomposición a 10 (ó a 5 = mitad de 10), de igual manera que la preminencia de los valores mayores sobre los cuales se opera, facilitan el manejo de las cantidades dándole al sistema la eficiencia que socialmente se requiere.

Conclusiones

Los procesos operativos encontrados en la matemática quichua, constituyen solamente un ejemplo de los mecanismos a los que pue-

de recurrir una sociedad de tipo oral para resolver sus problemas matemáticos. En el caso del quichua, lengua que ha sido analizada, puede tratarse de un proceso específico de esta cultura o de un proceso general utilizado también por otros grupos no quichuas. Para definir las características de los procesos de otras lenguas no escritas hace falta realizar investigaciones que posibiliten la comparación y la definición de elementos para una mejor comprensión de los sistemas. De todas maneras, desde el punto de vista puramente lingüístico es clara la diferencia de los tipos de conceptos que se manejan tanto en el quichua como en el castellano siendo, probablemente, un problema que requiere mayor profundización para resolver aspectos de índole metodológica y asegurar una mejor comprensión de la matemática como ciencia pura.

En la práctica social, la aplicación del código matemático no puede darse aislado de su relación con las situaciones de la vida real sobre todo en los primeros niveles de aprendizaje, de modo que la ciencia encuentre su utilidad y sirva de instrumento para la solución de los problemas que se presentan. Esta opinión puede ser particularmente válida para las sociedades de tipo oral y aun las de tipo semi-escrito como puede ser la población mestiza que comparte características de la cultura quichua.

Este trabajo requerirá posteriores verificaciones sobre todo en lo que a la interpretación del léxico matemático se refiere. Se trata, por lo tanto, de un primer intento para comprender y llegar a sistematizar el pensamiento matemático quichua a partir de investigaciones llevadas a cabo con hablantes nativos que emplean este sistema en sus cálculos.

6. ESTANDARIZACION Y ELABORACION DE LENGUAS INDIGENAS

PANEL:

R. CERRON, J. LANDABURU, E. MOSONYI, R. MOYA

En el marco del Seminario Subregional de Políticas Educativo-Culturales en Poblaciones Indígenas se organizó un Panel para intercambiar ideas en torno a la necesidad o posibilidades de modernizar una lengua indígena para su utilización en acciones educativas y de promoción cultural, teniendo en cuenta no solamente criterios lingüísticos sino lo que ella implica en términos de su contenido cultural.

Presentamos las intervenciones de los cuatro panelistas.

Rodolfo Cerrón (Perú): Quisiera hacer dos salvedades: en primer lugar, que de nada serviría discutir este tema específico si es que no partimos del supuesto que todo proyecto de modernización de una lengua mayoritaria o minoritaria no tendría sentido si no se lo encara dentro de un marco de reivindicaciones sociales, políticas y económicas globales. De lo contrario estaríamos realizando una práctica puramente tecnicista de ingeniería lingüística, o dando

soluciones de gabinete, que es lo que lamentablemente se ha venido haciendo en muchos casos, a veces sin que nosotros mismos nos aventuráramos a confesarlo.

La otra salvedad que quisiera hacer es que mi enfoque va a tomar como punto de partida la realidad andina y específicamente quechua y aymara. Vale la pena hacer esta salvedad porque se trata de una realidad diferente a la que encontramos entre los grupos selváticos o forestales. En este sentido, debo señalar que tenemos que partir de una situación lo más objetiva posible, de una situación de diagnóstico, antes de poder proponer qué es lo que uno puede aportar desde el punto de vista técnico. Además, cualquier postura de modernización no está libre o puede estar libre de concepciones ideológicas subyacentes.

En relación con las lenguas andinas quechua y aymara, tenemos que ver las cosas desde dos perspectivas: una estatutiva y otra del organismo estructural lingüístico, o sea del corpus.

Desde el punto de vista estatutivo, evidentemente partimos de una realidad concreta. Nuestras lenguas son lenguas dominadas, habladas por grupos oprimidos, situación que viene de la época de la dominación colonial. En ese sentido, se trata de lenguas que han sido proscritas en ciertas esferas culturales, que han sido amputadas en su funcionamiento y han sido igualmente desemantizadas, de tal manera que aparecen como lenguas incapaces de cifrar determinados contenidos para específicas áreas semánticas.

Como consecuencia de ello, han devenido en lenguas arcaizadas y atrofiadas, tanto es así que han perdido lo que podríamos llamar su autonomía estructural. Es lamentable constatar que en una sociedad como la peruana o la boliviana, muchas veces son las normas que rigen para la lengua oficial las que están rigiendo el funcionamiento, el uso idiomático de las lenguas dominadas.

Tal es la realidad de la que debemos partir en relación con las lenguas andinas luego de más de 450 años de dominación, situación que resulta diferente a la que encontramos en la selva. De ahí que ha surgido el mito interiorizado por los propios usuarios de esas lenguas, de que el quechua o aymara no sirven para el ejercicio intelectual, para el discurso científico ni tecnológico. De ahí también que se piense que a lo sumo sólo funcionan a nivel oral y se nos hace difícil pensar que estas lenguas pudieran ser empleadas como vehículos para cierto tipo de discurso técnico o científico.

Todo ello no es sino resultado de una situación de dominación y no debido a la naturaleza intrínseca de la lengua. La consecuencia real de los hechos, de lo que se trata, es de cambiar el estatuto de las lenguas indígenas, o mejor de sus hablantes, porque en realidad las lenguas no existen en el vacío sino simplemente se trata de cambiar la situación de los propios usuarios de ellas. Las reivindicaciones económicas y políticas previas son más urgentes, son priorita-

rias y éstas podrán eventualmente traer otro tipo de reivindicaciones en el terreno cultural lingüístico.

En cuanto a la modernización específicamente, ésta supone entre otras cosas, atender no sólo a la planificación del corpus, la codificación de la lengua escrita, de la gramática y del léxico, sino que tales actividades vayan más allá de la descripción para proponer una prescripción, una normativización. En lo fonológico debemos ir más allá de la mera transcripción. No se trata de transcribir sino de escribir y esta es cosa que todavía no se entiende en toda su plenitud entre los propios lingüistas. En lo gramatical implica plantear el uso idiomático, normativizarlo recomendando, en lo posible, unas formas y descartando otras. En el léxico significa no sólo inventariar el caudal terminológico, sino elaborarlo también con miras a su expansión de modo de comprender áreas semánticas hoy día prohibidas. Todo esto dentro de un criterio aparentemente purista.

Quisiera reivindicar la actitud purista tan cuestionada pues no se contradice con una actitud de lealtad idiomática frente al avasallamiento que proviene de la lengua de afuera. Lejos de hablar de enriquecimientos idiomáticos, como se suele hacer, yo diría más bien que si optamos por la política de puertas abiertas en relación con la influencia que viene de las lenguas dominantes, entonces llegará el momento en que estaremos renunciando a la lengua nativa.

Más allá del desarrollo de un sistema ortográfico, que no por concreto resulta menos problemático, los aspectos más importantes de la modernización son, por un lado, el desarrollo estilístico de la lengua y la elaboración del léxico. Esto se dará a través de un auténtico desarrollo escritural. De lo que se trata es de desplegar un nuevo registro, pues la experiencia demuestra que una lengua sin desarrollo escriturario está condenada a la extinción. Toda lengua se desarrolla, se elabora a través de una lengua escrita. Esto lo demuestra el llamado milagro griego al haber desarrollado un sistema escriturario.

Para el desarrollo del corpus lingüístico se recomienda propugnar la constitución de una entidad planificadora integrada por lingüistas, escritores en lengua vernácula, educadores y científicos sociales comprometidos con grupos indígenas. Obviamente, la tarea requiere de un esfuerzo colectivo porque no puede ser tarea de individualidades. Para que las propuestas no sean meras soluciones de gabinete se necesita, además, la puesta en práctica de las mismas, la única forma que nos va a dar la respuesta decisiva sobre si lo que estamos proponiendo es viable o no. Para ello es necesario desarrollar el sistema de escritura y de ese modo elaborar la lengua, promover el uso escrito de la misma a través de la producción de una literatura que no tiene que ser necesariamente de naturaleza estética. Hay que pensar más bien en términos de ensayos sobre

diversos aspectos de la cultura nativa, local. Debemos alentar la producción de textos escritos, incluso por medio de concursos, a fin de conseguir una lengua propia, elaborada, que sirva de vehículo al razonamiento científico y tecnológico contemporáneos.

Aunque es un riesgo tocar estos puntos, en el quechua tenemos que aprender nuevamente la labor extraordinaria que realizaron los antiguos gramáticos y los quechuistas de la colonia, si bien es cierto con propósitos cuestionables. En términos puramente teóricos es aleccionadora la lectura de estos trabajos porque nos demuestra que en esa época el quechua —tan denigrado ya desde los primeros momentos de la conquista— llegó a ser un vehículo incuestionable al servicio de contenidos discutibles. Se demostró patentemente que en términos formales esta lengua podía estar capacitada para transmitir conocimientos teológicos, religiosos, literarios incluso. Como experiencia es importante retomar esta labor y, en ese sentido, el quechua resulta ser una langua sui géneris porque no está surgiendo de la nada, tiene una larga tradición que debemos de alguna manera aprovechar.

Jon Landaburu (Colombia): Me parece muy oportuna la secuencia que se acaba de dar porque mi experiencia mayor es con lenguas minoritarias, con lenguas del Amazonas y de otros grupos. En mi experiencia me he encontrado frente a estructuras lingüísticas de una complejidad, una plasticidad y una posibilidad de expresión sumamente grandes, aun cuando era como en algún caso, el vehículo de expresión de una población de 150 personas. Estamos frente a varias lenguas que tienen una posibilidad estructural de categorizar todos los aspectos de la experiencia humana. Si me permiten decir, un poco atrevidamente, que en este momento son en sí potencialmente capaces de expresar cualquier cosa, sin modificaciones ni modernizaciones, por lo menos en cuanto a su estructura. Es decir, al hablar de modernización se puede entender una adecuación a condiciones actuales supuestamente más favorables y, en este sentido, creo que modernización es una palabra cargada de ideología. Tiene sentido para nosotros los lingüistas en la medida en que puede dar lugar a una ingeniería, a una posibilidad de acción. Sin embargo sabemos que las lenguas tienen su propia dinámica, que van cambiando en la historia, va cambiando su sistema sonoro, su sistema morfosintáctico y sobre estas modificaiones el hombre tiene muy poca posibilidad de acción porque son de duración larga, que se ejercen sobre cinco o diez siglos, son mutaciones que escapan a la política humana, tal vez afortunadamente.

¿Dónde podría entrar la política humana? Puede entrar obviamente en el refuerzo del léxico y en lo que acaba de decir el Dr. Cerrón sobre el desarrollo de literatura, que va puliendo, va precisando el uso de los términos. En cuanto a su estructura más profunda, a la semántica gramatical, a la categorización del tiempo,

del espacio, de los objetos, de los procesos, en cuanto a los operadores lógicos, todo eso está dentro de la lengua y, por su misma constitución, el lenguaje humano tiene una apertura universal. Hay una capacidad de mutua traducibilidad entre las lenguas que hace que efectivamente sean susceptibles de ser aplicadas en cualquier campo. Los sistemas de numeración que encontramos normalmente, por ejemplo, se pueden adecuar a operaciones aritméticas mediante una adecuación lexical, donde los técnicos pueden presentar sugerencias, pero —a fin de cuentas—, son los usuarios los que van a decidir entre las distintas propuestas que hacen los técnicos.

Hay corrientes de cambios profundos en las lenguas. Por ejemplo, a nivel fonético uno ve que está apareciendo —en varias lenguas de Colombia— un debilitamiento de algunas oposiciones fonológicas a favor de otras que tal vez tengan que ver con el español. Es posible también que esté surgiendo un tratamiento de la cantidad que se asemeja a algo que vemos desde tiempo atrás en las lenguas románicas y europeas. Pero también se puede ver que el sistema de la modalidad, la expresión de la subjetividad dentro del acontecimiento obedece a normas distintas de las que suelen tener las lenguas europeas. ¿Quién puede decir a priori que esto es mejor que lo otro? Es un problema que no creo que se pueda resolver en forma sencilla ni aun desde una posición estrictamente relativista, diciendo todas las posiciones son iguales, ni tampoco volviendo a un esquema evolucionista simplista.

Esos son los factores que tal vez podrían dar algún sentido a la pregunta de que hay unas lenguas más modernas que otras, pero no veo muy claro la posibilidad de plantear esto.

La modernización, en este caso, sería adecuar el léxico a las necesidades tecnológicas del surgimiento de nuevos objetos, de la aparición de nuevas propiedades, de nuevos comportamientos y, obviamente, a partir de la introducción de la escritura a la constitución de un objeto privilegiado que es la lengua y el metalenguaje al que da nacimiento. Es decir, construir algunos términos que no están en la tradición pero se puede trabajar con la comunidad para buscar cuáles serían los mejores términos para designar algunos objetos de la lengua que antes no aparecían o que si lo hacían era de forma no sistemática. Lo mismo para otras áreas tecnológicas se podría pensar en términos de lexicogenia, de construcción lexical.

Pero el término modernización es sumamente ambiguo porque supondría que hay lenguas modernas y otras que no lo son. Si partimos de esta base yo no acepto la pregunta. Si se trata de adecuar las posibilidades de un instrumento pleno a algunas nuevas condiciones socioculturales se puede hacer sin modernizar, sin cambiar, porque eso no se hace desde lo que es el núcleo estructural de la lengua, sino desarrollando una práctica en algunas determi-

nadas áreas del léxico y elaborando conjuntamente con la comunidad una nueva cantidad de términos para nuevos objetos.

Estas lenguas del Amazonas o de pequeñas comunidades han estado menos en contacto con la civilización europea, o en contacto más lejano. En ellas se advierten menos préstamos y también éstos están en diversas situaciones. Hay una cierta cantidad de préstamos que han entrado hace un tiempo pero que no afectan la autenticidad de habla y que a veces la comunidad misma puede rectificar, pues se nota que hay una permanente reflexión lingüística. Ellas son capaces de crear palabras para nombrar "avión" o "motor", hay un dinamismo muy profundo que se puede rescatar. Llamemos a esto modernización —si se quiere— pero no acepto el término si se trata de jerarquizar las lenguas en modernas y no modernas.

Esteban Mosonyi (Venezuela): Yo voy a coincidir en primer lugar, en rechazar el término modernización; prefiero, en todo caso, hablar de estandarización, de planificación lingüística o cualquier otro término más adecuado. Modernización tiene un contenido evolucionista que es necesario especificar.

A pesar de que sabemos que las lenguas pueden expandirse, pueden asumir nuevos significantes y significados, adecuarse a todas las circunstancias previsibles, en la práctica vemos que la labor de planificación se hace altamente necesaria. Lo sentimos cada vez que oímos a un dirigente indígena aculturado que, aunque sepa muy bien su lengua, siempre y fatalmente usará términos en español, tales como gobierno, cultura, enfermera, médico, profesor, magistrado, congreso, etc. Nunca aciertan, o muy pocas veces, a buscar algún tipo de traducción, aunque tengan en mente equivalentes bastante precisos. Este hecho y también la experiencia inmediata de no poder traducir sin traumas un párrafo de cualquier libro o periódico occidental a la lengua indígena, nos coloca frente a un problema práctico de suma urgencia.

En cuanto a las condiciones sociopolíticas y económicas en que ocurre la planificación lingüística, hay muchas situaciones posibles. Por ejemplo, sé por experiencia personal que el idioma coreano ha pasado por todas las etapas sin ningún tipo de trauma, rápidamente y con gran efectividad. En cambio no ha sucedido lo mismo con el tagalo filipino, con el swahili, incluso con el árabe. Ahí se ve que la calidad y la precisión del proyecto político influye en cómo se realiza la planificación lingüística.

En lo que respecta a las formas de expandir el vocabulario, para apartar por ahora la sintaxis y la semántica y otros niveles lingüísticos, ha habido un cierto consenso —y a esto me sumo—, en agotar las posibilidades reales, los recursos propios de cada lengua, antes de acudir a préstamos. No se trata de rehuir un préstamo como a algo tenebroso, porque hay algunos que enriquecen la lengua y que históricamente están presentes. Sin embargo, lo funda-

mental es mantener la creación constante, esa actividad efervescente de lo culturalmente vivo que aprovecha raíces de la estructura morfosintáctica para una creación renovadora. Esto es irrenunciable; lo otro sería caer y recaer en dependencias y desarrollismos lingüísticos.

En estos momentos no tengo a la mano un trabajo que ilustra esa dependencia lingüística. Fue escrito por un tipo bilingüe que, de alguna manera complementa aquellas supuestas lagunas que ocurren en las lenguas nativas para expresar ideas que aparentemente no pueden ser fácilmente resueltos por ellas mismas. Entonces se acude a una cantidad de préstamos como adverbios, verbos, sustantivos y expresiones sintácticas. Ese tipo de recursos revela la dependencia lingüística y el hecho de que el bilingüe piensa y habla ya no en la lengua propia, nativa, sino en la aprendida, en su segunda lengua. En este caso, evidentemente, hay que acudir a un proceso de descolonización que es un proceso sumamente lento y difícil.

Otro problema que se ha reiterado aquí es el del desarrollo lingüístico. Este puede ser un peligro cuando trata de calcar y reproducir, con elementos supuestamente nativos y aparentemente propios, la forma cómo se concatenan las ideas en la lengua tomada como modelo (en este caso, la lengua mayoritaria, sea el español o el portugués). Entonces se reproducen órdenes de palabras y ciertas formas sintagmáticas aunque haya recursos propios de la lengua nativa que se adecuarían muy bien a esa situación. Evitar estos calcos y reproducciones implica —de parte del lingüista— conocer profundamente la lengua nativa y también las reflexiones que en torno a ella hacen los elementos que la hablan.

Muchas veces la estandarización se hace apresuradamente. El lingüista cree que sabe la lengua y, en base a su "ignorancia militante", crea ciertas formas por gestión propia y con el manejo de términos supuestamente universales. No obstante le falta madurar en la propia lengua; no ha tratado de hablarla, de escribirla, ni siquiera de consultar con los mejores conocedores, con los ancianos; no conoce la literatura oral, maneja sólo algunas acepciones. De ser así, deja sin tocar una serie de recursos que hacen mínimas las posibilidades de cubrir las necesidades que vayan surgiendo, y que constituyen la plasticidad inherente a cada idioma. Un lingüista que no haya madurado al menos en un grado intermedio en esta línea, es inútil que acometa esa tarea. Por su parte, un maestro bilingüe tampoco puede limitarse a una visión un tanto superficial de la lengua nativa, sino que debe profundizar su conocimiento en diálogo con sus parientes, con la comunidad.

Hay que entender también que la estandarización es un proceso y que, indudablemente, no vamos a poner de inmediato en competencia a la lengua nativa con el español y mucho menos con el

inglés. Cuando se trata de estandarizar una lengua del Orinoco, es posible proceder por las mediaciones de que se vale también la educación. Por ejemplo, primero estandarizar para la primaria, después para la secundaria, después para los estudios inmediatos, los periódicos y otras publicaciones, antes de entrar al "hardware", al "software", para los que el español no tiene equivalente todavía. La estandarización es un proceso que amerita cierto tiempo.

También hay que evitar otro peligro. Yo he visto indígenas verdaderamente traumatizados al ver que tienen el problema del manejo bilingüe. Ellos prefieren no hablar su lengua ya que no lo hacen con toda claridad, pureza y creen que se expresan mejor en la lengua mayoritaria, lo que provoca un problema sumamente grave. Existe el temor de incurrir en cierto tipo de proyecto lingüístico que oscila entre una forma aculturada, una pretendida innovación y la forma tradicional. Ese temor es injustificado porque son etapas por las que se pasa; a través de los errores se aprende y la dependencia lingüística, en última instancia, no se justifica sino durante algún tiempo. Tenemos que cargar con ese fardo, tenemos que enfrentar sus consecuencias y no ser tan temerosos ante la necesidad de un proceso que se nos abre y que ojalá dentro de 10 o 20 años alguna lengua nativa lo cumpla cabalmente.

Ruth Moya (Ecuador): Yo quisiera enfocar la pregunta acerca de la necesidad de la modernización de la lengua estrictamente en el plano de lo que se debería hacer en un proyecto de educación bilingüe, porque entiendo que como no se trata de sociedades que están encerradas en una torre de marfil, el proceso de modernización es inherente. Es decir, es imposible que en las lenguas no se desarrollen las categorías que tienen que ver con la vida. El hecho es que la modernización se da porque la gente está inserta en una economía y en una sociedad que no es estática.

Yo entiendo la pregunta en el sentido de que se trata de dotar a la lengua escrita de ciertas otras posibilidades que no tiene, o que están desarrolladas a nivel oral pero no a nivel escrito. Por eso concuerdo plenamente con lo que ha dicho Rodolfo Cerrón en el sentido de que el problema que estamos planteando lo debemos mirar desde la perspectiva del desarrollo estilístico del idioma.

Estoy de acuerdo con los demás en los planteamientos generales que han hecho, pero quisiera recalcar que me parece que las necesidades de estandarización y de los desarrollos estilísticos de los idiomas están profundamente ligados a los problemas y necesidades que las gentes tienen que ir resolviendo. Yo tengo experiencia, tanto en las lenguas mayoritarias como en las lenguas minoritarias, en las demandas sociales por la estandarización y los desarrollos estilísticos que no son comparables. A la gente no le interesan las cartillas, le interesa el territorio, y para eso necesitaba una serie de papeles. De modo que las necesidades de tener una escri-

tura son presentadas en términos de una situación objetiva, como un problema concreto de estandarización idiomática para la población.

Yo creo que entre las cosas urgentes que competen a quienes estamos dedicados a este tipo de problemas están aquellos referidos a la estandarización de las ortografías para la documentación civil; ésta es una cosa sumamente concreta e importante. Por ejemplo, las autoridades del Registro Civil deben estar obligadas a registrar los nombres propios sugeridos y creados por las culturas. En este mismo instante estamos desarrollando una especie de inventario de nombres propios en quichua. Las copias deberán ponerse en las oficinas del Registro Civil para que la gente se inscriba como quiere y no acepte la negativa de los funcionarios del Registro Civil que dicen que no pueden inscribir esos nombres porque son extranjeros, como ocurre actualmente.

Existe una ley, una conquista del pueblo shuar, mediante la cual ellos lograron que los nombres shuar pudieran inscribirse en el Registro Civil. Se da la paradoja de que quichuas, cofanes, chachis, etc., para que a sus hijos les coloquen los nombres propios de su cultura, tienen que decir que son shuar y echarle ese contrabando a la autoridad del Registro Civil para poder ponerles a sus hijos los nombres que quieren.

Así como éste hay muchos problemas concretos. Pienso que es urgente procurar la estandarización de lengua para normatizar lo que constituye la documentación civil de la población indígena, porque este es un problema real que demanda tiempo y dinero a la gente.

En segundo lugar, creo que es importante tomar conciencia de que los pueblos indígenas no tienen una sola forma socioorganizativa sino que para poder relacionarse con los distintos sectores de la sociedad, incluyendo al interlocutor estatal, asumen múltiples formas de organizaciones modernas: cooperativas, asociaciones, etc., y allí es cuando se necesita estandarizar el idioma para elaborar por escrito reglamentos, estatutos, que permitan un manejo ágil de la comunicación entre la organización indígena y agencias de crédito, bancos, corporaciones, etc.

Pienso, también, que debemos priorizar las áreas en las que se requiere estandarización y normativización. Entre ellas están las leyes, los conceptos del espacio jurídico-legal que deben ser manejados de manera unívoca; es decir, las leyes de reforma agraria, colonización, comunidades, que tienen que ver con los problemas que más atañen a las poblaciones indígenas. Paralelamente creo que es importante que se desarrollen o rescaten conceptos sobre la propia organicidad tradicional.

El Presidente Hurtado, en el Ecuador, antes de terminar su período, se presentó en la sesión del 10 de agosto, la sesión inicial del

Congreso, con una banda presidencial que decía "Mi poder es mi Constitución" escrito en shuar. La derecha se inquietó porque el sustrato de su reacción, es que los desarrollos institucionales en sociedades complejas, atravesadas por múltiples problemas, son desiguales. De lo que se trata es de lograr, a través de la escritura y de recreaciones idiomáticas, la comprensión de estas nuevas instituciones que no han sido desarrolladas históricamente en el seno de nuestras culturas. La palabra "Constitución" sabemos que corresponde a un orden jurídico reciente y, obviamente, no ha sido desarrollada en shuar ni en español tampoco. Corresponde a un desarrollo político e institucional cuya explicación no está en el idioma.

Otro aspecto importante es el desarrollo de un metalenguaje en el vernáculo. Es decir, de lengua para hablar y escribir sobre lengua, crear palabras para la puntuación, por ejemplo, porque de lo que se trata es de dotar a la escritura de ciertos elementos que permitan visualizar la narrativa del discurso. En el proceso de formación del maestro bilingüe se debe estandarizar una terminología que sería el metalenguaje de la ortografía, de las partes asenciales de la gramática, como la sílaba. El maestro debe saber dónde hacer el corte de palabra si tiene que pasar a otro renglón; debería haber claridad sobre si el corte es silábico, primigénico, o qué licencias se permiten para hacer el corte de palabras, de modo que se puedan ir desarrollando en lo concreto posibilidades de estandarización de la escritura.

En cuanto a las ortografías, por supuesto que es distinto el problema del quichua frente a lenguas como el cofane por la riqueza dialectal que existe en el primero. Sin embargo, yo creo que cuando los argentinos, los mejicanos, los guayaquileños, los quiteños hablamos, no nos asustamos de escribirlo de un único modo. Lo mismo hay que hacer con las lenguas vernáculas, porque la diversidad lingüística es inherente a cualquier idioma, pero debemos tener la posibilidad de generar un conocimiento transmisible por sobre las fronteras regionales, pues de lo que se trata es de crear un instrumento unitario a nivel de lengua escrita. Por ejemplo, respecto al quichua en el Ecuador se ha decidido el uso de un solo alfabeto, independientemente de las variantes dialectales que se sabe existen. Este alfabeto debe aceptarlo no sólo el maestro sino los usuarios del quechua. Todo esto es un proceso y no hay que ser impacientes. A la lengua española le tomó algunos siglos estandarizarse, por qué al quichua no le puede tomar unos 10 o 20 años más ya que es un proceso que tiene que ver con el desarrollo real del conocimiento de la lengua.

Lo que señaló el Dr. Cerrón me parece fundamental: no hay probabilidad de modernizar una lengua si no hay posibilidades de producir una literatura en términos estilísticos. Esto significa hacer matemáticas, geografía, ciencias sociales, hasta esa cosa fantasmal

que se llama educación cívica en la lengua vernácula que queremos desarrollar.

Ahora bien, si hablamos de una educación bicultural creo que nos hace falta tanto a los lingüistas como a los maestros a nivel de su formación pedagógica, una reflexión profunda para diferenciar los sistemas de pensamiento entre una y otra cultura, porque no estamos tratando un problema de mera traducción vocabular.

Es importante recuperar el proceso de trabajo para entender los campos semánticos en concreto, porque esto es lo único que nos da luces sobre las diferencias posibles entre una y otra cultura. En los materiales pedagógicos, en la formación de maestros, deberían verse las diferentes formas de presentación de la realidad para poder decir que intentamos una educación bicultural. No se trata de inventar cómo se dice "pistilo" en quichua, sino que el mundo vegetal es presentado de manera distinta en una cultura y en otra, cada una perteneciente a una esfera del desarrollo del conocimiento. Sería valioso dar cuenta de las identidades culturales de las lenguas, y esta representación debería estar traducida no tanto en el vocabulario sino en el modo de concebir los contenidos curriculares.

Finalmente, en la elaboración y desarrollo del vocabulario de las lenguas vernáculas, se debe decidir si se sigue un criterio etimológico, si se incorporan o no los préstamos del castellano, si se los adapta o no a la fonética de la lengua indígena o se respeta la ortografía de la lengua prestaria. El criterio que finalmente se adopte no es lo más importante, sino que el criterio sea asumido por quienes hablan esas lenguas como propias. No hay posibilidad de estandarizar lenguas sin el consentimiento y la voluntad de sus usuarios, pues las lenguas se desarrollan dentro de sus propias culturas. Desde un punto de vista pedagógico, sí me parece que cualquiera que sea el criterio que se adopte debe ser uno solo, para no desorientar a los hablantes.

III. EXPERIENCIAS DE EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL CON POBLACIONES INDIGENAS

1. NUEVAS EXPERIENCIAS CON EL METODO DE INVESTIGACION "MAPAS PARLANTES"

VICTOR DANIEL BONILLA S.

ANTECEDENTES Y REALIZACIONES HASTA LA FECHA

Carácter general de la experiencia

Esta experiencia y sus antecedentes fueron expuestos por primera vez en 1980. Se caracteriza fundamentalmente por su carácter no formal, no previamente planeado, no institucional, a pesar de lo cual, actualmente, está atrayendo la atención de distintos sectores: comunidades indígenas, universidades, grupos de educación popular, organizaciones políticas.

Desde mediados de 1984 está en vía de institucionalización: la muy modesta Fundación Colombia Nuestra firmó un convenio con la Universidad del Valle para la ejecución de programas de formación y capacitación, así como para investigar modalidades alternativas de educación en comunidades indígenas. Esta situación

no ha modificado hasta ahora el carácter de la experiencia, manteniéndose su no inserción en el marco oficial de la política educativa del Gobierno colombiano. Sigue siendo la experiencia de una entidad privada, con una relación directa entre el modesto grupo de trabajo de la fundación y las comunidades indígenas hasta ahora involucradas, que participan del Movimiento Indígena en el suroccidente del país.

Población involucrada

Básicamente se trabaja con comunidades paeces. Se inició la experiencia con las más tradicionales y últimamente se amplió hacia comunidades más "fronterizas", más "aculturadas", más cercanas a pequeñas ciudades o grandes pueblos, tales como Popayán, Piendamó, Sivia o Santander de Quilichao.

Este año se ha establecido contacto con algunos dirigentes de las comunidades guambianas, vecinos del pueblo páez y copartícipes de la historia de esa región del país.

Paralelamente, se ha trabajado con jóvenes no indígenas involucrados en trabajos económicos, culturales o educativos con dichas comunidades.

Los "mapas parlantes"

La concepción y la realización de la serie de siete murales que llamamos "mapas parlantes", representan en forma global la vida de la actual región caucana entre 1535 y 1970, y deriva de las observaciones que hemos podido hacer a lo largo de varios años de trabajo con distintas comunidades indígenas en el país. Constatamos de cerca algunas particularidades de sus formas de conocer y aprehender la realidad y de analizar sus problemas. Llegamos a la conclusión de que el saber indio es un todo y que sólo como tal puede ser conocido, desarrollado, transmitido, reproducido. La forma narrativa, descriptiva y aparentemente reiterativa del discurso indígena no es sólo una vía privilegiada de transmitir conocimiento. La materialidad que impregna los relatos orales de los hechos y de las cosas, no implica ausencia de conceptualización sino una forma distinta de hacer teoría a partir de la realidad.

Sobre la base unificadora de un espacio natural cuyas transformaciones se pueden seguir en el tiempo, los "mapas parlantes" reproducen la vida en un territorio, en sus múltiples aspectos: historia, derecho, economía de las comunidades indígenas, recursos naturales, flora, fauna. Las relaciones con la naturaleza, la ciencia de la tierra y la medicina están representadas junto con la historia y el funcionamiento de la sociedad global, colonial o nacional. No aparecen como "materias" dentro de un pensar o disciplinas especializadas. La expresión generalizante de lo político, lo económico

y lo físico, que es recreación de la vida misma en su diversidad, posible gracias al sistema gráfico adoptado, se aviene perfectamente al sentido globalizante del conocimiento de los indígenas. Pero los "mapas parlantes" no son simples ayudas visuales para transmitir un conocimiento ya acumulado. Allí radica todo el problema del método que abordaremos más adelante.

La forma cómo se llegó a producirlos y la manera de usarlos que experimentamos, permiten caracterizarlos como soportes materiales a la vez que como materia prima para la continua producción de conocimiento entre las comunidades indígenas (y para nosotros mismos). Los indígenas hablan de ellos como de una herramienta. Facilitan la tarea de investigar en forma continua su propia realidad y la del mundo que los rodea.

En una primera fase experimental, los murales —parcial o totalmente dibujados—, eran confrontados con distintas comunidades paeces. Sin ellas, los mapas no serían lo que son. Del papel calco se pasó a copias heliográficas y posteriormente, teniendo en cuenta observaciones y correcciones resultantes de la primera fase, la Fundación realizó una edición de 50 ejemplares de los murales en hule, material más resistente cuya utilización implicó también investigación técnica. Una serie de 20 "ampliaciones conceptuales" reúnen elementos que se encuentran dispersos en los distintos murales, para trabajar determinados conceptos (en economía particularmente). Ese material está disponible en serigrafía plastificada (tamaño 50 x 35 cm.).

Los siete murales corresponden a una selección de períodos o coyunturas históricas claves en la historia del pueblo páez teniendo el territorio como criterio unificador. Ellos son:

1. Así era nuestra tierra (1.50 x 1.40 m.).
2. Las guerras de liberación indígena (1.00 x 0.70 m.).
3. Bajo la dominación extranjera (1.50 x 1.70 m.).
4. El país páez en tiempos de Juan Tama (1.00 x 0.70 m.).
5. Cuando nace Colombia (1.00 x 0.70 m.).
6. La quintinada (1.20 x 1.40 m.).
7. Mientras crece Colombia (1.20 x 2.40 m.).

Objetivos

Las condiciones en las que surgió y se ha desarrollado hasta ahora esta experiencia han definido, y lo sigue haciendo, sus objetivos. Estos no han sido planteados y conscientemente propuestos previamente a su realización, porque se inscriben en el proceso de movilización social que es producto y expresión del Movimiento Indígena actualmente existente en el sur occidente de Colombia. Los podríamos sintetizar, de manera general, del siguiente modo.

> "Aportar al movimiento social una herramienta de formación y capacitación que facilite su ubicación en el lugar que ocupan hoy en el contexto del país y en el momento del actuar interno de sus comunidades."

En 1980 los objetivos generales de la dimensión investigativa fueron formulados en los siguientes términos:

> "dilucidar la naturaleza y las causas de la discriminación que la sociedad nacional colombiana mantiene de las minorías indígenas, así como del virtual bloqueo en que éstas se encuentran para concretar y transmitir sus más íntimas aspiraciones y proyectos."

Estos son objetivos investigativos tanto para los miembros de las comunidades indígenas como para nosotros. Presentaremos ahora algunos aspectos del desarrollo y profundización de estos objetivos en nuestra experiencia.

METODOLOGIA Y LOGROS

Metodología "mapas parlantes", producción de conocimiento y dinámica social

Para la experiencia que nos ocupa, el problema del método también aparece a posteriori. La investigación y la educación son requerimientos de la acción (necesidad de agilizar y mejorar la organización de un sector social en movimiento): no se investiga primero, para desde allí actuar o educar mejor. En otras palabras, el COMO se hace es relativo, y subordinado al QUE se necesita hacer y al CUANDO. En este sentido, los mapas parlantes constituyen un referente global, *siempre presente*, que permite la ubicación en el tiempo y el espacio, conforme a nuestros objetivos. Son puntos de partida o de llegada y, según el lugar y el momento en que los utilizan las comunidades, se prestan para el desarrollo y análisis en cualquier campo del saber. Son herramientas y no metas en sí.

En relación a la metodología que empleamos para ampliar el uso de los mapas parlantes, tuvimos una experiencia interesante en nuestro trabajo con las comunidades paeces. En ciertos medios educativos está en boga la expresión "formar multiplicadores", idea que habíamos asumido para diseñar un programa sistemático con su respectiva planificación. Sin embargo, en la práctica, tanto los dirigentes como las comunidades impusieron otro proceder. Los cursos de formación de "multiplicadores" resultaron ser reuniones amplias de la mayoría de la comunidad, a veces con delegados de otras, pero siempre con primacía de la comunidad en cuyo territo-

rio estábamos, o con la cual se trabajaba alguno de los mapas parlantes. Los dirigentes se resistieron a los cursos destinados a especialistas separados de su comunidad, reunidos aisladamente en otra parte, divididos de su base considerando que todos tenían que estar físicamente reunidos. Cuando todos están en igualdad de condiciones, sobresalen los más dotados o capaces, y los demás —aunque no sigan el ritmo—, saben qué se está haciendo y cómo. Recordemos que en el proceso de conocimiento páez, el que no ha visto no conoce. El ejemplo ilustra lo que varias veces nos ha pasado: aunque no reaccionen de inmediato, luego de reunirse, comentar y discutir, nos presentan sus críticas, aportes o propuestas. De aquí que podamos hablar de educación de "la comunidad" y no solamente de una serie de individuos.

Como se utilizan los mismos mapas parlantes en las distintas zonas, cuando se encuentra de paso o de visita un dirigente o un miembro de otra comunidad, puede intervenir en el manejo del mapa. No interviene entonces como "el dirigente", el representante de "la organización" o del comité, sino como un miembro más del mismo pueblo que tiene derecho a participar. El método de los mapas parlantes toca la realidad de la estructura social vigente de las organizaciones paeces, tradicionalmente —y hasta la actualidad—, organizadas en pequeñas comunidades autónomas o "encerradas" en el marco de la hacienda de terraje o del resguardo según los períodos históricos. Rompe el aislamiento, producto de la política de dominación, partición o desmembramiento de un conjunto social, para "centrarlo" hacia otro polo llamado "nacional". El proceso de educación-investigación apoyado en los "mapas parlantes" lleva a descompartimentalizar. En otras palabras, se facilita la ampliación del horizonte de las comunidades en dos direcciones nuevas:

- hacia las demás comunidades indígenas, con una reconstrucción de su mundo y reorientación hacia la comunicación directa entre comunidades; y
- hacia el ámbito universal, y ya no solamente hacia la "civilización" o el ser nacional colombiano.

El restablecimiento de relaciones directas entre comunidades resulta del proceso de recuperación de tierras, y de la consecuente libertad de circulación cuando la autoridad del hacendado no la limita o controla más. Los mapas parlantes permiten que los "recorridos" de los antiguos linderos y el reconocimiento de los conjuntos mayores ("los 5 pueblos" del título de Juan Tama, los "6 pueblos" del cacique Paniquitá, del Gran Cumbal, y otros...), junten el presente con el futuro y sustenten el proceso de recuperación de la "autoridad propia", la misma que no se puede entender como gamonalesca, ya que sus bases económicas, sociales, culturales, etc.,

están "a la vista". Los recorridos abarcan inclusive ahora comunidades indígenas del Departamento de Nariño. Estamos saliendo del "encierro" del terraje; pero no es para caer en el "encierro" de la escuela según el modelo estatal.

Existe un proceso de ruptura de la segregación impuesta por la dominación colonial —hoy todavía vigente en muchas partes— segregación de los extraños y también entre indios de comunidad y de haciendas, o indio de tal o cual resguardo. En este proceso hemos podido constatar también otra particularidad metodológica. Muchos nos habían recomendado que lo importante es formar indígenas que manejen ellos mismos los mapas parlantes. Por eso también se habían planificado los cursos de multiplicadores. ¿Y qué pasó?

Por lo general, un mapa ocupa una comunidad toda una mañana o toda una tarde. Una primera presentación nuestra después de la observación libre del grupo y de sus primeras lecturas silenciosas o comentarios interpersonales, es seguida de observaciones y de una "lectura" en lengua páez por todos los que quieran intervenir. Normalmente empiezan las autoridades o los dirigentes de la comunidad, hasta que las intervenciones de todos y cada uno sean requeridas. Desde ese momento parecería que nuestra presencia no se necesita más. Sin embargo, es requerida no tanto como "maestros" o transmisores de saber, sino más bien como poseedores de otros tipos de conocimientos (de otras partes, de otras fuentes) y, sobre todo, como testigos pertenecientes a la sociedad nacional, a la otra sociedad, distinta pero indisolublemente ligada a la suya. Se producen a veces "duelos" entre sabios de la comunidad y nosotros, provocados por ellos mismos delante de todos a veces para avalar o legitimar —ante los ojos de los jóvenes—, sus conocimientos de "mayores", o simplemente para confrontarnos y poner a prueba nuestra posición o el interés que nos lleva a trabajar con ellos. Y cuando al cabo de varias sesiones resultan varios de los supuestos "multiplicadores" muy bien "adiestrados", nos piden que sigamos "acompañando", presencia que es referente físico y material de la realidad social actual en que comunidades indígenas y pueblo colombiano tienen destinos ligados, y también presencia que es reserva para nuevas preguntas que puedan surgir.

Ahora bien, existe un corolario a estas observaciones: el no indígena que quiere trabajar con los mapas parlantes, no solamente necesita conocer el contenido de los dibujos allí pintados, sino también la situación de la comunidad, su diario vivir, sus problemas del momento. Si no ha convivido con ella, le es muy difícil, para no decir imposible, entrar en el juego de los mapas parlantes.

Este juego no implica solamente "investigación", aunque la genere a distintos niveles y bajo distintas modalidades. Implica mediaciones sociales. No se trata de "participación comunitaria", integradora y vertical, sino que los distintos grupos sociales, las dis-

tintas fuerzas en obra en las situaciones vividas, resultan dinamizados, para bien o para mal; no es tan sencillo controlarlos, en otras palabras, no es tan fácil manipularlos siempre que los mapas parlantes sean utilizados en la dinámica social de la cual hemos hablado. Si se reducen a meras "ayudas visuales" para agentes educativos especializados y aislados de los procesos sociales, simplemente dejan de ser "mapas parlantes".

Una última observación en relación con el papel de los no indígenas: obviamente, al tener generalmente más facilidades de circulación, más radio de acción que la mayoría de los miembros de las comunidades, objetivamente hemos servido de mediadores en las relaciones entre comunidades. ¿Simple inversión del papel de agentes de la sociedad dominadora? Mediación que puede ser necesaria transitoriamente, o puede corresponder a una apertura a otro tipo de relación e intercambios interculturales.

En cuanto a los guambianos, vecinos seculares de los paeces pero que también los desconocen, hemos podido vislumbrar en la incipiente experiencia de utilización conjunta de los mapas parlantes que éstos han generado una dinamización de su propio proceso de recuperación de su historia y su pensamiento. Nos preguntamos si no va a suceder lo mismo que con la juventud colombiana relacionada con los paeces: un redescubrimiento del otro que conlleva una búsqueda de lo propio. Lo propio ya no es simplemente "lo nacional" o lo "tradicional-típico": implica un movimiento de ubicación propia en lo universal.

Metodología "mapas parlantes" y formulación de políticas propias de parte de las comunidades indígenas

Desde 1980 decíamos que se podía observar un virtual bloqueo entre las comunidades indígenas después de tantos siglos de dominación colonial. La metodología "mapas parlantes" nos ha permitido contribuir a ciertos "desbloqueos", producto de la dinámica social en medio de la cual funcionan. El conocerlos y trabajar en base a ellos ha servido para recuperar "la idea propia" y anima el proceso de "recuperación del pensamiento" en el cual varias comunidades están metidas después de —o paralelamente a— las recuperaciones de tierras.[1] Falta mucho todavía para que toda "la idea propia" tome cuerpo en el actuar de las comunidades, pero ya se podría ilustrar lo logrado en el campo de la técnica y la economía.

Frente a la capacitación técnica ofrecida por cuantas instituciones existen, en este campo, y ante los profundos fracasos del

---

[1] "Recuperar" no es conservar, no es desenterrar una guaca. Es volver a tener o asumir la capacidad de existir para proyectarse en el mundo de hoy creativamente.

cooperativismo o de las "empresas comunitarias" del INCORA que siempre enfocan al "empresario" individual a nivel de su unidad de producción, los mapas parlantes permiten plantear el problema del contexto económico global en todas sus dimensiones y, de manera aprehensible por las comunidades, en particular gracias a la dimensión temporal, histórica. En torno a los mapas parlantes se pueden reubicar y reorientar estos programas y entrar realmente a implementar políticas económicas para las comunidades o su región, lo mismo que políticas educativas o de capacitación, no solamente aplicadas a las comunidades sino formuladas por ellas.

2. ALFABETIZACION Y EDUCACION POPULAR DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LAS CULTURAS NACIONALES (LA EXPERIENCIA BOLIVIANA)

JORGE RIVERA PIZARRO

Antecedentes

Solamente en dos oportunidades, en los últimos treinta años, el Estado boliviano emprendió la tarea de encarar el grave problema del analfabetismo en Bolivia.

En 1952 se produce la Revolución Nacional, que cambia la estructura económica del país, nacionaliza las minas, redistribuye la propiedad de la tierra y da acceso al voto universal. La ruptura del viejo orden oligárquico implica la apertura de oportunidades educativas para la población privada de acceso a ella. Luego de la promulgación de un revolucionario Código de la Educación, el país se pone en 1956 en campaña de alfabetización por diez años.

El deterioro del proceso revolucionario ocasiona también, junto a otros factores, el fracaso de esta acción. Queda, sin embargo, como logro importante del período, la expansión de la educación

rural que frena el crecimiento del analfabetismo, sin disminuirlo significativamente.

En 1970, durante el corto gobierno progresista civil-militar, se organiza otra campaña que muere junto con el régimen, en pocos meses. Se inició una movilización de estudiantes y maestros, con gran despliegue propagandístico, pero sus efectos fueron muy limitados.

Lo relevante es destacar que solamente cuando la correlación de fuerzas sociales favorece a los sectores populares, el Estado manifiesta de alguna manera su preocupación por la suerte de las mayorías nacionales privadas de oportunidades educativas. Durante los períodos dictatoriales que se suceden en ese lapso y después del 72 no se pueden encontrar políticas definidas sobre este particular.

La lucha del pueblo boliviano, librada a lo largo de casi dos décadas, logra en 1982 un triunfo político que inicia una nueva etapa en la historia de Bolivia. En ese contexto se enmarca la definición de la política educativa del gobierno democrático y la educación popular.

Es decir que solamente cuando el gobierno representa, en alguna forma los intereses populares, en Bolivia se han dado acciones significativas para la erradicación del analfabetismo.

El nuevo gobierno encuentra al país con un porcentaje oficial (según datos censales) del 36% de analfabetos que, luego de estimaciones y proyecciones, se calcula en 55% comprendiendo tanto los analfabetos absolutos como aquellos que, por desuso, no tienen dominio sobre la lecto-escritura. Pero, al mismo tiempo, encuentra un movimiento popular que ha podido madurar su pensamiento sobre el conjunto de la vida social y, en especial, sobre la educación. En cortos períodos de apertura en medio de las dictaduras militares, se realizan dos congresos pedagógicos nacionales (1970 y 1978), con participación del conjunto del movimiento popular que fijan posición sobre el enfoque de la educación desde la perspectiva de las culturas nacionales.

La tesis cultural de la Central Obrera Boliviana (COB), la tesis política de la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), las conclusiones del II Congreso Nacional y del ampliado para discutir la propuesta de la nueva Ley de Reforma Agraria, constituyen expresiones claras del pensamiento popular acerca de su educación.

En ellas se inspiran los planteamientos del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular, así como en la práctica y conceptualización de las innumerables instituciones no-gubernamentales que, durante los períodos dictatoriales, asumieron la realización de tareas educativas con la población marginada.

Sobre esas bases, el plan declara que la alfabetización es fundamentalmente una acción política, antes que pedagógica; que no

puede darse sino en la perspectiva de una educación intercultural y bilingüe; que debe hacerse en la lengua materna; que debe asentarse en la organización popular; que debe realizarse con un enfoque de educación popular permanente.

Objetivos

Tres habían sido los factores que llevaron al movimiento popular a la conquista política de la democracia: conciencia cada vez más esclarecida, organización y participación activa en los procesos sociales. El plan debería acompañar desde el punto de vista educativo esos tres aspectos. Por ello, propuso los siguientes objetivos:

1. Dinamizar la conciencia popular, como clase, como cultura, como persona, como Estado, como nación, siendo para ello la alfabetización primeramente un instrumento de permanente lectura de la realidad y un impulsor de la construcción de la propia historia.

2. Fortalecer la organización popular en torno a los órganos históricos de poder de los sectores populares: matrices sindicales, partidos políticos y otras formas asociativas a través de las que se expresa el movimiento popular organizado.

3. Propiciar la participación popular en todas las instancias de la vida social, ligadas a la satisfacción de las necesidades básicas, al enfrentamiento de la crisis, la defensa, consolidación y profundización del proceso democrático popular.

De esa manera el plan entendió su naturaleza política ajustándose al escenario que le brindaba la coyuntura económica, política y social del país e inscribiéndose en la dinámica que había generado el movimiento social.

Población

Bajo el concepto que "en alguna forma todos somos analfabetos", el plan consideró que su acción debería dirigirse al conjunto de la población, comenzando por los sectores considerados "estratégicos" en función de los objetivos propuestos, para ir avanzando progresivamente puesto que las condiciones de la coyuntura no garantizaban la posibilidad de una acción exitosa masiva y simultánea en todo el país. No obstante, el rápido deterioro de la movilización popular, el quiebre interno del frente político de gobierno, la indefinición de la conducción gubernamental y la agudeza de la crisis económica, obligaron a reducir progresivamente las expectativas. La ruptura de la unidad del instrumento político quedó expresada para el plan en la posición en enfrentamiento que ya desde el comienzo tuvo la organización sindical del magisterio con el

SENALEP, por diferencias de orden conceptual, estratégico y político.

En los hechos, debido a las limitaciones sociales y políticas ya señaladas, y a las de orden financiero, al cabo de algo más de un año de ejecución, el plan cubrió a una población de 60.000 analfabetos con influencia sobre aproximadamente 300.000 personas, luego de haber realizado cerca de 7.000 días-hombre de capacitación, para unos 2.800 educadores populares de base, y haber conformado cerca de 250 Centros de Educación y Comunicación Popular.

Relación con la política educativa nacional

La política educativa del gobierno quedó expresada en el Plan Nacional de Acción Educativa, inscrito en el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. De los tres objetivos del Proyecto Principal, el segundo (erradicación del analfabetismo) fue declarado como prioridad nacional, siendo el único de los tres que realizó avances de significación en el país.

El plan expresó la política nacional en la materia. Debe relevarse el hecho de que en ese período inicial se recuperó la conducción de la política de educación popular, hasta ese momento dispersa en la acción de organismos no-gubernamentales que mantuvieron su educación popular a pesar de los gobiernos dictatoriales. Esta recuperación no fue solamente un acto declarativo, sino una conquista progresiva de la confianza en el Estado por parte de dicha ONG, expresada en el reconocimiento del SENALEP como punto referencial y en la adopción de la propuesta política, metodológica y técnica contenida en el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular.

Por la práctica metodológica participativa de planificación, el SENALEP se constituyó en el principal animador de la reformulación de las políticas educativas y culturales del país.

Las metodologías

La formulación del marco conceptual adoptó una estrategia de recuperación de las expresiones teóricas y desiderata del movimiento popular, así como de la teoría y práctica desarrolladas por las organizaciones no gubernamentales, de tal manera que ambas —organizaciones e instituciones— se vieron ampliamente reflejadas en los principios básicos: naturaleza política, interculturalidad y bilingüismo, comunicación popular, etc. Y además, se sintieron enriquecidas con un modelo teórico globalizador de las buenas intenciones de unos y de la práctica de todos.

La planificación buscó la participación y el consenso a través de una serie de cinco seminarios nacionales y uno de apoyo regional, realizados gracias a la colaboración de OREALC. Conscientes

de que un Plan Nacional difícilmente podría elaborarse con participación directa de las bases, se buscó la contribución de quienes las representaban (COB, CSUTCB) y de quienes habían trabajado lealmente a su servicio durante muchos años (magisterio, instituciones no gubernamentales). Con ellos se discutieron los aspectos estadísticos metodológicos, lingüísticos, culturales, y se conformó un equipo para la elaboración de los materiales de alfabetización.

Se acordó conjuntamente alfabetizar en lengua materna con un proceso posterior de transferencia al castellano, en la medida que existiera dominio oral del idioma. Con un instrumento de consulta a las bases se identificaron áreas temáticas y problemáticas, y se hicieron propuestas de oraciones, frases, consignas, slogans, etc., procesadas, seleccionadas y luego ajustadas a los requerimientos de orden lingüístico y didáctico.

Se adoptaron por consenso, las líneas generales de la metodología de educación popular y las técnicas de alfabetización, proponiendo un método global que, partiendo de la oración con un proceso analítico llegue hasta la identificación de sílabas.

Desde el punto de vista administrativo se acordó seguir la estructura de la organización sindical, especialmente campesina, aunque en esto se tropezó con la propuesta del magisterio de seguir la organización del sistema escolar.

La estructura del contenido siguió un continuo balanceo entre los intereses y problemas de la cultura de base andina (nación) y los del proyecto político y social de las organizaciones populares (clase). Se partió de las necesidades primarias (alimentación, salud, educación), para llegar a la organización (tradicional y clasista) y a los problemas coyunturales y estructurales (democracia, instrumentos políticos, Bolivia, liberación, solidaridad internacional).

La alfabetización en lengua materna planteó el problema del alfabeto. Varios estaban en uso, pese a disposiciones legales desde el año 64. Se invitó a catorce instituciones, con más de veinte especialistas, a superar las diferencias y lograr un acuerdo nacional para un alfabeto único. Se establecieron criterios de orden lingüístico —tanto de carácter fonémico como de orden semántico— combinados con criterios pedagógicos (de asequibilidad y facilidad) y criterios histórico-sociales, respetando algunas soluciones ya aceptadas de manera estable en el pasado y procurando un alfabeto que se adaptara mejor a las expectativas y necesidades de quienes lo irían a usar.

Pese a la dificultad de la tarea, se lograron principios de acuerdo en un seminario especializado que abordó conjuntamente los problemas del bilingüismo y la interculturalidad. Se llegó a acuerdos mínimos por consenso y quedaron algunos puntos difíciles para ser solucionados en otra reunión, en la que, por fin, se logró una solución. Mediante un decreto supremo se oficializó el nuevo alfa-

beto único, con el cual se elaboraron las cartillas en quechua y aymara.

Los materiales elaborados por equipos mixtos, con representación del SENALEP, organismos no-gubernamentales, representantes de la COB y de instituciones especializadas del Estado (INEL), fueron luego revisados por las organizaciones matrices de obreros y campesinos, mereciendo su respaldo y aval para garantizar que los contenidos respetaran las orientaciones del movimiento popular en los aspectos culturales, sociales y políticos, y por varios lingüistas, para asegurar la corrección en los aspectos pertinentes.

Las tareas de alfabetización fueron encomendadas a educadores de base designados por sus organizaciones, limitando al mínimo la participación de agentes externos (estudiantiles, maestros) para propiciar un mayor control social (y no tanto estatal) de la acción, así como la continuidad e identificación con la problemática socioeconómica, cultural y lingüística.

Esto significó la adopción de una metodología de capacitación de efecto multiplicador, con solo una instancia de repetición. Se organizó el Centro Nacional de Capacitación al que acudían los educadores populares que luego reproducirían el curso con no más de dos semanas de demora, para reducir los riesgos de distorsión de los mensajes. El alto costo de esta metodología obligó posteriormente, a conformar un equipo nacional que se desplazaba a los distintos lugares en los que se concentraban los educadores populares.

Principales elementos innovadores

Desde el punto de vista conceptual, el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular tuvo la virtud no sólo de recoger el enorme caudal teórico-práctico anterior, sino de avanzar en las formulaciones y el enfoque de la alfabetización en un país con mayorías analfabetas y en un universo pluricultural.

La alfabetización no puede concebirse desligada del problema del conocimiento, de su generación y de la comunicación como instrumento de los sectores populares.

Este enfoque abre una nueva perspectiva frente a una historia de alfabetización ligada a la escolarización. Se aprende a leer y escribir para tener acceso a la escuela que no se pudo tener de niños. Se consideraba la alfabetización como el primer peldaño de acceso a la escuela de adultos. Este carácter subsidiario de la alfabetización creaba falsas expectativas, por una parte, al pretender introducir al sistema educativo a una población que difícilmente tendría luego acceso a grados de escolaridad formal, por las limitaciones propias del sistema que a duras penas puede atender con continuidad a la población infantil. Aprender a leer para luego estudiar en textos apropiados y con la guía del profesor los contenidos de la educación fundamental, era condenar al fracaso inevitable de las

habilidades adquiridas, generando el llamado analfabetismo por desuso.

En culturas de tradición fundamentalmente oral, el conocimiento tradicional, conservado —ciertamente con impurezas y mistificaciones— a lo largo de siglos de dominación cultural, fue perdiendo categoría científica y valor social por el hecho de no estar escrito. Partimos de la hipótesis de que el conocimiento adquiere valor cuando está escrito. Solamente el conocimiento oficial, pues, tenía ese valor. Una alfabetización intercultural y bilingüe debería partir del rescate y revalorización del conocimiento popular (leyenda, literatura oral, medicina tradicional, tecnologías de la producción) haciendo de él objeto de escritura. "Sabiduría y Ciencia del Pueblo" es el programa que, aplicando técnicas sencillas de investigación participativa, intenta hacer del conocimiento cultural el contenido inicial de la educación popular.

Si enseñar a leer y escribir significa transferir solamente las habilidades de descodificación de los signos sin, a la vez, entregar el poder de producir la propia comunicación, convertimos a los neolectores en simples consumidores del conocimiento ajeno. ¿No refleja tal implícita concepción el uso casi exclusivo del término "neolector", sin que equivalentemente se hable del "neoescritor"? No son sólo razones de orden didáctico las que llevan a preocuparse del material para los neolectores, a fin de proponer grados de dificultad accesibles a su habilidad incipiente. La estructura de dominación cultural se expresa en tan importante preocupación (¿"qué más les daremos para que puedan leer"?).

Estamos hablando no solamente de la transferencia de las habilidades de comunicación escrita sino del poder de producir esa comunicación, es decir, de la posesión de los medios de producción de la comunicación a través del empleo de aquellas técnicas alternativas que han comenzado a usarse con tanto éxito. Si la alfabetización no va acompañada de la entrega de papel en blanco, de marcadores, cartulinas, mimeógrafos artesanales, sténciles, tinta, y de las metodologías y técnicas de elaboración de volantes, periódicos murales, boletines, revistitas populares, panfletos, leer y escribir va a significar solamente reforzar los lazos de dependencia de la escuela y de los centros emisores de la información. Por eso acompañamos la alfabetización con el programa "Prensa Popular Alternativa" y la conformación de los Centros de Educación y Comunicación Popular (CECP). La tradición oral, el conocimiento tradicional, sus problemas y reivindicaciones, la información de interés local y que nunca aparece "impresa", empiezan a encontrar un instrumento para adquirir valor social y hasta ligitimidad científica.

Esta especie de trilogía interrelacionada —alfabetización, conocimiento, comunicación— permite enfrentar el más importante problema, cual es la incorporación del alfabeto a la cultura. La preocupación principal de un programa de alfabetización en cultu-

ras de tradición oral, no es tanto reducir las altas tasas de analfabetismo a fuerza de "alfabetizar individuos", sino lograr "alfabetizar la cultura". Si tomamos análogamente y como referencia lo que aconteció en nuestro país con la radio, podremos ilustrar mejor lo que queremos decir. Con ser un elemento de muchísima mayor sofisticación tecnológica, la radio ha logrado permeabilizar la cultura no solamente por el uso extendido de receptores, sino por el compromiso cada vez mayor de nuestro pueblo en la generación de mensajes a través de lo que ellos consideran "sus" radios (es el caso de las emisoras mineras, Radio San Gabriel y otras). No importa lo alejada y ajena que haya sido la producción de esta tecnología, nuestro pueblo la ha hecho irreversiblemente suya porque se inserta en la dinámica de la cultura oral, potenciándola de manera increíble. Algo análogo tiene que ocurrir con el alfabeto, si queremos que un programa para introducirlo sea exitoso. Obviamente la dificultad es difernte puesto que en este caso la alfabetización no se inserta en una dinámica propia de comunicación, pretendiendo más bien, la apropiación de esa dinámica.

El intento de alfabetizar la cultura es innovador en nuestro país.

La participación de las organizaciones populares es también un intento innovador, aunque no juzgo que haya sido del todo exitoso, por las características que adoptó progresivamente la coyuntura política en nuestro país.

Hemos intentado respetar al máximo los órganos naturales de poder, forjados históricamente a lo largo de muchos años de lucha y que tienen peso trascendente en la vida nacional: La Central Obrera Boliviana y la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia. Hemos reconocido en ellos la legítima representación popular, poniéndonos bajo su orientación e incorporando las expresiones de su pensamiento a las propuestas técnicas. Hemos elaborado con sus representantes los materiales de alfabetización y los hemos sometido a su aprobación. Hemos organizado los Comités Departamentales del Plan bajo la Presidencia de la Central Obrera de cada departamento y hemos nombrado en consenso con ellos, y otras veces bajo su sugerencia, a los directores de los equipos técnicos, responsables locales del desarrollo y la animación del plan.

Lo hicimos no con fe ciega y acrítica en la corrección de su conducción. Nos pusimos la tarea de ser acompañantes del movimiento popular y, por tanto, puentes entre el divorcio real que muchas veces existe entre las cúpulas y las bases. Un plan de alfabetización debe ser una correa de transmisión entre la vanguardia del movimiento popular y el conjunto de sus bases, cuando se inscribe en el proyecto social y político que ellas gestan.

No fue exitoso en su totalidad el intento porque encontramos dos factores importantes que nos salieron al paso. Por un lado, la

gravedad de la crisis a la que no pudo o no supo enfrentarse el instrumento político del que formamos parte y que no solamente restó fuerza a nuestra propuesta, huérfana de apoyo financiero, sino que concentró los esfuerzos del movimiento popular y sus organizaciones en la solución de los problemas inmediatos y vitales que ella producía. El éxito de la alfabetización no depende principalmente de la corrección de su propuesta, sino de las condiciones coyunturales en las que se inscribe.

Por otra parte, los educadores profesionales no tuvieron la lucidez suficiente para transferir el poder que detentan en la sociedad aceptando que es el pueblo el que en un proceso de marcha hacia la liberación, tiene la conducción principal. No haber hecho de las autoridades educativas, de las escuelas y de los maestros el eje articulador del plan, organizativamente hablando, constituyó una piedra permanente de contradicción que le restó fuerza a la dinámica emprendida.

Concebir la movilización para la alfabetización como la participación activa del pueblo y sus organizaciones y no como el simple traslado de maestros, estudiantes y gente de buena voluntad, de sus sitios habituales a los barrios suburbanos, el campo y las minas, a cumplir una suerte de cruzada redentora, fue también algo difícil de entender. Aceptar que el educador popular que alfabetiza puede ser cualquier miembro de la comunidad que reciba el encargo delegatorio de su organización, tropezó con permanentes escollos de parte de quienes, tras largos años de formación, se creían ya preparados para responder a estos desafíos.

Pese a las dificultades y al éxito relativo del intento, creemos que constituye una experiencia válida e innovadora para nuestra historia de alfabetización nacional.

Nuestros materiales educativos son innovadores no tanto por sus contenidos y la lengua en que fueron hechos, sino porque son fruto del trabajo colectivo. Hemos realizado con éxito la coordinación interinstitucional ligada a las organizaciones populares, a través de la realización de talleres de producción colectiva.

Es difícil que un organismo del Estado pueda, en ciertas circunstancias, contar con el equipo humano para enfrentar la tarea de producción con exclusiva responsabilidad. Los talentos suelen estar repartidos en diversas instituciones. Ponerlos juntos a trabajar para elaborar cartillas, audiovisuales, afiches, programas de TV, resultó una experiencia exitosa, no solamente por el hecho de una forma colectiva de producción, sino por la aceptación posterior de los resultados. Se evitó así la fácil tentación de la imposición autoritaria del Estado, frente al cual existen muchas resistencias, justificadas o no.

Las ferias educativas populares constituyeron una instancia innovadora al abrir el espacio educativo. Instalar en las ferias de intercambio comercial paneles sencillos con material gráfico, mesas

con libros y lectores en voz alta, educadores populares dialogando y comentando los materiales con la gente, teatro popular, títeres, muestras de productos artesanales hechos por el pueblo, una callahuaya (médico tradicional) diagnosticando y enseñando a la gente su propia sabiduría acumulada a lo largo de siglos, un altoparlante, conjuntos folclóricos, constituyó una forma importante de contacto con el pueblo convocado no para eso, sino reunido por sus propios intereses (comprar, vender, curiosear).

A través de las ferias, el pueblo organizado se convierte en educador, pues allí aprende a manejar el mimeógrafo popular, a saber que puede producir con sus manos un papel impreso, que la imprenta no es algo solamente de los poderosos, que puede expresarse a través de la risa y el chiste de los teatreros.

Estas son las experiencias más significativas, quizá considerando que "innovación" puede ser un término de apreciación muy subjetivo. Un plan está conformado por una gama muy amplia de acciones que se emprenden y que cobran sentido no tanto en sí mismas, cuanto en la relación que cada una tiene en el conjunto.

3. LA CULTURA COMO RECURSO: EL DESAFIO DE LA EDUCACION INDIGENA EN EL MARCO DE UN DESARROLLO NACIONAL AUTONOMO

STEFANO VARESE *

Nota introductoria

En este trabajo se presentan y discuten tres temas relacionados con la cuestión de la educación indígena.

1) En primer lugar nos referiremos a los avances teóricos y experiencias acumuladas en el campo de la educación bilingüe intercultural, tal como éstos se expusieron especialmente en el Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas que tuvo lugar en Oaxaca, México, en octubre de 1982, bajo los auspicios de la UNESCO y del Instituto Indigenista Interamericano (Cf. N. J. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas Vega, 1983); y en el Seminario-Taller Subregional sobre

* Unidad Regional de Culturas Populares, Oaxaca, México.

Capacitación de Promotores Indígenas en Centroamérica y Panamá que se realizó en Ciudad de Guatemala en el mes de julio de 1985 por iniciativa de la UNESCO y del CREFAL (Cf. UNESCO/OREALC-CREFAL, 1985).

2) En segundo lugar nos interesa revisar críticamente los logros y obstáculos que ha enfrentado la política educativa bilingüe-bicultural en México en las últimas décadas ya que es ésta la experiencia más importante en Latinoamérica, por lo menos en términos cuantitativos.

3) Y finalmente se exponen algunas perspectivas evaluativas en relación a un programa especial de formación de Promotores Culturales Indígenas del Sur de México. El tratamiento de estos tres temas se basa sobre una serie de trabajos previos en los que el autor ha tomado parte en México y que aparecen mencionados en la sección de bibliografía. Debido a lo anterior en esta ponencia no se citará textualmente cada vez que se utilice una referencia del autor para evitar darle excesiva pesadez a la lectura.

La dimensión y las características del problema

La presencia de las poblaciones indígenas en América Latina ha sido desde hace siglos argumento de debates: desde el cuestionamiento inicial de su condición plenamente humana o la más reciente negación de sus especificidades culturales, hasta la manipulación intencional de la realidad demográfica y estadística ejercida en la actualidad por los estados-nacionales a fin de minimizar o neutralizar el potencial político de estos sectores. Las estimaciones numéricas más confiables indican que en la actualidad viven en América Latina poco más de 30 millones de indígenas subdivididos en más de 400 grupos etnolingüísticos que incluyen microetnias de pocos centenares de individuos hasta macroetnias de millones de personas. Cerca del 90% de estas poblaciones se concentra en dos áreas: Mesoamérica (México y Guatemala) y la región andina (desde el norte de Chile hasta el sur de Colombia). El resto de las etnias indígenas se encuentra disperso en las demás regiones del continente (Varese, Rodríguez, 1983a; Cf., también Rodríguez, Soubie, 1979; Mayer, Masferrer, 1979).

Nos parece importante señalar inmediatamente las serias limitaciones que tienen los actuales datos censales y estadísticos de todos los países latinoamericanos en relación a las poblaciones indígenas. Las estadísticas básicas y censales sufren de distorsiones "ideológicas" que afectan profundamente a la metodología, diseño, formas de captación, procesamiento y difusión de la información. Los prejuicios ideológicos se derivan, en el caso del Estado, de una tradición histórica de voluntad política "unitarista" que niega tendencialmente la legitimidad y validez de la presencia indígena en

el país y aspira a la uniformización lingüística y étnica de la nación, es decir a la asimilación forzada o implícita.

Dentro de esta tradición del Estado nacional neoliberal, la administración y el ejercicio estadístico-censal operan objetivamente como mecanismos de enmascaramiento y alteración que afectan el conocimiento social y la autopercepción de la nación en cuanto a su propia composición lingüístico-cultural. Estos mismos prejuicios e ideologizaciones han sido internalizados y son compartidos por los propios miembros de las etnias indígenas quienes, frecuentemente, niegan su filiación étnica y lingüística en situaciones de captación censal y confrontación social, precisamente por las connotaciones despectivas y discriminatorias que tal adscripción acarrea. Un censo, en última instancia, supone un acto de definición étnica, lingüística, social y racial por parte del ciudadano, lo que pone en juego todos los condicionantes históricos construidos sobre las cuestiones centrales de las relaciones interétnicas y de clase (Varese, Gigante, Lewin, Pardo, 1985: 2-3). De esta manera la falsificación de la dimensión cuantitativa de la composición y carácter multiétnico del país altera y contamina el hecho esencial y cualitativo de la configuración nacional y orienta, en consecuencia, de una manera sesgada y parcializada las decisiones fundamentales que el Estado, y los sectores dominantes de la sociedad civil, toman y ejercen en el campo de la política cultural, educativa y de desarrollo en general (Ibíd.: 4).

Se trata de una más de las manifestaciones de la continuidad de las compulsiones coloniales que han signado la secular relación entre los sectores indígenas sometidos y las clases dominantes de los mestizos y criollos hispanohablantes. El fenómeno de la subordinación de las sociedades y culturas indígenas se ha mantenido similar, en su esencia, a lo largo de los siglos de la Colonia y de la República, a pesar de sus diferentes manifestaciones históricas, ya que lo que ha cambiado son las distintas formas y modalidades que reflejan los múltiples estadios y momentos socioculturales por los cuales ha atravesado el Estado nacional que las incluye (Cf. D.G.E.I., 1985. Para esta sección del trabajo nos apoyamos en una parte de este texto que Bartolomé, M. A. y Varese, S., prepararon para la Dirección General de Educación Indígena, organismo especializado de la Secretaría de Educación Pública de México).

Durante la etapa de la invasión y colonización, las etnias indígenas sufrieron procesos de desestructuración, segregación residencial y desmembramiento territorial. Se perdieron las unidades político-culturales abarcativas y apareció el fenómeno de la fragmentación aldeana, una de cuyas consecuencias ha sido el reemplazo de la identidad social colectiva por un tipo de identidad residencial, confinada a los límites de la comunidad corporada de residencia. La identidad social colectiva fue substituida entonces, por dos niveles de autodefinición y adscripción por otros. Uno de ellos se ex-

presó como la homogeneización social y cultural del colonizado, ubicado dentro de una categoría genérica que pretendió redefinirlo: el indio. El otro nivel consistió en el incremento y consolidación de la fragmentación cultural, geográfica y política derivada de la naturaleza misma de la República de Indios, que conformó identidades y lealtades localistas y aldeanas necesarias para el control político colonial.

Esta es la situación global que ha sido heredada por el Estado nacional contemporáneo. A lo largo de este proceso las diferentes adscripciones étnicas se redefinen social y culturalmente en función de su posición relativa en el contexto colonial. Lo anterior se manifiesta como la matriz histórica de la indianidad genérica y de las adscripciones o identidades particulares que llegan hasta nuestros días.

La Independencia y la República no constituyeron una ruptura radical de la situación colonial del indígena. El modelo de Estado-nación adoptado en razón de los paradigmas construidos por las experiencias históricas europeas produjo una organización estatal cuyas características esenciales, en lo que a la cuestión étnica se refiere, radican en la negación de la diversidad cultural. El Estado se conformó en términos uninacionales y monoétnicos, a pesar de que la naturaleza real de la sociedad sobre la cual se construyó es de índole multiétnica, y cultural y lingüísticamente plural. La voluntad de incorporación y uniformización cultural se transformó, de hecho, en una exclusión y marginación de las etnias indígenas por la propia incapacidad del Estado y de la sociedad nacional de ofrecer opciones económicas, políticas, culturales y educativas que pudieran lograr la pretendida integración nacional.

La expansión de la economía moderna de mercado, las correspondientes recomposiciones de las relaciones económicas, políticas y sociales, y los necesarios reacomodos de la composición del Estado tuvieron un impacto específico sobre el campesinado indígena. Se pretendió introducirlo a una economía monetarizada y de libre mercado de mano de obra y de bienes; sin embargo, lo anterior se pudo lograr sólo en forma marginal, parcial y con acusadas diferencias regionales. El resultado fue una desigualdad sectorial y espacial en la participación de las diferentes etnias en el proyecto de desarrollo nacional. Estas articularon respuestas y estrategias que estuvieron condicionadas por las características y modalidades de las presiones externas y por su capacidad específica de oponer formas de resistencia cultural y política (Ibíd.).

La doble opresión de los pueblos indígenas

En Latinoamérica las relaciones interétnicas entre pueblos indígenas y sociedad nacional, es decir, las relaciones que se establecen entre dos grupos sociales que no comparten la misma cultura

y lengua, conllevan siempre una relación de clase que expresa el vínculo que se ha establecido históricamente entre un sector dominante y los sectores sometidos, entre una cultura y una lengua hegemónica y unas lenguas y culturas subordinadas. Estas relaciones interétnicas esencialmente asimétricas se fundan sobre una doble situación de opresión. En una de sus manifestaciones, la más evidente, la opresión se ha basado en la explotación económica en sus diferentes modalidades combinadas, unas veces a través del saqueo de la mano de obra indígena, otras veces de la expropiación de sus recursos naturales y posesiones territoriales. La otra manifestación de la asimetría, menos obvia pero quizás más destructiva de la capacidad de gestión social, se expresa en los múltiples mecanismos de la discriminación racial, lingüística y cultural, la negación de la identidad histórica y cultural específica. De esta manera, a la alienación objetiva de tipo económico y político se suma la aún más corrosiva alienación subjetiva que impide que individuos y grupos puedan construir su futuro en base a su pasado y a una percepción real y correcta de su presente. La doble opresión requiere, evidentemente, de una estrategia de liberación que combine de igual manera el logro de la democracia y justicia político-económica con la eliminación de la desigualdad y hegemonía cultural y lingüística.

Es en este segundo ámbito donde la educación bilingüe-intercultural pretende impulsar una necesaria ruptura de esta conciencia social alienada, posibilitando que tanto el individuo como el grupo social en su totalidad reencuentre y revalorice su condición histórica y todas las potencialidades de su patrimonio cultural enriquecido por el aporte de la cultura universal.

El proyecto descolonizador de los pueblos indígenas

A partir de los primeros años de la década de los '70 las demandas etnopolíticas indígenas cobran visibilidad en América Latina. La Primera y Segunda Reunión de Barbados (1970 y 1977, Cf. Dostal, 1972 y Barbados II, 1977), ponen en la plataforma internacional los planteamientos de las luchas de liberación de los movimientos indígenas organizados y vuelven a encender el debate indigenista al interior de algunos de los países con mayor presencia indígena. México, con más de 10 millones de habitantes indígenas y una larga tradición de política integracionista, es el país que a partir de 1975 implementa una serie de reformas tendientes a incrementar y mejorar los servicios especializados del Estado para esas etnias. Claramente esta respuesta del Estado responde a una serie de movilizaciones que se configuran y toman fuerza alrededor de un puñado de organizaciones indígenas del magisterio y del campesinado que abandonan la tradicional actitud petitoria para proponer, en su lugar, una participación política sobre todo en las decisiones

que afectan el campo de la educación (Cf. ANPIBAC, 1979; Rodríguez, Varese, 1979).

También en los primeros años de la década del '70, Perú asiste a un esfuerzo importante en la reivindicación de las demandas históricas de la población indígena: se establece y desarrolla una reforma educativa que abre amplios espacios para la recuperación de las lenguas y culturas indígenas, se propone la educación bilingüe y se oficializa el uso de la lengua quechua. Sin embargo el proceso sufre un estancamiento y retroceso notables a partir de 1975. Hoy día se puede afirmar que más del 50% de la población indígena en edad escolar no tiene ningún tipo de atención (Varese, Rodríguez, 1983a: 13-14). Otro país que ha empezado a dar una respuesta a los planteamientos educativos indígenas es Ecuador. En 1980 se crea el Modelo Educativo MACAC para la población quichua del país, del que se deriva el Programa de Alfabetización y Educación Permanente para la población quichua basado en avanzadas concepciones teóricas y metodológicas. En el oriente del país se está dando una audaz experiencia educativa autónoma gestionada por la etnia shuar: quizás se trate de uno de los proyectos más originales y exitosos del continente (Laje, 1983).

Venezuela, a pesar de su relativamente baja densidad indígena, puede considerarse también como un país que ha sabido encontrar una respuesta inicial al problema de la educación indígena. A partir de 1979 se establecen programas interculturales bilingües para preescolar, educación básica y alfabetización. Otro ejemplo de respuesta adecuada al reto de la multietnicidad y el plurilingüismo lo da Nicaragua revolucionaria, que a la campaña de alfabetización en lenguas (ALFALEN) ha hecho seguir un programa de educación bilingüe-cultural que queda incluido como una de las conquistas populares en el proyecto nacional de Autonomía Regional de los Pueblos y Etnias de la Costa del Atlántico. En el caso de Panamá se tiene un ejemplo importante de logros obtenidos a través de la movilización política de los indígenas y gracias a una respuesta sensata del gobierno. En los casos de Colombia, Brasil, Paraguay, Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras, se pueden identificar iniciativas de sectores de la sociedad civil y de las organizaciones indígenas que en contextos políticos diversos, pero tendencialmente hostiles a las iniciativas de autonomía cultural, logran desarrollar algunos programas de educación y promoción cultural gestionados directamente por los indígenas y/o por grupos solidarios.

En todos los países mencionados, sin embargo, es importante observar que han sido las luchas, las reivindicaciones y la capacidad organizativa y de movilización indígena lo que ha motivado las respuestas de los gobiernos o ha dado concreción a las iniciativas independientes de proyectos educativos indígenas. Las décadas de los años '70 y '80 han significado un florecimiento de las organizaciones

y planteamientos indígenas y la correlativa respuesta de los Estados a estas demandas históricas.

Hay que entender, al mismo tiempo, que para los países que durante el último medio siglo intentaron asimilar a los pueblos indios, el reconocimiento del fracaso integracionista ha significado la necesidad de una revisión a fondo de los principios y prácticas de la llamada política indigenista en el campo del desarrollo económico y de las acciones educativas. Esto es particularmente cierto y evidente para el caso de México, pero de manera más implícita puede afirmarse para los otros países con masiva presencia indígena. El fracaso de la política integracionista de las etnias indígenas, que concebía la superación de la desigualdad social en términos de una homogeneización cultural y lingüística (confundiendo desigualdad con diversidad), de hecho condujo a la reafirmación de la marginación estructural de la población indígena en la participación del desarrollo político y socioeconómico de la vida nacional y a la acentuación de las desigualdades sociales.

La crítica indígena de la educación

Se trata, en fin, de un balance de varias décadas de política asimilacionista por acción u omisión, que es decididamente favorable a la permanencia y reproducción ampliada de las etnias indígenas en países como México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. A la constatación de esta voluntad de permanencia india, los movimientos etnopolíticos organizados añaden un conjunto de severas críticas a los varios sistemas educativos nacionales a los que acusan de ser asimilacionistas, ajenos a la cultura de cada etnia y, sobre todo, profundamente alienantes y desintegradores de la unidad comunal y étnica. En los casos en que los Estados han postulado y desarrollado iniciativas de tipo bilingüe, las organizaciones indígenas argumentan el carácter instrumental y mediador de los planes y programas en los que identifican el objetivo oculto de deculturar y dominar lingüísticamente a través del uso inicial de la lengua materna. En todos los casos, las objeciones indígenas descalifican la utilización de textos inadecuados, racistas y etnocéntricos en los que la historia, los conocimientos, la cultura, el arte de las etnias, son alterados y falsificados. Se rechaza, en suma, la imposición de estilos y modalidades pedagógicos que van en contra de los fundamentos culturales de cada pueblo indio y los someten siempre más en vez de otorgarles instrumentos para su emancipación (Varese, Gigante, Lewin, Pardo, 1985a: 4-43).

A las críticas de los sistemas vigentes, el movimiento indígena organizado añade un conjunto de propuestas que pueden ser resumidas de la siguiente manera.

a) Alfabetización y enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna con paso posterior al uso de la lengua nacional entendida como segunda lengua o lengua vehicular;

b) Integración de los sistemas de conocimientos étnicos con los universales en una pedagogía específica para cada etnia;

c) Reconocimiento del papel esencial que debe cumplir la comunidad local y/o regional en la educación en sus varios niveles (maestros, administración, etc.);

d) Incremento de los recursos para la preparación de materiales didácticos y de promoción y difusión apropiados a la cultura de cada etnia;

e) Apoyo a la formación de profesionales indígenas en todas las ramas del conocimiento a través de universidades indígenas y escuelas especiales para dirigencias y técnicos;

f) Legislación específica que garantice la educación indígena y una política del lenguaje coherente, pluralista y democrática (Ibíd.: 43-44).

La cultura como recurso

A todo lo largo de Latinoamérica, en los países con presencia indígena relevante, la discusión nacional sobre el desarrollo de las áreas rurales ha girado sobre la cuestión de la asimilación, incorporación o integración del indígena al proyecto de modernización del país. El sustento implícito o explícito de estos debates, y de sus prácticas políticas, ha sido fundamentalmente una concepción neoliberal economicista de los procesos sociales en la cual la dimensión económica ha sido privilegiada frente a los otros factores, especialmente los culturales y los políticos. De una manera esquemática, esta concepción del desarrollo y de la formación nacional concibe a la sociedad global como polarizada entre un sector moderno capitalista (industria, comercio, agricultura de capital, sectores de servicios, etc.), y un sector "obsoleto y atrasado" conformado por campesinos indígenas y etnias precampesinas (tribales, según algunas terminologías). Este sector atrasado, se afirma, deberá alcanzar al moderno para su propio beneficio y el de la sociedad nacional, a través de medidas de aceleración externa (infusiones de capital, tecnología, educación, capacitación para un cierto tipo de producción y consumo) que a la postre apuntan a la completa substitución de la organización productiva, político-social y cultural de la etnia por diferentes variaciones de un único modelo organizativo: el capitalismo periférico que tiende a transformar al campesinado en fuerza de trabajo "liberada" a las leyes del mercado y progresivamente desvinculado de sus propios medios de producción, sustento y reproducción. El resultado extremo de esta ca-

dena es la "descampesinización", la pérdida de autonomía cultural, el deterioro de la capacidad de autosustento así como de la habilidad colectiva e individual para utilizar los elementos seculares de la propia cultura en la estrategia adaptativa.

Como en todo proceso de dominación político-económica, esta concepción y práctica del desarrollo y de la integración, paralelamente necesita ejercer una hegemonía cultural sobre las etnias indígenas de tal manera que a través de mecanismos directos (educación) o indirectos (medios de comunicación, discriminación étnica, ejercicio jurídico y administrativo) intenta internalizar en la conciencia individual y colectiva indígena el autodesprecio y la inseguridad frente a las propias formas culturales y lingüísticas.

Dentro de esta perspectiva las etnias indígenas se definen por dos conjuntos de sistemas:

a) *Un sistema de carencias:* todo aquello que le falta a las sociedades indígenas en términos tecnológicos, de indicadores urbanos y modernos de bienestar y consumo, de aspiraciones a estilos de vida de sectores ciudadanos medios, etc., es lo que define al indígena. Se es indio porque se es pobre, carente. De acuerdo a esta lógica, las configuraciones étnicas dejarían de existir en la medida en que el "desarrollo" alcance a estas poblaciones.

b) *Un sistema de remanentes culturales obsoletos.* Los elementos culturales indígenas son rezagos, residuos de estructuras sociales y modos culturales precolombinos y coloniales. Lo indígena, y cada especificidad étnica, es definido así por una especie de desincronización histórica, de incapacidad y/o dificultad de adoptar los elementos de la cultura moderna y adaptarse a ellos.

Carencias y residuos son considerados, por lo tanto, como obstáculos que se oponen a la integración de los pueblos indígenas, es decir a su desarrollo y a su consecuente desaparición como entidades culturales específicas y distintivas. Esta concepción, finalmente, presume que la cultura de una etnia indígena es inviable y que no constituye en sí un sistema de elementos aprovechables para el desarrollo, sino un obstáculo que tiene que ser eliminado.

En oposición a este planteamiento se levantan pruebas históricas y antropológicas contundentes que fundamentan *el principio opuesto, es decir que la cultura de un pueblo indígena, por sometida y alterada que esté, puede constituirse en el eje movilizador de una voluntad de autoafirmación y en el componente más importante de un proyecto de desarrollo asumido y gestionado como propio.* El conjunto orgánico de elementos que constituyen la cultura de un pueblo indígena, su especificidad étnica, es, bajo esta perspectiva, el patrimonio más importante con el que cuenta la colectividad y puede ser movilizado para generar, articular y operar un proyecto de desarrollo integral. Es en este sentido que hay que conceptuali-

zar a la cultura de un pueblo indígena como un recurso aprovechable en todo programa de desarrollo social. Naturalmente, la cultura entendida como recurso es una concepción de un nivel propositivo y general que implica varios pasos y tareas específicas de reflexión y revisión crítica por parte de la dirigencia intelectual indígena y de sectores activos de la población étnica para determinar las estrategias de utilización del recurso cultural, así como para fijar los criterios de elección y jerarquización de uno u otro elemento cultural. Una de las decisiones etnopolíticas más complejas y comprometedoras de una colectividad es elegir qué es lo que se descarta y qué lo que se conserva de la propia tradición y patrimonio cultural. Porque aquello que se decide descartar, muchas veces puede resultar teniendo un valor simbólico y afectivo fundamental para el pueblo, más allá de toda racionalidad.

Finalmente todo el proceso de reflexión colectiva y de selección consciente de los aspectos de la propia cultura que pueden ser movilizados y desarrollados constituye, en sí, el núcleo fundante del proyecto social y, al mismo tiempo, el ámbito de la capacitación y de la formulación de la reconstrucción intencional del propio mundo social. En estas tareas capacitantes e instituyentes, todos los aspectos de la propia cultura, desde la historia hasta la lengua, desde las tecnologías hasta la propia estética, son repensados en función de la continuidad y del cambio; de la vinculación entre el pasado y el presente que se quieren superar y el nuevo futuro que se quiere y necesita construir, pero precisamente a partir de las propias raíces históricas, aun de las que es necesario cortar. Este complejo esfuerzo de edificación (y de destrucción o superación) ha sido definido por la misma intelectualidad indígena como la "culminación del proceso de colonización" (Barbados II, 1977), es decir como el esfuerzo para poner punto final a la etapa histórica del colonialismo y entrar al proyecto de construcción etnopolítico (Cf. Varese, Gigante, Lewin, Pardo, 1985a).

Creación y apropiación cultural

Analizar la cuestión de la función de la educación en el desarrollo autónomo de una etnia indígena, implica ampliar y profundizar la reflexión sobre el tema de la cultura como uno de los ejes fundamentales para la transformación social.

> "Las culturas, como los pueblos, pueden ser dominantes u oprimidas, hegemónicas o subordinadas, libres o enclaustradas. De igual manera ocurre con la lengua que expresa, produce y reproduce la cultura de un pueblo. No hay, en este sentido, una cultura y una lengua neutra, desvinculada de las condiciones históricas, sociales, económicas y políticas concretas del pueblo

que representa y sustenta, y sobre las cuales éste, a su vez, gravita y se reproduce de manera específica y privativa. No hay culturas o lenguas pobres: hay culturas y lenguas de pueblos empobrecidos, subalternos, sometidos" (Varese, 1984).

Las culturas y lenguas de las etnias indígenas encierran en sí una doble condición: el largo y secular proceso de colonización al cual han estado sujetas y, al mismo tiempo, su voluntad de permanencia y lucha por mantenerse como rostros singulares y diversos de ese complejo fenómeno de resistencia y clandestinización cultural que comparten todos los pueblos que han quedado englobados al interior o en la periferia de la expansión mercantil y capitalista de los últimos siglos.

El fenómeno de la permanencia y resistencia de las etnias como formas civilizatorias diferenciadas entre sí y de la sociedad nacional envolvente, no debe concretarse tanto en el hecho de haber podido mantener una cierta continuidad de contenidos y expresiones culturales "originales" e indemnes, sino por la habilidad y competencia colectiva de los pueblos indígenas que les ha permitido incorporar los elementos impuestos por la estructura de dominación y tornarlos, a través de un procedimiento de apropiación, en cultura propia. Las etnias indígenas, por lo tanto, no existen y se afirman en función de la mayor o menor adhesión del pueblo indio a una presunta tradición original, sino por esta capacidad de incorporar a la propia matriz de reproducción cultural, y reciclar en términos asumidos como culturalmente propios, los mismos factores cuya intencionalidad de origen era precisamente de imposición y control cultural y político. Hoy día pueden reconocerse subjetiva y objetivamente como indígenas, y específicamente étnicas, características y modos culturales que fueron asumidos o impuestos durante el proceso de dominación colonial y la posterior situación de subordinación neocolonial.

Esta capacidad de apropiación de elementos culturales ajenos y de su inclusión en el proceso de reproducción cultural propio ha sido definida por G. Bonfil (1982) como el "control cultural", un factor del campo político, que consiste en la habilidad social del grupo étnico para tomar decisiones sobre los recursos culturales, "es decir, sobre todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad, e intentar satisfacerlas, resolverlas y cumplirlas" (Ibíd.: 134). En función de esta definición se pueden identificar cuatro situaciones tipo al interior de un conjunto cultural:

a) Las decisiones pueden ser propias cuando se ejercen sobre los propios recursos culturales, lo que se inscribe en el campo de la *cultura autónoma;*

b) Las decisiones son propias pero se ejercen sobre los recursos ajenos: se trata de la *cultura apropiada;*

c) Las decisiones sobre los elementos culturales propios son tomadas desde afuera del grupo: *cultura enajenada;*

d) Tanto las decisiones como los recursos son ajenos: en este caso se trata de la *cultura impuesta* (Ibíd.: 134). Esta es la situación extrema de dominación política, aunque en el caso anterior de cultura enajenada la forma de penetración y control puede ser tanto o más efectiva por su carácter enmascarado.

Es evidente que para los fines del desarrollo orgánico e independiente de una etnia indígena, las primeras dos situaciones (cultura autónoma y cultura apropiada) son las que le dan viabilidad, pero al mismo tiempo constituyen las condiciones menos frecuentes. La mayoría de los grupos indígenas se encuentran insertados en algunos de los diferentes grados que componen la escala que va de la cultura impuesta a la enajenada. En el campo de la educación indígena, el problema central consiste en cómo implementar y viabilizar un sistema de programas, contenidos, marcos institucionales que posibiliten el rescate, la animación y la movilización de la *cultura autónoma* y de la *apropiada,* de tal manera que a través del sistema educativo se pueda ampliar y consolidar la capacidad de decisión y elección de la etnia en relación al conjunto de recursos culturales propios y ajenos que tienen que ser dinamizados y apropiados.

Reproducción y producción cultural

Para intentar dar una respuesta al problema que se ha planteado, es necesario detenerse sobre la cuestión de la reproducción y de la producción cultural. Se sabe que le toca a la escuela garantizar un sector de la reproducción cultural y que siempre esta reproducción se refiere a la cultura hegemónica con exclusión de la subordinada. Por esta razón, desde el punto de vista de una sociedad indígena y de su inserción en un sistema educativo formal, los aspectos de la reproducción y producción cultural cobran una importancia estratégica fundamental y condicionan las decisiones básicas sobre objetivos, programas, contenidos y métodos que se buscan.

Un primer aspecto esencial que es importante entender se relaciona con el hecho que la identidad étnica, la identidad social (que es siempre y necesariamente individual) de un pueblo indígena, se constituye alrededor de sus actividades culturales y éstas no son otra cosa que el conjunto de actividades productivas, de circulación y de uso y consumo de los bienes, repartidas en dos grandes categorías de tiempo cualitativamente distintas: cotidiani-

dad y tiempo festivo y ritual. La cultura de una etnia indígena se origina y reproduce fundamentalmente en el mundo del trabajo, en el proceso productivo, y en el modo peculiar en que cada etnia ha decidido históricamente definir sus excedentes (de producción y de tiempo) y se ha fijado cómo utilizarlos. Las actividades de la producción y del consumo, divididas en el tiempo festivo y de la cotidianeidad, constituyen el ámbito propio de la *reproducción cultural,* es decir el campo en el cual los elementos y modos culturales propios de un pueblo se reiteran con una relativa ausencia de innovaciones radicales. De hecho, la ritualización y reiteración calendárica y festiva cumple, entre otras, la función de condensar y garantizar en el corto e intenso tiempo ritual-festivo, la reproducción cultural a través de mensajes simbólicos que legitiman la estructura y ordenamiento cultural. De esta manera, la reproducción de la cultura se tiene que entender como un fenómeno fundamentalmente social, colectivo, que no pone en juego las iniciativas innovadoras individuales, sino la capacidad reproductora e imitativa del individuo que busca en la conducta adecuada y "normal" (según la norma cultural específica) el consenso y la aprobación social.

Expresada de esta manera, la reproducción cultural parecería aludir a un ámbito rígido, inalterable y repetitivo de la vida social. En realidad este es solamente uno de los elementos de la dialéctica social, el otro par antagónico es la *producción cultural,* la innovación individual que se genera al interior de la comunidad a través del análisis crítico, la disconformidad, la influencia externa o el retorno a las fuentes originales (supuestas o reales). La esfera de la producción cultural supone audacia, una cierta actitud heterodoxa pero al mismo tiempo una identificación profunda con las composiciones y raíces de la propia cultura y pueblo. La producción cultural es un acto individual que recoge, por negación o afirmación, los elementos de la propia cultura y los ajenos y los enmienda y reformula proponiéndolos a la colectividad, que en última instancia es la que acepta o rechaza la proposición. Por esta razón la producción cultural, siendo de responsabilidad individual, es realmente tal, sólo en la medida en que puede apelar al consenso colectivo sobre la base de su vinculación y arraigo con el proceso de reproducción cultural. La paradoja de la creación cultural en el marco de una etnia indígena es, precisamente, la necesidad que tiene la producción cultural de sustentarse fuertemente y de manera orgánica en la reproducción cultural que es el ámbito de la "tradición", de la colectividad, del mal llamado "conservadurismo", de la normatividad aprisionante, pero también y sobre todo, el de la secular resistencia que ha permitido a las etnias sobrevivir a las agresiones externas precisamente por medio de una aceptación muy selectiva o del rechazo de las innovaciones.

Es dentro de este tipo de análisis que debe insertarse la discu-

sión sobre el carácter y la función de un sistema educativo indígena, que funcione como factor dinamizador de la comunidad étnica y le otorgue los elementos del conocimiento y de la reflexión para que ésta descubra y decida cuáles de sus propios recursos y de los ajenos deben ser reapropiados, movilizados, utilizados para un proyecto colectivo de desarrollo, que transforme una secular estrategia de resistencia en una iniciativa y proyección hacia el futuro.

La propuesta de la educación indígena en México[1]

El año de 1975 marcó, en México, el comienzo de un cambio radical en la política indigenista. Es este el año en que, convocada por el gobierno, se realiza la primera asamblea nacional de pueblos indígenas que reúne en Pátzcuaro a cerca de cinco mil delegados y participantes de las 56 etnias del país. Y es a partir de esta iniciativa del Estado, por cierto motivada por la efervescencia y las demandas de los indígenas, que las organizaciones étnicas comienzan a operar una campaña política bastante bien articulada que dará sus primeros resultados en 1977, cuando el Gobierno Federal formula las "Bases para la Acción del Instituto Nacional Indigenista, 1977-1982" y en 1978 cuando se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI.). Ambas instituciones, a partir de estas fechas, coordinan sus programas y acciones y empiezan a abrir sus puertas a las propuestas críticas de los intelectuales y profesionales indígenas y a las proposiciones formales emanadas de las organizaciones indias.

Los principios rectores de esta nueva política para los indígenas son los siguientes:

a) Reconocimiento de que el carácter marginal de los grupos étnicos se debe a un intercambio desigual con la sociedad nacional;

b) Admisión de que la inserción de estos grupos se da en una estructura de clases que los ubica en una situación de opresión a la cual se suma, de manera complementaria, una dominación cultural. Unido a esto, se reconoce el carácter multiétnico del país y se pos-

---

[1] Esta sección del trabajo, necesariamente sintética, se basa sobre tres series de fuentes que permiten dar cuenta cabal de la situación actual de la educación indígena bilingüe-bicultural en México: la primera es el texto de Varese, et al., 1983b, que representa un esfuerzo de sistematización y síntesis de la situación cuantitativa y cualitativa de la educación indígena y una proyección de la misma al escenario del año 2000. La segunda serie es la contenida en el texto de Rodríguez, Masferrer, Vargas Vega, 1983, sobre todo en los artículos de Hernández Hernández y Hernández López. Y finalmente la tercera es la serie de documentos recientemente publicados por la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública de México, DGEI, 1985, 1985a, b, c, d, e, f, que expresan la política de la educación indígena desde que este importante programa se encuentra dirigido y gestionado por los mismos indígenas.

tula el respeto y desarrollo de todas las culturas nacionales, ofreciéndoles igualdad de oportunidades a través del apoyo en los ámbitos productivos, de comercialización y de servicios;

c) Afirmación del derecho de autodeterminación cultural de las etnias en función de su participación política autónoma en el conjunto nacional (Cf. Báez-Jorge, 1982).

A partir de 1983, todo el sistema nacional de educación indígena pasa a manos de los mismos indígenas. Se trata de una transferencia de poder político y administrativo de notables alcances y riesgos: el sistema ha crecido vertiginosamente en los cinco años transcurridos desde su creación. Cuentan en 1983 con aproximadamente 30.000 maestros bilingües que cubren todas las etnias del país; ofrece, además, una atención a la demanda que en promedio alcanza el 50% y una erogación que representa casi el 5% de todo el presupuesto sectorial. En 1985 la DGEI., bajo la dirección de un profesor de la etnia zapoteca y secundado por cuadros técnicos y funcionarios de mando medio de los principales grupos indígenas del país (nahuas, mixtecas, purépechas, mayas, entre otros) produce una serie de documentos de trabajo y propuestas en las que se plantean claramente los objetivos de mediano plazo de los indígenas en el control de su propio sistema educativo: ampliación de la atención educativa a la totalidad de la población indígena del país; extensión de los actuales servicios de preescolar bilingüe, primaria bilingüe-bicultural, albergues escolares; apoyo radiofónico bilingüe, investigación, producción de materiales didácticos, gramáticas de lenguas indígenas; reforzamiento de los programas de licenciatura universitaria para indígenas en etnolingüística y pedagogía.

La propuesta indígena es bastante ambiciosa y al mismo tiempo sumamente crítica en cuanto al diagnóstico de la situación actual. Se reconoce la escasa preparación y militancia de los maestros bilingües y el conflicto de identidad étnica y de lealtad que viven; la insuficiente calidad y la irrelevancia sociocultural de los materiales pedagógicos; los altos índices de reprobación y deserción escolar y la poca eficiencia terminal; el conflicto lingüístico y cultural agudizado por un sistema educativo aún incongruente con la realidad de las comunidades étnicas.

A partir del reconocimiento político del gobierno de la naturaleza multiétnica y plurilingüe del país (*Plan Nacional de Desarrollo* 1983-1988 y *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte* 1984-1988), y de la decisión de implantar la educación básica de 10 grados, la DGEI. se ha fijado objetivos en los que la participación indígena en todos los niveles de decisión e implementación es la condición indispensable de éxito.

Los objetivo de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural pueden resumirse de la siguiente manera (cita textual):

— Favorecer el desarrollo de las potencialidades biopsicosociales del niño indígena a partir del marco de su cultura y de acuerdo con los requerimientos históricos de su grupo social y del país;

— Aplicar métodos, técnicas e instrumentos de indagación científica que permitan al educando desarrollar su conciencia crítica y creatividad intelectual;

— Favorecer los procesos de recuperación y desarrollo de las culturas y lenguas indígenas;

— Fomentar la vinculación escuela-comunidad a fin de dar sentido práctico a los conocimientos que el educando adquiere, así como el autorreconocimiento de éste en su contexto social;

— Posibilitar al educando en el manejo de la dualidad que implica su bilingüismo y su biculturalismo para que racionalice las contradicciones derivadas de esta realidad y asuma la responsabilidad que entraña ser indio mexicano (DGEI., 1985d).

El perfil del egresado indígena que se espera lograr, cubrirá tres aspectos fundamentales: el desarrollo de sus potencialidades biopsicosociales, la formación y desarrollo de su conciencia étnico nacional y la praxis del etnodesarrollo. Esta formación del indígena se propone superar la situación colonial en la que se encuentra inmersa su familia, comunidad y etnia. Partirá del reconocimiento de su contexto histórico-social, el mismo que le permitirá asumir la reflexión, análisis y crítica de su realidad y de sí mismo y a través de una participación social efectiva realizar acciones encaminadas a eliminar las condiciones de dominación en que vive (Ibíd.: 30).

También la institución requiere de un perfil revolucionado: desde las concepciones de espacio, construcción, materiales, hasta el calendario y los horarios, la organización escolar y la participación de la comunidad en la misma. En cuanto al *currículo* éste merece una atención especial por parte del sistema de educación indígena (DGEI., 1985c). Los principios básicos usados para su construcción retoman las reivindicaciones étnicas y proponen los siguientes criterios:

a) Conservación, transmisión y desarrollo de la cultura, lengua e identidad de los grupos indígenas;

b) Las funciones educativas, administrativas y estratégicas del sistema deben responder a la reivindicación de las etnias;

c) La vinculación de las tres instancias educativas fundamentales: familia, comunidad, escuela, debe ser garantizada permanentemente;

d) Se debe fomentar la creación de nuevas actitudes entre los miembros no indígenas de la sociedad y se deben promover las expresiones culturales indígenas (Ibíd.: 5).

Los otros aspectos importantes que el sistema de educación indígena bilingüe-bicultural ha explorado y sobre los cuales hay propuestas y avances concretos, se refieren a los materiales didácticos y contenidos pedagógicos culturalmente apropiados al sistema de capacitación de personal docente (DGEI., 1985e) y al desarrollo de las lenguas (DGEI., 1985b). En este último campo se puede afirmar que México a través de la DGEI. y de la Dirección General de Culturas Populares (DGCP.), ha avanzado notablemente; se ha realizado un 50% de las investigaciones dialectológicas programadas; casi un 70% de las 35 gramáticas previstas están por ser concluidas; se dispone de 10 diccionarios de las lenguas indígenas más habladas; y finalmente de las 56 lenguas étnicas del país se ha elaborado el 80% de los alfabetos. El sistema educativo indígena se propone como objetivo ampliar y legitimar el espacio de circulación y expresión de las lenguas indígenas, promover el uso escrito de las mismas a través de los servicios educativos y culturales; promover la estandarización de las lenguas y modernizar los vocabularios.

¿Con cuáles dificultades y obstáculos se enfrenta esta iniciativa y este proyecto de los indígenas de México? Quizás la amenaza más grave de la actualidad sea la grave crisis económica que enfrenta el país y que lenta, pero segura, se está tornando en una crisis política. El Estado mexicano cumple con la recomendación de *El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (UNESCO, Cd. de México, noviembre de 1984) y dedica el 8% de su PBI. a la educación. De este porcentaje casi el 5% va a la educación indígena, pero la gravedad de la crisis no permite abrigar muchas esperanzas sobre el mantenimiento del mismo ritmo de inversión y crecimiento para el sector educativo y especialmente para el sector indígena que necesita más recursos de los que obtiene en la actualidad. A estos factores hay que añadir que el sistema de educación indígena tiene que realizar un inmenso esfuerzo para vencer la inercia acumulada en años de prejuicios etnocéntricos y racistas de un aparato educativo rígico e inepto frente al desafío que proponen las etnias indias y sus culturas. Esta inercia etnocéntrica está agravada por décadas de prácticas asimilacionistas que hicieron de esta concepción de la construcción nacional todo un sistema de pensamiento y de ejercicio político. Lo anterior se refleja en los graves niveles de alienación cultural que sufren los maestros indígenas y las generaciones de los comuneros crecidas al calor del "indigenismo integracionista" de los años '50 y '60. No es infrecuente que los adultos y mayores de ciertas comunidades indígenas sean los primeros en rechazar las propuestas de una escuela del sistema bilingüe y que algunos maestros indígenas se esfuercen para ser trasladados al sistema escolar no indígena, en un intento dramático de renegar y esconder su pertenencia étnica. En este juego de ra-

cismo, etnocentrismo y alienación cultural, el poderoso sindicato oficial protagoniza la ambigüedad al proteger derechos laborales que se suponen políticamente neutros, antiguos quietismos culturales que se sienten amenazados por toda iniciativa innovadora.

En este marco, la educación indígena debe lograr competitividad profesional de sus cuadros, equiparación salarial y escalafonaria de sus maestros y administradores y, sobre todo, debe lograr reducir la deserción de los maestros que por el momento encuentran social y económicamente ventajoso transferirse al sistema educativo federal no indígena. A la vez, y en una carrera contra el tiempo, la educación indígena tiene que recuperar más de cuatro siglos de abandono, ignorancia y clandestinización de la propia cultura. Hay un inmenso vacío y retraso en el campo de la investigación histórica, cultural, etnocientífica, etnolingüística, etnopedagógica. Falta escribir la historia, la geografía, la ecología de las etnias; describir, recuperar y desarrollar sus conceptos de espacio, tiempo, cantidad. Un sistema educativo indígena completo, apropiado para 56 etnias, implica la recuperación de 56 proyectos étnicos interrumpidos y frustrados hace muchos años, y ésta es una empresa de movilización política y cultural que no puede complacerse en la timidez.

Promoción cultural y desarrollo étnico

En 1981 una dependencia de la Subsecretaría de Cultura de México, la Dirección General de Culturas Populares, abría en el Estado meridional de Oaxaca una Unidad Regional con el encargo de experimentar una nueva modalidad de formación de promotores culturales indígenas que pudieran asumir el papel de animadores y dinamizadores de sus propias culturas y lenguas tornándose, al mismo tiempo, en generadores y participantes activos de proyectos culturales y productivos coherentes con la vocación de la comunidad étnica. Si bien el proyecto no incide directamente en la escuela, aspira a constituirse en un complemento importante del espacio educativo formal. Un análisis evaluativo del proyecto puede encontrarse en Varese, Gigante, Lewin, Pardo (1985a) y Varese (1985b); en esta ocasión nos interesa señalar puntualmente algunos aspectos de la experiencia que pueden ser recuperados para proyectos en el campo de la educación indígena.

El proyecto consiste en la capacitación, durante ocho meses por medio de un programa modular, de 30 promotores de tres etnias indígenas. Después de la capacitación, los participantes se reinsertan en sus propias comunidades y empiezan el trabajo de animación, promoción y generación de un proyecto en el que vinculan la producción con la cultura. El programa modular de capacitación tiene, como modalidad pedagógica principal, la de ser altamente flexible y adaptable a las características iniciales de los par-

ticipantes y a su progresiva transformación a lo largo del curso. El equipo multidisciplinario de instructores-asesores (antropología, lingüística, biología, geografía, pedagogía, musicología, artes visuales, teatros, etc.) interviene colectivamente en la preparación, presentación y discusión de los módulos y unidades de enseñanza-aprendizaje. El proceso de aprendizaje se articula a partir de la noción de que los propios participantes "alumnos" tienen conocimientos y experiencias y que la función de los participantes "asesores" es la de motivar, orientar, estimular la generación y el reencuentro de los alumnos con los conocimientos y las nociones poseídas individual o socialmente (por otros miembros de la etnia), a fin de sistematizar y revalorizar la "ciencia y el pensamiento popular étnico", confrontándolo y enriqueciéndolo críticamente con la ciencia universal.

Los objetivos de una exploración de este tipo son múltiples; pero lo fundamental es restablecer en los participantes una seguridad y una confianza frente a los sistemas propios de pensamiento, conocimiento y clasificación del universo; frente a la propia lengua étnica, a la propia historia reencontrada, al propio espacio territorial redescubierto y repensado, a las propias formas de organización social, económica y política, frente a la situación del grupo en el marco regional y, finalmente, frente al futuro social de las propias comunidades étnicas.

El tipo de pedagogía propuesta no separa secuencial y estructuralmente los procesos de explicitación y reflexión cultural, de las tareas de investigación y de las propuestas de proyectos aplicados. La idea es evitar la desarticulación entre conceptos teóricos absorbidos y la posibilidad y capacidad de aplicarlos a la realidad concreta. De esta manera, el curso se propone formar "pensadores" sobre su cultura, más que "recopiladores"; "militantes y activistas", más que "científicos".

Finalmente queda el problema de la lectoescritura en lengua étnica. Las lenguas de las tres etnias con las que se trabajó (chinanteco, mixe, zapoteco), no tienen forma escrita estandarizada. A lo largo del curso los participantes aprenden, elaborándolo, un sistema de alfabeto que los transforma en "letrados" en sus propias lenguas. Naturalmente a partir de este momento comienza el problema real de la adopción de la escritura de la lengua étnica en las comunidades, y, en consecuencia, de la uniformización-estandarización.

Cinco son los grandes temas que constituyen el armazón de la tarea colectiva de enseñanza-aprendizaje, de investigación y de promoción y animación que realizan los miembros de las etnias conjuntamente con los asesores.

I) En primer lugar, la *recuperación del tiempo étnico*, es decir el replanteamiento de la historia de la etnia como unidad objetiva

y analítica dentro del contexto regional y nacional. Se intenta recuperar la gran historia del grupo indígena en sus momentos esenciales y en su larga duración y profundidad. Se vuelve a pensar colectivamente la historia de los pueblos subordinados, recuperando sus aportes de civilización y desenmascarando la visión parcial falsificadora de la cultura hegemónica.

II) Un proceso similar de reencuentro se produce en relación al *espacio,* al territorio (histórico y presente), al medio y a todos los conocimientos que la etnia posee con respecto a estas categorías de la naturaleza. Se trata de provocar una reflexión crítica sobre el propio territorio y las concepciones y usos que de éste tiene y hace la etnia.

III) En tercer lugar el programa se propone la tarea de recuperar la palabra, es decir, desatar un trabajo sistemático de reflexión y análisis crítico de la propia lengua y de las categorías de pensamiento y de ordenación del mundo que ésta contiene, expresa y reproduce creativamente. Este aspecto es central para nuestra concepción de la capacitación, porque reconocemos en la lengua la matriz más importante de todo proceso de civilización. Y los conocimientos, la imaginación y el futuro y los sueños de un pueblo están y se expresan en su lengua. Recuperar la confianza en el poder generador y creativo de la propia lengua étnica es comenzar el proceso de movilización cultural. Este punto implica inventar o reinventar la escritura de la lengua étnica y profundizar las posibilidades que ofrece esta alternativa.

IV) Vinculado estrechamente con el punto anterior está la *recuperación de las concepciones y conocimientos étnicos,* o sea el redescubrimiento de los varios etnosistemas, los sistemas cognoscitivos y clasificatorios, las tecnologías, los conocimientos en todos los dominios de la vida social.

V) Finalmente queda *el futuro:* el proyecto social, la imaginación y el pensamiento sistematizado y confrontado sobre el futuro viable de la propia etnia. En este tema de la búsqueda colectiva se aspira a producir una visión de la imagen objetiva futura y viable en el contexto nacional real para cada una de las etnias involucradas en el programa, así como los medios concretos para elaborar proyectos étnicos y poder ejercer la voluntad social sobre la organización de la vida a partir de decisiones compartidas siempre más autónomas.

La reinserción de los promotores culturales bilingües en sus regiones étnicas significó la generación de proyectos de investigación y promoción (es decir reversión permanente de los avances y resultados a la comunidad a través de diferentes medios) en los varios campos que corresponden a los cinco temas definidos en el

proceso de capacitación. De esta manera se produjeron folletos bilingües de recetarios de plantas medicinales; exposiciones rodantes de plantas útiles conocidas y clasificadas por la etnias de la región; carteles con las propuestas de alfabetos para su discusión y puesta a prueba; folletos para el aprendizaje de la lectoescritura en lengua étnica; publicaciones de tecnologías y conocimientos étnicos, etc. Otros promotores optaron por apoyar como gestores o participantes el rescate de la música, la danza o formas teatrales y dramáticas.

Todas estas actividades eminentemente culturales produjeron una doble crisis. Por un lado provocaron una toma de conciencia, en los miembros de la comunidad, de los aspectos implícitos y encubiertos de su cultura. Una especie de escándalo de la identidad renunciada o clandestinizada. Pero al mismo tiempo polarizaron a los comuneros, promotores y miembros de organizaciones locales alrededor de dos cuestiones aparentemente irreconciliables: la cultura propia (la "costumbre" según la expresión local) y el desarrollo; la tradición y el cambio; conservación o innovación.

El debate aclaró, para los promotores, un punto esencial: la contradicción entre cultura propia (etnicidad) y desarrollo es sólo aparente y mantenida incluso intencionalmente como mecanismo ideológico de control. El mejor ejemplo, y el más cercano, de una compatibilidad plena entre etnicidad y desarrollo, lo presentan los mismos zapotecos del Istmo para quienes una lealtad militante a la propia etnicidad y lengua sirve de sustento para un proyecto popular de desarrollo y "modernización".

Ahora tanto promotores como asesores nos encontramos en el siguiente paso: la combinación de la producción económica intencionalmente innovada con la reproducción y producción cultural. La generación, como resultado social, de proyectos que integren los aspectos productivos (culturalmente apropiados) con la reproducción y producción cultural. Un desafío audaz que pone en juego directa o indirectamente a toda la comunidad y que se constituye en el ámbito de confrontación de las concepciones y práctica del desarrollo étnico y dentro de él de una educación y capacitación que sea culturalmente apropiada y socialmente funcional.

REFERENCIAS

ANPIBAC, 1979. *Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural,* Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. México.

BAEZ-JORGE, FELIX, 1982. "Indigenismo de Participación: Elementos para una evaluación crítica", México (Mimeo).

BARBADOS II, 1977. En *Civilización, Configuraciones de la Diversidad,* Nº 1, México, CADAL-CEESTEM, 1983.

BONFIL B., GUILLERMO, 1982. "El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas políticas y de organización", En Bonfil, G.; Ibarra, M.; Varese, S.; Verissimo, D.; Tumiri, J.; et al. *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio,* Costa Rica, Ediciones FLACSO.

D.G.C.P., 1982. *Etnias y Lenguas en Oaxaca,* México, SEP, Dirección General de Culturas Populares, Cuadernos de Trabajo, Oaxaca, Nº 1

D.G.E.I., 1985. *Bases Teóricas de la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural,* México, SEP, Dirección General de Educación Indígena.

D.G.E.I., 1985. *Sistema de Educación Bilingüe Bicultural,* México, SEP, Dirección General de Educación Indígena.

D.G.E.I., 1985b. *Desarrollo de las Lenguas Indígenas de México,* México, SEP, Dirección General de Educación Indígena.

D.G.E.I., 1985c. *Estrategia para el desarrollo curricular de la Educación Indígena,* México, SEP, Dirección General de Educación Indígena.

D.G.E.I., 1985. *Sistema de Educación Bilingüe Bicultural,* México, SEP, Dirección General de Educación Indígena.

D.G.E.I., 1985. *Sistema de Capacitación Integral del Personal Docente Bilingüe,* México, SEP, Dirección General de Educación Indígena.

D.G.E.I., 1985f. *Secundaria Indígena Bilingüe Bicultural,* México, SEP, Dirección General de Educación Indígena.

DOSTAL, WALTER (ed.), 1972. *The Situation of the Indian in South America,* Geneva, World Council of Churches.

LAJE H., MARIA INES, 1983. *Federación Shuar: Un sistema alternativo de enseñanza,* en Rodríguez, Masferrer, Vargas Vega, *Educación, Etnias...,* op. cit.

MAYER, ENRIQUE; MASFERRER, ELIO, 1979. "La Población Indígena de América en 1978", en *América Indígena,* Vol. XXXIX, Nº 2, Instituto Indigenista Interamericano, México.

RODRIGUEZ, NEMESIO J.; SOUBIE, EDITH; 1979. "La población indígena en América Latina", en *Nueva Antropología,* Nº 9, México.

RODRIGUEZ, N. J.; VARESE, S., 1981. *El Pensamiento Indígena Contemporáneo en América Latina,* México, Secretaría de Educación Pública.

HERNANDEZ HDZ., S., 1983. *Los Programas Educativos del Instituto Nacional Indigenista,* en: Rodríguez, Masferrer, Vargas Vega, *Educación, Etnias...,* op. cit.

HERNANDEZ LOPEZ, RAMON, 1983. "Reflexiones en torno al Sistema de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural", en: Rodríguez, Masferrer, Vargas Vega, *Educación, Etnias...,* op. cit.

RODRIGUEZ, NEMESIO J.; MASFERRER, ELIO; VARGAS VEGA, RAUL; 1983. *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la Educación Bilingüe Intercultural* (Dos volúmenes). México, UNESCO - I.I.I.

UNESCO/OREALC-OSECP-CREFAL-PNUD-CECC, 1985a. *Seminario-Taller Subregional sobre capacitación de Promotores Indígenas en Centroamérica y Panamá. Informe Final* (Mimeo). Ciudad de Guatemala, 813, julio, 1985.

VARESE, S.; RODRIGUEZ, N. J.; 1983a. "Etnias Indígenas y Educación en América Latina: Diagnóstico y Perspectiva", en: Rodríguez, N. J. et al., *Educación, Etnias...*

VARESE, STEFANO, et al., 1983b. *Indígenas y Educación en México.* México, Centro de Estudios Educativos (CEE) y Grupo de Estudio sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE), 1983.

VARESE, S., 1984. "Lengua, Cultura y Recuperación de la capacidad de gestión autónoma de las Etnias Indígenas", en *Coloquio de Política del Lenguaje en México: Una discusión propositiva,* Oaxaca, México 28-30 Nov., Dirección General de Culturas Populares, Unidad Regional en Oaxaca (Mimeo).

VARESE, S.; GIGANTE, E.; LEWIN, P.; PARDO, M. T., 1985a. *El Promotor Indígena en el Proceso de Autoafirmación y Desarrollo Etnico. Documento base.* (Mimeo). Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas en Centroamérica y Panamá. CREPAL-UNESCO-OREALC-OSECP. Ciudad de Guatemala, 8-13 julio, 1985.

VARESE, S., 1985b. "Recuperación cultural y Proyectos Etnicos: Exploraciones en el campo de la capacitación. (Mimeo).

4. EL CUADERNO-GUIA Y LA EDUCACION BILINGÜE BICULTURAL EN MEXICO

LUIS NARRO

El niño indígena, desde que nace y a lo largo de sus primeros años de vida, se separa poco de su madre. En sus brazos o espalda primero, caminando a su lado después, recorre junto con ella todos los rincones de la casa y del solar, y también el mercado, la plaza, la iglesia, las casas de los vecinos y amigos.

Así, el primer contacto que establece el niño con el mundo que lo rodea —desde su familia nuclear, su círculo de parentezco y su propia comunidad—, se realiza a través de su madre. Es ella quien de manera sistemática irá informando al niño sobre la vida familiar y comunitaria, sobre la división del trabajo y el papel que juegan hombres y mujeres en la familia y la comunidad, sobre las normas y costumbres que rigen las relaciones entre ancianos, adultos, jóvenes y niños. Así también, a través de su madre primero y del resto de los miembros de su núcleo familiar después, el niño se irá adentrando en el conocimiento de costumbres y rituales, de la religión,

de mitos y leyendas, así como de la propia historia de su familia, su comunidad y su etnia.

Conforme el niño indígena va creciendo y se desarrolla, empieza a adquirir obligaciones y derechos dentro de su familia. En este sentido, será atendido por su madre y hermanos mayores pero, a su vez deberá iniciarse en la realización de actividades que contribuyen a la satisfacción de las necesidades básicas de su familia, además de encargarse de cuidar a sus hermanitos menores.

Es precisamente entre los 5 y 6 años de edad, en que debe cursar el grado preescolar, cuando el niño indígena empieza a participar de manera formal en los trabajos propios del campo o de la artesanía, mientras las niñas participan más activamente en las labores domésticas y, en ocasiones, en la elaboración de artesanías.

Podemos afirmar que la estrecha relación del niño con su madre, sus hermanos y su padre, la vinculación del infante al trabajo doméstico y productivo, así como el estrecho contacto con la naturaleza, su medio ambiente y su propia comunidad, van constituyéndose en elementos propios de la vida cotidiana, que le confieren día a día información y conocimientos sobre el mundo que lo rodea y el papel que en tanto niños, varones o mujeres, y luego como jóvenes o adultos, tendrán que jugar dentro de su comunidad.

A través de la organización familiar, la participación en fiestas y ritos, y su propia inserción dentro de la vida comunitaria, el infante va conociendo su realidad, encuentra respuesta a algunas de sus preguntas y va manejando cada vez más el conjunto de normas y valores propios de su etnia.

En este sentido debemos impulsar un tipo de escuela que responda las dudas y cuestionamientos de los niños indígenas. Una escuela que sea capaz de sistematizar junto con los niños, las experiencias que ellos viven cotidianamente dentro de la familia y la comunidad, en el trabajo y en los tiempos libres y fiestas, en los momentos de convivencia con la naturaleza. Una escuela que permita e impulse la participación de los padres, de los ancianos y demás autoridades de la comunidad en la propia educación de sus hijos. Y finalmente, una escuela capaz de respetar los valores culturales propios de las etnias y que permita que el niño conozca y aprecie su propia cultura para que, partiendo de su realidad étnica, vaya adentrándose en la cultura nacional y se reconozca a sí mismo como un mexicano capaz de responder a los intereses y necesidades de su comunidad, de su etnia y de su propia nación.

El Cuaderno-Guía se propone contribuir al desarrollo de esa nueva práctica educativa del maestro y de una escuela vinculada a la cultura, los intereses y los propios problemas de la comunidad. Se propone responder a tres aspectos fundamentales:

1) Lo pedagógico-didáctico.

2) La captación de contenidos étnicos que pudieran ser vinculados o integrados al programa de educación.
3) La participación comunitaria (padres y ancianos en especial) en el proceso de educación de sus hijos.

A. LO PEDAGOGICO-DIDACTICO

En el Cuaderno-Guía se proponen una serie de temas relacionados con la vida cotidiana del niño, los cuales al mismo tiempo que permiten al educando analizar y valorar lo aprendido y vivido en casa y durante el trabajo o en sus tiempos libres, contribuyen a que vaya adquiriendo los conocimientos propios del grado escolar por el que cursa.

A cada uno de estos grandes temas los hemos llamado "ámbitos generadores", los cuales se concretizan en procesos, acontecimientos o problemas propios de la vida diaria de una comunidad indígena y de los cuales se puede generar un aprendizaje significativo para los niños, en el que se articulen la práctica social (o la vida cotidiana del niño y de la comunidad) con los contenidos del programa de estudios oficial.

Los "ámbitos generadores" que proponemos son 8:

1. La familia.
2. El desarrollo del niño.
3. La comunidad.
4. El hombre y el medio que lo rodea.
5. Las necesidades básicas.
6. La tierra.
7. La herencia.
8. Nos comunicamos.

Estos acontecimientos o problemas están organizados en una secuencia que parte de lo más cercano y propio del niño indígena, su familia, y va ampliando cada vez más el marco de referencia hasta llegar a lo más general: las formas de comunicación al interior de la comunidad y con otras etnias.

El maestro se preguntará: ¿por qué estos ámbitos generadores y no otros distintos?

A continuación definiremos cada uno de esos ámbitos generadores: cuál es su contenido y cuál su relación con la vida cotidiana del niño indígena. Sin embargo, debemos señalar que el maestro podrá idear *nuevos ámbitos generadores,* aquellos que él considere conveniente adicionar o quitar de acuerdo a las necesidades e intereses de sus alumnos.

1. *La familia:* La familia indígena es la primera instancia de socialización del niño. Es ahí donde conoce las normas con las que ha de desarrollarse dentro del ambiente familiar y la propia comu-

nidad, y en la que asume sus primeras obligaciones y responsabilidades al tiempo que goza de ciertos derechos. Mediante la familia, también el niño indígena conoce la historia de sus antepasados, de su comunidad y de su etnia, y se inicia en la participación dentro de las actividades domésticas y productivas. El análisis de la familia indígena dentro de los marcos de la escuela, puede contribuir a reforzar en el aula lo aprendido en la casa, además de ayudar a definir las formas de participación de los parientes en las actividades de educación formal que realiza la escuela.

2. *El desarrollo del niño:* El impulso al desarrollo de todas las potencialidades del niño indígena, aunado a la asignación de responsabilidades y deberes dentro de la familia y la propia comunidad, constituye la base de la educación de los grupos étnicos de nuestro país y es un elemento que deberá reforzarse de manera consciente en las escuelas. La definición que harán maestros y alumnos del papel que juegan los niños dentro de su familia, su comunidad y la escuela, contribuirá a reforzar la participación activa de los infantes en esos ámbitos.

3. *La comunidad:* Con el tratamiento de "la comunidad" el niño se abre a su entorno de manera más amplia y compleja, tanto por el mayor número de personas y relaciones que supone, como por el descubrimiento de la organización como factor de cohesión que la hace posible. Es de suma importancia que el educando indígena vaya asumiendo y vivenciando, desde temprana edad, los valores fundamentales de su cultura, entre los cuales destacan las actitudes de solidaridad, colaboración y responsabilidad, que son componentes básicos de la organización comunitaria.

4. *El hombre y el medio que lo rodea:* Entender y valorar la importancia de la preservación del lugar donde vive el niño, visto como su medio ecológico, así como ubicar al hombre como parte y producto del mismo, permite adentrarse en el conocimiento del medio ambiente desde la propia cosmovisión de los grupos étnicos y contribuye a que el niño dé un salto desde su vida cotidiana (la familia, la comunidad y su propia persona), hacia la naturaleza con la que convive y de la que extrae los elementos básicos para vivir. El tratar en la escuela el tema del medio natural en que se desarrolla el niño y de la relación que ha establecido el hombre con dicho entorno, puede revelar al educando la importancia de la naturaleza, y también la del trabajo del hombre para transformarla en bienes útiles, así como descubrir un conjunto de problemas sociales y los que se relacionan directamente con el uso irracional del medio ambiente.

5. *Las necesidades básicas:* El educando indígena habrá analizado ya el conjunto de elementos que constituyen su vida cotidiana: él, su familia, su comunidad y el medio ambiente.

Al analizar las "necesidades básicas" del niño y su familia, podrá entender cómo esos elementos que parecen dispersos, toman vida al articularse entre sí mediante la división del trabajo entre los miembros de la familia y de la comunidad con el fin de cubrir las necesidades básicas de cada uno de ellos. El niño podrá adquirir conciencia de la importancia del trabajo colectivo y de su propio trabajo cotidiano, para la subsistencia del grupo social que lo rodea, y del importante papel que juegan la alimentación, el vestido, la habitación, el juego y el descanso, etc., para el desarrollo de la vida del hombre.

6. *La tierra:* La vida de la comunidad indígena gira en torno a la tierra y al conjunto de recursos que se extraen de ella. Como producto de la relación del hombre con la tierra, la comunidad se alimenta, pero también construye sus casas, elabora vasijas e incluso se viste. Además, muchas de las fiestas y ritos tradicionales indígenas giran en torno a la tierra y particularmente a los ciclos agrícolas. Analizar conjuntamente con los niños la importancia que para la vida comunitaria tiene la tierra, irá sentando las bases para afianzar su arraigo a ésta, además de fomentar actitudes de respeto y colaboración en el trabajo agrícola desde los primeros años en que participa en dicha actividad. Lo mismo vale para las fiestas tradicionales de su comunidad.

7. *La herencia:* Los niños indígenas empiezan a conocer la historia de su comunidad a través de sus padres y abuelos. Muchas de las costumbres y tradiciones las aprenden de sus madres y de su propia participación en la vida familiar y comunitaria. Así también, al iniciarse en el trabajo agrícola, y en la manufactura de vestidos y vasijas, niños y niñas van adquiriendo habilidades y conociendo las técnicas e instrumentos que los distintos grupos étnicos han inventado y utilizado a lo largo de los años para reproducir a su propia cultura. Se pretende que del análisis de la "herencia de la comunidad", sean identificados los principales rasgos tradicionales, culturales y tecnológicos propios transmitidos a las jóvenes generaciones a lo largo del tiempo, lo cual permitirá despertar el interés en los niños por conocer la historia de su comunidad, por desarrollar su creatividad con el fin de aportar nuevos elementos culturales y tecnológicos a su medio social, además del respeto y solidaridad con sus padres y abuelos que generan tal proceso.

8. *Nos comunicamos*: En todas las sociedades, el hombre ha inventado formas para comunicar sus conocimientos, sentimientos, habilidades y su propia historia. En este sentido, los distintos grupos humanos y particularmente los indígenas de nuestro país, han elaborado a lo largo del tiempo distintas formas y medios de comunicación que van desde la lengua y la escritura, los gestos y los símbolos, hasta las diversas manifestaciones artísticas como son

la literatura (cuentos, leyendas, historias y poemas), la pintura o la música. Rescatar conjuntamente con los estudiantes las diversas formas de comunicación entre los niños, en la familia, en la escuela, entre los miembros de la comunidad y entre las diversas generaciones, es un ejercicio que permitirá ahondar los sentimientos de pertenencia y solidaridad de los educandos hacia el medio social en que viven, los conducirá a la valoración de las manifestaciones artísticas propias de la etnia y desarrollará la conciencia de la importancia que para la vida del hombre tiene la comunicación social.

Ahora bien, la pregunta obligada es ¿cómo desarrollar los problemas o acontecimientos que surjan de los ámbitos generadores?

Esto puede hacerse a través de lo que hemos llamado "núcleos de trabajo", en los cuales hemos intentado definir de manera clara y sencilla, un "objetivo general", el cual se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende que adquiera el educando.

Además del objetivo general, se encuentran esbozados algunos de los "aspectos" del problema o acontecimiento educativo, los mismos que por su cercanía a la realidad del estudiante permitan mantener vivo el interés por aprender cada vez nuevas cosas, y que sean importantes, interesantes o útiles y por tanto los conduzcan a un aprendizaje significativo para ellos.

Una vez relacionados los aspectos del núcleo de trabajo, se pasa a la definición de los "objetivos específicos" de éstos, en los cuales se señalan el conjunto de conocimientos relacionados con el problema o acontecimiento y en particular con los aspectos del núcleo de trabajo propios del grupo indígena (también llamados "conocimientos étnicos específicos"), así como conocimientos de tipo general o universal, los cuales están ya definidos en los libros de texto de la SEP; además los objetivos específicos pueden referirse al conjunto de habilidades y actitudes que puede ir adquiriendo el niño durante el tratamiento del problema o acontecimiento.

En resumen, podemos afirmar que al diseñar los objetivos específicos se pretende que confluyan todas las áreas de aprendizaje que marca el programa de educación de la SEP (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación tecnológica, educación artística, educación para la salud y educación física), los conocimientos propios de las etnias respecto a los problemas de que se trate, además de habilidades, destrezas y actitudes que conduzcan a la formación de personas útiles e identificadas con su comunidad, su etnia y su país.

De la definición de los aspectos y de los objetivos específicos, se pasa a la elaboración de "actividades de investigación", en las cuales se proponen una serie de datos relevantes propios de la cultura indígena que el maestro, los alumnos y los padres y ancianos

de la comunidad, deberán investigar y conocer para incluirlos posteriormente dentro del diseño de contenidos étnicos específicos.

Se pretende que a través de las actividades de investigación, tanto niños como maestros se adentren en el conocimiento de los valores culturales propios de su etnia, reflexionen en torno a ellos y al mismo tiempo, con la información recopilada, se sienten las bases para el diseño de un currículo específico y propio de la "Educación Indígena Bilingüe y Bicultural".

Así, en el apartado de los núcleos de trabajo que se refiere a las actividades de investigación se propone "qué investigar", a través de "quiénes" hacerlo (niños o maestros, padres, comunidad) "cómo" hacerlo (investigar participativamente, entrevistas, observación directa, observación participante, etc.), y "cuándo" hacerlo (dentro o fuera del aula, durante el tiempo de trabajo o descanso de los entrevistados, etc.).

En los núcleos de trabajo también se proponen actividades de enseñanza-aprendizaje, o lineamientos generales para desarrollarlas, a través de las cuales se cubran tanto los objetivos generales como los específicos del núcleo de trabajo. Se propone que dichas actividades combinen el trabajo del maestro y de los alumnos dentro y fuera del aula, que contemplen la realización de visitas, entrevistas y recorridos por distintos lugares y con diversos personajes de la comunidad. Asimismo, se propone que se aprovechen los recursos naturales y el propio trabajo artesanal con el que cuenta la localidad, para la elaboración de material didáctico y el desarrollo de las diversas actividades de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, cada núcleo de trabajo tiene un formato de "Evaluación". Ella contempla cuatro aspectos fundamentales: la evaluación del aprendizaje de los niños, la misma que toma en cuenta tanto los conocimientos como las habilidades y actitudes adquiridas por los alumnos durante el desarrollo del núcleo de trabajo; la evaluación del núcleo de trabajo, en la que se intenta medir los alcances y limitaciones de los objetivos general y específicos y en particular en lo que se refiere a los objetivos étnicos (además en este apartado se propone evaluar las propias actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas durante el núcleo de trabajo); la evaluación de la participación de la comunidad que intenta medir y valorar la participación y motivación real de los padres de familia, los ancianos y las formas organizativas propias en el nuevo proyecto de escuela; finalmente, para cada núcleo se incluye un instrumento de autoevaluación del maestro, en el que éste exprese y evalúe su propia práctica docente y en la que se incluyan tanto las opiniones de los niños como la de los padres de familia al respecto.

Podemos concluir definiendo al *núcleo de trabajo* como "el elemento articulador de las nociones curriculares y pedagógicas que responden a un aprendizaje significativo en tanto que se centra en

un acontecimiento o problema que es de interés del niño y de la comunidad".

En la propuesta de Cuadernos-Guía permanecen, para cada año escolar, los mismos ámbitos generadores. Sin embargo, cada uno de los núcleos de trabajo, desde preescolar hasta tercero de primaria, van profundizando en el tema y tratando nuevos aspectos de éste.

En el cuadro adjunto presentamos la estructura general de los ámbitos generadores y sus respectivos núcleos de trabajo por grado.

Preescolar	*Primero de primaria*	*Segundo de primaria*	*Tercero de primaria*
	LA FAMILIA		
1 En torno a la escuela	Mi familia y nuestros parientes	Nací y me desarrollo en una familia	En la familia todos trabajamos
	CONCIENCIA Y DESARROLLO DEL NIÑO		
2 Yo y mi ambiente familiar	Yo y lo mío	Todos necesitamos unos de otros y de la naturaleza para poder vivir	El funcionamiento y la salud de mi cuerpo
	LA COMUNIDAD		
3 Con quiénes vivimos	En nuestra comunidad estamos organizados	Quiénes gobiernan en nuestra comunidad	Mi comunidad y mi etnia y otras comunidades y etnias
	EL HOMBRE Y EL MEDIO QUE LO RODEA		
4 El sitio en que vivimos	Los recursos naturales de mi comunidad	Cambios en el medio en que vive el hombre: vegetales y animales	La relación del hombre con la naturaleza, (cosmovisión y actuación)
	SATISFACCION DE LAS NECESIDADES BASICAS		
5 Lo que pasa cada día en mi familia	Nuestras necesidades básicas	Transforma la naturaleza para satisfacer nuestras necesidades básicas	El hombre produce diversos bienes y servicios según el medio en que vive
	TIERRA		
6 Lo que nos da la tierra	Importancia de la tierra	Historia de la tierra en la comunidad	Problemas de la tierra (ecológicos, sociales y tecnológicos)
	HERENCIA		
7 Herencia de la familia	Herencia de la comunidad	Herencia de la Etnia	Herencia de la Etnia y país
	COMO NOS COMUNICAMOS		
8 Cómo nos comunicamos	Diferentes formas de comunicación	Medios de comunicación social	Cambios por los medios de comunicación

B. LA COMUNICACION Y LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA EN EL ACONTECIMIENTO EDUCATIVO

B.1. *La captación de contenidos étnicos que pueden ser vinculados o integrados al programa de educación*

Hemos señalado anteriormente que dentro de los núcleos de trabajo se marcan lineamientos generales para la captación de contenidos étnicos por los maestros.

En este sentido surgen dos interrogantes: ¿para qué la captación de contenidos étnicos? y ¿cómo se realiza dicha captación?

Hemos señalado ya que el niño indígena aprende mucho más a través de sus sentidos y de su práctica cotidiana en el trabajo o en el trato con sus familiares, amigos y otras personas de su comunidad, que de las simples palabras, de discursos hablados o escritos, que nada tienen que ver con lo que realiza diariamente. Así, el maestro indígena deberá buscar acontecimientos, sucesos o problemas propios de la comunidad que puedan conducir al niño a un aprendizaje significativo, que resuelva ciertas dudas y conduzca al educando hacia nuevas interrogantes. Son precisamente problemas, sucesos o acontecimientos propios de la comunidad los que pueden transformarse en contenidos educativos de gran riqueza, y que deben ser captados por los maestros en un inicio, para que posteriormente puedan ser integrados al programa de educación indígena.

Además, existen una serie de conocimientos acumulados a través de los siglos por las comunidades indígenas que nunca han sido sistematizados y que corren el peligro de perderse con las nuevas generaciones, cuando por el contrario debieran formar parte de la educación de los jóvenes indígenas. Pensemos, por ejemplo, en las taxonomías, en los conocimientos acerca de las facultades curativas de las plantas, en las concepciones de salud e higiene mental y corporal, etc.

Finalmente, el fortalecimiento de la identidad étnica, el aprecio y valoración de las costumbres y tradiciones propias, forja también ciudadanos capaces e interesados en afrontar y resolver los problemas de su propia comunidad, los de su etnia, pero también los de su propio país. Ser indígena en México es también ser mexicano.

Respecto a la forma de captar los llamados "contenidos étnicos", debemos señalar que se requiere de un esfuerzo del maestro para sensibilizarse respecto a una información que, por formar parte de la vida cotidiana de la comunidad indígena, parece en ocasiones vana o inútil. Además, el maestro deberá motivar a los adultos de la comunidad —que son poseedores y transmisores a las nuevas generaciones de dicha información— para que se interesen por participar conjuntamente con la escuela y por ofrecer su tiempo y conocimientos tanto a maestros como a niños.

En las actividades de investigación el maestro podrá apoyarse en sus alumnos, despertándoles el interés por adentrarse en su propia cultura y animándolos para realizar entrevistas con adultos y ancianos de la comunidad, lo cual permite al maestro captar contenidos étnicos y al alumno conocer nuevas cosas y analizar de manera sistemática lo inherente a su cultura, a su propia etnia.

B.2. *La participación comunitaria en el proceso de educación de sus hijos*

El intento de integrar elementos propios de la realidad del niño indígena a su educación formal que redunden en un aprendizaje significativo, requiere un gran esfuerzo inicial por parte de los maestros, una participación activa de los niños, y también la incorporación de los padres de familia y de los ancianos de las comunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el tratamiento de los acontecimientos educativos y problemas.

Son los padres de familia y los ancianos los principales transmisores del conocimiento y de los propios valores de su cultura a los jóvenes, los cuales a su vez los heredaron de las viejas generaciones.

Romper las barreras que existen entre las comunidades indígenas y las escuelas a través del diálogo entre ambas partes, puede constituirse en un proceso enriquecedor tanto para los maestros y los niños, como para los otros miembros de la comunidad. Además, una escuela impulsada y apoyada por los padres de familia que comparte espacios comunes en la formación de sus niños, puede constituirse en un elemento fortalecedor de la personalidad, los conocimientos, los valores y las propias habilidades de sus educandos, en tanto que lo aprendido en la escuela se refuerza en el hogar, al tiempo que la primera pasa a formar parte importante de la vida cotidiana de todos los miembros de la localidad.

En resumen, este Cuaderno-Guía dará algunas sugerencias operativas que propicien una educación que:

a) parta siempre de lo propio hacia lo ajeno (la familia, la comunidad, lo étnico, lo mexicano, lo occidental).

b) provoque un aprendizaje significativo para el niño, tratando temas, problemas, etc., que sean de interés para el niño de acuerdo a su edad.

c) aproveche aquellos acontecimientos que suceden en la comunidad partiendo así de lo conocido hacia lo desconocido, de lo concreto hacia lo abstracto.

d) que parta de la lengua materna: durante el preescolar y el 1º de primaria se usará la materna, empezándose en 2º de primaria el aprendizaje del español como una segunda lengua.

e) genere una metodología de enseñanza-aprendizaje en la que, dependiendo de las edades de los niños, se lleven a cabo actividades en las cuales ellos puedan observar, analizar e interactuar con el objeto de estudio.

f) sea generada por tres sectores: niños, comunidad y maestro, trabajando participativamente, cada uno siendo a la vez educando y educador, ya que todos aprendemos de todos y de cada situación.

g) a través de la investigación vaya sistematizando conocimientos científicos y técnicos propios, sobre la agricultura, la medicina, la matemática, la cosmografía, la historia, las relaciones sociales, las tradiciones y valores, la lengua, etc., que se conviertan en los contenidos étnicos de la educación indígena.

h) tenga un currículo flexible que se irá enriqueciendo día a día con aquellos contenidos que niños, comunidad y maestros consideren necesario incorporar, sin perder nunca de vista que existen también una serie de contenidos nacionales que no pueden substituirse, ya que el adolescente indígena que desea continuar con sus estudios en cualquier escuela del país deberá tener la preparación para poder acceder a ella.

IV. EL CASO PERUANO

A. DIAGNOSTICO SOCIO-CULTURAL

1. SITUACION SOCIO-ECONOMICA, CULTURAL Y EDUCATIVA DE LOS GRUPOS ETNICOS PERUANOS

JOSE PORTUGAL MENDOZA

En el Perú se identifican dos conjuntos de grupos étnicos: unos en los Andes, los quechuas y los aymaras, cuyos antecedentes están en las antiguas poblaciones andinas; y los grupos étnicos de la selva amazónica.

La población de los primeros se encuentra conformada por las denominadas comunidades de indígenas (hoy comunidades campesinas) y los segundos constituyen las llamadas comunidades nativas. En función de esta situación vamos a presentar alguna información de la condición socioeconómica, cultural y educativa de estas colectividades.

COMUNIDADES DE INDIGENAS (Campesinas)

Su existencia legal y personería jurídica está reconocida por todas las Constituciones a partir de 1920 hasta la actual (1979). Pre-

cisan de reconocimiento oficial por el Estado y su inscripción en el registro correspondiente.

Su universo se calcula en 4.500 comunidades. Hasta diciembre de 1984 había 3.304 reconocidas oficialmente.

Estas se encuentran en 19 de los 24 departamentos del país.

La mayor concentración se da en la región sur del país (llamada "la mancha india" por Valcárcel); allí está el 53% de las comunidades campesinas e indígenas.

Distribución regional: Sierra	96%
Costa	2%
Ceja Selva	2%

Mayor presencia: Cuzco (601), Puno (487), Ayacucho (351), Junín (347), Huancavelica (281), Lima (271).

Corresponden al grupo étnico aymara 257 comunidades (8% del total) ubicadas en dos provincias del departamento de Puno.

En este departamento, existen centenas de ayllus y parcialidades aún no reconocidas como comunidades oficialmente. Muchas de ellas pertenecen a la etnia aymara en las provincias de Chucuito, Huancane y parte de Puno.

Población

Enrique Mayer, en 1978, calcula una población indígena peruana de 5.818.870 personas.

En base a información censal de 1972 proyectada, tenemos: Población viviendo en comunidades reconocidas: 23% de la población nacional (1981: 17'031,221).

Considerando la población que vive fuera de su comunidad, existe una población comunal del 40% del total nacional.

La mayor parte (84%) está en la sierra; algo en costa (15%); y la menor en selva (1%).

Su pirámide de edades indica que es una población relativamente joven: el 48% es menor de 15 años. Se produce un estrangulamiento a nivel del rango de 21 a 30 años, lo que indica que la edad de emigración es muy importante.

Educación

La preocupación de la población comunal por la educación y la no respuesta estatal se refleja en lo siguiente:

Para población mayor de 5 años:	
Sin nivel educacional	46%
Nivel primario	48%
Nivel secundario	5%
Nivel superior	1%

El 49% de la población mayor de 5 años, no sabe leer ni escribir. Esta proporción se compone por 64% de mujeres y 36% de hombres. Los hombres son los privilegiados, tanto por la escolaridad como por la lectura y la escritura.

Lengua materna

Para la población mayor de 5 años, encontramos:

Habla quechua	53%	57%
Habla aymara	4%	
Idiomas nativos	2%	
Habla castellano	41%	

Complementariamente, el censo de 1972 indica:

Monolingües quechua 11.1% (de 11'790,150 mayores de 5 años)
aymara 1.3%

Bilingües	Castellano-quechua	14.5%
	Castellano-aymara	1.5%

Población económicamente activa

Los comuneros no sólo se dedican a actividades agropecuarias o de extracción, sino que tienen actividad diversificada.

PEA: 30% de la población comunal representa el 20% de la PEA nacional.

Distribución:

72%	actividades agropecuarias
3%	explotación en minas
8%	industrias manufactureras
4%	comercio
2%	construcción
5%	servicios
6%	otros

Migración

La mayor parte de las comunidades, especialmente las de la sierra, son expulsoras de población en proporciones importantes, lo que tiene relación con su cercanía a centros poblados mayores o a centros de trabajo y colonización. Por contar con importante población emigrante, sobresalen comunidades de los departamentos de Lima, Ancash, Ayacucho. Esta situación se ha agravado por una situación especial (fenómeno senderista), en los departamentos de Ayacucho, Huancavelica y Apurímac.

Territorio

La constitución indica que las tierras de las comunidades son inembargables, imprescriptibles e inalienables.

Pero la propiedad de las tierras comunales no está formalizada a través de títulos inscritos en registros públicos. Ella se sustenta en el 48% de comunidades en posesión inmemorial; en 39% de casos, en títulos coloniales; en 8%, en documentos de compra-venta y en 4%, en títulos supletorios, es decir, conseguidos por procedimiento judicial.

Esta situación condiciona la existencia y presencia de continuos litigios por linderos, entre comunidades y de éstas con otros vecinos.

Para solucionar este problema se ha iniciado levantamiento de planos de tierras de cada comunidad, como primer paso para otorgarles título y dar sustento gráfico a su propiedad y posesión. Actualmente, alrededor de 55% de comunidades cuentan con plano.

El área total ocupada por las comunidades se calcula en el 15% del territorio nacional total, que se incrementa si no consideramos la selva, que es casi el 60% del país (128'521,560).

Comunidades y reforma agraria: El proceso de reforma agraria no las ha considerado en la medida de su importancia: Sólo 22% de ellas (712) reciben el 15% de tierras adjudicadas que son 9,424,350 Hás.; 628 CAP reciben el 23%; y 58 SAIS 28% de lo adjudicado.

Participación en producción nacional

La diversa vocación de las tierras que ocupan condiciona su explotación, con la que contribuyen de manera importante en la producción nacional, especialmente la alimentaria. Cálculos realizados indican que de la producción nacional de papa, maíz, cebada, trigo y quinua, más del 50% procede de comunidades. Igual sucede en el caso de la ganadería vacuna, ovina y caprina.

Situación de servicios

La población comunal no tiene una buena infraestructura de servicios básicos, debido al olvido en que la tiene el Estado. Los que existen son generalmente obra de esfuerzo propio con muy poca o nula ayuda gubernamental. Así tenemos que:

23% de comunidades tienen servicios de salud, mayormente posta sanitaria
17% tienen servicios de agua a domicilio
3% tienen servicios de desagüe en domicilio
11% cuentan con alumbrado eléctrico

21% tienen oficina de correo
14% tienen servicio de telégrafo

Lo indicado muestra la desatención que tienen las comunidades campesinas de parte del Estado.

COMUNIDADES NATIVAS

Su existencia legal y personería jurídica se reconoce a partir de 1974 (D.L. 20.653, reemplazado por el D.L. 22.175), lo que también se indica en la actual Constitución (1979).

Precisan de inscripción oficial por el Estado en el registro correspondiente.

El D.L. 20.653 y luego el D.L. 22.175, señalan que se abrirá en cada comunidad un Registro de Estado Civil a cargo de agente municipal o jefe de la comunidad. Esta actividad se realizará por el Ministerio de Agricultura en coordinación con el organismo público competente. A partir de esta acción, los nativos pueden formalizar su situación de ciudadanos peruanos.

Las comunidades nativas, además de lo indicado en la Constitución, se rigen por el D.L. 22.175 y su reglamento aprobado por Decreto Supremo Nº 003-79-AA, en su parte pertinente.

Hábitat

Las comunidades nativas se ubican en la selva peruana que tiene 77'564,907 Hás. (60.3% del territorio nacional), abarcando la totalidad del departamento de Loreto, San Martín y Madre de Dios, y parte de Amazonas, Cajamarca, Huánuco, Pasco, Junín, Ayacucho, Cuzco y Puno.

Se divide en selva alta o ceja de selva (500 a 2,000 m.s.n.m.) y selva baja (menos de 500 m.s.n.m.). La población total es de 1'912,395 (10.6% del total nacional), sin considerar a la población indígena no integrada. De la población de la Amazonía, una importante proporción es población inmigrante de la sierra y la costa que llegan a explotar la selva.

Universo

Se han identificado un poco más de 1.000 comunidades nativas, inscritas oficialmente en marzo '85. Existen 712 comunidades, que se encuentran en los departamentos de Cajamarca (2), Amazonas (84), San Martín (9), Huánuco (5), Pasco (70), Junín (167), Cuzco (37), Loreto (223), Madre de Dios (14), Ucayali (106). Se las encuentran en 10 departamentos de 25 que tiene el país.

Las comunidades nativas pertenecen a 13 diferentes familias lingüísticas, que comprenden 53 grupos étnicos. Las familias etnolingüísticas más importantes por su número de integrantes son la Arahuaca, Jíbaro, Quechua y Pano. De los grupos etnolingüísticos, son principales por el número de comunidades: los campas, amueshas, aguarunas, shipibos, machiguengas y quechuas.

Población

Se estima la población nativa en 247.000 habitantes. Representa el 13% de la población de selva y el 1.4% de la población nacional. Destacan por tener mayor población, los Aguaruna, Cocama-cocamilla, Campa Ashaninga y los Shipibo-conibo.

Territorio

La constitución indica que las tierras de comunidades nativas son inembargables, imprescriptibles y también inalienables.

Las tierras de comunidades nativas deben ser demarcadas y sujetas a título de propiedad otorgado por el Estado, según procedimiento establecido.

D.L. 20.653, otorga título sobre todo el territorio.

D.L. 22.175, otorga título sobre tierras de vocación agrícola y pecuaria; y contrato de cesión en uso sobre tierras de carácter forestal y de protección.

El avance de esta acción es el siguiente al 30 de marzo de 1985: 488 comunidades tituladas (68% de las inscritas), con título de propiedad sobre 1'589,174 Hás. y con contrato de cesión en uso sobre 525,893 Hás.; esto último para 154 comunidades. En total, el actual territorio sería de 2'115,067 Hás.

El establecimiento de títulos tiene problemas debido a la extensión de las tierras, a veces muy grandes a juicio de la administración, y en otros, muy reducidas.

Por otro lado, los conflictos con los colonos son permanentes. Sea porque están dentro de terrenos comunales y no quieren integrarse a la comunidad ni dejar la tierra; sea porque invaden territorio de las comunidades.

Las comunidades reclaman el título sobre la totalidad de las tierras, incluyendo las forestales, para asegurarse caza y recolección, así como para evitar su depredación por la explotación foránea.

Actividad económica

Las poblaciones nativas practican agricultura de subsistencia, caza y pesca. Pero donde hay concentración poblacional y por la

presión de la economía de mercado, la agricultura de subsistencia se va perdiendo y se reemplaza por agricultura comercial. También la caza y la pesca desaparecen. Esto ocurre ya para un 35% de comunidades, especialmente de Machiguengas del Alto Urubamba, Campas del Perené, Satipo, Mazamari; Amueshas de Oxapampa, Palcazú.

La ganadería es también actividad generalizada, entre los Ticuna, los Quechua del Napo y los Shipibo-conibo. Limitante de esta actividad es la falta de apoyo técnico.

Por otro lado, la explotación comercial de madera y pieles es tainbién significativa. En la primera hay una fuerte explotación del nativo por los intermediarios.

Finalmente debe indicarse que la actividad petrolera ha alterado la situación de muchos grupos nativos. Aparece una nueva fuente de trabajo asalariado, los territorios son ocupados, la caza desaparece, hay agresión a la población por obreros foráneos.

Como parte de su actividad económica, muchas comunidades se están organizando en centrales, sobre todo para la comercialización de sus productos, manteniendo su identidad cultural. Existen casi una decena de estas organizaciones, entre los aguarunas, campas, shipibos, etc. Ejemplo, la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central —CECONSEC— constituida por 17 comunidades campas.

Organización

La inscripción y titulación han motivado movimientos integracionistas y de consolidación cultural como forma de defensa contra la sociedad nacional y reclamando presencia en la vida del país. Estas organizaciones de carácter étnico y pluriétnico.

Consejo Aguaruna Huambisa, 67 comunidades, apoya organización de 5 centrales y construcción de obras de servicio comunal.

Organización de Desarrollo Shipibo (ORDESH), agrupa 99 comunidades de los grupos shipibo y conibo del Ucayali. Promueve y apoya programas de producción y comercialización de la producción de sus comunidades.

Otras: Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP); Organización Aguaruna Alta Marañón de Integración Multicomur; Federación de Comunidad del Alto Ucayali; Federación de Comunidad Yanesha (FECONAYA); Organización de Desarrollo Shipibo (ORDESH).

COMUNIDADES CAMPESINAS DEL PERU - 30.12.85

Departamento	*Nº*	*%*
Piura	70	2.10
Lambayeque	16	0.50
La Libertad	27	0.80
Ancash	208	6.30
Lima	271	8.20
Ica	5	0.10
Arequipa	52	1.60
Moquegua	41	1.20
Tacna	32	1.00
Cajamarca	77	2.30
Amazonas	47	1.40
Huánuco	123	3.70
Pasco	59	1.80
Junín	347	10.50
Huancavelica	281	8.50
Ayacucho	351	10.60
Apurímac	208	6.30
Cuzco	601	18.30
Puno	487	14.80
Loreto	1	—.—
TOTAL	3,304	100.00

2. CULTURA Y EDUCACION EN LA ZONA ANDINA

MODESTO GALVEZ R.

Antes de ofrecer un conjunto de proposiciones alrededor de los problemas de la educación y de la identidad en la zona andina, empezaré señalando que no es posible definir a la comunidad campesina. Uno de los teóricos más importantes en esta materia ha señalado que es una realidad sin definición. El desarrollo global del país condiciona un marcado desarrollo desigual en la zona andina, no solamente por los distintos ritmos y formas de penetración del capital, sino también por otros condicionantes históricos importantes. Y uno de ellos es la existencia de regiones, que son espacios económicos, culturales y políticos, con tradiciones históricas diferentes; regiones que tienen en la base una población campesina que es tributaria de antiguas nacionalidades y que aún mantiene elementos culturales importantes.

Si estamos pensando en educación, el entender esta diferenciación cultural en la sierra peruana es importante para diseñar polí-

ticas educativas a nivel de región, porque las políticas globales no comprenderían realmente las distintas situaciones en las cuales se encuentran las comunidades.

Hay una diferenciación que podríamos llamar horizontal, según la ubicación regional en que se encuentran las comunidades. Hay una diferenciación que llamaremos transversal, para indicar que están penetradas y que en ellas se desarrolla el capital. Y hay una tercera diferenciación como producto de este desarrollo capital mercantil en sectores campesinos, en capas campesinas.

En primer lugar, cuando planteamos el problema de la población campesina, no podemos hablar en términos generales, sino en referencia a regiones. Yo me voy a permitir hablar de la región del Mantaro. El valle del Mantaro es el más grande en la sierra peruana. Sólo se podría comparar quizás con Cajamarca y con el valle Sagrado de los Incas. Uno de los mayores problemas que hay en la sierra es la casi no existencia de tierras agrícolas planas. El valle del Mantaro tiene cincuenta kilómetros, y su ancho varía entre dos y cuarenta y dos kilómetros, y ahí se encuentran comunidades campesinas, tanto en la parte plana como en las laderas. La región del Mantaro comprende hasta tres departamentos, aunque no en su totalidad, de acuerdo con la actual demarcación administrativa del Estado peruano.

Todo ello constituye un área cultural tributaria de la antigua organización Huanca. En este valle relativamente cercano a Lima (si las condiciones son normales, uno puede llegar en seis a ocho horas vía terrestre), se da uno de los procesos más intensos de penetración de las formas mercantiles y del desarrollo del capital, por la existencia de una ciudad tan importante como Huancayo, puerto para varios departamentos y zonas selváticas. En esta zona existen alrededor de 473 comunidades campesinas, en las que se plantean problemas de identidad nacional. problemas de identidad étnica o regional, y problemas de identidad de clase.

En segundo lugar, junto a esta diferenciación, la dinámica de las comunidades está signada por una interacción entre la familia y la comunidad, entre lo individual y lo colectivo. Esto es importante tenerlo en cuenta porque a veces se han orientado acciones solamente a las familias olvidando lo comunal, o a la inversa, y los resultados han sido contraproducentes. Es conocida y ha sido estudiada la importancia que tiene la escuela para la comunidad, y toda la contribución que hacen la comunidad y las familias para tener su escuela y mantenerla, e incluso para controlar o contratar profesores cuando éstos no están.

El tercer elemento que quiero mencionar en este panorama general introductorio, es el problema que se teje alrededor de la relación entre la comunidad y el Estado. Se ha venido asentando un Estado con pretensiones de dominio cultural sobre todo el terri-

torio, y en esta oportunidad, intenta llegar hasta la comunidad. Ha tratado de regularla, controlarla, y anteriormente aun, de destruirla. Así como en el Parlamento se ha acordado dar créditos de un millón de soles a cada comunidad, a comienzos de siglo se discutió acerca de la extinción de estas entidades. ¿Por qué? Porque las comunidades son la expresión orgánica del campesinado. El campesinado andino no es una familia individual parcelaria en la concepción europea clásica, sino es un grupo humano muy gregario que sólo se expresa a través de su comunidad. Esta relación entre lo individual y lo colectivo hace que los intereses individuales se expresen en lo comunal, y que lo comunal sirva para reforzar los intereses individuales. De tal suerte que hay una reciprocidad: la comunidad le brinda una serie de seguridades de acceso a bienes al campesino, y el campesino retribuye a su comunidad en trabajo y servicio.

Cuando se rompe esta relación comienzan a aparecer problemas muy serios en la comunidad, no solamente internos sino también en su relación con el Estado. Y la comunidad, como expresión orgánica del campesino frente al Estado, también es un mecanismo de defensa. En efecto, el Estado ha buscado controlarla, penetrarla o dirigirla. Y la comunidad, contradictoriamente, ha buscado mantener su autonomía. Frente al Estado en la actualidad, y antes frente a las haciendas, el campesino andino ha ido desarrollando múltiples formas y mecanismos de resistencia activa y pasiva.

Este es el marco en el que quisiera presentar dos procesos que me parecen importante. El primero se sitúa a nivel de la evolución de las personas, partiendo de los niños. Los niños tienen una socialización temprana que significa la internalización de los valores, de las normas, de los usos y costumbres que aún quedan en la zona andina. Los niños participan desde muy pequeñitos en las múltiples labores de la economía campesina. Y en ese proceso de internalización de esas normas, van naturalmente aprendiendo. Las madres y abuelas, que son principalmente sobre quienes recae esta labor de enseñanza, nos dicen: "Aprenden jugando, jugando; haciendo, haciendo". Y a los niños campesinos se les regala pequeñas herramientas de trabajo. Son los que acompañan a las madres a pastar los animales, y les van enseñando las hierbas, las plantas que pueden consumir los ganados que tienen.

Nosotros hemos interrogado a niños menores de siete años, y es realmente significativo el conocimiento que tienen sobre su medio. Pero hay otro rasgo muy notorio, que es de comportamiento. Encontramos que en esta primera etapa de su socialización, los niños tienen una actitud muy vital, muy abierta, muy inquieta, muy juguetona. Vemos un desarrollo normal del niño. No quiero dejar de lado las condiciones de miseria, de pobreza en las que están, pero junto a eso, hay esa actitud vital de los niños.

Este proceso de socialización temprana, que implica una forma de enseñanza en la práctica, jugando, permitiéndoles hacer pequeñas cosas, corrigiéndoles poco a poco, se rompe alrededor de los siete u ocho años. Se rompe porque el niño campesino comienza a absorber los elemntos de la cultura occidental. Esta ruptura se da porque el niño comienza a tener nuevos roles económicos. Acompaña a sus padres a la feria, es llevado a la ciudad para conocerla. Es impactado, ya a esta edad, por los medios de comunicación masiva. Y también la escuela lleva al niño elementos marginales, secundarios, y en el peor estilo, de la cultura occidental.

La ruptura de este proceso de socialización lleva al niño a un extrañamiento de su cultura y a un desarraigo. Conforme va absorbiendo más estos elementos culturales externos, este niño —o este joven ahora— a diferencia muy notoria de los niños pequeños, va teniendo un comportamiento hosco, desconfiado, tímido, huraño, sin capacidad de reaccionar casi. Y es que se lo está desarraigando, y él siente esa desvinculación de su entorno. Le ofrecen como alternativa los medios de comunicación, los contactos con la ciudad y la educación, pero eso no llega a suplir lo anterior y lo desconcierta. Lo dramático de la situación del joven campesino, es que sus padres le dicen: "Tú tienes que estudiar para ser profesional, no queremos que nuestros hijos sean ignorantes como nosotros". Y van a la escuela y los obligan que hagan sus deberes. Uno de los mayores castigos que recibe un joven es por el no cumplimiento de los deberes. Pero al mismo tiempo, sobre todo con la alta tasa de migración que hay actualmente en el valle del Mantaro, los padres requieren que los niños ayuden en la chacra.

No queda ahí el trauma. El drama es más intenso porque el profesor también le exige al niño. Los profesores de áreas rurales, en su amplia mayoría, no ven en los niños campesinos posibilidades, y siempre hacen comparaciones con los niños urbanos. El joven campesino está tironeado entre los deberes de su casa y la obligación de estudiar; entre la imposición del profesor y su actitud de desconfianza en sus posibilidades reales. Además, para completar el cuadro, el joven campesino tiene que trabajar fuera de su hogar en artesanías, en pequeños servicios, como peón temporal, para conseguir algún dinero y poder sufragar su educación. En este cuadro, la educación formal escolarizada evidentemente no está contribuyendo sino a aumentar el profundo desarraigo de su propia cultura y sociedad.

Este desarraigo, no solamente lo encontramos, en la dinámica general, sino en el contenido de la educación. Busquemos casos concretos. Yo no he conocido un solo libro de educación formal en el valle del Mantaro donde, por ejemplo, aparezcan categorías como las de *pulun*, *wapa* y *rastrojo*. ¿A qué se refieren estas categorías? Indican determinadas condiciones de la tierra para, según cada una

de ellas, hacer un tipo de labranza, y según ese tipo de labranza, sembrar una clase de cultivo. Quiere decir que estas categorías son centrales en el conocimiento agronómico campesino. Sin embargo, no aparecen en ninguno de los textos de enseñanza. La educación se hace — y esto no es novedad pero hay que remarcarlo una vez más— como si hubiera un vacío, como si la comunidad no existiera, como si la comunidad no tuviera ningún valor, como si el campesino no tuviera ningún conocimiento. No se percibe que el niño campesino tiene un proceso de socialización en sus propios términos, y que esto es roto. Y en los casos en que se toma en cuenta esto, es para marginarlo y en no pocos casos, despreciarlo. Por eso no nos extrañó cuando algunos jóvenes, en el campo, le decían a su madre: "Mamá, déjate de cosas antiguas" cuando nosotros pedíamos a la señora que nos explicara qué significaba que se espere que la luna haya madurado para poder sembrar el maíz. Y el joven no aceptaba, tenía una actitud de rechazo. Cuando este muchacho llega a los 17, 18 años, se le plantea migrar a la ciudad. Junto a la migración, lo que hay es un problema central de identidad. Es un joven desarraigado de lo suyo, pero lo que quisiera destacar es que, a pesar de esta situación realmente crítica, consideramos que hay todavía una gran potencialidad en él.

Veamos ahora el fenómeno de la música chicha, música y danza que para algunos mezcla la cumbia con los huaynos. Sus ejecutantes no aceptan que se les diga música chicha porque les parece despectivo. Ellos señalan que se debe denominar música tropical andina. Esta aparece en Huancayo, y los datos existentes sobre su producción es que supera a toda otra música. Estos antecedentes se confirman en las fiestas de los sábados y los domingos donde los jóvenes de Lima se reúnen para bailar con esa música chicha, en la carretera central o en las zonas periféricas de la ciudad. En términos concretos, es una manifestación masiva. Hasta hace apenas unos años era un fenómeno subterráneo, casi marginal. Recién los periódicos han dado cuenta de él como un hecho realmente sorprendente. No solamente es fenómeno urbano de los migrantes, sino que nosotros lo encontramos muy enraizado en las mismas comunidades campesinas del vale del Mantaro y los informes que tenemos es que llega hasta la zona de colonización de la ceja de selva.

Hemos hecho preguntas sobre la chicha, y lo primero que nos han contestado es: "La chicha es agresiva; es expresión del achoramiento". El "achoramiento" es una conducta un tanto delincuencial, de jóvenes marginales. La chicha es agresiva y de delincuentes. Pero esto no es así, porque el ochenta por ciento de los jóvenes migrantes no son delincuentes. ¿Cómo interpretar esta explicación que se da respecto a la chicha? Es que la sociedad peruana universitaria, y ella es la que ha contestado las preguntas, no concibe que el joven provinciano indio haya dejado de ser sumiso, haya dejado de ser

obediente, haya dejado de tener una posición servil. Es lo que decían las tías: "Es una buena empleadita porque es humildita". Pues querían decir que era una persona que aceptaba todas las órdenes, sin dudas ni murmuraciones, como dicen los generales. El problema es que la sociedad no acostumbra ver a jóvenes campesinos que tienen una actitud realmente atrevida, que no aceptan una sumisión, que no aceptan rendirse fácilmente a la ciudad, sus rigores, sus desigualdades y sus diferencias.

La otra actitud que encontramos es: "La chicha no me gusta, es una música fea, híbrida". Sobre gustos y colores, se puede discutir. Quizás nuestro oído ha estado educado para escuchar otros ritmos. Pero lo cierto es que los campesinos en sus propias comunidades lo bailan muy entusiastamente.

Lo que quiero decir con todo esto, es que el fenómeno chicha no es solamente música y danza, tiene que ver con comportamientos sociales y es una muestra, de que a pesar de toda la penetración capitalista, de los medios de comunicación, la escuela, etc., la cultura andina aún está viva, y tiene la potencialidad de crear algo para recobrar el problema de identidad que han tenido estos jóvenes.

Estos muchachos no se van a identificar inmediatamente con el rock, o con el vals criollo, sino con esta expresión propia que hacen en contra del sistema; primero agresivamente, de modo subterráneo, pero después con una actitud realmente contestataria. Es decir, ante el desarraigo, los jóvenes de la sociedad andina, que son la gran mayoría, buscan una respuesta y dan una respuesta en búsqueda de su identidad. Y ésta se da naturalmente con elementos andinos y con elementos tropicales.

Pero, si esto es masivo y significativo, no es lo único que se da en las comunidades. Nosotros, trabajando en proyectos culturales en el valle del Mantaro, hemos propiciado concursos de danzas y cantos con los propios ejecutantes en sus comunidades, para que seleccionaran ellos mismos al conjunto que los representara en una gran final en la ciudad de Huancayo. No hemos necesitado hacer mucha promoción para alentar a los jóvenes a que organicen estos grupos. Su participación nos sorprendió y rebazó nuestras expectativas. Rebazó nuestra propia capacidad organizativa hasta el punto que hemos tenido que decir: ya no podemos más.

Otro ejemplo: en la ciudad de Huancayo se hizo la primera presentación nacional de folclore organizada por los estudiantes universitarios. El estadio más grande de la ciudad, en tres fechas consecutivas, no podía soportar el asedio de la gente que quería ver las representaciones folclóricas que se estaban presentando ahí.

Con estos ejemplos concretos, quiero destacar que ante el problema de identidad se da la producción de elementos novedosos todavía no claramente explicados, como el fenómeno chicha y tam-

bién existe una identificación de los jóvenes con sus danzas, un aspecto de su cultura. ¿Qué va a resultar? Estos elementos que ahora les decimos chicha, ¿son los que van a hacer la futura cultura que identifique a los pueblos de la zona andina? No sabemos. Aunque masivo, el fenómeno es muy reciente. No me atrevo todavía a hacer juicios de valor, categorizaciones, en tanto que es prematuro. Simplemente indicamos esa situación.

Ocurre que ese proceso que lleva a los jóvenes al desarraigo y a la búsqueda de nuevas formas de identidad que parece solamente individual, tiene un profundo trasfondo social y colectivo. ¿Por qué? Porque las comunidades campesinas, de la región del Mantaro principalmente y me atrevería a decir que también con algunas variantes en otras regiones, han sufrido una transformación muy significativa que tiene que ver con el cambio del carácter del Estado hacia la década del 40-50, y con la desaparición de los latifundios señoriales. Estos, antes de la Reforma Agraria, ya estaban en crisis; la Reforma Agraria viene a acelerar, y a darle forma final a esta crisis. Pero al modificarse la estructura agraria las comunidades emprenden un proceso de evolución que se debe al desarrollo del capital y a mayor penetración del Estado.

Cuando la comunidad existía con los latifundios, las posibilidades de los campesinos para escapar a esta situación eran muy pocas. En estas circunstancias se crea lo que Rodrigo Montoya ha denominado el mito de la escuela, o lo que Julio Cotler ha llamado los mecanismos por los cuales el campesino puede acceder a la sociedad global, o ascender socialmente vía educación. En esos momentos la escuela juega un papel central para el campesino. Por esto se entiende la gran importancia que le da la comunidad a la construcción de escuelas, en contra de una oposición de los señores de la tierra.

Pero la sociedad peruana cambia y la escuela sigue teniendo una importancia en la comunidad. La evolución de las comunidades es un proceso muy serio que, para resumir, diremos que se produce de acuerdo a una doble tendencia. Una que podríamos sintetizar como un proceso hacia la desestructuración y desaparición de las comunidades bajo las presiones de la penetración mercantil en el campo. La otra tendencia es hacia el fortalecimiento de las comunidades, que no solamente se evidencia por el mantenimiento de comunidades, sino porque otras, incluso habiendo llegado a niveles serios de desintegración, comienzan a buscar formas de reestructuración interna, al margen del estatuto de comunidades, al margen de las disposiciones oficiales, contraviniendo los mecanismos estatales que tratan de comprometerlas en los planes de desarrollo de distinto tipo.

Lo que quiero señalar es que a nivel social global, también en las comunidades se presenta una situación de vacío. ¿Cuál es la

forma orgánica en que se debe expresar la nueva comunidad? No quiero pensar en la comunidad de los años cuarenta, que estaba muy teñida de elementos idílicos indigenistas. Eso ya no existe más. Pero los campesinos no pueden desarrollar su economía ni sus actividades si no tienen este entorno, este paraguas, esta institución que posibilita el tejido de relaciones sociales en las cuales es posible una economía de las familias campesinas. En otros términos, no es posible la economía de los campesinos sin esta red de relaciones comunales. Entonces, es necesidad de las familias constituir nuevamente estas comunidades y lo están haciendo. Lo están haciendo organizándose internamente bajo formas inéditas, aún embrionarias.

Hace algunos años, una buena autoridad comunal era aquella que hacía buenas obras, y todos se esforzaban por hacerlas, y construían el panteón, la carretera, la escuela, etc. Ahora, además de todo esto se preocupan —y esto figura en sus acuerdos y en sus actas comunales— por la producción, por sectores económicos comunales y locales, por la vinculación con otras comunidades para explotar conjuntamente recursos. Están viendo la forma de organización, coordinando directamente comités de campesinos, que se integran en distintos mecanismos a la organización comunal.

Hay una tendencia a la desintegración, pero también hay una corriente a la reconstitución de los campesinos bajo otros términos, en nuevas circunstancias, dentro de estos mecanismos generales de resistencia y adaptación activa y pasiva. Este problema social de búsqueda de alternativas de la comunidad es el cuadro en el que se plantean los jóvenes su búsqueda de identidad.

Otro problema es el de la identidad de la comunidad como expresión del campesinado, y la organización política interna de la comunidad para que pueda administrar los recursos físicos y humanos. En este momento está eso en el tapete. No depende del campesino exclusivamente. Depende de un conjunto de fuerzas sociales. Pero si estamos hablando de educación, el problema es: ¿Nuevamente se va a diseñar un bello proyecto de educación, que tenga en cuenta todo lo liberador, democrático, horizontal, y con todas las técnicas pedagógicas que se conocen? ¿O más bien el problema está en plantear quién decide qué? ¿Por qué no pensar en una educación que no solamente sea transmisión de conocimientos, sino superación de eso, y formación integral? Yo creo que habría que bosquejar la idea de que lo que hay que transmitir es capacidad para tomar decisiones y ejecutarlas. En otros términos el problema de la educación es el problema de lo que se transmite, y yo estoy planteando que transmita lo que es el poder: no solamente la habilidad, sino la capacidad para tomar decisiones y ejecutarlas. Hablo de una educación que tenga que ver con el desarrollo de la capacidad para que este sector social campesino mayoritario, pueda decidir él mismo y elegir su destino. Porque si no optamos por

una alternativa en que se ponga en primer plano este elemento, no creo que realmente se pueda lograr integrar sus elementos culturales para su educación fundamental.

No creo que sea solamente cuestión de decir que hay que tener en cuenta las particularidades culturales de las regiones y no hacer microrregiones en general, sino ver las áreas culturales de las regiones, para incorporarlas como elementos de enseñanza-aprendizaje. No creo que sea suficiente decir que hay que rescatar ese elemento pedagógico de enseñar jugando, haciendo, y en la práctica, y en cosas concretas. No creo que sea suficiente todo esto sino se plantea la posibilidad de que la gente pueda desarrollar su capacidad de decisión y ejecutar lo que haya decidido.

Finalmente, quiero enfatizar que a pesar de la crisis de nuestra sociedad, a pesar de las formas que toma el desarrollo del capitalismo en nuestra patria, la comunidad como ente colectivo, como representación del campesinado, está mostrando que busca su camino, y los jóvenes también. Nos guste o no la chicha, parezca extraña o no, ella da cuenta de la capacidad y de la habilidad, de la potencialidad de algo que no ha muerto, que está vivo: viva la cultura andina. En esa medida, creemos que, en un futuro, se podrá —en un trabajo sostenido— lograr efectos diferentes a los que ahora se consiguen por la educación formal, y por otros elementos que impactan en el mundo andino.

3. CONTRADICCIONES ENTRE LA EDUCACION FORMAL Y EL MUNDO CULTURAL AMAZONICO

LUCY A. TRAPNELL

POBLACION Y EDUCACION INDIGENA

La población indígena

La población amazónica está constituida por aproximadamente un millón quinientas mil personas, de las cuales 250.000 son indígenas (Chirif y Mora, 1977: 13).

Existen grandes diferencias en el volumen poblacional de cada sociedad indígena. Mientras los asháninca, aguaruna, shipibo y cocama superan las 20.000 personas cada uno, hay 30 grupos indígenas cuyas poblaciones fluctúan entre 25 y 2.000 habitantes. Entre estos dos extremos se sitúan los lamistas (15.000), machiguengas y quichuas del Napo (11.000), cayahuitas (6.000), amueshas y huambizas (5.000), yaguas, quechuas del Pastaza, urarinas, ticunas, candoshis, jeberos, achuales y piros (entre 2.000 y 5.000) (Ibíd.: 16-17).

La educación indígena

La educación tradicional respondía a las necesidades de reproducción y desarrollo de las sociedades indígenas amazónicas al preparar a sus integrantes para desempeñarse en su medio social y ecológico en función de determinados patrones culturales. Al recaer la responsabilidad educativa en los grupos familiares, depositarios de la herencia cultural de la etnia, se garantizaba el acceso generalizado e igualitario de todas las personas a la educación. Mención aparte merece la educación especializada que recibían los shamanes, que no es del caso tratar aquí.

El grupo familiar educaba a sus miembros a través de la vida misma. El hogar, la chacra, el monte, las fiestas y las sesiones de narración donde se contaban mitos y leyendas que sintetizaban de manera simbólica la concepción del mundo, eran los marcos fundamentales a través de los cuales se realizaba la formación integral del individuo en los valores, conocimientos y habilidades propios de su cultura. Este tipo de formación propiciaba una forma de saber y reflexión que percibe la realidad como una totalidad inquebrantable.

La observación, la participación en el trabajo y el juego eran los recursos básicos de aprendizaje del niño indígena. En los años que exigía su formación, aprendía a distinguir variedades de animales y plantas según una elaborada clasificación del mundo natural, así como tipos de suelos y otros conocimientos esenciales para desenvolverse en su medio. También iba identificando el rol que cumplía cada elemento de la naturaleza dentro del universo significativo de su cultura, y el comportamiento que debía guardar hacia ellos. De esta manera, la niña asháninca aprendía que la yuca es "gente", que tiene una contraparte espiritual que se quejaría ante Pavá (Padre, Dios) si alguien orinaba sobre ella. Así también lo haría y pediría dejar la tierra si no se la deshierbaba, o le rompían las raíces al cosecharla (Weiss, 1975: 264). El niño asháninca, a su vez, aprendía que el sajino debe ser cazado con un solo tiro ya que el animal herido volvería donde su criador, quien tendría que curarlo y ya no querría volver a enviarlo a la tierra en el futuro (Ibíd.).

Estos ejemplos, entre muchos otros, sirven para demostrar que para el indígena no existen hechos exclusivamente económicos, pues el mundo natural está poblado de fuerzas sagradas que deben ser tomadas en cuenta cada vez que se actúa sobre él. Resulta, así, fundamental conocer las relaciones entre las cosas para poder actuar de acuerdo a ellas; no hacerlo significa romper el orden del universo y las consecuencias de este acto no sólo repercutirían sobre el infractor sino sobre todo su grupo social. Hecho económico, función ritual y responsabilidad social se sintetizan en cada acto

dentro de una concepción totalizadora de la realidad, otorgándole valor y sentido a cada tarea emprendida.

Las sociedades indígenas en la actualidad

Desde hace cuatro siglos, los indígenas amazónicos sienten el dominio de una sociedad cuyo avance ha traído consigo profundas modificaciones en su organización económica, social, política y ritual. La disminución de la población a consecuencia de la conquista, la introducción de enfermedades, el enfrentamiento con expediciones militares y, en este último siglo, el efecto de los maltratos y crímenes que caracterizaron la época del caucho han causado un serio impacto sobre la organización social de estas sociedades, impidiendo que varias de ellas puedan seguir reproduciéndose como unidades socioculturales autónomas. Casos extremos son aquellos representados por las etnias resígaro, andoque y taushiro, cuya población estimada fluctúa entre las 20 y 25 personas por grupo (Chirif y Mora, 1977: 16-17). Etnias como las huitoto enfrentan limitaciones para reproducir su organización social tradicional dada la desaparición de algunos linajes, la reducción de otros y la ausencia de jefes de estirpe, quienes "con su saber ritual y conocimientos más amplios del mundo y del orden natural de las cosas, orientaban la vida de los grupos" (Gasché, 1982: 13).

Al problema demográfico se une el despojo territorial del que han sido víctimas estas sociedades a causa de la invasión colonizadora, así como de la entrega de sus tierras en concesiones forestales, petroleras y auríferas. La continuidad territorial de los asentamientos ha sido fragmentada y se ha concentrado en áreas reducidas a los grupos familiares tradicionalmente dispersos.

En 1974, el gobierno del general Juan Velasco Alvarado promulgó el D.L. 20.653, la Ley de Comunidades Nativas y de Promoción Agraria de la Selva y Ceja de Selva, que permitía a las comunidades nativas acceder a la propiedad de sus tierras. En la práctica, las extensiones otorgadas a la mayoría de las comunidades fueron limitadas. Para las sociedades indígenas asentadas en la Ceja de Selva, cercadas por la colonización y reducidas a fragmentos de su territorio tradicional, la ley había llegado demasiado tarde y se les titulaba lo poco que habían podido resguardar. En las zonas donde la expansión colonizadora aún no se había dado, la calculada lentitud del Ministerio de Agricultura(que incluso detuvo acciones de legalización mientras que los colonos avanzaban sobre tierras indígenas, para luego aplicar la política del "hecho consumado") impidió que se titularan muchas tierras que habían podido ser salvaguardadas hasta fines de la década del setenta y cuya propiedad era exigida por las comunidades. La política del ministerio de titular la mínima cantidad de hectáreas posible, con el criterio de que sólo entregaría el dominio de la tierra que los nativos pudieran

trabajar como agricultores y en función del número de miembros de la comunidad al momento de la demarcación, fue otro factor que contribuyó a negarles a los indígenas la cantidad de tierras necesarias para desarrollar una economía basada en el uso integral del bosque.

Hasta enero de 1984, 429 comunidades nativas habían sido tituladas, aproximadamente el mismo número carecía de títulos de propiedad y había un número no determinado de grupos familiares dispersos que aún no se constituían en comunidades. Si bien las primeras cuentan con un documento legal que ampara su derecho sobre la tierra, la integridad territorial de la mayoría de ellas se ve continuamente amenazada por agricultores, ganaderos, forestales o mineros, que a través de diferentes medios intentan apoderarse de todo o parte del territorio comunal. Las comunidades sin título y los grupos dispersos asentados en zonas donde la colonización avanza, o donde existen intereses forestales o mineros, ven seriamente amenazadas sus posibilidades de mantener la tierra que ocupan.

Su concentración en áreas reducidas, muy depredadas por efecto de la colonización intensiva y una irracional actividad forestal, ha impedido a la gran mayoría de las sociedades indígenas —especialmente aquellas asentadas en la Ceja de Selva y Selva Alta— seguir desarrollando su economía tradicional. Hoy la mayoría de los indígenas, salvo aquellos pocos que han rehuído el contacto con la sociedad nacional aislándose en zonas inaccesibles, tienen relaciones con el mercado. Estas se dan a través de la prestación de trabajo a madereros, ganaderos o agricultores, o por la venta de productos agropecuarios, recursos ictiológicos y forestales, o artesanía. Resulta incuestionable que la mayoría de los indígenas está integrado a la economía regional. Lo que sí debe preocupar es la manera cómo se ha producido esta integración: el pago irrisorio por jornal, la entrega de bienes exageradamente sobrevalorados, el enganche que mantiene al individuo en deuda permanente con el patrón, la cadena de intermediarios que subvaloran el precio de los productos ofrecidos por los nativos, son prácticas comunes que caracterizan cómo el indígena participa en el mercado regional.

A pesar del dominio económico e ideológico del que han sido secularmente objeto, las sociedades indígenas amazónicas manifiestan una formidable capacidad de resistencia, tal como evidencian estudios que demuestran que la racionalidad subyacente a su organización económica, social y política actual responde a una lógica tradicional, aun cuando las apariencias ya no sean las mismas (Gasché, ibíd.).

Una serie de factores que no es del caso mencionar ahora, han propiciado la organización de federaciones nativas en cerca de una decena de etnias amazónicas. Estas han surgido durante los últimos quince años con el objetivo común de defender sus derechos a la

tierra, educación y salud, entre otros que les son frecuentemente negados. La estrategia organizativa varía de grupo a grupo; en algugunos casos, toda la etnia es representada por un sola federación; para etnias ubicadas en una amplia área de dispersión, como los asháninca de la Selva Central, existe una organización diferente en cada una de las regiones donde se asientan. Incluso hay casos en que dos o más etnias se reúnen en una sola instancia organizativa, como el Concejo Aguaruna y Huambiza. Sin embargo, lo común es el intento de desarrollar una centralización política, tradicionalmente inexistente, para hacer frente a los problemas por los que hoy atraviesan.

La educación oficial en las sociedades indígenas

Así como la educación indígena responde a las características y necesidades de un tipo de sociedad en la cual todos los individuos tienen las mismas oportunidades de acceso a los medios de producción y a los conocimientos elaborados por su etnia, la educación oficial que se imparte en el Perú responde más bien a las necesidades de reproducción y desarrollo de una sociedad capitalista cuyo carácter subdesarrollado y dependiente está determinado por la posición que ocupa dentro de la economía mundial, como proveedor de materias primas requeridas por los países hegemónicos y consumidor de los bienes manufacturados que ellos producen. La reproducción y desarrollo de este tipo de sociedades se basa en su capacidad de extraer plusvalía de una clase trabajadora (en el caso peruano mayormente indígena) cuya explotación es asegurada al mantenerla con bajísimos niveles de calificación.

Parecería contradictorio afirmar que la educación oficial puede apoyar la reproducción de sociedades cuya existencia se basa en el mantenimiento de un numeroso contingente poblacional con bajísimos niveles de instrucción. Sin embargo, esta aparente contradicción se resuelve cuando vemos que el rol principal de la educación en el Perú no es tanto la de proveer a la sociedad de recursos humanos debidamente calificados, en la medida que carece de un aparato productivo que pueda darles cabida. El papel fundamental que desempeña la educación es más bien el de ser la trasmisora por excelencia de la ideología de la clase dominante que, a través de ella, impone sus formas de pensar y saber como los únicos válidos, desterrando cualquier alternativa que pretenda disputarle la hegemonía ideológica que debe lograr para asegurar la continuación del orden social existente.

Al plantear que la función principal de la educación oficial en el Perú es ideológica, no queremos negar el carácter utilitario que puede tener, sino otorgarle su verdadera dimensión. Si bien es cierto que en la escuela uno debería aprender a leer y escribir y a manejar algunos conocimientos de matemáticas que le permitan des-

envolverse en una sociedad de economía básicamente monetaria, en la realidad una gran mayoría de educandos no logra este objetivo. Antes bien, es bastante conocida la situación de semianalfabetismo en la que terminan los alumnos de educación primaria, fundamentalmente en las zonas de mayor afluencia indígena. Por otro lado, se han documentado casos de reversión al analfabetismo por falta de aplicación de los conocimientos aprendidos en la escuela, lo cual nos debe llevar a relativizar su utilidad. Tampoco podemos negar que a nivel de la educación superior se da la formación de cuadros técnicos y profesionales, aun cuando habría mucho que decir con respecto a los niveles de calificación que se logran. Sin embargo, esta última aseveración no descalifica nuestro argumento en cuanto a que ésta no es la función principal de la educación en el Perú. Prueba de ello es el hecho que la gran mayoría de peruanos no accede a este nivel educativo.

Una constante en el sistema educativo peruano es el carácter "abstracto" del conocimiento que imparte. Por éste entendemos aquel que no permite el dominio y transformación de la realidad sino que se separa de ella creando la ilusión del saber. La enseñanza de este tipo de conocimiento se hace extensiva a todos los niveles del sistema educativo y se brinda en los centros educativos particulares limeños, como en los centros estatales en comunidades nativas. Sin embargo, la diferencia de clase se hace evidente en la calidad de la educación impartida en cada uno de ellos y en sus resultados. Las diferencias cualitativas no sólo se dan a nivel de infraestructura educativa, capacidad de acceso a material didáctico, nivel de formación de los profesores y otros elementos extrapedagógicos, como el nivel de nutrición de los educandos, sino también en el hecho que en el caso de los centros limeños, tanto profesores como alumnos pertenecen al mismo universo cultural del que provienen los contenidos de la educación oficial y, por tanto, manejan un patrón referencial que favorece una buena explicación y comprensión de los mismos. Lo contrario sucede en las escuelas de los indígenas. Para ellos la educación primaria (que es la única a la que tiene mayoritariamente acceso) es una difícil experiencia en la cual se les impone una nueva manera de conocer y entender la realidad, ajena y contraria a la de su mundo cultural. En los largos años dedicados a la educación oficial, el indígena habrá aprendido a desconocer lo propio sin llegar a conocer "lo otro", en la medida que carece de los marcos referenciales que le pueden otorgar sentido a los nuevos conocimientos. Esta educación etnocida ha sido reiteradamente calificada como civilizadora, e internalizada como tal por muchos indígenas.

La educación civilizadora se impone a través de un programa de estudios único que podrá "adecuarse a la realidad regional y pedagógica" de los educandos (Art. 101, Ley 23.384). Este programa único constituye una seria limitación para el desarrollo de acciones

de educación bilingüe intercultural, pues la incorporación de los conocimientos, creencias y valores indígenas escapa a los limitados márgenes que permite una adaptación curricular. En las páginas que siguen trataremos de profundizar esta idea a través de la reflexión en torno a dos experiencias que tuvimos al apoyar el trabajo de un profesor asháninca del río Ene hace un par de años.[1]

La primera se dio durante el desarrollo de una clase de ciencias naturales sobre la clasificación del mundo animal a niños de tercer y cuarto grados. Durante nuestra explicación pudimos observar un gran desconcierto entre los alumnos, quienes señalaron que no comprendían cómo podíamos juntar ciertos animales bajo la denominación de mamíferos o reptiles cuando eran totalmente "apartes" y no podían ser mezclados. La segunda experiencia se dio con el mismo grupo en una clase sobre los fenómenos de rotación y traslación de la tierra. En esa oportunidad volvimos a apreciar que nuestras explicaciones no tenían cabida en la cosmovisión asháninca.

Al comprobar la dificultad que tenían los niños para entender estos temas, indagamos sobre su manera de clasificar el mundo animal y de explicar el movimiento de los cuerpos celestes. Nos dimos cuenta que más allá de los problemas encontrados en esas dos clases, existía una serie de contradicciones entre la manera en que los asháninca conciben el conocimiento, la naturaleza, el espacio terrestre y la historia, y aquella impuesta por la sociedad nacional a través de la escuela. Mientras que el hombre occidental se sitúa frente a un mundo secularizado que intenta dominar, los asháninca conciben la realidad como "una totalidad impregnada de fuerzas, de potencias, de 'espíritus' positivos o negativos o de seres polivalentes" (Varese, 1973: 91). Su relación con los diferentes elementos del mundo natural está fijada por ciertas normas que responden al conocimiento de la naturaleza de cada una de ellos. Conocer para los asháninca conlleva una responsabilidad social, en cuanto que obviar la norma es alterar el orden del universo y las consecuencias de este acto no sólo recaerán sobre el infractor, sino sobre el conjunto de su sociedad. Al respecto Varese señala:

> "El campa por lo tanto asume plenamente la responsabilidad de colaborar con los designios divinos. Se trata de responsabilidad en el plano cósmico. Salvar y cuidar las plantas y los animales y el universo en general, participar en la creación, recreación y mantención del mundo" (Ibíd.: 305).

---

[1] Los aproximadamente 45.000 asháninca conforman la sociedad indígena más numerosa de la Amazonía Peruana. Se ubican en una amplia área de dispersión que abarca cerca de 100.000 Km² y comprende las márgenes y afluentes de los ríos Apurímac, Perené, Ene, Tambo, Pichis, la margen derecha del Pacitea y el alto Ucayali, además del Gran Pajonal y la zona de Satipo.

El asháninca no se plantea la relación con la naturaleza en términos de oposición y dominio, como es el caso del hombre occidental, sino más bien de respeto. Dentro de la cosmovisión asháninca, todos los animales y plantas, así como las estrellas, la luna, los riscos y otros elementos de la naturaleza, fueron originalmente sus "paisanos", y su forma actual es producto de su transformación por acción de una divinidad. Su origen divino y las relaciones que mantienen con las deidades y espíritus les otorgan una connotación sagrada que trasciende la concepción naturalista del hombre occidental.

Los niños indígenas van internalizando estas concepciones desde muy pequeños, aprendiendo a ubicar a cada animal y planta dentro del esquema ordenador de su cultura. Al ingresar a la escuela se les trata de imponer una visión de la naturaleza, en la cual los animales y las plantas deberán ser conocidos desde otra perspectiva y criterios. El profesor juntará vacas con tigres bajo el concepto de mamíferos, mezcla que resulta inexplicable para un niño asháninca. En la enseñanza brindada por la escuela no importará cuál es el origen de los animales, ni su relación con las divinidades y espíritus, sólo será importante describir sus características físicas, hábitos y utilidad para el hombre, porque esto es lo que un niño "civilizado" debe saber.

Algo similar ocurre en relación con la perspectiva física que caracteriza el estudio del espacio terrestre que se da en la escuela, siendo ésta totalmente ajena a la de los indígenas, para quienes cada río, quebrada o risco tiene un significado propio dentro del marco explicativo de su cultura y es designado con un nombre en particular. Aprender el nombre de cada uno de ellos implica conocer su mito de origen y el significado que tiene en el mapa de su cultura. Para los asháninca los ríos Apurímac, Ene, Tambo, todos estos accidentes geográficos se ubican en *kipaci* (la tierra), o más específicamente en *kamaveni* (la tierra de la muerte) que es concebida como una superficie plana cuyos límites están definidos por *intatoni* (donde empieza el río) y *ocitiriko* (donde termina). El río que orienta sus nociones geográficas es el Apurímac, Ene, Tambo, que corre de sur a norte. Sin embargo, *intatoni* y *ocitiriko* son considerados los límites de la tierra en un sentido más cultural que físico, en tanto marcan los límites del mundo "conocido" (Weiss, 1975: 247-253).

En la escuela el niño asháninca debe estudiar las tres regiones naturales, la división política del Perú, la ubicación de su comunidad dentro de un departamento, provincia y distrito determinado, además de la ubicación del país en el continente sudamericano. Estos temas son ajenos a la concepción geográfica de los asháninca, y su comprensión plantea una serie de problemas para niños que se educan fuera de la escuela dentro de la visión indígena.

Otro problema similar se da en relación a la explicación de los fenómenos meteorológicos. Al respecto Weiss narra cómo una vez trató de explicar a un shamán que los rayos y truenos eran descargas eléctricas, pero éste insistió en que el ruido hecho por ellos era causado por los "automóviles" que manejaban los espíritus del trueno (Ibíd.: 229).

Hemos visto cómo para el niño indígena los diferentes elementos del mundo natural tienen una conotación sagrada, y que el conocimiento de su naturaleza es importante en la medida que le permite actuar de acuerdo con la norma cultural. A esta imagen unitaria del universo, el hombre occidental contrapone una visión fragmentaria que es reproducida en la escuela a través de la división de asignaturas como ciencias naturales, religión y ciencias histórico-sociales, que separan lo que para el indígena es una unidad. ¿Qué hacer ante esta situación? ¿Cómo adaptar el currículo a esta realidad cultural? ¿Qué estrategia seguir para incluir los conocimientos, valores y filosofía indígenas en el currículo adaptado? Al desarrollar cada tema, ¿se haría mención a la manera indígena de tratarlo para luego presentar la visión occidental, o viceversa? Si así fuera, el educando podría verse constantemente enfrentado a dos concepciones antagónicas del mundo, y le sería muy difícil lograr una visión integral de su cultura y comprender la otra. El desarrollo de una estrategia coherente con el principio de la interculturalidad que parta de la enseñanza de elementos de la cultura indígena y luego vaya incorporando crítica y selectivamente aquellos propios de la occidental, es una tarea compleja que demanda el trabajo conjunto de diversos especialistas y de maestros indígenas en la elaboración de nuevos currículos.

El problema de los objetivos y contenidos está indisolublemente ligado al de los métodos. Tradicionalmente, el indígena aprende e internaliza los conocimientos, creencias y valores de su etnia a través de la vida misma: en el hogar, en la chacra, en el monte, en las fiestas. Por el contrario, el aprendizaje en la escuela se realiza en condiciones totalmente artificiales (dentro de un aula) y bajo la dirección de un especialista (el profesor) que suplanta la gestión educativa de todo el grupo de parentesco. En la educación tradicional, el conocimiento de la etnociencia indígena se desarrolla a través de una práctica que complementa el conocimiento teórico, por así decir, con un "saber hacer", y que permite a cada individuo desempeñarse eficientemente en el complejo medio amazónico. Desligar este estudio del contexto en que se da para presentarlo en el aula en la asignatura de ciencias naturales (con el supuesto fin de valorizar el aprendizaje de los conocimientos indígenas en la escuela), sería un absurdo que más bien contribuiría a alienar al individuo de su medio. Lo que más bien estaría por trabajarse dentro de una perspectiva intercultural, es el desarrollo de una estrategia educativa que dé cabida, tanto a la educación oficial replanteada,

como a la educación tradicional. Esta estrategia trascendería el ámbito escolar y exigiría modificaciones significativas en la organización de su trabajo.

Hasta el momento, la educación oficial ha alejado al estudiante indígena de la educación tradicional. Al erigirse como la única portadora de conocimientos válidos, ha consolidado su posición y desalentado el aprendizaje de los elementos propios de la cultura indígena. Además, ha logrado absorber el tiempo del educando de forma que éste se ha visto imposibilitado de dedicarse a las actividades requeridas para lograr su formación en los conocimientos y técnicas de su etnia. Así, a medida que se va consolidando la posición de la escuela, el indígena dedica una considerable parte de su niñez y juventud a aprender cosas que le ayudarán muy poco en la solución de los problemas concretos de su vida cotidiana. Al terminar su educación escolar, se verá en serios problemas para desenvolverse en su medio, en tanto que la asistencia a la escuela lo ha separado de los conocimientos y técnicas requeridos para asumir las tareas que le corresponden dentro de su universo social. Incorporar la educación indígena en una nueva estrategia educativa permitirá al educando participar en las tareas que le asigna la división social del trabajo en su grupo de parentesco. En este sentido, las obligaciones del estudiante han sido absurdamente ignoradas en la organización de las actividades escolares, a pesar de haber sido causa de frecuentes inasistencias que obstaculizan aún más la difícil tarea de los profesores en escuelas mayormente unidocentes.

Optar por el desarrollo de una educación bilingüe intercultural supone optar por un nuevo tipo de educación en la cual se enseñe al niño tanto en los conocimientos, valores y filosofía de su cultura, como en aquellos de otras. Este modelo educativo no pretende aislar al indígena del contexto nacional, sino darle posibilidades para conocerlo mejor. Insistimos en que no se trata de erradicar el estudio de todo aquello ajeno a la cultura indígena; sino de darle un nuevo tratamiento. Lo que se ha hecho hasta ahora es imponer una serie de contenidos ajenos al mundo cultural del niño, sin reparar en los problemas que éste podía tener para entenderlos al no poder ubicarlos dentro de los marcos de referencia de su cultura. Tampoco se ha considerado que dichas materias podían entrar en contradicción con los conocimientos y valores que el niño ya había aprendido e internalizado como producto de su educación dentro de los patrones indígenas. Todo esto ha importado poco en la aplicación de una educación basada en la memoria, en la cual lo único que finalmente importa es que el niño vaya pasando de año hasta finalizar el nivel primario y así engrosar las estadísticas educativas que manejan los órganos oficiales.

Se dice que el desarrollo de currículos diferenciados para educandos indígenas los marginará de la sociedad nacional y les cerrará las puertas a la educación superior, sin pensar en que esto es

justamente lo que se da hasta el momento con el uso del currículo único. No pretendemos decir que ésta es la causa de la marginación cultural del educando indígena, ni de los tremendos obstáculos que tiene que salvar para ingresar a universidades e institutos superiores, sino simplemente insistir en que ésta es la situación imperante y que hay que buscar maneras de enfrentarla. El uso de un currículo diferenciado es uno entre muchos factores de índole netamente pedagógico que, por razones ya expuestas, debe asumirse si se quiere desarrolalr un cambio cualitativo en la educación indígena.

Los detractores de la educación bilingüe intercultural plantean que ésta también aísla al educando indígena de la ciencia, cuando la educación que éste ha venido recibiendo no le ha dado ninguna formación científica. Si nos detenemos un momento para pensar en el problema educativo, ya no sólo a nivel indígena, sino nacional, veremos que la falta de formación científica en la educación primaria y secundaria no es privativa de esta población. La educación escolar que se imparte en el Perú presenta al educando una apretada síntesis de conocimientos básicos logrados por la civilización occidental. Estos son presentados como productos acabados que deben ser aprendidos. El método de aprendizaje varía según la calidad de la escuela; así, mientras en unas prima la memorización al estilo más tradicional, en algunas pocas —generalmente particulares y circunscritas a Lima— hay apertura a otros métodos, pero finalmente lo que no se desarrolla es un método que permita al educando entender cómo es que se han elaborado estos conocimientos y cuál es su utilidad práctica. En otras palabras, se acostumbra al estudiante a ser un receptor pasivo de conocimientos cuya utilidad desconoce. El tipo de educación que proponemos postula la necesidad de que el escolar desarrolle una actitud problematizadora frente a la realidad, así como las habilidades para profundizar el conocimiento de ésta y, lo que es clave, cómo desarrollar nuevos conocimientos. Dentro de esta propuesta, la estrategia intercultural supondría que se parta del análisis del mundo cultural indígena, para luego, por contraste, enfocar el estudio de la sociedad occidental. Este modelo no niega la formación científica del educando, más bien busca una manera de propiciarla.

Todos estos elementos permiten entrever que la opción por una educación indígena alternativa no puede quedar a nivel de la simple adaptación del currículo oficial, sino exige serios replanteamientos que incluso trascienden la esfera estrictamente educativa e inciden sobre cómo está organizada la sociedad peruana y el lugar que en ella ocupan los indígenas. No se puede revalorizar el conocimiento y las técnicas indígenas abstrayéndolas del medio en el que se desarrollan, ni de una manera particular de organizar el trabajo. No se pueden afirmar valores como el de la solidaridad, generosidad e igualdad cuando se impone un sistema económico

que los niega para favorecer el egoísmo y acaparamiento individual. No se puede educar en el respeto a la naturaleza cuando en el sistema imperante la ganancia es lo que cuenta, aun cuando ésta implique la destrucción de aquella. En este sentido, no se podrán revalorizar las culturas indígenas si es que no se aceptan y potencializan los proyectos de vida que cada una de ellas encarna.

BIBLIOGRAFIA

CHEVALIER, JACQUES M., 1982. *Civilization and the Stolen Cift: Capital. Kin and Cult in Eastern Peru.* University of Toronto. Canadá.

CHIRIF, ALBERTO (ed) 1983. *Saqueo Amazónico.* CETA. Iquitos.
——1980. "La propiedad de los pobres en una sociedad privada". *Amazonia Indígena.* 1: 2-5.
——1980. "Colonización e invasión: El despojo institucionalizado" *Amazonia Indígena.* 1. 15-23.

CHIRIF, ALBERTO y MORA, CARLOS, 1977. *Atlas de Comunidades Nativas.* Imprenta del Ministerio de Guerra, Lima.

D'EMILIO, LUCIA, 1985. "Il Maestro Indigeno nell'Amazzonia Peruana" *L'educazione Bilingue in peru,* Terra Nuova, Roma.

FERNANDEZ, MARIA DEL CARMEN, 1983. "Educación Intercultural y bilingüe en el Alto Napo". En *Educación y lingüística en la Amazonía Peruana.* CAAAP. Lima.

FRANCIS, AUGUSTO, 1984. El pueblo Amuesha y la educación bilingüe. En *Shupihui,* Vol. IX. Nº 30.

GASCHE, JORGE, 1982. "Las Comunidades Nativas entre la apariencia y la realidad: el ejemplo de las comunidades Huitoto y Ocaina del río Ampiyacu". En *Amazonía Indígena.* 5: 11-31.

GERMANA, CESAR, 1972. "La política educativa del régimen militar". *Sociedad y Política.* 1: 42-46.

GODELIER, MAURICE, 1974. *Economía, Fetichismo y Religión en las Sociedades Primitivas.* Siglo XXI, México.

HARNER, MICHAEL, 1973. *The Jivaro. People of the Sacred Waterfalls.* Robert Hace & Co. London.

HEISE, MARIA, 1984. "Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los Asháninkas del Río Tambo". *Shupihui.* Vol. IX, Nº 30.

LOPEZ, LUIS E. *et al.,* Perú, 1984. *Caracterización Sociolingüística. Apuntes para un Debate.* Lima.

MELIA, BARTOLOMEU, 1979. *Educação Indígena e Alfabetização.* Ediciones Loyola. São Paulo.

MINISTERIO DE EDUCACION:
— Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe. Algunos Estudios y Ponencias. Lima, 1972.
— La Educación Biligüe en el Perú. Informe Preliminar. Lima, 1972.

— Ley 19.326. Lima, 1972.
— Política Nacional de Educación Bilingüe. Lima, 1972.
— Reglamento de Educación Bilingüe, Lima, 1973.
— Ley de Educación 23.384, 1982.

POZZI ESCOT, INES, 1984. "Política Educativa para poblaciones de habla vernácula". En *Shupihui*. Vol. IX. Nº 30.
——1985. "La Educación Bilingüe en el Perú: Una Mirada Retrospectiva y Prospectiva". Ponencia presentada en el Segundo Seminario sobre Análisis y Perspectiva de la Educación Nacional.

SISKIND, JANET. 1973, *To Hunt in the Morning*. New York. Oxford University Press.

SMITH, RICHARD CHASE, 1983. "Hierarchy and Equality in the Peruvian Lowlans: Some Aspects of the Social and Religious Organization of the Amuesha". Department of Anthropology. Harvard University, Cambridge, Mass.

TRAPNELL, LUCY A., 1984. "Mucho más que una Educación Bilingüe". En *Shupihui*. Vol. IX. Nº 30.
——1985. "Veinticinco Años de Educación Bilingüe en la Amazonía Peruana". Centro de Investigación Antropolígica de la Amazonía Peruana. En prensa.

UNESCO, 1983. *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina*. Una guía para la educación bilingüe intercultural. México. Dos volúmenes.

VARESE, STEFANO, 1973. *La Sal de los Cerros*. Lima: INIDE. Ediciones Retablo de Papel. Segunda Edición.

VASCONI, TOMAS; LABARCA, GUILLERMO, FINKEL, SATA; RESCA, INES, 1977. *La Educación Burguesa*. México. Editorial Nueva Imagen.

WEISS, GERALD, 1975. *Campa Cosmology*. Anthropological Papers of the American Museum of Natural History. New York.

B. EXPERIENCIA PERUANA EN EDUCACION BILINGÜE

1. BALANCE Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION BILINGÜE EN PUNO

LUIS E. LOPEZ

Antecedentes

El presente trabajo intenta una caracterización breve de una experiencia educativa bilingüe que se desarrolla desde hace cinco años en la región sur de la sierra peruana, en el departamento de Puno.

Los antecedentes de esta experiencia deben ser vistos desde dos perspectivas distintas. La primera referida a los antecedentes del actual Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno, mismo, y la segunda relacionada con los intentos llevados a cabo en la región altiplánica, con anterioridad al mencionado proyecto, para implementar un método que haga uso de la vernácula en el sistema educativo.

En cuanto a la primera perspectiva, el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno tiene sus antecedentes en 1975 cuando a solicitud del Gobierno peruano se firma un convenio de coope-

ración técnica con la República Federal de Alemania. Hacia fines de 1977 se da inicio a las primeras acciones con la realización de investigaciones sociolingüísticas de base a cargo del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), la Dirección Departamental de Educación de Puno y la Deutsche Gessellschaft für Technische Zusammenarbert (GTZ), entidades que hasta hoy tienen a su cargo la conducción del proyecto.

Ubicación, lenguas y población atendida

El proyecto se desarrolla en 24 comunidades quechua y 16 comunidades aymara de las zonas circundantes al lago, altiplánica y de altura del departamento de Puno, según se muestra en el siguiente cuadro.

CUADRO 1

Ubicación de las escuelas atendidas por el PEEB-P

Escuelas/Zonas	*Circumlacustre*	*Altiplánica*	*De altura*	*Totales*
Escuelas ubicadas en comunidades quechuas	—	10	14	24
Escuelas ubicadas en comunidades aymaras	5	9	2	16
TOTALES	5	19	16	40

Fuente: DDE-Puno, PEEB-P.

Las lenguas maternas de los niños son el quechua y el aymara. Según la lengua hablada, la distribución de la población estudiantil del proyecto es la siguiente:

CUADRO 2

Distribución de la población estudiantil del PEEB-P según lengua

Quechua		*Aymara*		*Totales*	
N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
2.288	51.50	2.154	48.49	4.442	100.00%

Fuente: DDE-Puno, PEEB-P.

Los estudiantes atendidos son en su gran mayoría monolingües vernáculo-hablantes, aunque un porcentaje mínimo de la población regional en edad escolar está representada por bilingües de diverso grado quienes, por haber acompañado a sus padres en migraciones estacionales y temporales a localidades hispano-hablantes de la costa, han aprendido algo de castellano. Menos aún son los casos de monolingües hispano-hablantes que, por situaciones fortuitas, se encuentran en comunidades en las que opera el proyecto. Estos, por lo general, son hijos de maestros hispano-hablantes que trabajan en la región o de maestros bilingües para cuyos hijos han optado por un monolingüismo castellano. Pueden también ser hijos de migrantes que luego de un período considerable de permanencia en la costa, por la escasez de fuentes de trabajo, deciden retornar a su comunidades de origen. A este respecto cabe mencionar que en el marco de las investigaciones sociolingüísticas conducentes al diagnóstico de la problemática sociolingüística regional que se realizara en 1977, se detectó que un 80% de los niños del ámbito rural era monolingüe vernáculo-hablante al ingresar a la escuela primaria (Diagnóstico, 1978).

Si tomamos en cuenta que el proyecto atiende, en la actualidad, a 4.442 niños vernáculo-hablantes y consideramos que el total que requerirían de una educación bilingüe llegaría a 143.361, entre monolingües y bilingües, tenemos que la población atendida por el PEEB-P alcanza sólo a un 3.09% de la meta.

Relación con las instituciones oficiales.

El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, constituye una actividad de dos instituciones oficiales del Gobierno peruano: la Dirección Departamental de Educación de Puno, como ejecutora, y el INIDE, en su calidad de organismo asesor, al lado del Equipo de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica. Las experiencias e innovaciones planteadas por el proyecto se hacen dentro del aparato estatal; así tratamos de interpretar o implementar la legislación vigente y de aprovechar los recursos disponibles para hacer un tipo de educación acorde con las características socioculturales de nuestros usuarios.

Objetivos

El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno está concebido en base al reconocimiento de la necesidad de revalorar las lenguas y culturas vernáculas en el contexto nacional a fin de lograr en sus usuarios una autoimagen positiva que les permita identificarse como quechuas o aymaras y como tales participar en

la creación de una verdadera identidad nacional conscientes de la particular complejidad lingüístico-cultural de su país.

La Educación Bilingüe que queremos implementar no es otra que una educación en dos culturas y a través de dos lenguas. Es una educación que parte y se nutre de la cultura materna de los estudiantes y que, asegurando la identidad de la misma, incorpora los valores positivos de la cultura envolvente en un diálogo crítico y creativo haciendo uso instrumental de la lengua materna del niño y del castellano. Como una de las metas que se persigue es la de desarrollar los medios de comprensión y expresión con los que el niño llega a la escuela, intentamos mejorar el manejo que tiene de su propia lengua materna y proveerlo también de un medio adicional de expresión que le garantice la comunicación con otros ciudadanos peruanos que no hablan su lengua.

Objetivos generales

a) Diseñar, elaborar, experimentar y validar una tecnología para el funcionamiento adecuado de un programa de educación bilingüe.

b) Proponer las bases técnico-pedagógicas para el desarrollo de un Sistema de Educación Bilingüe adecuado a la realidad sociocultural de las comunidades rurales del altiplano y de otras zonas de características similares.

Si tratáramos de tipificar a nuestro proyecto en base a los paradigmas generalmente usados a nivel internacional diríamos que nos adscribimos al modelo conocido como de mantenimiento.[1]

Objetivos específicos

a) Realizar estudios de investigación para la elaboración y validación de una tecnología para la Educación Primaria Bilingüe.

b) Elaborar programas curriculares adecuados para todos los grados de Educación Primaria Bilingüe.

c) Elaborar y experimentar, módulos de material educativo para todos los grados de Educación Primaria Bilingüe.

d) Capacitar y promover la formación de recursos humanos que garanticen la expansión de la Educación Bilingüe en Puno.

---

1 El modelo de mantenimiento considera la enseñanza *de* y *en* ambas lenguas en el sistema educativo, pero a diferencia del modelo de transición las vernáculas no son consideradas como "puente" para un mejor paso a la lengua oficial o mayoritaria sino que su uso se *mantiene* en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, al lado de la otra lengua y se fomenta su cultivo y enriquecimiento.

e) Lograr la participación de las autoridades, instituciones y comunidades en las acciones de implementación del Sistema de Educación Bilingüe en Puno.

Metodología para lograr tales objetivos

Estrategia de funcionamiento del proyecto

El proyecto ha venido operando a través de las siguientes áreas:

— Investigación
— Elaboración y producción de material educativo
— Capacitación y perfeccionamiento docente
— Supervisión, y
— Difusión.

El área de investigaciones comprende la realización de estudios de base y de estudios de tipo evaluativo. Entre los primeros tenemos los trabajos destinados a levantar un diagnóstico sociolingüístico de la región, a determinar el universo vocabular de los niños quechua y aymara hablantes, a recoger información que permita la implementación de las asignaturas de matemática, ciencias histórico-sociales y ciencias naturales en la Educación Bilingüe. Por otro lado, las investigaciones de tipo evaluativo comprenden tanto los estudios para la validación de materiales educativos como los de algunos componentes del programa y los destinados a evaluar el funcionamiento mismo de la educación bilingüe en Puno (ver Anexo 1).

El área de elaboración y producción de material educativo comprende también las actividades destinadas a la formulación y adaptación de las estructuras curriculares correspondientes, además de aquellas relacionadas con la producción de material educativo en quechua, aymara y castellano para atender el dictado de las asignaturas siguientes: lengua materna, castellano como segunda lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales (ver Anexo 2).

En lo que respecta al área de capacitación y perfeccionamiento docente es necesario referirme a los cursos que ofrece el proyecto anualmente, durante los meses de marzo a abril, para los profesores de los centros educativos seleccionados que participan en la aplicación de la educación bilingüe.

El área de supervisión comprende las actividades de seguimiento y verificación de la aplicación de la educación bilingüe, entendidas éstas como tareas de apoyo y asesoramiento continuo al docente.

El área de difusión ha sido diseñada con el fin de promover en padres de familia, autoridades y comunidad en general, un decidido apoyo a la educación bilingüe a partir de un reconocimiento de las ventajas que su aplicación reporta y de su relevancia para lograr a través de ella, el mejoramiento de los servicios educativos en el medio rural.

Estrategia metodológica en la aplicación de la educación bilingüe

El programa educativo diseñado por el proyecto para atender las necesidades de la población puneña de habla vernácula es bilingüe y bicultural. Esto es, considera la utilización de dos lenguas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje e implica también la inclusión de contenidos curriculares que se nutren de dos vertientes culturales.

En lo que respecta a su aspecto "bilingüe", esta modalidad educativa se basa en:

a) El uso instrumental de dos lenguas —la lengua materna del educando y el castellano— durante el desarrollo e implementación del proceso-enseñanza-aprendizaje, de manera que ambas compartan el rol de vehículo educativo.

b) El aprendizaje del castellano con métodos, técnicas y procedimientos apropiados a su condición de segunda lengua y el desarrollo de las habilidades comunicativas y de las capacidades expresivas que trae el niño en su lengua materna.

Por otro lado, en lo que refiere a su condición de "bicultural", esta concepción educativa considera:

a) La configuración de un currículo adecuado a las particularidades de los educandos que considere la inclusión de contenidos que les sean familiares, que respeten y tomen en cuenta el mundo de sus creencias, usos, costumbres y que no vulneren lo aprendido de padres y abuelos.

b) La utilización de métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza adecuados a las particularidades de los educandos aprovechando, en lo posible, la forma en la que se trasmiten conocimientos en el mundo andino.

En la educación bilingüe-bicultural son dos los aspectos que debemos tomar en cuenta. Por un lado, la afirmación del estudiante como miembro de su mundo sociolingüístico-cultural, lo que de por sí implica el respeto a su lengua, a su cultura, a su propia identidad étnica y; por ende, a su condición de ser humano con los mismos derechos y prerrogativas que todos. Por otro lado, la necesidad de ofrecer al niño conocimientos que le sean relevantes, que tengan vigencia en su propio mundo y que le permitan participar

activamente en el desarrollo de su comunidad. Esto de ninguna manera debe entenderse como una negación de la posibilidad de acceso al conocimiento de otras realidades sociolingüístico-culturales existentes en el país, ni a conocimientos relacionados con el mundo "moderno" urbano-costeño-castellano, sino como una forma más bien gradual para presentar las diferencias existentes cimentadas en las necesidades de afirmar al educando en su mundo.

A manera de ejemplificar un enfoque tal, permítaseme tomar como referencia lo que proponemos para nuestra asignatura de ciencias naturales. La enseñanza de las ciencias naturales en el marco de un programa de esta naturaleza no sólo tiene la posibilidad de poner en práctica estos postulados sino también un potencial de éxito más marcado si parte del conocimiento del grupo humano mismo al cual pertenecen los educandos. La importancia de la naturaleza para la cultura andina ha sido ampliamente reconocida a través del tiempo por numerosos estudiosos. Es gracias a ellos que se puede afirmar que, como sucede en toda cultura agrícola, muchos de los actos y decisiones que tome el hombre andino pueden ser explicados a través de los ciclos y al comportamiento de la naturaleza misma. Si es de estos hogares de donde provienen los niños, la educación tiene necesariamente que tomar este hecho en cuenta a fin de lograr una enseñanza personalizada, en el sentido de haber sido especialmente diseñada para el tipo de audiencia con la que se implanta. Esto hace indispensable reflexionar acerca de los programas curriculares diseñados desde Lima, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias naturales. La dicotomía rural-urbano así lo impone.

Un programa de ciencias naturales elaborado teniendo en mente un educando urbano de determinado nivel socioeconómico pierde vigencia en un contexto campesino en el cual los niños desde temprano toman conciencia de la importancia que la naturaleza tiene en la vida del hombre y participan de su racional aprovechamiento. Es obvio que consideraciones como las que aquí hacemos tienen relevancia para cualquier programa educativo —ya sea éste bilingüe o no— en un contexto pluricultural como el peruano. Pero, dado que se ha venido dando hasta la fecha, sólo la reproducción de currículo y programas desarrollados para la población urbano-costeña, es necesario llamar la atención sobre estos aspectos en lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias naturales en un programa de educación bilingüe-bicultural.

En suma, la enseñanza de las ciencias naturales en la educación bilingüe debe necesariamente partir de las particularidades de los educandos a los que sirve en un afán por afirmarlos en su propio mundo a través de la revalorización de sus usos, creencias y costumbres por cuanto estos constituyen también una evidencia de cómo se hizo y se hace ciencia en el mundo andino. Como bien dice

J. Murra (1983), es necesario rescatar del olvido los conocimientos que poseían nuestros antepasados respecto de la mejor utilización del medio ambiente, no con el deseo de revivir algo perdido sino con el propósito de redescubrir algo que como pueblo ya sabíamos, para aplicarlo a nuestro quehacer cotidiano y mejorar nuestras actuales condiciones de vida.

Si para todos el potencial bilingüe de un programa educativo se hace obvio cuando se habla acerca de la enseñanza del lenguaje —por cuanto de por sí implica la enseñanza de y en dos lenguas— resultará igualmente evidente el potencial bicultural que puede y debe tener la enseñanza de las ciencias naturales en un país de tal complejidad lingüístico-cultural como el Perú.

PRINCIPALES ACCIONES CUMPLIDAS HASTA LA FECHA:

En cuanto a la aplicación de la educación bilingüe

A 1985 la educación bilingüe se aplica en cuarenta escuelas rurales del departamento de Puno en los grados primero a quinto, aunque todavía no se cuenta con los módulos de materiales completos para todas las asignaturas en tales grados. Sin embargo, los maestros del primero al sexto grados de las escuelas seleccionadas han participado en los cursos anuales de capacitación y reciben asesoramiento en sitio.

En cuanto a la implementación de la educación bilingüe con material educativo

Hasta la fecha se han elaborado libros y/o guías para las asignaturas de lengua materna, segunda lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales. En la actualidad contamos con módulos completos de cada una de estas asignaturas para los primeros dos grados. El material del tercer grado quedará completo a fines de año cuando se concluye con la elaboración de la guía de ciencias sociales. Para el cuarto grado contamos con material educativo para las asignaturas de lengua materna, castellano como segunda lengua y matemática. Y están en elaboración los correspondientes a otras asignaturas. Para el quinto grado sólo se trabaja todavía con material educativo para lengua materna (ver Anexo 2).

Por otro lado, cabe mencionar que hemos tomado la decisión de editar volúmenes separados de las estructuras curriculares adaptadas siguiendo los modelos propuestos por el Ministerio de Educación. Este año deben salir los correspondientes a los grados primero y segundo.

En cuanto a la preparación de personal docente

El PEEB-P cuenta con 126 profesores que tienen a su cargo la conducción de la educación bilingüe en Puno, de éstos, 58 trabajan en el sector aymara y 68 en el quechua.

En este rubro también es necesario destacar el trabajo conjunto que desarrollan el PEEB-P y el Instituto Superior Pedagógico de Puno para formar personal docente para educación bilingüe. A partir de este año, el ISP ha sido autorizado por el Ministerio de Educación para modificar sus currículos y dar a todos los futuros maestros primarios la formación necesaria que les permita atender, también, una educación bilingüe. El ISP está ahora a la espera de la autorización correspondiente que le haga posible cambiar los planes y programas de los cursos de profesionalización docente de manera tal que todo profesor en vías de profesionalización reciba formación para educación bilingüe.

Cabe mencionar también que, a partir de 1985, por convenio con la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), la Universidad Nacional del Altiplano a través de su escuela de postgrado, ha organizado un curso de postgrado en lingüística andina y educación a nivel de segunda especialización y maestría. En el programa participan treinta profesionales puneños que reciben cursos de lingüística (teórica, sociolingüística, lingüística andina, lingüística aplicada), antropología y educación e investigación con el fin de capacitarse en áreas que les permitan asumir las exigencias derivadas de la particular situación plurilingüe y multicultural del departamento para participar en la formulación e implementación de políticas lingüísticas, culturales y educativas que contribuyan al desarrollo de la región.

Dificultades encontradas

Bajo este rubro debemos anotar una diversidad de aspectos relacionados principalmente con la aplicación e institucionalización de la educación bilingüe.

La primera está relacionada con "la enseñanza de y en una lengua vernácula en un contexto adverso". Con esto queremos referirnos a las actitudes de todavía muchos padres de familia, profesores y autoridades que han hecho suyos los prejuicios de la sociedad dominante respecto de las lenguas quechua y aymara. "Es así que tanto para el poblador urbano hispano-parlante como para el del medio rural quechua y aymara-hablante, en mayor o menor medida, las vernáculas no constituyen sistemas eficaces de comunicación y a la brevedad posible deben ceder el paso a la lengua castellana, la misma que representa el único vehículo posible de 'culturizar' a las poblaciones campesinas" (López y Urban, Ibíd.).

Si bien en nuestros años de permanencia en Puno hemos podido apreciar un cambio gradual hacia una percepción más positiva de las lenguas vernáculas, que se traduce en un número cada vez mayor de comunidades que quiere participar de la experiencia y en una receptividad igualmente mayor en la capital departamental, el contexto en el cual se debe hacer educación bilingüe resulta todavía adverso. Si una de las metas de la educación bilingüe es la de utilizar una lengua vernácula como medio de educación para a través de ella coadyuvar a su desarrollo y fomentar un bilingüismo aditivo y no uno sustractivo como el que hasta ahora se ha dado, entonces la situación resulta difinitivamente paradójica, en tanto y en cuanto esta utilización que juzgamos necesaria se ve confrontada con las actitudes negativas de los propios usuarios de la lengua.

Por otro lado, debemos referirnos al dilema que todo proyecto de educación bilingüe afronta al tratar de dar solución a un problema educativo sin que esta solución se dé dentro de un proceso de cambios que transforme la realidad en la que esa reforma educativa debe darse. Esto es, para modificar la problemática situación que a diario enfrentan las comunidades campesinas, un cambio en lo educativo por sí sólo no basta y lo que es peor aún, muchas veces el contexto mismo no coadyuva hacia la modificación que los planificadores lingüísticos y educativos esperan. En segundo lugar, la falta de una política coherente ha generado una serie de problemas que creemos conveniente anotar:

a) Los programas de educación bilingüe, por sí escasos y por trabajar con grupos reducidos de alumnos y maestros en relación a las metas por alcanzar, se quedan siempre a nivel experimental y no logran su institucionalización en el sistema educativo peruano.

b) La carencia, en número suficiente, de personal capacitado para atender las diversas etapas que comprende la ejecución de un sistema de educación bilingüe.

c) La misma condición experimental de los programas hace difícil para supervisores y funcionarios de las direcciones departamentales diseñar sus acciones, por cuanto las escuelas bilingües constituyen la excepción y no la regla dentro de una determinada zona.

d) El aislamiento en el que se desarrollan las experiencias, lo que puede llevar a la duplicación de esfuerzos o también al recorrido de caminos superados anteriormente por otros programas de otras zonas del país.

e) La insuficiencia de los recursos asignados tanto a nivel del Ministerio de Educación como de las direcciones departamentales o las corporaciones de desarrollo para la educación bilingüe.

f) Las divergencias que se pueden dar respecto del uso de la lengua vernácula entre un nivel educativo y otro. A este efecto cabe

recordar que en Puno, el Programa Piloto de Educación Inicial No-escolarizada (PROPEDEINE) incentiva, a través de sus *wawa wasi* y *wawauta,* la castellanización de los educandos, aun cuando luego estos vayan a una escuela en la que la educación es bilingüe.

g) El continuo cambio de docentes, con la consiguiente pérdida de recursos capacitados.

Logros obtenidos

A pesar de las contradicciones en las cuales se enmarca el desarrollo de un proyecto educativo para niños campesinos de habla indígena, podemos señalar como logros de la educación bilingüe en Puno, los siguiente:

a) Una mayor aceptación por parte de padres de familia y maestros respecto de la utilización de una lengua vernácula como vehículo de educación. Notamos un sensible cambio de actitud respecto de las lenguas quechua y aymara y su utilización por parte de instituciones y especialistas en actividades de capacitación y desarrollo rural es cada vez mayor, tanto a nivel oral como escrito. Las consultas al equipo del proyecto son cada vez más frecuentes. Estos cambios tienen relación tanto con las acciones de difusión realizadas, con las acciones de producción de material didáctico y de capacitación, así como también con una flexibilización de nuestros esquemas teóricos.

En lo que respecta a las acciones de difusión, se vienen realizando reuniones con líderes comunales (presidentes de las asociaciones de padres de familia, presidentes de comunidades y tenientes gobernadores) a fin de dialogar con ellos sobre los alcances, políticas y ventajas de la educación bilingüe, enmarcada dentro de una perspectiva de desarrollo regional. Por otro lado, la flexibilización aludida se refiere a la modificación de nuestra política y metodología concerniente a la enseñanza del castellano como segunda lengua, cambio que considera la inclusión de algunas etapas preliminares de lectoescritura en catellano a partir del primer grado, al lado de la lectoescritura en vernácula.[2]

---

[2] Inicialmente habíamos pensado dedicar todo el primer año de enseñanza de castellano al desarrollo de habilidades orales en esta lengua, dejando la lectoescritura para el segundo grado una vez que las habilidades de decodificación de material escrito hayan sido desarrolladas en la lengua materna. Sin embargo, a raíz de la presión de maestros y padres de familia que querían ver que sus alumnos y niños *leyeran* en castellano, decidimos incorporar, también en primer grado, algunas actividades de lectoescritura en castellano basadas en la transferencia de habilidades inmediatamente adquiridas en la lengua materna. En nuestra versión validada del material de enseñanza de castellano como segunda lengua hemos incorporado la lectura global de textos breves, contextualizados y sencillos construidos con el repertorio de grafías comunes al quechua, aymara y castellano (véase SAPITO, libro de castellano como segunda lengua).

b) En las investigaciones evaluativas realizadas a nivel del primer y segundo grados, se ha podido determinar que los niños de las escuelas bilingües logran un mejor manejo del castellano en relación a sus pares de las escuelas de control, particularmente en lo que se refiere a pronunciación y al desarrollo de la comprensión auditiva, así como un mejor entendimiento de lectura en lengua vernácula. Demuestran también un mejor manejo de la expresión oral en su propia lengua debido a la mayor seguridad con que afrontan la tarea. Por otro lado, los resultados obtenidos en las pruebas de matemática son mejores en las escuelas experimentales que en las de control.

c) Los niños de las escuelas bilingües demuestran una mayor seguridad que sus pares de las escuelas tradicionales, lo que deviene en una participación más activa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

d) Estamos logrando una paulatina interrelación con otros proyectos de desarrollo que trabajan en las mismas zonas y buscamos la inclusión del programa bilingüe en los planes de desarrollo regional que actualmente se elaboran.

e) Estamos contribuyendo al desarrollo de una literatura escrita en quechua y en aymara a través de la producción de material escolar y postescolar en áreas diversas (véase el Anexo 2).

f) Como resultado del desarrollo mismo de la educación bilingüe se están ampliando los contextos de uso de las lenguas vernáculas y se está coadyuvando a su revaloración en el contexto regional, amén de su elaboración lingüística, por lo que creemos estar contribuyendo a su mantenimiento y cultivo.

Perspectivas

Los logros aquí señalados y otras situaciones de carácter coyuntural, nos hacen prever un futuro promisorio para la educación bilingüe en Puno. Pareciera ser el caso que el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno tendría asegurada su continuación, por lo menos por algunos años más, una vez acabada la etapa experimental y concluido el financiamiento de la Cooperación Técnica Alemana. Las razones que motivan nuestro optimismo tienen relación con:

a) La inserción de los planes de ampliación o expansión de la educación bilingüe en Puno en el marco del proyecto de "Desarrollo de la Educación Primaria" que conducen el INIED y el INIDE con fondos provenientes de un préstamo del Banco Mundial. En los planes de dicho proyecto se ha considerado la expansión paulatina de la educación bilingüe que nos llevaría atender a cerca de 400 en todo el departamento de Puno.

b) La disponibilidad de personal capacitado a diversos niveles para atender las exigencias derivadas de tal expansión. En 1989 contaremos con las primeras promociones de maestros egresados del Instituto Superior Pedagógico formados, también, para atender programas educativos bilingües, y en 1987 con 30 profesionales capacitados, a nivel de postgrado (maestría o segunda especialización) en lingüística andina y educación, quienes podrán participar en las tareas de investigación, capacitación, producción de material educativo, etc., que demande la expansión.

c) La existencia de material educativo en quechua, aymara y castellano en las asignaturas de lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales para los seis grados de la educación primaria para 1988, año en que concluye la fase experimental.

Por otro lado, cabe también mencionar la mayor sensibilidad que notamos tanto en las autoridades departamentales como en el contexto global del departamento respecto de las lenguas quechua y aymara, y de la conveniencia de su utilización en la escuela. Percibimos un cambio importante a este respecto y no creemos equivocarnos al decir que Puno está haciendo suyo el problema de la lengua.

Epílogo

En el curso de esta exposición hemos afirmado, explícita o implícitamente, que pretendemos contribuir al cambio de la situación existente en Puno y creemos estar en ese camino.

Somos conscientes que los cambios que requiere la región y el país en su conjunto no se pueden lograr sólo desde la escuela. En el caso de la educación bilingüe nada se podría hacer si la comunidad misma y las organizaciones de base campesinas no hacen suya esta preocupación. Sin embargo, y a pesar de lo poco que hemos podido hacer en este sentido, creemos que a través de una verdadera educación bilingüe —y para mí no hay otra alternativa posible para contextos tales como el nuestro—, podremos proveer al individuo vernáculo-hablante de elementos que le permitan realizar los cambios que juzgue necesarios paar lograr mejores condiciones de vida para los miembros de su comunidad y de su país.

Pensar que nosotros mismos podremos lograr a través de la educación bilingüe las transformaciones que nuestra sociedad requiere no es más que una utopía. Lo importante es que un proyecto de esta naturaleza tiene que tomar una posición clara frente al problema y no quedarse simplemente en una perspectiva tecnicista y academicista. Parafraseando a Freire, podríamos decir que "no puede haber una teoría pedagógica que implica fines y medios de la acción educativa que esté exenta de un concepto del hombre y del mundo. No hay en este sentido una educación *(bilingüe)* neutra".

ANEXO 1

Investigaciones realizadas en el Proyecto de Educación Bilingüe - Puno

A. ***Estudios de base***

- Diagnóstico sociolingüístico del área quechua (1977-78)*
- Diagnóstico sociolingüístico del área aymara (1978)
- El universo vocabular del niño aymara-hablante (1979)
- El universo vocabular del niño quechua-hablante (1978)
- Elaboración de un diccionario aymara-castellano (1980-1984)
- Estudio para implementar la asignatura de Matemática (1981)*
- Estudio para implementar la asignatura de Ciencias Naturales (1982-83)***
- Estudio para implementar la asignatura de Ciencias Sociales (1983-84)***

B. ***Estudios evaluativos***

- Validación de los módulos de aprestamiento *Pukllasun* y *Anatañäni* (1980-81)
- Validación del módulo de lectoescritura en lengua materna quechua *Haku Kusiwan* (1980-81)**
- Validación del módulo de lectoescritura en lengua materna aymara *Markaja* (1980-81)**
- Validación del módulo de castellano oral "Ya" (1982)*
- Validación del módulo de matemática para el primer grado (1983)
- Validación del módulo de castellano como segunda lengua "Nosotros" para el segundo grado (1983)
- Validación de los módulos de lengua materna en quechua y aymara para el segundo grado, *Ayllunchis* y *Sarnagañasa* (1983)
- Evaluación integral del proyecto: Primera etapa de la evaluación (1982-1983)

---

* Con informe publicado por el INIDE.

** Informe en prensa.

*** Informe final en preparación.

ANEXO 2

Materiales educativos producidos por el PEEB-P

A. *Material escolar*

Primer grado

- Aprestamiento
  — Guías y cuadernos, *Anatañäni** (aymara), *Pukllasun** (quechua)
- Lengua Materna, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales
  — Guías, libros y cuadernos, *Katita*** (aymara), *Kusi*** (quechua)
- Segunda Lengua
  — Guía y libro, *Sapito***
- Matemática
  — Guía y cuadernos, *Jakhuñäni*** (aymara), *Yupasun** (quechua)

Segundo grado

- Lengua Materna
  — Guía y libros, *Sarnagañasa**** (aymara), *Ayllunchis**** (quechua)
- Segunda lengua
  — Guía y libro, *Nosotros***
- Matemática
  — Guía y libros, *Jakhuñäni 2** (aymara), *Yupasun 2** (quechua)
- Ciencias Sociales
  — Guía, *Jakawisata* (aymara)*****
- Ciencias Naturales
  — Guía, *Yatiñanakasa* (aymara), *Kawsayninchis* (quechua)

Tercer grado

- Lengua Materna
  — Guía y libros, *Ukhamawa* (aymara),* *Suyunchis* (quechua)*

- Segunda Lengua
  — Guía y libro, *Zampoña*****
- Matemática
  — Guía y cuadernos, *Jakhuñäni 3* (aymara), *Yupasun 3* (quechua)
- Ciencias Sociales
  — Guía*****
- Ciencias Naturales
  — Guía, *Yatiñanakasa II* (aymara),* *Kawsayninchis II* (quechua)*

Cuarto grado

- Lengua Materna
  — Guía y libro, *Aruskipañäni* (aymara),* *Ohakana* (quechua)*
- Segunda Lengua
  — Guía y libro, *Taruka******
- Matemática
  — Guía y cuadernos, *Jakhuñäni 4* (aymara),* *Yupasun 4* (quechua)*
- Ciencias Sociales
  — Guía y libro*****
- Ciencias Naturales
  — Guía y libro*****

Quinto y sexto grados

- Lengua Materna
  — Guía y libro*****
- Segunda Lengua
  — Guía y libro*****
- Matemática
  — Guía y libro*****
- Ciencias Sociales
  — Guía y libro*****

B. *Material postescolar y de referencia*

— *Unay Pachas I* (libro de cuentos en quechua)
— *Unay Pachas II* (libro de cuentos en quechua)
— *Yanamayu Ayllu* (libro de lectura en quechua con temas relacionados con la medicina tradicional y moderna)
— *Wiñay Pacha.* Maynirjaljata (libro de cuentos en aymara)
— *Diccionario Aymara-Castellano*

BIBLIOGRAFIA

LOPEZ, L. E. y CH. URBAN (1985). "Enseñanza de y en lengua vernácula en el sistema educativo peruano: paradojas y dilemas". Ponencia leída ante el VI Congreso Peruano del Hombre y la Cultura Andina.

MURRA, J. (1983). "Entrevista". En *Kawsayninchis*, p. 9.

---

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

2. EDUCACION EN QUECHUA Y CASTELLANO EN AYACUCHO: EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

MADELEINE ZUÑIGA

ANTECEDENTES

Uno de los grandes retos del multilingüismo en el Perú es la educación de las poblaciones indígenas que se concentran principalmente en las zonas andina y amazónica. Los programas educativos oficiales que allí se desarrollan implican la transmisión en castellano de un contenido cultural urbano y "occidental", a comunidades rurales posedoras de otras culturas y hablantes de otras lenguas. Por otra parte, dependiendo del tipo y grado de relaciones socio-económicas que estas comunidades mantengan con la sociedad nacional, pueden también caracterizarse como bilingües.

Mientras que la educación oficial con la que se intenta atender a estos grupos tenga como única lengua instrumental al castellano y pretenda imponer un esquema de pensamiento y comportamiento ajeno a las poblaciones indígenas, sin considerar los valores

socioculturales que constituyen la esencia de los mismos, los resultados de esa educación serán medidos en términos de fracaso más que de éxito.

El país necesita concebir una educación rural diferente de una educación urbana, pero que las dos tomen en cuenta la diversidad lingüística y cultural que nos caracteriza. El Estado debe asumir responsablemente el multilingüismo y pluriculturalidad del país y para ello no basta dar un margen de flexibilidad a los currículos; se requiere el diseño de currículos diversificados que respondan a las características socio-económicas y lingüístico-culturales de las diferentes regiones que conforman el país.

La búsqueda de posibles soluciones a problemas de carácter nacional es una de las tareas de la universidad peruana; de aquí que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos hiciera suya esta obligación en lo que respecta a la educación de niños quechua-hablantes y la plasmara en la ejecución de una investigación aplicada, el Programa Experimental de Educación Bilingüe para Niños Quechua-hablantes de Ayacucho.

El antecedente más lejano de esta experiencia es el "Programa Experimental de Quinua" iniciado en 1966 por el Plan de Fomento Lingüístico, luego Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA). En una primera etapa (1966-1968) la Universidad de San Marcos experimentó en la comunidad de Quinua, a 33 kms. de la ciudad de Ayacucho, un programa que incluía enseñanza de castellano oral como segunda lengua y dos alternativas de alfabetización: a) en quechua y b) en castellano.

Las características socioeconómicas de la comunidad, cada vez más inmersa en relaciones mercantiles por la exportación de su abundante producción artesanal, influyeron en la actitud de los padres de familia que rechazaron la alfabetización en quechua. Los padres juzgaron que esta alternativa retrasaba sus posibilidades de participación en un mercado más abierto, pese a que el programa contemplaba una etapa inmediata de alfabetización en castellano para los que iniciaban la lecto-escritura en quechua. Esta actitud obligó a la Universidad a abandonar la alternativa de alfabetización en quechua por un tiempo (Zúñiga y Carrasco de Moya 1978).

En la segunda etapa de trabajo (1969-1971), atendiendo a la demanda de los padres de familia, el Programa de Quinua experimentó únicamente materiales de lectura en castellano. Como era de esperar, los resultados no fueron del todo satisfactorios y en la tercera etapa (1972-1976) se volvió a intentar un programa que incluyera —al menos a nivel oral— quechua y castellano. Aun así, en esta etapa se trabajó más en el campo de la enseñanza de castellano como segunda lengua pues era necesario atender a las exigencias de la comunidad y encontrar la mejor manera de hacerlo. Definitivamente uno de los logros de esta tercera etapa fue el que

los maestros probaran la eficacia de emplear un método y materiales para la enseñanza de castellano como segunda lengua a niños quechua-hablantes. Este logro le dio seguridad al maestro, quien entonces estuvo más dispuesto a aceptar el uso del quechua como instrumento de educación formal.

A comienzos de 1977, el equipo de lingüística aplicada del CILA evaluó las diferentes etapas del trabajo de la Universidad en Ayacucho para elaborar un nuevo diseño experimental que comenzó a aplicarse ese mismo año.

CARACTERISTICAS GENERALES Y AREAS DE ACCION DEL PROGRAMA

El programa fue preparado para realizarse dentro de un sistema formal de educación, de primero a cuarto grado de primaria, en escuelas rurales de comunidades bilingües que manejan una variedad del quechua ayacuchano y un lecto no estándar del castellano regional. En ellas, algunos niños inician su escolaridad con cierta capacidad para comprender castellano oral, pero generalmente, sin poder hablarlo.

El diseño incluyó una Fase Piloto que se cumplió en 1977; en ella se prepararon algunos materiales experimentales y se dictó el primer Curso de Capacitación en Educación Bilingüe a maestros rurales en servicio. La Fase Experimental duró cuatro años (1978-1981) en los que se aplicó el programa en los cuatro primeros grados de Educación Primaria.

Las áreas de acción fueron:

a) capacitación de maestros rurales en educación bilingüe;

b) aplicación experimental de un programa de educación bilingüe para sistematizar.

— la enseñanza oral en quechua;

— la enseñanza de castellano como segunda lengua;

— la alfabetización paralela en quechua y castellano.

OBJETIVOS GENERALES Y METAS

Entre los objetivos generales figuran:

a) Propugnar, dentro de la comunidad, el uso del quechua y del castellano sin discriminación alguna.

b) Incentivar el mantenimiento de la comunicación en quechua en la escuela, como medio para propiciar el uso de esta lengua en diversos ámbitos.

c) Implementar los recursos humanos, medios técnico-pedagógicos y materiales necesarios para la enseñanza de castellano como segunda lengua (Zúñiga et alia 1977:14).

Las metas u objetivos mensurables planteados fueron:

1) Lograr que los niños aprendan eficientemente, a través del desarrollo de la lengua materna, los contenidos cognoscitivos que se les presenten en quechua en los dos primeros grados de la educación básica regular.

2) Lograr que los niños se comuniquen haciendo uso de estructuras básicas del castellano estándar nacional que, a su vez, les sirva de base para su aprendizaje eficiente de contenidos cognoscitivos que se les presenten, en la escuela, en castellano.

3) Lograr que los niños aprendan a leer y escribir en quechua y castellano.

4) Lograr una mayor aceptación del quechua como instrumento de educación, garantizando el aprendizaje oral y escrito del castellano de parte de los niños quechùa-hablantes (Zúñiga et alia 1977:15).

Es necesario aclarar que la Meta 1 no significó el uso del quechua como lengua instrumental tan sólo en los dos primeros años de la primaria, sino más bien su prioridad con respecto al castellano en esa etapa. En tercer y cuarto grados, el quechua y el castellano fueron lenguas instrumentales usadas a nivel oral y escrito.

En el desarrollo del programa, los objetivos y metas señalados se enmarcaron dentro de un ideal más amplio y último: una educación que permitiera a los niños mantener su identidad cultural a la vez que fueran conociendo la cultura de los hispano-hablantes para que más adelante, desde una posición crítica y creativa, pudieran adoptar los valores positivos de esa cultura y cualquier otra que llegaran a conocer. Una escuela para quechua-hablantes que se oriente a lograr ese ideal podrá contribuir a forjar una identidad nacional que conjugue nuestra pluralidad cultural con un criterio unificador que no signifique homogeneización de culturas en el país.

CAPACITACION Y SELECCION DE DOCENTES

El maestro es el principal agente de cambio en un proceso educativo, de aquí que en el programa se tuviera especial cuidado en la capacitación de docentes rurales en educación bilingüe. La Universidad ofreció seis cursos experimentales de capacitación en educación bilingüe en seis años consecutivos. Los cursos tuvieron una

duración de un mes y fueron dictados a un número limitado a 20 o 30 maestros por vez. Esto permitió un trabajo riguroso y controlado, afirmando los temas que debían ser tratados en los cursos y la metodología que resultaba más eficaz. Los temas seleccionados como claves fueron:

a) Conceptos de educación bilingüe (discusión sobre los fundamentos de diversas alternativas de educación bilingüe).

b) Escuela y comunidad campesina quechua.

c) Bases legales de la educación bilingüe en el Perú.

d) Por qué y cómo enseñar en quechua.

e) Por qué y cómo enseñar castellano como segunda lengua.

f) La enseñanza de lecto-escritura en quechua y castellano.

Si bien los maestros asistentes a los cursos eran bilingües, su extracción era más urbana que rural; no eran miembros de las comunidades donde laboraban, hecho característico en las escuelas rurales ayacuchanas donde son raros los maestros que son comuneros. Su grado de aculturación puede ser grande y no es difícil advertir su escepticismo sobre una posible educación en quechua. Nuestra preocupación constante fue que tomaran conciencia de cuánto sabían y desconocían de la cultura y lengua quechua para generar en ellos un auténtico interés en conocerlas.

En relación a la lengua quechua, la concientización se hacía en doble dirección; por un lado era importante indagar sobre las diferencias y semejanzas entre las lenguas quechua y castellana en cuanto a su estructura morfo-sintáctica básica y algunos elementos semánticos; por otro, era necesario llamar la atención sobre el estado actual del quechua para así poder discutir qué podían hacer los maestros por contribuir al mantenimiento y desarrollo de esta lengua. En suma, los cursos tuvieron por finalidad que los maestros comprendieran lo que significaba educar a niños de lengua y cultura quechua en términos no únicamente técnico-pedagógicos, sino especialmente en términos culturales. Se buscó iniciarlos en una reflexión sobre la realidad bilingüe bicultural en la que se desenvolvían para que, partiendo de ella, descubrieran sus posibilidades de ser agentes de cambio de su comunidad y, en consecuencia, del país (Zúñiga 1985:5).

En el desarrollo de los cursos se observó el desempeño de los participantes a fin de seleccionar entre ellos a quienes se encargarían de una sección experimental. Otros criterios de selección fueron el interés en participar en un programa experimental, el grado de bilingüismo del docente y la accesibilidad a su escuela. Los profesores que finalmente se eligieron contaban de 3 a 15 años de servicios y eran egresados de la Escuela Normal Superior (hoy Instituto Pedagógico) o de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH).

LOS MATERIALES EXPERIMENTALES

Las escuelas rurales de la sierra generalmente utilizan los textos escolares que están a su alcance, pero todos suelen ser los que se emplean en las ciudades costeñas, para niños monolingües hispano-hablantes y con una fuerte carga cultural no andina. La persistencia en enseñar en castellano cuando no se habla esa lengua, coadyuva al proceso de quiebra de identidad sociocultural en el cual se encuentran los niños al comenzar la escuela, ya que indirectamente se les está pidiendo que reemplacen su lengua y cultura al exigírseles el uso exclusivo de castellano.

El programa experimental preparó un conjunto de materiales en quechua y castellano para ser utilizados a nivel oral y escrito, teniendo en cuenta que

a) su contenido temático estuviera ligado a la realidad sociocultural de los niños;

b) su empleo posibilitará el trabajo en grupo y una interacción muy dinámica maestro-alumno y alumno-alumno, para así poder romper con la tradicional rigidez de la relación maestro-alumno en la escuela rural.

En los cursos de capacitación, los maestros eran entrenados en el uso de los materiales y en su práctica se descubrían diversas posibilidades de utilización, así como las modificaciones que pudieran requerir. Cada verano se hacían las mejoras pertinentes, de forma que los materiales tuvieron dos y hasta tres versiones experimentales.

1) *Materiales para la enseñanza en quechua.* Para la enseñanza en quechua oral en los primeros grados, se puso énfasis en la preparación de láminas ya que el mundo del gráfico es algo nuevo para el niño campesino. Muy ocasionalmente se encuentran periódicos, revistas o algún otro material impreso que los familiarice con signos tan abstractos como las letras y la representación en superficie plana, a veces sin color, de objetos para ellos siempre tridimensionales.

El proceso de interpretación de una lámina constituye un buen estímulo para la expresión verbal y, dependiendo de la habilidad del profesor y la riqueza temática de la lámina, ésta puede ser explotada con fines diversos en los diferentes grados de la escuela primaria. Por ejemplo, la lámina "Yendo a la chacra" era utilizada para conversar sobre el tema agrícola implícito, la cosecha, pero volvía a usarse para ejercicios de ubicación en el espacio en los que se exigía precisión en el manejo de frases preposicionales con *ñawpaq* ("último", "atrás"); *qipa* ("detrás"); *chawpi* ("entre"); etc., cuya construcción en quechua es más elaborada que en castellano. Ejemplo: la expresión castellana "La mujer camina detrás de

su esposo", equivale al quechua *Warmiqa qusanpa qipanpi purichkan,* literalmente "La mujer de su esposo en su atrás está caminando".

Para enseñar vocabulario sobre colores y formas geométricas, se idearon unos juegos autodidácticos tipo "bingo" que requerían una interacción muy dinámica entre los niños. En el quechua ayacuchano se han perdido los términos para "azul" y "verde", *angas* y *qumir,* respectivamente, que maestros y niños recuperaron para su lengua a través de estos juegos. Los maestros, además, sugirieron nombres para las formas geométricas:

kimsa ñawchi	triángulo	literalmente: "tres puntas"
tawa ñawchi	cuadrado	"cuatro puntas"
suytu	rectángulo	"alargado" (forma de las chacras)
ruyru	círculo	"redondo"

Para la enseñanza en quechua en tercer y cuarto grados, se probó escribir lecciones de temas históricos y de ciencias naturales. Uno de los problemas que enfrentamos y que no llegamos a resolver sino parcialmente, fue el del rescate de numerosos vocablos quechuas que han caído en desuso en la zona, así como el del desarrollo de la lengua para que pudiera servir de expresión a temas actuales en estos dos campos de enseñanza, básicas en la escuela primaria.

Inmerso en el problema lingüístico está el cultural. Al tratar temas como el del descubrimiento de América o la conquista española, advertimos que era necesario investigar sobre la interpretación de estos hechos de parte de los quechua-hablantes para no presentarles una simple traducción de la interpretación occidental, unilateral. A más de esto, debemos llenar un vacío en lo que concierne a nuestro conocimiento de lo que son las ciencias naturales en la cultura quechua.

2) *Materiales para la enseñanza de castellano.* Las lecciones de castellano oral tuvieron hasta tres versiones en las que se fue perfeccionando la selección de temas, la graduación de dificultades gramaticales, la presentación de contenidos de una y otra cultura, la orientación del sílabo, las ayudas visuales para los niños, la metodología de trabajo. En cuanto al sílabo, se trató de conjugar el criterio gramatical con el funcional, a fin de enseñar la lengua que fuera más útil a los niños, dentro y fuera de la escuela, buscando lograr una comunicación cada vez más eficaz.

Teniendo la comunicación como meta, el objetivo último de las lecciones era la comprensión y producción de mensajes orales. El

método empleado provocaba constantemente el diálogo entre los niños, más que la interacción maestro-alumno. Con este propósito se prepararon ayudas visuales como las tarjetas de vocabulario, fácilmente manipuladas por los niños, y se incidía en la utilidad de los juegos de dramatización en base a diálogos no memorizados, sino más bien recreados como variaciones en torno a un diálogo básico presentado por el maestro. Esta dinámica de comportamiento en el aula era novedosa y fue prontamente acogida por los docentes, quienes supieron apreciar las ventajas que conllevaba en el desarrollo de cualquier otra actividad educativa.

3) *Materiales para lecto-escritura bilingüe.* Los materiales para la iniciación en la lecto-escritura presentaban la novedad de probar la alfabetización paralela en quechua y castellano. La experiencia ganada en el Programa de Quinua —nuestra primera etapa de trabajo en Ayacucho— nos prevenía de volver a ensayar la alternativa de la alfabetización en quechua primero para luego transferirla al castellano. Por otra parte, fundamentos de orden lingüístico y pedagógico (el sistema fonológico semejante, así como la estructura silábica compartida por las dos lenguas, permiten utilizar el mismo método de enseñanza de lectura) hacían predecir que un niño hablante de quechua ayacuchano podía ser alfabetizado en su primera y segunda lengua, siempre que manejara una base oral del castellano, que aprendería a leer y estuviera bien orientado por su maestro. Nuestra predicción fue prontamente confirmada en las secciones experimentales. La aceptación de *Ñanniy*, el primer libro de lectura, y su correspondiente Cuaderno de Evaluación de Lecto-Escritura (CELE), de parte de maestros y alumnos fue grande, pues en ellos se hacía más evidente nuestro objetivo de una educación en las dos lenguas y en las dos culturas.

4) *Audiovisuales para cursos de capación y difusión.* Con diapositivas que se fueron tomando a lo largo de los tres primeros años de experimentación se elaboró un primer audiovisual que titulamos "Reflexiones sobre la educación rural en Ayacucho", el mismo que consta de 48 diapositivas y una cassette con una grabación de 12'. Este material fue primeramente mostrado en las comunidades de Incaraqay, Huancapi y Huaylla, en las que se produjo un valioso diálogo entre los maestros y los comuneros en torno al papel de la escuela en zonas rurales. La experiencia nos sirvió para depurar las diapositivas y el texto que las acompaña. El audiovisual quedó listo para su utilización en los cursos de capacitación y con ello provocar el debate sobre el tema, hecho que siempre resultó aleccionador.

En una visita regular de asesoramiento y supervisión a una de las secciones experimentales en Bellavista, se registraron diferentes momentos del maestro decidido a enseñar sistemáticamente en quechua y castellano, a más de enfrentar el reto de tener a su

cargo tres secciones, por ser la suya una escuela unidocente. Sin habérnoslo propuesto, nació nuestro segundo audiovisual, "Un intento de educación bilingüe y un ejemplo de maestro rural", con 40 diapositivas y una grabación de 8' en cassette, mostrado en los cursos de capacitación y en algunas acciones de difusión.

LA APLICACION DEL PROGRAMA

En el Cuadro Nº 1 damos cuenta de las escuelas, las secciones y el número de niños con los que se trabajó en la Fase Experimental, 1978-1981. Cabe señalar que las condiciones en las que se aplicó el programa en 1978 y 1979 fueron sumamente difíciles a causa de las huelgas magisteriales nacionales que interrumpieron las labores escolares durante tres y cuatro meses cada año. Esta situación, unida al traslado de una de las docentes, nos animó a hacer una nueva selección de maestros y secciones experimentales en 1980.

Cuadro Nº 1

APLICACION DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL POR ESCUELAS, AÑOS Y NUMERO DE NIÑOS

ESCUELAS	*NEC**	*1978*	*1979*	*1980*	*1981*
Socos	09	1º	2º	3º	4º
				1ºA	2ºA
				1ºB	2ºB
Muruncancha	05	1º	2º	1º	2º
Allpachaka	02	1º	2º	3º	1º
				1º	2º
Huamanguilla	04	1º	2º		
Belén	01			1º	
La Viñaca	05				1º
Bellavista	21				1º-3º
Nº DE NIÑOS POR AÑO		151	140	287	299

* NEC: Núcleo Educativo Comunal.

Por decisión de la profesora de aula, en Muruncancha se volvió a experimentar el programa con los dos primeros grados, alternativa que probó ser muy eficaz en cuanto a dar una base práctica bastante sólida al maestro que se inicia en acciones de educación bilingüe.

Pese a los casos de discontinuidad en los dos últimos años de la Fase Experimental se dobló el número de alumnos y docentes involucrados en el programa, producto del interés creciente en los cursos de capacitación. Así, aceptamos trabajar en la escuela de Belén, zona urbano-marginal a insistencia del docente pues ante un alumnado recientemente migrante a la ciudad y en consecuencia más quechua que hispano-hablante, él sentía la necesidad de

una educación bilingüe. La experiencia hizo evidente esa necesidad, en Belén y otras escuelas similares, pero con un diseño diferente al del programa creado para zonas rurales.

1) *Dinámica de trabajo*. En cuanto a la metodología de trabajo, en todo momento buscamos mantener el mayor contacto posible con los docentes encargados de las secciones experimentales. Esta relación era importante, en primer lugar, porque sabíamos que los cursos de capacitación no eran suficientes para asegurarse de que el maestro manejaba las nuevas técnicas pedagógicas, ni tampoco para aprehender la dimensión de su tarea dentro de una investigación aplicada que pretendía ensayar una propuesta de cambio radical para las escuelas rurales en zonas quechua-hablantes. En segundo lugar, debíamos profundizar nuestro conocimiento sobre el niño, el maestro, la escuela, la comunidad y las autoridades del aparato estatal. De allí que se planificaran visitas semanales a cada centro educativo experimental para asesorar a los maestros *in situ*. Este contacto permanente con niños y maestros en plena tarea educativa, fue muy valioso para obtener información sobre los diversos factores que entran en juego en el quehacer diario de una escuela rural.

La relación entre los docentes del programa era igualmente importante. Por esta razón, se planificaron reuniones mensuales para programar el trabajo en el aula e intercambiar ideas sobre la experiencia que cada uno iba ganando en su escuela. La programación del trabajo mensual era luego desagregada en Planes Diarios que eran entregados al equipo de investigación.

A fin de contar con una evidencia cuantitativa para probar el logro de las metas que nos trazáramos, fue necesario diseñar y aplicar pruebas de evaluación de castellano y de lecto-escritura en las dos lenguas, así como dos encuestas sociolingüísticas. Las pruebas se aplicaron con regularidad a lo largo de toda la experimentación, una cada cinco o diez lecciones; la primera encuesta se realizó en agosto de 1980 y la segunda, en mayo de 1984, dos años después de haber finalizado la aplicación experimental, y tuvo como uno de sus objetivos el comprobar la aceptación del programa de parte de docentes, padres de familia y ex alumnos.

INICIOS DE DIFUSION

La etapa experimental finalizó en diciembre de 1981 y tuvo el corolario deseado. Al término del curso de capacitación que se ofreció en el verano de 1982, los profesores participantes solicitaron a la Dirección Departamental de Educación de Ayacucho que se iniciara la difusión oficial del programa en la zona. Lo consiguieron y aunque las autoridades educativas no asignaron un pre-

supuesto para esta difusión, la responsabilidad del asesoramiento y supervisión sí fue compartida con la Universidad, que pasó a tener un rol más de asesor técnico-pedagógico que de conductor absoluto del programa.

El Cuadro Nº 2 muestra la población escolar, alumnos y docentes, y los lugares donde se expandió el programa en el año 1982. El trabajo fue organizado de forma que cada Núcleo Educativo Comunal (NEC), tenía un Promotor de Educación Básica Regular, una de cuyas tareas era supervisar la aplicación del programa. Hubo, además, un profesor destacado por la Departamental de Educación para que desde las oficinas de la Universidad, estuviera exclusivamente dedicado al programa realizando labores de asesoramiento y supervisión de las escuelas y apoyando la producción de materiales en quechua. Este primer año de difusión se organizaron dos concursos; uno sobre expresión oral y escrita en quechua y castellano, entre los niños del programa; el otro, sobre cuento y poesía en quechua, entre los docentes.

Cuadro Nº 2

DIFUSION DEL PROGRAMA EN 1982 POR NEC, ESCUELAS Y NUMERO DE ALUMNOS

NEC	*Escuelas*	*Nº alumnos*	*Nº Prof. por NEC*
02 Ayacucho	Allpachaka	27	1
05 Quinua	Muruncancha	20	
	La Viñaca	33	2
06 Huancapi	Huancaraylla	25	
	Cayara	51	
	Mayupampa	31	
	Hualla (varones)	33	
	Hualla (mujeres)	40	5
09 Vinchos 666	Vinchos (Sec. A)	33	
	Vinchos (Sec. B)	37	
	Luyanta	18	
	Tonsulla Oqo	22	
	Mitapasamanan	22	5
10 Vilcashuamán	Vilcashuamán	39	
	Vilcashuamán	42	
	Pomacocha	47	
	Huambalpa	40	4
17 Chuschi	Catalinayoq	37	
	Cancha Cancha	37	
	Chukiwarkaya	56	3
19 Chungui	Villa Vista	32	1

NEC	*Escuelas*	*Nº alumnos*	*Nº Prof. por NEC*
21 San Pedro de Cachi	Bellavista	20	
	San Pedro Cachi	37	
	San Pedro Cachi	15	
	Santiago Pisoha	34	
	Piwan	23	5
	TOTALES	851	26

Infelizmente, la difusión que tan bien comenzara, tuvo que ser suspendida a fines de 1983 cuando se agravó la situación política en las zonas rurales de Ayacucho, la cual convirtió el campo en el escenario de permanentes enfrentamientos entre las Fuerzas Armadas y grupos terroristas. La mayoría de los maestros sufrieron traslados, voluntarios e involuntarios, y no fueron pocas las comunidades que tuvieron que ser abandonadas por sus pobladores con la consecuente desaparición de las escuelas. Ante este panorama de profunda incertidumbre e inseguridad, nos vimos obligados a descontinuar la difusión en espera de un mejor momento.

LOGROS Y LIMITACIONES

1) *Logros*. Entre los logros más importantes del programa consideramos los siguientes:

a) La aceptación del quechua como instrumento de educación, juntamente con el castellano, en un programa de educación bilingüe. La evidencia sobre este logro la tenemos en las dos encuestas sociolingüísticas que mencionáramos. En 1980, el 92.39% de 184 padres de familia manifestaron estar de acuerdo con una enseñanza en quechua y castellano, luego de conocer el programa. En 1984, pese a las dificultades de un trabajo de campo en Ayacucho, logramos corroborar esa aceptación en una muestra de 58 entrevistados: 29 padres de familia, 20 docentes y 9 ex alumnos que continuaban residiendo en Socos. Dado el rechazo a la alfabetización en quechua que tuvimos en Quinua en 1968, estos resultados probaron la efectividad del programa en términos sociolingüísticos.

b) Los maestros probaron su capacidad en cuanto a ser agentes de cambio, pues fue su actitud la que influyó en padres y en niños. Llevados por la conciencia de la necesidad de un cambio en la escuela rural. Se abocaron a aprender técnicas de enseñanza en primera y segunda lengua y lo lograron, por lo menos a un nivel básico. Planificar sus actividades en el aula pensando en utilizar sea quechua, sea castellano, y siempre provocando la partici-

pación más activa del niño se volvió lo usual, hecho constatado por los Promotores y otros visitantes.

c) En los niños se generó una confianza en su capacidad de manejar dos lenguas y estuvieron deseosos de demostrarlo. Su desinhibición era notoria, en comparación con el comportamiento huraño observado en otras escuelas. En lo que respecta al castellano, el análisis de las pruebas de evaluación demostró que los niños adquirieron las bases para un bilingüismo funcional avanzado a nivel oral y escrito. Los niños desarrollaron una competencia lingüística y comunicativa base para un manejo oral fluido de castellano como segunda lengua (Zúñiga y Lozada 1985).

d) El índice de repitencia y deserción entre los niños del programa bajó. La mejor evidencia se dio en la escuela de Socos, donde el 50% de los niños que se iniciaron en el experimento fueron promovidos y estudiaron ininterrumpidamente de 1º a 4º.

e) La alfabetización paralela en quechua y castellano en el primer grado fue acogida por todos los docentes. Los resultados que lograron con sus niños afianzó su confianza en esta estrategia y su deseo de aprender nuevas técnicas de enseñanza de lecto-escritura.

f) Por su parte, la Universidad logró conocer los problemas lingüísticos, sociolingüísticos y educativos de la región, con especial referencia a las áreas rurales. Este conocimiento le permitió también aprender a capacitar maestros rurales en aspectos básicos para el desarrollo de una educación bilingüe.

g) La Universidad elaboró y validó un conjunto de materiales para la iniciación de un programa educativo en quechua y castellano que cubre las áreas de aprestamiento, enseñanza oral en quechua, enseñanza de castellano como segunda lengua y de lecto-escritura bilingüe.

2) *Limitaciones.*

a) El trabajar en condiciones de marcada pobreza como la de la región ayacucha, especialmente en las zonas rurales, influye desfavorablemente en el desarrollo de cualquier proceso educativo, pues limita los niveles de exigencia y rendimiento por razones que escapan al control de un programa experimental como el nuestro.

b) Pese a dispositivos legales que amparan una educación bilingüe, no se advierte en el Estado una clara decisión para el efectivo cumplimiento de los mandatos de la ley. Este hecho puede generar desconfianza entre los maestros sobre las posibilidades de que su trabajo sea tomado en cuenta por las autoridades edu-

cativas con fines de mejorar la educación de los niños campesinos quechua-hablantes.

c) Por diversas razones, la irregularidad en el dictado de clases en zonas rurales es una constante. En esta situación es difícil planificar acciones para ser cumplidas en un tiempo determinado. Tenemos evidencias de que el año escolar en el campo es de siete y no nueve meses.

d) La formación profesional de un buen número de maestros rurales es débil, así como es significativo el número de maestros de tercera categoría sin formación alguna. Los vacíos en su formación no son fáciles de superar, limitan la participación de los maestros en cuanto a las críticas que se esperan de ellos, su elaboración de materiales y la aplicación de lo que se concibe como educación bilingüe e intercultural.

e) Por último, la escasez de recursos humanos y financieros derivados del ser un programa universitario, hizo que no pudiéramos realizar todo lo que hubiéramos querido, especialmente en la preparación de más materiales didácticos y tareas de difusión del trabajo que realizaba la Universidad. El equipo de lingüística aplicada del CILA contó con dos profesoras, y sólo una dedicada exclusivamente al programa por algún tiempo, con exoneración de carga lectiva. El apoyo financiero del Gobierno Británico, quien también nos permitió contar con una experta en enseñanza de segunda lengua, y el de la UNESCO, hicieron posible nuestro trabajo.

Todas las dificultades mencionadas pueden superarse en el marco de una política económica, educativa y cultural que asuma la multietnicidad del país y responda con justicia a las necesidades de la población campesina e indígena de nuestra sierra.

PROYECCIONES

No obstante ser conscientes de que la responsabilidad del servicio educativo es, en última instancia, estatal, la Universidad está dispuesta a que su experiencia no quede a nivel experimental sino sea acogida a nivel oficial como lo fuera en 1982. La coyuntura política actual, al iniciarse un nuevo período gubernamental, abre las posibilidades de un diálogo con las autoridades educativas en este sentido, diálogo que confiamos tenga resultados favorables a la población quechua-hablante a quien queremos servir. Esta vez pugnaremos porque la Dirección Departamental de Educación en Ayacucho haga suyo el programa experimentado y asigne un presupuesto, aunque sea mínimo, para la ejecución de las acciones básicas de capacitación, asesoramiento y supervisión de la labor en las aulas y la preparación de los materiales experimentales que

aún nos faltan. Por su parte, la Universidad pondrá su experiencia en capacitación y elaboración de materiales al servicio de la mencionada Departamental, a la vez que proyecta dar comienzo a otras investigaciones de base para elaborar, en un plazo no muy lejano, un currículo de educación bilingüe intercultural quechua-castellano.

Mientras se espera el pronunciamiento del gobierno con respecto a su política educativo-cultural con poblaciones indígenas, iniciaremos las negociaciones pertinentes con los representantes del sector educación en Ayacucho, a la vez que comenzamos a dar a conocer y difundir el resultado de nuestra experiencia. De esta manera tendremos más argumentos en favor de que a mayor bilingüismo e interculturalismo corresponderá menos discriminación y más comunicación, en consecuencia, un país mejor. Sin embargo, sabemos que el logro de esta meta no depende únicamente de la escuela y la educación bilingüe, sino de un cambio de concepción sobre educación rural y de otros más urgentes, orientados a dar fin a las condiciones de extrema pobreza e injusticia que aquejan a nuestras poblaciones indígenas.

ANEXO

MATERIALES DIDACTICOS PRODUCIDOS POR EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EDUCACION BILINGÜE DEL CILA-UNMSM EN AYACUCHO

Para aprestamiento y enseñanza oral en quechua:

— Estructura Curricular Experimental.
— Fichas de Trabajo para Aprestamiento.
— Juegos autodidácticos:
  a) Color.
  b) Forma.
  c) Forma y color.
— Láminas para expresión oral:
  a) Temas individuales.
  b) Temas en secuencia.
— Cuentos y tradiciones en quechua (edición bilingüe).

Para enseñanza de castellano como segunda lengua:

— Manual de Pronunciación Castellana para Niños Quechua-hablantes.
— Curso "Vamos a hablar...":
  a) Guía para el maestro.
  b) Láminas.
  c) Tarjetas de vocabulario.

Para lectura y escritura en quechua y castellano:

— Láminas de los alfabetos quechua y castellano.
— *Ñanniy,* Libro de Lectura para Primer Grado.
— Cuaderno de Evaluación de Lecto-Escritura.
— Fichas de lectura en quechua y castellano (temas diversos).
— "Willaway" (cuentos).

Audiovisuales para capacitación y difusión:

— "Reflexiones sobre la educación rural en Ayacucho" (48 diapositivas y una cassette de 12').
— "Un intento de educación bilingüe y un ejemplo de maestro rural" (40 diapositivas y una cassette de 8').

BIBLIOGRAFIA

ZUÑIGA, Madeleine; LOZADA, Minnie y CANO, Lucía. 1977. *Diseño de un programa experimental de educación bilingüe quechua-castellano.* Documento de Trabajo Nº 34, CILA-UNMSM, Lima.

—— y CARRASCO DE MOYA, Alicia. 1978. *Programa Experimental de Quinua (Informe 1964-1968).* Documento de Trabajo Nº 39, CILA-UNMSM, Lima.

—— 1985. *Educación Bilingüe Quechua-Castellano en Ayacucho: Un programa experimental de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.* Documento de Trabajo Nº 52, CILA-UNMSM, Lima.

—— y LOZADA, Minnie. 1985. "Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de castellano como segunda lengua en niños quechua-hablantes de Ayacucho". Informe preparado para AMIDEP, Lima.

3. PROYECTO DE EDUCACION BILINGÜE Y BICULTURAL PARA LOS ASHANINKA

MARIA HEISE

Ubicación del Proyecto y situación general de los Asháninka

El Proyecto se está desarrollando desde fines de 1982 en 20 escuelas asháninka del río Tambo (Selva Central) por iniciativa del CAAAP, en convenio con el Ministerio de Educación.

Los asháninka, uno de los grupos nativos más numerosos de la selva peruana —las estimaciones varían entre 19.000 (A. Chirif: Atlas de las Comunidades Nativas) y 45.000 (Michael Reid: Perú, Paths to poverty, 1984)— ocupan una zona de la Ceja de Selva (Depto. de Junín) atravesada por ríos caudalosos, de los cuales el principal es el Ene, denominado Tambo después de su confluencia con el río Perené.

Cristianizados por los Franciscanos, los asháninka rechazaron todo contacto con el mundo occidental a partir de la insurrección de Juan Santos Atahualpa (1742) hasta comienzos de este siglo

cuando cientos de aventureros apoyados por el ejército, penetraron en esta región, siguiendo la ola de la "fiebre del caucho". Debido a ello, los asháninka fueron explotados, diezmados, esclavizados y en parte desplazados de su territorio. El valle del Tambo representa ahora su última zona de refugio.

Como la mayoría de los grupos nativos de la selva los asháninka son tradicionalmente agricultores, cazadores, pescadores y viven de una economía de autoabastecimiento.

En los últimos años, por la penetración violenta de colonos, comerciantes y madereros que depredan el bosque, la caza ha comenzado a disminuir, y cada día aumenta su dependencia del mercado.

Actualmente, la mayor amenaza para los asháninka es la construcción de una carretera que, como prolongación de la "Carretera Marginal", tiene que seguir por el margen izquierdo del río Tambo hasta Atalaya, al inicio del río Ucayali. La carretera en los últimos meses ya llegó a Puerto Ocopa, en la confluencia del río Perené con el río Ene; y ya cientos de colonos empiezan a invadir el valle del Tambo.

Esta es actualmente la situación de los asháninka, en su mayoría monolingües (entre 80 y 90%) y todavía no suficientemente preparados para enfrentar una forzosa entrada a la sociedad nacional.

Antecedentes del Proyecto, Duración, Objetivos.

El Proyecto fue iniciado por el CAAAP a fines del año 1982 a pedido de las organizaciones nativas, y comenzó con un sondeo de la situación en el área.

El acceso al valle del Tambo era posible sólo por avioneta.

El desplazamiento de una comunidad a otra a lo largo del río Tambo (200 Km.) sólo es posible por bote, y se hace muy difícil en tiempo de lluvia cuando el río aumenta su caudal hasta 7 metros. La población asháninka asciende más o menos a 8.000 personas, distribuidas en comunidades con un promedio de 200 a 400 personas.

En las escuelas se encontró la siguiente situación: a lo largo del río Tambo existen 20 escuelas nativas, con un total de 1.086 alumnos. En su mayoría se trata de escuelas unidocentes, con alumnos cuya edad varía de 5 a 16 años. Pocos CCEE tienen dos o más docentes. La totalidad de la población escolar es asháninka, monolingüe al momento del ingreso a la escuela.

A pesar de la división teórica en 6 grados, según el sistema oficial del Ministerio de Educación, los alumnos pueden dividirse en dos grupos: el primero que abarca aproximadamente el 1er. y el 2º grado, monolingüe asháninka que todavía no sabe leer ni es-

cribir, y otro grupo menor que comprende los demás grados, con conocimientos rudimentarios de la lecto-escritura y del castellano.

Los maestros son en parte nativos, con una formación hasta el 5º grado de primaria y unos cursos de verano de secundaria, y en parte mestizos ajenos a la zona, por consiguiente desconocedores de la lengua y de la cultura nativas. Durante el sondeo realizado se constató además que la enseñanza se impartía en castellano según el currículo oficial del Ministerio de Educación.

El impacto sobre el niño nativo de una lengua desconocida y de una cultura ajena que, además, se presentaba como superior, tenía lógicamente efectos sumamente alienantes, llevando a los alumnos al rechazo y a la pérdida de la propia identidad cultural.

Además faltaba, casi completamente, en las escuelas material educativo adecuado a la realidad de los niños, así como útiles escolares, cuadernos, tizas, carpetas.

Frente a una situación tan dramática se elaboró un proyecto experimental de educación bilingüe dividido en dos etapas, cada una con una duración de tres años. En la primera se preveía el desarrollo de material adecuado para los tres primeros grados de primaria. Cada año se dictarían dos cursos para la capacitación de los maestros.

Después de una evaluación de los resultados obtenidos, al finalizar el tercer año, se preveía una segunda etapa para incorporar el cuarto, quinto y sexto grados de primaria.

OBJETIVOS

Objetivo central

Se formuló como objetivo central del proyecto:

"Fortalecer la lengua y la cultura asháninka, como medio para la autosuficiencia étnica, proporcionando correctos conocimientos de la lengua castellana, para una adecuada interrelación con la sociedad nacional."

Objetivos específicos:

"Elaborar material específico y una metodología adecuada para una educación bilingüe y bicultural."

"Entrenar profesores nativos para una correcta aplicación del material y su metodología."

"Constituir en la zona un equipo mínimo con experiencia de la tecnología pedagógica de la educación bilingüe, para lograr una progresiva transferencia del proyecto."

Metodología

Desde el comienzo fue muy claro para nosotros que la educación bilingüe y bicultural era la única que tenía validez en estos medios, no sólo por evidentes razones metodológicas sino porque el fortalecimiento de su identidad cultural representa para los asháninka la mejor herramienta para enfrentar, en plan de igualdad, el mundo de los mestizos que cada día en mayor número llegan a su tierra.

Material elaborado y por elaborarse:

Tenemos elaborado el siguiente material:

— Láminas para el aprestamiento.
— Guía para el profesor.
— Láminas para el castellano oral.
— Guía para el profesor.
— 1ª Cartilla de lecto-escritura en asháninka.
— 1ª Cartilla de lecto-escritura en castellano.
— 2ª Cartilla de lecto-escritura en asháninka.
— Láminas para el reforzamiento del castellano oral.

Están en proceso de elaboración:

Matemática para el 1er. y 2º grados.
Gramática pedagógica y diccionario asháninka.
Se prevé la elaboración de un material de lenguaje, matemática, Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales para los últimos grados.

Particularmente importante nos parece la preparación de unidades de historia y geografía que enfoquen la realidad de los asháninka y de los otros grupos nativos de la selva, para abrirse paulatinamente hacia las culturas autóctonas de la sierra y de la costa y el mundo criollo.

Desarrollo y ampliación del Proyecto

El Proyecto empezó a funcionar en 1983 en tres comunidades: Anapati, Otika y Cutivireni, en convenio con la Dirección Zonal de Educación de La Merced. El primer material experimental elaborado para el aprestamiento y el castellano oral fue presentado en un cursillo que se dictó al comienzo del año escolar 1984 en la comunidad de Mayapo (río Tambo), en el cual participaron en forma voluntaria todos los profesores del río.

En una primera fase experimental se había previsto la aplicación del proyecto sólo en tres escuelas-piloto. Pero todos los profesores presentes, y representantes de la Federación Asháninka del Tambo, pidieron la extensión del trabajo a las veinte escuelas

del río, argumentando que era injusto que sólo unas escuelas recibieran apoyo y asesoramiento. Esta ampliación significó un cambio radical en la concepción del proyecto.

Fue posible realizarlo gracias al apoyo de CARITAS ALEMANIA. Desde ese tiempo, el proyecto cuenta con un centro base, construido por los nativos mismos en la comunidad de Otika y con un bote, instrumento indispensable de trabajo a lo largo de los 200 Kms. del río.

Se trata ahora de desarrollar un material de lecto-escritura en asháninka y en castellano que sea funcional y adecuado a esta realidad. Como se ha dicho, la mayoría de los profesores son asháninka, lo que consideramos indispensable para una comprensión entre alumnos y docentes y una correcta aplicación de la metodología bilingüe. Pero su reducida formación escolar no permite el acceso a material sofisticado. Además, el hecho que la mayoría de las escuelas sean unidocentes aumenta los problemas en la labor diaria. Nos decidimos por el método sintético que resultó mucho más sencillo, claro y funcional que los otros usados hasta ahora. A esta primera cartilla siguió una segunda en asháninka y una primera cartilla en castellano. Todo el material fue elaborado en colaboración con profesores asháninka que nos asesoraron en los contenidos, o en los aspectos lingüísticos.

En un curso de dos semanas, en marzo 85 en Satipo, se capacitó a todos los docentes en teoría y práctica de la educación bilingüe. A este curso, la Supervisión de Satipo invitó también a todos los profesores del río Ene y del Pajonal, lo que aumentó los participantes a 50.

El curso fue un éxito, ya que nunca antes los profesores habían recibido este tipo de capacitación. Casi todos lo profesores querían participar en el proyecto, lo que superaba largamente nuestras posibilidades económicas, logísticas (350 Kms. de río) y de personal. Quedamos en que cada año invitaríamos a todos los profesores al curso de capacitación de Satipo, proporcionándoles el material desarrollado.

Las tres cartillas fueron aplicadas en el año escolar 85 en todas las escuelas, y como se pudo constatar en las visitas de seguimiento y en las apreciaciones de los profesores mismos, los resultados fueron positivos.

Un momento importante de nuestra labor fue la presencia en el cursillo dictado en el mes de agosto en la comunidad de Otika, de representantes de la Dirección Zonal de La Merced y de la Supervisión de Satipo. Era la primera vez en muchos años que representantes de las autoridades educativas visitaban el río Tambo. A pesar de esta visita, la incomprensión por parte de las autoridades oficiales a nivel de Supervisión sigue siendo nuestro principal problema. No obstante hallarse vigente una directiva ministe-

rial que exige la presencia de un profesor bilingüe en cada escuela nativa unidocente, permitiéndose la presencia de un profesor mestizo sólo en los últimos grados de escuelas polidocentes, se sigue reemplazando a profesores nativos con profesores mestizos que desconocen la lengua asháninka y llegan cargados de profundos prejuicios contra la población nativa. Actualmente muchas comunidades se encuentran en una grave situación porque el profesor asháninka bilingüe ha sido trasladado a mitad del año. En algunas zonas, la escuela se encuentra abandonada, en otras el reemplazante es un mestizo monolingüe castellano-hablante. Esto representa un profundo menosprecio hacia el derecho fundamental a la educación que los niños asháninka tienen en común con todos los otros niños peruanos.

Nos parece urgente la aplicación del currículo adaptado que hace meses hemos elaborado y presentado a la autoridad y que todavía carece de reconocimiento oficial. La Federación Asháninka del Tambo nombró ahora un Secretario de Educación para que sea vocero de todos estos problemas y nos apoye en nuestra labor.

Otras actividades del Proyecto

El curso del trabajo nos ha demostrado que nuestra labor, para ser efectiva, no puede limitarse estrictamente al campo de la educación. Las tareas más urgentes se presentan en el campo de la alimentación y de la organización. La alimentación de los asháninka se basa sobre todo en la yuca (mandiok). Por la disminución de la caza y de la pesca, esta alimentación lleva a una gran carencia de proteínas.

El Proyecto apoyó entonces la creación de "huertas escolares", con la finalidad de variar y enriquecer la alimentación de los niños.

Por la "Carretera Marginal", que en los últimos meses ya está al inicio del río Tambo, llega ahora la más grave amenaza a los asháninka. Por ella empieza una penetración masiva de colonos a su territorio. Cuatro comunidades, entre ellas la Otika, aún carecen de su "título de propiedad". Logramos concientizar a los comuneros sobre los peligros que esto representaba para ellos. Después de muchas asambleas y muchos oficios, se logró que representantes del Ministerio de Agricultura viajaran a completar el linde de las comunidades. La tarea más urgente es ahora la concientización de los nativos en la defensa de los derechos inalienables que tienen sobre sus tierras.

A pesar de este futuro incierto, la educación bilingüe está progresando en el río Tambo, por la aceptación que recibe por parte de los profesores bilingües, de los comuneros y de la Federación Asháninka. Nuestra relación con los hermanos asháninka se hace cada día más amistosa y nos alienta a seguir a su lado por este difícil camino.

C. POLITICA EDUCATIVA NACIONAL

1. POLITICA DE DESARROLLO Y REGIONALIZACION

ALFREDO GARCIA

Este documento se circunscribe a presentar algunas de las propuestas que, en el campo institucional de reforma del Estado, se están formulando para enfrentar el problema del atraso y marginación de la sociedad andina.

Participación de la sierra al desarrollo del país

Si se analiza la participación de la sierra en el proceso de desarrollo del Perú, se encuentra que esta región ha aportado y aporta de manera significativa al progreso nacional, mediante la generación de divisas y recursos fiscales para el erario nacional, como también produciendo casi la totalidad de la energía hidroeléctrica para el desarrollo de la costa, tanto para el consumo doméstico como industrial.

En 1980, el 47% de las exportaciones y cerca del 10% de los

ingresos tributarios provinieron de la sierra. El turismo receptivo, que aporta divisas al país, también se genera en la sierra.

La actividad agropecuaria de la sierra, a pesar de su nivel de productividad física muy bajo, es la que aporta la mayoría de alimentos de origen agrícola para la región de la costa y también para la de la selva.

Varios son los factores que explican la baja productividad de la actividad agropecuaria de la sierra: deficiente sistema de comercialización; deterioro constante de los términos de intercambio campo-ciudad; poco apoyo estatal; falta de una concepción clara de los requerimientos tecnológicos del campesino serrano.

En general, esto se expresa en índices de un nivel de vida muy bajo en la región serrana, grandes zonas de extrema pobreza. Esta población campesina no encuentra en la actividad agropecuaria la solución al problema de empleo y de ingreso familiar, por lo tanto migra hacia las zonas costera y selvática, trasladando a estas regiones los problemas que no han podido ser resueltos en la sierra. Frente a esta situación, ¿cuál ha sido la respuesta del Estado? La inversión pública, en general, no ha respondido a los requerimientos del desarrollo regional y menos aún el de la sierra. Si bien una tercera parte de ella está localizada en la sierra, dicha inversión no ha tenido un impacto significativo en esta región.

Ilustra esta realidad el proyecto hidroeléctrico del Mantaro (que es una obra muy costosa para el país). Está localizado en la sierra pero beneficia exclusivamente a la costa. La inversión en la gran minería, que es otra de las actividades importantes localizadas en la sierra, aporta realmente una cantidad significativa de los recursos fiscales mediante la generación de divisas; sin embargo, esos recursos financian actividades que están ubicadas fuera de esa región.

Ni siquiera los montos del Gasto Público dedicados a los servicios sociales han cubierto las necesidades de las poblaciones serranas, cuya situación se ha agravado en los últimos cinco años.

Hay, además, una coincidencia dramática entre esta situación y las zonas en las que existen actualmente conflictos sociopolíticos. Las zonas de extrema pobreza, las que muestran los más bajos indicadores de la calidad de vida, son donde está localizada la mayor violencia sociopolítica.

Problemas de la gestión institucional

Desde el punto de vista de la gestión institucional se puede afirmar que los principales problemas que confronta la gestión pública en el interior del país, y principalmente en las zonas de sierra, son:

La composición de la inversión pública que favorece la realiza-

ción de grandes proyectos de inversión, pero que al mismo tiempo, no están orientados a elevar el nivel de vida del poblador rural de acuerdo a las necesidades.

Además, no hay una orientación planificada que convoque coordinadamente la acción del sector público. Lamentablemente las distintas agencias y organismos del Estado actúan de manera descoordinada; no existe —aunque esto pueda aparecer absurdo— una estrategia de desarrollo que priorice zonas en las que debe concentrarse la inversión pública. Cada sector elige, de acuerdo a su propia convicción, la zona donde va a invertir o donde va a prestar los servicios. Ello se traduce en proyectos o acciones atomizadas, superpuestas en algunos casos y, en general, irracional uso del recurso público.

Tampoco existen canales establecidos que permitan adecuadamente encausar los pedidos de inversión de las comunidades rurales. En consecuencia, las inversiones de carácter territorial, local o departamental son el resultado de presiones de los grupos de interés, generalmente afincados en las zonas urbanas. De allí que las inversiones y las acciones del sector público están localizadas en zonas urbanas o semiurbanas, y la zona rural recibe escaso apoyo.

Desde el punto de gestión de la programación de acciones, las necesarias medidas de austeridad fiscal que el sector público se ha visto obligado a adoptar como resultado de la crisis económica que sufre el país, han obligado a centralizar la programación presupuestal de manera asfixiante para la gestión de los organismos que actúan a nivel territorial.

Los pocos proyectos que se ejecutan a nivel rural son proyectos dispersos, carentes la mayoría de ellos de criterios de transferencia tecnológica que garanticen la participación del poblador rural. No existen consideraciones de orden cultural; hay una brecha entre el técnico, el funcionario público y el campesino, una falta de reconocimiento de la cultura, la tecnología y el pensamiento del poblador rural. Por esto la mayoría de estos proyectos no responden a las necesidades reales del poblador rural.

Nueva política de descentralización y regionalización

Frente a esta situación, muy rápidamente descrita, la única alternativa posible de política es revertir la histórica centralización política, económica y administrativa que ha sufrido y sigue sufriendo el país.

Nuestra Constitución Política determina que el gobierno del Perú es un gobierno unitario pero también descentralizado, y establece que en los próximos años deben constituirse gobiernos en las regiones. No es un esquema de gobierno federal; sin embargo,

estos gobiernos regionales tendrán autonomía económica y administrativa para decidir sus propios planes de desarrollo.

El actual gobierno frente a este mandato constitucional se ha fijado como estrategia que los gobiernos regionales, una vez constituidos, puedan operar de manera sólida y desconcentrada. Esto significa que en estos años se deben favorecer acciones en ámbitos menores a las regiones.

Con tal motivo se han emitido diversas normas en relación a priorizar determinadas zonas de baja calidad de vida, baja actividad económica, pero relativamente alta potencialidad de recursos y de trabajo social por ser zonas donde se concrentra la población en organizaciones comunitarias y asociativas.

A estas zonas se las ha denominado microrregiones, que son ámbitos menores fundamentalmente homogéneos. Esto es importante en la medida que el Estado debe responder a los requerimientos de amplias zonas de la sierra, en los que no siempre existen homogeneidades culturales, sociales y económicas.

En términos de la gestión pública esto significa tratar de contribuir a crear alternativas reales de inversión en el medio rural, alternativas a los grandes proyectos de inversión costosos y con una alta proporción de capital.

Es propósito también de esta estrategia mejorar los niveles de planificación desde la base. Se intenta hacer de la planificación una práctica técnica pero también democrática, tratando de asegurar mayores compromisos en estas acciones de desarrollo de los gobiernos locales y de las comunidades asentadas en la zona. Se busca también revertir la tendencia de recurrir casi exclusivamente a la cooperación técnica internacional en el financiamiento de estos proyectos de inversión. Lamentablemente, en muchos casos, la fuente cooperante no solamente aporta los recursos sino que introduce el enfoque y su propia visión de las acciones de desarrollo.

Se espera financiar estos proyectos con los recursos nacionales, liberándolos de aquellas acciones que no son prioritarias y haciendo que la cooperación técnica actúe únicamente como un recurso complementario.

Finalmente, se busca programar el desarrollo de estos ámbitos microrregionales en función de las potencialidades económicas, de su propia infraestructura, de su propia ecología y de los recursos y características locales.

El gobierno ha fijado una acción en 39 microrregiones localizadas en departamentos de sierra que comprenden una superficie aproximada de 300 mil kilómetros cuadrados, donde habitan 2.700.000 personas cuyo sustento económico radica fundamentalmente en la actividad agropecuaria.

Estos programas microrregionales no están restringidos solamente a acciones de tipo comunal, sino que para asegurar el desarrollo es importante conseguir la participación organizada de comunidades y gobiernos locales en acciones que están a su alcance. A estos programas se los denomina Programas de Desarrollo Integral y aspiran, en el mediano plazo, a ser administrados por las municipalidades y por las comunidades.

A través de ellas se desea que las municipalidades vayan tecnificándose y obteniendo una mayor capacidad de acción en la medida que ellas y otros organismos de gobierno menores —como las comunidades campesinas y las comunidades nativas de selva— participen en la ejecución, la evaluación y en la formulación de los objetivos de estos programas.

El propósito es que el nivel central, el regional y departamental, disminuyan su importancia, de tal manera que finalmente las municipalidades puedan asegurar la continuidad y el autosostenimiento de estos programas microrregionales.

Recientemente el gobierno ha decidido incorporar a las aproximadamente 5.500 comunidades campesinas dentro de la estructura del financiamiento público. Las comunidades campesinas no han recibido a lo largo de nuestra historia un aporte significativo del Estado. Dentro de esta estrategia de descentralización se trata de incorporar a estas comunidades en acciones de desarrollo en su nivel. El gobierno ha decidido que dentro de la estructura del presupuesto público, así como existen transferencias de recursos para las municipalidades, existan también permanente y crecientemente transferencias para las comunidades campesinas y nativas.

En el muy corto plazo se ha decidido crear un Fondo de Apoyo para las Comunidades Campesinas y Nativas, que contará este año con alrededor de 60 mil millones de soles destinados a la ejecución de acciones de desarrollo. Se ha previsto en el presupuesto nacional una cantidad significativa para la ejecución de acciones e inversiones directamente a cargo de estas comunidades.

Es importante señalar que estos recursos son intangibles y que por ley no pueden ser destinados para el financiamiento de ninguna actividad del Estado o de organismos o agencias del sector público. Son entregados y administrados directamente por las comunidades. Se ha decidido, en segundo lugar, apresurar y concluir en dos años el proceso de reconocimiento, inscripción y titulación de las comunidades campesinas. Hay alrededor de tres mil comunidades campesinas reconocidas y unas 7.500 no reconocidas, porque el aparato público no se ha movilizado para solucionar el problema. Existen expedientes que desde hace 30 o 40 años aún no han concluido su resolución.

Restricciones a superar

Hay una serie de condiciones para que esta estrategia de desarrollo se pueda llevar a cabo. A continuación, presentamos seis restricciones que es menester superar.

Primero, es necesario modificar radicalmente la organización actual del Poder Ejecutivo. Este ha sido concebido de manera centralizada; los ministerios y organismos centrales son entidades que no solamente dictan la política, sino que programan y ejecutan directamente acciones de desarrollo en el último villorrio del país. Esta organización, este modo de operar del Poder Ejecutivo constituye una traba para la ejecución de esta estrategia de desarrollo. Es necesario dotar de autonomía administrativa y política a instancias de gobierno, como los Gobiernos Regionales que están previstos en la Constitución.

Pero es importante, y ésta es una segunda restricción, que la futura organización de los gobiernos regionales no reproduzcan un centralismo a nivel local. Es importante que no constituyan instancias burocratizadas y cuya acción responda más a los intereses de los capitales de las regiones que a las necesidades de las poblaciones rurales del interior del país. Por tanto, es importante diseñar la gestión de los gobiernos regionales principalmente sobre la base de acciones en ámbitos sub o microrregionales y que en ellos participe directamente la población organizada.

La tercera restricción es la movilización indispensable de recursos al interior del país. Toda estrategia de descentralización política y administrativa exige una movilización del personal que está concentrado en la capital del Perú, y en algunas ciudades importantes. Es necesario estimular, y en algunos casos, obligar esta movilización de recursos humanos, técnicos, administrativos, financieros y presupuestales; trastocar la estructura y la composición del presupuesto público y de inversiones.

Es importante alterar, y ésta es la cuarta restricción, el manejo presupuestal centralizado y rígido que actualmente tenemos. Esta metodología de ejecución presupuestal responde a una concepción que busca constreñir el gasto público como una solución frente a la crisis. Es necesario, por tanto, descentralizar la ejecución presupuestal, dotar a las organizaciones microrregionales de autonomía presupuestal para la ejecución y la programación de sus recursos financieros.

Como quinta restricción, es importante poner orden en las múltiples iniciativas de acción, que en escasos meses, el Gobierno Constitucional ha generado en el medio rural. Coexisten diversos programas regionales de apoyo al medio rural, un Programa Nacional de Apoyo al Ingreso Temporal, existe una comisión de asistencia directa para el medio rural y el medio urbano, los programas antes mencionados de desarrollo microrregional, y otras ac-

ciones que los distintos ministerios y entidades centrales del gobierno están ejecutando en el campo rural. Dado que la más alta instancia del gobierno peruano ha priorizado la atención a la sierra, parecería que los organismos públicos se vuelcan hacia ella para atender esta disposición presidencial. Pero estas iniciativas están constituyendo, en estos momentos, un conjunto heterogéneo y desordenado que es necesario racionalizar para lograr un real impacto de estas acciones en el medio rural. Es necesario establecer una estrategia nacional que fije tanto las zonas prioritarias como la secuencia de las acciones.

Finalmente es importante desarrollar el conocimiento de la realidad heterogénea del campesino comunal y en general del medio rural, un conocimiento que debe tener el sector público para que realmente estas acciones puedan tener éxito, y tener conciencia de las consecuencias que pueda acarrear la aplicación intensiva, pero ciega, de recursos e inversiones del sector público de manera indiscriminada.

2. LINEAMIENTOS DEL GOBIERNO DEL PERU PARA UNA POLITICA EDUCATIVA Y CULTURAL CON POBLACIONES INDIGENAS

GROVER PANGO VILDOSO

En su discurso ante las Comisiones de Educación, Ciencias y Cultura de las Cámaras de Senadores y Diputados,* el Ministro de Educación, profesor Grover Pango Vildoso, expuso su análisis de la situación de la Educación en el Perú, y formuló los rasgos centrales del Proyecto Educativo del nuevo Gobierno, las principales propuestas y las prioridades.

De ese texto, reproducimos a continuación los pasajes más relacionados con la política educativa y cultural con poblaciones indígenas.**

---

* *Educación para la Vida.* Exposición del profesor Grover Pango Vildoso, ministro de Educación, ante las Comisiones de Educación, Ciencia y Cultura de las Cámaras de Senadores y Diputados en el mes de noviembre de 1985.

** Los títulos y subtítulos son eventualmente de los editores.

1. ANALISIS DE LA SITUACION

ANALFABETISMO

(El analfabetismo) es, fundamentalmente, un problema económico-social de carácter estructural, derivado de la situación de dominación y dependencia de la sociedad peruana. Es un problema de todos, aunque sólo el 17.4% del total de la población mayor de 15 años es analfabeta, según el censo de 1981, referencia que por diversas razones no es confiable.

La mayor concentración del analfabetismo se da en áreas menos desarrolladas y dependientes y con poblaciones marginadas. Más del 70% de la población analfabeta del país se concentra en áreas rurales, con mayor incidencia en los Departamentos de la sierra que presentan menor desarollo económico, como Apurimac, Ayacucho y Huancavelica.

El analfabetismo se da con mayor frecuencia en las mujeres, los trabajadores de escasos ingresos económicos y las minorías étnicas. La población analfabeta es femenina en un 70% y casi un millón de analfabetos desconoce el castellano.

Para nosotros, el problema del analfabetismo no se ha encarado debidamente y creemos que ello se debe:

a) A que se ha dado respuesta al problema solamente a través de acciones educativas, destinadas a facilitar la inserción del neolector al sistema educativo formal, regular. Esta respuesta revela un enfoque "urbano" del problema. En la ciudad se exige mayores niveles de escolaridad para tener acceso al trabajo. En el campo, particularmente en el medio andino, el campesino iletrado trabaja y es miembro pleno de su comunidad.

b) A que se ha atendido con mayor interés a los analfabetos que residen en los lugares de mayor concentración poblacional, postergándose a aquellos que permanecen en los poblados dispersos y lejanos.

c) A que la articulación de los programas con servicios integrados provenientes de los Sectores Salud, Alimentación, Vivienda y Trabajo ha sido muy precaria y en algunos casos inexistente.

A estos problemas de enfoque y de estrategias, se suman los relacionados con la calidad y administración de servicios de alfabetización. Sobre el particular podemos citar los siguientes:

La Alfabetización se concreta en una versión disminuida de la Educación Primaria de Niños, tanto a nivel de contenidos y métodos como regímenes administrativos y académicos, como es el caso de los horarios y calendarios de trabajo.

— Los procesos de aprendizaje se desarrollan con los esquemas escolarizados propios del sistema educativo formal, por ello se observa:

- Deficiente utilización de la infraestructura comunal, pues se ha minimizado la importancia que tienen los lugares de trabajo y la propia vida comunal como centros de enseñanza.
- El desaprovechamiento de la experiencia productiva de obreros y campesinos con fines pedagógicos.
- La escasa participación de las organizaciones representativas de la comunidad como gestoras y protagonistas del proceso.
- La organización del trabajo educativo en función de disciplinas científicas y no de situaciones de vida y de trabajo del iletrado.

— Asimismo los servicios se ven afectados por la escasez de recursos humanos calificados.

— El personal captado procede del aparato escolar, con una formación dentro de los cánones de la educación formal o realiza un voluntariado sin incentivos. En ambos casos, no asumen el papel de líderes o animadores en la comunidad donde laboran.

— Además, se ha generado una centralización político-administrativa que concentra las decisiones fundamentales en materia de asignación de recursos, definición de estrategias y materiales y de diseño curricular, todo lo cual origina una atención homogénea para una realidad heterogénea.

— La configuración del problema del analfabetismo excede en muchos aspectos la dimensión puramente educativa, presentándose como un fenómeno cuyas consecuencias económicas y sociales se dejan sentir profundamente en el desarrollo del país y, por lo tanto, exigen una respuesta integral en el marco del proyecto nacional educativo.

Problemática de promoción educativa comunal en áreas rurales, zonas de frontera y urbano marginales

— La ausencia de una política educativa y de una asignación presupuestaria específica para promoción educativa en áreas rurales, zonas de frontera y urbano marginales, ha originado una marginación de las poblaciones de estas áreas.

— Los datos estadísticos sobre el servicio prestado evidencian deficiencias que señalaremos:

- Por ejemplo, en el área rural, de una población de 6.504.615 habitantes, se atiende a través de programas experimentales a sólo

470.500 pobladores. Lo que significa menos del 8% de la población rural.

• En las zonas de frontera de la región amazónica se atiende sólo a 3.900 pobladores distribuidos en 07 comunidades.

• De las áreas urbano marginales no existen datos estadísticos, pero se conoce la labor de centros privados, que disponen de ingentes recursos, de uso frecuentemente políticos.

— Las acciones de asesoramiento y supervisión de la modalidad, suspendidas por recortes presupuestales, han impedido la formación de cuadros técnicos para atender la educación permanente en esas comunidades. Aun cuando todos los órganos de ejecución cuentan con especialistas en Promoción Educativa Comunal, éstos en un alto porcentaje no están capacitados, y no tienen experiencia en ese campo.

— Los Convenios, Programas y Proyectos de Promoción Educativa Comunal no han sido conducidos adecuadamente, y en algunos casos no llegaron a concretarse, pese a disponer de financiamiento externo.

La cuestión cultural

Tres son los rasgos más resaltantes del estado de la cuestión cultural del país.

1. De una parte, el manejo elitista de la cuestión cultural; la escasa o nula difusión de los productos de la cultura universal; la sacralización de la cultura académica o de cenáculo y la marginación o desprecio por la producción cultural popular cuando no se encasilla en lo folklórico; en el mismo sentido, la tolerancia complaciente ante los subproductos culturales extranjeros y la escasa preocupación por abrir oportunidades a los artistas nacionales.

2. De otra parte, el estado de abandono del patrimonio monumental verificable en la falta de respeto y el maltrato tanto a las reservas como Paracas, el Parque Manú y otros, como en el deterioro de importantes conjuntos arqueológicos y arquitectónicos, constatable a simple vista. Esta despreocupación negligente, si no interesada, se explicita en el trato a los objetos de valor histórico; y en la voluntad de hacer acepción entre unos y otros, liberizando la salida del país previa calificación; en la ausencia de medidas de seguridad; en la lenta ejecución de los proyectos de conservación; en la falta de coordinación con las facultades universitarias e instituciones para el desarrollo que podrían proveer los recursos humanos adecuados.

3. De otra parte, finalmente, el reflejo en la cultura de la ausencia de un proyecto nacional comprometido con la promoción

de los sectores dominados y marginales. Ausencia que se manifiesta en la facilidad con la que aludimos al atraso como explicación de nuestra dependencia, que se manifiesta, también, en la ausencia en nuestra historiografía pasada y presente de grandes grupos de actores sociales; que se manifiesta, por último, en la dificultad para discernir una identidad nacional que integre sin destruir las experiencias colectivas de los diversos pueblos que conforman el país, una identidad que asimile las creaciones de la cultura universal sin mitificarlas ni alienarse a ellas.

Problemática de Educación bilingüe

— No ha habido política nacional ni reglamento ni plan bilingüe bicultural para el corto, mediano y largo plazos, que sustentaran un trabajo coherente y garantizaran la continuidad de acciones de Educación Bilingüe en los diversos niveles y modalidades.

— Inexistencia de Estadísticas Actualizadas.

En el Ministerio de Educación se tiene tan sólo estadísticas vinculadas con Educación Bilingüe correspondientes a 1975 y su proyección a 1978. Desde este año a la fecha no se cuenta con estadísticas relacionadas con los usuarios por lenguas, culturas, niveles y modalidades.

La falta de estadística obstaculiza todo tipo de trabajo planificado que se pretenda realizar en esta área.

No existe tecnología educativa definida ni planes y programas diversificados de Educación Bilingüe acordes con el carácter pluricultural y multilingüe del país.

— Hay déficit de material educativo para la enseñanza de la lecto-escritura en lenguas vernáculas y del castellano como segunda lengua.

Se pone de manifiesto por cuanto en 1983 y 1984 se realizó una reimpresión de corto tiraje (8.000 ejemplares) en quechua ayacuchano mientras la demanda era de aproximadamente 150.000. Por otro lado el Sector no ha producido material técnico-pedagógico para las demás variantes dialectales del quechua ni las lenguas vernáculas de la amazonía.

— Los medios de comunicación masiva no han apoyado ni apoyan suficientemente la Educación Bilingüe-Bicultural a través de programas de valoración de lengua y cultura vernáculas. La proporción de horas de programación radial en quechua no alcanzó al 4% mientras la población quechua-parlante llega al 19% de la población nacional.

2. PROYECTO EDUCATIVO

La Educación Nacional, por sus complejas y singulares características, no puede ser asumida a través de un modelo exclusivo ni excluyente. No debe constituir una imposición vertical ni entenderse como patrimonio exclusivo del gobernante.

No puede entenderse como una opción a ser desarrollada en los apretados límites de un período de gobierno, para ser modificada según la voluntad de quienes sucesivamente lo dirijan.

Es imprescindible entender la educación en el marco de un proyecto educativo nacional cuya trascendencia supera los períodos de gobierno y que sea motivo de desarrollo en el corto, mediano y largo plazos.

La estabilidad del Sistema Educativo requiere una concepción sustentada en la consulta nacional.

Esta consulta tiene dos dimensiones fundamentales: de una parte, es el esfuerzo de afinar y utilizar el diagnóstico de la realidad educativa, desde la perspectiva de los marginados, de los más pobres, y con el criterio de detectar lo que sirve y lo que no sirve a su más plena integración y realización en el colectivo nacional.

Es, paralelamente a ese nuevo y real diagnóstico, un proceso de elaboración y discernimiento de estrategias para defender y mejorar la calidad de vida de cada comunidad y del país, con la participación de todos los actores del proceso educativo y a través de la coordinación y acción intersectorial.

Esta es la dimensión política de la consulta nacional. Su realización será posible y fecunda porque vamos a comprometer a cada institución educativa a asumir la perspectiva de los más pobres. A asumir, con el conjunto de los actores del proceso educativo, el compromiso de evaluar sus acciones y proponer alternativas concertadas que contribuyan a la integración y realización de los marginados.

La realización de la dimensión política de la consulta nacional será ordenada, en la medida en que las instancias zonales, departamentales y regionales de ejecución del Sector educativo, identifiquen situaciones y estrategias similares y convoquen y faciliten la constitución de foros orgánicos para la puesta en común y la coordinación de actividades.

La segunda dimensión de la consulta es la dimensión técnico-pedagógica, y compromete la creatividad y el sentido crítico del magisterio nacional, de la Universidad peruana, de las instituciones educativas y de los profesionales, científicos y tecnólogos de todos los sectores.

La segunda dimensión de la consulta es ser un proceso de producción de conocimientos acerca del modo más eficiente de educar para la vida, para la paz, para la realización en fraternidad,

para el desarrollo y para la producción, no solamente a los niños y jóvenes usuarios evidentes del servicio educativo sino a las familias, a los grupos, a las comunidades.

La consulta nacional en su dimensión técnico pedagógica debe asumir el desafío de diseñar los contenidos y las estrategias para un sistema educativo escaso fundamentalmente, en recursos. Debe partir, por lo tanto, del conocimiento del estado de situación de los recursos humanos, físicos y organizativos. Debe trabajar con tanta creatividad como realismo.

En esta hora crítica estamos desafiados a encontrar cómo puede revolucionarse nuestro sistema educativo. El Perú está cansado de la esterilidad de los que creen saber cómo debe revolucionarse.

Con clara conciencia sobre esta verdad, el Sector Educación a mi cargo presenta a consideración de ustedes proposiciones en cuanto al proyecto educativo, consistente en un conjunto estructurado de principios, fines, objetivos y lineamientos de política, a fin de definir el nuevo sistema educativo.

Principios de la Educación Peruana

1. Educar es defender y enriquecer la vida de cada persona, especialmente de aquellos cuya postergación interpela el sentido de nuestra propia vida. Es defender, ejercitar, enriquecer y orientar al bien común las potencialidades de cada uno y de todos los peruanos.

2. Educar es construir la justicia y la paz, con la conciencia del derecho a la originalidad de cada persona, grupo o colectivo histórico.

3. Educar es realizar la fraternidad como el modo superior de la paz y la justicia. Es la manera como los hombres y los pueblos superamos la inexorabilidad de la competencia y la lucha por la sobrevivencia. Es construir la Unidad Nacional y Latinoamericana.

4. Educar es cultivar relaciones armónicas del hombre con la naturaleza, conocerla y enseñar a trabajar con ella para satisfacer las necesidades de todos; es preservarla para las generaciones venideras; es posibilitar el desarrollo nacional.

5. Educar es reconocernos como pueblo que hunde sus raíces en un pasado rico, conflictivo y doloroso.

Es reconocernos como un pueblo que se renueva en el proceso de identificar un proyecto colectivo que cancele toda dependencia de los imperialismos y garantice un futuro diferente, digno y solidario para todos los peruanos. Es reconocernos como pueblo que reafirma el juramento de ser libre a través de la opción cotidiana por la libertad y la democracia.

Fines de la Educación Peruana

Por los principios anteriormente expuestos, la Educación Peruana tiene por fines:

PRIMERO:

La formación integral de los hombres y mujeres del Perú, a través del descubrimiento, desarrollo y defensa de sus potencialidades biológicas, psíquicas y espirituales.

SEGUNDO:

El compromiso en la defensa y mejoramiento de la vida de cada uno y de todos, especialmente de los más postergados, imperativo de una sociedad nacionalista, democrática y popular.

TERCERO:

El conocimiento de nuestra realidad y la participación consciente y efectiva en el desarrollo nacional.

CUARTO:

La cooperación solidaria entre grupos, comunidades y pueblos, propiciando la integración nacional, latinoamericana y mundial.

QUINTO:

El reconocimiento de la cultura universal como patrimonio de la humanidad.

Objetivos

1. Elevar la calidad y ampliar la cobertura del servicio educativo en sus diversos niveles, posibilitando a todos los peruanos la oportunidad de participar en la construcción de la nueva sociedad.

2. Impulsar el desarrollo y la afirmación de la identidad y conciencia nacionales, preservando, transmitiendo y enriqueciendo nuestro patrimonio histórico y cultural.

3. Fortalecer la formación ética y cívica, con énfasis en la responsabilidad de contribuir a la producción, el desarrollo y la seguridad nacionales.

4. Fomentar el quehacer científico, tecnológico y de difusión del saber.

5. Erradicar el analfabetismo involucrando a los analfabetos en el proceso de desarrollo nacional.

6. Mejorar integralmente la calidad y la situación del magisterio.

7. Optimizar y racionalizar la dotación y el uso de infraestructura y material educativo y deportivo.

8. Promover el uso socialmente productivo del tiempo libre y fomentar hábitos de trabajo, deporte y recreación, así como la iniciativa, creatividad, solidaridad y responsabilidad, mediante la práctica de apoyo al desarrollo de las comunidades.

9. Impulsar la integración latinoamericana y la solidaridad internacional contra toda forma de dominación.

Lineamientos de política educativa

La institucionalización progresiva del Sistema Educativo, para el cambio, se fundamenta en los siguientes lineamientos:

1. Moralización inflexible de la Gestión Administrativa y Docente, a fin de que las acciones se encaucen dentro de la honestidad a la que obliga la trascendencia del servicio educativo.

2. Reducción gradual y efectiva del analfabetismo para propiciar una mejor y mayor participación de los alfabetizados en el desarrollo nacional.

3. Expansión del servicio educativo, con prioridad en zonas de frontera, áreas rurales y urbano-marginales.

4. Mejoramiento de la calidad de la enseñanza-aprendizaje en sus aspectos pedagógico y científico.

5. Participación permanente de las intituciones sociales de base de los padres de familia y la comunidad en la gestión del servicio educativo.

6. Apoyo especial con material educativo producido por el Estado a los sectores menos favorecidos.

7. Fomento y apoyo a la participación activa y organizada de la población en las actividades de Educación Física, Recreación y Deporte, con especial énfasis en las zonas socio-económicas menos favorecidas.

8. Impulso al desarrollo de la Educación Técnica y Tecnológica, con énfasis en las áreas agropecuaria, minera e industrial.

9. Revaloración de la función cultural como una dimensión del desarrollo armónico del país y con profundo respeto por las peculiaridades regionales.

10. Racionalización de la administración educativa mediante la desburocratización y desconcentración efectivas, que permita un mejor y mayor uso de los recursos.

11. Fomento y apoyo a las actividades de investigación científica y tecnológica, en todas las áreas de la actividad humana.

12. Incorporación de contenidos educativos promotores de la integración Latinoamericana.

13. Garantía de una sólida formación y desarrollo profesional del Magisterio en reconocimiento a su alta responsabilidad social.

14. Coordinación con la Universidad Peruana para posibilitar su participación efectiva en el desarrollo del país.

15. Impulso a la Investigación Educativa, con participación de organismos sectoriales especializados, Universidades e Instituciones Nacionales y Extranjeras.

16. Establecimiento de un adecuado sistema de Supervisión Educativa, a fin de propiciar una mejor calidad del servicio en sus aspectos pedagógico y administrativo.

17. Fomento y práctica del Cooperativismo y la autogestión, tanto en su dimensión organizativa como en la educativa.

18. Utilización sistemática y permanente de los medios de comunicación social a fin de ampliar los servicios educativos en las áreas científica, tecnológica y cultural, especialmente en zonas de frontera.

19. Coordinación del servicio de Becas y Crédito Educativo y Fomento del intercambio de investigadores, profesores y estudiantes.

20. Apoyar y reconocer el desarrollo de los Centros Educativos No Estatales, cautelando la función social que deben cumplir, a través de normas que eviten la generación del lucro.

21. Impulso a la educación no formal para coadyuvar a la toma de conciencia de la población en el proceso de cambios.

22. Establecimiento de una red nacional de información que tenga como soporte el servicio nacional de bibliotecas a través de Bibliotecas Públicas, Escolares y Rurales, y Centros de recursos para el aprendizaje.

23. Asignación de la mayor proporción posible de los recursos para construcción al presupuesto de los órganos desconcentrados de ejecución.

24. Impulso a la participación multisectorial para la atención integral del educando.

25. Promoción de la organización de los jóvenes para apoyar el proceso educativo y el desarrollo de las comunidades.

26. Enfasis especial en la implementación de programas de atención a los niños excepcionales, tanto a los que padecen limitaciones como aquellos que destacan por el alto desarrollo de sus capacidades intelectuales y que constituyen un potencial humano que el país debe apoyar.

3. PROPUESTAS

Propuesta de alfabetización

No escapa ya a la inteligencia de nadie que el analfabetismo es uno de los fenómenos sociales más graves de toda sociedad contemporánea que aspira a una civilización democrática con igualdad de oportunidades para todos sus miembros. Sin embargo, a pesar de los 40 años de ensayo para erradicarlo. En el Perú todavía tenemos más de dos millones de analfabetos, que permanecen como ciudadanos disminuidos en cuanto a la producción y el acceso de bienes culturales.

Nosotros no escatimaremos ningún esfuerzo para reducir drásticamente este fenómeno.

Nuestra vocación revolucionaria será la fuerza definitiva para los avances que logremos en tal propósito.

Pero, no nos proponemos alcanzar sólo los rudimentos de la lecto-escritura. Nuestra meta es afianzar la incorporación de los adultos alfabetizados a un modo de vida digno y justo, para terminar en forma definitiva con el estigma de no saber leer ni escribir.

En nuestra sociedad la alfabetización y sus programas se orientarán a:

— Asumir, por los peruanos, el analfabetismo como problema y responsabilidad nacionales.

— Disminuir progresivamente los índices del analfabetismo, generando un movimiento de Educación Comunal.

— Integrar los programas de alfabetización en los proyectos de desarrollo microregional.

Buscaremos dentro de esa orientación:

• La extensón de los servicios para asegurar la continuidad del proceso educativo del neolfabetizado, particularmente a través de Educación Primaria y de Programas de Post Alfabetización.

• La superación de la calidad del servicio, aplicando tecnologías innovadas, modificando los mecanismos de captación y capacitación de personal responsable de la alfabetización y estructurando mecanismos de participación de los Centros e Instituciones Educativas privadas y organizaciones de base, así como de los sectores comprometidos con el desarrollo socio-económico.

Propuestas para el área cultural

Son políticas que el Ministerio ha iniciado y efectivizará a través de la acción coordinada del Instituto Nacional de Cultura y la Biblioteca Nacional con el Sistema Educativo, las Corporaciones Departamentales de Desarrollo y los Municipios:

• Se vigorizará la defensa y conservación del Patrimonio Cultural, movilizando recursos del Tesoro Público y de las comunidades, así como de la Cooperación Internacional. En tal sentido se ha coordinado ya con el Instituto Nacional de Planificación para que las Corporaciones Departamentales participen en la defensa y conservación del Patrimonio.

• Se han iniciado las acciones para sistematizar la legislación y proponer la Ley de Protección del Patrimonio Cultural, que reúna, racionalice y mejore la normatividad hoy dispersa y confusa.

• Se racionalizará el manejo del Patrimonio Documental, a través del perfeccionamiento técnico de los mecanismos de acopio y el sistema de archivo. En tal sentido se han celebrado los primeros convenios para la automatización de algunos procesos en la Biblioteca Nacional, y para establecer la Red Nacional de Información.

• Se viene estimulando la coordinación entre las entidades dedicadas a la investigación arqueológica, etnográfica e histórica, para acelerar el conocimiento, difusión y registro de los bienes del Patrimonio Cultural.

• Se acordará con las Corporaciones Departamentales las medidas pertinentes a la defensa y conservación de los bienes del Patrimonio Cultural recientemente descubiertos.

• Se ha empezado a difundir, con el apoyo de los M.C.S., los bienes y valores del Patrimonio Cultural Nacional y de la Cultura Universal.

• Se reactivará y restaurará la Orquesta Sinfónica Nacional, y se promoverá la difusión de sus realizaciones.

• Se ha reactivado el Teatro Nacional y se estimulará la producción teatral de los grupos de aficionados, especialmente en los barrios urbano-marginales.

• Se fortalecerá el Ballet Nacional y se organizará el Ballet Folklórico Nacional, desactivado por el Gobierno anterior.

• Se reactivarán el Coro del Estado y el Instituto Nacional de Folklore.

• Se capacitarán Promotores Culturales para trabajar en equipos itinerantes, especialmente en las zonas urbano marginales y rurales, en el rescate y estimulación de la producción de significados que den cuenta de la historia, la problemática, los sueños y proyectos de los sectores tradicionalmente silenciados.

• Se han empezado a difundir las investigaciones de mayor significación cultural.

• Se difundirá la producción literaria de autores nacionales.

• Se coordinará con el Ministerio de Relaciones Exteriores la difusión y el conocimiento en el exterior de los bienes y valores de la Cultura Peruana.

Propuestas relativas a educación bilingüe

— Se ha iniciado la recopilación de datos idiomáticos para la elaboración de currículos y guías metodológicas referidos a vernáculo-hablantes.

— Se está definiendo una Tecnología Educativa diversificada y flexible de Educación Bilingüe de acuerdo con nuestra realidad sociolingüística.

— Se implementará la ejecución gradual de acciones de Educación Bilingüe en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.

— Se está realizando experimentalmente la adecuación curricular para la enseñanza bilingüe (Castellano-Quechua; Castellano-Aymara) de Primaria, para cuyo efecto se están capacitando y profesionalizando docentes.

— Se está elaborando material bibliográfico y cuadernos de escritura quechua-castellano y aymara-castellano.

Propuestas para áreas rurales, zonas de frontera y urbano marginales

— Se expedirán normas para la Promoción Educativa Comunal, acordes con la nueva política educativa, de manera que aseguren una eficaz educación permanente, que redunde en la identidad nacional, en el marco del proceso de desarrollo integral de las comunidades de áreas rurales, zonas de frontera y urbano marginales.

— Se suscribirán Convenios con las Universidades e Instituciones Nacionales y extranjeras especializadas en lo pertinente para preparar los cuadros técnicos que conduzcan la modalidad en áreas rurales, de frontera y urbano marginales.

— Se están diseñando estrategias para la participación comunal en las zonas de frontera orientadas a la revaloración cultural e identidad nacional.

4. PRIORIDADES

1. Por las limitaciones presupuestales y en razón a la difícil realidad socio-económica de la familia, damos prioridad a expandir el servicio de Educación Inicial para defender y desarrollar las potencialidades de los niños menores de 5 años, de todo el Perú,

y a universalizar la Educación Primaria, en cumplimiento de los preceptos constitucionales.

2. Porque el analfabetismo tiene origen estructural y la pobreza hace analfabetos tanto cuanto la ignorancia reproduce la pobreza, damos prioridad a la alfabetización vinculándola a la labor del desarrollo como confirmación de los cambios estructurales que se vienen produciendo y que el Gobierno profundizará.

3. Porque ha sido estéril para nuestro país estudiar sólo para obtener certificados y para que mujeres y hombres peruanos aprendan cómo trabajar e incorporarse al proceso de desarrollo, damos prioridad a la Educación Tecnológica y Ocupacional en un acto de confianza en el despegue económico fundamentalmente agrario e industrial iniciado por el Gobierno.

4. Por el elevado porcentaje de docentes sin título que participan en el proceso educativo, y por las precarias condiciones en que ha sido formado gran parte del Magisterio Nacional; asimismo, por el deterioro del prestigio de la Carrera Docente y las reconocidamente difíciles condiciones económicas en las que laboran los maestros, damos prioridad a la profesionalización y formación magisterial, en la convicción de contribuir a hacer justicia y de mejorar así simultáneamente la calidad del servicio educativo nacional.

Porque, es preciso confirmar a los desheredados de este país en la esperanza de que ha empezado un tiempo nuevo, y que la revolución en democracia nacionalista y popular, tiene algo que ofrecerles, damos prioridad a la educación en las áreas rurales y urbano-marginales, y en zonas de frontera y de población bilingüe como apoyo al desarrollo regional.

6. Porque es una ilusión dañina imaginar que se puede desde un solo punto de la república, normar, dirigir, administrar y ejecutar con eficiencia, para una realidad heterogénea desde la perspectiva humana y geográfica, damos prioridad a la descentralización y desburocratización de la administración educativa, en la línea de rescatar la creatividad y promover la responsabilidad de las poblaciones de las propias regiones como protagonistas de su propio destino.

7. Porque no se puede admitir más la persistencia de escuelas sin aulas, sin muebles de niños, sin materiales educativos, y de pueblos perennemente frustrados en su aspiración a mejores condiciones de vida para sus hijos, damos prioridad al fomento de la infraestructura educativa, a través de la gestión local de los recursos sectoriales para la construcción, como una reafirmación de la vocación descentralizadora del Gobierno y un estímulo a la creatividad y la participación de las comunidades en la solución de sus problemas.

V.

CONCLUSIONES

DEL SEMINARIO SOBRE POLITICAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVO-CULTURALES CON POBLACIONES INDIGENAS

(LIMA 13-19 DE NOVIEMBRE DE 1985)*

1. PERU: PAIS PLURICULTURAL

— El Perú es un país multiétnico y plurilingüe en el que múltiples y seculares proyectos civilizadores han sido históricamente subordinados al dominio de un esquema único de asimilación y homogeneización cultural. Esto explica por qué, tanto en lo económico-social como en el campo educativo y cultural, las distintas expresiones de esta pluralidad han sido negadas permanentemente, quedando relegadas a una condición de clandestinidad

---

* Estas conclusiones fueron elaboradas a partir del trabajo presentado durante el Seminario, por tres comisiones cuyos temas específicos fueron:
— Condiciones para el desarrollo de una política educativo-cultural y su factibilidad en el contexto humano.
— Propuestas específicas para la población étnica de la zona analizada.
— Propuestas específicas para las etnias amazónicas.

y precariedad. Sin embargo, no por eso han dejado de existir y hoy constituyen el gran desafío que tiene ante sí el país en la búsqueda de una identidad nacional que conjugue en unidad orgánica, la riqueza y complementaridad de lo diverso.

— El reconocimiento, legitimación y valoración del carácter pluricultural del país plantea la urgente e insoslayable tarea de adecuar en lo jurídico, político, administrativo, socio-económico y educativo la estructura del Estado y de la sociedad, a fin de garantizar un espacio concreto de gestión y expresión de esta diversidad.

— Sin un decidido apoyo del Estado al desarrollo de la dimensión étnica de la conciencia nacional y de la correspondiente reorganización socio-política, el carácter popular de un gobierno que se quiera democrático y nacionalista quedará desnaturalizado.

— El Estado no refleja ni representa en su conformación actual la multietnicidad de los pueblos del Perú. Por lo tanto, la educación nacional deberá redefinirse y operativizarse como educación intercultural y bilingüe de profundo arraigo y participación.

2. FACTORES ESTRUCTURALES CONDICIONANTES DE LA SITUACION ACTUAL

Consideramos que existen una serie de factores que hasta el presente han inhibido la elaboración y desarrollo de una política educativa que dé cabal cuenta de la realidad plurilingüística y cultural del país. De no removerse estos factores no se habrán creado las condiciones favorables para una alternativa eficaz. Entre estos factores estructurales condicionantes mencionaremos:

a) Nuestra formación social nos configura como un país de capitalismo dependiente, que determina una dominación y marginación social y cultural de sectores mayoritarios que son simultáneamente explotados y pobres, y étnicamente oprimidos y discriminados.

b) A esto se añade la concentración de poder económico, financiero, administrativo, de servicios, etc., en la capital y principales centros urbanos, en desmedro de las regiones internas del país, particularmente andinas y amazónicas.

c) Cabe señalar el perfil de un Estado, expresión de este tipo de dominación, que tampoco ha estado en capacidad de contribuir a la organización de la sociedad y a recoger de ésta y proponer un proyecto nacional. El Estado ha profundizado el desencuentro entre sociedad política y sociedad civil.

d) En este contexto, las ofertas educativas desde el Estado se han caracterizado por ser marginadoras, haber puesto énfasis en la extensión de cobertura educativa y carecer de un proyecto educativo cultural acorde con los intereses de las mayorías populares del país. La reciente Ley General de Educación agrava aún más el panorama.

e) El Estado ha tendido a delegar su responsabilidad en lo referente a las sociedades nativas, andinas y amazónicas, a entidades cuya preocupación étnica ha estado subordinada a intereses de carácter religioso misionero, o comercial y turístico.

f) Teniendo en cuenta que la tierra, el territorio étnico, representa el referente vital de sobrevivencia y reproducción de identidad y de aporte al resto del país, la actual estructura de tenencia, uso, distribución y reconocimiento de tierras constituye para la mayoría de las comunidades nativas un grave obstáculo de imprevisibles consecuencias también en el campo educativo-cultural.

g) Constituye también un factor estructural inhibidor la masiva constatación de una conciencia social del país que no ha incorporado la realidad pluriétnica como un factor de riqueza nacional, alimentando así prejuicios y racismos que retrasan la concreción de un proyecto educativo nacional intercultural.

h) Además, las demandas educativas de la sociedad civil también han carecido de un proyecto alternativo coherente y articulador de experiencias, que si bien son significativas y valiosas, aún no tienen la gravitación deseada en la educación nacional.

i) Los grupos nativos de la Amazonía peruana se ven desprovistos de una efectiva atención estatal y control real sobre la acción negativa de colonos y empresas de explotación de recursos naturales. Tal situación se agrava por la falta de reconocimiento del ámbito territorial, así como por la carencia de protección por parte de las autoridades de las tierras tituladas, lo cual conduce a invasiones y violentos desalojos de los pueblos nativos en toda el área amazónica.

j) Para justificar la situación antes descrita, los organismos competentes del Estado esgrimen como excusa el reducido número de componentes de cada etnia, tratando de convertir un problema de orden eminentemente cualitativo y de derechos humanos, en otro de orden predominantemente estadístico, desvalorizando las contribuciones culturales de pueblos no occidentales.

k) La educación de los pueblos indígenas andinos y amazónicos atraviesa por serios conflictos que dificultan el mejoramiento del sistema escolar de la misma manera que su cobertura, funda-

mentalmente debido a la imposición de esquemas ajenos al medio y, en general, a la inadecuación del sistema oficial. Los distintos enfoques en la implementación de la educación de la población indígena, el empleo de distintos sistemas de escritura para una misma lengua y la falta de coordinación existente entre los organismos dedicados a tareas educativas en los grupos étnicos, han contribuido en muchos casos a su desintegración, han fomentado la aculturación y la migración y, como consecuencia, han llevado a un acelerado deterioro de su situación socio-cultural.

1) Los sistemas educativos propios de estos pueblos no han sido respetados; por el contrario, se ha atentado contra su utilización y desarrollo bajo el supuesto de buscar su "civilización". El conocimiento externo que sistemáticamente se ha tratado de imponer, sin establecer ningún tipo de relación con el de la población, no ha producido efectos que beneficien a estos sectores. El currículo educativo basado en esquemas citadinos, se encuentra en franca discrepancia con la realidad socio-cultural de los pueblos indígenas por estar desligado de sus sistemas de conocimiento, producción y recreación del mismo.

m) El calendario escolar que regula la asistencia a los centros educativos de las zonas andina y amazónica limita la participación de la población por no corresponder al calendario social dentro del cual se desarrolla la vida comunitaria.

n) Los maestros capacitados en el sistema oficial desconocen no sólo las lenguas indígenas, sino también sus características culturales y el sistema de vida de la población. Los reducidos casos de maestros de la propia etnia deben someterse al sistema formal hispano-hablante, sin tener mayores posibilidades de emplear alternativas de educación más adecuadas a los grupos.

ñ) La supervisión escolar, por desconocer la realidad del medio indígena y, en no pocos casos, por razones de discriminación racial, provoca situaciones de conflicto que impiden el desarrollo de nuevas experiencias tendientes a proponer alternativas válidas para la educación indígena.

3. CONDICIONES PARA UNA POLITICA EDUCATIVO-CULTURAL

3.1. *El contexto*

Para encaminarnos hacia condiciones estructurales mínimas que a corto plazo permitan la elaboración y refuerzo de políticas educativas y culturales se hace necesario:

a) Concebir la descentralización como voluntad política de fortalecimiento del poder regional que sólo será tal en la medida que represente y exprese el protagonismo de los sectores populares o instituciones básicas de cada región.

b) Orientar los proyectos de desarrollo microrregional desde la perspectiva del etno-eco desarrollo regional.

c) El Estado dará su apoyo y sumará esfuerzos propios con quienes en la sociedad peruana contribuyen eficazmente a desterrar prejuicios étnicos, raciales, culturales. Rescatar la riqueza étnica y la diversidad regional es condición imprescindible para plasmar un proyecto nacional de unidad en la diversidad.

d) El Estado deberá acoger y resolver en el plazo inmediato y de manera justa, el secular reclamo de las comunidades campesinas y nativas por la posesión reconocida de sus territorios y establecer los mecanismos que garanticen el ejercicio del dominio sobre los mismos.

e) La concepción de pluriculturalismo en educación es válida y deseable no sólo ni exclusivamente para poblaciones indígenas sino que, como política nacional, debe expresarse en el conjunto de los sistemas educativos, culturales y de comunicación para lograr actitudes y pautas de comportamiento en la sociedad global, a fin de que ésta acepte el hecho histórico en el Estado y sus consecuencias para la vida nacional.

f) Todo grupo social dispone de sistemas de educación informal, formal y no formal practicados tradicionalmente por los pueblos indígenas cuyas características deben ser recuperadas e integradas a cualquier propuesta educativa de carácter nacional. Estos sistemas han demostrado su legitimidad ya que, pese a las condiciones que han soportado las comunidades, las poblaciones indígenas han sido capaces de mantener sus conocimientos y desarrollar prácticas sociales de innegable validez y actualidad.

g) Las poblaciones indígenas de las zonas andina y amazónica se caracterizan por su pertenencia a sociedades de tipo oral. Por tanto, debe tenerse en cuenta que el acceso a la escritura implica un complejo proceso de transformación de esquemas de pensamiento, de adquisición y uso de nuevos códigos de comunicación y el establecimiento de nuevos tipos de relaciones.

h) Es necesario hacer un balance crítico de la política nacional de educación bilingüe desarrollada en el contexto de la pasada reforma educativa y de sistematizar las principales experiencias nacionales de educación intercultural bilingüe actualmente en curso, con miras a su generalización y adaptación.

i) El Estado peruano no puede seguir delegando la función política, educativa y cultural fundamental en el campo de las etnias y lenguas indígenas del país, a la corporación misionera norteamericana Instituto Lingüístico de Verano que hoy día es la entidad que prácticamente monopoliza estas acciones.

j) Dentro de la línea arriba expuesta, es necesario que el Estado asuma decididamente la recuperación de la iniciativa en el campo de la educación, cultura y desarrollo de las etnias indígenas, andinas y amazónicas, por medio de un programa progresivo de transferencia y reapropiación de las actividades, organizaciones y bienes del Instituto Lingüístico de Verano que actualmente opera en el marco del Convenio aprobado el 4 de octubre de 1979 por Resolución Suprema Nº 0183-79/PM/ONAJ. Dicha transferencia y reapropiación se harán en beneficio del Estado y de las comunidades indígenas del país a través de la creación de un Centro para la Educación y la Investigación de las Etnias y Lenguas Andinas y Amazónicas. Para lograr este fin, será sobre todo necesario poder contar con la decisión y voluntad política del gobierno, considerando las potencialidades existentes en el país.

3.2. *Los agentes*

a) El Estado debe creer y confiar en la capacidad de las poblaciones indígenas para contribuir, desde su experiencia acumulada, a la solución de los problemas locales, regionales y nacionales. El Estado pondrá el peso de su autoridad y de sus recursos en apoyar las iniciativas de desarrollo y educativo-culturales que surjan de las organizaciones naturales y representativas de los sectores populares.

b) Teniendo en cuenta que la acción educativa forma parte del proceso ininterrumpido de producción cultural, el bilingüismo y la interculturalidad en la educación serán una exigencia cada vez mayor del Estado y de las instituciones de la sociedad civil, en la medida que:

1º Las organizaciones que expresan a los pueblos indígenas y las que convocan a trabajadores de los diversos sectores, las incorporen como elemento importante en sus reivindicaciones;

2º hagan de este campo la base sobre la que construyan su visión de la sociedad y del Estado;

3º en las actividades de los diferentes sectores estatales en las zonas vernáculo-hablantes se asuman los elementos socio-lingüístico-culturales que las caracterizan.

c) Por lo antes expuesto, se hace urgente ofrecer a los distintos agentes intermediarios de las acciones sectoriales de desarro-

llo (en producción agropecuaria, salud, y vivienda y otros servicios) la capacitación requerida, a fin de incorporar en los planes de desarrollo los elementos que coadyuven a formularlos y ejecutarlos en armonía orgánica con la dinámica cultural y ecológica de la población a los que están destinados.

d) En las sociedades indígenas tradicionales existen sistemas de comunicación social que emplean códigos como el musical, teatral, pictográfico (tejidos, cerámica, etc.), señalización, que no son tomados en cuenta por el sistema oficial, pero que debido a su vigencia y efectividad para la transmisión del conocimiento constituyen recursos significativos en su proceso de educación.

e) Es preciso institucionalizar la formación de técnicos especializados en educación bilingüe en las diversas instancias de preparación de educadores y especialistas (magisterio, universidades, institutos pedagógicos).

f) En base a las experiencias de educación bilingüe realizadas o actualmente en curso, debe promoverse una cruzada de capacitación de docentes en servicio sobre fundamentos y técnicas para una educación intercultural.

g) Más allá de la función formalmente docente, la capacitación técnica para la educación bilingüe deberá privilegiar a:

— los hombres y mujeres indígenas seleccionados por su comunidad y grupo;

— aquellos que destacan en las diversas expresiones del conocimiento, tales como tecnologías nativas, artesanías, arte, música, canto, etc.

3.3. *Planificación, ejecución*

a) La planficación de acciones de educación bilingüe e intercultural crea en sí misma condiciones de éxito cuando refleja, tanto las aspiraciones de las organizaciones indígenas en sus varias expresiones, como la práctica institucional. Para ello, la metodología de la planificación participativa y democrática es imprescindible.

b) El carácter innovador y masivo que supondría la acción educativa del Estado con poblaciones indígenas, contrasta con la insuficiencia de recursos y medios que actualmente muestra el Ministerio de Educación. Será por ello necesario:

1º Evitar hacer del Ministerio de Educación el único y principal medio institucional del aparato público para la planificación y ejecución de esta acción educativa.

2º Aprovechar de la atención prioritaria que se prevé al "Trapecio Andino" para crear mecanismos de tipo regional con autono-

mía suficiente en la planificación y ejecución de la educación intercultural y bilingüe.

3º Formarán parte de dichos mecanismos los representantes de comunidades y organizaciones campesinas, asociaciones, sindicatos, docentes, universidades, organizaciones no gubernamentales y representantes del sector público.

4º La comunidad campesina e indígena será el sujeto principal de la acción educativa cultural bilingüe.

c) Es de suma importancia recuperar los elementos significativos de las experiencias puntuales, limitadas en su origen a ámbitos poblacionales restringidos, en la configuración de diseños generalizables a contextos más amplios. Esto se torna tanto más pertinente en cuanto dichas experiencias se desarrollan en condiciones de orden financiero y técnico no siempre replicables ni generalizables.

d) Es necesario revitalizar la escuela rural indígena a través de:

1º Capacitación de docentes procurando elevar sus niveles profesionales de tipo polivalente (educación bilingüe de niños y adultos).

2º Textos escolares bilingües adaptados a requerimientos de regiones y microrregiones.

3º Acciones de desarrollo comunal que asocien educación, salud y trabajo productivo, y que consideren a la escuela como uno de sus núcleos promotores.

4º Currículos diferenciados que reflejen las distintas realidades socio-culturales y ecológicas.

5º Mecanismos y metodologías que posibiliten una mayor presencia de padres y particularmente de madres indígenas en la educación de sus hijos, cuidando la relación padres-hijos-docentes.

6º Participación de las comunidades campesinas en la selección y capacitación de promotores educativos indígenas.

e) Todo esto entraña la necesidad de regionalizar la planificación siguiendo los cauces de una cuidadosa división cultural del país, así como la participación protagónica de los representantes de las diversas culturas junto a los equipos técnicos interdisciplinarios, pues ambos garantizan tanto la perspectiva del Estado como la de las diversas nacionalidades indígenas.

f) Las acciones (programas, proyectos, experiencias) de educación bilingüe que se organicen en torno a las diferentes organizaciones de la población (comunidad, sindicato, organización poblacional, etc.) y tiendan a la apropiación progresiva por parte de

ella, ofrece garantías de estabilidad y continuidad mayores que las que se desarrollan exclusivamente como acciones constitucionales gubernamentales o no.

g) Urge superar toda práctica que hace de la población beneficiaria un ente meramente ejecutor de acciones diseñadas y decididas sin su real participación. No basta obtener la aprobación de las autoridades del grupo, la comunidad y organización gremial. Se requiere instaurar una dinámica de permanente y masiva participación que garantice la movilización popular.

h) En esta movilización popular radica la posibilidad de un seguimiento y evaluación menos formal y burocrática, capaz de constituirse en un proceso privilegiado de acumulación de experiencias y validación de técnicas, procedimientos y enfoques.

i) En materia de educación bilingüe intercultural, sin perjuicio de la organicidad de conjunto, se devolverá a la comunidad, a la escuela de dicha comunidad, al maestro y padres de familia, el rol protagónico que garantice que la cultura encuentre sus raíces y germine en ella una educación interculturalmente significativa.

j) Es indispensable asegurar por todos los medios que las autoridades regionales de cualquier sector, así como los representantes de organismos no gubernamentales que operan en la región, estén en disposición y capacidad de apoyar y no obstaculizar el desarrollo de la educación bilingüe.

k) Se dará atención prioritaria a las siguientes líneas de acción:

1º Alfabetización bilingüe con énfasis en programas para mujeres indígenas.

2º Educación intercultural y bilingüe primaria y secundaria para estudiantes indígenas.

3º Educación radiofónica en lengua aborigen.

4º Formación y capacitación de educadores polivalentes indígenas.

l) La alfabetización concebida como proceso de apropiación del alfabeto por parte de las diversas culturas implica no sólo el uso de la lengua materna para el aprendizaje, sino la exigencia del ejercicio autónomo de la comunicación y de la expresión cultural. A esto se añade la entrega de destrezas de decodificación de los signos y de los instrumentos que permitan generar esa comunicación.

m) La alfabetización, inscrita en la perspectiva de la educación intercultural y bilingüe, conjuga los intereses del proyecto na-

cional con las de las diferentes culturas, recogiendo en los contenidos de los materiales de enseñanza-aprendizaje, en las formas organizativas de la acción, en las instancias de capacitación, etc., aquellos elementos que, por una parte, expresan la voluntad de un proyecto histórico de convivir colectivo, y por otra, proponen como contenido de los aprendizajes el cuerpo de conocimiento general que es propio de cada cultura.

n) La voluntad política del Estado por una educación intercultural y bilingüe tiene que encontrar su correlativo operativo en la canalización de recursos financieros y equipo técnico-profesional para apoyar las importantes experiencias existentes y generar su ampliación a nuevos contextos, sin lo cual la política educativa queda relegada al nivel de enunciados declarativos sin efecto real en la vida nacional.

4. PROPUESTAS ESPECIFICAS DE IMPLEMENTACION DE UNA POLITICA EDUCATIVO-CULTURAL CON POBLACIONES INDIGENAS ANDINAS Y AMAZONICAS

4.1. *Sobre las lenguas indígenas*

a) Modificar la formulación del Art. 83 de la Constitución Política del Estado de modo de eliminar la jerarquización injusta que asume el castellano, entre las lenguas andinas (quechua, aymara, jacaru y cauqui) y las lenguas de la selva, estableciendo un régimen de co-igualdad idiomática en tanto todas ellas constiuyen lenguas nacionales.

b) Habiéndose oficializado el quechua y el aymara a nivel de la Constitución, es perentorio dar la ley y reglamentos respectivos que regulen las zonas y formas de su uso oficial.

c) Normar el uso de los alfabetos oficiales del quechua y aymara, de forma que sean de uso obligatorio no sólo en las dependencias estatales, sino también en los centros, academias e institutos, exigiendo su empleo en las publicaciones oficiales y privadas.

d) Gestionar la oficialización de las lenguas indígenas de la selva.

4.2. *Sobre la descentralización de las acciones*

a) Crear el Centro para la Educación y la Investigación de las Etnias y Lenguas Andinas y Amazónicas con sus respectivas Secciones Andina y Amazónica. Cada Sección tendrá su sede en las zonas de alta concentración de población indígena en las regiones señaladas.

b) Tanto la Sección Andina como la Amazónica del Centro en cuestión, garantizarán la plena participación de las organizaciones de base y el asesoramiento de profesionales diversos. Las comunidades participarán con poder de decisión en el diseño, planificación, ejecución y evaluación del sistema educativo bilingüe intercultural.

c) El Centro podrá ser la instancia que asuma la responsabidad directa de todas las acciones planificadas en el ámbito de la educación bilingüe intercultural, tendrá suficiente autonomía presupuestaria y capacidad de decisión.

d) La primera tarea de cada Sección del Centro será la elaboración de un programa curricular específico para la educación bilingüe intercultural de todos los niveles educativos, incluido el de formación magisterial, el mismo que en la Amazonía será adaptable a las diferentes etnias.

e) El Centro deberá crear programas de carácter informativo tanto en castellano como en lenguas nativas para sensibilizar a la opinión pública del país, a las poblaciones nativas y las diversas instituciones, en torno a los derechos inalienables de los pueblos indígenas, sus expresiones culturales y lingüísticas y sus reivindicaciones a través de los medios de comunicación social y el aparato educativo oficial del Estado.

f) El Centro deberá coordinar sus acciones con las diversas instituciones orientadas hacia los problemas de las poblaciones campesinas y nativas, con las demás dependencias del Estado, con las universidades nacionales e institutos de investigación, y con todas aquellas entidades nacionales con finalidades análogas o compatibles.

g) El Centro estará en contacto permanente y debidamente oficializado, con entidades análogas de otros países andinos y amazónicos para intercambio de experiencias y la búsqueda de metas y estrategias comunes. Igualmente se relacionará con los organismos internacionales más afines a esta problemática, tales como la UNESCO, el Instituto Indigenista Interamericano, la OEA, etc.

h) Otra tarea prioritaria de la Sección Amazónica del Centro será la capacitación y motivación permanente de los docentes interculturales bilingües, necesariamente indígenas, así como la formación de otros técnicos y profesionales indígenas tales como promotores, auxiliares de investigación, artesanos polivalentes, enfermeros auxiliares, peritos agrícolas y, a más largo plazo, el diseño de la formación universitaria e inserción social de lingüístas, antropólogos, biólogos, médicos, agrónomos y otros profesionales nativos que las necesidades determinen. Durante la etapa de transi-

ción se recomienda permitir el acceso a la docencia a indígenas con estudios incompletos pero dispuestos a prestar servicios en su comunidad y a seguir estudios de capacitación.

4.3. *Sobre la planificación y ejecución de la implementación de una política educativo-cultural*

En cuanto se constituya el Centro para la Educación e Investigación antes mencionado, se hacen las siguientes propuestas:

a) Garantizar el empleo de las lenguas indígenas en la educación, iniciándose en los primeros grados de la escolaridad para extenderse gradualmente a los otros niveles, teniendo en cuenta las siguientes situaciones:

1º Como lengua materna en las regiones de habla predominantemente vernácula.

2º Como segunda lengua en las zonas en donde las vernáculas han sido casi totalmente reemplazadas por el castellano.

3º Como lengua materna o segunda lengua, según el caso, en las zonas de habla hispana en las que existe una alta concentración de población que tiene como lengua materna una lengua andina o amazónica.

b) Garantizar que los profesionales y miembros de entidades públicas que, por razones de oficio, operen en zonas de concentración de hablantes de lenguas indígenas posean un manejo adecuado de estas lenguas, de manera tal que atiendan eficientemente a tales poblaciones, para cuyo efecto se proveerán cursos en las universidades e instituciones de formación profesional o técnica.

c) Garantizar la enseñanza sistemática del castellano como segunda lengua en las zonas de predominio de una lengua indígena, a fin de que pueda compartir con las vernáculas el rol de vehículo de educación en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. Así mismo, el Estado debe promover que las poblaciones de habla hispana aprendan una lengua aborigen como segundo idioma.

d) Garantizar el derecho de la población adulta de habla vernácula a ser alfabetizada en su propia lengua, así como a aprender castellano como segunda lengua, en ambos casos a nivel oral y escrito.

e) Incorporar en los currículos y programas educativos destinados a poblaciones de habla vernácula las expresiones culturales, regionales y étnicas como elementos básicos de los contenidos curriculares, así como los logros metodológicos implícitos en las formas indígenas de socialización, fomentando expresiones de

cooperación y solidaridad y el rescate y desarrollo de tecnologías apropiadas.

f) Incorporar en la formación de docentes y educandos de habla hispana, contenidos y actividades educativas relacionados con las historias regionales y etnológicas comparadas, a fin de sensibilizarlos respecto a la diversidad cultural del país y así contribuir a la formación de una identidad nacional a partir de la complejidad lingüístico-cultural.

g) Garantizar que los Institutos Pedagógicos, Escuelas Normales y Universidades dedicados a la formación de docentes, incorporen en sus currículos programas de capacitación, profesionalización y actualización de maestros en servicio, que suficiente y permanentemente motivados pueden atender las exigencias derivadas de una educación bilingüe que rija para los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, así como la enseñanza de una lengua indígena y del castellano como segunda lengua.

h) Estudiar la posibilidad de otorgar un régimen especial a los profesores nativos de y en lengua vernácula de modo que se garantice su ingreso al escalafón magisterial en igualdad de condiciones con los profesores del régimen regular.

i) En cuanto se constituya el Centro para la Educación e Investigación mencionado en el punto 4.2 (a), se recomienda al Ministerio de Educación una revisión inmediata de todos los trámites administrativos y normativos de los centros educativos bilingües para simplificar y agilizar su funcionamiento.

j) El Estado debe promover la revaloración, el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas, prestando apoyo y estimulando toda clase de investigaciones. Asimismo, se deberá cuidar de su difusión, fomento y uso a través de los medios de comunicación tanto orales como escritos, de modo de reactivar su empleo y creatividad y ampliar sus actuales contextos de uso hasta hoy circunscritos al nivel oral.

k) Dada la importancia fundamental del patrimonio lingüístico-cultural del país, el Estado deberá velar por el control del acceso a sus fuentes, exigiendo que las instituciones e individuos, nacionales y extranjeros, dedicados a su investigación señalen de manera explícita e inambigua los objetivos y fines perseguidos. Debe regularse el funcionamiento de las instituciones a fin de garantizar que los resultados de tales estudios reviertan en beneficio de la población nacional, evitando de esta manera el saqueo cultural y la manipulación de las poblaciones nativas.

l) Promover que los centros privados y organismos dedicados a la investigación, desarrollo, asistencia y educación popular

que trabajen con poblaciones de habla indígena, utilicen el idioma respectivo en todos los niveles de su accionar. La educación popular debe realizarse teniendo como lengua principal la lengua indígena.

m) Constituir una Comisión Técnica que asesore al Ministerio de Educación en la formulación y desarrollo de las acciones propuestas, coordinando con las universidades, institutos, academias y centros de investigación y organizaciones de base. Asimismo, deberá elevarse al rango de Dirección General la actual Uidad de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y establecer las dependencias respectivas en las direcciones departamentales, dotándolas de personal capacitado en número suficiente.

VI.

ANEXOS

1. 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 Nº 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). El 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 OFICIALES PARA EL QUECHUA Y EL AYMARA EN EL PERU

(Resolución Ministerial Nº 1218-85-ED del 18 de noviembre de 1985)

I. *PANALFABETO QUECHUA*

El siguiente es el conjunto total de las grafías aprobadas para el quechua. De este conjunto se seleccionarán las letras que correspondan 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 grafías:

a ä ch chh ch' i ï 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 grafías de los alfabetos quechua y aymara se agregará la vocal *a* a cada consonante. Ejemplos: cha, chha, ch'a, etc.

IV. *SOBRE REGLAS DE ORTOGRAFIA Y PUNTUACION*

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 de 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.

2. RELACION DE PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO SOBRE "POLITICAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS CULTURALES CON POBLACIONES INDIGENAS"

(Lima, 13 - 19 noviembre 1985)

ALARCON NAPURI, REYNALDO. INIDE, Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo para la Educación Jr. Van de Velde Nº 160, San Borja. Lima, Perú. Tel. 362711.

ALCOCER HINOSTROZA, PABLO. Ministerio de Educación, Dirección General. Parque Universitario s/n. Lima, Tel. 277660. Perú.

AMADIO, MASSINO. UNESCO. Apartado Aéreo 4540, San José. Costa Rica. Tel. 357127.

ARROYO GARABITO, BERNARDO. CAPIDE. Trizano 270-A. Temuco. Chile. Tel. 32403.

BONILLA SANDOVAL, VICTOR. COLOMBIA NUESTRA. Apdo. 11328, Cali, Colombia. Tel. 836639.

CERRON PALOMINO, RODOLFO. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Nicolás de Piérola 1222. Lima 1, Perú. Tel. 271844.

CUSSIANOVICH VILLARAN, ALEJANDRO. Instituto de Pedagogía Popular. Av. Salaverry 2409, Block B. Of. 302. Lima Apdo. 11815. Perú.

CHUMPI TIUTAR, BENJAMIN. AIDESEP. San Eugenio 981, Lima. Tel. 724609. Perú.

D'EMILIO, ANNA LUCIA. OREALC, UNESCO. Apdo. 3187. Santiago, Chile. Tel. 2235582.

FERNANDEZ FERNANDEZ, MARIA CARMEN. P. EDUC. BILINGÜE-INTERCULTURAL "ALTO NAPO". Apdo. 216, Iquitos, Perú.

GALVEZ RIOS, MODESTO E. Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). Ciudad Universitaria s/n. Huancayo, Perú.

HEISE MONDINO, MARIA. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. Apdo. 111-66, Lima 14. Perú.

LANDABURU, JON. Universidad de los Andes. Calle 18A Nº 1E , Bogotá. Tel. 2824066-183. Colombia.

LOPEZ QUIROZ, LUIS E. Proyecto de Educación Bilingüe. Arequipa 120-B, Puno, Casilla 123, Tel. 612. Perú.

MONTALUISA CHASIQUIZA, LUIS. CIEI: Universidad Católica del Ecuador. Apdo. 2184, Quito, Tel. 529240-327. Ecuador.

MONTOYA MEDINACELLI, VICTOR. Instituto Indigenista Interamericano. Insurgente Sur 1690, México D.F. Tel. 6690007. México.

MOSONYI SZASZ, ESTEBAN. Universidad Central de Venezuela. Ciudad Universitaria, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Caracas, Venezuela.

MOYA TORES, RUTH. CEDIME. Juan Larrea 657, Quito. Tel. 552382. Ecuador.

NARRO RODRIGUEZ, LUIS. Centro de Estudios Educativos. Revolución 1291, México D.F. 01040 México. Tel. 5935776-6516374.

OSSIO ACUÑA, JUAN. Instituto Indigenista Peruano. Ministerio del Trabajo. Jesús María, Lima. Perú.

PEREZ PUYEN, MANUEL. Confederación Campesina del Perú. Plaza Dos de Mayo 40, Lima. Tel. 328075. Perú.

PORTUGAL MENDOZA, JOSE. Ministerio de Agricultura. Tel. 711064. Lima, Perú.

POZZI ESCOT, INES. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad Educación. Perú. Av. Venezuela s/n. Lima. Tel. 524641.

PRADO PRADO, ALFREDO. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Portal Unión 57, Ayacucho, Perú. Tel. 912522.

RAMOS DIEGO, ABRAHAM. Confederación Nacional Agraria. Mariscal Miller 932, Jesús María. Lima, Tel. 234540. Perú.

RIVERA PIZARRO, JORGE. Braulio Vera 6473. La Paz. Bolivia. Tel. 793106.

RIVERO HERRERA, JOSE. UNESCO. Cas. Post. 3187, Santiago, Chile. Tel. 2235582.

SAN ROMAN, GLORIA. Programa Ed. Bilingüe Intercultural del ALTO NAPO. Alto Napo, Selva Norte, Perú. Apdo. 216. Iquitos.

TORO QUINTO, OSCAR. DESCO: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo. Av. Salaverry 1945. Lima. Tel. 724712. Perú.

TRAPNELL FORERO, LUCY. Instituto Superior Pedagógico "LORETO" Putumayo 355, Iquitos, Perú.

VARESE, STEFANO. Belisario Domínguez 115A, Colonia. Reforma OAXACA, 68050. México. Tel. 52280

YAÑEZ COSSIO, CONSUELO. CIEI-Universidad Católica. Av. 12 de Octubre y Carrión, Quito, Ecuador. Tel. 529260-327.

ZUÑIGA CASTILLO, MADELEINE. CILA-Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La Casona Pque. Universitario, Lima. Tel. 271844. Perú.

OBSERVADORES

AGUILAR SAIRITUPAC, NICOLAS. OBAAQ. Jr. Puno 421, Lima. Tel. 350054. Perú.

ARROYO AMAYA, PLUTARCO. Dirección General de Educación de Adultos, Ministerio de Educación, Parque Universitario s/n 8° piso. Lima, Perú. Tel. 273380

ESCOBAR, ANA MARIA. Santa Margarita 260-109, Lima, Perú. Tel. 225005.

HUANCA QUISPE, JAIME. Organización de Bases Aymaras, Amazonenses y Quechuas (OBAAQ). Jr. Puno 421, Lima, Perú.

SAN ROMAN PEREZ, GLORIA. Programa de Educación Bilingüe, ALTO NAPO. Apdo. 216. Iquitos, Perú.

VAN AUTENBOER, MARIA LUISA. Proyecto Regional de Patrimonio Cultural-PNUD-UNESCO. Lima. Av. Central 643, 2° piso San Isidro, Perú. Tel. 402401-419135-10.

WISE STLE, MARY RUTH. Instituto Lingüístico de Verano. Ministerio de Educación. Lima. 14 piso. Tel. 287993. Perú.

ZEVALLOS ESPINOZA, ROGELIO. Ministerio de Educación: Dirección General de Educación Extraescolar. Parque Universitario s/n. Lima. Tel. 27191. Perú.

TITULOS PUBLICADOS POR OREALC

1. *Aportes para una pedagogía de la paz*, por Esther de Zavaletta. 1986.

2. *Bibliografía anotada sobre educación polivalente*, por Gioia Maestro. 1986.

3. *Rural-urban migration and the jamaican child*, por Erna Brodber. 1986.

4. *Educación de adultos en el Proyecto Principal. Estudio bibliográfico*, por Nora Schlaen. 1987.

5. *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica: un balance crítico*, por Massimo Amadio, Stefano Varese y César Picón. 1987.

EDUCACION EN POBLACIONES INDIGENAS
Políticas y estrategias en América Latina
UNESCO/OREALC - I. I. I.
Primera edición: mayo de 1987
Diseño gráfico: Jorge Rojas
Ilustración de portada: Cristian Gray
Impresor: Salesianos, Bulnes 19. Santiago

Massimo Amadio • Esteban E. Mosonyi
Ruth Moya • Alberto Escobar
Jon Landaburu • Consuelo Yáñez
Víctor Daniel Bonilla •
Stefano Varese • Jorge Rivera Pizarro
Luis Narro • José Portugal Mendoza
Modesto Gálvez • Lucy A. Trapnell
Luis E. López • Madeleine Zúñiga
Grover Pango Vildoso • Alfredo García
María Heise

unesco

OFICINA REGIONAL
DE EDUCACION
PARA
AMERICA LATINA
Y EL CARIBE

orealc