

Educación Intercultural

Ágot Bergli



COMUNIDADES Y CULTURAS PERUANAS N° 23

COMUNIDADES Y CULTURAS PERUANAS

N° 23

Editora:
Mary Ruth Wise

CONSEJO DE ASESORES DEL ILV EN EL PERU:

Dr. Fernando Cabieses Molina
Dr. Enrique Carrión Ordoñez
Dr. Luis Jaime Cisneros Vizquerra
Dr. Alberto Escobar Sambrano
Dra. Martha Hildebrandt Pérez Treviño
Dr. Francisco Miró Quesada Cantuarias
Dr. Estuardo Núñez Hague
Dr. Juan Ossio Acuña
Dr. Franklin Pease García-Yrigoyen
Dr. Fernando Silva Santisteban

EDUCACION INTERCULTURAL

Recopilación:

Ágot Bergli

MINISTERIO DE EDUCACION
INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO

Tercera edición, 2008
Segunda edición, 1995
Primera edición, 1990

El artículo de Keitzman se imprime con la autorización de la
Société des Americanistas.

El artículo de Barbara Trudell se reimprime con la autorización del
Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

El artículo de Mary Ruth Wise y Ed Riggle se reimprime con la
autorización del editor de Lenguaje y Ciencias, Departamento de
Idiomas y Lingüísticas, Universidad Nacional de Trujillo.

Derechos reservados
© 2008 Instituto Lingüístico de Verano
Sinchi Roca 2630
Lince, Lima, Perú

Casilla 2492, Lima 100, Perú

www.sil.org/americas/peru

info_peru@sil.org

LinguaEarth: <http://stores.lulu.com/LinguaEarth>

ISSN 1022-1514

CONTENIDO

	Página
Introducción	7
<i>Ágot Bergli</i>	
PARTE I: Marco teórico	11
Factores que favorecen la supervivencia étnica	13
<i>Dale W. Keitzman</i>	
El Instituto Lingüístico de Verano y la educación bilingüe en el Perú: Una perspectiva	19
<i>Barbara Trudell</i>	
PARTE II: Consideraciones generales	35
Determinando el bilingüismo y evaluando las posibilidades de la educación bilingüe en las comunidades rurales del Perú	37
<i>James Daggett</i>	
Las consecuencias sociales de la alfabetización en algunos grupos étnicos de la Amazonía Peruana	67
<i>James Daggett y Mary Ruth Wise</i>	
Estilos de aprendizaje y algunas sugerencias para la enseñanza bilingüe intercultural	83
<i>Lucille Eakin, Patricia M. Davis, Stephen Parker y Cornelia Noordam Eilander</i>	
La cultura autóctona y algunas sugerencias para el aula bilingüe	91
<i>Patricia M. Davis, Stephen Parker y Cornelia Noordam Eilander</i>	
Terminología matemática y la enseñanza de conocimientos básicos entre los grupos étnicos de la Amazonía Peruana	101
<i>Mary Ruth Wise y Ed Riggle</i>	
Algunas diferencias entre el castellano y los idiomas vernáculos de la Amazonía Peruana: Sugerencias para la educación bilingüe	111
<i>Patricia M. Davis, Stephen Parker y Cornelia Noordam Eilander</i>	

Algunas consideraciones que deben tomarse en cuenta en la enseñanza de partículas gramaticales en las lenguas aglutinantes	123
<i>Ronald J. Anderson</i>	
Un bosquejo de los materiales desarrollados por el ILV para la educación bilingüe entre los grupos de la Amazonía Peruana	131
<i>Barbara Trudell y Martha Jakway</i>	
PARTE III: Literatura indígena	139
Lo tradicional y lo moderno en la literatura indígena	141
<i>Mary Ruth Wise</i>	
Concursos literarios y la elaboración de literatura quechua	151
<i>Diana Weber</i>	
Notas sobre un taller de autores quechuas	157
<i>Barbara Trudell y Joel Trudell</i>	
Seminario relámpago: Una semana para autores ashénincas	165
<i>Ronald J. Anderson</i>	
La composición poética	173
<i>Anna-Lou H. Waters</i>	
PARTE IV: Experiencias en la alfabetización	179
La función de las encuestas en programas de alfabetización	181
<i>Anna-Lou H. Waters</i>	
Un proyecto para la alfabetización de adultos	189
<i>William Waters</i>	
El desarrollo del material de lectura vernacular	197
<i>Anna-Lou H. Waters</i>	
Abecedarios y silabarios para la alfabetización de adultos	205
<i>Anna-Lou H. Waters</i>	
Prueba de los materiales de alfabetización	211
<i>Anna-Lou H. Waters</i>	
Programa de alfabetización entre los matsés: Los pasos iniciales	221
<i>Harriet Fields</i>	
Bibliografía	233

INTRODUCCION

Ágot Bergli

EDUCACION INTERCULTURAL es una colección de artículos escritos por distintos educadores del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que han estado involucrados en proyectos de educación bilingüe y alfabetización. Dichos artículos fueron escritos entre 1976 y 1989. Aunque los artículos difieren en estilo, existe un tema unificador: la necesidad de una educación culturalmente apropiada para los grupos étnicos y la importancia de la literatura escrita en la lengua materna.

No es propósito del libro dar una descripción detallada del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación en que el ILV viene colaborando desde 1953 – que, por lo demás, ya se ha descrito en un trabajo anterior (ver Larson, Davis y Ballena 1979) – ni ofrecer un modelo rígido para el desarrollo de literatura escrita. Nuestro propósito es proporcionar una idea de los efectos positivos que los programas educativos y los talleres para escritores indígenas apoyados por el ILV han tenido entre los diferentes grupos étnicos, y también ofrecer sugerencias para mejorar la eficiencia de los programas actuales.

Un punto importante en la filosofía subyacente a una educación intercultural es la certeza de que la lengua materna es la mejor herramienta para el aprendizaje. Cuando un niño de una sociedad multilingüe aprende a leer y a escribir en su propio idioma puede luego transferir con facilidad esas habilidades a otra lengua, generalmente a la mayoritaria, sin perderlas en el vernáculo. Este concepto no se basa únicamente en la experiencia de los programas de educación bilingüe intercultural en el Perú: los resultados de muchos años de trabajo en varios países lo confirman.

El otro punto capital en la filosofía subyacente a este tipo de educación es el que afirma que todo programa debe basarse en el respeto por la iniciativa indígena

y debe tratar de afirmar en los grupos étnicos el orgullo por la propia cultura – de la cual, por supuesto, el lenguaje es parte sustancial.

El uso de la lengua materna en la educación fomenta la creatividad en la expresión oral y escrita, con el resultado consiguiente de un orgullo creciente por la lengua nativa, y la posibilidad de poner por escrito la herencia cultural manifestada en cuentos folklóricos tradicionales, poesía, canciones, costumbres....

Si un niño no puede educarse en su lengua materna, puede ser que pierda sus raíces culturales o –en el caso extremo– que nunca domine ni su idioma ni el mayoritario (semilingüismo) y que se encuentre desadaptado en ambas culturas.

En el Perú, el artículo 11, incisos a y b del Proyecto de Ley General de Educación afirma que toda persona tiene derecho a una educación en su propio idioma y dentro de su contexto cultural:

Son imperativos de la educación:

- a. Atender a los requerimientos de la realidad local, regional y nacional.
- b. Adecuarse a la pluridad cultural y multilingüe de las comunidades existentes en el país y respetar sus identidades en el proceso de integración nacional: propiciar la enseñanza bilingüe en las comunidades de lengua vernácula, y consolidar el empleo del castellano como lengua común.

El presente libro consta de cuatro partes, cada una de las cuales enfoca desde una perspectiva diferente los esfuerzos realizados hacia una meta ideal de lograr que las acciones educativas se adapten a las culturas indígenas.

En la Parte I, el artículo de Kietzman, proporciona el marco teórico a la obra. Trata el tema de la supervivencia de los grupos étnicos y el mantenimiento de su cultura y afirma que si bien es imposible aislar a un grupo del contacto con otros, se deben buscar los medios necesarios para que se adapten a los cambios y mantengan su identidad. Kietzman presenta pautas para ayudar a los grupos étnicos a llevar a cabo esa tarea. Una de esas pautas –tal vez la más importante según el autor– es que la educación debe basarse en el respeto por el liderazgo, la lengua y el orgullo nativos. Otra subraya la importancia de la literatura escrita en la lengua materna. El segundo trabajo, por Barbara Trudell, es una exposición de la participación del II.V en el programa de Educación

Bilingüe Intercultural de la Selva que el Ministerio de Educación desarrolla en la Selva Peruana.

La Parte II trata sobre la educación bilingüe intercultural en general y comienza con un artículo de Daggett que enfoca los aspectos sociolingüísticos del trabajo educativo y muestra cómo evaluar la actitud del hablante hacia su idioma materno. El artículo siguiente, de Daggett y Wise, muestra cómo los grupos étnicos del Perú logran mantener su identidad cultural a través de los diferentes programas educativos. Los artículos siguientes, de distintos autores, tratan sobre los problemas en la enseñanza relacionados con los diferentes estilos de aprendizaje y de enseñanza, y con las diferencias conceptuales y de carácter gramatical entre los idiomas vernáculos y el castellano. El último artículo de esta parte, por Trudell y Jakway, proporciona un bosquejo de los materiales educativos desarrollados por el Ministerio de Educación y el Instituto Lingüístico de Verano para satisfacer las necesidades de los grupos étnicos de la selva.

La Parte III trata sobre el desarrollo de literatura en el vernáculo y comienza con un artículo de Wise que insiste en la importancia de contar con una literatura indígena. La autora muestra cómo la escritura creativa se ha desarrollado principalmente a través de una serie de talleres y cursillos para autores. Los siguientes tres artículos, de distintos autores, hacen un recuento de diferentes talleres de autores llevados a cabo en la sierra y en la selva. El último artículo, de Waters, trata de un taller donde se fomentó la composición de poesía e incluye guías prácticas para estimular el desarrollo de ese tipo de literatura.

La Parte IV presenta un recuento bastante detallado e informal de programas de alfabetización llevados a cabo en dos diferentes grupos de la selva: quechua del Pastaza y matsés. La mayoría de los artículos, de Waters, tratan del programa entre los quechua del Pastaza y describen los diferentes pasos y medidas tomados para conducir un programa exitoso. Entre ellos se encuentran un cuestionario para evaluar la actitud de los hablantes hacia su lengua materna, el desarrollo de ayudas pedagógicas y de material de lectura en el vernáculo, y la evaluación de los materiales y de los estudiantes. El artículo de William Waters propone un plan general para un programa basado en la experiencia acumulada. El último artículo, de Fields, describe el programa de alfabetización entre los matsés y enfatiza la importancia de que todo programa educativo se adapte a las necesidades específicas del grupo étnico tomando en cuenta lo que es culturalmente apropiado. Para ello muchas veces se necesita flexibilidad, inventiva y el coraje para probar métodos nuevos y tradicionales.

Esperamos que el libro ofrezca sugerencias útiles para aquellos que están comprometidos en programas educativos interculturales.

Los artículos de esta antología se escribieron originalmente en inglés y han sido traducidos al castellano por: Marlene Ballena Dávila, María Isabel Cárdenas, Karen Coral de Poirier, Cornelia Noordam Eilander, Stephen Parker, Leonor Reyes de Antinori y Elena Townsend Diez-Canseco. Stephen Parker se encargó también del trabajo editorial preliminar de muchos de estos artículos.

PARTE I
Marco teórico

FACTORES QUE FAVORECEN LA SUPERVIVENCIA ETNICA

Dale W. Kietzman*

¿Qué es la supervivencia?

Actualmente casi todos los grupos minoritarios de la Amazonía mantienen relaciones permanentes de interacción con miembros de la sociedad mayoritaria. El futuro de todo grupo humano incluye el contacto permanente con la llamada "civilización", porque en el mundo de hoy el aislamiento es imposible.

Los grupos étnicos necesitan apoyo y comprensión para enfrentar a la sociedad nacional y participar en ella en la forma que ellos mismos elijan. Creemos que únicamente en estos términos podemos hablar de la supervivencia y no de la extinción de una cultura.

Se ha escrito mucho acerca de la extinción de las poblaciones nativas; aparentemente, la única esperanza es retrasar lo inevitable. El enigma desalentador es que las medidas tomadas para proteger a los grupos aborígenes parecen precipitar su desaparición.

En 1970, tras cuatro siglos y medio de incesante presión ejercida por el avance de la civilización, había en el Brasil casi ciento treinta grupos nativos con una población lo suficientemente grande como para hacernos pensar que serían capaces

*Una versión anterior de este estudio se publicó bajo el título: "Factors favoring ethnic survival". Apareció en *Actes du XLII^e Congrès International des Américanistes*, París, setiembre de 1976, Volumen II, págs. 527-536, 1977. La presente versión se publica con la autorización de la Société des Américanistes y del autor. El trabajo se basa en la investigación exhaustiva presentada en la tesis doctoral del autor, *Indian survival in Brazil*, University of Southern California, 1972.

de sobrevivir. Algunos estaban aumentando en número y su continuación indefinida como un grupo étnico distinto parece ser una realidad.

En el Perú, el 91% de los grupos que estaban aislados en 1900 sobrevivieron hasta 1975; el 76% de los que tuvieron contacto esporádico sobrevivieron; el 76% de los que estaban en contacto permanente sobrevivieron; y el 75% de aquellos que ya habían sido integrados sobrevivieron. Por otro lado la población de los grupos que desaparecieron era, en los primeros años del siglo, de doscientos o menos habitantes con la posible excepción de los cahuarano aunque los datos que existen sobre ellos no se consideran confiables (ver Ribeiro y Wise 1978).

McNickle (1973:12) señala que en América del Norte “a modo de observación, existen comunidades indígenas diferentes de otras comunidades norteamericanas o canadienses; y aunque el número de residentes fluctúa debido a la salida y retorno de sus miembros, la población aumenta continuamente”. Es decir que las comunidades indígenas son diferentes, son comunidades en crecimiento, y todavía conservan la esencia de su estilo de vida nativo.

El hecho de que algunos grupos estén sobreviviendo, de ninguna manera niega los múltiples sufrimientos del pasado, ni tampoco excusa los excesos del presente que ponen en peligro la vida de los nativos. Sin embargo, la vitalidad sorprendente de muchos grupos étnicos autóctonos de América puede explicar el cambio de una definida preocupación por la supervivencia humana a una vaga preocupación por la supervivencia cultural.

El término “etnocidio” que con frecuencia se emplea en este contexto es de aplicación ambigua, dependiendo del punto de vista que se tenga sobre la naturaleza de una cultura. Si se concibe una cultura como un conjunto de rasgos distintivos, entonces sí, las culturas nativas están en peligro.

Por otro lado, como Barth señala (1969:32), es importante reconocer que:

... una reducción drástica de diferencias culturales entre grupos étnicos no está correlacionada de manera sencilla con una reducción en la relevancia de las estructuras sociales de los grupos o con un derrumbamiento de los procesos para mantener los límites de integración.

Todo grupo y su tradición cultural son una supervivencia de fragmentos del pasado a los que se agregan adaptaciones derivadas de contactos presentes. La función de la cultura es la de reconstituir, en forma continua, estas diversas partes en un sistema operacional.

Ribeiro (1973:348) afirma que las poblaciones indígenas permanecen porque:

. . . su aculturación no desembocó en una asimilación, sino en el establecimiento de un *modus vivendi*. . . .

[Esto] significa, también, que las entidades étnicas son mucho más resistentes de lo que se supone generalmente, porque sólo exigen condiciones mínimas para perpetuarse y porque sobreviven a la total transformación de su patrimonio cultural y racial.

Significa, incluso, que la lengua, las costumbres, las creencias, son atributos externos a la etnia, susceptibles de profundas alteraciones, sin que ésta sufra colapso o mutación. Significa, en fin, que las etnias son categorías relacionales entre agrupamientos humanos, compuestas más por representaciones recíprocas y por lealtades morales que por especificidades culturales y raciales.

El comentario irónico de McNickle (1973:14) parece muy a propósito:

Mientras los estudiosos disputan entre ellos el asunto de la supervivencia cultural, los grupos que son objeto de la disputa continúan considerándose como grupos nativos y actuando como tales y quizás aun preguntándose por qué su existencia causa tal confusión.

Buscando una nueva dirección

Es tiempo de dar un nuevo vistazo al problema de la viabilidad étnica y cultural, tomando como punto de referencia a los grupos que han logrado sobrevivir hasta el presente. Los hechos más obvios, tales como su ubicación geográfica y su historia con el mundo exterior, deben ser analizados a fin de obtener indicios de los factores que conducen a la supervivencia. El propósito es identificar elementos para programas de acción positiva, trazados para ayudar a los grupos que están luchando para lograr la supervivencia.

Nuestro punto de vista reconoce fracasos, pero prefiere buscar soluciones positivas examinando cualquier buen resultado obtenido sin importar cuán insignificante sea. Urge encontrar estas guías. Será imposible desviar la fuerza de arrastre de una civilización de orientación comercial que está en búsqueda de energía en la cuenca amazónica. El nacionalismo y el crecimiento de la población impulsa la explotación de las áreas menos pobladas.

Bajo tales circunstancias, no es práctico hablar de aislar a grupos nativos de todo contacto. Tal solución autoritaria, aun en el caso de que fuera posible, sería completamente ajena a la experiencia humana. Hoy en día no existe ninguna sociedad que esté totalmente aislada de otra. Cada comunidad tiene grupos de individuos que desempeñan diferentes roles en situaciones diferentes y en etapas diferentes de sus vidas.

Las sociedades indígenas americanas tienen la capacidad de hacer frente a una nueva civilización, de explorar, de adaptarse al cambiante medio ambiente y de sobrevivir. Nuestra meta es encontrar, si esto es posible, aquellas circunstancias que podrían restituir a los grupos nativos la oportunidad de adaptarse a los cambios en una forma ordenada.

McNickle (1962:5) sugiere que entre las "evidencias principales de un mundo indígena viable" son: el empleo continuo de la lengua nativa y la existencia de un sistema de parentesco aún operante. En particular, el idioma representa un medio importante de comunicación para el individuo, tanto en su identificación con el grupo nativo como en su comprensión del tipo de adaptación que necesita en relación con el mundo nuevo que se le aproxima cada vez más. Powlison (1968:271) ha citado el problema lingüístico en la perspectiva correcta:

La gran mayoría de los indígenas necesitan todavía su idioma materno para entender y hacerse entender. De otro modo estarían obligados a competir con gran desventaja, limitados a un medio de comunicación imperfecto sin ninguna estructura referencial por la cual orientarse. Mientras mantienen el uso del idioma está a su disposición la sabiduría tribal acumulada en sus tradiciones orales...

Principios prácticos

Anotamos a continuación algunos principios prácticos que, a nuestro parecer, acrecentarían la posibilidad de supervivencia de un grupo nativo:

1. Cada uno de los grupos étnicos debe ser tratado en forma individual y no como parte de un conjunto de comunidades nativas.
2. Se debe reconocer el derecho que un grupo tiene de poseer un territorio exclusivo.
3. Tanto los representantes del gobierno como los líderes del grupo deben reconocer un lugar y un tiempo de aislamiento o "refugio" necesarios para que la población nativa pueda regular por sí misma el ritmo del cambio cultural.
4. El sistema de apoyo debe basarse en la necesidad de conceder a los líderes nativos la libertad de observar, experimentar y tomar decisiones en todos los aspectos que involucren un cambio potencial. La adaptación debe ocurrir al *ritmo determinado por ellos mismos*. Los programas de apoyo se deben trazar de modo que aprovechen al máximo las oportunidades para el contacto y la adaptación. Por otro lado, se debe asegurar a la población nativa la posibilidad de pasar un tiempo dentro de un santuario tribal en el que puedan expresar su carácter indígena y ejercitar el liderazgo nativo.
5. Toda acción administrativa a nivel local se debe comunicar en la lengua nativa y no se debe restringir el empleo de la misma.
6. La existencia de un programa educativo realista es esencial. El enfoque de la educación debe estar basado en un pleno respeto al liderazgo, a la lengua y al orgullo nativo. Esto implica un énfasis en la educación de los adultos, exponiendo al cambio en primer lugar a los líderes del grupo y luego permitiendo que el liderazgo tradicional presente el cambio aceptable a los líderes potenciales.
7. Se debe elaborar material escrito en la lengua materna, y debe ser puesto a disposición de la población nativa. Este debe formar parte del sistema educativo oficial y a la vez ser un suplemento del mismo. Este material seleccionado de colecciones de leyendas y otros materiales escritos por autores nativos, tendrá la función de mantener el orgullo étnico y de reforzar las costumbres del grupo, y también ayudará a enunciar las reacciones hacia los cambios que están llevándose a cabo, manteniendo así la identidad y unidad del grupo.

Lo anteriormente expuesto comprende características sobresalientes que, a nuestro parecer, estuvieron presentes en situaciones favorables a la supervivencia étnica. Tales principios deben constituir la base de un programa administrativo trazado para propiciar la supervivencia de grupos nativos que al mismo tiempo permita su adaptación gradual y voluntaria a nuevos modos de vida.

EL INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO Y LA EDUCACION BILINGÜE EN EL PERU: UNA PERSPECTIVA

Barbara Trudell*

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

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

El examen cronológico de los convenios entre el ILV y el Ministerio de Educación nos da una visión de cómo se desarrolló la colaboración entre la entidad estatal y el ILV en lo que se refiere a la educación bilingüe en la Amazonía. La Resolución Suprema No. 909 del 28 de noviembre de 1952 autorizó la creación de

*Este artículo se publicó en *Amazonía Peruana* N° 18, 1990. Se reimprime en el presente volumen con la autorización del Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).

“cursos de capacitación para nativos alfabetizadores de la selva peruana” que debían llevarse a cabo en Yarinacocha (que entonces pertenecía al departamento de Loreto) y cuyo personal docente estaría conformado por educadores del Ministerio y del ILV. En 1957, se creó el cargo de Coordinador del Plan Piloto de Educación Selvática y de las Escuelas Bilingües y Rurales de la Selva, posición que fue cubierta por el Ministerio de Educación (Resolución Suprema No. 1 del 3 de enero de 1957). En 1958, las escuelas bilingües de la selva recibieron valor oficial y quedaron bajo la supervisión de la Superintendencia de la Educación Primaria en el Oriente (Decreto Supremo No. 12 del 28 de abril de 1958). En 1964, el Director de Educación Primaria y del Adulto aprobó el Reglamento de los Cursos de Capacitación para Maestros Bilingües de la Selva; y mediante la Resolución Ministerial No. 868 del 28 de febrero de ese año, se autorizó al director del curso de capacitación a otorgar “el certificado oficial de Quinto Año de Educación Primaria” a los maestros bilingües que hubieran estudiado seis niveles del curso. En 1969, se inició un programa de educación secundaria para los profesores que habían terminado primaria.

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

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

En las páginas siguientes se hará un examen de la filosofía que ha servido de base a la participación del ILV en la educación bilingüe durante los cuarentitres años de trabajo de campo entre los grupos étnicos de la Amazonía. Entre los tópicos que trataremos están las premisas que han determinado el carácter del trabajo del ILV en la educación bilingüe, la perspectiva del ILV en cuanto a la educación bilingüe

intercultural, y una evaluación de los puntos positivos y negativos del modelo de educación bilingüe en el cual el ILV ha venido participando.

Premisas fundamentales

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

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

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

El ILV, asimismo, reconoce que el contacto intercultural entre los grupos autóctonos y la cultura mayoritaria es inevitable. En más de cuarenta años de trabajo entre las comunidades nativas de la selva, el ILV ha sido testigo de los resultados del contacto de casi todos los grupos étnicos con la cultura mestiza – contacto que comenzó en la primera parte del presente siglo o aún más temprano, mucho antes de la llegada de los trabajadores de campo del ILV. Muchos de los contactos

tempranos han sido desventajosos para las culturas indígenas, pues las realizaron conquistadores, colonizadores y personas interesadas en explotar las riquezas naturales que esclavizaron, explotaron, vendieron y masacraron a los grupos nativos que encontraron. Un líder aguaruna habla de los primeros contactos con foráneos:

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

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

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

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

Puesto que los hablantes de lenguas minoritarias, en muchos casos, tienen que volverse bilingües si desean retener su propia cultura y participar de manera significativa en la vida de la comunidad mayoritaria, es fácil comprender que la mayoría de los bilingües del mundo son bilingües porque se ven *obligados* a serlo. Muchas de las lenguas minoritarias no ocupan la misma posición, no tienen los mismos derechos oficiales que las lenguas mayoritarias; muchas de las lenguas minoritarias son discriminadas y sus hablantes sufren opresión, tanto en las esferas políticas como económicas, y en el

campo lingüístico. El bilingüismo no es para ellos una opción voluntaria sino forzada si desean sobrevivir dentro de la comunidad mayoritaria (Skutnabb-Kangas 1981:74-5, traducción de la autora).

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

El ILV, como organización, se ha abocado a la preservación de lenguas y culturas nativas. Este compromiso se manifiesta en la prioridad que se da a la publicación de análisis lingüísticos, diccionarios bilingües, estudios antropológicos y del folklore, y la elaboración de libros de alfabetización y de lectura en los idiomas de la selva. Sin embargo, el ILV considera que el ideal de la "cultura nativa intacta" no refleja la realidad para estos grupos. El ILV procura no impedir ni forzar el cambio:

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

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

La educación bilingüe y su contexto social

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

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

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

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

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

Desde la perspectiva del paradigma del conflicto, los factores sociales ejercen influencia sobre el éxito o el fracaso de la educación; por lo tanto el contexto del aprendizaje se convierte en un factor tan importante como la elección del idioma que se emplea (Paulston 1978:244). Un niño que pertenece a un grupo minoritario

que se desenvuelve dentro de un contexto cultural mayoritario carece de comprensión cabal de esa cultura; cuando ello ocurre en un aula monolingüe, el estudiante de la cultura minoritaria sufre un conflicto que afecta su aprendizaje. La cultura foránea complica y dificulta el aprendizaje, aun cuando la escuela esté ubicada en la comunidad nativa. Cuando la escuela está ubicada fuera de la comunidad del estudiante, la interferencia es aún mayor. En cambio, el aula bilingüe con un profesor bilingüe nativo disminuye la interferencia y el conflicto que sufre el estudiante.

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

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

En estos criterios se basa también el apoyo que el ILV da a la idea de que en las escuelas bilingües los profesores sean profesores nativos. Los profesores hablan la lengua materna de los alumnos y además son parte de la comunidad nativa y de la cultura. El alumno experimenta poco conflicto y la interferencia es mínima en un aula de este tipo; esto facilita el aprendizaje tanto en el aspecto social como lingüístico. Un profesor bora dijo al respecto:

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

De lo dicho se desprende que la perspectiva del ILV presenta aspectos de más de un modelo de educación bilingüe. El modelo del equilibrio refleja el valor que

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

El bilingüismo

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

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

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

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

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

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

La educación bilingüe intercultural

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

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

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

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

La Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación (DIGEBIL) describe a la educación bilingüe intercultural de la siguiente manera:

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

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

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

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

lectura...por un lado, hasta intentos de erradicarlas, por el otro (1981:71,74, traducción de la autora).

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

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

Una apreciación crítica

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

Si comparamos este modelo de educación bilingüe con las alternativas monolingües —ya sea en la lengua nativa o en la lengua de la mayoría— podemos notar que aquél ofrece muchas ventajas para el nativo. Desde el punto de vista cultural, las ventajas de la educación bilingüe sobre la monolingüe en castellano son que fomenta la unidad del grupo étnico (pues disminuye las posibilidades de una dominación cultural y lingüística por parte de foráneos); y que ayuda a mejorar el

prestigio de las lenguas y culturas indígenas, y por lo tanto a mejorar el sentido de dignidad del individuo. Sánchez Garrafa expresa esto en los siguientes términos:

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

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

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

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

A esto podemos añadir que el niño que aprende a aprender —es decir, que adquiere los procesos cognoscitivos que se necesitan para analizar, evaluar e interpretar— en su lengua materna construye un fundamento sobre el que puede basar el resto de su educación (Baker 1988:179).

Los aspectos biculturales de la educación bilingüe le dan ventaja sobre la educación monolingüe en el vernáculo. Los padres de los niños nativos, en su mayoría, desean que sus hijos aprendan el castellano para poder comunicarse con los miembros de la sociedad mayoritaria. Y ésta podría ser la razón más importante por la que desean la educación de sus hijos. La situación que Wipio Deícat describe

y que determinó la decisión de los aguaruna de procurar la educación es aún un sentimiento fuerte entre los grupos nativos:

Los patrones tenían sus libros en donde anotaban todas las cosas que entregaban a los aguarunas, pero cuando un aguaruna traía un producto [los patrones] no hacían el descuento.

.....
En esta forma los aguarunas iban pensando algo sobre el estudio. [Querían] aprender a escribir, leer y hablar el castellano para que pudieran reclamar sus derechos y pudieran vender sus productos sin que nadie les engañara (Wipio 1979:101).

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

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

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

El profesor bilingüe nativo es el elemento clave para el éxito de la educación bilingüe, y la persona que ocupa dicha posición debe tener un trasfondo especial, asimismo cualidades y capacitación que van más allá de las que se exigen normalmente de un profesor. Debe ser un individuo aceptado por su comunidad, debe ser nativo hablante del idioma de la comunidad y debe saber suficiente castellano para desempeñar su trabajo. Debe, además, recibir capacitación pedagógica para utilizar correctamente los textos bilingües disponibles. Debe estar comprometido con el progreso de su grupo, aun en lo que respecta a la preservación

de la lengua y la cultura. Por ejemplo, una mujer piro dijo que “un buen maestro bilingüe enseña bien a los alumnos y se preocupa por el bienestar de su comunidad” (Wipio Deicat, encuesta realizada en 1989).

Muchos de los maestros bilingües que actualmente trabajan en sus comunidades ciertamente se han comprometido de esa forma con su trabajo. Un profesor shipibo expresó el deseo de que “mis amigos y mis alumnos no olviden ni descuiden su cultura”. Otro explica que “las dos lenguas son importantes; debemos sentirnos orgullosos”. Un profesor cashinahua considera que la educación bilingüe es importante “para comprendernos los unos a los otros y también a los que hablan castellano” (ibíd.).

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

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

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

Conclusión

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

El programa de educación bilingüe ha avanzado mucho desde su creación en 1952. Esto se puede notar fácilmente entre los grupos que han participado en el programa por más tiempo; grupos en los que los profesores bilingües actuales pertenecen a la segunda o tercera generación enseñan mejor que sus antecesores. La supervisión y capacitación de los profesores bilingües, que aún se ven limitadas por el aislamiento de muchas comunidades, están poco a poco pasando a ser una responsabilidad de especialistas nativos que poseen la capacitación y el trasfondo cultural para ayudar a los profesores a desempeñar mejor su papel. La graduación de la primera promoción del Instituto Superior Pedagógico Bilingüe en 1989 representa otro aspecto del progreso —el de la educación superior para los profesores nativos.

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

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

Para lograr esta meta es preciso capacitar a los nativos que desempeñan los cargos de profesores, capacitadores y administradores dentro de la infraestructura educativa. El proceso ya se ha iniciado y avanza a medida que el Ministerio de

Educación da prioridad a los cursos de capacitación, y nombra a profesores y especialistas nativos para ocupar importantes cargos dentro del sistema de educación bilingüe.

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

PARTE II
Consideraciones generales

DETERMINANDO EL BILINGÜISMO Y EVALUANDO LAS POSIBILIDADES DE LA EDUCACION BILINGÜE EN LAS COMUNIDADES RURALES DEL PERU

James Daggett

Introducción

Las personas que trabajan en el ramo de la educación en el Perú a menudo tienen que hacer frente a decisiones difíciles que requieren el asesoramiento de expertos socio-lingüistas quienes tendrían que responder a preguntas como:

1. ¿Qué idioma(s) hablan los pobladores de una determinada comunidad?
2. ¿Cuál es el idioma preferido por la comunidad?
3. ¿Sería adecuado un programa de educación bilingüe?

No obstante, las respuestas a estas preguntas fundamentales son difíciles de obtener. La mayoría de los estudios socio-lingüísticos y de educación bilingüe no están al alcance de las personas que deben tomar estas decisiones.

El presente trabajo, basado en una conferencia dictada por el autor durante el Primer Seminario sobre Educación Bilingüe en la Amazonía, Moyobamba, Perú, en setiembre de 1982, tiene como objetivo ofrecer fuentes de información para las personas que tienen que enfrentar el tipo de preguntas mencionadas arriba.

Normas para medir el grado de bilingüismo

Fishman (1971:5), sostiene que cuando un socio-lingüista trata de medir y describir el bilingüismo en una sociedad, debería preguntar cuándo y por quién es empleado primordialmente un idioma, y cuándo el otro idioma. Para aplicar esta pregunta al contexto de las comunidades nativas de la cuenca del Amazonas en el Perú, se les presentó a los investigadores de campo que trabajaban en diferentes comunidades nativas una serie de situaciones:

A. Se establecieron los siguientes grupos según la edad y el sexo:

1. Niño de 3 a 10 años (N)
2. Hombre joven (HJ)
3. Mujer joven (MJ)
4. Hombre maduro - 40 años o más (HM)
5. Mujer madura - 40 años o más (MM)

B. Se presentaron las situaciones:

1. En casa del individuo, conversación sobre un tema de profundo contenido emocional (N° 1 en los cuadros).
2. Bromas en casa del individuo (N° 2 en los cuadros).
3. En casa del individuo, conversación sobre temas de rutina (N° 3).
4. En la plaza de la aldea, conversación informal (N° 4).
5. En el mercado de la ciudad de la región, conversación sobre temas de rutina (N° 5).

C. La persona o personas a quien se dirigía el individuo fue otro factor que se tomó en consideración:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares cercanos.
2. Con uno de los líderes de la comunidad.
3. Con alguna persona ajena a la comunidad y de habla hispana.

D. También se tomó en cuenta el grado de contacto con hispano-hablantes:

1. Contacto constante (diario) con el castellano. (CC)

2. Contacto regular, aunque no diario, pero al menos diez veces al mes. (CR)
3. Aislado, contacto esporádico. (A)

Resultados del estudio

Los criterios empleados para medir el uso del idioma en veintisiete comunidades representativas de dieciseis grupos etno-lingüísticos, se resumen en los siguientes cuadros:

Grupo etno-lingüístico: Nomatsiguenga

Comunidad: San Ramón de Pangoa

Tipo de contacto: CC

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3					
4		x		x	
5		x			

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x	x	x	
2					
3					
4		x		x	
5		x	x	x	

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x	x	x	x	
2	x	x	x	x	
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Machiguenga

Comunidad: Camisea

Tipo de contacto: CR

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3		x	x	x	
4		x		x	
5		x		x	

Grupo etno-lingüístico: Machiguenga

Comunidad: Mayapo

Tipo de Contacto: A

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

Ninguno

Nota: Esta comunidad es monolingüe con la excepción de cinco líderes.

Grupo etno-lingüístico: Quechua de San Martín

Comunidad: Chumbaquihui

Tipo de contacto: CC

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

	N	HJ	MJ	HM	MM
--	---	----	----	----	----

1

2

3

4

5

x x

x x

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3					
4	x	x			
5	x	x	x	x	

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x	x		x	
2	x	x		x	
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Capanahua

Comunidad: Buncuyo

Tipo de contacto: CC

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x				
2	x	x			
3	x	x			
4	x	x	x	x	
5	x	x			

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x				
2	x				
3	x				
4	x	x	x	x	
5	x	x	x		

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x	x	x	x	
2	x	x	x	x	x
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Culina (mádiya)

Comunidad: San Bernardo

Tipo de contacto: A

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3		x		x	x
4				x	x
5				x	

Grupo etno-lingüístico: Bora

Comunidad: Brillo Nuevo

Tipo de contacto: CR

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x	x	x	
2	x	x	x	x	
3	x	x	x	x	
4	x	x	x	x	
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Huitoto

Comunidad: Puca Urquillo

Tipo de contacto: CC

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x			
2		x	x		
3	x	x	x		
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x	x	x		
2	x	x	x	x	x
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Huitoto

Comunidad: Estirón

Tipo de contacto: CR

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3		x		x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Huitoto

Comunidad: Eré

Tipo de contacto: CR

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Aguaruna

Comunidad: Nieva

Tipo de contacto: CC

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3					
4					
5	x	x			

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x			
2	x	x	x	x	
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Aguaruna

Comunidad: Urakusa

Tipo de contacto: CR

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x			
2	x	x			
3	x	x			
4	x	x			
5	x	x	x	x	

Grupo etno-lingüístico: Aguaruna

Comunidad: Kusá

Tipo de contacto: A

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3		x			
4					
5		x			

Grupo etno-lingüístico: Urarina
 Comunidad: Nueva Esperanza
 Tipo de contacto: CR
 Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x		x	
2		x		x	
3		x		x	
4		x		x	
5		x		x	

Grupo etno-lingüístico: Amahuaca
 Comunidad: Inuya
 Tipo de contacto: A
 Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3		x			
4					
5		x			

Grupo etno-lingüístico: Candoshi-Shapra

Comunidad: Puerto Barranquilla

Tipo de contacto: A

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2		x		x	
3		x			
4		x			
5		x		x	

Grupo etno-lingüístico: Candoshi-Shapra

Comunidad: Puerto Pifayal

Tipo de contacto: CR

Uso del castellano:

1. Con el padre y o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3		x			
4		x			
5		x		x	

Grupo etno-lingüístico: Caquinte

Comunidad: Quitepámpani

Tipo de contacto: A

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

Ninguno

Grupo etno-lingüístico: Chayahuita

Comunidad: San Miguel

Tipo de contacto: A

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2		x		x	
3		x		x	
4		x		x	
5		x		x	

Grupo etno-lingüístico: Chayahuita

Comunidad: Palmiche

Tipo de contacto: CR

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2		x		x	
3		x		x	
4		x		x	
5		x		x	

Grupo etno-lingüístico: Chayahuita

Comunidad: Nueva Alianza

Tipo de contacto: CC

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x			
2		x	x	x	
3	x	x	x	x	
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Ticuna

Comunidad: Bufeo

Tipo de contacto: CC

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x	x		
2		x	x		
3		x	x		
4		x	x		
5		x	x		

Grupo etno-lingüístico: Ashéninca

Comunidad: Mencoriari

Tipo de contacto: A

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3					
4					
5		x			

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3					
4					
5		x			

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1					
2					
3					
4		x			
5		x			

Grupo etno-lingüístico: Ashéninca

Comunidad: Alto Chivis

Tipo de contacto: CR

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x				
2	x				
3	x	x			
4	x	x			
5	x	x	x	x	x

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x				
2	x				
3	x	x			
4		x			
5	x	x	x	x	x

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Yagua

Comunidad: Tangarana

Tipo de contacto: A

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

Ninguno

2. Con el líder de la comunidad

Ninguno

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x		x	
2		x		x	
3		x		x	
4		x		x	
5		x		x	

Grupo etno-lingüístico: Yagua
 Comunidad: Santa Rita de Yavarí
 Tipo de contacto: CC
 Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x	x		
2	x	x	x	x	
3	x	x	x	x	
4	x	x	x	x	
5	x	x	x	x	

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x	x		
2	x	x	x	x	
3	x	x	x	x	
4	x	x	x	x	
5	x	x	x	x	

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x	x	x	
2	x	x	x	x	
3	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x

Grupo etno-lingüístico: Yagua

Comunidad: Urco Miraño

Tipo de contacto: CR

Uso del castellano:

1. Con el padre y/o la madre, o con familiares

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x	x		
2		x	x		
3		x	x		
4		x	x		
5		x	x		

2. Con el líder de la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x	x		
2		x	x		
3		x	x		
4		x	x		
5		x	x		

3. Con una persona ajena a la comunidad

	N	HJ	MJ	HM	MM
1		x	x		
2		x	x	x	
3	x	x	x	x	
4		x	x	x	
5		x	x	x	

Análisis de los datos

- En algunas comunidades se emplea el idioma vernáculo casi exclusivamente en todas las situaciones; en otras, el castellano se emplea en forma más extensa. Puerto Pifayal y Mencoriari son ejemplos del primer caso y Urco Miraño del último.
- Los hombres jóvenes son los que, por lo general, suelen hablar castellano. El siguiente cuadro ilustra el panorama general:

	Situaciones y temas en que se habla el castellano	Situaciones y temas en que se habla el idioma vernáculo
Niños	102 (26.2%)	288 (73.8%)
Hombres jóvenes	167 (42.8%)	223 (57.2%)
Mujeres jóvenes	108 (27.7%)	282 (72.3%)
Hombres maduros	116 (29.3%)	274 (70.7%)
Mujeres maduras	56 (14.4%)	334 (85.6%)

- Examinando los datos desde otro punto de vista, notamos que la situación y el tema son factores importantes:

	Uso del castellano	Uso del idioma vernáculo
En casa del individuo, tema emotivo	72 (18.5%)	318 (81.5%)
En casa del individuo, bromeando	93 (23.8%)	297 (76.2%)
En casa del individuo, tema de rutina	114 (30.0%)	276 (70.0%)
En la plaza de la aldea, tema informal	126 (32.3%)	264 (67.7%)
En el mercado de la ciudad tema de rutina	143 (36.6%)	247 (63.4%)

- Existe una relación obvia, y que es de esperarse, entre el grado de contacto con el castellano y su empleo. Todas las comunidades que emplean el castellano en alta proporción tienen contacto constante con hispano-hablantes; mientras que aquellas comunidades donde el empleo del idioma vernáculo es mayor, viven más aisladas.

Se puede concluir de lo expuesto que cuando las personas están entre sus familiares y expresan sus sentimientos, emplean el idioma vernáculo. También está claro que un extraño puede a menudo encontrar un buen número de nativos que hablan castellano en comunidades donde la mayor parte de las personas emplean el idioma vernáculo. Es importante tener esto en cuenta al tomar decisiones sobre temas de educación y otros asuntos donde entra en juego el grado de bilingüismo. No se trata de decir que el monolingüismo o el bilingüismo pueden medirse a cabalidad empleando este método sociolingüístico. La intención aquí tampoco es la de medir el grado de facilidad que la gente tiene, sino la de averiguar quiénes hablan qué idioma, en qué contexto y cuáles son sus preferencias.

Las pautas señaladas arriba son una forma de realizar esa investigación. Parece resultar mucho más efectivo que entrevistar únicamente a algunos líderes de la comunidad y sacar conclusiones basadas en su habilidad para hablar el castellano. Es muy importante investigar cuidadosamente antes de clasificar a una comunidad como castellano-hablante.

Surge aquí una pregunta esencial para los profesores y los administradores que trabajan entre los grupos étnicos. ¿Quién mide el grado de bilingüismo de una comunidad y cómo se determina? Algunos elementos que se deben considerar son los siguientes:

- La preferencia de la comunidad
- La política y las normas educativas del gobierno
- Factores lingüísticos y analíticos
- La situación socio-económica

A pesar de que todos estos elementos son importantes, es probable que el primero de ellos se plantee de modo más directo. Por ejemplo, cuando la investigación ha demostrado que cierta comunidad emplea la lengua vernácula pero desea tener un profesor hispano-hablante, ¿qué harán las autoridades educativas? Este es un caso que se da constantemente.

¿Cuándo es conveniente un programa de educación bilingüe?*Estudios que respaldan la educación bilingüe*

Dutcher (1982) ha recopilado algunos estudios sobre programas de educación bilingüe. Cita varios programas claves que podrían ser de utilidad para los administradores de programas de educación bilingüe:

1. Modiano (1973) realizó en México un estudio comparativo entre dos grupos de 1600 niños mayas que participaban en dos programas educativos diferentes, uno bilingüe y el otro sólo en castellano. No obstante que los profesores de las escuelas bilingües tenían una educación formal inferior a la de sus colegas de las escuelas monolingües, al terminar el tercer grado, los alumnos de las escuelas bilingües podían leer castellano mejor que las que concurren a las escuelas donde se les enseñó exclusivamente en castellano.
2. En Nigeria, el gobierno estableció programas bilingües para dos grupos indígenas. Las pruebas indicaron que los alumnos que terminaron el cuarto grado en el programa bilingüe, leían con la misma facilidad el inglés (idioma oficial del país) que los alumnos a los que se les enseñó sólo en inglés, aun cuando aquéllos dedicaron menos tiempo a esa asignatura que los alumnos del programa regular.
3. En Suecia, los hijos de inmigrantes finlandeses participaron en tres programas diferentes. Un grupo empleó exclusivamente el sueco; el segundo grupo empleó el sueco, pero dos horas por semana empleó el finlandés; y el tercer grupo empleó el finlandés, pero se les enseñó el sueco como una asignatura. Los resultados indican que los que estudiaron en finlandés, fueron los que lograron el mayor progreso.
4. En los Estados Unidos, los niños navajo en la escuela indígena de Rock Point, recibieron educación bilingüe. Al terminar el sexto grado, éstos niños llevaban dos años de ventaja en lectura (habilidad para leer) comparados con los alumnos navajo que concurren al programa regular.

El estudio de Dutcher termina con las conclusiones siguientes:

1. Si el idioma materno no se ha desarrollado en el niño hasta el nivel de poder aprender a leer, la instrucción primaria inicial en el idioma materno podría ser conveniente. Esta conclusión se refiere a la hipótesis de que las destrezas cognoscitivas, académicas y lingüísticas tanto en el idioma materno como en el segundo idioma son interdependientes y para desarrollarlas en el segundo idioma es necesario que haya ocurrido un cierto desarrollo en el discernimiento cognoscitivo y lingüístico en el idioma materno.
2. Si los padres quieren que sus hijos reciban instrucción en el idioma materno, la instrucción inicial en el vernáculo sería conveniente.
3. Si la mayoría de la comunidad considera que la clase social que habla el idioma materno del niño es inferior a la que habla el segundo idioma; en otras palabras, el niño es miembro de un grupo lingüístico minoritario del país y está en una posición desventajosa, entonces la educación primaria en el vernáculo podría ser conveniente.
4. No es fácil encontrar las causas pero la hipótesis de que un niño de un grupo minoritario subestima su valor, concuerda con los hechos. Esa subestimación influye en su éxito o el fracaso en una escuela donde se enseña en un idioma diferente al suyo. Cuando la enseñanza durante los primeros grados se imparte en el idioma materno, por medio de profesores con quienes el estudiante puede identificarse, aumenta la autoestima del estudiante y éste progresará más, tanto en el idioma materno como en el segundo idioma.

La educación bilingüe en el Perú

Rivers (1975) señala un dilema aplicable al contexto peruano y describe dos clases de motivaciones para estudiar un segundo idioma:

1. Consecución de un propósito: cuando la persona estudia un idioma por una razón práctica.
2. Integración: cuando la persona tiene interés en el idioma de otra comunidad hasta el punto de estar dispuesta a adoptar características

distintivas del comportamiento de dicha comunidad, tanto desde el punto de vista lingüístico como no lingüístico.

Rivers prosigue:

Según Gardner y Lambert, la motivación de integración es la que da como resultado un aprendizaje más efectivo; no obstante, las demandas impuestas en última instancia por este impulso a integrarse, son las que muchos alumnos en programas bilingües deben rechazar si quieren mantener su lugar en las comunidades de procedencia y prestar un servicio de utilidad dentro de ellas. (1975:116)

Aunque Rivers llama la atención sobre este punto dentro del contexto de una metodología bilingüe específica que está empleando, éste posee un profundo significado aquí en el Perú. Sabemos que las comunidades y las familias en casi todo el territorio nacional poseen una fuerte motivación para integrarse. Esto coloca a las autoridades gubernamentales, particularmente a las autoridades del sector educativo, en una situación difícil.

Conclusiones

¿Cuál es la respuesta correcta? ¿Debe alentarse la integración o no? Por cierto, toda persona tiene el derecho de cambiar, de abandonar su cultura tradicional e integrarse a otra. Sin embargo, al actuar así perderán con el tiempo su idioma y cultura originales, y es posible que muchos elijan hacerlo. Pero si hablamos de opciones de integración debemos también tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Es preciso reforzar una política pluricultural y enfatizar la riqueza de cada idioma, con un vocabulario totalmente desarrollado y un sistema gramatical.
2. Se debe emplear la mejor metodología para enseñar el castellano como segundo idioma; así los padres de familia sabrán que sus hijos aprenderán bien el castellano en la escuela bilingüe.
3. Debe elaborarse un cuerpo de literatura en cada uno de los idiomas, porque no habrá motivación alguna si no existen materiales escritos.

4. A los habitantes que dudan de las ventajas de la educación bilingüe, se les pueden mostrar los éxitos obtenidos por las escuelas bilingües.

Es de esperar que el presente trabajo ayude a encontrar una solución intermedia que se base en un panorama realista del idioma empleado por la gente, y a comprender que la educación bilingüe es siempre una alternativa factible.

LAS CONSECUENCIAS SOCIALES DE LA ALFABETIZACION EN ALGUNOS GRUPOS ETNICOS DE LA AMAZONIA PERUANA

James Daggett y Mary Ruth Wise¹

Introducción

La obra de alfabetizar a los grupos indígenas ha sido motivo de controversia porque constituye en sí una especie de cambio cultural y porque, además, produce otros cambios. Los antropólogos afirman que un cambio en un aspecto de la cultura puede dar como resultado tensiones y problemas, e incluso la destrucción de una sociedad. Por otro lado, como observa un conocido antropólogo peruano:

[La] violencia [surge] porque el pueblo dominado no comprende el núcleo de la fuerza de Occidente, la escritura.

Por estas razones señaladas creemos que el aprendizaje de la escritura por parte de los pueblos de tradición ágrafa es un medio fundamental para una relación justa entre los pueblos. Los indígenas peruanos no escapan de este engranaje. En la medida que no posean esta arma, la más poderosa de Occidente, no podrán entablar un diálogo justo con la civilización triunfante (Ortiz 1979:89-90).

El presente estudio intenta demostrar que la posición que ha tomado Ortiz es correcta, es decir que los grupos indígenas necesitan ser alfabetizados. Después de resumir los contextos históricos y sociales de la alfabetización en la Amazonía

¹Estamos agradecidos a Martha Tripp, George Hart, Patricia Davis, Harriet Fields, Martha Jakway y Betty Snell por sus sugerencias y datos útiles. La versión inglesa de este trabajo fue presentada al X Congreso Mundial de Sociología, México, 1982. Los datos son de 1982 si no se indica al contrario.

Peruana, se describen algunas de las consecuencias de tal labor en cinco grupos étnicos. Los resultados —evaluando todos los aspectos— son, en nuestra opinión, positivos. La alfabetización es de mucha importancia para mantener la unidad y la identidad étnicas, y para lograr que los grupos selváticos indígenas participen de una manera más justa en la vida de la nación peruana.

El contexto histórico y social

La mayoría de los grupos étnicos de la Amazonía Peruana han tenido contacto con el mundo occidental desde hace varios siglos. En muchos casos, el contacto esporádico, empezó poco después de la llegada de los españoles, pero las relaciones no solían ser amistosas y varios de los grupos se fueron aislando durante la época del caucho.

En el presente siglo, desde los años de los abusos de la fiebre del caucho hasta nuestros días, los contactos se han acelerado e intensificado. Los grupos nativos están haciendo frente a oleadas de gente de culturas diferentes: buscadores de petróleo, madereros, cazadores, colonos, comerciantes, turistas, misioneros, estudiosos, y otros (Ribeiro y Wise 1978:15).

Después de los años cuarenta solamente unos doce grupos étnicos del Perú quedaban aislados y en la actualidad se sabe sólo de tres grupos que no tienen contacto con el mundo occidental.² Según Varese:

Más del 70% de estas minorías mantiene relaciones permanentes de interacción con miembros del resto del país... Un 35% [que incluye a algunos de los grupos nativos ya mencionados] mantiene relaciones esporádicas, pero directa o indirectamente, en mayor o menor grado, todas las sociedades nativas están vinculadas al sistema económico nacional (1972:82).

La base económica de casi todos los grupos selváticos es la agricultura, forma tradicional de subsistencia, además de la caza y la pesca.

[59 de los 60] grupos emplean herramientas de hierro y todos, excepto los grupos aislados, tienen otros artículos ajenos a su cultura

²Los matsés son el único grupo de la Amazonía Peruana con el que el primer contacto pacífico fue realizado por lingüistas del ILV.

material, tales como: ollas de aluminio y cubiertos de metal, telas de fábrica y ropa al estilo occidental, mosquiteros y frazadas (Wise y Riggle en este mismo volumen).

Dada esta situación, el cambio cultural es inevitable:

El cambio es normal e inevitable por ser éste el mecanismo básico de la adaptación cultural. Toda cultura es dinámica y está en un estado constante de cambio y desarrollo; y, cuando los cambios surgen de la libre determinación de la sociedad frente a diferentes alternativas, pueden ser fructíferos (Loos, Davis, y Wise 1979:406).

Uno de los cambios que la mayoría de los grupos estiman necesario es la alfabetización. Para tratar con el mundo de fuera, y para obtener las mercancías a un precio justo y recibir un precio justo por sus productos y trabajo, consideran que deben aprender a leer, escribir y calcular.

Antes de 1950, la alfabetización en comunidades nativas de la selva peruana fue labor casi inexistente. A los pocos nativos que asistían a escuelas de las misiones o a escuelas fiscales muchas veces no se les permitía emplear su propio idioma y se vieron obligados a aprender el castellano, la lengua empleada por los profesores y en la que se imprimen los materiales educativos. Puesto que la mayoría de los alumnos eran monolingües, muy pocos miembros de los grupos étnicos llegaron a ser alfabetizados. Los pocos que aprendieron a leer y escribir casi siempre se identificaron con los hispano-hablantes y no con los miembros de su propia sociedad.

En los años cincuenta el Estado Peruano introdujo un nuevo modelo para la alfabetización, con las siguientes características:

1. La enseñanza durante los primeros años de escuela se lleva a cabo en el idioma vernáculo, avanzando de manera gradual y sistemática hacia la adquisición del idioma de prestigio (mediante la enseñanza del castellano como segundo idioma).
2. En lo posible, se cumple con las normas culturales del grupo étnico en cuanto a la preparación de materiales y la enseñanza en el aula. Según las necesidades reconocidas por la comunidad, se enseñó a leer y escribir a algunos adultos antes que a los niños.

3. El Ministerio de Educación creó el Programa de Educación Bilingüe de la Selva que ha venido desarrollándose con el apoyo del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Dicho apoyo se traduce principalmente en el desarrollo de materiales para las diferentes lenguas involucradas y la realización de los cursos de pedagogía bilingüe como parte de los Cursos de Capacitación para Profesores Bilingües.

Como resultado de este programa miles de personas de los grupos étnicos han sido alfabetizadas y otras están siendo alfabetizadas en su propio idioma y en castellano. Los siguientes cinco resúmenes describen las consecuencias de la alfabetización con más detalle.

Aguaruna

La población aguaruna es de aproximadamente 25,000 personas que viven a orillas del Alto Marañón en el norte del Perú. La mayoría ha tenido contactos esporádicos con el mundo exterior durante muchos años, pero hasta el año 1928, más o menos, todos los foráneos que intentaron establecerse en la región fueron expulsados.

El grupo social básico de los aguaruna es la familia extendida, dirigida por un *apu* "jefe". Existe además un sistema bien definido de alianzas basadas en las relaciones de parentesco que permite que grupos más grandes se formen cuando surgen disputas, matanzas por venganza, o guerras dentro del grupo o con otros grupos.³

En la década de los cuarenta, antes que el ILV iniciara estudios lingüísticos entre los aguaruna, éstos ya habían sentido la necesidad de aprender a leer y escribir, y cinco jóvenes habían viajado a la costa para estudiar. Uno de ellos, Daniel Dánduchu, terminó su educación primaria en la costa y en 1953 llegó a ser el primer profesor bilingüe aguaruna. Desde ese año, se ha nombrado a unos 300 profesores aguarunas más y alrededor de 7,000 niños asisten a escuelas bilingües. Los profesores bilingües han llevado a cabo también campañas de alfabetización para adultos, y en cinco años un programa formal de esta índole benefició a 182 adultos en quince comunidades.

³Consulte Larson (1977) para una descripción más detallada de este sistema.

Es difícil resumir los efectos de veintiocho años de alfabetización. Sin duda ha habido fracasos y, para algunos individuos, frustraciones. Sin embargo, algunas de las consecuencias positivas se observaron en agosto de 1981 durante la conferencia del *Chapi Shiwag*, una de las tres organizaciones aguarunas regionales. Treintiún comunidades estuvieron representadas en la conferencia; cada una envió por lo menos a dos representantes: el presidente y el secretario de la comunidad. Los secretarios eran hombres jóvenes alfabetizados y bilingües, ex alumnos de las escuelas bilingües. No eran, sin embargo, los portavoces de sus comunidades. Ese papel lo asumieron los presidentes, quienes eran *apus*, los jefes tradicionales y ancianos —casi todos analfabetos y monolingües.

La conferencia fue organizada por los aguaruna para presentar algunas de sus necesidades a los funcionarios del gobierno a nivel nacional y regional. En el programa hubo una parte dedicada a mostrar a las autoridades que los aguaruna eran gente productiva e industriosa. La segunda parte del programa tuvo que ver con las necesidades reconocidas por la gente. En este punto los *apus* se expresaron con firmeza, empleando el estilo tradicional de discusión —voz alta, muchos ademanes y largos discursos. El secretario traducía el discurso, y los funcionarios del gobierno respondían. Cada una de las presentaciones concluyó con un diálogo.

Se firmó un acuerdo según el que los aguaruna recibirían del gobierno servicios de salud, educación, desarrollo económico y titulación de tierras. Lo más notable, sin embargo, fue el hecho de que los aguaruna habían negociado con los funcionarios en sus propios términos, empleando su propio idioma, y siguiendo los procedimientos sociales de los aguaruna. La alfabetización fue lo que hizo posible la conferencia, pero de ninguna manera se comprometió la estructura social aguaruna. Los líderes tradicionales fueron los portavoces, y negociaron con los funcionarios como iguales. Los funcionarios salieron de la conferencia con un respeto auténtico por los aguaruna y sus líderes.

Otros resultados generales de la alfabetización entre los aguaruna son los siguientes:

1. Se está desarrollando una literatura nativa en aguaruna.
2. Se ha entrenado a especialistas en la preparación de textos escolares.
3. Los aguaruna han mantenido una actitud positiva hacia su propia cultura e idioma. La mayoría de ellos prefiere la educación bilingüe.

4. Los aguaruna pueden aceptar o rechazar las influencias ajenas. Sabiendo leer y escribir están en condiciones de pedir ayuda para algunos programas que estiman necesarios para su supervivencia. Tanto es así, que cuando una compañía de cine recibió autorización para trabajar en el territorio aguaruna sin el permiso de los comuneros, éstos emprendieron una campaña de relaciones públicas bien organizada en contra del rodaje. Cuando a esto se añadieron actos de hostilidad aguaruna tradicional, la compañía se vio obligada a retirarse.
5. La situación económica ha mejorado. Se han formado cooperativas y asociaciones para transportar productos para la venta por medio de botes y camiones — así han eliminado a los intermediarios.
6. Miles de personas han recibido atención primaria de salud por parte de unos ochenta promotores de salud bilingües, muchos de los cuales son ex alumnos de las escuelas bilingües.

Amuesha (Yanesha')

La población amuesha llega a unas 6,000 personas que viven en la ceja de selva de Pasco y Junín. Desde el primer contacto realizado en 1635, han tenido contactos esporádicos con el mundo exterior. Colonizadores europeos se establecieron en su territorio en 1858, lo que dio como resultado un contacto permanente y muchas influencias que cambiaron la cultura. El ILV empezó estudios lingüísticos en 1947, y la alfabetización informal de adultos comenzó en 1950. En 1953 se abrió la primera escuela bilingüe, y para 1976 había veintiún profesores en trece escuelas, con aproximadamente seiscientos alumnos matriculados cada año. Aunque muchos adultos menores de cuarenta y cinco años saben leer y escribir — pues han asistido a las escuelas bilingües en la niñez o la juventud — los amuesha, en general, han puesto más énfasis en la educación de los niños. Dicen: “No nos preocupamos por nosotros mismos, pero sí queremos que nuestros hijos aprendan a leer”. Los padres sienten mucho orgullo cuando sus hijos leen para ellos y cuando escuchan sus composiciones.

Aunque varias comunidades poseen títulos de tierras, en la actualidad los amuesha están luchando otra vez para retener lo poco que les queda de su territorio tradicional. Puesto que habitan cerca de carreteras nuevas de penetración, en una región destinada por el gobierno para la colonización, sufren muchas presiones. A lo largo de su historia, los amuesha solían trasladarse a áreas más aisladas para

escapar de las presiones. Ahora, que ya no quedan lugares adonde trasladarse, pueden aprovechar su habilidad para leer y escribir para hacer frente a la situación. Saben que organizándose pueden resistir mejor las embestidas que amenazan a su sociedad, y así —apoyados por los antropólogos— han creado las siguientes organizaciones:

1. El Congreso Amuesha: conferencia de líderes de las comunidades indígenas, quienes solían reunirse una vez al año. En ella se tratan los problemas de tierras, educación, salud, y desarrollo económico. (El congreso se ha convertido en la FECONAYA: Federación de Comunidades Nativas Yanesha'.)
2. La Casa Cultural Amuesha: organización que tiene como meta la preservación de la cultura e historia amuesha en forma escrita. La Casa Cultural ha patrocinado la publicación de un periódico en amuesha.
3. El Comité Amuesha de Educación Bilingüe: grupo que se formó para promover la educación bilingüe. El comité trata con los amuesha y también con los funcionarios regionales del Ministerio de Educación, a quienes explica cómo funciona y por qué es necesaria la educación bilingüe.
4. Una cooperativa de café: que trata de evitar la presencia de intermediarios en la venta del café.

Las organizaciones mencionadas tienen dos propósitos. Ayudar a los amuesha a hacer frente a las presiones externas, y al mismo tiempo mantener y acrecentar el sentido de identidad étnica y el orgullo por el idioma y la cultura propios. Por otro lado, un cuerpo creciente de literatura amuesha, escrita por ellos mismos, es un factor importante también para hacer resaltar el hecho de que uno puede estar orgulloso de la cultura amuesha.

Machiguenga

Alrededor de 7,000 machiguengas habitan en la selva del sur del Perú. La investigación lingüística empezó en 1947. El porcentaje de analfabetismo era de un 99%, pero algunos machiguengas habían estudiado en las escuelas de las misiones y eran bastante bilingües y alfabetizados en castellano. Uno de ellos fue el primer profesor bilingüe cuando el programa de educación bilingüe del gobierno se inició en 1953. En las doce comunidades machiguengas que tienen

escuelas hoy en día, las personas cuyas edades fluctúan entre los diez y veinticinco años de edad son casi en su totalidad alfabetizadas, y los padres han descubierto una nueva manera de castigar a su hijos: no les permiten ir a la escuela cuando no se portan bien en casa.

Los machiguenga han tenido contactos esporádicos con el mundo exterior desde hace siglos. Pero como el territorio que ocupan es muy escarpado y algunos lugares son inaccesibles, existen aún grupos que no tienen contacto con el mundo exterior. Para la mayoría, sin embargo, la lectura y la escritura han llegado a ser parte de la vida. Una manera de evaluar el efecto de la alfabetización en la sociedad machiguenga es comparar los métodos comerciales antiguos con los métodos que emplean ahora.

Antes los machiguenga poseían un sistema numérico que sólo llegaba hasta tres. Al comprar algo, simplemente entregaban el dinero y quedaban contentos si se les devolvía algo. Naturalmente, eran explotados. Debido al aislamiento, el analfabetismo, y la falta de conocimiento del castellano y de los procedimientos mercantiles, la producción de artículos para la venta era baja. Las ventas iniciales consistían en cantidades muy pequeñas —a veces uno o dos puñados de maní o algunos kilos de frijol.

A medida que la alfabetización se hizo una realidad, aprendieron a contar y manejar el dinero correctamente. Los frijoles, el maní, el café y otros productos llegaron a constituir un recurso económico estable. Poco a poco la producción aumentó, y con ello los machiguenga desarrollaron una infraestructura para vender productos directamente a los compradores mayoristas. En 1978, podían transportar en su propia lancha hasta quince toneladas de productos al mercado y comprar los artículos necesarios a buenos precios.

Los machiguenga han mejorado su capacidad para el desarrollo económico, pero también han abandonado el fuerte individualismo, hasta tal punto que se reúnen frecuentemente para buscar soluciones a los problemas comunes. Se celebran reuniones anuales a las que asisten representantes de todas las comunidades. Comités permanentes administran los proyectos y las finanzas. Los machiguenga están en contacto con muchos colonos y turistas y sienten las presiones de promesas, ideologías y amenazas. Sin embargo, alfabetizados y bien enterados hacen frente a los problemas seriamente, y demuestran que están unidos como grupo y que están preparados para defender a la sociedad machiguenga.

Chayahuita

El grupo chayahuita está formado por unas 6,000 personas que habitan en los tributarios de los ríos Marañón y Huallaga en el norte del Perú. Han estado en contacto esporádico con el mundo exterior durante varios siglos. Fueron esclavizados en el siglo diecisiete y sirvieron como peones y portadores de carga durante las épocas de explotación del caucho y el barbasco (una planta que se usa en los insecticidas). Para la década del cincuenta, el sistema de patronazgo casi había desaparecido entre los chayahuita; pero por el analfabetismo y monolingüismo todavía dependían de los intermediarios y no tenían acceso a los servicios gubernamentales ni podían adquirir títulos de propiedad de sus tierras. La población fue diezmada con frecuencia por las epidemias de tos ferina y sarampión que, a veces, mataron al veinticinco o cincuenta por ciento de la población.

El ILV empezó el trabajo de investigación entre los chayahuita en 1952, pero se suspendió durante varios años. Las clases de alfabetización para adultos empezaron en 1960. La alfabetización de adultos siempre se llevó a cabo en pequeña escala, a veces en forma individual, pero esos esfuerzos se consideraban importantes porque los líderes tradicionales aprendieron a leer primero. Más tarde, fueron ellos los que apoyaron el inicio y la continuación de la educación bilingüe.

En 1965 se abrió la primera escuela bilingüe, y para 1975 ocho escuelas empleaban el método bilingüe, para enseñar a unos trescientos alumnos. Las escuelas bilingües han continuado entre los chayahuita a pesar de las muchas presiones. Administrativamente, el área es aislada y el Ministerio de Educación no ha podido efectuar una supervisión adecuada. Si a esto se le añade el hecho de que los profesores bilingües chayahuitas, en casi todos los casos, pasaron de ser monolingües a tener un conocimiento incipiente del castellano y que su formación académica era mínima, se puede entender por qué el nivel académico de la enseñanza no ha sido siempre el mejor. Otros factores son las experiencias difíciles que varios de los profesores chayahuitas han tenido para adaptarse a su nuevo papel de alumno/profesor y los cambios que las comunidades han experimentado en relación con las escuelas. No obstante, en las comunidades chayahuitas menos organizadas, con profesores poco preparados, la alfabetización se ha llevado a cabo con éxito. Algunos resultados son:

1. Se ha ampliado el ámbito de las relaciones sociales. Las relaciones tradicionalmente se circunscribían a la familia extendida y el sentimiento

de pertenecer a una comunidad o de ser "chayahuita" era mínimo o no existía. Las personas que vivían a pocos kilómetros de distancia eran tratadas con sospecha o temor. Las escuelas bilingües y las reuniones de líderes, las campañas de alfabetización —en muchos casos una comunidad chayahuita ha alfabetizado a otra, a veces bastante alejada— y las actividades deportivas han hecho que los chayahuita tengan un carácter más abierto. Las relaciones familiares siguen siendo básicas, pero se está notando una unidad que incluye a todos los chayahuita, especialmente cuando se trata de problemas y deseos comunes.

2. Las relaciones sociales por lo general siguen siendo horizontales. Por otro lado, ya que los chayahuita han visto la necesidad de adquirir documentos personales, títulos para sus tierras y de proporcionar educación a sus hijos, se han agrupado de una manera informal para poder adquirir estos servicios —por ejemplo, existen algunos requisitos para que una población tenga un registro civil. Aunque no existe un liderazgo formal, el gobierno ha nombrado a chayahuitas para desempeñar ciertos cargos, tales como el de teniente gobernador. Parece que los chayahuita han adoptado un sistema para satisfacer sus necesidades sin tener que crear una organización formal que sea ajena a su cultura.
3. Se está logrando la independencia económica. Antes, los artículos podían adquirirse por medio del patrón o de los vendedores que visitaban la comunidad o en un mercado. Ahora que saben leer y escribir, los chayahuita venden arroz (su principal producto) y otros productos al precio oficial. Casi todas las comunidades tienen un bote con motor para transportar productos y animales. Hay proyectos como aserraderos, y los chayahuita están investigando cómo progresar económicamente.
4. Los servicios de salud los ofrecen cuatro promotores de salud ubicados en lugares estratégicos. Los promotores aplican vacunas y ofrecen tratamiento básico a muchas personas.
5. Quizá más significativa, es la nueva imagen de sí que tienen los chayahuita. Una comunidad intentó iniciar la alfabetización enviando a sus hijos a una escuela para hispano-hablantes situada río arriba de su pueblo. Pero los hijos no aprendían, pues la barrera del castellano impedía el aprendizaje. Después de un tiempo llegaron a pensar que eran inferiores y no tenían la inteligencia para aprender a leer como los hispano-hablantes. Entonces se

enteraron de una escuela bilingüe a un día de distancia en la cual un pariente era el profesor y enviaron a uno de los niños a esa escuela durante un año. Cuando regresó, asombró a los suyos y a los mestizos porque podía leer bien.

Aunque el éxito no es excepcional en cuanto a la alfabetización, alrededor del veinte por ciento de la población chayahuita es en la actualidad alfabetizada y puede realizar transacciones comerciales. Es más, se han dado cuenta de que pueden aprender a leer, un concepto revolucionario para ellos.

Matsés

El grupo matsés está formado por unas 1,000 personas (700 de las cuales viven en el Perú) que todavía están relativamente aisladas. El ILV estableció contacto pacífico con los matsés en 1969, y la alfabetización se inició en 1972. Los matsés practicaban el infanticidio de las niñas y obtenían mujeres, con quienes podían casarse, mediante ataques a otros grupos étnicos o a las comunidades mestizas. Por consiguiente, hay muchos jóvenes esclavos y mujeres que no hablan bien el idioma.

Desde el principio, el programa de alfabetización entre los matsés se ha adaptado a las normas de la cultura.

1. Se ha tratado de responder a los pedidos de los matsés; de hecho, el programa de alfabetización fue solicitado por los matsés varios años antes del plan inicial del ILV a largo plazo.
2. Se ha dado énfasis a la enseñanza de los varones adultos, los líderes tradicionales. Después que los hombres dieron con éxito los pasos iniciales hacia la alfabetización, el grupo decidió que las mujeres y los niños deberían participar también. Las clases ahora están formadas por hombres, mujeres y niños, agrupados según el nivel de progreso, el sexo y la edad.
3. Se ha utilizado un método monolingüe, sin intentar introducir la educación bilingüe. Hasta ahora ningún hombre matsés ha logrado dominar el castellano; parece, además, que el grupo todavía no está preparado para

participar en un programa dirigido por el gobierno y la documentación que ello implicaría.⁴

4. El programa se ha orientado de acuerdo con la organización social matsés, basada en familias extendidas, que viven en casas comunales grandes. Así, hay siete escuelas con once profesores para siete casas comunales. Normalmente cada casa comunal cuenta con un experto que sabe hacer arcos y flechas y otros implementos, así que el concepto de tener un profesor para cada comunidad concuerda con la tradición social.
5. Las clases se dictan durante los meses del año y las horas del día que no interfieren con las épocas o las horas que los matsés dedican a la caza, la siembra y otras tareas.

Los matsés no han sufrido algunos de los choques que la mayoría de los demás grupos étnicos del Perú ha sufrido. Las clases empezaron cuando ya estaban convencidos de que eran competentes, y tenían además mucho aprecio por su idioma. Los diseños corporales ya habían sido una forma de comunicación escrita. Repiten una tarea hasta aprenderla bien, y por tradición enseñan los conocimientos importantes a los demás. La meta principal de la alfabetización ha sido mantener esas características muy positivas al ayudar a la gente a aprender a leer. Como resultado, un quince por ciento de la población puede considerarse alfabetizada en matsés, con la posibilidad de transferir sus habilidades al castellano cuando lo entiendan suficientemente bien. Hasta la fecha sólo los once profesores están estudiando castellano como segundo idioma. Una vez que ellos dominen el castellano, el curso de castellano formará parte del curriculum para las siete escuelas.

El futuro del sistema educativo matsés es aún impredecible. El rumbo que siga dependerá de cómo los matsés reaccionen ante las presiones que ya se les están presentando. El gobierno está construyendo una carretera en esa zona, y los madereros desean explotar los recursos naturales de la región. El Ministerio de Educación se ha mostrado flexible en su trato con los matsés; ha reconocido recientemente el programa actual y ha asignado fondos para apoyarlo. Basándonos en esta actitud y en las experiencias previas con los demás grupos étnicos de la selva,

⁴El artículo de Fields en este mismo volumen describe algunos de los cambios recientes en el programa educativo entre los matsés.

parece que los matsés, que ya están llegando a ser una sociedad alfabetizada, tienen buenas posibilidades de mantener su identidad étnica.

Comparaciones y conclusiones

Muchos de los datos de los resúmenes anteriores aparecen en el cuadro comparativo. Al resumir las consecuencias sociales de la alfabetización dentro de los grupos mencionados, es posible llegar a las siguientes conclusiones:

- Puede notarse un sentido de identidad y de unidad étnica más fuerte entre los aguaruna, los amuesha, los chayahuita y los machiguenga. Esto se refleja en la creación de organizaciones que sirven al grupo entero y en el desarrollo de una literatura nativa y una imagen propia más alta.
- En los grupos que han tenido un largo contacto con el mundo exterior, la alfabetización se ha llevado a cabo con otra estrategia, distinta de la que se ha empleado entre los matsés, donde el aislamiento ha preservado la identidad y la autoestima de la gente.
- La capacidad de hacer frente a las presiones externas es indispensable para la supervivencia de un grupo étnico. Salvo los matsés, todos los grupos han sufrido numerosas presiones, pero están manteniendo su identidad respondiendo a estas presiones con su habilidad para leer y escribir y con el bilingüismo que han adquirido en los últimos años.
- Aunque preferiríamos que estos grupos étnicos evitaran las presiones que vienen del contacto con el mundo de afuera, se tiene que hacer frente a la realidad: estos contactos se han producido —en todos los casos menos en uno— mucho antes que comenzara la labor del ILV y, como habría de esperarse en una nación en desarrollo, están aumentando constantemente. A causa de esto, afirmamos que las consecuencias sociales de la alfabetización en el idioma vernáculo y en castellano son positivas y ayudan a los grupos étnicos a establecer una relación justa con la sociedad nacional que gobierna el país.

CUADRO COMPARATIVO

Grupo étnico	AGUARUNA	AMUESHA	MACHIGUENGA	CHAYAHUITA	MATSE
Población aproximada	25,000	6,000	7,000	6,000	1,000
Año en que empezaron los estudios lingüísticos del ILV	1947	1947	1947	1952	1969
Año en que el ILV inició la alfabetización	1949 (primera escuela bilingüe 1953)	1950 (primera escuela bilingüe 1953)	1950 (primera escuela bilingüe 1953)	1960 (primera escuela bilingüe 1965)	1972
Estado actual de la educación bilingüe	300 profesores (aprox.) 7000 alumnos (aprox.)	21 profesores 600 alumnos (aprox.)	17 profesores 600 alumnos (aprox.)	8 profesores 300 alumnos (aprox.)	programa especial 11 profesores matsés monolingües 140 alumnos
Porcentaje inicial/actual de personas alfabetizadas	0.5% / 60% (aprox.)	2% / 60% (aprox.)	1% / 25% (aprox.)	0.5% / 20% (aprox.)	0% / 15%

Grupo étnico	AGUARUNA	AMUESHA	MACHIGUENGA	CHAYAHUITA	MATSES
Textos escolares en el vernáculo en 1981	Lectura 1-12 Matemática 1-10 Cien. Nat. y Soc. 1-3 Libro de Lectura y Escritura para adultos Diccionario	Lectura 1-11 Colección Literaria 1-9 Matemática 4-7 Cien. Soc. y Nat. 1-3 Escritura 1-4	Lectura 1-11 Matemática 4-7 Cien. Soc. y Nat. 1	Lectura 1-11 Matemática 4-7 Cien. Soc. y Nat. 1-3	Lectura 1-4
Escritores nativos	15 capacitados en composición creativa 5 autores de textos escolares	5 que trabajan en la Casa Cultural (muchos otros capacitados) 2 autores de textos escolares	2	4	—
Promotores de salud nativos	80 (aprox.)	10 (aprox.)	9	4	2

Consecuencias sociales de la alfabetización

Grupo étnico	AGUARUNA	AMUESHA	MACHIGUENGA	CHAYAHUITA	MATSES
Programa indígena de desarrollo económico	madera arroz cacao	ganadería café arroz	2 aserraderos arroz frijoles ganadería café maní cacao 10 tiendas 2 almacenes	ganadería arroz maní frijoles madera aserraderos	un criadero de peces explotación de madera en poca escala venta de artesanía
Títulos de tierras	aproximadamente 75% de las comunidades tienen títulos	17 de 21 comunidades tienen la titulación completa de terreno inadecuado	ninguno (después de 1982 algunas comunidades han recibido títulos)	todas las comunidades tienen títulos	poseen grandes reservas
Registro civil en la comunidad	aproximadamente el 80% de las comunidades tienen registro	casi todas tienen registro	aproximadamente el 60% tienen registro	todas tienen registro (algunos no son vigentes)	—
Distribución de productos, transporte	muchas embarcaciones un camión venden los productos en forma cooperativa	cooperativa de café el ganado se entrega directamente a los compradores	embarcaciones (entre ellas una lancha de 22 toneladas)	botes con motor en la mayoría de las comunidades venta de productos directamente al banco	—

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ALGUNAS SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE INTERCULTURAL.

Lucille Eakin, Patricia M. Davis,
Stephen Parker y Cornelia Noordam Eilander

Introducción

Entre los grupos ágrafos del mundo, los conocimientos tradicionales se transmiten en forma oral. El niño se familiariza con la mitología y las creencias escuchando a sus padres y a los ancianos del pueblo que relatan las leyendas. Las destrezas necesarias para la supervivencia se transmiten de generación a generación mediante la enseñanza práctica. O sea que el "estudiante" observa e imita lo que la familia hace en la vida diaria.¹

Este estudio intenta dar una idea general de los diferentes modos de aprendizaje que se observan entre estudiantes de distintas culturas. Sugiere, además, adaptaciones que pueden conducir a una relación más estrecha entre el aprendizaje en el aula y el sistema de aprendizaje tradicional del alumno selvático.

Estilos de aprendizaje

Aunque se reconoce que la alimentación y muchos otros factores afectan el desarrollo mental, debemos considerar también la influencia del estilo de aprendizaje. Cohen (1969) en un estudio preliminar realizado durante los años sesenta distinguió dos estilos diferentes de aprendizaje: el estilo analítico y el

¹Agradecemos a varios miembros del ILV por sus sugerencias y datos útiles. Este trabajo fue presentado al I Seminario de Investigaciones Sociales en la Región Amazónica, Iquitos, 1988.

relacional. Muchos antropólogos y educadores después de ella se han ocupado de las diferencias entre estos dos estilos de aprendizaje. Tales estilos frecuentemente están más vinculados con las relaciones familiares y de grupo que con la raza, la nacionalidad, el sexo y la clase social. Dos personas de la misma familia pueden evidenciar diferentes estilos de aprendizaje; sin embargo, se ha observado que muchas veces un estilo u otro predomina en una comunidad como consecuencia de las normas de recompensa y castigo que se aplican a todos los miembros. Cohen presupone que el individuo, aunque puede aprender utilizando las dos formas, posee una tendencia predominante hacia una u otra.

Entre las muchas características típicas, Cohen menciona las siguientes:

	<i>Analítico</i>	<i>Relacional</i>
Enfoque de la atención:	El alumno piensa en los componentes de todo asunto. En la lectura, las partes específicas le llaman la atención: a-go-go.	El alumno piensa en forma global. En la lectura, piensa en la palabra como una sola unidad: agogo.
Punto de vista social:	Su orientación es hacia las cosas. Se retira para pensar, leer, hacer proyectos. El estudiante considera al profesor como la fuente de información. No considera necesario tener relación personal con el profesor para poder aprender.	Su orientación es hacia las personas. Tiene que actuar en conjunto y tener aprobación para sentirse satisfecho. El estudiante necesita mantener una buena relación con el profesor para poder aprender bien.
Razonamiento:	Tiene habilidad especial para analizar y resolver problemas y para hacer generalizaciones, para armar rompecabezas y comprender cuadros gráficos.	Tiene habilidad especial para memorizar. Teme cometer errores y por lo tanto trata de evitar problemas difíciles.

Según estos criterios, en muchos de los habitantes de la selva existe la tendencia hacia el estilo de aprendizaje relacional. Creemos que la manera tradicional de adquirir conocimientos en la cultura favorece la formación de personas con esa tendencia. Sin embargo, en la mayoría de los países occidentales, como el Perú, el sistema educativo se basa en el estilo analítico. Las personas cuyo estilo de

aprendizaje es relacional, tienen que adaptarse al estilo analítico para funcionar en el sistema vigente y lograr la estimación de la sociedad mayoritaria. No es de extrañar, pues, que el alumno de formación relacional tenga choques con el sistema analítico. Veamos algunos ejemplos:

Un antropólogo estadounidense invitó a dos universitarios de Micronesia a alojarse en su casa mientras estudiaban en una universidad norteamericana. Uno de los estudiantes era analítico y tuvo mucho éxito en el sistema estadounidense. En cambio su hermano, que era relacional, encontró muchas dificultades, tanto en sus estudios como en el aprendizaje del inglés. Al volver a su patria, el estudiante analítico tuvo problemas de readaptación. Sus preguntas y su deseo de saber la razón de las opiniones y las acciones lo alejaron de los mayores que acostumbraban dar órdenes sin explicación. El estudiante relacional fue aceptado y se reintegró fácilmente gracias a su sensibilidad en las relaciones personales. Esa cultura tácitamente daba más valor a las relaciones interpersonales que al análisis; por consiguiente, había determinado sanciones para las personas que no acataban el código y premiaba con aprobación a las que lo acataban.

Se ha observado, asimismo, que muchos universitarios africanos, educados en escuelas que enseñan a memorizar se destacan en las universidades inglesas en tareas de asimilación y recitación, pero su rendimiento generalmente resulta bajo cuando hay que razonar, solucionar problemas, formular procedimientos, hacer generalizaciones o llegar a conclusiones independientes. Por supuesto, esos alumnos sufren una profunda desorientación. Pocos se dan cuenta de la razón; han pasado a otro sistema de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje

Harris, en su libro *Culture and learning: Tradition and education in Northeast Arnhem Land*² presenta cinco estrategias de aprendizaje que observó durante sus estudios entre los grupos étnicos minoritarios de Papúa Nueva Guinea. Son las siguientes:

1. Observación e imitación.
2. Intento y ensayo personal.

²Un resumen del libro aparece en la revista *READ*, abril 1981 y la presente cita aparece en *READ*, Vol. 16, N° 2, octubre 1981.

3. Prácticas del trabajo en grupo.
4. Adquisición de destrezas específicas para cada contexto.
5. Orientación hacia personas, no hacia datos.

Como se notará, esta lista coincide con las estrategias utilizadas en varios grupos autóctonos del Perú.

La enseñanza tradicional en la selva

Para los grupos étnicos de la Amazonía Peruana, la enseñanza tradicional cubre dos aspectos importantes: la supervivencia física y la supervivencia cultural. Las artes manuales que los padres enseñan a los hijos varían de un grupo a otro, pero los valores morales y culturales varían mucho más. Veamos algunos ejemplos de cómo se transmiten los conocimientos y las costumbres en algunos grupos.

Aguaruna: Para los aguaruna, el trabajo es una virtud; por lo tanto algunos padres inician la enseñanza cuando el niño tiene dos años de edad, pues dicen que “no es bueno que los niños crezcan sin saber trabajar”. La exhortación y el consejo son muy importantes y se practican durante las horas de trabajo y de descanso. Muy temprano por la madrugada, se realizan sesiones formales. En ellas se le enseña al niño que no debe hablar mal de los demás y que debe ser respetuoso; se le enseña, asimismo, los nombres de los enemigos, y los nombres de aves, animales, árboles, plantas, etc. Los niños aprenden repitiendo la información, contestando preguntas, observando ilustraciones y siguiendo el ejemplo de sus padres.

Cashinahua: El niño cashinahua carece de obligaciones hasta los nueve años de edad; a los once años empieza a participar en la caza y la pesca, pero no se le obliga a trabajar hasta que se casa. Las normas de conducta se enseñan por medio de anécdotas y cuentos. El niño aprende que no debe hacer aquello que trae malas consecuencias.

Huitoto: Entre los huitoto no se fija una edad determinada para enseñar al niño una destreza, sino que se espera el momento oportuno. Por ejemplo, cuando hace falta reparar una trampa que está en la chacra, el padre le muestra al hijo cómo hacerlo, suponiendo que la siguiente vez el niño podrá hacerlo solo.

Culina (mádiya): Los culina (mádiya) consideran que cualquier tipo de aprendizaje requiere muchos años y que no se alcanza la edad adulta hasta llegar a los veinticinco o treinta años de edad. De manera que el aprendiz culina pasa varios años en diferentes etapas de instrucción si desea prepararse para ser, por ejemplo, chamán.

Matsés: Un hombre matsés tiene la responsabilidad de enseñar los conocimientos que posee a los que viven en su casa comunal. Un joven que quiere ser chamán se aloja con un chamán ya establecido y estudia a su lado. Después de un año de instrucción, su "profesor" lo observa durante un año más, antes de permitirle trabajar solo.

Machiguenga: Los machiguenga aprenden por medio de la observación. La práctica no forma parte importante del aprendizaje porque es muy humillante para el machiguenga intentar hacer algo y fallar. La instrucción oral tampoco forma parte importante del aprendizaje. Se observa hasta que se sabe hacer un trabajo, y luego se realiza la obra de manera casi perfecta.

Shipibo: Los padres shipibos enseñan y exhortan tradicionalmente a sus hijos alrededor de las cinco de la mañana, antes de empezar las actividades diarias y mientras la madre prepara el desayuno. Los ancianos cuentan historias y leyendas por la noche. Si un joven quiere aprenderlas, tiene que escuchar día tras día mientras el anciano las repite. Las niñas aprenden a tejer y hacer brazaletes de chaquira cuando son muy pequeñas. También aprenden a hacer vasijas de barro y los diseños shipibos, observando a la madre o a la abuela.

Yaminahua: Los yaminahua no obligan a los niños a trabajar pero sí les enseñan desde pequeños. Por ejemplo, una niña de tres años puede ayudar a su hermana de siete años a remar una canoa hasta la otra orilla del río. Un niño de cinco años recibe de su padre un arco pequeño y flechas. Este le enseña a utilizarlos para cazar lagartijas y pájaros, de manera que cuando el muchacho tiene trece o catorce años puede ir a cazar, primero con los adultos y después solo. Una esposa yaminahua de unos trece o catorce años no sufre mucha presión en cuanto a los deberes domésticos. No tiene que aprender a tejer esteras o cestas hasta después de dar a luz a su primer hijo. Sin embargo, se le considera apta para ir a la chacra a sacar yuca.

Candoshi: Cuando una niña candoshi llega, más o menos a los siete años de edad, su familia le ayuda a limpiar y sembrar una chacra. La madre le ayuda a cuidarla durante unos dos años, pero a los diez u once años de edad ella debe

responsabilizarse completamente de su cultivo y cuidado. El objetivo es que sepa mantener una chacra cuando se case a los doce o catorce años. El niño candoshi acompaña a su padre a cazar en el monte desde los siete años de edad. También ayuda en el roce de la chacra y la construcción de las casas, de manera que a los trece o catorce años ya sabe todo el trabajo de un hombre y puede mantener a una familia.

Piro: El niño piro obtiene mucha información solamente escuchando las conversaciones de los mayores, característica que también es común en otras culturas. Los piro (y también otros grupos) tratan de enseñar la obediencia a sus hijos mediante amenazas. Algunas de las más comunes son: "Si no te portas bien, un tigre te va a coger", o "un espíritu te agarrará", o "el promotor de salud te va a poner una inyección".

En resumen, la educación tradicional entre los grupos étnicos de la Amazonía es individualizada (de padre a hijo generalmente), y el aprendizaje se realiza mediante la exhortación, la observación, la imitación y la práctica. El verbo "enseñar" en piro significa literalmente "hacer imitar".

Sugerencias en cuanto a la enseñanza

En las secciones anteriores de este estudio se ha hablado brevemente de la diferencia entre dos estilos de aprendizaje: el analítico y el relacional. Mientras muchas culturas ágrafas tienden hacia el estilo relacional, la mayoría de los sistemas escolares, hasta el momento, tienen una orientación analítica. Se han mencionado las estrategias de aprendizaje identificadas por Harris, y se han observado algunas maneras tradicionales de aprender en la selva.

En base a lo dicho hasta aquí, se sugieren las siguientes adaptaciones de los métodos pedagógicos para adecuar la enseñanza a la realidad de las escuelas bilingües:

1. Explicar a los profesores de aula las características del método analítico y las diferencias entre este método y el tradicional. Hacerles recordar los procedimientos que deben seguir antes de comenzar una tarea analítica.
2. Enseñar a los profesores el procedimiento para resolver problemas, para leer sílabas y otras tareas de índole analítica. En cada caso habrá que explicar las razones que justifican su empleo, qué se requiere por parte del alumno, cuáles

son los pasos a seguir, qué beneficios (habilidades) se lograrán. Si hay conflictos entre los dos sistemas, es necesario identificar en qué consisten y cómo superarlos. Deben comprender que la enseñanza relacional es más eficaz cuando se trata de hechos que pueden ser demostrados, mientras que los procesos analíticos son necesarios para aprender conceptos que no pueden ser demostrados.

3. Programar los materiales y la enseñanza para ayudar a estudiantes relacionales. Por ejemplo:

- a) Enseñar la descomposición de las palabras después que los alumnos puedan leer 100 palabras a simple vista.³
 - b) Realizar prácticas y juegos instructivos relacionados con el tema antes de empezar una explicación.
 - c) Depender más de la enseñanza oral que de la lectura, por lo menos en los niveles iniciales.
 - d) Demostrar en vez de explicar, cada vez que sea posible. Practicar con objetos, juegos, dibujos, diagramas, dramatizaciones y problemas de todo tipo. Los ejercicios de descomponer y reconstruir algún objeto o unidad son especialmente útiles; para este fin los rompecabezas proveen buena práctica.
 - e) Presentar un modelo del ejercicio para que los alumnos lo imiten, antes de pedirles que trabajen solos.
4. Aprovechar el aprendizaje tradicional por repetición – por medio de canciones, preguntas que requieren la misma explicación por parte del alumno, repases frecuentes, respuestas en coro. En los exámenes, si hay cosas importantes que los alumnos no han captado bien, se puede repasar el material y repetir el examen hasta que todos obtengan una nota satisfactoria.

³Cabe mencionar que este método se utilizó en un programa de alfabetización en Ghana y también lo utilizó el Instituto Lingüístico de Verano para preparar muchos materiales para el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación que se creó en 1953. La Reforma Educativa vigente durante los años setenta puso en vigencia otro método.

5. Valerse del prestigio de los ancianos de la comunidad, pidiéndoles que den charlas sobre la historia y la tradición del grupo, las artes nativas, los valores culturales, etc. Hacer que los alumnos repitan o resuman la información.
6. Aprovechar los recursos del ambiente para las lecciones; los alumnos aprenderán más rápidamente si las ilustraciones y los ejemplos les son conocidos.
7. Elogiar a los alumnos que pueden memorizar; deben sentirse capaces, aunque no puedan analizar bien. Recordar que lo importante para el estudiante relacional es tener buenas relaciones interpersonales con el profesor, para lo cual, el profesor debe prestar atención individual a cada uno de sus alumnos todos los días.
8. Leer en voz alta cartas, cuentos, avisos y noticias. Dejar notas en la pizarra para que los alumnos las lean en voz alta. Ayudarles a enviar y a recibir cartas que leerán en clase. Así desarrollarán el concepto de lo que es leer y escribir con comprensión.
9. Nombrar a maestros que sean miembros del mismo grupo étnico para superar así las barreras de lengua y cultura que existen entre los foráneos y las comunidades nativas.

Con la aplicación de estas sugerencias, la metodología de la enseñanza tradicional puede reforzar y respaldar a la educación bilingüe intercultural, evitando frustraciones tanto para el profesor como para el alumno.

LA CULTURA AUTOCTONA Y ALGUNAS SUGERENCIAS PARA EL AULA BILINGÜE

Patricia M. Davis, Stephen Parker y Cornelia Noordam Eilander

Introducción

...el destino de una sociedad multilingüe como la peruana...es un reto abierto a la capacidad de quienes se empeñan en transformar no sólo los medios comunicativos de las comunidades pluriculturales y multilingües, sino en lograr que éstas consigan definir un perfil unitario que las consagre como naciones identificadas por un destino común y compartido. En ese sentido, el multilingüismo es, pues, todavía, un desafío a nuestro proyecto histórico y a nuestra aptitud para construir una sola nación, enriquecida por la diversidad de lenguas y culturas, y articulada por el castellano, como la lengua general de amplio rango para la comunicación interna y externa (Escobar 1979: 87-88).

Cierto es que la herencia pluricultural del Perú plantea muchos problemas al educador que se propone compartir conocimientos básicos a grupos minoritarios sin caer en los errores de la imposición o la alienación.¹ Las complejas estructuras culturales de cada grupo étnico influyen enormemente en el proceso de aprendizaje; predisponen a los alumnos a satisfacer ciertas convenciones y a amoldar la interpretación de la enseñanza. El presente estudio investiga algunas de las diferencias importantes entre las culturas nativas y la mayoritaria. No es una tarea

¹El esquema principal de este artículo se basa en charlas dadas por el Dr. Sherwood Lingenfelter, cuando fue profesor de antropología de la Universidad de Pittsburg, Pennsylvania, E.U.A. Las adaptaciones para los grupos étnicos de la selva peruana son resultado de las observaciones y aplicaciones hechas por los autores. Estamos agradecidos a muchos de nuestros colegas del ILV quienes nos proporcionaron datos.

sencilla, puesto que existen muchas variaciones entre las culturas nativas, y es posible que se haya generalizado o simplificado más de lo debido. Sin embargo, las conclusiones y recomendaciones que aquí se hacen encuadran con nuestra experiencia y esperamos que sean útiles para los profesores de las escuelas bilingües de la selva.

Diferencias conceptuales

No es de extrañar que entre las numerosas culturas peruanas haya mucha variación de conceptos. Contemplemos algunos conceptos que afectan la vida escolar, que son la forma de concebir el tiempo, el trabajo, la competencia, el conocimiento, las preguntas, los sistemas numéricos, los colores y los valores sociales.

A. El tiempo

El siguiente cuadro ilustra la diferencia que existe en cuanto a la concepción del tiempo entre las sociedades occidentales y las ágrafas:

En la cultura occidental (clase media)

“El tiempo es oro”.
Se controla mediante calendarios y relojes.

Mucho énfasis en la atención y la habilidad para seguir instrucciones después de oírlas una sola vez.

Exigencia de trabajar rápidamente y de utilizar métodos eficientes.

Planificación de actividades.

En las culturas ágrafas

Se orienta alrededor de los acontecimientos; cronogramación variable y relajada.

La repetición es parte integral del aprendizaje. No importa cuánto tiempo se emplee.

Preferencia por el método de pruebas repetidas; generalmente no se da mayor consideración al tiempo empleado en hacer un trabajo.

Sólo ciertos tipos de actividades se planifican con anticipación.

Otro factor importante es que en el mundo occidental el tiempo es una entidad cronológica y lineal que une el pasado con el futuro. El tiempo de los

verbos enfoca la duración de una acción y su relación (anterior o posterior) con otras acciones. En cambio, los grupos de la selva conciben al tiempo en formas muy distintas.

Los shipibo dividen el pasado en cinco puntos de referencia. Los yaminahua consideran que el tiempo pasado se compone de seis puntos. En ambas culturas, las divisiones precisan el tiempo en que sucedió la acción, desde el presente hasta el pasado muy remoto. Para ellos es muy incómodo restringirse a las limitaciones temporales del verbo castellano. En cambio, algunos grupos no distinguen entre el pasado y el futuro sino piensan solamente en acciones terminadas o no terminadas. La multiplicidad de los tiempos en castellano los confunde mucho.

Las consecuencias dentro del aula son incontables. Los horarios fijos molestan a los alumnos no alfabetizados y el ritmo de la enseñanza y la velocidad con que se presentan los conceptos nuevos pueden ser desconcertantes. Por esta razón el programa escolar debe prestar atención a la enseñanza del concepto occidental del tiempo: el maestro debe explicar el concepto del tiempo dentro de la cultura para luego relacionarlo con el nuevo concepto. También habrá que programar mucho tiempo para que los alumnos puedan comprender y dominar la conjugación de los verbos castellanos. El individuo de una sociedad ágrafa generalmente dispone de varios años para aprender; en las sociedades occidentales, en cambio, se propone una lista larga de objetivos para un solo año escolar. El maestro nativo quizá no comprenda las exigencias del supervisor que le exige elaborar planes diarios y mensuales, y que insiste en que se mantenga un rol de actividades a fin de que la escuela funcione con regularidad.

B. El trabajo

Algunos de los conceptos sobre el trabajo son los siguientes:

En la cultura occidental
(clase media)

El trabajo es la fuente del dinero necesario para sobrevivir.

El estudio es considerado como trabajo.

En las culturas ágrafas

El trabajo es una actividad útil.

El trabajo sirve para satisfacer las necesidades del día; no las del futuro.

El estudio es importante para el futuro.

Como el trabajo debe estar relacionado con las necesidades diarias, el estudio no es muy relevante.

Un individuo analfabeto que tiene tal orientación probablemente no reconocerá el valor de aprender a leer y escribir y quizás enviará de mala gana a sus hijos a la escuela. El educador podría mejorar la situación explicando la importancia de saber leer y el valor del estudio como trabajo que merece que se le dedique tiempo.

C. La competencia

En la sociedad occidental, el trabajo y el estudio van mano a mano con la competencia. En la escuela, los profesores estimulan a los estudiantes a sacar mejores notas que sus compañeros. El orgullo del niño se hierde cuando no se clasifica entre los primeros del grupo.

En cambio, en la selva, muchas comunidades subsisten en base a la cooperación y se establecen fuertes sanciones contra el individualismo y la competencia. Aunque hayan aprendido a competir en deportes en la escuela, su aversión a la competencia se demuestra de varias formas, por ejemplo:

- Pasar las respuestas al compañero.
- Negarse a contestar para que no se le considere diferente a los demás, especialmente si uno sabe la respuesta y los demás no la saben.
- Tratar de que ningún equipo quede atrás durante los juegos.
- No querer ser candidato para un oficio o para ser supervisor de sus compañeros, porque esto implica ser orgulloso.

Los maestros occidentales quedan bastante perplejos cuando enfrentan una clase de este tipo. Se sugiere que el profesor refuerce y utilice la mentalidad cooperativa si trabaja en una sociedad donde la cooperación es importante. En esas culturas, no se debe fomentar la competencia entre los alumnos. En cambio, se pueden organizar proyectos en los cuales todos aprendan a la vez y puedan ayudarse mutuamente. Es preciso evitar aislar a un alumno o llamar la atención de la clase hacia un individuo.

La cooperación evidente en ciertas culturas contrasta con el fuerte individualismo en otras. Esta característica es muy marcada entre los candoshi. Por ejemplo, una niña de tres años que soltó su olla al sacar agua del río no recibió ayuda sino que como dueña del recipiente, se le consideró responsable de recuperarlo. Entre los amuesha el animal que pertenece a un niño no recibe cuidado de nadie más; el dueño es el único responsable. Entre los machiguenga, no se acostumbra aconsejar a otro individuo, aunque uno lo vea haciendo algo malo. "El quiso hacerlo", es la explicación usual para cualquier acción; es decir que se deposita la responsabilidad exclusivamente en el individuo. En culturas de este tipo, los individuos y familias nucleares o extendidas se sustentan y dirigen sus vidas sin intervención ajena, y no suelen pedir ayuda de los demás aun cuando la necesiten (en casos de enfermedad, muerte, o de obras de construcción). Frecuentemente es difícil animar a estas sociedades a que trabajen en conjunto y esto ha sido un factor negativo en el desarrollo de muchos proyectos, como por ejemplo, en la organización de cooperativas de producción.

D. El conocimiento

Algunos de los conceptos acerca del conocimiento son:

En la cultura occidental (clase media)

El conocimiento tiene valor en sí mismo; los conocimientos y las actividades nuevas se reciben con entusiasmo.

Se obtiene por medio de la diligencia.

En las culturas ágrafas

El conocimiento tiene valor por el prestigio que confiere. Hay preferencia por las actividades conocidas y falta de entusiasmo por las actividades nuevas.

Solamente ciertos tipos de conocimiento tienen valor. (Por ejemplo, qué árboles se pueden usar para construir una casa.)

Se obtiene como un don sobrenatural o como parte inherente a una posición social.

El conocimiento en general es importante, y está al alcance de quien lo busque.

Solamente ciertas personas deben saber las prácticas importantes (como los chamanes), y son solamente ellas quienes pueden utilizarlas.

Acepta una sola interpretación de los hechos e intenta explicar los hechos que no concuerdan con la observación general.

Como las circunstancias están controladas por lo sobrenatural, se pueden aceptar varias interpretaciones; no importa si todos los hechos no concuerdan.

El educador debe fomentar la idea de que la educación tiene valor práctico y merece el esfuerzo aunque los resultados no se vean de inmediato. También puede informar a los alumnos que es posible adquirir conocimientos importantes por medio de los textos escolares y que éstos están a disposición del público en general.

E. Las preguntas

En su valioso artículo sobre una experiencia vivida entre grupos aborígenes de Australia, Harris (1978) afirma que la técnica normal de hacer preguntas a los alumnos para comprobar si han asimilado la lección es específicamente occidental. Las preguntas de la forma "si..., entonces" que hacen presuposiciones sobre las razones por las que ocurre algo o una persona hace algo son las más problemáticas; lo mismo que el método deductivo, en el que una serie de preguntas conducen al alumno a una conclusión. Las lenguas aborígenes, según Harris, poseen palabras interrogativas para la pregunta "¿con qué propósito?" pero no para "¿por qué razón?". Dice también que los estudiantes aborígenes "no comprenden por qué el profesor hace preguntas cuando obviamente ya sabe las respuestas" (1978:133).

Es muy probable que tengamos que analizar los conceptos que rodean a la interrogación en las sociedades en las que trabajamos y que hagamos todo lo posible para evitar emplear técnicas foráneas para hacer preguntas. Cuando llegue el momento de preparar a los alumnos para integrarse a escuelas que enseñan en el idioma oficial, la orientación debe incluir una explicación del método de descubrimiento a base de preguntas y de otros tipos de preguntas. Asimismo, se debe tratar de evitar que esas técnicas no naturales de hacer preguntas se incorporen en las lecciones diarias cuando se elaboran los "patrones" de enseñanza y cuando se prepara al profesor nativo.

F. Los sistemas numéricos

En el Perú se han identificado dos sistemas numéricos aparte del sistema decimal. Wise y Riggle (en este mismo volumen) dicen que “el primer sistema muestra el concepto de cantidad relativa mas no el de cantidad absoluta. Por ejemplo, en algunos idiomas existen los números 1 y 2; en otros, 1, 2 y 3. Pero el número 2 generalmente significa ‘más que uno, pocos o algunos’; no representa una cantidad absoluta”. Empleamos el término BIUNIVOCO para todo sistema que se basa en correspondencias de uno a uno para el cálculo y en el que el significado de los números es relativo más bien que absoluto. El grupo machiguenga utiliza este sistema, lo mismo que otros grupos de la familia arawaka.

El segundo sistema numérico llamado QUINARIO, es básicamente un sistema decimal-doble. Los números cardinales son “uno”, “dos”, “dos más uno”, “dos más dos”, “una mano”, “una mano más uno”, y así sucesivamente hasta diez. Los números entre diez y veinte se forman incluyendo los dedos de los pies. Este sistema tiene muchas variantes.

Es obvio, pues, que si el maestro foráneo no comprende el sistema numérico tradicional puede confundir al estudiante en vez de ayudarlo. Será preciso explicar cuidadosamente y presentar ejemplos, y quizás aun utilizar materiales especiales para enseñar el sistema decimal a un grupo cuyo sistema tradicional es muy diferente.

G. Los colores

Según Berlín y Berlin (1975:61-87), la distinción y la terminología utilizadas para los colores varían según la cultura, pero generalmente caen dentro del siguiente cuadro de progresión.

Etapa 1:	negro,	blanco					
2:	negro,	blanco,	rojo				
3a:	negro,	blanco,	rojo,	verde			
3b:	negro,	blanco,	rojo,	amarillo			
4:	negro,	blanco,	rojo,	amarillo,	verde		
5:	negro,	blanco,	rojo,	amarillo,	verde,	azul	
6:	negro,	blanco,	rojo,	amarillo,	verde,	azul,	marrón
7:	negro,	blanco,	rojo,	amarillo,	verde,	azul,	marrón
							y morado, rosado, anaranjado y plomo

La mayoría de los grupos étnicos amazónicos caen en las categorías medias pero van agregando más colores según el contacto con la cultura occidental. El educador debe estar alerta para advertir las interferencias que pudieran surgir entre la categorización autóctona y la hispana.

H. Los valores sociales

Los grupos étnicos de la selva valoran la cortesía, pero tienen normas muy distintas a las occidentales, lo cual ocasiona muchos choques culturales.

Para muchos grupos la pregunta "¿A dónde vas?" cuando uno se encuentra con alguien en el camino es un saludo y una muestra de interés, y no el deseo de meterse en los asuntos del vecino, como lo podría considerar un hispano-hablante.

Algunos grupos hablan en voz muy baja. Para ellos, hablar en voz alta demuestra enojo. Los amuesha han interpretado muchas veces el volumen de voz del profesor como signo de enojo. Su reacción es de miedo y disgusto.

Frente a situaciones nuevas, los miembros de algunos grupos deben mostrarse valerosos y fuertes; otros, como los machiguenga, deben dar muestras de timidez durante un tiempo prudencial. Para ellos no conviene conversar mucho al llegar a una casa hasta haber dormido por lo menos una noche. En la escuela, los alumnos nuevos pasan las primeras semanas con la cara escondida entre los brazos. El profesor tiene que tener mucha paciencia con ellos hasta que haya pasado esa etapa de timidez.

En muchas escuelas, se lleva un cuchillo al aula para sacar punta a los lápices, costumbre que puede asustar al profesor urbano no acostumbrado al pensamiento nativo.

Dar preferencia a las mujeres es un valor occidental que no es compartido por los grupos étnicos. En muchas sociedades el hombre tiene que tener las manos libres para poder cazar y defender a la familia en todo momento, de manera que la mujer hace sola algunas tareas que, en otras culturas, serían compartidas por el esposo.

Al tratar de adaptarse a las normas de otra cultura suelen imitar costumbres foráneas con consecuencias irrisorias. Por ejemplo, se ha visto a algunos estudiantes nativos usar gorras y anteojos oscuros en el aula deseosos de portarse como los

mestizos sofisticados. Esta conducta, naturalmente, ha sorprendido y confundido a los profesores. Esos alumnos necesitaban orientación para saber en qué situaciones esas prendas son aceptables y cuándo no lo son. Pero la orientación debe darse de manera que no se sientan despreciados por haber adoptado una costumbre errónea o inconveniente.

En resumen, la enseñanza en las comunidades nativas requiere un conocimiento profundo de su realidad. Todos los detalles de la vida son dirigidos por normas, valores o creencias peculiares de cada grupo que el educador debe estudiar cuidadosamente. El profesor vernáculo-hablante, que sabe el castellano como segundo idioma, puede prestar mejor ayuda, tanto a los alumnos como a los asesores y planificadores, al identificar las diferencias y servir como intermedio entre la cultura nativa y la occidental.

Sistemas centralizados y no centralizados

El fracaso de algunos programas de alfabetización no se debe únicamente a diferencias en estilos de aprendizaje,² ni a diferencias conceptuales. En algunos casos puede ser el resultado de no reconocer el tipo de sociedad con la que se trabaja. Básicamente existen dos tipos de sociedad: la centralizada y la no centralizada.

Las sociedades centralizadas tienen jefes, curacas y líneas de autoridad claramente marcadas. El grupo suele obedecer y respetar a los líderes. El ejemplo clásico de este tipo de sociedad es el imperio incaico.

Por el contrario, los sistemas no centralizados tienen una organización muy débil. Nadie se encarga realmente del grupo, y, si alguien guía al pueblo, es solamente en caso de una emergencia. Si la situación se resuelve el jefe provisional se retira porque nadie quiere destacarse como líder; además, no tendría el apoyo de los miembros de la sociedad.

Es relativamente fácil que una sociedad centralizada acepte y asimile elementos occidentales (como la escuela) porque las autoridades tradicionales tienen el poder de aceptar e implementar cosas nuevas. En cierto grupo étnico de Ghana, se llevó a cabo con mucho éxito una campaña de alfabetización. Se aplicó el mismo método en otra sociedad no centralizada del mismo país, y el programa fracasó.

²Véase "Estilos de aprendizaje y algunas sugerencias para la enseñanza bilingüe intercultural" en este mismo volumen.

Los sistemas no centralizados carecen de organización política y es difícil introducir cambios. Un ejemplo es el de los mapuche de Chile. En el pasado, ni los españoles ni los chilenos lograron ejercer mucha influencia sobre los mapuche porque, entre otras razones, los diferentes grupos mapuche eran tan independientes que aunque uno hubiera aceptado un cambio, los demás no tenían porque sentirse afectados.

Sin embargo, en muchas culturas, aun en las no centralizadas, sus miembros sienten la necesidad de mejorar su situación por medio de la educación o el desarrollo económico. Estos deseos pueden servir como base para el trabajo del educador.

TERMINOLOGIA MATEMATICA Y LA ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTOS BASICOS ENTRE LOS GRUPOS ETNICOS DE LA AMAZONIA PERUANA

Mary Ruth Wise y Ed Riggle

Introducción

Barreras tanto culturales, como lingüísticas limitan a los grupos étnicos de la Amazonía Peruana y les impiden lograr sus aspiraciones educativas y económicas. En el presente trabajo tratamos, en primer lugar, la realidad socio-lingüística de los grupos, y continuamos con un bosquejo de los tipos de sistemas numéricos que esos grupos poseen y otros aspectos de terminología matemática.¹ Concluimos con un esbozo de la metodología y otras consideraciones pedagógicas para superar las barreras en la enseñanza de conocimientos básicos entre los grupos selváticos.

Realidad socio-lingüística

En la actualidad se hablan 60 idiomas vernáculos que representan a unas doce familias lingüísticas, por lo menos. De éstos, unos 37 ó 40 son grupos viables en cuanto a población y sentido de identidad cultural. Con la excepción de dos o tres

¹Agradecemos a nuestros colegas del ILV que nos proporcionaron muchos de los datos presentados en este trabajo, y a Marlene Ballena Dávila, Martha Jakway y Noemí Cano por sus valiosas sugerencias.

Una versión anterior del presente trabajo se publicó en *Lenguage y Ciencias*, Vol. 19, N° 3, 1979, págs. 85-102 y en *Actas del Primer Simposio Internacional sobre las Barreras Lingüísticas en el Desarrollo de las Ciencias y de la Tecnología en los Países del Convenio Andrés Bello*, 1979, págs. 157-170. La presente versión se publica con la autorización del editor de estos volúmenes. Una versión inglesa se publicó en *Revista Peruana de Lenguas Indoamericanas*, Vol.1, N°1, 1981, págs. 21-38.

grupos pequeños que quedan aislados, todos han estado en contacto con la sociedad y la economía occidental.

La base económica de todos los grupos es la agricultura de subsistencia, que sigue los métodos tradicionales, y la mayor parte de las proteínas de la alimentación del nativo proviene de la caza y la pesca. Aunque la base económica es tradicional, hoy en día, casi todos los grupos emplean herramientas de hierro y todos, excepto los grupos aislados tienen otros artículos ajenos a su cultura material, tales como: ollas de aluminio y cubiertos de metal; telas de fábrica y ropa al estilo occidental; mosquiteros y frazadas. Algunos poseen radios, motores fuera de borda, máquinas de coser, zapatos, relojes, y complementan su dieta con azúcar, fideos, y pescado enlatado y otras conservas.

En el pasado (y hasta ahora, en el caso de los moronahua) varios grupos se proveían de machetes y hachas por medio de saqueos a otros grupos o a colonos mestizos que habitaban territorios vecinos. La mayoría conseguía mercancías por medio del trueque, pero cada vez más están empleando el dinero en el intercambio de mercancías y de mano de obra; de ahí la motivación de aprender "matemáticas para poder conducir negocios en forma justa, evitando así la explotación y deudas perpetuas" (Loos, Davis y Wise; 1979:438). Sienten la necesidad de "saber cómo contar el dinero y los objetos, y cómo utilizar pesas y medidas para poder comprar, vender y comerciar con el mundo exterior" (Jakway, 1979c:374).

Varios hombres nomatsiguengas tipifican el alto valor que el nativo da a los conocimientos aritméticos. Siendo aún analfabetos, saben contar dinero y leer los números en libros impresos en su idioma.² Aunque los ancianos del grupo no tienen esos conocimientos, otros hombres adultos y los jóvenes pueden ayudarles en las operaciones de compra y venta.

Terminología

Mientras el intercambio de bienes y servicios se realizaba por medio del trueque y la reciprocidad, había poca necesidad de tener un sistema numérico muy desarrollado y esto se refleja en la terminología matemática nativa. Entre las etnias

²Algunos grupos campas, incluyendo los nomatsiguenga, "cuentan" los billetes, que se llaman "hojas", por su color. Les llama más la atención el color del billete que su valor monetario y no hacen la correlación entre color y cantidad. Muchas veces las monedas tienen más valor para ellos que los billetes.

amazónicas se encuentran tres tipos básicos de terminología, con variaciones que reflejan otros rasgos lingüísticos y culturales.

El primer sistema muestra el concepto de cantidad relativa mas no el de cantidad absoluta. Por ejemplo, en algunos idiomas existen los números 1 y 2; en otros, 1, 2 y 3. Pero el número 2 generalmente significa “más que uno, pocos o algunos”; no representa una cantidad absoluta. De la misma manera, 3 puede significar “muchos”. Todos los grupos *campa* y *machiguenga* (de la familia *arawaka* *maipurán*, los *culina* (familia *arahuá*), los *arabela* (familia *záparo*) y los *achuar-shiwiar* (familia *jíbaro*) muestran variedades de este sistema que denominamos BIUNIVOCO.³ Utilizamos este término para indicar que se calcula estableciendo una correspondencia de uno a uno y que la cantidad es relativa.

El hombre *campa*, utilizando este sistema, se vincula con una red bastante amplia de *ayompari* “compañeros de trueque” que pueden pertenecer a su propio grupo (*asháninca*, por ejemplo) o a otro grupo como el (*ashéninca pajonalino*). El que tiene acceso a mercancías occidentales puede entregar varios cuchillos o un machete para recibir después, como pago, una *cushma* tejida por la mujer de un compañero de trueque que vive lejos de los mercados y más aislado de los comerciantes. Todos los hombres tienen (o tenían hasta años recientes) varios compañeros de trueque y aún sin poseer un sistema numérico fijo nunca pierden la relación de los deudores y de los objetos que les deben. Graban en la memoria, por medio de la correspondencia de uno a uno lo que han entregado por adelantado a su compañero a cambio de una *cushma* o una bolsa que debe recoger en la visita siguiente. Esta red funciona como un recurso para mantener relaciones de amistad fuera de los enlaces de parentesco, y es, al mismo tiempo, una actividad económica.

Una variedad de los sistemas biunívocos ocurre en el *arabela* donde se conciben los números en pares e impares, siendo 3 el número que “tiene uno en medio (del par)”. A veces se usa el mismo término para cinco, ya que este número también tiene uno entre dos pares.

El segundo sistema numérico, el QUINARIO, es muy frecuente y en varios idiomas forma la base de un sistema decimal doble. En el *capanahua* se encuentra una variación del sistema quinario — se cuenta así: “uno, dos, dos más uno, dos más

³Algunos *achuar-shiwiares* muestran conocimiento de un sistema quinario semejante al que emplean los *aguaruna*, pero no todos saben qué número corresponde a cada dedo.

dos, una mano, una mano más uno”, etc. hasta llegar a diez. Luego se sigue con los dedos de los pies hasta llegar a veinte.

El matsés representa algunas variaciones de este sistema: se cuenta como en capanahua o por pares, de manera que los pulgares representan el número 6. Sin embargo, los números no representan cantidades fijas: “dos” puede significar “pocos”, y si un hombre dice que ha traído seis flechas para vender, puede haber traído seis o casi cualquier cantidad mayor que dos.

Los idiomas ocaina, huitoto y bora (de la familia lingüística huitoto) y el yagua (única lengua sobreviviente de la familia peba-yagua) presentan otra variedad de los sistemas quinarios. En estos idiomas, además de contar con los dedos de la mano, y con los dedos de las dos manos y los de un pie o los dos pies, es necesario agregar un sufijo que indica la forma de los objetos que se cuentan o la materia de que están hechos. En muchos idiomas no se emplea el número para representar una cantidad abstracta sino que siempre ocurre como modificador en una frase nominal, o como parte de un sustantivo compuesto. Ir de lo concreto a lo abstracto es una barrera grande para el niño nativo en la escuela. El problema es aún más agudo entre los grupos de la familia huitoto, ya que no es posible pronunciar un número sin agregar a la raíz un sufijo que se refiere a los objetos que se está contando.

Además, para cantidades mayores que uno, se debe agregar un sufijo de número: el dual para dos y el plural para tres, cuatro y cinco. Thiesen describe el empleo de los sufijos de número en la siguiente forma: “Las categorías de singular, dual y plural no se determinan por la cantidad de objetos que se cuentan, sino por los dígitos singulares, duales o plurales utilizados para formar los números” (1975:2). El dígito (término usado para los números básicos, es decir de 1 a 5) uno es singular; ocurre en uno y en seis “una mano más uno”. El dígito dos es dual y ocurre en dos (“dos- + -calificativo + -dual”). Los dígitos tres, cuatro y cinco son plurales.

Otros grupos, como por ejemplo los chayahuita (de la familia cahuapana), los urarina (sin clasificación lingüística) y los amuesha (de la familia arawaka maipurán), emplean términos nativos para 1, 2, 3 y 4 (y a veces 5), y para los demás números hasta 10 se han prestado vocablos quechuas, resultando el tercer sistema, el DECIMAL.

En amuesha (yanesha') los números del 11 al 19 se forman con la expresión *charra' pochena* ____ “diez sobrando ____ (uno/dos etc.)”, y 20, 30, etc. con la frase

ehpoch çharra'/*ma'poch çharra'* “dos/tres grupos de diez”, etc. Del 21 al 29 se forman con *ehpoch çharra pochena* ____ “dos grupos de diez sobrando ____”.

En el urarina (que emplea términos quechuas para 5 hasta 9) se forman los términos para decenas, centenas y millares por medio de la yuxtaposición de la raíz del dígito y el término quechua para diez, cien o mil. Los números 11 a 19 se expresan con la raíz de 1 más el término quechua para 10, más el dígito correspondiente. Para 21 a 29 se usa la raíz de 2 en vez de la de 1 y la frase sigue igual, es decir que se agrega el término 10 en quechua más el dígito correspondiente.

Otros aspectos de la terminología

En varios de los idiomas selváticos las cantidades comparativas se expresan por medio de frases tales como “que sobrepasa a todo lo demás en tener mucho” o “estos son muchos; estos no son muchos, o son pocos”. Sin embargo, en la mayoría de los casos les es difícil captar las ideas de “mayor que...” y “menor que...” cuando se trata de números abstractos. El concepto que 65, por ejemplo, es mayor que 37 y menor que 82 es muy difícil para los hombres adultos entre los sharanahua, aunque es más fácil para los jóvenes y los niños.

En capanahua, los conceptos de suma y resta no son difíciles de expresar: se dice “pon 5 y pon 2 más” o “pon 5 y quita 2”, respectivamente. Parece que todos los idiomas con sistemas quinarios tienen una capacidad potencial de adaptarse fácilmente a un sistema decimal y de expresar conceptos tales como los de la resta, la suma, la multiplicación y la división sin problemas mayores.⁴ Por otro lado, buscar términos o frases sencillas para expresar estos conceptos en idiomas que usan un sistema biunívoco es una tarea casi imposible. Por eso es necesario introducir vocablos matemáticos del castellano con ejemplos muy concretos y con explicaciones claras en el vernáculo.

⁴Un tema que sería materia interesante de investigación es el de los procesos mentales empleados por los yagua para hacer cálculos complejos. Evidentemente, su sistema es incompatible con el sistema occidental. Un hombre yagua que todavía era analfabeto, podía hacer cálculos rápidos y correctos. Por ejemplo, cuando un lingüista le dijo que para un techo nuevo necesitaban 4 filas de 45 crisnejas para cada vertiente del techo y el equivalente de dos filas para los extremos, él calculó la cantidad correcta al mismo tiempo que el lingüista terminó sus propios cálculos. Sin embargo, no pudo explicar cómo había hallado el total. El primer profesor bilingüe yagua tuvo dificultad en comprender el sistema occidental pero una vez aprendido no pudo explicar su sistema nativo ni continuar utilizándolo.

Otra area problemática aparece al contar con los dedos y juntar los dedos de las dos manos para formar números mayores que 5, porque en algunos casos cada dedo tiene su propio nombre y orden; no es posible juntarlos en cualquier orden para expresar igualdades, y tampoco se puede elegir un orden arbitrario para empezar a contar. Por ejemplo, el sistema de contar entre los andinos es muy exacto. La persona que cuenta dobla los dedos hacia la palma de la mano empezando con el dedo meñique de la mano izquierda y sigue hasta cinco. De la misma manera dobla el dedo meñique de la mano derecha y sigue contando hasta diez. Los dos puños cerrados con los dedos juntos representan el número 10.

Si uno trata de utilizar los dos dedos índices para expresar que $1 + 1$ es igual a 2, puede encontrarse con la sorpresa de que no lo es. En sharanahua, por ejemplo, los dedos índices representan al número 4 y el que los utilizaría para expresar $1 + 1 = 2$ estaría diciendo que $4 + 4$ es igual a 2.

Los sistemas biunívocos –casi siempre limitados a los números uno, dos y tres– necesariamente tienen que prestar vocablos de otro idioma para expresar conceptos matemáticos básicos. Por otro lado, en los sistemas quinarios y decimales, excepto en los que han incorporado préstamos del quechua, se puede expresar cualquier número pero en frases tan largas y enredadas que en la mayoría de los casos, la gente ha optado por emplear la terminología castellana para el cálculo. En los sistemas quinarios y decimales, entonces, las formas lingüísticas impiden el uso de terminología nativa; pero los conceptos básicos no son problemáticos; en tanto que, para los grupos que emplean sistemas biunívocos (y los matsés entre los que tienen un sistema quinario), la primera barrera es semántica o sico-cultural. En primer lugar tienen que dominar el concepto de cantidad fija o absoluta. Pasaremos ahora a consideraciones metodológicas que podrían servir para superar éstas y otras barreras.

Metodología y otras consideraciones pedagógicas

Como parte de la Reforma Educativa Peruana se ha escogido el sistema de matemática moderna para la enseñanza primaria. A veces se supone que las metas y las pautas pedagógicas utilizadas en la selva deberían ser las mismas que se utilizan en las aulas de la costa. La metodología general presupone que los alumnos vienen de culturas y ambientes donde se emplea el sistema decimal para contar, y donde el niño ya tiene cierto grado de aprestamiento para las matemáticas. Cuando entra al jardín, el niño costeño ya sabe contar varios objetos y puede decir cuántos años tiene.

En contraste, el niño selvático no está acostumbrado a contar y en las pocas ocasiones en que emplea algún concepto matemático, casi siempre se basa en la correspondencia de uno a uno. Por ejemplo, cierta vez cuando tres lingüistas visitaban la casa de una familia campá ashéninca que las había invitado, uno de los niños mostró su hospitalidad asando un camote para cada una de las visitantes: tres camotes bien preparados. Sin embargo, cuando se le pidió contarlos el niño no pudo. ¿Cómo había podido el muchacho asar el número de camotes que necesitaba? Evidentemente pensó en uno para María, uno para Marta y uno para Luisa. De la misma manera, un hombre del grupo arabela explicó que cuando quiere construir una casa, recoge el número de horcones que necesita visualizando mentalmente la casa y recogiendo un horcón por cada horcón que había en la imagen de la casa.

Para los grupos que emplean este sistema biunívoco hay que modificar la metodología y enseñar primeramente el concepto de cantidades absolutas y que cada cantidad tiene un nombre, es decir que se representa por un número. "Aprender el valor de los números y la combinación de números para sumar y restar hasta 20 no es un logro pequeño para los niños de estos grupos" (Jakway, 1979a:327).

Si una regla pedagógica general es ir de lo conocido a lo desconocido, ¿cómo se puede enseñar el sistema decimal a los que solamente saben contar por medio de correspondencias de uno a uno? Lo conocido para ellos es relacionar un objeto concreto con otro objeto concreto. Otro concepto que se puede utilizar como punto de partida es el de orden cronológico. El hombre campá muestra una habilidad formidable de dar cuenta de todos los habitantes de su caserío o de todos sus parientes de varias generaciones ascendientes y descendientes aunque puede ser que nunca haya conocido a algunos ni sepa sus nombres. Logra hacerlo memorizando la relación de los hijos de los padres de familia en orden de nacimiento o sea que ya tiene el concepto de "antes" y "después" para explicar los números ordinales.

Utilizando estas habilidades, pero tomando en cuenta la falta de aprestamiento general para hacer operaciones matemáticas, se ha adaptado la metodología del sistema educativo peruano y preparado cursos y materiales especiales para el Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Selva. Hay varias etapas de enseñanza que se deben seguir hasta que los niños nativos puedan comprender y utilizar el sistema decimal, y adquieran conocimientos matemáticos:

1. Comprender que la correspondencia de uno a uno es una manera de contar y que cada cantidad tiene un nombre.

2. Contar grupos de objetos concretos mayores que uno y formar conjuntos.
3. Contar números abstractos.
4. Sumar y restar números concretos y abstractos.
5. Realizar las operaciones matemáticas con números concretos, números abstractos y resolviendo problemas prácticos de tratos con el mundo exterior.

Para cada etapa de la enseñanza el profesor debe adaptar la metodología general a ciertos rasgos lingüísticos y culturales del grupo donde enseña. Si enseña en un grupo que posee un sistema decimal o quinario, es necesario hacer menos adaptaciones pedagógicas, pero tiene que considerar la correspondencia lingüística entre los números nativos y los números en castellano, y entre los números orales y los números escritos.

Normalmente se empieza con los números en la lengua nativa. En una variedad del campo los números son: *aparo* "uno", *apite* "dos" y *mava* "tres". Pero, en algunos idiomas hay que tener cuidado porque las formas varían según sea el objeto masculino, femenino, pequeño, grande, animado, inanimado, etc. Por otro lado, ¿cómo se puede explicar la diferencia entre "un, uno, unos, una y unas" si el vernáculo no hace esas distinciones?

Otro problema es escoger el sistema de números que se va a utilizar: *aparo*, *apite*, *mava*, *cuatro*, *cinco*, *seis*, etc.; o uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, etc.; o inventar palabras en la lengua nativa para ampliar el sistema. En la mayoría de los casos se utilizan los números en castellano desde que los alumnos comprenden que "uno" significa *aparo*, "dos" significa *apite*, y así sucesivamente.

La metodología debe adaptarse también a los rasgos culturales del grupo donde se enseña. Aunque una cultura no es superior a otra, es indispensable reconocer que, por lo general, algunos miembros de la sociedad minoritaria tienen que conocer las pautas culturales de la sociedad dominante para poder superar los prejuicios de los miembros de esta última. La meta del pedagogo, entonces, es concebir una metodología que sirva para enseñar los conceptos y los procesos más útiles de las matemáticas de una manera aceptable en el ambiente cultural. Es un desafío formidable pero posible si se aprovechan los elementos culturales y los conocimientos que los alumnos llevan a la escuela. También es necesario utilizar

objetos y situaciones propios de la selva y de la cultura nativa en explicaciones y ejercicios. Después de muchos ejercicios con objetos, se utiliza un libro de tareas como aprestamiento para la aritmética:

Este libro incluye muchas páginas de actividades para formar los conceptos y enseñar la escritura de números del 1 al 10, ordinales y cardinales. Además el libro emplea dibujos conocidos para el niño selvático, puesto que las imágenes no identificables, como los números abstractos y las formas geométricas, carecen de significado para el niño que no tiene conocimientos previos de este sistema numérico (Jakway, 1979a:327-329).

Al pasar a la etapa de formar conjuntos se debe escoger con cuidado los objetos concretos que se van a agrupar porque en algunas etnias se prohíbe la agrupación de ciertos objetos.

Cuando el alumno comprende el sistema peruano de aprendizaje, y adquiere los conocimientos matemáticos elementales y posee un vocabulario básico del castellano, se le puede seguir enseñando la aritmética elemental utilizando los términos matemáticos y la metodología empleados en las escuelas para hispano-hablantes.

El esfuerzo es recompensado cuando se ve que el nativo puede leer las balanzas, multiplicar, cubicar madera y contar dinero de manera que ha aumentado la probabilidad de que reciba un trato justo.

Mas aún, el conocimiento de los números ha producido confianza. Los arabela y otros grupos han expresado la satisfacción que experimentan al no dudar de si les han pagado —o cobrado— precios justos. Empleando conocimientos elementales de aritmética, pueden calcular las sumas correctas y disipar sus sospechas —ventaja obvia para ellos mismos y para aquellos comerciantes y patronos que desean ser justos con ellos. (Davis, 1979b:284).

**ALGUNAS DIFERENCIAS ENTRE EL
CASTELLANO Y LOS IDIOMAS VERNACULOS
DE LA AMAZONIA PERUANA:
SUGERENCIAS PARA LA EDUCACION BILINGÜE**

Patricia M. Davis, Stephen Parker y Cornelia Noordam Eilander

Entre las riquezas del Perú, hay una que merece mucha atención: la herencia lingüística.¹ En la Amazonía se reconocen doce familias de lenguas, representadas por unos sesenta idiomas. La complejidad y belleza de expresión de estas lenguas es casi infinita. Por ejemplo, el ticuna es uno de los tres idiomas en el mundo que, según un análisis, tiene cinco niveles de tono. El shipibo tiene una posibilidad teórica de 10,000 formas para cada verbo; esto se debe, en parte, a que posee cinco categorías del tiempo pasado. El machiguenga posee por lo menos seis partículas verbales que especifican la dirección del movimiento. El aguaruna emplea un sistema de pluralización que marca el plural en el verbo en vez del sustantivo. Muchos de estos idiomas pueden encerrar en una sola palabra lo que en el castellano se expresa en varias oraciones. Todos pueden precisar ideas que no se especifican en el castellano; así también, en ciertos temas, poseen términos más específicos que las lenguas indo-europeas. En fin, están perfectamente estructurados para expresar cualquier hecho o emoción que sea experiencia propia de la cultura.

Naturalmente, las lenguas autóctonas del Perú están organizadas en base a marcos conceptuales y a estructuras gramaticales distintos a los del castellano. Como resultado, aprender la lengua mayoritaria es, para un vernáculo-hablante, un reto

¹Agradecemos el valioso aporte de nuestros colegas del Instituto Lingüístico de Verano en la recopilación de los datos presentados en estas páginas.

tan grande como es para un hispano-hablante aprender el urdu o el japonés. El propósito de este artículo es indicar algunos de los puntos que pueden ocasionar más dificultades para los nativo-hablantes en su aprendizaje del castellano como segunda lengua. Se espera que la información pueda ayudar a los docentes que tienen a su cargo alumnos bilingües (o multilingües) y también a disminuir las frustraciones de los alumnos.

Problemas de pronunciación y de comprensión

Los problemas de pronunciación casi siempre se deben a las diferencias entre el sistema de sonidos del idioma vernáculo y el del castellano.

En cuanto a las consonantes, las letras *d*, *l*, *r* y *f* raras veces se encuentran en los idiomas de la selva y ocasionan muchos problemas de pronunciación y ortografía. Las combinaciones de consonantes también varían entre los idiomas. Por ejemplo, la palabra *cruz* puede contener tres problemas para muchos vernáculo-hablantes:

1. La combinación *cr*. Frecuentemente la tendencia es separar las consonantes con una vocal para obtener una secuencia más conocida: *cor*.
2. La terminación en consonante *z*. Los hablantes de los idiomas en los que una palabra nunca termina en consonante, o por lo menos en el sonido *s*, tienden a agregar una vocal final: *corusi*.
3. Algunos de los idiomas que no utilizan la *u* del castellano, tienden a reemplazarla con una vocal más conocida: *corosi*. El profesor que conoce el sistema fonológico del vernáculo-hablante puede ayudarlo a identificar por qué tiene dificultades para pronunciar ciertas palabras y a mejorar su pronunciación.

Entre los idiomas de la selva, ninguno emplea exactamente el sistema de cinco vocales del castellano. Algunas lenguas poseen más vocales y otras menos. Por ejemplo, un idioma con tres vocales contrasta con el castellano en la siguiente forma:

Sistema de cinco vocales:

i	u
e	o
a	

Sistema de tres vocales:

i	u
a	

En el sistema de tres vocales, el área de la boca con que se articulan es más amplia para cada vocal que en el sistema de cinco vocales. Cualquier sonido producido en un área dada será interpretado como la vocal nuclear. Como resultado, el que habla una lengua de tres vocales quizá no distinga las diferencias entre vocales próximas. Para él, las palabras *pero*, *piro*, *Perú* todas se pueden pronunciar como *piru*, *pero*, etc.

Se requiere tiempo y práctica para llegar a distinguir entre las vocales de un nuevo sistema, y más tiempo todavía para llegar a reproducirlas.

Aparte del dominio de los sonidos, las personas que están aún aprendiendo un idioma tienen dificultad para distinguir una palabra de otra. Hablar lentamente y pronunciar con claridad quizá sea el don más importante que un profesor pueda dar a sus alumnos. Un profesor hispano-hablante raras veces se da cuenta del sufrimiento que ocasiona al estudiante nativo cuando le habla rápidamente.

Términos genéricos

Muchos de los términos genéricos más frecuentes en el castellano se expresan de otra manera en las lenguas vernáculos, a veces por medio de una serie de términos específicos. Por ejemplo:

Puede faltar el término:

color

tamaño

animal

familia

Pueden existir las palabras:

rojo, negro, blanco, verde, etc.

grande, pequeño, largo, corto, etc.

perro, mono, ratón, etc.

padre, madre, hermano, hermana, etc.

Recomendamos al profesor identificar y explicar los términos genéricos que se empleen.

Términos abstractos

Muchos de los términos abstractos del castellano no se traducen con una sola palabra en los idiomas vernáculos sino que se expresan por medio de una frase. Algunos ejemplos:

<i>justicia</i>	<i>lealtad</i>	<i>comprensión</i>	<i>amistad</i>
<i>libertad</i>	<i>honor</i>	<i>aspiración</i>	<i>símbolo</i>

Un chayahuita pensó que *la amistad* era una planta porque siempre escuchaba decir: “Debemos cultivar la amistad”.

Recomendamos al profesor substituir los sustantivos abstractos por frases verbales. Por ejemplo *comprensión* podría ser “comprender cómo siente otra persona”.

Las figuras y los modismos

Todas las figuras del lenguaje y los modismos del castellano pueden confundir a los alumnos porque no deben interpretarse literalmente.

Ejemplos: <i>hacerse la vaca</i> quiere decir “no asistir”	<i>estar en la luna</i> quiere decir “estar desorientado e ignorar”
<i> echar un ojo</i> quiere decir “mirar”	<i>no hay de qué</i> quiere decir “no merece agradecimiento”
<i>tomar el pelo</i> quiere decir “bromear”	<i>llegar a la raíz del asunto</i> quiere decir “comprender bien”

Recomendamos al profesor utilizar los términos literales y específicos en vez de los figurados.

Vocabulario reducido

Otro problema para los estudiantes de un segundo idioma es que para la buena comunicación se requiere de un vocabulario amplio. La adquisición del vocabulario que le permita a uno expresarse sobre cualquier aspecto de la vida requiere mucho tiempo y esfuerzo. El problema se complica por el hecho de que muchas de las palabras más comunes tienen varios significados, de los cuales el alumno quizá solamente reconoce uno. Por ejemplo, en la escuela se utiliza la palabra *recurso* en el contexto de *recursos naturales*. Seguramente algunos alumnos no reconocen su uso para referirse al dinero, las fuerzas, el personal y otros elementos que se necesitan para un trabajo. Un caso de esta naturaleza ocurrió cuando descubrimos que un nativo no comprendía el uso de la palabra *necesidad* salvo en la frase “hacer sus necesidades”.

Recomendamos al profesor señalar y explicar con cuidado los sentidos diferentes de las palabras, además de las palabras que pudieran ser desconocidas.

El uso de tú y usted

La mayoría de los idiomas de la selva utilizan la misma palabra para *usted* y *tú*. Por consiguiente, los alumnos necesitan ayuda y práctica especial para distinguir entre estos pronombres, para conjugar los verbos y formar los imperativos con esas dos formas de segunda persona y para comprender su uso cuando se dirigen a personas de diferentes rangos sociales.

El tiempo/aspecto verbal

En muchos de los idiomas del Perú, los hablantes suelen confundir el imperfecto con el presente cuando traducen sus pensamientos al castellano. Por ejemplo, para ellos las frases *comía plátanos* y *como plátanos* son casi iguales, puesto que en su modo de pensar enfocan el aspecto de la acción no terminada.

Algunos idiomas –entre ellos el amarakaeri, el achuar, el aguaruna y el urarina– marcan el pasado muy remoto con un marcador de tiempo especial. Estos idiomas utilizan el tiempo remoto para referirse a sucesos que ocurrieron hace muchos años.

Recomendamos al profesor explicar a los alumnos que en el castellano todas las acciones se expresan en base a un sistema de tres puntos de referencia: el presente, el pasado y el futuro. Toda la morfología verbal castellana se puede enseñar partiendo de estos tres ejes temporales.

La formación de los plurales

En muchos idiomas de la Amazonía, si es claro por el contexto que se incluye a más de una persona u objeto en la narrativa, no es necesario emplear la partícula que normalmente marcaría el plural —el plural queda sobrentendido, tanto en los sustantivos como en los verbos. El arabela, el achuar, todos los idiomas campas y el chayahuita ejemplifican este caso. El yagua no tiene una forma plural para los sustantivos; señala el plural de otra manera.

Es probable que el sistema de pluralización del castellano necesite una explicación especial. El concepto puede enseñarse mediante un estudio del artículo y su relación con el sufijo *-s*.

Los verbos copulativos

En el amuesha (yanasha'), en todos los idiomas campas y en el chayahuita se pueden formar, entre otras construcciones, oraciones copulativas mediante la yuxtaposición de un sustantivo y un adjetivo u otro sustantivo sin necesidad de utilizar los verbos *ser*, *estar* y *haber*. La frase *casa grande*, significa *Es una casa grande*, *La casa es grande* o *Hay una casa grande*. En cambio, el yagua posee un verbo copulativo en todos los tiempos menos en el presente, y en el huitoto existe un verbo copulativo pero su uso no es tan amplio como en el castellano. En los idiomas campas a veces se emplea un pronombre verbalizado, es decir que a un pronombre como *yo* se le añade un sufijo que lo convierte en un verbo que significa "yo soy". En culina (mádiya) existe el verbo *haber*, pero no *ser* y *estar*.

Conviene explicar a los alumnos las estructuras de los verbos copulativos del castellano. En general, se usa el verbo *ser* para describir las características inherentes de algo: *Es enfermo*. El verbo *estar* se emplea para indicar estados no permanentes. *Está enfermo*. *Haber* denota existencia: *Hay un enfermo*.

Las preguntas

En castellano las preguntas se forman con una entonación ascendente. Además se puede: 1) cambiar el orden de elementos de la oración (*La mamá habla a su hija* se convierte en *¿Habla la mamá a su hija?*); y 2) emplear una palabra interrogativa (*¿Cuál de estos libros es tuyo?*).

En cambio, muchas de las lenguas vernáculos, en vez de la entonación, agregan un sufijo a la frase para convertirla en interrogación. Entre los idiomas que forman preguntas con sufijos se encuentran el quechua del Pastaza, el amuesha, el arabela, el achuar, el culina, el urarina y el matsés. Casi todos tienen palabras interrogativas.

Recomendamos al profesor aclarar al alumno cómo se forman las preguntas en castellano, mostrando el contraste con el idioma vernáculo.

Las preposiciones

Muchos de los conceptos que en el castellano se expresan por medio de una preposición son expresados en los idiomas nativos por medio de un sufijo. Por ejemplo, en el tícuna, la palabra *yarinawa* significa 'a Yarina(cocha) o en Yarina(cocha)'; en el machiguenga, la palabra *ivankoku* significa 'a su casa o en su casa'. Entre otros idiomas que emplean esta estructura se encuentran el amuesha, el amarakaeri, el aguaruna, el arabela, el ashánica, el culina (mádija), el yagua, el huitoto, el matsés y el chayahuita.

Recomendamos al profesor mostrar las relaciones espacio-temporales gráficamente por medio de dibujos, tarjetas léxicas, flechas, etc. Enseñar a los alumnos el orden sintáctico correcto (dónde se deben colocar las preposiciones) al construir una oración en castellano.

Los pronombres

Todos los idiomas de la selva poseen pronombres libres. Sin embargo, la mayoría de las lenguas utilizan construcciones verbales que contienen afijos pronominales. Estos se refieren al sujeto y/o al complemento de la oración, eliminando así la necesidad de repetir los sustantivos.

Algunos idiomas (entre ellos el ticuna, el arabela, los idiomas campas y el urarina) agregan una clasificación de inclusivo/exclusivo al pronombre *nosotros*. En esos casos, hay una forma del pronombre que incluye a la persona a quien se habla mientras que la otra forma excluye a esa persona.

Muchas veces los vernáculo-hablantes necesitarán practicar no solamente con los pronombres castellanos sino también con su ubicación correcta dentro de la oración.

El género

Entre los idiomas que no distinguen género podemos mencionar al amuesha, al urarina, al yagua y al chayahuita. En los idiomas campas no solamente existe género sino también una clasificación de animado/inanimado. Un pronombre masculino que va ligado a un verbo representa a un participante animado (un animal o una persona); el pronombre femenino se refiere a una mujer o a un participante inanimado (una llanta, un libro, etc.).

Como el uso de los artículos en el castellano está íntimamente relacionado con el género, los dos temas pueden enseñarse al mismo tiempo. En vez de preocuparse por dar una explicación teórica, el profesor puede demostrar que los sustantivos y adjetivos que terminan con las letras *e, o, l, n, r, s* suelen llevar el artículo *el*; los demás llevan *la*. Al mismo tiempo que se practican los artículos, habrá que mencionar las excepciones a la regla. La mayoría de éstas serán sustantivos femeninos que terminan en *-e*. Por ejemplo: *la gente, la muchedumbre*.

Los artículos

Los idiomas de la selva no emplean artículos definidos ni indefinidos. Su uso en el castellano generalmente confunde mucho al vernáculo-hablante. La tendencia del nativo al tratar de comunicarse en castellano es omitir los artículos, tanto en el lenguaje oral como el escrito.

Como regla general, el profesor puede explicar que en el castellano, cuando se presenta a algún participante por primera vez en un discurso, se suele utilizar el artículo indefinido: *Ellos vieron una casa*. Luego, en las referencias posteriores al mismo objeto se emplea el artículo definido: *Al acercarse a la casa...*

El orden de las palabras

En cuanto al orden sintáctico de las frases, hay gran variación entre los idiomas vernáculos de la Amazonía. A continuación damos una lista representativa; pero se debe tener en cuenta que la forma básica puede variar según el tipo de discurso, el contexto, el enfoque, etc. Las abreviaturas que empleamos son: S = sujeto, V = verbo, O = objeto.

Aguaruna	—	SOV
Amuesha	—	VSO
Amarakaeri	—	SOV
Ticuna	—	SVO
Achuar	—	SOV
Ashéninca	—	VSO
Culina	—	SOV
Urarina	—	OVS
Yagua	—	VSO
Huitoto	—	SOV
Machiguenga	—	VSO
Chayahuita	—	SOV
Shipibo	—	SOV

En el castellano la forma básica es SVO, que es diferente a la de la mayoría de los idiomas vernáculos peruanos.

Por consiguiente, las inversiones de orden y de construcción que ocurren en el habla del que está aprendiendo el castellano casi siempre se deben a que está expresándose con la sintaxis de su idioma materno.

Recomendamos al profesor ayudar al alumno a reconocer y utilizar el orden sintáctico del castellano.

La narración y otros tipos de discurso

Por lo general, los idiomas de la selva requieren que se resume el argumento al comenzar un tema. Por ejemplo: “Ahora les voy a contar sobre cómo la tortuga ganó a la liebre cuando hubo una carrera”. Por lo tanto en muchos idiomas no puede existir un desenlace sorpresivo ya que el oyente sabe desde el principio cómo va a

concluir el relato. Para estos idiomas, la sorpresa consiste en la forma en que se llega al desenlace; en este caso, cómo fue que una tortuga ganó a una liebre. Es preciso, además, indicar la terminación del tema, diciendo: "Ya les he contado acerca de la carrera", o "Eso es todo". Sin esa indicación, el tema no queda concluido en la mente de los oyentes, y la introducción de un tema nuevo produce desorientación.

Otras características típicas de varios idiomas amazónicos es la forma de unir una oración con otra por medio de la repetición y el empleo del estilo directo. Por ejemplo, una narración en el idioma shipibo podría seguir el siguiente modelo:

Voy a contarles acerca de mi papá. Mi papá se fue al monte.
Estando en el monte, vio unas huellas. Habiendo visto las huellas,
decidió seguirlas. Después de seguirlas, escuchó un ruido.
— ¡Es el ruido del sajino! — dijo mi papá. Se acercó al ruido y
baleó al sajino. Habiéndolo baleado, lo trajo a la casa. Ya les he
contado acerca de mi papá.

En castellano, los elementos de esta narración podrían mencionarse una sola vez y en una o dos oraciones, pero para el hablante de otros idiomas el peso de toda esa información no aclarada por repeticiones sería tal que dificultaría la comprensión, especialmente en la comunicación oral.

Otro aspecto de las lenguas amazónicas es el importante rol que cumple el verbo. Los verbos son bastante más numerosos y descriptivos que los del castellano puesto que muchos de los modificadores (adjetivos, adverbios y otros) se expresan en la forma verbal; no son palabras separadas. Por otro lado, se combinan fácilmente con muchas palabras onomatopéyicas que expresan el sonido de las acciones y la voz de los animales. Otra función importante y frecuente que tiene el verbo es incluir al sujeto y al objeto que van ligados al verbo como prefijos o sufijos pronominales. Con la ayuda de esos pronombres, el oyente puede seguir el hilo de una conversación, aun si se omite la mayoría de los sustantivos (sujeto y objeto).

Todos los idiomas poseen un sistema de referencia, para evitar la repetición de los nombres de los participantes, o del tema principal. Como los idiomas nativos no utilizan el mismo sistema que emplea el castellano, los que estudian castellano como segunda lengua necesitan ayuda para poder analizar y comprender las estructuras castellanas. El problema es especialmente agudo si el pronombre está muy distante del sustantivo al que se refiere. Algunos de los más problemáticos son los siguientes:

lo que	lo referido	la presente	aquella
la cual	el mismo	lo anterior	ésta
lo correspondiente	lo dicho	lo observado	ese
lo sugerido	lo suyo	lo propio	eso

Recomendaciones para el profesor:

1. Se debe anunciar con claridad el comienzo y el fin de un tema.
2. Si hay una oración larga con varios referentes, el alumno puede aprender a unir el referente al sustantivo correspondiente con una flecha, o puede escribir el sustantivo encima del referente para no olvidar qué representa.
3. Los alumnos también necesitarán práctica para identificar la oración principal (sujeto y verbo principales) y las subordinadas, especialmente en las oraciones largas.
4. El profesor puede dividir las oraciones largas en dos o tres partes para ayudar a los alumnos. Al hacerlo, debe repetir el sujeto.
5. El profesor puede preparar un resumen sencillo de una oración larga (o difícil). Después que los alumnos hayan comprendido la forma simplificada, pueden analizar y aprender las estructuras complicadas, una por una.

Conclusiones

Debido a los obstáculos lingüísticos, el rendimiento de una clase puede resultar engañoso. Los alumnos bilingües pueden comprender y contestar todas las preguntas. El profesor puede pensar que todos han comprendido, cuando realmente sólo son algunos los que siguen el tema. Se ha visto, además, que muchos alumnos obtienen notas excelentes en los cursos que se enseñan en el idioma materno, pero son desaprobados en las asignaturas que se enseñan en castellano. Esto demuestra que el grado de dominio del castellano que tenga un alumno no es una indicación de su inteligencia ni de su habilidad.

Recomendaciones para el profesor:

1. Observar a los alumnos que no participan en la clase. Es posible que no comprendan lo que el profesor presenta.

2. Enseñar y comprobar *conceptos*. Muchas veces una demostración puede comunicar un concepto que el alumno, por sus limitaciones en el idioma, no puede captar con una sola explicación verbal.
3. En los exámenes, se debe tratar de formular preguntas que no dependan únicamente del conocimiento del castellano sino que revelen comprensión de los conceptos enseñados. Por ejemplo, el alumno podría *dibujar* un imán y la atracción que tiene sobre unos clavos y explicar el dibujo oralmente. El dibujo demostrará la exactitud de su comprensión, aun si su vocabulario no le permite expresarse bien.

ALGUNAS CONSIDERACIONES QUE DEBEN TOMARSE EN CUENTA EN LA ENSEÑANZA DE PARTICULAS GRAMATICALES EN LAS LENGUAS AGLUTINANTES

Ronald J. Anderson

El propósito básico del presente trabajo es señalar algunas de las dificultades que se encuentran al tratar de preparar libros de lectura para lenguas aglutinantes, y sugerir algunas técnicas específicas para tratar esos problemas.¹ Una lengua aglutinante es aquella en la que el tiempo verbal, los marcadores de aspecto, varios recursos cohesivos, y la mayoría de las referencias a los participantes se expresan mediante afijos en lugar de formas independientes. Esto da lugar a palabras largas y complicadas, especialmente las formas verbales. La experiencia que nos sirve de base proviene del trabajo realizado con hablantes del ashéninka, un idioma del subgrupo *campa* de la familia *arawaka maipurán* del Perú. A manera de antecedente, cabe mencionar que en los materiales elaborados para el Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Selva, el ILV sigue el método expuesto en Gudschinsky (1974) para la enseñanza de la lectura, con algunas adaptaciones provenientes del método global-silábico recomendado por el Ministerio de Educación. El método empleado va del todo a las partes; es decir, presenta oraciones completas que el alumno debe descomponer en frases, palabras y sílabas.

¹Se publicó una versión inglesa de este trabajo bajo el título "Some considerations in the teaching of functors in agglutinative languages" en *Notes on Literacy N° 48*, 1986, págs 17-21.

En el presente estudio, el enfoque estará en el método Gudschinsky tal como se ha aplicado a la situación del Perú.²

Gudschinsky define la PARTICULA GRAMATICAL—partícula funcional en términos de Gudschinsky— como “un miembro de una pequeña clase gramatical cerrada, cuyo primordial significado es una relación gramatical” (1974:66). Algunos ejemplos de partículas gramaticales en castellano son el sufijo verbal -ó para la tercera persona singular del pasado, el sufijo nominal -s para el plural, las conjunciones, las preposiciones y los pronombres. Las partículas gramaticales pueden ser afijos y formas libres, a las que Lee denomina *FUNCTION WORDS* (1979:360). En general, el término “partícula gramatical” se empleará de aquí en adelante en este artículo como sinónimo de “afijo” a menos que se indique lo contrario.

Como las partículas gramaticales son necesarias para que la lectura tenga sentido, los especialistas en educación bilingüe del ILV generalmente enfatizan la enseñanza de ellas desde las primeras lecciones en los libros de lectura. Sobre la enseñanza de partículas gramaticales, Gudschinsky comenta:

Si el estudiante conoce las partículas funcionales, puede aplicar su energía a leer la parte significativa de la oración (1974:68).

Puesto que la comprensión es crucial para leer bien, dice:

...no necesariamente tenemos que analizar la unidad [partículas funcionales] en la lección uno, en la dos, y acaso tampoco en la tres. Pero, hacia la cuarta lección, no podremos enseñar a leer nada con mucho sentido sin enfocar algunas partículas funcionales contrastantes. (1974:67)

Con esta recomendación en mente, algunos lingüistas que trabajan en los idiomas campas han tratado de incluir partículas gramaticales desde el comienzo en los libros de lectura. Sin embargo, al incluir partículas gramaticales en las primeras lecciones, se notó que ello presentaba algunos problemas. Los idiomas campas son marcadamente aglutinantes, tanto es así que un verbo típico consiste en una raíz y dos, cinco o hasta diez afijos (partículas gramaticales). No obstante, en

²Brevemente, el “método Gudschinsky” enfatiza en lectura la enseñanza de letras, sílabas, partículas gramaticales y textos enteros para que el estudiante lea con comprensión. En escritura enfatiza la formación de las letras, el deletreo y la composición creativa.

lo posible se trató de emplear formas verbales simples y se escogieron las siguientes para las lecciones iniciales del primer libro de lectura:

<i>amaquero</i>	∅ s.3.f	<i>am</i> traer	<i>-aqu</i> perf	<i>-e</i> tmp	<i>-ro</i> o.f/inan
<i>ipoqui</i>	<i>i-</i> s.3.m	<i>poqu</i> venir		<i>-i</i> tmp	
<i>iquentziri</i>	<i>i-</i> s.3.m	<i>quentz</i> disparar		<i>-i</i> tmp	<i>-ri</i> o.m
<i>oshincotziri</i>	<i>o-</i> s.3.f	<i>shincotz</i> asar		<i>-i</i> tmp	<i>-ri</i> o.m
<i>ipaquero</i>	<i>i-</i> s.3.m	<i>p</i> dar	<i>-aqu</i> perf	<i>-e</i> tmp	<i>-ro</i> o.f

(∅ = forma nula; s = sujeto; 3 = tercera persona; f = femenino/inanimado; m = masculino/animado; perf = perfectivo; tmp = tiempo; o = objeto)

Aunque las palabras del campo son complejas, era preciso que el material de lectura fuera interesante y que tuviera sentido. Para esto, se recurrió a la introducción gradual de palabras reconocidas de memoria. Luego se extrajeron sílabas aisladas de esas palabras y se enseñaron paso a paso siguiendo el método Gudschinsky. Las sílabas se introdujeron básicamente en el siguiente orden:

i, o
ni, no
tzi, e, ne, pe, pi, po
a, ma, pa
que, qui
ro, ri

Con esto se han enseñado todas las partes que componen los verbos *amaquero*, *ipoqui* e *ipaquero*.

Los afijos ashéninka más productivos son los prefijos pronominales que marcan el sujeto: *i-* “tercera persona masculina/animada” y *o-* “tercera persona

femenina/inanimada”, y los sufijos pronominales que marcan el objeto: *-ri* “tercera persona masculina/animada” y *-ro* “tercera persona femenina/inanimada”. Si fuera posible emplear estos afijos libremente, se podría ofrecer una mayor variedad de sujetos y objetos de los verbos, lo que haría que el material de lectura, fuera mucho más interesante.

La pregunta crucial que merece consideración es la siguiente: **¿Cuándo introducir estos afijos en ejercicios para afianzar la lectura de las partículas gramaticales?**

Examinemos nuevamente el propósito básico para introducir y enseñar partículas gramaticales. Gudschinsky afirma:

Estamos insistiendo en que logre [el estudiante] un instantáneo reconocimiento de los esquemas de la gramática que el alumno ya emplea y de las partículas funcionales que son los indicios de dichos esquemas. Esta tiene que ser la finalidad de todo ejercicio de lectura donde aparezcan partículas funcionales. Luego, el proceso de pronunciación en voz alta de palabras puede reservarse para los significantes términos léxicos (1974:68).

Esto no quiere decir que el propósito de la enseñanza de partículas gramaticales sea presentar al alumno una descripción gramatical del idioma; el alumno posee ya una comprensión de la gramática que emplea en el lenguaje normal. Más bien, lo que Gudschinsky dice es que se debe evitar que la fluidez en la lectura se vea afectada porque el alumno tiene que dedicar demasiado tiempo a descifrar las partículas gramaticales. Lo ideal es que baste una mirada a las partículas gramaticales que conducen a la unidad gramatical siguiente o término léxico. Esto daría como resultado una lectura más rápida y uniforme, y una mejor comprensión.

A fin de ofrecer material de lectura interesante en las primeras lecciones del texto ashéninka, se introdujeron muchas palabras complejas que funcionarían como palabras reconocidas de memoria. Estas no deben ser analizadas y descifradas inmediatamente por el lector, sino que las aprende como unidades indivisibles hasta que aprenda a reconocer todas las partes que las componen.

Por lo tanto, ¿qué sucedería si los prefijos pronominales que marcan el sujeto (*i-* “tercera persona masculina/animada”, y *o-/Ø-* “tercera persona femenina/inanimada”), basados en el verbo reconocido de memoria *ipoqui* “él

vino”, fueran enseñados antes de que el alumno haya aprendido a descifrar las demás sílabas de esa palabra? La diferencia entre *i-* y *o-* no podría deducirse a partir del contexto anterior porque el orden normal de las palabras en el ashénica es verbo - sujeto - objeto. Como todavía no habría estudiado las demás sílabas que componen *ipoqui* y *opoqui* el lector dudaría al encontrarse con cualquiera de ellas. Tendría que decidir si se trata de la misma palabra *ipoqui* que aprendió a reconocer de memoria y luego decidir si se trata del masculino o del femenino. Por lo tanto, si se introdujeran *i-* y *o-* como partículas gramaticales sin haber enseñado al lector a descifrar estas palabras en su totalidad, los resultados serían contraproducentes.

Del mismo modo, si se introdujeran los sufijos pronominales que marcan el objeto (*-ri* “masculino/animado” y *-ro* “femenino/inanimado”) como parte del verbo *amaquero* “ella lo trajo” inmediatamente después de enseñar *i* y *o*, tendríamos un problema aún mayor. El alumno estaría familiarizado con el contraste entre *i* y *o*, pero todavía no habría aprendido la consonante *r* como, una letra separada. Más aún, los sufijos *-ro* y *-ri* no son obligatorios en oraciones aisladas; tampoco se sobreentienden por el contexto anterior. Como el alumno todavía no conocería ninguna de las demás partes de la palabra *amaquero*, el contraste entre *amaqueri/amaquero* le haría notar erróneamente un contraste *i/o* en vez del contraste *-ri/-ro* que es lo que se desea. Además, normalmente es más difícil identificar un contraste al final de una palabra que al comienzo. Así, en vez de pasar fácilmente de una palabra aprendida de memoria a otra, al encontrar la palabra *amaqueri*, el alumno vacilaría y buscaría la *o* o la *i* al final antes de pasar a la siguiente palabra.

Esto nos lleva nuevamente a la pregunta crucial: **¿Cuándo introducir estos afijos en ejercicios para afianzar la lectura de las partículas gramaticales?**

La respuesta sería: Después de enseñar las partes que componen la raíz y las partículas gramaticales; entonces, y sólo entonces, se deben afianzar estos afijos como partículas gramaticales. En otras palabras, en el tratamiento que se ha seguido hasta ahora, se enseñan las partículas gramaticales *-ro* y *-ri* antes de enseñar la letra *r*. Lo que aquí se propone es que el alumno aprenda *r*, *ro*, *ri*, etc., a partir de términos léxicos antes de introducir *-ro* y *-ri* como partículas gramaticales. Hasta este punto, algunos verbos siempre llevarán el marcador para objetos inanimados *-ro* y otros verbos siempre llevarán el marcador para objetos animados *-ri*.

Esto da lugar a otra pregunta: Una vez que se han introducido y afianzado las partículas gramaticales ¿pueden entonces presentarse en todas las palabras?

La respuesta sería afirmativa, siempre y cuando se conozcan todas las demás partes que componen las palabras. Por ejemplo, si el lector ya conoce todas las sílabas de *amaquero* “ella lo trajo” y de *iquentziri* “él le disparó”, los sufijos *-ri* y *-ro* pueden emplearse libremente sin causar dificultades. No sería apropiado, sin embargo, usar estos mismos sufijos en forma intercambiable en una palabra aprendida de memoria tal como *otashiziri* “ella lo asó” si todavía no se han enseñado las sílabas *ta* y *shi*. Después de todo, una palabra aprendida de memoria debe continuar como palabra aprendida de memoria hasta que se conozcan todas las partes que la componen.

Esto ilustra uno de los mayores dilemas del método que se ha venido empleando hasta ahora. Supongamos que la palabra *otashiziri* “ella lo asó” es una palabra aprendida de memoria. Para ofrecer una gama más amplia de material de lectura, se consideraría conveniente emplear la forma correspondiente en la que el objeto es inanimado *otashiziro*. Sin embargo, como lo señalamos anteriormente, concentrarse en un contraste entre *-ri* y *-ro* cuando el resto de la palabra se sabe solamente de memoria, llevaría a confusión. Por otro lado, desde el punto de vista pedagógico, sería erróneo enseñar *otashiziri* y *otashiziro* como palabras aprendidas de memoria ya que sólo se diferencian en una sola letra. La mayoría de los lectores ni siquiera notarían la diferencia entre las dos formas especialmente porque el contraste se encuentra al final de la palabra. La única solución —y ésa es la razón del presente artículo— es enseñar a los alumnos a descifrar sílabas de palabras como éstas, antes de introducir partículas gramaticales de contraste al comienzo o al final de las palabras.³

¿Cómo deben enseñarse entonces las partículas gramaticales en los libros de lectura en el idioma ashéninka? En vez de empezar a enseñar las partículas gramaticales en la cuarta o quinta página del primer libro de lectura, se consideró necesario esperar hasta llegar a la página cincuenta aproximadamente. Como regla general, los idiomas campas se prestan para la introducción temprana de partículas gramaticales libres tales como *eejazi* “y” y *jaca* “aquí” que se presentan como palabras separadas. Estas partículas gramaticales son muy productivas y añaden

³Nota editorial: La serie de libros de lectura en el idioma amuesha (*yanasha*), otro idioma de la familia arawaka maipurán, preparada por Martha Duff Tripp en 1957 y 1958 utilizó con mucho éxito un método muy semejante al sugerido en estas páginas.

interés a los relatos, por eso se enseñan como partículas gramaticales para aprender de memoria, muy al comienzo del libro.

En una sección de su libro en la que describe un idioma ideal para la enseñanza de la lectura, Gudshinsky dice:

Menos ideales son los idiomas en los cuales (a) algunas partículas funcionales necesarias para la lectura natural deben enseñarse de vista; (b) algunas partes de palabras clave tienen que quedar sin ser analizadas; o (c) deben añadirse algunas palabras significativas a ser aprendidas de vista, para componer relatos con sentido (1974:109).

Los idiomas aglutinantes, tales como los que pertenecen a la familia arawaka maipurán, estarían definitivamente catalogados muy por debajo del ideal, según este criterio. Sin embargo, no parece necesario abandonar el método Gudschinsky sino más bien modificarlo hasta donde sea necesario en estos casos. Las recomendaciones para enseñar a leer en los idiomas aglutinantes podrían resumirse como sigue:

Respecto a las partículas gramaticales libres

- Las partículas gramaticales que se aprenden de memoria, y son productivas y libres, deben introducirse al comienzo.
- Estas partículas gramaticales deben enseñarse dentro de un contexto y no aisladamente. (Ver los comentarios de Gudshinsky al respecto.)

Respecto a las partículas gramaticales afijadas

- Una partícula gramatical afijada debe enseñarse sólo después que todas las partes que las componen han sido enseñadas. Esta propuesta es la innovación principal que se sugiere respecto a la aplicación del método Gudshinsky hasta la fecha.
- Cuando se enseñan partículas gramaticales afijadas en ejercicios para afianzar la lectura deben aparecer solamente con raíces cuyas partes componentes ya han sido enseñadas.

- En el caso de las lenguas aglutinantes se necesitarán muchos ejercicios para afianzar la lectura de partículas gramaticales, pero esto debe hacerse sólo después de haber cumplido con las condiciones mencionadas en los puntos 1 y 2.

Las sugerencias presentadas son ideales, pero por supuesto, no siempre será posible aplicarlas. Aun cuando se observen estas recomendaciones, es posible que el lector principiante encuentre dificultades para distinguir el contraste entre partículas gramaticales afijadas, especialmente cuando varias de ellas aparecen en un verbo determinado. En las lenguas aglutinantes las partículas gramaticales adquieren mucha importancia, pero es preciso introducirlas con cautela a los nuevos lectores.

UN BOSQUEJO DE LOS MATERIALES DESARROLLADOS POR EL ILV PARA LA EDUCACION BILINGÜE ENTRE LOS GRUPOS DE LA AMAZONIA PERUANA

Barbara Trudell y Martha Jakway

El propósito de este bosquejo es describir los materiales elaborados para las escuelas bilingües que actualmente se utilizan en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural auspiciado por el Ministerio de Educación del Perú y apoyado por el Instituto Lingüístico de Verano. Este programa se emplea en veintiocho grupos idiomáticos de la selva. Los materiales han evolucionado a través de más de treinta años, adaptándose a las nuevas disposiciones gubernamentales y a los resultados de las experiencias en las escuelas bilingües.

Una escuela bilingüe típica abarca los grados del primero al sexto. Los materiales bilingües desarrollados por el Ministerio de Educación y el ILV corresponden a los grados del primero al cuarto en las asignaturas de lectura y escritura, castellano como segunda lengua, ciencias sociales y naturales y matemáticas. En los grados quinto y sexto se utilizan en forma gradual textos en castellano. Al terminar el sexto grado se ha concluido la transición hacia un curriculum completamente estructurado en castellano, mientras siempre se mantiene el uso del idioma materno en la sala de la clase bilingüe.

Existen dos factores principales que determinan la forma de los materiales bilingües desarrollados por el ILV y el Ministerio de Educación. El primero tiene que ver con el hecho de que la mayoría de las escuelas primarias de la selva son ESCUELAS UNITARIAS —hay menos profesores que grados. Es decir que un solo profesor tiene que enseñar a más de un grado. De hecho, muchas veces el profesor

tiene a su cargo los seis grados, según el tamaño de su comunidad. Esto tiene consecuencias importantes en la elaboración de materiales, ya que el profesor tiene que adaptarse a enseñar simultáneamente una asignatura para los seis grados.

El otro factor es que los profesores bilingües nativos normalmente no dominan el castellano como los profesores mestizos que enseñan en las escuelas estatales no bilingües. La ventaja abrumadora con la que los profesores nativos cuentan es que hablan el idioma de la comunidad nativa y conocen la realidad de esa comunidad, pero al mismo tiempo su experiencia en el sistema educativo nacional es más limitada y su dominio del castellano también puede ser limitado. Por estas razones, el ILV ha dado énfasis al desarrollo de materiales bilingües, con patrones regularizados que permiten al profesor presentar eficientemente cada lección.

La lectura y la escritura

El método de enseñanza de la lectura desarrollado por el Ministerio de Educación y el ILV se llama GLOBAL MIXTO. Este método representa una combinación del método Gudschinsky¹ y el método GLOBAL SILABICO que ha sido muy favorecido en el Perú desde 1972. En el método global mixto se combina el énfasis en la frase y la sílaba claves, que es típico del método global silábico, con el énfasis en la palabra y las partículas gramaticales del método Gudschinsky. El resultado es un método ecléctico escogido con el fin de adecuar, en la medida de lo posible, los métodos de lectura utilizados por el sistema educativo nacional. Todas las lecciones del método global mixto contienen un tratamiento amplio de palabras claves, sílabas, partículas gramaticales y lectura.

La serie de libros de lectura tiene tres etapas: APRESTAMIENTO, antes de la lectura; INICIACION en la cual se presentan todas las sílabas del idioma; y AFIANZAMIENTO, libros de lectura avanzada. La etapa de aprestamiento cuenta con dos libros, que el niño utiliza en los primeros meses del primer grado. El primer libro, *Mirar, pensar y hacer*, es para todos los grupos idiomáticos, puesto que contiene solamente figuras y no palabras. El segundo libro, *Vamos a leer*, es diferente para cada idioma, porque en las últimas lecciones se presentan algunas palabras en el vernáculo. En la etapa de iniciación se utilizan dos o más libros, según el número de sílabas que hay que introducir. Esta etapa empieza en el primer grado y sigue a través del segundo. La etapa de afianzamiento empieza en el tercer grado y consiste

¹Véase la nota 2 en el artículo de Anderson para un resumen del "método Gudschinsky", pág. 124.

en cinco o más libros de lectura avanzada que se pueden utilizar hasta el quinto grado.

Los materiales educativos escritos para todos los grupos idiomáticos que participan en los programas de educación bilingüe y de capacitación de profesores nativos siguen el mismo modelo para las series de libros de lectura. Sin embargo, la estructura del sistema también permite introducir cambios específicos que sean convenientes para cada idioma. Por ejemplo, los libros de lectura elaborados para las lenguas aglutinantes incluyen ejercicios que dan más práctica en la división morfé mica de palabras largas.

La ventaja que se deriva de utilizar un mismo modelo para todos los grupos idiomáticos se advierte fácilmente en los cursos de pedagogía bilingüe que se dictan todos los veranos en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinachocha. Profesores de diferentes grupos idiomáticos se capacitan en un curso dictado en castellano para utilizar los materiales elaborados en su lengua materna. Para ayudar a los profesores que no dominan suficientemente bien el castellano, a veces es necesario el apoyo de parte de uno de los especialistas del ILV, o del personal nativo del curso de pedagogía bilingüe. Este curso anual para profesores es un aspecto importante del programa de educación bilingüe, y es por eso que se ha querido mantener un modelo básico único en los textos educativos elaborados en los diferentes idiomas.

La escritura se enseña a través de los libros de lectura, empezando con el segundo libro de aprestamiento. Se dan ejercicios de dictado y de formación de letras y palabras en los libros de iniciación de lectura. Los libros de afianzamiento contienen ejercicios más avanzados de comprensión y se pide al alumno que escriba respuestas a preguntas sobre las lecciones.

El castellano como segunda lengua

La enseñanza de la asignatura de castellano como segunda lengua se inició en 1971, reemplazando la asignatura de castellano oral que se enseñó durante los primeros años del programa de educación bilingüe. Este cambio se debió en parte al hecho de que algunos de los alumnos de las escuelas bilingües no estaban aprendiendo a utilizar el castellano como medio de comunicación. En el programa actual para la educación primaria bilingüe, se establece la asignatura de castellano como segunda lengua paralela a la de lenguaje en la lengua materna.

Los materiales para esta asignatura actualmente consisten en un libro de enseñanza oral para los dos primeros grados, y tres libros de lectura y gramática castellana para los grados tercero y cuarto. El texto para la enseñanza oral del castellano incluye conversaciones para memorizar, canciones en castellano y ejercicios en los que el alumno debe responder físicamente a alguna instrucción. De ese modo se le enseña al alumno a responder preguntas y hacer frente a situaciones comunes en las que trata con un hispano-hablante que visita la comunidad del alumno. En los libros de lectura y gramática se enseñan diálogos, vocabulario, las partes de la oración y otros aspectos gramaticales del idioma castellano. Todos estos libros se han adaptado al castellano de la selva y ponen énfasis en la pronunciación y en las costumbres de la cultura mayoritaria. Las metas de esta asignatura son dos: enseñarle al alumno de la escuela bilingüe a comunicarse con los hispano-hablantes con quienes tiene contacto en la comunidad; y prepararlo para hacer la transición a los colegios secundarios para hispano-hablantes, tanto en el castellano oral como escrito.

Matemáticas

La serie de textos de matemáticas está formada por un libro para cada uno de los primeros cuatro grados. Los libros cumplen los objetivos del curriculum oficial. Las instrucciones para cada lección se dan en un castellano sencillo y en los cursos de pedagogía bilingüe se le enseña al profesor a dictar la lección en su lengua materna.

La serie de textos de matemáticas tiene las siguientes ventajas: las instrucciones se dan en castellano elemental y las lecciones contienen muchos ejemplos y problemas prácticos. Algunos otros textos de matemáticas no toman en cuenta el nivel del castellano que se utiliza en las instrucciones y requieren que el profesor invente problemas de práctica. Estos dos factores implican un nivel de capacitación profesional más alto que el que posee la mayoría de los profesores bilingües de la selva. Las características más importantes para que un maestro sea un buen profesor bilingüe en la comunidad nativa — conocimiento de la cultura y lengua nativas y afinidad con los intereses de la comunidad local— obstaculizan su labor cuando trata de enseñar con materiales basados en la cultura mestiza y el idioma castellano.

Ciencia

Los textos de ciencias naturales y sociales empiezan con un solo libro de aprestamiento para el primer grado. Luego las dos ramas de la ciencia se separan

y se han elaborado textos separados para el segundo, tercero y cuatro grados. En los grados quinto y sexto se utiliza un manual de consulta para el maestro que contiene material para las dos asignaturas.

La serie de ciencias naturales incluye textos en castellano y en la lengua materna. Los textos que contienen instrucciones en castellano se enseñan como se enseña la serie de matemáticas, o sea que la comunicación entre el profesor y el alumno, se realiza íntegramente en la lengua materna. Los textos escritos en lengua materna son principalmente libros sobre la salud que tratan temas como la higiene personal, la tuberculosis, las amebas y otros parásitos, y el cuerpo humano.

Los textos para las ciencias sociales que se utilizan también en la asignatura de castellano como segunda lengua están en castellano y se limitan a los dos primeros grados. Para los grados más avanzados se recomienda el uso de los textos en castellano que se emplean en las escuelas para hispano-hablantes debido a la naturaleza del curso.

Guía curricular

La adición más reciente a esta serie de materiales de educación bilingüe es una guía curricular para el profesor bilingüe. La guía contiene un plan diario para cada asignatura para todos los grados hasta el cuarto grado, e indica los textos y las páginas que se deben enseñar cada día. Las lecciones para los cuatro grados aparecen juntas para todas las asignaturas y para cada día.² Esto ayuda al profesor que enseña a más de un grado a planificar sus clases con mayor facilidad.

Una de las funciones más importantes de la guía es que enumera los objetivos del curriculum oficial para cada asignatura, y señala los objetivos que deben lograrse en un día de clase. La presentación clara de objetivos y logros es una ayuda muy importante para el profesor bilingüe en la preparación de informes.

A medida que los profesores aprenden a utilizar la guía curricular durante los cursos de pedagogía para profesores bilingües, éstos elaboran planes diarios para un solo grado y para varios grados. Cuando los profesores se enfrentan con la necesidad de enseñar de dos a seis grados diferentes en una hora, se hace evidente

²Una guía para quinto y sexto grado fue elaborada por el profesor shipibo Alejandro Ruiz López, quien es el Especialista en Educación II—Educación Bilingüe Intercultural de la Dirección Regional de Educación—Ucayali.

otra ventaja que tienen los materiales de este sistema: las lecciones se han desarrollado de manera que permiten al profesor dividir su tiempo entre varios grados. Los conceptos nuevos se alternan con tareas de práctica para que el profesor pueda dedicarse a enseñar a un grado y mantener a los demás alumnos ocupados.

Una comparación

Al comparar los materiales bilingües elaborados por el ILV con otros materiales que utilizan los profesores de las demás escuelas primarias del país, en lo que respecta al costo, la disponibilidad, el nivel del castellano y las preferencias de los profesores, se llega a las conclusiones siguientes.

Los textos en castellano más utilizados en la selva rural son las guías para el profesor. Estos textos pueden resultar muy costosos para el profesor bilingüe que debe adquirir sus propios materiales. A esto se debe añadir la dificultad para conseguirlos en algunas comunidades aisladas. Los textos producidos por el Ministerio de Educación y el ILV para los profesores bilingües, en cambio, cuestan mucho menos, ya que hasta el 90% del costo de producción es subvencionado por organizaciones interesadas. Se imprimen en talleres regionales o en el taller del ILV en Yarinacocha, Pucallpa y se distribuyen por medio de los mismos profesores bilingües, los lingüistas del ILV, y las direcciones departamentales o zonales de educación, o a través de almacenes esparcidos por la selva. Existen aún problemas de distribución principalmente en los grupos más aislados, y ésta es una dificultad que se debe superar con una mejor infraestructura.

El nivel de castellano que se requiere para poder usar los textos elaborados para hispano-hablantes es una dificultad para el profesor bilingüe. Se debe tomar en cuenta que muchos de los profesores bilingües no dominan el castellano, particularmente el castellano escrito. El profesor bilingüe no sólo emplea un libro en una segunda lengua, sino que tiene que traducir las lecciones al idioma nativo. De un profesor en esa situación, no se debería esperar que emplee una metodología creativa e innovadora para enseñar. Por lo tanto, aunque los textos sean muy buenos para los hispano-hablantes intimidan al profesor bilingüe típico. Los materiales elaborados por el Ministerio de Educación y el ILV subrayan la importancia de dar instrucciones claras, controlar el vocabulario en castellano y presentar lecciones con ejemplos y prácticas cuando es necesario.

Los profesores bilingües que tienen la opción de escoger entre estos dos tipos de materiales normalmente optan por los bilingües. Como el castellano goza de

prestigio, algunos profesores bilingües prefieren usar los textos escritos en castellano porque eso les da el sentimiento de ser más “educados”. Este deseo de emular el sistema educativo para hispano-hablantes puede determinar la preferencia de algunos profesores por los textos en castellano a pesar de que es posible que no los utilicen eficientemente. Sin embargo, la mayoría de los profesores bilingües prefieren la serie de textos bilingües y estos textos tienen mucha acogida entre las escuelas bilingües de la selva.

PARTE III
Literatura indígena

LO TRADICIONAL Y LO MODERNO EN LA LITERATURA INDIGENA

Mary Ruth Wise

Introducción

Para la mayoría de las etnias del Perú, y especialmente las amazónicas, los trabajos literarios escritos, creados por autores nativos son algo nuevo — uno de los resultados del programa de educación bilingüe que el gobierno peruano empezó en 1953.* Cuando los primeros alumnos de las escuelas vieron sus composiciones y dibujos en los libros de lectura avanzada, su entusiasmo por expresarse creativamente produjo centenares de relatos tan variados como aquel en el cual el hermano del autor cae en un balde de jebe líquido y provoca una situación cómica, así como leyendas que se habían repetido oralmente por siglos pero que se escribían por primera vez. Muchos de los relatos se publicaron en una serie titulada *Colección Literaria y Cultural*.

Los talleres para adultos, organizados en años posteriores, en los que los participantes practican la composición creativa, y aprenden a escribir a máquina y a estarcir sus composiciones, han dado ímpetu a la producción literaria nativa, en una veintena de lenguas de la selva y en algunas variedades del quechua.

En el presente trabajo se mencionan los talleres, poniendo especial atención en los temas tradicionales y modernos escogidos por los autores — desde adivinanzas

*Estoy en deuda con David Coombs, Martha Jakway y Martha Tripp por sus valiosos comentarios y sugerencias durante la preparación del presente trabajo. Los datos corresponden al año 1983, fecha en que se escribió el primer borrador de este estudio, si no se indica lo contrario.

Una versión inglesa de este trabajo, se presentó al 12° Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, Zagreb, 24-31 de julio de 1988, bajo el título: "The old and the new in written indigenous literatures of Peru".

antiguas (literatura oral tradicional) en el quechua de Ayacucho hasta procedimientos nuevos para mejorar los pastos en el quechua de Junín (literatura práctica moderna).

A medida que la literatura oral ha ido tomando la forma escrita y se han desarrollado otros géneros literarios, algunos recursos retóricos de las lenguas vernáculas se han aplicado en maneras nuevas. Daremos una breve ilustración de cambios en el empleo de los recursos retóricos en tres idiomas, comparando la literatura escrita con la oral.

La composición creativa entre los alumnos de las escuelas primarias bilingües

Los textos escolares que utilizaron los primeros once maestros bilingües fueron elaborados por miembros del Instituto Lingüístico de Verano, y se basaron en los primeros análisis fonológicos y gramaticales de los idiomas de los seis grupos étnicos a los que pertenecían.

Los primeros maestros — todos ellos hablantes nativos de la lengua del grupo donde enseñaban — habían estudiado solamente los primeros grados de primaria. Todos los años, durante las vacaciones, estudiaron pedagogía y lograron con el tiempo terminar la primaria y la secundaria.

Los alumnos de las primeras escuelas bilingües aprendieron rápidamente a leer y escribir, puesto que se les enseñó primero en su lengua nativa y luego en castellano, idioma que ya sabían hablar. Aprendieron tan rápidamente que en poco tiempo habían leído todos los libros de lectura, matemáticas, y ciencias sociales y naturales. Fuera de los textos tenían solamente algunos pasajes de la Biblia traducidos al vernáculo. La literatura escrita en amuesha (yanesha²) por autores nativos nació como respuesta a la demanda de un maestro a la lingüista que lo asesoraba:

¿Qué haré con los alumnos que han aprendido a leer sílabas y no tienen en qué practicar la lectura?

Se les podría pedir que escribieran acerca de experiencias personales o de cualquier tema de interés y que leyeran los relatos los unos de los otros.²

²La experiencia entre los amuesha fue descrita primeramente por Tripp en 1961 en un trabajo inédito. Véase Tripp (1979) para referencias a publicaciones posteriores.

Al término del año escolar la lingüista recogió varios de los cuadernos, seleccionó las composiciones, hizo algunos cambios pequeños, y los utilizó en libros de lectura de nivel intermedio y como material de práctica. Cuando vieron sus nombres en los libros como los autores de los relatos —y vieron la reproducción de sus dibujos— llenaron veintenas de cuadernos. Las composiciones relataban expediciones de pesca y un naufragio en los rápidos; describían pájaros, plantas medicinales y animales; narraban leyendas que se habían transmitido oralmente de generación en generación por siglos pero que se escribían por primera vez. Algunas composiciones eran humorísticas; otras expresaban opiniones personales referentes a la escuela y otros temas. Un alumno resumió muy bien el hecho de que ahora poseían una nueva forma de comunicación “ya que descubrimos que la tinta sirve para escribir”.

La serie *Biblioteca Amuesha* se creó para publicar las composiciones de los estudiantes.

Aprovechando de la vocación literaria de los amuesha, se inició una serie especial de libros denominada *Biblioteca Amuesha* para fomentar el desarrollo de la literatura creativa indígena, conservando, al mismo tiempo, en forma escrita, muchos aspectos de la riqueza cultural de este grupo indígena de la selva peruana.

.....
Cuando otros grupos nativos empezaron a producir materiales para series similares se les dio el título general de *Colección Literaria de los Grupos Idiomáticos de la Selva* [más tarde *Colección Literaria y Cultural*] (Tripp 1979:360-361).

Las composiciones de los alumnos proporcionaron un inicio estimulante a la literatura indígena auténtica; la redundancia y el estilo sencillo de los niños dieron como resultado libros de lectura ideales para alumnos de su misma edad. Más adelante, los jóvenes también empezaron a escribir y desarrollaron un estilo que se describe en la última sección. Uno de los maestros que se perdió en la selva durante dos días escribió sus experiencias pensando que sus alumnos debían saber cómo casi habían perdido a su maestro. Este mismo maestro tuvo que ir a Lima para recibir atención médica, y mientras estuvo en la ciudad dijo a la lingüista: “Estoy escribiendo todo lo que veo y hago. Quizá podríamos escribir un libro para los alumnos y titularlo *Aventuras en Lima*”.

Talleres para autores nativos

La experiencia amuesha se repitió en menor escala en otros grupos étnicos de la selva. No obstante, para el desarrollo de una literatura realmente rica fue preciso buscar la participación de los adultos. Con ese propósito, en la última década se han organizado dieciséis Talleres para Autores Nativos. En dichos talleres, el ILV ha contado con el apoyo de los funcionarios de educación de diez diferentes localidades de la selva y de la región andina.³ El número de participantes ha variado entre diez y quince autores; y la duración de los talleres entre cuatro y trece semanas. Algunos se han realizado en lugares centrales alejados de las comunidades nativas y han reunido a participantes de hasta ocho grupos étnicos diferentes; otros se han realizado en una comunidad nativa con la participación de autores de un solo grupo étnico.

Una ubicación central tiene la ventaja de ofrecer al autor incipiente una amplia variedad de experiencias que debe tratar de expresar en forma creativa y clara para sus lectores. Asimismo, existe la ventaja del intercambio cultural que ayuda al participante a reconocer y apreciar los aspectos de su cultura que son diferentes de los de otras culturas. En el último taller realizado en la selva, un autor machiguenga se sorprendió al enterarse que cada grupo hace flechas de una manera diferente. Escribió, pues, una descripción detallada de las flechas que los machiguenga hacen y sus usos específicos en la caza. Ilustró sus descripciones con dibujos de las flechas clavadas en los animales para los que se utilizan. Para que la tradición machiguenga se preserve, piensa escribir otros folletos acerca de diferentes aspectos de su cultura.

En cambio, cuando el taller se realiza en una comunidad nativa, se da a los ancianos —muchos de ellos analfabetos— la oportunidad de participar activamente en la conservación de su rica herencia cultural. Pueden hablar diariamente con los autores para comunicarles conocimientos sobre muchos aspectos de la cultura que quizá la generación más joven no ha dominado aún: las plantas medicinales y sus usos, los mitos, la cosmología, la música, la artesanía, los principios de supervivencia, la etnohistoria.... Más aún, cuando todos los autores hablan la misma lengua materna pueden ayudarse los unos a los otros con ideas y crítica constructiva.

³Véanse Jakway (1979b) para información sobre la organización de los talleres, Wise (1973) para el informe del primer taller realizado en el Perú, y Wendell (1982 y 1989) para instrucciones detalladas para realizar un taller y fomentar el desarrollo de la literatura indígena.

En ambos tipos de talleres, los participantes empiezan en el nivel más fácil, es decir que escriben temas propios de la cultura del escritor y del lector. A medida que adquieren facilidad para expresarse con claridad, pasan a niveles más difíciles: temas de la experiencia del autor pero ajenos a su cultura expresados en tal forma que el lector pueda comprenderlos; temas ajenos a la experiencia del autor y del lector presentados en estilo libre y natural y basados en datos obtenidos por medio de la lectura o de entrevistas; y finalmente, traducción — que es el nivel más difícil, puesto que el tema generalmente no se extrae de la experiencia del autor ni de la del lector, y la forma y el estilo están limitados por el texto original.

Puesto que una de las metas del taller es producir libros, los participantes escriben sobre diferentes temas en los distintos niveles de dificultad, aprenden conceptos de puntuación y dibujan ilustraciones sencillas. Al mismo tiempo, aprenden a escribir a máquina, a hacer los patrones de sus folletos, a picar estenciles y estarcirlos, y a compaginar los folletos y coserlos. Al terminar el taller cada participante ha escrito e impreso uno o dos folletos que serán distribuidos entre los hablantes de su idioma.

Los temas que escogen son tradicionales y modernos. Los tradicionales pertenecen en su mayoría a la literatura oral en la que predominan mitos y relatos del origen de las cosas. Los temas que más se repiten son: el triunfo de un animal pequeño y astuto sobre un animal más grande y más fuerte; relatos de ciertos animales y fenómenos naturales que antiguamente eran seres humanos, y otros relatos del origen de las cosas; la carrera entre una tortuga y un venado o un zorro; la historia del hijo de un oso y una mujer; el relato del diluvio y la suerte de los hijos desobedientes. Muchos de estos relatos se dedican a los niños para enseñarles los valores de la cultura, como, por ejemplo, la obediencia; pero la moraleja generalmente queda implícita.

Las adivinanzas —especialmente entre los quechua— y las canciones son géneros muy populares en la literatura oral. Entre los machiguenga, los shipibo y otros grupos, no solamente abundan las canciones tradicionales sino que los acontecimientos de la vida diaria muchas veces inspiran la creación de nuevas canciones.⁴ En los talleres, las adivinanzas y las canciones están empezando a ocupar un lugar en la literatura escrita.

⁴Véase Davis (1979a) que trata de la variedad de los temas de las canciones machiguengas.

Otros temas tradicionales que no son necesariamente parte de la literatura oral pero que los autores nativos han escogido son: descripciones de la fiesta y de las costumbres que acompañan a la actividad de marcar los animales y de actividades agrícolas; descripciones de las costumbres matrimoniales y del nacimiento de un niño; descripciones de animales y pájaros; taxonomía folklórica, por ejemplo, la clasificación de los animales entre los que tienen el cuerpo cubierto de pelo y los que tienen plumas y alas; el chamanismo; historia de las guerras; instrucciones para cazar y para tejer a telar.

Un tema moderno puede ser el viaje del autor, su primera visita a una ciudad grande, o a un circo. Los autores quizá describan el teléfono, una fábrica de papel, las máquinas de escribir, una bicicleta, algún animal del Africa; o quizá hagan un reportaje sobre el taller al que han asistido o sobre sus estudios para ser maestros bilingües. Otros temas modernos forman parte de manuales prácticos que tratan, por ejemplo, del cuidado de la gestante y el bebé, de la inmunización, de los primeros auxilios, y otros temas relacionados con la salud. También escriben del cultivo de nuevos pastos, manuales de carpintería y de avicultura, libros de cocina, etc. Algunos autores han escrito sobre aspectos gramaticales de sus idiomas; la historia es también un tema popular. Otros autores, especialmente entre los quechua, han escrito poesía inspirada en temas nuevos como la belleza de la lengua nativa, la realidad peruana, y el terremoto de 1970.

Aunque las traducciones no pueden contarse como parte de la literatura nativa, sí forman parte de la literatura vernácula. Algunos autores han traducido mitos de otros grupos, otros han traducido el himno nacional o algún otro himno o trabajo literario que han considerado de utilidad para su grupo étnico.

Son grandes las probabilidades de producir una vasta literatura que abarque temas tradicionales y modernos. Ya se han programado otros talleres, y, en el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe que se fundó en 1984, los profesores bilingües y los postulantes llevan cursos sobre composición en el vernáculo, compilación de leyendas y traducción. Esta preparación permitirá que los maestros unan esfuerzos con los de los autores nativos y que animen a sus alumnos a escribir.

Con todo, se presentan problemas que no han sido resueltos aún. Por ejemplo, el aspecto práctico de la venta de los libros es uno de ellos. Para muchos autores es imposible vender sus libros, puesto que no es culturalmente aceptable vender cosas a un paisano, y la idea de invertir dinero en la compra de libros es aún muy

nueva. La colección de obras literarias está aumentando pero el hábito de leer es aún uno de los aspectos nuevos de la literatura nativa.

Las nuevas aplicaciones de los recursos retóricos

Volviendo a la experiencia amuesha, cuando los jóvenes y adultos comenzaron a escribir, surgió espontáneamente un estilo en el que los recursos retóricos de la lengua se aplicaban de una manera un tanto diferente que en los relatos orales. Este nuevo estilo se encontró en escritos de autores de diferentes comunidades.⁵ En los talleres, asimismo, los estilos se han desarrollado espontáneamente. Los participantes reciben ciertas pautas para editar su propio trabajo. Por ejemplo, se les aconseja dejar el trabajo por un tiempo y luego leerlo otra vez para ver si es claro y si será interesante para los lectores. También se les aconseja que pidan a otros hablantes de la lengua que lean el trabajo y hagan sugerencias que aclaren el texto y lo hagan más interesante. Pero no se les pide que hagan cambios específicos, puesto que, como es de suponer, los cambios de este tipo variarán según el idioma en cuestión.

Tripp (1973) sugiere que las diferencias más importantes entre el amuesha oral y escrito se podrían quizá atribuir a la necesidad de compensar en la narración escrita la ausencia de entonación y otros aspectos fonológicos como son los diferentes registros de voz para los diferentes personajes, así como también la ausencia de gestos que clarifiquen la referencia. Las diferencias que describe son las siguientes: las narraciones escritas son, en general, más ordenadas que sus contrapartes orales, y presentan los hechos en orden cronológico y lógico; marcan claramente las escenas retrospectivas. La introducción al relato contiene una buena parte del trasfondo, pero cuando más adelante es preciso dar una explicación, ésta se marca con *ñehua* 'ahora voy a explicar'.

Los párrafos se marcan consistentemente mediante una expresión temporal. Mientras que en el estilo oral, los nexos que unen las cláusulas son generalmente omitidos, en el estilo escrito se emplean constantemente. En el estilo escrito abundan los sustantivos puesto que la ambigüedad es frecuente en una lengua como el amuesha que sólo se refiere a un participante en acción mediante un afijo de persona. En la narrativa oral, uno de los marcadores más frecuentes de una secuencia de eventos es la repetición del verbo principal como enlace con la oración siguiente. En los textos escritos, este recurso se reemplaza sistemáticamente por el enclítico

⁵Véanse Frank (1983) y Leutkemeyer, Van Antwerp y Kindell (1983) para bibliografías comentadas sobre contrastes entre el lenguaje oral y escrito.

-ña que marca las acciones de la línea de eventos principales. El tema oracional siempre aparece al principio de la oración y va marcado por el enclítico *-pa'*.

Ninguno de los recursos mencionados es nuevo; lo nuevo es su aplicación consistente en la narrativa escrita. En el amuesha también se han desarrollado otros estilos; entre ellos, el epistolar. En este estilo, muchos escritores emplean la expresión “ahora te voy a contar otra cosa” al iniciar un nuevo párrafo. Como en la narrativa escrita, los nexos se utilizan con bastante consistencia para indicar relaciones entre cláusulas, y las frases nominales son más frecuentes que en la comunicación oral.

En el culina, la referencia a los participantes en un texto escrito es también más explícita que en la comunicación oral; se ven a menudo cláusulas relativas y frases apositivas.⁶ Al editar su trabajo el autor a veces añade después de “él dijo” una frase aclaratoria como “sus palabras, Juan, el que...” Frases de este tipo se ven generalmente al final de un párrafo o una sección, y van seguidas en la siguiente oración por un nexo marcador de párrafo similar a “y entonces”.

Las construcciones verbales también son diferentes —por lo menos en frecuencia. En los relatos orales los verbos se repiten varias veces para indicar continuidad de la acción; en los textos escritos disminuye la repetición o se reemplaza por sufijos continuativos o repetitivos. Otra diferencia en las construcciones verbales es que en el texto escrito se ven muy pocas oraciones en las que el verbo consta solamente del tema verbal y un marcador de persona; lo más común es que lleve tiempo, aspecto y otros sufijos.

Las relaciones entre cláusulas en culina se marcan explícitamente aun en los textos orales, pero al revisar un texto escrito, el editor casi siempre convierte las construcciones coordinadas por subordinadas. Asimismo, en los textos escritos la información que se da es más sucinta y por lo tanto la redundancia es mucho menor que en las narraciones orales.

En el quechua del Huallaga escrito, a diferencia del quechua oral, se nota el empleo de construcciones incrustadas y subordinadas, especialmente en textos que dan instrucciones.⁷ Lo que se ha denominado “marcador de tópico” *-qa* se emplea

⁶Agradezco a Arlene Agnew y Patsy Adams de Liclan por los datos que me proporcionaron sobre los contrastes entre el culina oral y el escrito.

⁷Las observaciones sobre las diferencias entre el quechua oral y escrito pertenecen a David Weber.

mucho menos en el estilo escrito que en el oral.⁸ Weber sugiere que esto es así porque en el lenguaje oral el hablante utiliza la partícula *-qa* como un mecanismo para mantener la atención del oyente y juzga la necesidad de emplearlo según su reacción. Esto es congruente con su afirmación de que la función pragmática general de *-qa* “es marcar aquellos constituyentes de la oración que —a los ojos del hablante— son los que hacen que esa oración sea relevante en ese contexto” (1983:390).

El empleo de una partícula que indica la importancia de la información en el contexto nos hace pensar en la relevancia de literatura escrita en el contexto actual del indígena. Los grupos ágrafos están empezando a comprender la importancia de la alfabetización y de la literatura dentro de su propio contexto cultural. En una escuela yagua se cantó una canción acerca de un mono, escrita por un yagua que había participado en un taller para autores. Los oyentes no mostraron gran interés por la canción, pero después de la reunión una mujer analfabeta se acercó para pedir que la cantaran nuevamente y todos se acercaron para escuchar. Al terminar la canción, la mujer dijo: “Tengo que comprar ese libro [y aprender a leerlo]. No quiero olvidar esa canción”. Para uno de los autores machiguenga, un líder que tiene muchas obligaciones, fue imprescindible asistir a un segundo taller para perfeccionarse como escritor porque está convencido de que: “si aprendo a escribir bien, mi idioma nunca desaparecerá”.

⁸Levinsohn (1975) afirma lo mismo para el inga (quechua de Colombia).

CONCURSOS LITERARIOS Y LA ELABORACION DE LITERATURA QUECHUA

Diana Weber

Problemática

Durante los últimos años, se ha hablado mucho sobre la necesidad de rescatar y revalorar la cultura y lengua quechua. Por lo general, los que se esfuerzan por rescatarlas no son los campesinos quechua-hablantes, sino profesionales bilingües de la ciudad en busca de sus raíces. Algunos, por ejemplo, son educadores cuyas frustraciones en el aula los llevan a tratar de emplear el quechua en la educación. Pero acerca de todo esto, ¿qué piensa el campesino quechua-hablante?

1. En Huánuco, por lo menos, después de siglos de explotación por parte de los hacendados, y la dominación cultural que ese sistema ha conllevado, es comprensible que los campesinos no aprecien lo suyo. Les es aún más difícil creer que su lengua y su "literatura oral" tienen valor en vista de que no se escriben. Porque no saben escribir su propia lengua, opinan que lo que hablan no es una lengua, sino solamente "un dialecto".
2. Una creencia muy general es que el quechua cusqueño es el "legítimo", y que las demás variedades son el resultado de un proceso de degeneración del cusqueño, que son "dialectos" que carecen de valor. Esta creencia convence cada vez más al campesino que la lengua que habla no tiene valor.
3. Muchos opinan que su lengua no está lo suficientemente desarrollada para expresar ideas modernas y conceptos abstractos. No aprecian la vitalidad del quechua para adaptarse a las necesidades comunicativas de sus hablantes.

4. En vista de que el castellano es la lengua que se emplea para conseguir trabajo, hacer trámites, defenderse ante la ley, participar en la vida política de la nación, y escuchar las noticias nacionales e internacionales, se preguntan: ¿por qué debemos dar importancia al quechua?

Frente a estos prejuicios, ¿qué podemos hacer? En este trabajo, se plantea que una medida importante para eliminar esos prejuicios es fomentar la literatura quechua. Para revalorar y rescatar el quechua debemos activar y vitalizar la escritura mediante la literatura, pero no una literatura en estilo literario elevado, ni una literatura que trate exclusivamente temas del pasado, sino una literatura que aliente al lector y vitalice su cultura frente a la occidental. Los escritos en quechua deben emplearse como los escritos en castellano: en la educación formal e informal, en la comunicación pública masiva, etc. Así conservarán para futuras generaciones de lectores la historia y pensamientos de la comunidad quechua.

Pero queda la gran interrogante: ¿en qué medida es posible contribuir a promover la escritura del quechua, y la producción literaria que será el resultado?

Como ya se ha expuesto, los mismos usuarios del quechua no dan la debida importancia a su lengua, y eso trae como resultado que su empleo se limite a determinados contextos y modalidades. Sin embargo, la participación de los hablantes para ampliar esos límites es indispensable. Pero, ¿cómo lograrla?

Al analizar la complejidad de esta problemática en Huánuco, la tarea pareció imposible. Pero en ese departamento, se puso en marcha un programa experimental que, tal vez, contribuya al rescate y revaloración del quechua. Me refiero a los concursos literarios que se llevaron a cabo en coordinación con el sistema educativo.

Los concursos literarios

En 1983 el Ministerio de Educación sugirió, mediante oficios dirigidos a todos los departamentos, la realización de un concurso literario-bilingüe para estimular el uso del quechua. Ese año Huánuco y Cajamarca fueron los únicos departamentos en los cuales se iban a llevar a cabo los concursos. Las Unidades de Alfabetización fueron las entidades responsables, y el concurso se llevó a cabo en los centros educativos rurales.

La Unidad de Alfabetización de Huánuco recibió más de mil páginas de composiciones bilingües para el concurso *Willapashayki* "Te avisaré/te contaré". Las

bases solicitaban la presentación de leyendas, mitos, poesías, canciones, etc., en versión bilingüe, empleando la variedad del quechua de la zona. Participaron alumnos de educación primaria, secundaria y de la escuela normal. La mayoría de los trabajos estaban escritos en la ortografía castellana y algunos no eran originales sino traducciones del castellano. Los premios fueron libros, mapas para el centro educativo y certificados de participación.

Cabe preguntarse si tales concursos son culturalmente aceptables. Parece que sí. Entre los quechua se realizan competencias de fuerza y resistencia: cargar bultos o árboles, andar ciertas distancias, etc. El asunto de los premios no es del todo claro, pero parece que premiar a alguien no provoca choque cultural. Como algunos no presentan sus propias creaciones, sino que recopilan relatos que son propiedad de todo el pueblo, es conveniente premiar con objetos que puedan servir a toda la comunidad o a la escuela.

Concursos realizados

1983	Huánuco Cajamarca	ME/ILV ME	julio
1984	Cajamarca Huancayo (Huayucachi)	ME/AEQ ME/ILV	enero octubre
	Ancash (Pomabamba)	ME/ILV	junio
1985	Huánuco Huancayo (Huayucachi, Pariahuanca)	DDEH-ME/ILV DDEJ-ME/ILV	julio-agosto
	Arequipa (Caylloma)	DDEA-ME/ILV	octubre
	Lambayeque (Incahuasi)		octubre
1986	Arequipa (Coporaque)	ME/ILV	marzo
	Huánuco	ME/ILV	julio-agosto

	Lambayeque	ME/ILV	
	Ancash	ME	abril
	Pasco	ME/CorPasco/ ILV	julio-agosto
1987	Arequipa (Cotahuasi)	DZEA-ME/ILV	junio-julio
	Huánuco	ME/ILV	agosto-noviembre
	Pasco	DDEP/UAL/ CorPasco/ILV	julio-agosto

Elementos variables

- Duración: de uno a tres meses.
- Jurado calificador: a nivel de comunidad, centro educativo, oficinas sectoriales y departamentales se eligió a personas quechua-hablantes, profesores, periodistas y lingüistas.
- Criterios para la calificación:
 - Narración en quechua natural
 - Originalidad
 - Redacción clara
 - Ilustraciones
- Participantes: En Lambayeque participó todo el pueblo; los analfabetos presentaron versiones orales. En Coporaque, Arequipa participó todo el distrito; adultos y niños que sabían leer y escribir. En Huánuco, en los primeros años participaban solamente los quechua-hablantes de las escuelas del departamento, pero en la actualidad también participan quechua-hablantes no escolarizados.
- Ortografía: En Huánuco en el segundo año se envió con las bases una guía de escritura para cada colegio. En Coporaque, 32 participantes asistieron a un cursillo de escritura antes del concurso. En Pasco también se capacitó a los profesores en un cursillo.
- Los organizadores: La mayoría fueron organizados por las oficinas departamentales o zonales del Ministerio de Educación a través de las Unidades

de Alfabetización (UAL), o a nivel de distrito. Instituciones como, la Asociación de Escritores Quechuas, la CorPasco, las Academias de la Lengua Quechua y el ILV han venido apoyando los concursos.

- Premios: Certificados y diplomas, libros, (diccionarios, novelas), mapas, herramientas (picos, palas), semillas, lámparas, radio a transistores, calculadoras, relojes, cassettes en blanco, sombreros, y la participación en una “Colonia vacacional” donde se dieron clases sobre redacción en quechua.

Conclusiones

Los concursos aportan muchos beneficios. En primer lugar, de una manera cultural, dentro de la comunidad ofrecen una oportunidad para que el quechua-hablante aprenda a escribir su lengua y pueda sentirse orgulloso de su cultura y su lengua. Otros beneficios que se han logrado son los siguientes:

- Materiales de capacitación: *¿Por qué escribimos el quechua?*, y *Cómo escribir el quechua*.
- La ortografía: Un análisis de los trabajos dio a los educadores y lingüistas una idea de los conceptos ortográficos del quechua-hablante.
- Materiales de lectura: *Kotosh*, *Sumaq qelqakuna Coporaque Ilaqtamanta*, *Willapāshayki 01 y 02*, *Rikchapākuy*. Cuentos narrados para la radio (cassettes grabados durante “La Colonia Willapāshayki”), etc.
- Actitud positiva frente al quechua: Cambio que se ha producido al descubrir que el quechua se puede leer y escribir; que la cultura posee valores que otros deben conocer; que es posible que una persona que no entiende el castellano mejore su situación leyendo folletos sobre la salud, la agricultura, y otros escritos en quechua; y que los jóvenes de las escuelas pueden aprender de los adultos.
- Literatura en quechua: Los concursos ayudan a identificar a los quechua-hablantes con aptitud para la composición literaria que pueden ser capacitados para continuar produciendo literatura apropiada y útil para la población de habla quechua.

NOTAS SOBRE UN TALLER DE AUTORES QUECHUAS

Barbara Trudell y Joel Trudell*

El taller de escritores del que tratamos se llevó a cabo en el departamento de Cajamarca en 1983, en colaboración con la Dirección Departamental de Educación de Cajamarca. Participaron once hombres de tres comunidades quechuas; dos comunidades estaban ubicadas a dos horas de camino, aproximadamente, desde la ciudad y en la tercera se hablaba una variedad del quechua estrechamente emparentada con la variedad que se habla en un departamento vecino. Las edades de los participantes fluctuaban entre los 14 y 50 años. Una prueba previa reveló que ninguno de ellos se encontraba a gusto escribiendo en castellano. El personal que dirigió el taller estaba compuesto por lingüistas del ILV que hablaban con facilidad la variedad quechua de Cajamarca, un equipo de alfabetización del ILV, un administrador de la Dirección Departamental de Educación de Cajamarca y un profesor asociado de habla quechua.

El curso tuvo cinco semanas de duración, con siete horas de clase por día. Las horas de la mañana se dedicaban a charlas y práctica de composición, seguidas por dos horas de mecanografía. La mayoría de las charlas se daban en castellano, complementadas con explicaciones en quechua, cuando era necesario. Por ejemplo, temas como "¿Por qué una literatura en el vernáculo?", "Causas del analfabetismo" y "Préstamos" se comunicaron en castellano, sin dificultad. Los temas como técnicas de composición y revisión, y puntuación y empleo de letras mayúsculas se entendían mejor cuando el lingüista o el profesor asociado que era quechua-hablante daban explicaciones y ejemplos en quechua. Todos los ejercicios de composición y la mayor parte de los comentarios sobre esos ejercicios se realizaban en quechua.

*Una versión inglesa del presente trabajo se publicó bajo el título "Notes on a mono-dialectal writers workshop, Cajamarca dialect of Quechua" en *Notes on Literacy* N° 46, 1985, págs. 24-28.

El administrador del curso ocupaba un cargo importante en la Dirección Departamental de Educación y tuvo un rol significativo en la realización del taller. Se hizo cargo de varios detalles administrativos, como las ceremonias de inauguración y clausura y de las relaciones con el personal contratado. El profesor asociado, un nativo-hablante del quechua, significó también una gran ventaja para el curso: como había participado en un taller anterior para autores, podía explicar mucho mejor algunos conceptos a los participantes. Otra ventaja fue su habilidad de adecuar algunas palabras técnicas a la realidad de los participantes. Encontró maneras de expresar dichas palabras en el castellano regional que hablaban los participantes.

Necesidad de un estilo especial de enseñanza

La educación escolarizada de los participantes era muy limitada (algunos habían terminado la primaria pero otros no, lo cual hizo necesario un estilo especial de enseñanza en el taller. Era esencial la repetición de conceptos básicos, reforzados con ejemplos prácticos cuando era posible. Las ideas abstractas como “cultura”, “gramática” y “estructura” tenían que plantearse en forma concreta, ya que la orientación que se daba era fundamentalmente práctica y no teórica.

Aquí la ayuda del profesor quechua-hablante fue invaluable. Para explicar las oraciones y la puntuación hizo la siguiente analogía:

Una oración es una familia de palabras que nos dice algo, y se indica dónde termina la familia mediante un punto. Ahora, si yo les digo que ustedes y su familia —menos un hijo— tienen que irse lejos, ustedes no estarían contentos de tener a su familia dividida. Ustedes quieren que toda la familia esté junta, ¿no es cierto? Bueno, así lo quiere también una familia de palabras; así que tienen que colocar el punto después de toda la familia. Por supuesto que las familias no tienen cincuenta hijos, así que ustedes también deben evitar que sus familias de palabras se vuelvan muy grandes.

Aunque no es una explicación completa sobre el uso correcto de la puntuación, esta analogía por lo menos dio a los participantes una comprensión de los conceptos; después de eso mejoraron en la colocación de los puntos.

Otra técnica de enseñanza que se empleó fue dar sólo una tarea a la vez. Los participantes eran perseverantes y preferían terminar una tarea, antes de empezar

otra actividad. Cuando se les asignaba un trabajo y se les explicaba bien, siempre querían continuarlo hasta terminarlo de modo satisfactorio. Aquí también fue muy útil explicar la tarea en quechua para que los participantes estuvieran seguros de que sabían lo que se esperaba de ellos.

Por otro lado, los participantes trabajaban mejor cuando se les asignaba períodos largos de tiempo para realizar las actividades. Por ejemplo, una hora y media de práctica de composición, seguida por dos horas de mecanografía, resultaba mejor que partir su horario en intervalos de 45 minutos.

Algunas técnicas útiles de enseñanza

Varias técnicas se utilizaron para enseñar a los participantes a redactar con claridad y editar su propio trabajo. Una de ellas fue describir algunas fotografías de escenas típicas. Los participantes recibieron fotos de actividades que se realizan en su comunidad y se les pidió que las describieran. Luego cada uno de los participantes leyó su descripción en voz alta al grupo, mientras otro participante comparaba la foto del que leía, para comprobar si la descripción era correcta. Esto fue muy bien aceptado, y por lo general, el que comparaba la foto tomaba su tarea seriamente, y mediante el comentario general se decidía si la foto se había descrito en forma adecuada. Este ejercicio también sirvió para demostrar que se debe escribir en forma diferente para distintos públicos; observaron que una ceremonia tradicional se describiría de manera diferente para foráneos que para otros miembros de la comunidad.

Leer en voz alta fue otra técnica de enseñanza que se utilizó con frecuencia. Uno de los objetivos del taller era que los participantes leyeran bien en voz alta, puesto que, sin duda, tendrían que leer sus trabajos por lo menos para alguna persona de su comunidad. Así, todos los participantes leyeron en voz alta casi todo lo que habían escrito en el taller. El profesor quechua-hablante fue un buen modelo de cómo leer bien en voz alta. Era expresivo y leía con facilidad, le gustaba aplicar a lo que leía las técnicas tradicionales para contar relatos orales en quechua. Los participantes lo imitaron, y al final del curso la mayoría leía en voz alta con más facilidad. Esta práctica tenía una ventaja adicional que era la de estimular las correcciones. Un participante podía notar que los demás no habían entendido su relato y mejorarlo. Los que tenían menos habilidad para escribir con creatividad podían escuchar los relatos más creativos y tratar de hacer que su propio relato fuera más interesante.

Enseñar a los participantes a corregir su propio trabajo fue difícil. Algunos captaron la idea inmediatamente, pero a la mayoría había que guiarlos en cada una de las distintas etapas de revisión. Se mantuvo un registro del progreso de cada participante en un cuadro: al concluir una etapa del proceso de corrección se marcaba en el cuadro. Esto permitió que aun con once relatos diferentes en proceso, cada uno de ellos fuera revisado adecuadamente.

Una etapa favorita del proceso de revisión fue la de grabar los relatos en cassette. Cada participante grababa su relato, después de haber practicado su lectura en voz alta una o dos veces. Luego escuchaba el relato grabado tantas veces como quisiera, revisando el borrador escrito, cuando era necesario. Esta actividad fue acogida con entusiasmo; ayudó a los participantes a encontrar errores en sus borradores y les mostró que un relato debía escucharse bien, leyéndolo en voz alta.

Se estimuló a los participantes a que escribieran a máquina sus primeros borradores, como uno de los primeros pasos en el proceso de composición. Esto tuvo varias ventajas: se vieron obligados a separar las palabras y a decidir la puntuación; el borrador mecanografiado era más fácil de leer y de revisar, y lucía mejor, haciéndoles pensar que no estaban muy lejos de la forma que tiene un libro verdadero. Sin embargo se les aconsejó que no vieran el borrador como un producto ya terminado, sino que siguieran revisándolo.

Utilización de un libro de lectura

Poco antes se había publicado un libro de lectura (de transición del castellano al quechua de Cajamarca). El libro contiene un repaso de las letras castellanas, una presentación de las letras que se emplean en el quechua de Cajamarca y muchos relatos en el quechua de Cajamarca. Este libro resultó de mucha utilidad en el taller para la enseñanza y repaso de las letras del alfabeto quechua, y proporcionó muchos ejercicios de lectura y ejemplos de las técnicas de redacción. Los participantes también utilizaron los relatos del libro para practicar mecanografía. Preferían escribir a máquina copiando el libro quechua y no los ejercicios del libro de mecanografía, ya que de esa manera entendían lo que copiaban. También les servía de práctica para escribir a máquina palabras quechuas de uso común y secuencias de letras, y para reforzar modelos del quechua escrito.

Consideraciones diversas

Cuando se consideró el horario de las clases y la agenda de eventos, surgieron algunos problemas. Una situación que se presentó fue la de respetar los días de fiesta, cívicos o religiosos, sin perder tiempo o continuidad en el trabajo del taller. Este asunto se resolvió de la siguiente forma: no hubo clases en los días de fiesta, pero se planificaron diversas actividades interesantes con el objeto de que los participantes no salieran a sus comunidades en esos días de fiesta. Se planificaron muestras de diapositivas, un paseo al campo y juegos para los días feriados y las noches. Muchos de los participantes decidieron permanecer en la zona con el propósito de participar en estas actividades. Para estimularlos a que asistieran a todas las clases previstas, se ofreció un premio a quien terminara el curso sin perder más de un día. Todos los alumnos que concurren al curso reunieron las condiciones para obtener el premio.

El fin de semana anterior a la clausura del taller, se realizó un importante evento en el que los participantes visitaron sus comunidades, llevando los folletos y los boletines de noticias que habían elaborado. Se les dijo que trataran de venderlos, y que observaran las reacciones de sus comunidades con respecto al formato, el contenido, el precio y la disponibilidad general de los materiales. Esta experiencia fue valiosa para los participantes ya que recogieron información acerca de su posible mercado. Regresaron con nuevas ideas para los boletines siguientes; entre ellas, cambio de formato y contenido, que los harían más atractivos para la comunidad.

Evaluación

Aunque participaron hablantes de dos variedades regionales del quechua en el taller, las variedades eran tan cercanas que se las trató como una sola. Esto tuvo algunas ventajas en comparación con talleres multi-regionales. El taller se llevó a cabo en un centro regional que era conocido y accesible para los hablantes de la variedad de Cajamarca. Esto significó que muchos cajamarquinos pudieron asistir al taller, personas que no hubieran podido dejar su comunidad si el taller se hubiera realizado más lejos. Los participantes de las áreas rurales se expresaban con mayor naturalidad en quechua y podían producir una literatura más natural que los quechua-hablantes más asimilados a la cultura occidental. Los participantes se encontraban más a gusto hablando en quechua que en castellano y eso se reflejaba en sus escritos. Es decir que parece que un taller para autores de la misma variedad

rinde una literatura más idiomática y sobre temas de mayor interés para la gente de las comunidades quechua.

Sin embargo, también se notó que los participantes tenían poco conocimiento de la cultura occidental, por lo que el material que se presentó en el taller tuvo que limitarse a situaciones conocidas. Algunas ideas que se habían enseñado en talleres multi-regionales anteriores ni siquiera se mencionaron en este taller, ya que hubieran sido preciso presentarlas cuidadosamente y con más tiempo del que teníamos disponible. Por ejemplo, de las cuatro etapas esbozadas por Wendell (1982:24-27; 1989:31-35) sólo las dos primeras (la de temas conocidos por el autor y el lector, y la de temas desconocidos para el lector pero experimentados por el autor) podían presentarse sin temor a confusiones. Las etapas posteriores, la de contenido nuevo experimentado indirectamente por el autor, y la de contenido nuevo traducido de otra lengua, estaban más allá de lo que los participantes podían dominar en el tiempo disponible. Adquirieron una buena comprensión de las dos primeras etapas y de la necesidad de escribir *en estilo diferente para públicos distintos*.

Otra ventaja de la situación fue que el quechua pudo utilizarse mucho más en la enseñanza y en la asignación de tareas; la participación de diversas variedades tiende a estimular el uso del castellano para la comunicación en la clase, como se había notado en talleres anteriores. Hubo poca vacilación entre los participantes para presentar y comentar lo que habían escrito, ya que todo podía expresarse en la lengua materna. Se podían, además, sacar ejemplos de los relatos del libro de lectura, que mostraban a los participantes, en su propia lengua, lo que se considera un buen estilo escrito. En los talleres multi-regionales, muchos ejemplos se dan por fuerza en castellano, cuyo estilo de narración es diferente del estilo quechua, de modo que no siempre comunica el mensaje claramente.

Este taller con participantes de una sola variedad estuvo orientado a los quechua-hablantes cajamarquinos menos asimilados al castellano y a preparar para cada comunidad varios autores capacitados que puedan continuar produciendo literatura. Para lograr este último objetivo, se prestaron máquinas de escribir y estarcidores a cada una de las comunidades representadas por dos o más participantes, con la condición de que escribieran y publicaran más literatura. Se espera que los autores de las comunidades puedan estimularse los unos a los otros para continuar escribiendo, ayudarse mutuamente en la revisión del nuevo material y presentar ante la comunidad el valor que tiene producir trabajos escritos. Un autor aislado probablemente se desanimaría o descuidaría lo que ha aprendido, y por lo tanto no produciría más literatura.

Para estimular un sentimiento de solidaridad y estimular la producción, los autores quechuas de Cajamarca formaron un club de autores. Su primera actividad fue ayudar a organizar un concurso de composición en quechua, entre los quechua-hablantes del área de Cajamarca. Se inscribieron cuarenta participantes, lo cual demostró que el interés de la comunidad quechua-hablante de esa área era muchísimo mayor de lo que se había esperado.

Conclusión

Este taller ha demostrado lo efectivo que puede resultar un taller para autores de una sola región para producir literatura en el vernáculo y formar autores entusiastas. Resultó evidente la necesidad de un tipo especial de enseñanza y se comprobó la utilidad de varias técnicas de enseñanza para comunicar los conocimientos. El excelente personal peruano que colaboró en el taller y el libro de lectura en la variedad del quechua de Cajamarca facilitaron mucho la realización del taller.

SEMINARIO RELAMPAGO: UNA SEMANA PARA AUTORES ASHENINCAS

Ronald J. Anderson*

Introducción

En abril de 1984 en San Ramón, a orillas del río Chanchamayo en la provincia de Chanchamayo, Junín, se realizó un seminario para autores ashéninca-hablantes. El principal objetivo de este seminario fue capacitar a autores nativos y producir literatura.

Capacitación de los autores

Selección

En oportunidades anteriores, se había invitado a personas que vivían en la localidad donde los lingüistas se habían establecido para aprender el idioma ashéninca. Estas personas eran muy inteligentes, pero su nivel de educación escolarizada era bajo y su experiencia para expresarse por escrito en forma creativa era prácticamente nula. Sin embargo, mostraban interés en asistir a los seminarios, especialmente para aprender mecanografía.

Para el seminario de una semana de duración se seleccionaron a los participantes del grupo ashéninca. Las dos organizaciones ashéninca enviaron a dos de sus mejores representantes: hombres inteligentes que supieran disfrutar de la literatura, tanto leyendo como escribiendo; que hubieran terminado por lo menos

*Una versión inglesa del presente trabajo se publicó bajo el título "The blitz writers workshop: An Asheninca one weeker" en *Notes on Literacy* N° 45, 1985, págs. 3-6.

cinco años de instrucción primaria; y que mostraran entusiasmo para distribuir literatura y realizar otros trabajos voluntarios dentro de la comunidad.

En el seminario participaron tres personas: El secretario general de la organización ashéninca de su área y corresponsal de un diario local en castellano; había realizado trabajo voluntario durante siete años y deseaba escribir la historia del pueblo ashéninca. Un maestro voluntario durante ocho años y líder de la comunidad durante diez años; era un buen orador y disfrutaba relatando cuentos. Otro maestro voluntario durante siete años y líder de la comunidad por cinco años; le gustaba hablar sobre la historia de los ashéninca. Estos tres participantes asistieron no porque quisieran aprender mecanografía ni por la posibilidad de conseguir un trabajo como resultado del entrenamiento, sino porque deseaban escribir. Ninguno de los tres había producido trabajos literarios en ashéninca hasta entonces.

Cuerpo docente

En seminarios anteriores para participantes ashéninca-hablantes, las personas que enseñaban composición creativa no hablaban el idioma de los estudiantes. Uno o dos especialistas enseñaban mecanografía, y por lo tanto con frecuencia había que recurrir al lingüista para corregir la ortografía, la gramática y la puntuación.

En el seminario de una semana el profesorado estuvo compuesto por dos lingüistas y un hombre ashéninca que dedicaron una semana al seminario. Uno de los lingüistas se encargó de coordinar las actividades, familiarizar a los participantes con el alfabeto ashéninca, y presentar una introducción sobre el contenido del curso y los principios de traducción. El otro lingüista estuvo a cargo de la preparación y producción de libros pequeños. El profesor ashéninca, quien había aprendido mecanografía, y tenía experiencia en revisar composiciones en ashéninca y traducir pasajes de las Sagradas Escrituras, estuvo encargado de asesorar a los participantes corrigiendo la ortografía y la puntuación y ayudándolos a mejorar la presentación. Por ejemplo, sugirió en algunos casos el empleo de palabras onomatopéyicas, o la incorporación de diálogos cortos. También se encargó de revisar y mecanografiar los trabajos.

La proporción de un profesor nativo-hablante para tres participantes, resultó adecuada. Aunque estuvo ocupado constantemente, no estuvo sobrecargado.

Duración del entrenamiento

Los seminarios anteriores habían durado de cinco a ocho semanas; un 50% del tiempo se había dedicado a la enseñanza de mecanografía; un 25%, a la composición de los temas; y el 25% restante, a la preparación de los libros. En el seminario de una semana todo el tiempo se dedicó a escribir o a charlas y práctica de ortografía y técnicas de traducción. Esto no cansó en los participantes; por el contrario, parecía que a medida de transcurría el tiempo adquirían más entusiasmo por escribir. El personal docente permaneció una semana más para terminar la preparación de los libros. Una razón para limitar la duración del seminario a sólo una semana fue que tanto el personal como los participantes no tenían suficiente tiempo ni recursos para un curso más extenso. Fue también un experimento para comprobar los resultados que podían obtenerse invirtiendo tan poco tiempo, dinero, y personal.

Horario

Lunes en la mañana (de 8 a 12): orientación sobre el alfabeto ashéninca; cada uno de los participantes practica escribiendo doscientas palabras diferentes.

Lunes en la tarde (de 2 a 5): los participantes escriben una breve descripción de cómo llegaron al seminario. Luego transcriben una breve conversación que tuvieron durante la semana anterior. El maestro revisa ambas tareas.

Martes en la mañana: los participantes escriben sobre algún incidente ocurrido en su niñez.

Martes en la tarde: escriben una o dos leyendas.

Miércoles en la mañana: escriben un poema o una canción.

Miércoles en la tarde: escriben sobre algún incidente histórico que han oído relatar pero que no han presenciado.

Jueves en la mañana: finalizan la descripción del incidente histórico.

Jueves en la tarde: describen por escrito la manera en que su comunidad administra las tierras.

Viernes en la mañana: orientación sobre principios de traducción y práctica.

Viernes en la tarde: traducción en grupo de un artículo corto de la *Constitución Política del Perú* relacionado con las comunidades nativas.

Como los participantes en este seminario eran líderes de las comunidades, las actividades del día viernes y del jueves en la tarde se dedicaron especialmente a temas de interés para ellos, pero podrían substituirse en los seminarios siguientes para adaptarlos a los intereses de los participantes. Por ejemplo, si participan maestros de escuela, probablemente la actividad del jueves por la tarde sería escribir en ashéninca las reglas para un juego, o describir algún proceso científico, y el viernes podrían traducir algún pasaje de un texto escolar en castellano.

Produccion literaria

Preparación de manuscritos

En seminarios anteriores los manuscritos eran mecanografiados por los mismos participantes. Como se necesita bastante tiempo para que una persona aprenda a escribir a máquina, y en vista de que la mayoría de los participantes no sabía escribir a máquina, se decidió no dedicar tiempo a enseñar mecanografía en el seminario de una semana. Sin embargo, recomendamos a los autores más prometedores que aprendieran mecanografía por su propia cuenta para lo cual se les proporcionó una máquina de escribir y un manual de instrucción, y se les dio unas dos clases introductorias. Todos los manuscritos producidos durante la semana de trabajo fueron mecanografiados por el profesor ashéninca quien también se encargó de corregirlos y redactarlos.

Preparación de esténciles

En seminarios anteriores, los mismos participantes habían preparado los esténciles. En el seminario de una semana no se enseñó a preparar esténciles sino que esa tarea se dejó para una etapa posterior del programa. Uno de los lingüistas se encargó de prepararlos y del trabajo artístico. Entre los ashéninca los mejores dibujantes no son los mejores escritores, y los mejores escritores no pueden dibujar bien. Es de esperar que los dibujantes ashéninca ilustren su propia literatura y que preparen los esténciles en una etapa posterior del programa.

Materiales de impresión

El Instituto Lingüístico de Verano donó el papel, la tinta y los estenciles. El costo de producción de 400 ejemplares de un libro de veinticinco páginas estuvo muy por encima de las posibilidades económicas de los participantes o de las organizaciones nativas patrocinadoras. Una posibilidad de obtener apoyo financiero en el futuro sería producir primero los manuscritos, traducirlos al castellano y luego buscar personas o instituciones dispuestas a subsidiar la impresión. En la actualidad se nota mayor interés en adquirir esta literatura por parte de los que no hablan el ashéninca que por parte de los ashéninca-hablantes.

La impresión de los libros se realiza en la oficina de la Dirección Zonal de Educación con un mimeógrafo profesional. Si alguna organización ashéninca pudiera proporcionar el papel y la tinta, varias dependencias gubernamentales estarían dispuestas a imprimir los libros y posiblemente también a compagnarlos y engramparlos.

Cantidad de literatura

En seminarios anteriores de mayor duración, cada participante produjo un promedio de seis páginas escritas (tamaño carta a renglón seguido), mientras que en el seminario de una semana los participantes produjeron un promedio de diez páginas en tres días de producción. (No consideramos los trabajos escritos el jueves y viernes en ese total ya que no eran para distribución general.)

Calidad de la literatura

En seminarios anteriores la calidad de los escritos varió notablemente. Algunos participantes presentaron trabajos excelentes mientras que los escritos de otros fueron muy pobres. En el seminario de una semana, la calidad de los trabajos presentada por los tres participantes fue excelente tanto por su contenido como por su estilo

La calidad de los trabajos fue comparable con la de transcripciones de leyendas relatadas por narradores expertos. Esto puede atribuirse a la selección de los participantes —muchos de los mejores narradores quizá no tienen habilidad para escribir sus relatos, pero para este seminario, se invitó a autores que también eran buenos narradores.

Seminarios futuros

Mientras se disponga del tiempo y de los fondos necesarios, se espera continuar ofreciendo periódicamente seminarios de una semana cuyo énfasis y contenido estaría de acuerdo con el tipo de participantes. Sería interesante conducir un seminario exclusivamente para promotores de salud, otro para maestros de escuela; otro para miembros de las iglesias; y otro para líderes ashénincas (como el descrito en estas páginas). Sería también recomendable continuar estos esfuerzos proporcionando los medios para imprimir libros y ofrecer seminarios más avanzados.

Conclusiones

Realizar seminarios de una semana para autores es una opción viable frente a los seminarios más largos. Para que un seminario de una semana sea productivo, se debe contar con participantes bien preparados con una fuerte motivación para escribir. Debe existir también un compromiso serio por parte del cuerpo docente ya que a la tarea de enseñar debe añadir las de revisar, mecanografiar, preparar estenciles e imprimir todo el material escrito. Un seminario de una semana puede dar como resultado una producción literaria abundante y de alta calidad con una inversión mínima de tiempo, personal y dinero. Con todo, esto no es la solución para un programa estable de producción financiado por los mismos ashénincas, pero tampoco lo son los seminarios más extensos. Sin embargo, una señal alentadora es que uno de los participantes tiene ahora dos sueños: el primero es organizar un club de autores formado por personas que saben leer y escribir y por personas analfabetas para poner por escrito el folklore y la historia ashéninca; y el segundo, iniciar la publicación de un periódico (al principio solamente en castellano pero que gradualmente se convierta en bilingüe).

Apéndice

La situación de los ashéninca en 1985

- La población ashéninca es de unos 20,000 habitantes distribuidos en 150 comunidades dispersas dentro de un territorio de 20,000 millas cuadradas. El grado de bilingüismo varía desde completamente monolingües (15%) hasta bilingües coordinador (10%).

- Veinte por ciento de los ashéninca-hablantes adultos, leen y escriben en castellano, pero menos del 1% puede leer y escribir en ashéninca.
- El ashéninca se emplea para la comunicación oral pero el castellano es la única lengua que escriben.
- No es difícil hacer la transición de la lectura en castellano a la lectura en ashéninca. El problema es que la mayoría de los ashéninca adultos carecen de incentivo para aprender a leer y escribir en su propio idioma.
- Existen muchos textos educativos disponibles en el idioma ashéninca (libros para la enseñanza de la lectura; libros sobre el cuidado de la salud, del ganado, etc., y pasajes bíblicos). Pero éstos son, por lo general, leídos por los niños del programa de educación bilingüe recientemente establecido. Los adultos carecen de motivación para leer esos libros.
- Menos de veinte personas saben escribir en ashéninca sin cometer muchos errores ortográficos. Algunas personas que han participado en los trabajos de investigación lingüística escriben casi sin errores ortográficos.

LA COMPOSICION POETICA

Anna-Lou H. Waters

Para la mayoría de las culturas la poesía ofrece una manera de expresar emociones y pensamientos profundos. Este es un arte que se ha desarrollado a través de miles de años en muchas partes del mundo. Así, también los pueblos autóctonos tienen poesía, pero, en la mayor parte de los casos, nunca ha sido escrita. A medida que las lenguas se convierten en lenguas escritas y la gente aprende a leer y escribir, es de valor cultural ayudarlos a desarrollar el arte de escribir poesía.

Pero, ¿cómo se comienza cuando no existe poesía escrita? Primeramente es preciso lograr que tomen conciencia de la riqueza de la poesía oral, que se encuentra en canciones o en otras formas de expresión. El siguiente paso sería presentar modelos de diferentes tipos de poesía para incentivar la creatividad. Es importante no establecer reglas sobre lo que la poesía debería ser. Este artículo presenta algunas pautas que se han empleado para tratar de enseñar a grupos nativos de la selva el arte de crear poesía autóctona.

En 1983 se realizó en Yarinacocha un taller para autores nativos, auspiciado por el ILV en colaboración con la Dirección Departamental de Educación de Ucayali. En el taller se ofreció un curso de versificación. El curso se dictó en castellano por que asistieron representantes de siete grupos étnicos.

Para empezar se escribieron en la pizarra varias poesías en castellano y una canción muy conocida en la que había mucha repetición y contenía la palabra "poesía". Por lo que parecía, hasta llegar al curso ninguno de los participantes había reconocido el hecho de que había poesía en su propia lengua. A la pregunta sobre el concepto que tenían en cuanto a la poesía, un participante dijo que era "algo de la persona misma, de uno mismo". Esto era justamente lo que se les quería enseñar y se habló de esa definición muchas veces durante el curso.

Luego se dijo que una poesía puede ser una descripción o puede expresar los sentimientos profundos del corazón y las emociones acerca de algo. La poesía describe con palabras en vez de imágenes un objeto que nos conmueve. La poesía “Los sapitos” sirvió como ilustración.

A manera de introducción se habló sobre la escuela y a los que habían asistido a la escuela en castellano se les preguntó si habían estudiado las vocales. Luego se les mostró un sapo de vidrio para que dijeran lo que era. Uno dijo que era un sapo y otro dijo que era un muñeco, y esto dio la oportunidad de explicar que dos personas ven una misma cosa de diferente manera y que en la poesía escriben lo que ven.

Antes de leer la poesía, se hicieron comentarios sobre cuándo los sapos están más alegres, y cuando, finalmente, se leyó “Los sapitos” la clase estaba lista.*

Los sapitos

Los sapitos saltarines
saltando el charco
fueron a la escuela
y hoy que llueve
repiten de memoria
croá
croé
croí
croó
croú.

Siguiendo el mismo patrón, se hablaba del tema principal de las poesías antes de leerlas. Luego se leyeron y comentaron las siguientes poesías:

La piraña

La hermosa piraña
en el río azul
baila, canta y salta
vestida de tul.

*Las poesías que se citan en estas páginas, con la excepción de la de F. Jauni C., son de origen desconocido.

La canoa

En el lago inmenso
corre mi canoa
canoita negra
linda viajera.

Mariposa

Voladora
mariposa tricolor
¿Dónde dejas con amor
tu bayeta bicolor?

Al hablar del ritmo en la poesía, se señaló que las canciones son poesías con música. Las canciones contienen repetición que también se ve en la poesía. Las poesías escritas en la pizarra mostraron a los alumnos el empleo de la repetición.

Se habló de que las poesías pueden ser cantadas y se pasó una grabación en castellano de poesías leídas y luego cantadas. Se llamó la atención al hecho de que muchas palabras tenían sonido semejante y que muchas se repetían. Los alumnos no podían entender todas las palabras pero podían oír el ritmo y apreciar el valor artístico de la poesía.

Entonces se comentó el poema "¡Oh, seminario!", escrito por Felicísimo Jauni Cárdenas. El poema resultó muy apropiado puesto que todos los participantes estaban pasando por la misma experiencia del autor:

¡Oh, Seminario!

¡Oh, Seminario!
Doquiera nos llamaste de Quicapata
para obreros nativos,
sembrando ideas en cada ser y ____
resultando escritores.

Como escritores, papel con borrones,
borrador y lápiz de transición,
rato en rato vista al techo:
dolor de cabeza a la profesora y
correcciones por doquier.

Ahora, escritores a la máquina,
"Todos, mirar papeles".
Oh, problema, no es el techo:
son los dedos buscando ayuda ____
y los ojos muy ocupados.

Con la máquina escribe y escribe
y cuando piensas todo terminado ____
Oh, no fiarse de las manos,
resultados en el papel: muy, muy ____
la N por la M, la U por la Y,
la P por ____ etc.

Al azar aprendí todo,
no pensando en resultados.
¡Cuánto reprocho mi insensatez!
Mis ojos leyeron grabado mi quechua
en las páginas memoriales.

¡Oh, Seminario!
Saber puedo ahora sí.
¡Qué bello es mi quechua!
Tesoro escondido
bajo la ignorancia y el desprecio.

Al llegar a este punto, se consideró oportuno sugerir a los participantes que buscaran poesías en sus propios idiomas y culturas. Algunos no se habían dado cuenta de que había poesías en su idioma porque no habían tenido el concepto de lo que era la poesía. Se habló del valor de la poesía en sus propias culturas y la forma en que los autores pueden expresar sentimientos y emociones, y aun describir eventos por medio de ella. Para ilustrar la expresión de sentimientos en una poesía, se leyó lo siguiente:

Un niño muerto

Mira sus ojos claros pero sin luz
mientras el agua refleja su fuerza envidiable
y la muerte acaricia la frente fría del
niño muerto.

Las aves cantan del campo, tristes sus cantos
y el sol al poniente derrama la luz vacilante
y en el rostro del niño, la soledad le
brinda cariño.

Dos lagrimones de un amigo, despiden su partida
ya no habrá su risa, ni hará sonreír a la abuela
y un sitio vacío habrá en la escuela
Allí sobre la mesa el niño muerto
mira sin ver, sin sentir, todo yerto
y el sol con infinita pena, antes de ir
le mira un momento.

Así empezaron a darse cuenta de que habían estado creando poesía desde siempre en sus culturas. Había poesía en las canciones de cuna, en los discursos que se dan en los funerales, las bodas, la siembra y la cosecha, y aun en los discursos exhortativos.

Se presentó una grabación de dos mujeres cantando una canción de cuna y de un hombre lamentando la muerte de una persona. La canción y el lamento pertenecían a dos grupos diferentes y habían sido grabados poco antes del inicio del curso.

Con esta preparación inicial se consideró que los participantes ya estaban preparados para intentar escribir sus propias composiciones. Luego de un repaso de lo que se había tratado en el curso, todos los participantes empezaron a escribir en su idioma materno. Después leyeron las composiciones delante del grupo y lo que más les llamó la atención fue oír otros idiomas, y las palabras onomatopéyicas y la repetición que los autores habían empleado.

En general, el curso fue exitoso. Todos los participantes descubrieron que la composición poética les permitía expresar sentimientos y pensamientos en forma artística, y que la poesía siempre había sido una parte integral de sus culturas.

PARTE IV
Experiencias en la alfabetización

LA FUNCION DE LAS ENCUESTAS EN PROGRAMAS DE ALFABETIZACION

Anna-Lou H. Waters

¿Cómo se inicia un program de alfabetización en una comunidad? Esta es la pregunta que surgió al inicio de nuestro trabajo entre los quechua del río Pastaza en el Perú. Descubrimos que una encuesta aportaría varias ventajas:

1. Las preguntas que se plantearon en la lengua materna (la traducción castellana se presenta líneas abajo) ayudaron nuestros primeros esfuerzos por aprender la lengua. Por otro lado, es posible que piensen que el encuestador hace demasiadas preguntas que a ellos les parecen idénticas, especialmente en comunidades en las que es evidente que se habla una sola lengua.
2. La oportunidad de visitar todas las casas sirvió para formar las primeras impresiones sobre el idioma que preferían utilizar (quechua, castellano u otro) en la casa y en la escuela.
3. Permitió establecer un plan de estudios para las clases de adultos que respondiera a preocupaciones e intereses especiales de la comunidad.

La encuesta

El cuestionario que aportó las ventajas mencionadas fue el siguiente:

- I. Las preguntas 1-20 se refieren al empleo y preferencia del idioma.
 1. ¿Qué idioma habla usted?
 2. ¿En qué idioma le habla usted a su madre?

3. ¿En qué idioma le habla usted a su padre?
4. ¿En qué idioma le habla usted a su esposa/esposo?
5. ¿En qué idioma le habla usted a sus hijos?
6. ¿En qué idioma le habla usted a su hermano?
7. ¿En qué idioma le habla usted a su hermana?
8. ¿En qué idioma le habla usted a su profesor?
9. ¿Qué idioma habla usted en casa?
10. ¿Qué idioma habla usted en la escuela?
11. ¿Qué idioma habla usted en (nombrar comunidades con las que tienen contacto)?
12. ¿En qué idioma les habla usted a los comerciantes?
13. ¿Qué idioma habla usted en la iglesia?
14. ¿En qué idioma canta usted?
15. ¿Qué idioma utiliza usted en las mingas (es decir, trabajo en grupo)?
16. ¿Puede usted hablar castellano?
17. ¿Qué tal habla usted el castellano? ¿más o menos?, ¿bien?, ¿muy bien?
18. ¿Con qué personas habla usted en castellano?
19. ¿Qué otros idiomas habla usted?
20. ¿Con quién habla usted esos idiomas?

Las preguntas 1-19 pueden preguntarse directamente pero también es muy importante observar con quien hablan en un idioma u otro. Se pueden recoger diferentes opiniones sobre la lengua que prefieren realmente hablar, o descubrir usos más amplios de las diferentes lenguas que lo que indican las respuestas.

II. Las preguntas 21-28 se refieren a preferencias en la lectura.

21. ¿Sabe usted leer? (Si la respuesta es afirmativa, continuar con las preguntas 22-23; si es negativa, con las preguntas 24-28.)
22. ¿En qué idioma(s) sabe usted leer?
23. ¿Puede usted leer muy bien/bien/regular (en cada idioma, si lee en más de uno)?
24. ¿Quiere usted saber leer?
25. ¿Por qué quiere usted saber leer? (si la respuesta a 24 es afirmativa)
26. ¿Por qué no quiere usted saber leer? (si la respuesta a 24 es negativa)
27. ¿En qué idioma quiere usted leer?
28. ¿Quiere usted leer también en otro idioma? Si es así, ¿en cuál?

III. Las preguntas 29-33 se refieren a libros y temas de interés.

29. ¿Qué libros tiene en su casa?
30. ¿En qué idioma le gustaría los libros, si pudiera tenerlos? (Preguntar esto aunque hayan dicho que no quieren leer.)
31. ¿Qué libros (y/o temas) le gustaría tener en su propio idioma?
32. ¿Qué libros (y/o temas) le gustaría tener en castellano?
33. ¿Qué libros (y/o temas) le gustaría tener en una tercera lengua?

Si resulta difícil obtener ideas a partir de las respuestas a las preguntas 31-33 se puede preguntar sobre temas específicos, siempre que se tomen en cuenta asuntos de interés especial y que lleven a los encuestados a hacer sugerencias. Los siguientes fueron algunos de los temas sobre los que se formularon preguntas relacionadas con algunas de las preocupaciones que se habían observado:

relatos (cuentos populares, leyendas), medicina, salud, agricultura (siembra), ovejas, aves de corral, números (matemáticas), cómo comprar y vender, costura.

La gente tomó en serio estas preguntas sobre temas cuando descubrió que era posible hacer algo al respecto y que ellos podían sugerir otros temas de interés.

IV. Las preguntas 34-50 se refieren a preferencias en cuanto al idioma que debe emplearse en las escuelas y las materias que deben enseñarse.

34. ¿Qué idioma desea usted que aprenda su hijo en la escuela?
35. ¿Ningún otro?
36. ¿En qué idioma desea usted que lea su hijo en la escuela?
37. ¿En qué otro?
38. ¿En que idioma desea usted leer?
39. ¿En qué otro?
40. ¿Qué desea usted que aprenda su hijo en la escuela?
41. ¿Qué desea aprender usted en la escuela?
42. ¿Quiere usted aprender castellano?
43. ¿Quiere usted aprender matemáticas?
44. ¿Quiere usted aprender a contar dinero?
45. ¿Quiere usted aprender a comprar y vender?
46. ¿Qué profesor quiere usted para sus hijos? ¿un hablante de castellano?, ¿un quechua-hablante?, ¿un hablante de otro idioma?

47. ¿Qué profesor quiere para usted mismo? ¿un hablante de castellano?, ¿un quechua-hablante?, ¿un hablante de otro idioma?
48. ¿Por qué quiere usted una escuela para sus hijos?
49. ¿Por qué quiere usted una escuela para adultos (o para usted mismo)?
50. ¿Qué piensa usted que se debería enseñar en la escuela?

V. Las preguntas 51-53 se refieren a la actitud frente a la lectura.

51. ¿Por qué piensa usted que una persona debe aprender a leer?
52. ¿Qué cosas es capaz de hacer una persona que puede leer (que no podría hacerlas si no supiera leer)?
53. ¿Existen ocasiones en que usted tiene que leer (por ejemplo, instrucciones para tomar las medicinas, partidas de nacimiento, recibos de pago, deudas, etc.)?

VI. Las preguntas 54-61 se refieren al nivel educativo de la persona encuestada.

54. ¿Ha asistido usted alguna vez a la escuela? (Si la respuesta es afirmativa proceder con las siguientes preguntas.)
55. ¿Dónde fue a la escuela?
56. ¿Cuántos años asistió usted a la escuela?
57. ¿Hace cuánto tiempo dejó la escuela?
58. ¿Qué idioma le enseñaron en la escuela?
59. Cuando terminó la escuela primaria, ¿asistió usted a otro tipo de escuela? Si es así, ¿a cuáles? ¿por cuánto tiempo?
60. ¿Ha asistido usted alguna vez a una escuela sólo para adultos? (Muchos adultos no consideran que una escuela para adultos es una escuela verdadera y por lo tanto la información anterior podría resultar incompleta.)
61. ¿Asistiría usted a la escuela para aprender a leer, si en su comunidad existiera la posibilidad?

VII. Preguntas opcionales relacionadas con la preferencia del idioma que se debe hablar en la iglesia.

62. ¿En qué idioma desea usted que les enseñen a sus hijos en la iglesia?
63. ¿En qué idioma desea que le enseñen a usted en la iglesia?
64. ¿Le gustaría poder leer las canciones que canta?
65. ¿En qué idioma desea usted cantar?

66. ¿No le gustaría cantar en algún otro idioma? Si es así, ¿en cuál?
67. ¿Le gustaría aprender a leer la Biblia?
68. ¿En qué idioma le gustaría leer la Biblia?
69. ¿En ningún otro? Si le interesa otro idioma, ¿en cuál?
70. ¿En qué idioma prefiere usted rezar?

El tiempo que se emplea para obtener y evaluar las respuestas a estas preguntas puede ayudar a establecer algunas conclusiones que probablemente estarán más de acuerdo con las preferencias de la gente. Se debe aceptar cualquier respuesta y no tratar de obtener ciertas respuestas que reflejen los sentimientos y deseos del encuestador. Para evitar esto último, algunas de las preguntas que están en diferentes secciones plantean lo mismo pero de forma distinta. Las observaciones sobre la lengua que se usa en situaciones diversas también pueden ofrecer información valiosa. Las preguntas que plantean lo que les gustaría que hicieran los hijos pueden ayudar a descubrir tendencias o algún indicio de lo que a los adultos les gustaría hacer, pero que no se sienten capaces de hacer. Mientras más tiempo se trabaje en alfabetización con cierto grupo, será más fácil estar en condiciones de evaluar y volver a evaluar las verdaderas preferencias.

Una aplicación práctica

Entre los quechua del Pastaza se entrevistó a toda la familia al mismo tiempo, si era posible, pero no se encuestó a los niños menores de nueve años (aunque sí se anotó si alguno de los niños pequeños había asistido a la escuela). Los jefes de las comunidades habían dado permiso para hacer las encuestas. En una comunidad era correcto encuestar a cada miembro, mientras que en otra el jefe dijo que no era conveniente ir a las casas y hacer preguntas. En este caso el jefe dijo que los querían podían acercarse para responder las preguntas. Resultó que acudieron los que realmente querían aprender a leer. Aunque no fue posible enseñar allí hasta un año después, todos los que habían respondido a las preguntas asistieron a clases. La encuesta se realizó en la comunidad más pequeña, y después en otras dos más. No se ha terminado el trabajo en la comunidad más grande.

Para determinar si había tendencias diferentes, la evaluación se hizo por comunidad, edad y sexo. Después de compilar los resultados, se establecieron las preferencias lingüísticas, se identificó a los que querían aprender a leer y en qué lengua querían hacerlo, y que otras cosas deseaban aprender.

Los resultados compilados condujeron a las siguientes decisiones: la comunidad donde se debía trabajar primero; el plan de estudios; el idioma que se emplearía; los materiales que se debían traducir al vernáculo con la ayuda de la comunidad.

Se inició el trabajo en las comunidades más pequeñas con el mayor porcentaje de adultos y adolescentes que deseaban aprender a leer y que en su mayoría no habían tenido oportunidad de hacerlo. Se decidió que un hombre les enseñaría a los hombres y una mujer a las mujeres. El plan de estudios se determinó de acuerdo a los intereses.

Primera comunidad

En la primera comunidad, la que según la lista tenía al número más alto de hombres y mujeres que deseaban estudiar, el tema de más interés fue matemática elemental para poder comprar y vender. Se elaboró un programa simple con dinero de juguete. Los hombres se interesaron y pudieron seguir aprendiendo otros conceptos matemáticos, pero las mujeres no mostraron interés hasta que se realizó el segundo curso. A las mujeres se les enseñó castellano oral empleando lecciones de los textos que se emplean en las escuelas bilingües.

Todas las mujeres comenzaron con libros en quechua y sólo algunas quisieron aprender a leer en castellano. Con respecto a las que querían aprender a leer en castellano, se creyó conveniente que empezaran a leer el texto en castellano para la educación de adultos, después que hubieran leído los dos primeros libros en quechua, que incluían la enseñanza de las sílabas. El libro en castellano introduce las sílabas a un ritmo apropiado de manera que las sílabas del castellano que no existen en el quechua pueden añadirse a las ya conocidas. Al mismo tiempo las mujeres continuaron con el tercer libro en quechua.

Más hombres que mujeres querían leer en castellano, pero también la mayoría quería leer en quechua. Los principiantes usaron libros de educación para adultos, mientras que los más avanzados usaron los libros de ALFALIT del Perú y/u otros textos en castellano, a la vez que leían en quechua.

Puesto que muchas de las mujeres mostraron interés en leer sus propias narraciones, desde el comienzo se les enseñó redacción creativa. A los hombres se les enseñó el manejo y mantenimiento de motores "peque-peque" puesto que muchos empleaban esos motores para impulsar las canoas.

A las mujeres se les enseñó costura, primero a mano y luego a máquina (sólo una vez a la semana usaban las máquinas). Sólo a las mujeres que asistían regularmente a clases se les enseñó todo el curso de costura. En el segundo curso se enseñó a tejer a crochet (media hora dos veces a la semana, al final de la clase).

Segunda comunidad

En la segunda comunidad se hicieron algunos cambios en el plan de estudios. Las mujeres no mostraron interés en aprender a leer en castellano, pero deseaban estudiar castellano oral. Más del cincuenta por ciento de las mujeres hablaba achuar como lengua materna y quechua como segunda lengua, pero todas deseaban aprender a leer en quechua. Con la excepción de una estudiante avanzada que quería leer sólo en castellano, todas usaron libros en quechua.

Durante el segundo curso, sólo tres adolescentes quisieron leer en castellano, pero antes del final del curso volvieron a leer sólo en quechua. Las mujeres pidieron que la clase de costura fuera opcional y se diera una vez por semana después de las horas de trabajo, y que se dedicara más tiempo a las matemáticas. Sólo una estudiante avanzada tuvo interés en el dibujo y la redacción.

Las clases para los hombres fueron sólo de lectura, escritura, y matemática elemental, ya que muy pocos tenían motores. En el segundo curso participaron los hombres que querían afianzar la lectura y avanzar en matemáticas. El curso de lectura puso énfasis en la comprensión del quechua y del castellano. Se utilizaron textos para adultos tanto como textos para niños para ampliar los conceptos de matemáticas.

Conclusiones

La información sobre las preferencias lingüísticas se complementaron con observaciones posteriores sobre la lengua que se utilizaba en diferentes situaciones. Esto permitió identificar también diferencias culturales, puesto que la lengua materna, la segunda lengua, y a veces la tercera, y las culturas respectivas eran muy diferentes. Es importante conocer las diferencias para establecer relaciones interpersonales y aplicar métodos de enseñanza.

La encuesta ayudó a establecer pautas para el empleo de materiales elaborados y traducidos por los nativos, teniendo cuidado de incluir los materiales por los que la gente había mostrado interés. Entre ellos mencionaremos los siguientes:

1. Libros sobre la salud (que era motivo de preocupación en todas las comunidades).
2. Un libro sobre motores "peque-peque".
3. Muchos folletos elaborados por los nativos.
4. Un folleto simple sobre la confección de muñecas de trapo y ropa para muñecas.
5. Un libro sobre aves de corral.
6. Pasajes de la Biblia (sobre la Navidad y la Pascua).

En conclusión podemos decir que vale la pena el esfuerzo de realizar una encuesta para establecer la dirección y los objetivos de los programas que se desarrollan en las comunidades nativas. El trabajo se orienta a satisfacer las necesidades reconocidas por el grupo.

UN PROYECTO PARA LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

William Waters

Antecedentes

En nuestra primera visita a las comunidades quechuas del río Pastaza preguntamos a los comuneros qué necesitaban. Los adultos deseaban aprender a leer, a escribir sus nombres y saber matemáticas básicas para comprar y vender.

El propósito de este artículo es describir la experiencia acumulada durante los primeros dos años y medio al tratar de satisfacer esas necesidades y de elaborar el curriculum y el plan de trabajo.

El desarrollo del programa

De las nueve comunidades quechuas visitadas, Capahuari y Sabaluyacu expresaron mayor interés en la educación de adultos.¹

Capahuari

El primer curso de ocho semanas se realizó en julio de 1983, en Capahuari y estuvo abierto para todo el que quisiera participar. Los hombres y las mujeres formaron grupos separados, puesto que ambos, mi esposa y yo, habíamos planificado enseñar. Entre los siete hombres que participaron, algunos eran principiantes y otros eran alfabetizados² en castellano que querían aprender a

¹Una visión global de las comunidades quechuas del Pastaza, su población aproximada y el potencial para la educación de adultos se presenta en el Apéndice A.

²En este trabajo, el término "alfabetizado" se refiere a los que saben leer y escribir en castellano. Nuestro objetivo es la alfabetización en la lengua vernácula y la transferencia a la lectura y escritura en castellano, si eso es lo que desean los comuneros.

leer en quechua. Para este grupo el objetivo era la enseñanza de lectura en el idioma vernáculo y de matemáticas elementales. Las doce mujeres que formaban el grupo de mujeres eran casi todas principiantes, dos de ellas tenían una educación equivalente al segundo grado.

Los estudiantes establecieron el horario de clases que se darían todas la tardes de 4 a 6. Ayudaron, además, en el arreglo del local y proporcionaron la mesa y las bancas que se necesitaban para el aula. Se incluyeron algunas artes manuales (costura para las mujeres y mantenimiento de motores "peque-peque" para los hombres; véase el artículo siguiente). La plena participación de los alumnos en la planificación influyó en el éxito del programa.

Aunque hubo mucho interés, resultó evidente que ocho semanas era demasiado tiempo para que los adultos pudieran asistir regularmente, pues tenían muchas otras exigencias. Resultó evidente, además, que el número de niveles era tal que impedía a los instructores brindar suficiente atención a los principiantes, como se había pensado hacer.

Otras actividades — un taller para autores nativos, un curso para promotores de salud para los quechua del Pastaza y una clase de educación para adultos en Sabaluyacu — impidió que se llevara a cabo un segundo curso en Capahuari antes de agosto del año siguiente. En esa oportunidad se notó menos interés y la posibilidad de tener más cursos allí parecía poco factible. En base a la primera experiencia, se redujo la duración del curso a cinco semanas. Resultó evidente que uno o dos cursos no eran suficientes para enseñar a leer bien; tampoco se cubrían los conceptos necesarios para la enseñanza de las matemáticas. Por otro lado, el intervalo largo entre cursos no favorecía el progreso y hubo que repetir bastante de lo que ya se había enseñado antes de presentar el nuevo material.

En el tercer curso que se llevó a cabo en agosto de 1985, hubo más interés y mejor asistencia. Casi toda la comunidad estuvo presente; algunos que pensaban que no podían aprender, descubrieron que eran tan hábiles como los demás. Tres mujeres jóvenes alcanzaron el nivel de semi-alfabetizadas, equivalente al segundo grado. Dos mujeres y cuatro hombres que habían estudiado en castellano, aprendieron a leer en su propia lengua. Los demás habían estudiado entre uno y tres libros en quechua y pronto sabían leer en ese idioma. Todos han mejorado en el conocimiento de las operaciones matemáticas y pueden escribir su nombre. Se han planificado otros cursos en esa comunidad con la esperanza de que más principiantes puedan leer independientemente.

Sabaluyacu

El programa en Sabaluyacu comenzó con el primer curso que se realizó en junio y julio de 1984. La espera de un año aumentó el interés para el primer curso y para los cursos sucesivos.

En base a la experiencia adquirida en Capahuari, en el primer curso en Sabaluyacu la enseñanza se limitó a los principiantes que eran cuatro hombres y once mujeres. A sugerencia de los participantes, las clases se dictaron en la mañana cuando todos estaban más atentos.

Se logró realizar un segundo curso de cinco semanas en octubre y noviembre de ese mismo año, y un tercero en abril y mayo de 1985. Después del primer curso, en los siguientes se dio oportunidad a todos los que quisieran asistir. Las clases de los hombres fueron cada vez más numerosas. En cada uno de los cursos hubo una o dos mujeres que aprendieron a leer o transfirieron la habilidad de leer en castellano a la lengua vernácula. Muchas mujeres que pensaban que era imposible aprender, se sorprendieron al descubrir su error y tuvieron mucho éxito. Esto animó a otras personas para asistir al siguiente curso.

Gracias a los esfuerzos del profesor quechua-hablante de la escuela de Sabaluyacu, un miembro de la comunidad que sabía leer y escribir en castellano y asistió a las clases, fue nombrado por el gobierno como profesor de educación para adultos. En su trabajo utiliza los textos oficiales de alfabetización para adultos en el idioma castellano y se espera que por sus esfuerzos un buen número de adultos aprendan a leer en los dos idiomas.

El curriculum

Aprender a leer no fue el único deseo que expresaron los quechua del Pastaza y por eso se debió incluir también la enseñanza de matemáticas y escritura.

Para la lectura se utilizaron los libros elaborados por el Ministerio de Educación y el ILV para las escuelas bilingües. Su empleo resultó conveniente por dos razones: primero, porque ya estaban disponibles y no había que dedicar tiempo a la elaboración de una nueva serie; y, segundo, las dos comunidades ya conocían hasta cierto punto esos libros y consideraban que a través de ellos se podía aprender

a leer. En el primer curso se emplearon algunas páginas del libro 2 de iniciación *Vamos a leer*, y luego el libro 3, *Awishu*.

Después de algunas clases, se elaboró un libro suplementario de 47 páginas que seguiría al libro 3 y que se utilizó en el segundo curso. El libro 4, *Panchu*, se utilizó en el tercer curso y el libro 5, *Llaktanchipi*, en el cuarto. Luego se emplearon selecciones de trabajos escritos por autores nativos y traducciones de libros sobre salud. En ese curso se utilizó, además, el libro de lectura oficial para educación de adultos, *Mi Perú*, para los que deseaban aprender a leer también en castellano. En el quinto curso se utilizaron otros folletos escritos por autores nativos. Al terminar el libro *Mi Perú* los alumnos leyeron otros libros de lectura en castellano.

Este fue el plan general para la enseñanza de la lectura. En algunos casos, el progreso era rápido; en otros, se tuvo que repetir mucho debido a los largos intervalos entre cursos. Tomaba entre cuarenta minutos y una hora enseñar y escuchar a cada uno de los alumnos leer en voz alta. Esta actividad se realizó por lo menos una vez al día, aunque hubiera sido mejor hacerlo dos veces al día; y lo ideal sería tener un auxiliar que los escuchara. Sólo en la comunidad de Anatico³ fue posible hacer esto.

Para la enseñanza de la escritura, se siguieron los ejercicios que aparecen en los libros de lectura y escritura. Al principio se usaron letras de imprenta y luego letra cursiva. En el tercer curso se introdujo el dictado. En el quinto curso, los alumnos escribieron composiciones simples. Como preparación, en los cursos anteriores y con la participación de las mujeres más avanzadas, se elaboró un abecedario, un silabario y algunas composiciones creativas. La escritura tomaba, por lo general, 15 ó 20 minutos de la clase.

En matemáticas, se elaboraron hojas de trabajo, tanto para los números como para las operaciones de suma y resta. En el primer curso, aprendieron a reconocer los números de 1 al 10, el valor de esas cifras y empezaron a sumar. En el segundo terminaron las operaciones de suma hasta el 6 y comenzaron con la resta. Aprendieron a escribir números mayores que diez, hasta el número 20 ó 30, lo que ayudó a que aprendieran a leer el calendario. En los cursos siguientes, aprendieron gradualmente a escribir y a sumar y restar

³Un curso de cuatro semanas se realizó en Anatico en 1985, mientras se daba también un curso para promotores de salud. El curso fue sólo para mujeres casadas y se desarrolló con bastante éxito.

números mayores. En el tercer curso, continuó la enseñanza de la suma y la resta de combinaciones de los números del 1 al 10. En el cuarto curso se enseñaron operaciones combinadas de suma, resta y multiplicación hasta el número 19. El quinto curso comprendió más de suma y resta, y se enseñaron los conceptos de unidades y decenas.

Como en las demás asignaturas, algunos podían avanzar más rápidamente que otros, según los conocimientos anteriores que tenían o la habilidad que mostraban para los números. Parecía especialmente difícil para las mujeres. Primeramente tenían que comprender que los números son símbolos que tienen un valor específico según el lugar que ocupan en el sistema numérico. Debían aprender también los signos de las operaciones. La falta de comprensión del valor de los signos escritos, conduciría a errores en la suma y la resta y en su aplicación a situaciones de la vida real. En todas las operaciones se utilizó dinero de juguete como ayuda visual.

Entre 30 y 40 minutos de clase se dedicaron a enseñar matemáticas a los hombres. Las hojas de trabajo permitieron que la enseñanza fuera individual pero también se utilizó la pizarra.

El apéndice B resume el curriculum. Al comienzo del tercer curso tenían ya conocimientos equivalentes a haber terminado el primer grado; hacia el final del quinto curso, los conocimientos adquiridos debían ser equivalentes a haber terminado el segundo grado en las asignaturas de lectura, escritura y matemáticas. Con lo aprendido podrán continuar leyendo y escribiendo independientemente, y utilizando las matemáticas necesarias para el vivir diario.

Comentarios generales

Uno de los mayores problemas está en los largos intervalos entre cursos. Lo ideal sería un intervalo de dos meses entre un curso y el siguiente. Esto brindaría a los estudiantes y a los profesores un descanso en el horario apretado de clases diarias y proporcionaría el tiempo necesario para la preparación de los materiales.

En el caso de los quechua del Pastaza, otras actividades y programas de alfabetización que se realizaban en dos comunidades al mismo tiempo, ampliaron el intervalo entre cursos a cuatro o cinco meses e incluso un año.

Resumen de datos útiles

- Cinco semanas es la duración recomendable para un curso. Los adultos tienen dificultad para asistir a cursos más largos.
- Las sesiones matinales, cuando los adultos están más atentos, son las mejores.
- Cuando sólo principiantes participan en el primer curso se les proporciona una base que les permitirá seguir adelante en los cursos siguientes, en los que participan personas que ya han aprendido algo de lectura.
- La participación de un alfabetizado de la misma comunidad para escuchar leer a los estudiantes ahorra tiempo y es una buena ayuda para el profesor.

Ideas para motivar un programa de alfabetización de adultos

- Preguntar a los adultos qué tipo de ayuda desean.
- Permitirles tomar decisiones pertinentes a las clases.
- Incluir en el programa artes manuales que les interesen como costura para las mujeres y mantenimiento de motores para los hombres.
- Ofrecer enseñanza de escritura y matemáticas como parte del programa. Siempre expresan mucho interés en escribir su nombre y manejar dinero para evitar el trato injusto.
- Comprometer a los participantes y a las comunidades para producir materiales escritos por autores nativos, que pueden utilizarse para salvar la separación que existe entre los niveles semi-alfabetizado y alfabetizado.

Post data 1987

Aunque se realizaron dos cursos en Capahuari en 1986 y el número de cursos llegó a cinco en esa comunidad, los dos hombres que asistieron a todos los cursos no pasaron del nivel de semi-alfabetizados a alfabetizados. Esto podría deberse a

su edad, a los largos intervalos entre cursos, o a una falta de libros adecuados. Algunos participantes no llegan a ser alfabetizados en cinco cursos; otros, se alfabetizan en cuatro cursos.

Apéndice A

Un panorama global

COMUNIDADES QUECHUAS DEL PASTAZA	POBLACION APROXIMADA	EDUCACION DE ADULTOS
Andoas Viejo	200	Posible
Capahuari	80	En proceso
Sabaluyacu	60	En proceso
Soplín	100	Dos cursos en 1986
Sungachi	40	Ninguno hasta la fecha
Bolognesi	60	No evaluado
Felipe Poso	30	No evaluado
Alianza Cristiana Lago Anatico	200	Un curso para mujeres; posible para los hombres
Nuevo Andoas	?	No evaluado

Apéndice B

Programa de alfabetización

CURSO	LECTURA	ESCRITURA	MATEMATICAS
1	Algunas páginas de <i>Vamos a leer</i> ; <i>Awishu N° 3</i>	Nombre en letra de imprenta	Números hasta el 10; inicio de la suma
2	<i>Panchito</i> (suplemento) 12 lecciones	Dictado, letra de imprenta	Sumas hasta el 6; inicio de la resta
3	<i>Panchu N° 4</i> : Inicio de <i>Llaktanchipi N° 5</i> ; las sílabas	Escritura en letra cursiva	Resta hasta el 6; suma y resta hasta el 10
4	Continuación de <i>Llaktanchipi N° 5</i> ; Partes de <i>Mi Perú</i> (castellano)	Composiciones en letra cursiva	Inicio de la multiplicación, suma y resta (de 10 unidades) con mujeres jóvenes
5	Lectura en quechua; <i>Mi Perú</i> y otros libros en castellano	Composición	Suma y resta; noción de unidades y decenas

EL DESARROLLO DEL MATERIAL DE LECTURA VERNACULAR

Anna-Lou H. Waters

Introducción

Para mejorar el nivel de alfabetización de adultos y estimular la lectura y escritura en la lengua vernácula se necesita una literatura nativa amplia. El propósito de este artículo es presentar algunos pasos prácticos que según nuestra experiencia permiten alcanzar esa meta.

Al trabajar con los quechua del río Pastaza, en la selva del Perú, notamos que, aunque había en las comunidades algunas personas que sabían leer, la mayoría sólo sabía leer en castellano. De ahí que la prioridad fuera elaborar materiales en la lengua vernácula para:

1. Intensificar la motivación para el aprendizaje de la lectura. Si hay poco que leer en la lengua vernácula, no vale la pena el esfuerzo para aprender.
2. Ayudar a los que sabían leer en castellano a transferir esos conocimientos a la lectura en su lengua materna.
3. Crear un ambiente en que la lectura se practica con gusto y comprensión.

Primeros pasos

Durante los primeros tres meses en una comunidad quechua del Pastaza, la lingüista especializada en esa variedad del quechua estuvo también presente. Con su ayuda se pudo hacer algunas pruebas con relatos muy simples y hacer un

cuestionario. El cuestionario dio ideas sobre los libros y los temas que les gustaría tener en su propia lengua y lo que querrían en castellano.

Las clases de alfabetización para adultos se comenzaron utilizando el primer libro elaborado para las escuelas bilingües y algunos materiales impresos en un estarcidor.

Participación de tres quechuas del Pastaza en un taller para autores nativos en el centro del ILV en Yarinacocha.

La serigrafía: un instrumento importante

Antes de iniciar el curso se hizo evidente la necesidad de tener más material de lectura en quechua para los que ya podían leer y debían mejorar la lectura en quechua antes de aprender a leer en castellano. La serigrafía fue uno de los instrumentos principales que ayudaron a resolver este problema. Había algunos equipos de serigrafía antiguos, pero servibles, en las comunidades.

El primer trabajo que se hizo mediante la serigrafía fue un calendario de cuatro meses que llevaba un versículo de la Biblia en quechua. El segundo trabajo serigrafiado fue un folleto simple de relatos en quechua con ilustraciones. Las mujeres narraron relatos en clase sobre la comunidad, las reuniones de trabajo y otros temas. Se escribía en la pizarra una o dos líneas de cada composición para que los estudiantes las leyeran varias veces. En cada repaso se hicieron cambios. Luego se revisaron los relatos con la lingüista y se imprimió un folleto con los relatos y los dibujos de las participantes. Cada una de ellas recibió un ejemplar del folleto. Más adelante, a medida que podían leer mejor, ellas mismas escribieron otros relatos.

El siguiente proyecto fue un folleto de ocho páginas con dibujos serigrafiados de ropa para niños que las participantes estaban cosiendo en clase. Las jóvenes y las mujeres de otra comunidad se interesaron tanto en el folleto que ofrecieron servicios como cargar agua, traer leña u ofrecieron productos alimenticios para obtenerlo. Se divertían tratando de identificar a la persona que había cosido las prendas representadas en los dibujos.

Luego se hicieron dos folletos: *Cómo hacer una muñeca* y *Cómo hacer ropa para muñeca*. Se escribieron siguiendo el método empleado en la clase de costura.

Antes de imprimir los folletos, ya se había hecho un cuadro grande con dibujos e instrucciones; después de imprimirlos cada una de las mujeres recibió un ejemplar para “leer” las instrucciones.

También se empleó la serigrafía para imprimir certificados que se entregarían al final de los cursos. Esto se hizo para dar énfasis a la importancia de la educación para adultos.

Los talleres para autores nativos y la producción de literatura

Antes del taller para autores nativos hubo una reunión con la única comunidad que envió candidatos (dos hombres —un adulto y un joven— y una mujer), donde se fijaron las responsabilidades y objetivos. Estos y los resultados se describen a continuación:

1. Producir durante el taller por lo menos dos trabajos e imprimir 25 copias de un volumen compilado.
—En realidad, cada alumno produjo su propio folleto; además, los dos hombres hicieron otro y la mujer escribió un folleto de poesía.
2. Aprender a escribir a máquina.
—Todos los participantes aprendieron a escribir a máquina, a picar estênciles y a imprimir sus propios folletos.
3. Enseñar, en el plazo de un año, a dos personas a escribir a máquina, utilizando el manual de mecanografía.
—Algunos empezaron las lecciones pero perdieron el interés.
4. Responsabilizarse de la máquina de escribir y de los materiales de imprenta donados a la comunidad.
—Todos se han destacado tanto en el cuidado como en el uso de los materiales donados.
5. Producir en el transcurso de un año otro folleto de por lo menos 24 páginas con relatos de los tres autores.
—Produjeron dos folletos y 28 páginas adicionales escritas a máquina y con ilustraciones. Para producir ese material de lectura escribieron relatos, revisaron trabajos escritos por otros y transcribieron narraciones.

6. Dictar un curso para autores nativos en dos comunidades en el plazo de un año. El curso debería tener de una a tres semanas de duración y producir folletos.
 - Se realizaron cursos en dos comunidades, menos de dos meses después del taller. En una comunidad imprimieron dos folletos y uno en la otra. Los dos hombres se encargaron de enseñar mientras que la mujer ayudó a revisar, escribir a máquina e imprimir los folletos.
7. Aprender, después del curso, algunos principios de traducción y ayudar a traducir del castellano temas en los cuales los quechua habían manifestado interés: mantenimiento de motores “peque-peque”, costura, salud, crianza de pollos y ovejas.
 - Un estudiante ayudó a traducir el manual sobre motores “peque-peque”, que luego se imprimió. Otro ayudó a traducir un libro sencillo sobre los usos medicinales del agua. La mujer aportó ideas sobre costura que permitieron la preparación de un libro.

Los tres participantes en el taller para autores nativos, poseían cualidades esenciales: podían terminar lo que habían comenzado y tenían también un gran sentido de responsabilidad para lograr los objetivos propuestos. La mujer y el joven tenían, además, habilidades artísticas; el hombre mayor tenía capacidad de organización y un verdadero sentido del detalle, lo que resultó muy valioso para la revisión del material escrito.

Otros materiales

Folletos sobre las Sagradas Escrituras

Otra fuente para la producción de material impreso fueron los relatos bíblicos traducidos al quechua; para el folleto se utilizaron dibujos ya existentes. Se copiaron los pasajes relacionados con la Navidad, ya traducidos e impresos en el quechua del Pastaza, para que los participantes del taller ayudaran en el proceso de serigrafía y luego llevaran los folletos a las comunidades antes de la Navidad. Al año siguiente se imprimió el relato relacionado con la Resurrección.

Folletos producidos por la comunidad

Después del taller, los tres participantes se trasladaron a otra comunidad para realizar un taller para autores nativos. distribuyeron entre ellos los temas a tratar y

decidieron en qué aspectos necesitarían ayuda. Se dedicaron también a revisar, escribir a máquina, picar estenciles e imprimir mediante la serigrafía. Se invitó a participar a toda la comunidad y todos los que expresaron deseo de asistir fueron aceptados. La diferencia de edad y de aptitud de los participantes fue enorme. Por ejemplo, hubo un joven que podía dibujar pero no sabía escribir, un promotor de salud y un profesor de escuela. El joven narró relatos a uno que los escribió y los adaptó a sus láminas. Se serigrafó un folleto de veinticuatro páginas y a cada autor y al líder de la comunidad, se les entregó un ejemplar. Fue una semana de trabajo muy intenso, pero valió la pena el esfuerzo. Más tarde se realizaron otros proyectos similares en esas dos comunidades. La gente participó con mucho entusiasmo y como consecuencia se produjeron más folletos de relatos.

En proyectos posteriores, los tres autores que se iniciaron en el primer taller para autores nativos ayudaron a escribir a máquina, colaboraron en todo el proceso de revisión y en parte de la impresión. El hombre mayor había recogido relatos de los ancianos y los había escrito a máquina. Esto estimuló al más joven a recoger relatos narrados por su tío, que luego escribió a máquina e ilustró. Los mejores relatos de las clases de alfabetización, seleccionados por los mismos alumnos, también formaron parte del proyecto. Este material preparado por autores nativos se utiliza en las clases de alfabetización, después que el alumno ha terminado los textos escolares en quechua.

Libros sobre salud

Al año siguiente, cuatro hablantes del quechua del Pastaza participaron en un curso para promotores de salud que se llevó a cabo en el centro del ILV en Yarinacocha. Grabamos sus charlas sobre prácticas de higiene y se les pidió que trataran de transcribir las charlas en quechua. Un estudiante que ya había escrito algunos relatos corrigió las charlas para publicarlas.

El primer folleto, *Marikita*, (adaptado de *Mariquita cochinita*) se imprimió en castellano y en quechua para estimular a los que sabían leer en castellano que trataran de hacerlo también en su idioma. El trabajo de elaboración de este libro fue más rápido porque se empleó un procesador de textos. Lo mismo se hizo con otro libro sobre salud, *Las moscas*. Los folletos se mimeografiaron para bajar el costo y, a la vez, para producir más ejemplares mediante la serigrafía en las comunidades. Se ha proyectado la publicación de otros folletos sobre salud que tratarán de la salud en general, los anquilostomas, las amebas, la tuberculosis, el cuidado de los dientes, maternidad y el cuidado del bebé.

Participación de profesores y alumnos

Se entregaron folletos producidos por autores nativos a un profesor mestizo. Sin ningún otro estímulo, el profesor y sus alumnos prepararon cinco relatos en castellano y los tradujeron al quechua. A pesar de que la calidad de la redacción no era tan buena como se hubiera deseado, el proyecto abrió la oportunidad de animar al profesor para realizar proyectos futuros. Se trató de explicar que cuando se escribieran relatos en quechua y castellano, el estudiante debería escribir primero en quechua y luego traducir al castellano para que el quechua resultara natural. Algunos de los estudiantes ayudaron después en la producción de otro libro.

Mientras se realizaba un curso para adultos en una comunidad, el profesor quechua-hablante de la escuela expresó interés para que dos de sus alumnos escribieran relatos en quechua. En la siguiente visita a esa comunidad, nos sorprendimos al ver que los alumnos, con el estímulo del profesor, habían llenado cuadernos con relatos, y los habían ilustrado. Deseaban que sus relatos se imprimieran en un libro. Uno de ellos aprendió a escribir a máquina, pero no pudo aprender a picar los estenciles por falta de tiempo. Los niños seleccionaron los relatos que querían que se imprimieran, lo que fue importante ya que sus preferencias probablemente serían distintas a las nuestras. Luego se revisaron los relatos con los alumnos y el profesor. Los niños querían que se imprimieran más relatos por lo que, en la siguiente visita, se serigrafó un segundo libro. El profesor escribió algunos relatos que se utilizaron en los folletos.

Problemas

- Los materiales que se elaboraron eran mucho más de lo que los lectores podían asimilar al mismo tiempo.
- Algunos expresaron preocupación porque ni la serigrafía ni el mimeógrafo producían impresión nítida.
- Se estaba experimentando con un plan de nuevos procedimientos para imprimir libros. Hubo que hacer muchas preguntas, esperar autorizaciones y disponer del tiempo necesario para seguir adelante.
- En los primeros folletos hubo algunos errores en el orden de las palabras y en la ortografía, y errores mecanográficos que pasaron inadvertidos en la revisión. Es

preciso hacer un balance equilibrado entre producir trabajos casi perfectos o aceptar lo que se produce como parte del proceso de aprendizaje, considerando el valor que tiene para la gente hacer un trabajo lo mejor que sea posible y contar con libros propios. Estos primeros libros pueden ser considerados como experiencias de aprendizaje tanto para los autores como para los que ayudan a producirlos.

- Producir un libro toma mucho tiempo.
- No se resolvieron todos los problemas de distribución ni el problema de cubrir los costos vendiendo los libros sin subsidio. Comprar y vender libros y folletos no es una actividad prioritaria entre los quechua del Pastaza, como ocurre en muchas de las sociedades agrícolas.

Ventajas y resultados favorables

- El empleo de la serigrafía y el mimeógrafo puso a disposición los materiales necesarios para enseñar conceptos difíciles. Algunos materiales se imprimieron antes del tiempo señalado para continuar las clases de lectura.
- Materiales simples que podían utilizarse en el aprendizaje de la lengua y en procesadores de textos permitieron experimentar con procesos computacionales que podían utilizarse para agilizar el proceso de impresión.
- La comunidad reconoció el valor de la lengua quechua y de los relatos folklóricos.
- El sentimiento de autoestima de los quechua mejoró porque se solicitó su opinión sobre lo que se debería imprimir en su propia lengua.
- Algunos mostraron por primera vez interés en leer en su propia lengua.
- A menudo la lectura de las leyendas impresas por primera vez condujo a momentos de esparcimiento en los hogares en los que también se narraban relatos.
- El interés que despertaron los relatos, animó a algunos que sabían leer en castellano a aprender a leer en la lengua vernácula.
- Se descubrió y se desarrolló en algunos la aptitud para escribir composiciones.

- Algunos pudieron leer libros sobre temas de su interés, como la salud, los motores “peque-peque”, la costura.
- Los quechua produjeron independientemente muchos de los materiales, y los que imprimieron con asesoramiento eran de una calidad que podían imitar.
- El costo fue menor que el de la impresión regular.

Conclusión

Se notó que lo que está impreso ayuda a los estudiantes a reforzar el concepto de que los símbolos (números y letras) representan algo y ello puede ser un paso importante para aprender a leer.

La impresión profesional de los mejores materiales puede realizarse más adelante, pero el propósito fue empezar allí donde la gente utilizaba los relatos escritos e impresos por ellos mismos —en las comunidades. Fue posible imprimir más materiales, y se logró que los participantes fueran mucho más numerosos que si se hubiera esperado una impresión profesional.

ABECEDARIOS Y SILABARIOS PARA LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

Anna-Lou H. Waters

Este artículo es un esbozo de cómo se elaboraron, imprimieron y utilizaron los abecedarios en el programa de alfabetización de adultos entre los quechua del Pastaza. Se analiza, asimismo, el proyecto complementario de elaboración de un silabario concebido como una transición del quechua al castellano o del castellano al quechua. El silabario sigue el orden que se utiliza en la educación para adultos en el Perú y, también, coincide con la serie de libros para el quechua del Pastaza.

Los abecedarios

¿Un abecedario para adultos? Sí, no sólo para adultos, sino elaborado por adultos. En la lista de trabajos que los autores nativos podían elaborar, estaba un abecedario. En tres comunidades quechuas del Pastaza, los folletos titulados *Abecedario* se elaboraron y se utilizaron para la alfabetización de adultos; en una cuarta comunidad los niños los utilizaron para hacer la transición del castellano al quechua.

Comunidad A

En la comunidad A, las dos mujeres más adelantadas de la clase de alfabetización podían leer un poco en castellano, pero necesitaban ayuda para leer en quechua. Para promover el interés y la habilidad para leer en quechua, se les pidió que reconocieran y seleccionaran palabras que comenzaban con ciertos sonidos y que aprendieran la letra que representaba cada uno de esos sonidos. La idea resultó tan buena que los ejercicios se convirtieron en la base del folleto *Abecedario*. Los ejercicios se hicieron, al principio, en los cuadernos como tareas diarias. Las instrucciones eran simples: escoger una letra para el día, elegir tres o cuatro palabras

que comenzaran con esa letra y que se podían representar con dibujos, y escribir algo en quechua acerca de esa palabra.

Para obtener mayor variedad se pidió también a tres niños de la escuela que sabían dibujar, que hicieran abecedarios.

Cuando terminaron cinco de esos folletos, combinamos figuras y palabras, y, a menudo, oraciones para ampliar el material de lectura en quechua. La variedad de palabras, figuras y textos entre las comunidades justifica que cada comunidad elabore sus propios folletos.

Comunidad B

Antes de ir a la segunda comunidad, la elaboración de otro *Abecedario* estaba en los planes. En la clase había cuatro mujeres que podían escribir en quechua y estaban dispuestas a elaborar un folleto. Se les enseñó el formato y diariamente iban añadiendo letras y palabras nuevas. Los principiantes las alentaron mostrando interés en su trabajo y progreso. Se les pidió a dos hombres jóvenes que no estaban en la escuela y que sabían dibujar, que hicieran folletos para obtener mayor variedad. El proceso de serigrafía se llevó a cabo al aire libre para que todos pudieran ver el trabajo. El profesor de la escuela proporcionó una copia de una canción que él había escrito para la comunidad y ésta se imprimió en la contratapa del folleto. Cuando se entregaron los folletos a los autores, algunos escolares que leían sólo en castellano se reunieron para tratar de leer en quechua. Algunos principiantes adultos también pudieron leer algunas partes con la ayuda de las figuras.

Comunidad C

En la tercera comunidad donde se elaboró un abecedario hubo mayor participación. Tanto las clases de alfabetización de mujeres como las de hombres participaron: aprendieron más sobre la lectura y la escritura en quechua y practicaron dibujo.

En las clases de mujeres la "letra del día" daba oportunidad para que participara toda la clase. Todas participaban en la selección de palabras que comenzaban con la letra nueva y esas palabras se escribían en la pizarra. Cuando se les agotaban las ideas, se hacían preguntas que funcionaban como claves. Por ejemplo, para la letra *p*, se hicieron las siguientes preguntas:

Lo comes todos los días - *palanta* (plátano)
Es negro, trepa los árboles y come papaya - *pannu* (un animal de la selva)
Vive en el agua y es comestible - *paku* (una especie de pez)

Cuando la pizarra estaba llena de palabras, los que podían leer, lo hacían por turno. Esto daba a los que no podían hacerlo una oportunidad para escoger su “palabra del día”. Siempre que era posible, se escogían, para cada letra, algunas palabras fáciles de dibujar. Algunas mujeres que no podían escribir claramente, podían dibujar figuras con perspectivas originales. Los que se sentaban en la misma mesa, por lo general, escogían palabras diferentes, lo que permitía contar con una gran variedad para el folleto. Las mujeres podían llevar los folletos a su casa para que la familia les ayudara con los dibujos y el texto, pero todas hicieron por lo menos algo por su cuenta. El folleto, una vez concluido, pertenecía a toda la comunidad, puesto que las familias y los que asistían a la escuela lo habían elaborado. Participaron también niños que antes sólo habían leído en castellano. Fue halagador observar que la enseñanza y el aprendizaje podían realizarse en el estilo propio de la cultura quechua del Pastaza: en el ambiente familiar.

En las clases de alfabetización para los hombres, el proyecto de elaboración de un abecedario fue un verdadero estímulo para que escribieran en quechua, especialmente los que ya sabían leer y escribir en castellano. Ayudó también a desarrollar la habilidad para el dibujo.

Para compilar el abecedario se seleccionaron dibujos de todos los participantes; eso era más importante que utilizar las “mejores” ilustraciones. Los equivalentes en castellano de todas las palabras se encuentran en la parte posterior del folleto, lo que es una ayuda para los que saben o quieren aprender a leer en castellano. Los estenciles se picaron y se corrigió el folleto en un lugar donde todos podían observar el proceso.

Valor y uso de los abecedarios

Los abecedarios han servido:

- Para confirmar la idea de que la lengua quechua posee un alfabeto propio.
- Para enseñar el alfabeto y el orden alfabético a través de palabras.
- Para enseñar los símbolos que representan los sonidos.

- Para descubrir, a través de textos y palabras, cuáles son las letras y los sonidos que pueden confundirse con los del castellano, de modo que sea posible resolver los problemas.
- Para enseñar el deletreo de las palabras y lograr que el deletreo sea uniforme.
- Para enseñar a buscar palabras en el diccionario.
- Para enseñar palabras en castellano a los quechua-hablantes y en quechua a los hispano-hablantes.

Silabarios

Se inició la elaboración de un silabario que como el abecedario, sería utilizado en la enseñanza. Los alumnos copiaban de la pizarra las sílabas y las palabras que debían aprender ese día. Las sílabas y las palabras en quechua estaban primero; debajo se daban las sílabas equivalentes en castellano. Hicieron un dibujo para ilustrar cada una de las palabras que contenía la sílaba aprendida. Al final de las clases de alfabetización cada uno de los alumnos tenía su propio silabario con dibujos originales. Los principiantes trabajaron sólo con sílabas del quechua, mientras que los estudiantes intermedios y avanzados emplearon sílabas del quechua y del castellano. Si la presentación de las sílabas era demasiado precipitada para algunos principiantes, se podía repetir el ejercicio utilizando palabras diferentes para poner énfasis en una sílaba dada. Los grupos de sílabas, en su mayoría, se introdujeron en el mismo orden que se sigue en *Mi Perú*, el primero de una serie de libros de lectura en castellano. El silabario introduce también la mayor parte de las sílabas de *Awishu*, *Panchu* y *Llaktanchipi* de la serie de libros de lectura en el quechua del Pastaza.

El siguiente es un ejemplo del grupo de sílabas con *p* (sílabas comunes al castellano y al quechua y sílabas del castellano que no se encuentran en quechua)

<i>pa</i>	<i>pi</i>	<i>pu</i>			(quechua)
<i>papayu</i>	<i>piwichu</i>	<i>puma</i>			
<i>pa</i>	<i>pi</i>	<i>pu</i>	<i>pe</i>	<i>po</i>	(castellano)
<i>pato</i>	<i>piña</i>	<i>puño</i>	<i>pepa</i>	<i>pollito</i>	

Ejemplo de un conjunto de sílabas con diferentes letras, pero con el mismo sonido:

<i>ka</i>	<i>ki</i>	<i>ku</i>			(quechua)
<i>kashu</i>	<i>kiru</i>	<i>kukuna</i>			
<i>ca</i>	<i>qui</i>	<i>cu</i>	<i>que</i>	<i>co</i>	(castellano)
<i>casa</i>	<i>máquina</i>	<i>cuchara</i>	<i>paquete</i>	<i>conejo</i>	

Ejemplo de un conjunto de sílabas con las mismas letras pero con sonidos diferentes (en el quechua del Pastaza *ll* se pronuncia como [lʲ], es decir más o menos como la *l* seguida por *y*, mientras que en el castellano de la región *ll* se pronuncia como [j]).

<i>lla</i>	<i>llu</i>				(quechua)
<i>llachapa</i>	<i>llulluku</i>				
<i>lla</i>	<i>llu</i>	<i>lli</i>	<i>lle</i>	<i>llo</i>	(castellano)
<i>silla</i>	<i>lluvia</i>	<i>pollito</i>	<i>valle</i>	<i>anillo</i>	

El folleto también contiene una sección donde se presentan los dos alfabetos quechua y castellano y todas las sílabas enseñadas en ambas lenguas. El cuadro silábico se divide en tres partes: sílabas que se encuentran sólo en el quechua, sílabas que se encuentran en el quechua y en el castellano, y sílabas que se encuentran sólo en castellano.

Valor y uso de los silabarios

El silabario se empleó después de haber trabajado con los dos primeros libros (*Awishu* y *Panchu*), de modo que los alumnos ya estaban familiarizados con la idea de sílabas y su empleo en la construcción de palabras nuevas de su propia lengua. Sería posible comenzar a usar el silabario junto con *Mi Perú*. El silabario:

- Ayuda a los estudiantes a reconocer y a leer sílabas.
- Pone énfasis en el valor que tienen las sílabas en la construcción de palabras.
- Muestra la semejanza entre el quechua y el castellano, enseñando primero las sílabas comunes a ambas lenguas.

- Enseña las sílabas que son diferentes en castellano y en quechua.
- Facilita la transferencia de la lectura en quechua a la lectura en castellano, y viceversa.
- Estimula la lectura en ambas lenguas.
- Se enlaza bien con el libro *Mi Perú* para la educación de adultos.
- Es una ayuda para los profesores mestizos que enseñan a leer a los niños quechuas.

Conclusión

Los silabarios y los abecedarios pueden ser instrumentos valiosos para la enseñanza de la ortografía tanto en quechua como en castellano. El silabario ha resultado especialmente útil para lograr que los estudiantes vean las diferencias y semejanzas entre las dos lenguas. También ha facilitado la comprensión de que la habilidad para leer en una lengua puede aplicarse a la lectura en una segunda lengua.

Aunque los abecedarios y los silabarios se elaboraron como una ayuda para la enseñanza, han resultado ser valiosos para lograr:

1. Aprecio por la lengua quechua, tanto por parte de los quechua-hablantes como de los que hablan otras lenguas.
2. Mejores lectores en quechua y castellano, ya que aprendieron a reconocer semejanzas y diferencias entre ambas lenguas.
3. Formación de autores y dibujantes.
4. Momentos de esparcimiento a través de los libros.
5. Participación de la comunidad en la alfabetización en quechua.
6. Sentimiento de orgullo nativo por la comunidad y sus logros.

PRUEBA DE LOS MATERIALES DE ALFABETIZACION

Anna-Lou H. Waters

Introducción

En todo programa educativo, el proceso de prueba del material y la evaluación de los estudiantes deben ser una parte natural e importante del trabajo. Esto también se aplica a los programas educativos de la Amazonía Peruana.

A menudo surgen preguntas sobre cómo evaluar y probar libros de lectura y cómo orientar a los nuevos alumnos. Para responder a esas inquietudes, se presentan las siguientes sugerencias prácticas que han ayudado en diversas situaciones y que podrían ser útiles para otros proyectos de alfabetización.

Primeras experiencias de evaluación

En los primeros intentos de evaluación de los alumnos se utilizó un método, simple pero efectivo, para probar la habilidad para leer diferentes libros de lectura. Tres o cuatro oraciones de cada libro se recortaron y se pegaron en una cartulina. Después se trató de averiguar si los niños podían leer sin la ayuda de los dibujos, la narración completa ni las palabras claves. El mismo método podría utilizarse con tarjetas visuales con oraciones, palabras y/o sílabas.

Con esto no sólo se comprobó si los alumnos podían leer, sino que se determinó dónde cometían errores:

¿En el orden de las palabras?

¿En la pronunciación?

Si se trataba de una pregunta, ¿la entendieron y la pudieron responder?

¿Omitieron una palabra?

Si se cometió un error en una palabra, ¿fue al principio, al centro o al final?

Experiencias posteriores de evaluación y sugerencias prácticas

Posteriormente, en las clases de alfabetización para adultos, surgió la necesidad de evaluar diariamente y de usar métodos prácticos para ayudar a los que tenían problemas en la lectura.

Se dedicó bastante tiempo a comprobar si podían emparejar palabras y se intentó determinar qué parte de la palabra reconocían. Si necesitaban más práctica para reconocer palabras, se les pedía participar en juegos simples en los que debían formar pares con palabras nuevas y otras ya conocidas. El siguiente es un ejemplo donde las palabras de una columna y las palabras correspondientes de la otra deben unirse con una línea.

<i>aku</i>	<i>apu</i>
<i>apu</i>	<i>aku</i>
<i>apahun</i>	<i>apamuhun</i>
<i>apamuhun</i>	<i>apahun</i>
<i>mikuhun</i>	<i>mikun</i>
<i>mikun</i>	<i>mikuhun</i>

Otros ejercicios consistían en formar pares de palabras en la pizarra, encontrar las palabras de la pizarra en el libro, o las de las tarjetas visuales en el libro y/o la pizarra, y encontrar en la narración ciertas palabras que aparecía en una lista en el libro.

Fue necesario, además, comprobar si los alumnos reconocían sílabas (si se había estado aprendiendo las sílabas). Para saber qué tipo de práctica se debe ofrecer, se necesita observar si siempre se omiten las sílabas en ciertas palabras o en ciertas posiciones (al comienzo, al medio o al final de la palabra).

Para comprobar si los alumnos reconocen las sílabas, sería útil escribirlas en papeles separados, en tarjetas y en la pizarra. Se podría también utilizar sílabas conocidas en palabras nuevas y observar si pueden leer las palabras. Esta es una de las mejores pruebas para saber si se han enseñado bien las sílabas. El no poder leer sílabas aisladas o en palabras nuevas, puede indicar que su "lectura" en los libros se basa en la memorización.

Los estudiantes más avanzados deben poder leer una sílaba nueva en una serie conocida, pero no se debe esperar lo mismo de los principiantes. Por ejemplo, si el alumno avanzado ya conoce *pa pi pu, sa si su, ka ki ku y ra ri*, debe poder leer *ru*, a primera vista.

Resultó útil hacer listas de palabras que incluyeran las sílabas enseñadas en la lección del día o en la del día anterior. El alumno debe poder identificar las sílabas que se dan como modelo. Esto se hizo en la pizarra antes de entregar a los alumnos hojas con ejercicios que debían resolver individualmente.

Ejemplo:

<i>pa</i>	<i>a</i>
<i>papa</i>	<i>atun</i>
<i>papaya</i>	<i>atallpa</i>
<i>apahun</i>	<i>ali</i>
<i>paya</i>	<i>apin</i>
<i>yapa</i>	<i>aku</i>

Nótese que *pa* aparece en diferentes posiciones. En el quechua del Pastaza, la sílaba *a* sólo puede aparecer en posición inicial de palabra.

Otra manera de comprobar diariamente el aprendizaje de la lectura es pedir que los estudiantes lean, tantas veces como sea posible, la misma sílaba, palabra u oración en contextos diferentes: en tarjetas visuales, en la pizarra, en la página de repaso, en otro libro o en su hoja de ejercicios fotocopiada o serigrafiada.

¿Qué hacer con los problemas para leer palabras?

Si capta correctamente sólo la primera parte de la palabra, deben practicar leyendo palabras que comiencen con las mismas sílabas pero terminen con sílabas diferentes. Los ejercicios con sílabas intermedias diferentes, pero con las mismas sílabas al comienzo y al fin serían útiles. Si generalmente omiten las sílabas finales, los ejercicios sobre partículas gramaticales son muy útiles porque a menudo enfatizan las sílabas finales de las palabras en las diferentes formas gramaticales.

Si leen y reconocen palabras diferentes, como diferentes, como *correr - sombrero - basura - repar*, es posible que en realidad no estén leyendo, sino sólo reconociendo

las formas. Si ése es el caso, se deben utilizar ejercicios de formar pares de palabras y otros ejercicios para notar las diferencias mínimas:

<i>mama</i>	<i>apahun</i>	<i>yaya</i>
<i>mana</i>	<i>apamuhun</i>	<i>yapa</i>

La escritura puede ser un medio valioso para reforzar los ejercicios de lectura. Deben leer en voz alta lo que ellos y el profesor han escrito aunque se trate de una sola palabra, ya que cada vez que se lee se refuerza la idea de que los símbolos escritos en realidad expresan algo.

Las prácticas de escritura pueden continuar utilizando una oración y substituyendo los sustantivos. Esto es especialmente útil para repasar las palabras que se desea que los alumnos deletreen correctamente. Con ejercicios de este tipo, el alumno podría empezar a escribir narraciones simples, en lugar de llenar la página del cuaderno con la misma palabra o la misma oración. Por ejemplo:

Mama rishka wasima.
Mamá fue a la casa.

Wana rishka wasima.
Juana fue a la casa.

Ñuka rishkani wasima.
Yo fui a la casa.

Mama llullunwa rishka wasima.
Mamá fue a la casa con el bebé.

¿Qué hacer cuando las lecciones avanzan muy rápido y los alumnos no pueden seguirlas?

Primeramente se debe evaluar el problema en la lectura:

Invierten el orden de las palabras. Esto puede indicar que existe una manera mejor de decirlo. El alumno de una sociedad donde la comunicación es oral "lee" con frecuencia en el orden preferido, aunque no sea el orden que aparece en el

texto. En esos casos el educador debe estar dispuesto a cambiar el orden de las palabras.

Puede ser que el alumno no vea las palabras por separado sino la oración o el significado global; o puede ser que haya memorizado el orden de las palabras que se ha repetido con frecuencia, y por lo tanto no puede leer cualquier otro orden aunque sea aceptable.

Ven sólo la primera parte de la oración. ¿Captan bien la primera palabra de la oración pero cometen errores más adelante? Esto puede significar que el alumno sólo ve las palabras iniciales de las oraciones y no se da cuenta de que cada una de las palabras siguientes dicen algo diferente. En este caso es posible que necesiten ejercicios de estructura en los que leen la misma oración, pero cambian una palabra a la vez.

Omiten la primera palabra. Es probable que necesiten practicar con palabras que comienzan con mayúsculas. Podría ser de utilidad también cambiar con más frecuencia el orden de las palabras (si el idioma lo permite).

¿Hay suficiente repetición? Si omiten palabras y/o sílabas cuando aparecen más adelante en el libro (o en el libro siguiente), puede ser que en las etapas iniciales la repetición no ha sido suficiente o que no se hayan empleado adecuadamente.

En segundo lugar, evalúe el problema en la escritura:

¿Ha sido la escritura muy difícil o se ha avanzado muy rápido? Un indicio de esto es que el alumno no puede leer lo que escribe o no sabe separar las palabras que forman una oración. El problema puede presentarse en el dictado o cuando el alumno trata de copiar oraciones o palabras de un libro.

Si el progreso ha sido muy rápido, es preciso cambiar de ritmo inmediatamente. Coloque palabras nuevas en estructuras conocidas para ejercicios de repetición. Dedicar el tiempo necesario para escucharlos leer lo que escriben. Los ejercicios de dictado de palabras deben empezar por lo menos un mes después de haber terminado un libro de lectura. En el dictado, agregue poco a poco, sílabas y luego oraciones simples. Cuando sea necesario, especialmente con los adultos, escriba ejemplos en el cuaderno del alumno,

para que los copie si no ha podido copiar de su libro o de la pizarra. Si la letra no es bonita y los espacios no son uniformes continúe dando ejercicios y animando a los alumnos.

¿Qué se hace cuando las lecciones avanzan muy despacio?

Lectura

Una primera reacción, al descubrir que algunos alumnos se aburren o tratan de adelantarse en el libro, es dejarlos que avancen tan rápido como puedan. Esto no es aconsejable; es mejor detenerse y evaluar. En primer lugar trate de averiguar si están realmente leyendo y comprendiendo lo que leen. En segundo lugar, considere cuántos niveles de lectura puede enseñar simultáneamente y si es posible que esos alumnos continúen como un grupo separado. Si los materiales de alfabetización propician diferentes experiencias de aprendizaje en cada una de las lecciones, las que resulten aburridas por su lentitud deben ser poco frecuentes. Pero es posible aprovechar esas circunstancias para repasar lecciones anteriores, estudiar las sílabas, dar ejercicios adicionales de sustitución para leer en la pizarra, y ejercicios para formar pares de palabras u oraciones, o dar ejercicios adicionales de escritura que refuercen la lección de lectura.

Si el libro de lectura en su conjunto avanza muy despacio, especialmente para los adultos, y los alumnos empiezan a perder interés en la lectura a pesar de los ejercicios especiales y repasos, se puede enseñar la lección siguiente o una parte de ella.

Escritura

Se podría agregar palabras u oraciones utilizando en las estructuras otros nombres o palabras, pídales que dibujen figuras que representen a las oraciones, o que busquen en el libro algo que les guste escribir. Más adelante escriba sobre algún tema. Haga listas de palabras que comiencen con una letra determinada, o palabras que tengan ciertas sílabas para reforzar también la lectura.

Mejoras que resultaron de la evaluación

En base a la evaluación diaria se prepararon muchos materiales adicionales para ejercitar los puntos problemáticos. Un libro suplementario cubrió los puntos en que los alumnos parecían tener dificultades con el libro básico que avanzaba

muy rápido. Se volvió a evaluar el libro, revisando cuántas palabras, letras, sílabas y partículas gramaticales nuevas se habían introducido y con cuáles tenían problemas los alumnos. Luego se prepararon hojas adicionales de práctica en el libro suplementario; las hojas podían ser utilizadas, además, para la revisión del libro.

Un primer libro es mucho más útil si tiene dibujos apropiados con cada palabra nueva. Las ilustraciones son importantes como punto de partida para los alumnos y, además, como punto de referencia para encontrar la primera vez que aparece la palabra, cuando no la pueden reconocer más adelante. Pero el empleo de ilustraciones no debe restar importancia al hecho de que los alumnos deben poder reconocer las palabras en distintos contextos.

Algunas veces fue preciso escribir un cuento nuevo. En quechua, la construcción negativa *mana ... -chu* ofrece variedad y necesitaba repetirse, y se utilizó por lo menos una vez en la mayoría de los cuentos. Por ejemplo:

Panchu yantata maskahun.
Pancho está buscando leña.

Wana yantata maskahun.
Juana está buscando leña.

*Panchu mana maskahunchu
yantata.*
Pancho no está buscando leña.

*Wana mana maskahunchu
yantata.*
Juana no está buscando leña.

Las preguntas se introdujeron lo más temprano posible, lo cual aumentó la repetición y la práctica en la lectura y la escritura. Las palabras interrogativas se introdujeron, una por una, como partículas gramaticales y se dieron las respuestas correspondientes. Más adelante se añadió una sección de preguntas al final de las narraciones. Se introdujo sólo una palabra interrogativa a la vez. Las preguntas para las primeras lecciones se formularon según el siguiente modelo:

Panchu mikuhun challwata.
Pancho está comiendo pescado.

Marina palantata apahun.
Marina está cargando plátanos.

¿Pita mikuhun?
¿Quién está comiendo?

¿Pita apahun?
¿Quién está cargando?

Panchu mikuhun.
Pancho está comiendo.

Marina apahun.
Marina está cargando.

Las preguntas para las lecciones posteriores siguieron este modelo:

<i>Panchu mikuhun challwata.</i> Pancho está comiendo pescado.	<i>Marina palantata apahun.</i> Marina está cargando plátanos.
<i>¿Imatata mikuhun Panchuka?</i> ¿Qué está comiendo Pancho?	<i>¿Imatata apahun Marinaka?</i> ¿Qué está cargando Marina?
<i>Panchu mikuhun challwata.</i> Pancho está comiendo pescado.	<i>Marina palantata apahun.</i> Marina está cargando plátanos.

Se elaboraron también preguntas para los libros preparados por autores nativos, lo que ayudó a desarrollar los ejercicios de comprensión. Es mucho mejor que las preguntas estén impresas en los libros de lectura, pues eso da más tiempo para la preparación de la lección; pero, aunque haya que escribir las preguntas en la pizarra vale la pena el esfuerzo.

¿Cómo prueba y evalúa a los adultos y los materiales para ellos?

La evaluación de los adultos puede ser una tarea complicada especialmente en los grupos que no son competitivos, es decir en los que los individuos se ayudan los unos a los otros para quedar bien. Cuando un alumno se muestra indeciso es posible que le den la respuesta. Por un lado es aconsejable alentar a los alumnos que se ayuden los unos a los otros; pero por otro lado, es importante saber lo que cada participante ha aprendido. Con los adultos la evaluación sería más factible escuchándolos leer diariamente evitando pruebas que pudieran ser una amenaza para ellos y que pudieran destruir la confianza que han adquirido. Muchas veces adquieren el hábito de leer cuando se dan cuenta de que pueden hacerlo.

Tener libros distintos para niños y adultos no es tan importante como podría parecer. En las comunidades donde trabajamos, observamos que un libro que se había elaborado para los niños de la escuela era el libro aceptado para aprender a leer y, por lo tanto, los adultos también quisieron leerlo. A través de la evaluación es posible descubrir que los adultos podrían beneficiarse con diferentes tipos de materiales de enseñanza y de repaso, y con otras narraciones pero lo aconsejable es probar primero los materiales disponibles.

Un procedimiento adicional de evaluación de los materiales de alfabetización, incluyendo los libros, sería comprobar en qué tiempo y en qué grado aprendieron

los conceptos los principiantes, los que habían aprendido a leer sólo en la segunda lengua (castellano), y los que habían leído los libros en el vernáculo pero habían dejado de leer durante meses o años. Esto podría también aplicarse a los niños.

Conclusión

Es de esperar que las ideas sobre prueba y evaluación presentadas en este artículo sean de ayuda en otros programas de alfabetización. Es importante dedicar tiempo para evaluar y luego adaptar el programa y los materiales porque a la larga se obtendrán resultados satisfactorios.

PROGRAMA DE ALFABETIZACION ENTRE LOS MATSES: LOS PASOS INICIALES

Harriet Fields

Introducción

El programa de alfabetización en el grupo matsés empezó exclusivamente con hombre adultos; luego fue expandiéndose lentamente hasta incluir a la mayoría de las mujeres y los niños del área del Chobayacu.¹ En cierto modo, el éxito del programa no se debe al esfuerzo de ninguno de los que trabajamos entre los matsés, pues sólo se han respetado los diferentes aspectos de la cultura matsés y se ha buscado satisfacer el deseo de aprender que manifestaron desde el principio.

Los factores que han contribuido al éxito

Factores internos

1. Los matsés estaban seguros de su propia identidad; no tenían en absoluto la idea de que su cultura o su idioma pudieran ser considerados inferiores. Comprendieron, además, que no perderían el derecho de ser como realmente eran. (Esto no duró mucho tiempo porque después de algunos contactos con foráneos, empezaron a preguntarse si su cultura y su lengua eran aceptables.)

2. Los matsés reconocían que su sociedad estaba en continuo cambio. La captura de personas de diferentes grupos étnicos, había añadido, a través de muchos años, "algo" a su lengua y a su cultura que sabían que había sido beneficioso.

¹Una versión inglesa de este trabajo se publicó bajo el título: "Matsés literacy program", en *Notes on Literacy* N° 37, 1983, págs. 8-15. Cabe mencionar que el contacto pacífico con los matsés se realizó en agosto de 1969.

3. Practicaban muchas destrezas y oficios que habían aprendido de otros grupos. Algunos habían aprendido observando a los artesanos cautivos y otros desarmando un objeto y volviéndolo a armar. Por eso fue muy fácil para muchos de ellos, observar la forma de las letras y de las palabras y luego copiarlas. No fue desagradable repetir el proceso, puesto que el aprendizaje siempre había implicado repeticiones.

4. La comunicación simbólica por medio de diseños pintados o tatuados en el cuerpo había sido, durante mucho tiempo, parte de la cultura matsés; por lo tanto, creyeron que podrían aprender a leer y escribir. Ciertos diseños indican la mitad a la cual pertenecen; otros dan otra clase de información, por ejemplo, noticias de la familia.

5. Fijar metas para saber cuánto pueden lograr es algo que entusiasma a los matsés. Una vez fijada una meta no se detienen. Por lo tanto, una vez que decidieron aprender a leer y escribir se propusieron alcanzar esa meta.

6. Mucho tiempo antes del contacto, los matsés habían decidido dejar de tomar bebidas fermentadas por las ventajas bélicas que ofrece la abstinencia. Tampoco beben ayahuasca (bebida alucinógena). Indudablemente, esos factores han favorecido su capacidad de concentración. (Sin embargo, se aplican el veneno de una especie de sapo para entorpecer sus sentidos temporalmente.)

7. Los matsés elogian a los demás públicamente. Interesarse en lo que otra persona hace es lo mejor que se puede hacer. Cuando aprenden algo lo muestran a los demás. Muchas casas, incluso la nuestra, tienen palabras y oraciones escritas en el umbral. Se les ha sugerido que practiquen la escritura también en el suelo o en los troncos de los árboles si no tienen papel, y que utilicen un palo o trozos de carbón para escribir.

Factores externos

1. Desde que aprendimos algo del idioma matsés y pudimos comunicarnos con ellos, les dijimos que queríamos escribir partes de la Biblia en su idioma. Para poder comprender lo que decía, debían aprender a leer y escribir. Muchos adultos expresaron el deseo de hacerlo.

2. Las cartas de amigos o familiares se leían delante de los matsés y ellos mostraron curiosidad por saber por qué mirábamos esos papeles. Cuando

comprendieron que se podía saber lo que sucedía en otras partes del mundo y saber cómo estaban nuestros familiares, se interesaron mucho. Notaron, asimismo, que era posible comunicarse con otros aunque estuvieran en lugares distintos.

3. Revistas, especialmente *National Geographic*, y algunas enciclopedias sirvieron para familiarizarlos con los dibujos. Cuando no se sabía de qué trataba la figura, había que leer la leyenda y eso también los incentivó para aprender a leer. También se les mostró fotografías de ellos mismos, con las que se divertían mucho.

4. Aunque algunos ya habían empezado a leer y a escribir, otros se sumaron al grupo cuando un representante del Ministerio de Agricultura vino a presentarles los documentos de propiedad de sus tierras. Con ese funcionario llegó también un representante del Ministerio de Educación quien les mostró un escudo peruano y les obsequió cuadernos y lápices y les aconsejó que aprendieran a leer y escribir.

5. Otros especialistas aportaron ayuda invaluable a las lingüistas que realizaron el contacto con los matsés: dictaron clases de pedagogía, prepararon material para la imprenta y financiaron la impresión; dictaron clases de castellano como segunda lengua; iniciaron clases para niños; y realizaron otras actividades importantes. Cabe señalar que si no hubiese sido por ese estímulo y ayuda oportuna, la labor se hubiera realizado con mucha dificultad.

¿Por qué se enseñó primero a los hombres adultos solamente?

1. Se notó los derechos exclusivos que los hombres demandan. En la sociedad matsés los hombres adultos son los que han participado en una ceremonia para los varones que entran en la adultez. Durante los primeros años no se sabía quiénes eran, pero los identificamos a través de la observación. Solamente los hombres adultos se sentaban en nuestra puerta, si algún joven o un niño trataba disimuladamente de sentarse allí, ellos le ordenaban que no se sentara. Sólo los hombres adultos se sientan en los troncos que están dentro de la casa comunal, y es allí también donde los hombres de la familia reciben los alimentos. Allí también invitan a comer a sus visitantes. En cuanto a los invitados, sólo los hombres se sientan en los troncos, nunca una mujer o un niño. El lugar de éstos es en el piso o sobre una estera ubicada detrás del hombre o cerca de la entrada.

2. El hombre es la cabeza de la familia matsés. En la familia extendida, el padre o el hombre de más edad es generalmente el cacique. El jefe de los caciques

es el anciano que posee el mayor poder de persuasión, y es elegido por los demás caciques de las casas aledañas.

3. Se pensó que si se les daba la prioridad para aprender se podrían evitar problemas de cambio de los patrones de autoridad, que ya se habían observado en algunos grupos donde la lectura se había asociado con la escuela, y la escuela era exclusivamente para los jóvenes. En el caso de los matsés, los adultos mantuvieron la autoridad en sus comunidades y los jóvenes se sometieron a esa autoridad, respetando la tradición cultural.

4. Los hombres y las mujeres enseñan las labores y los oficios cotidianos. El padre enseña al hijo y la madre a la hija. Si había alguna persona de más edad en la comunidad, diestra en algún oficio, esa persona es la indicada para enseñar.

Inicio del programa

Algunos meses después de iniciado el contacto con los matsés, tres de ellos fueron trasladados al centro del I.L.V para recibir atención médica. Durante ese tiempo comenzaron a aprender a escribir las letras del alfabeto, luego sílabas y palabras. Parecía que les gustaba escribir y permanecían ocupados en eso. Cuando regresaron a su comunidad, siguieron practicando; otros vieron lo que hacían y quisieron aprender también. Así se dio inicio a una actividad diaria. Todos los días, mañana y tarde, sentados en el piso los hombres recibían lecciones individuales por parte de los lingüistas.

En 1974 se elaboró, en edición experimental, un libro que se imprimió en un pequeño estarcidor. Se ilustró con dibujos de algunos miembros de la comunidad, que fueron fácilmente reconocidas por los alumnos. Este libro no se llegó a utilizar sino que sirvió de modelo para hacer gráficos grandes que se diseñaron en las paredes y que sirvió durante cuatro semanas en un programa de alfabetización para los hombres adultos.

En cuatro semanas aprendieron a leer y a escribir en matsés y un poco en castellano, especialmente los números. También se dedicó tiempo para ejercicios físicos y canciones. Durante todo ese tiempo gozaban mucho con lo que aprendían. Más adelante se realizaron cursos similares a los que asistieron los jóvenes. Se siguió el mismo sistema de aprender a leer y escribir, deletreando y escribiendo palabras completas sin utilizar el libro.

La participación de ochentitrés hombres en el primer curso fue algo inesperado. Viendo que sería imposible enseñar a todos los matsés, se pidió a los estudiantes más avanzados que ayudaran con la enseñanza de los que sabían menos.

Los estudiantes enseñan a otros

Después del primer curso se les sugirió a los hombres que enseñaran a sus esposas y sus hijos, y algunos lo hicieron. Por ejemplo, el hijo del jefe, mientras estudiaba para ser promotor de salud, comenzó a enseñar a sus tres esposas y a su hijo mayor. Este muchacho ha llegado a ser uno de los profesores. Otros hombres enseñaron a sus esposas, hermanos o cuñados. Posteriormente se dio un curso de un mes exclusivamente para mujeres, y se notó que muchas de las participantes podían leer y escribir un poco. Se había tomado la sugerencia en serio.

Aunque muy pocos de los hombres leían con facilidad no se desanimaron; se propusieron aprender más. Se pensaba que ellos debían asumir la responsabilidad del programa de alfabetización; pero había algunos problemas por resolver. Muchas mujeres y niños estaban aprendiendo, pero el progreso no era consistente. El problema era que muchos de los hombres no sabían evaluar si los alumnos estaban realmente comprendiendo. Muchos sólo memorizaban el libro de lectura, pero en realidad no aprendían a leer.

Elaboración y prueba de materiales

Se pensó que la solución sería elaborar materiales como los que se emplean en el programa de educación bilingüe del Ministerio de Educación, y capacitar a los profesores en cursos de pedagogía. De manera que después pudieran entrar al programa de educación bilingüe del Ministerio de Educación si lo desearan. Se inició, pues, la elaboración de una serie de libros básicos, así como lecciones de matemática básica. Otras materias fueron añadiéndose a medida que se traducían los textos escolares oficiales.

Algunos que habían aprendido a escribir bastante bien escribieron narraciones en primera persona; otros se aventuraron a escribir descripciones de instrumentos que utilizaban. Posteriormente, esas descripciones y narraciones se utilizaron como material de lectura para los alumnos avanzados. Estos alumnos, no sólo proveyeron material para practicar lectura, sino que ayudaron a incentivar a otros.

Antes de que los profesores más se encargaran de la enseñanza, se revisó todo el material y se dieron clases experimentales en las que los alumnos se separaron en tres grupos:

1. Hombres mayores de 50 años y alumnos de aprendizaje lento o que nunca habían asistido a clases.
2. Mujeres adultas que nunca habían asistido a clases.
3. Niños.

Era divertido y alentador ver la impaciencia de cada grupo por aprender. El grupo de los adultos era el más entusiasta y el que más se divertía con lo que se decía en cada página de los libros. Durante las clases tenían juegos en los cuales ponían a prueba la velocidad para ubicar los pares de diferentes objetos. Mayores y jóvenes se divertían jugando.

Estas clases experimentales se dieron en la casa de las lingüistas y algunos que vinieron por curiosidad a sentarse en la puerta, se sorprendieron al ver que los ancianos estaban aprendiendo y divirtiéndose con los demás. Los visitantes decidieron también asistir a las clases. Otros entraban para observar y se interesaron tanto que decidieron prepararse para ser maestros.

Establecimiento de escuelas informales

Sabiendo que la comunidad podía trabajar unida en proyectos especiales, pero sabiendo también que las familias extendidas (comunidades) eran muy unidas pareció conveniente que las familias más numerosas seleccionaran a sus profesores y construyeran una escuela. Los hombres, las mujeres y los niños podrían asistir sin restricción alguna y solamente estarían separados según nivel de aprendizaje.

A las mujeres, por lo general, no se les permite ir de un lugar a otro sin la compañía del esposo, los hijos o de alguna otra persona que se responsabilice por ellas. Si tuvieran que ir a una escuela central, las mujeres sólo podrían asistir si sus esposos las acompañaran. En algunas escuelas se presentaron casos en que el esposo no asistía a la escuela porque ya sabía leer y escribir, o porque ya se consideraba muy viejo; en esos casos las mujeres podían asistir sólo a las escuelas que estaban cerca de la casa, donde el esposo podía vigilarlas, o donde hubiera algún familiar que pudiera informar al esposo acerca de cualquier problema que pudiera

presentarse. De esa manera sería posible evitar conflictos familiares que hubieran podido desintegrar el grupo.

Surgió la pregunta de si se podría trabajar conjuntamente con niños y adultos. Y efectivamente así se hizo. Muchos niños aprendieron más rápidamente que sus padres y algunas mujeres más rápidamente que sus maridos. Casi todos eran diligentes pero hubo casos en que algún miembro de la familia aprendía más despacio que los demás.

A cada una de las familias se le habló de la necesidad de tener profesor(es); y cuando se les preguntó acerca de su decisión, el cacique y otros dijeron que algunos ya habían manifestado el deseo de ser maestros. Seis escuelas informales se establecieron para dar oportunidad a todos. Primero hubo dos profesores por escuela. El número de maestros ha variado, pero el número de escuelas ha sido el mismo (salvo cuando una se cerró temporalmente debido a la muerte de varios miembros de la familia y otros problemas). En 1983 había once maestros: En dos lugares había sólo un profesor por cada escuela. En un lugar había tres y en los otros lugares, dos.

En una familia extendida donde ahora hay tres profesores, el tercero fue elegido porque algunos hombres emparentados por afinidad no asistían a las clases. Con la elección de este profesor, aceptado por ese grupo de parientes, muchos de ellos están asistiendo nuevamente.

Dos profesores habían sido capturados por los matsés cuando eran niños. Los niños capturados ocupaban la posición social más baja, pero según lo que leyeron en la carta del apóstol Pablo a Filemón les permitieron enseñar. Uno de ellos se trasladó a otro lugar después de la muerte de su esposa; el otro, el profesor más antiguo de esa comunidad, y el mejor, está enseñando nuevamente luego de un período de indecisión.

Otro profesor salió de su comunidad por problemas familiares y no regresó. Lo reemplazó otro profesor de la misma familia. Aunque este hombre no es muy capacitado parece ser muy responsable y estable. Otro profesor se fue por un tiempo y, cuando regresó para volver a enseñar, los matsés dijeron que en esa escuela no se necesitaban dos profesores.

Se estipuló que todos los profesores que recibieran capacitación personal por parte de las lingüistas fueran casados. Algunas familias escogieron a hombres

solteros pero comprometidos para casarse. Sólo hay uno que permanece soltero pero eso no parece ser un problema.

Algunos profesores no sabían leer y escribir bien pero se propusieron mejorar. Los menos hábiles, sin embargo, tenían mayor cuidado en aplicar todo lo que habían aprendido en las clases de pedagogía y practicaban por su cuenta la lectura, la escritura, etc.

Hasta 1985,² los profesores matsés no recibían remuneración alguna. El único beneficio era el prestigio de ser profesor en la comunidad. Esto seguía una norma de la cultura matsés: el que sabía algo lo enseñaba a todo el que quería aprender.

El horario de las clases

Sabiendo que los matsés no acostumbran realizar la misma actividad en un mismo lugar durante muchos meses, el éxito de las primeras clases era dudoso y se pensó que se cansarían, pero no hubo ningún problema. Por el contrario, estaban tan entusiasmados por aprender que no les importaba asistir diariamente a la escuela.

El tiempo de duración de las clases varía. Algunas escuelas sólo tienen clases dos horas diarias. Una escuela funciona usualmente durante toda la mañana y algunas veces hasta los sábados. Otra tiene primero clases con los alumnos más avanzados y luego con los principiantes, que son los niños más pequeños, algunos hombres que nunca han asistido a clases y otros que aprenden lentamente y necesitan atención especial.

Si alguien desea ir a cazar, puede hacerlo, y cuando vuelve continúa desde donde se quedó. Algunas expediciones de caza duran pocos días; otras, algunas semanas; en algunas participan pocos hombres y en otras, muchos. Cualquiera que sea el caso, el procedimiento es el mismo: continuar desde donde se quedaron. Otras veces todo el grupo va de caza y las clases se suspenden hasta su regreso.³ Algunas

²En 1985 los profesores matsés comenzaron a recibir un sueldo muy modesto. La Dirección Departamental de Educación de Loreto nombró a una graduada del Instituto Superior Pedagógico de Pucallpa que había aprendido el matsés como directora de las escuelas bilingües matsés. En la actualidad es especialista en educación bilingüe y tres matsés han sido nombrados como directores.

³En la actualidad, los ciclos escolares siguen las normas establecidas para todo el sistema escolar.

veces el profesor va de caza, y otro lo reemplaza. Durante las clases de pedagogía, los viernes, los sábados y los domingos son días libres para que los profesores puedan ir a cazar, pero los demás días deben estar presentes.

Problemas que se presentaron y soluciones

Algunos hombres mayores se percataron de que los jóvenes aprendían más rápido que ellos y quisieron separarse del grupo y comenzaron a hablar de eso. Pero se les explicó que eso se daba en toda sociedad, y que ellos podían aprender si eran persistentes. Se les dijo, además, que así como ellos habían enseñado a los jóvenes muchos oficios, permitieran que ellos les enseñaran éste. Finalmente, quedaron satisfechos con la explicación.

En las primeras clases, muchos hombres quisieron escribir de derecha a izquierda, debido al concepto que tenían del principio y del fin de una cosa. Se pensó en permitir que escribieran de derecha a izquierda; pero considerando el sistema de escritura del mundo occidental y el tiempo que tomaría desarrollar un nuevo sistema creímos que no sería prudente.

El mayor problema para ellos ha sido aprender a leer y escribir números. Pero, los libros de matemáticas (preparados para el programa de educación bilingüe de la selva) ayudan en esto.

Algunos profesores eran dibujantes perfeccionistas y pasaban mucho tiempo procurando que los alumnos dibujaran bien los objetos (peines, pájaros, etc.). Otros descuidaban su escritura. Estos dos problemas se resolvieron cuando se explicó a los perfeccionistas que era más importante que los alumnos aprendieran a contar que a dibujar réplicas exactas, pues eso tomaba mucho tiempo; y a los otros profesores, que eran menos diligentes, se les dijo que tenían que hacer mejor su trabajo pues ellos debían dar buen ejemplo a sus alumnos.

Una pregunta importante surgió de la posibilidad de que al aprender a leer y escribir, los matsés perderían la maravillosa habilidad que poseen para memorizar y transmitir el folklore, los procedimientos de artesanía y las canciones ceremoniales y de endecha, etc. Pensamos que quizás esto incapacitaría a los jóvenes para que aprendieran. ¿Podrían llegar a ser esclavos de la escritura? Al comienzo sucedió lo contrario: algunos memorizaban páginas enteras de libros, sin haber aprendido

realmente a leer. El método global y varios recursos pedagógicos ayudaron a corregir esto. También, marido y mujer se ayudan el uno al otro. Por la noche, mientras reposan en las hamacas, a menudo relatan los sucesos del día y luego memorizan. Algunos memorizan pasajes de las Sagradas Escrituras.

Fue muy difícil lograr que los profesores comprendieran que los alumnos debían leer con la velocidad con que hablaban. En las clases de pedagogía, además de la lectura, se dieron clases de velocidad de lectura. Se leían también pasajes de la Biblia. Al principio se practicó la lectura en casa y luego se leía en la clase, pero ahora leen directamente en las clases.

Inicialmente no se les enseñó el empleo de las mayúsculas y el punto, y por eso muchos de ellos no los usaban, y si lo hacían era en forma incorrecta. (Generalmente la lengua no necesita puntuación, pero los puntos y las comas ayudan en algunos párrafos a identificar a qué oración pertenece una frase.) Por lo tanto, al revisar los libros de lectura, se introdujo el empleo de las mayúsculas y el punto.

Resultados

Los jóvenes comenzaron a escribir notas para saber si se entendían. Se alegraban con los elogios y aceptaban correcciones. Siguen escribiendo notas, especialmente cuando no quieren que las demás se enteren de algo. Muchos escriben cartas y se alegran al recibir respuestas.

Un hombre que sólo había asistido a algunas clases para hombres adultos, tuvo tanto deseo por aprender que pidió a su cuñado que lo ayudara, y hoy sabe leer y escribir. Es más, ha llegado a ser un co-traductor y actualmente es promotor de salud. Como es muy observador y perfeccionista, cuando comenzó a escribir fue uno de los pocos que utilizaban correctamente las mayúsculas y los puntos. En algunos informes diarios ponía la fecha y numeraba las oraciones, y al final de la hoja daba un resumen de los casos médicos que había atendido en el día.

Cuando se sugirió que los niños de 6 y 7 años fueran a la escuela, algunos adultos no estuvieron de acuerdo porque pensaban que los niños eran muy pequeños para aprovechar el estudio y sólo pensaban en jugar. No se insistió en el asunto pero

ahora algunos niños están asistiendo y para un grupo de ellos se ha construido una mesa del tamaño apropiado.

Conclusiones

Si al inicio del trabajo con los matsés se hubiera sabido lo que ahora se sabe acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura, es muy probable que en un tiempo más corto se hubiera logrado que un número mayor de personas leyera correctamente. Pero, como el concepto de la escritura era totalmente nuevo para ellos, se pensó que desarrollar un programa rápido y estricto hubiera sido demasiado chocante. Un programa con muchas horas de estudio habría disminuido la motivación. (Al principio no podían entender por qué permanecíamos muchas horas en un escritorio.)

El inicio gradual que sólo comprendía aprender a leer y escribir evitó que fueran "arrollados" por muchos cursos. Sin embargo, cuando se añadieron clases de matemáticas, el estudio tuvo un nuevo sabor. La introducción del uso del dinero a la cultura, a través de los contactos con los patronos, los madereros etc., les ayudó a ver la necesidad de saber contar más allá de 4. En la actualidad se interesan mucho por el resto del mundo, y la ciencia es lo que probablemente les interesa más. Siempre ha existido el temor a las enfermedades, y seguramente por eso es que muestran mucho interés en los libros de salud.

Recientemente el Director de Educación de Loreto visitó cuatro de las escuelas. Le impresionó la habilidad de los profesores para emplear los métodos pedagógicos, y le impresionaron aún más los resultados. Su visita fue un estímulo para los profesores y para la comunidad. Fue un estímulo también saber que el gobierno no consideraba obligatorio que todas las escuelas siguieran un mismo programa de estudios.

Los matsés están aprendiendo castellano, pero su uso es muy limitado. Actualmente (1985) una profesora de habla hispana da clases a algunos que desean practicar la pronunciación. En esas clases dramatizan aspectos de la vida diaria. Por ejemplo, cuando va a llegar un visitante, a los estudiantes se les informa su nombre y practican cómo dirigirse a él. Cuando el visitante llega, no vacilan en hablarle. Algunos hombres jóvenes que han salido de su comunidad saben hablar algo de castellano, pero es la familia la que decide si pueden desempeñar un papel especial.

Los matsés se interesan mucho por aprender. El reto ha sido para las lingüistas pues han tenido que ser flexibles, persistentes y mantenerse atentas a las necesidades y los deseos del grupo para alentar el interés por aprender a leer y escribir.

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre Beltran, Gonzalo. 1965. "El desarrollo de la comunidad en las regiones del refugio". *Procesos de integración*. Quito: V. Congreso Indigenista Interamericano.
- Baker, Colin. 1988. *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters 35. Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Barth, Frederik. 1969. *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture differences*. London: George Allen and Unwin.
- Berlin, Brent y Paul Kay. 1969. *Basic color terms: Their universality and evolution*. University of California Press.
- Berlin, Brent y Elois Ann Berlin. 1975. "Aguaruna color categories". *American Ethnologist* 2:61-87.
- Bernstein, Basil B. 1972. "A critique of the concept of compensatory education". *Functions of language in the classroom*, págs. 135-151. Courtney B. Cazden, Vera P. John y Dell Hymes, eds. New York: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, Rosalie A. 1969. "Conceptual styles, culture conflict and non-verbal tests of intelligence". *American Anthropologist* 71:828-856.
- Davis, Patricia. 1979a. "Canciones machiguengas". *Información de Campo* 381, 4 págs. (Notas de campo inéditas en microficha; archivadas en INIDE).
- _____. 1979b. "Los beneficios de la educación bilingüe". En Larson, Davis y Ballena, págs. 273-291.
- Declaración Universal de Derechos Humanos*. 1948. New York: Naciones Unidas.

- Dirección General de Educación Bilingüe. 1989. *Política de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: Ministerio de Educación.
- Dutcher, Nadine. 1982. *The use of first and second languages in primary education: Selected case studies*. World Bank Staff Working Paper N° 504. Washington, D.C.: The World Bank.
- Engle, Patricia Lee. 1975. *The use of vernacular languages in education: Language medium in early school years for minority language groups*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Escobar, Alberto. 1979. "El multilingüismo y el Perú". En Larson, Davis y Ballena, págs. 79-88.
- Fishman, Joshua A. 1971. "The measurement and description of societal bilingualism". *Bilingualism in the barrio*, págs. 3-10. Joshua A. Fishman, Robert L. Cooper y Roxana Ma, eds. Bloomington: Indiana University Publications. La Haya: Mouton & Co.
- Frank, Lynn. 1983. "Characteristic features of oral and written modes of language: Annotated bibliography". *Notes on Linguistics* 25:34-37.
- García, Eugene E. y Raymond V. PADILLA, eds. 1985. *Advances in bilingual education research*. Tuscon: University of Arizona Press.
- Gleich, Utta von. 1987. *Educación primaria bilingüe y bicultural en América Latina*. (Informe de Educación N° 34.) Eschborn, Germany: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Gudshinsky, Sarah C. 1973. *A manual of literacy for preliterate peoples*, 180 págs. Papua Nueva Guinea: Summer Institute of Linguistics. Versión española: 1974. *Manual de alfabetización para pueblos prealfabetas*. 215 págs. México: Secretaría de Educación Pública.
- Harris, Stephen. 1978. "Traditional aboriginal education strategies and their possible place in a modern bicultural school". Discurso plenario a la National Aboriginal Education Conference, Darwin, Australia. Publicado en *Aboriginal education: Issues and innovations*. John Sherwood, ed. 1982. Perspectives in Multicultural Education 2:125-140. Perth: Creative Research.

- _____. 1980. *Culture and learning: Tradition and education in Northeast Arnhem Land*. Resumen por Joy Kinslow-Harris en Read 1981. Darwin: Northern Territory Department of Education.
- Jakway, Martha. 1979a. "La educación adaptada a la cultura". En Larson, Davis y Ballena, págs. 321-335.
- _____. 1979b. "Talleres para escritores nativos". En Larson, Davis y Ballena, págs. 337-358.
- _____. 1979c. "Educación para adultos: Educación para la vida diaria". En Larson, Davis y Ballena, págs. 371-379.
- Larson, Mildred L. 1977. "Organización sociopolítica de los aguaruna (jibaro): Sistema de linajes segmentarios". *Revista del Museo Nacional*, Tomo XLIII:467-489.
- Larson, Mildred L., Patricia M. Davis y Marlene Ballena. 1979. *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana*, 520 págs. Lima: Ignacio Prado Pastor.
- Lee, Ernest W. 1979. *Literacy, the Gudschinsky method*. Prepublication draft. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Leutkemeyer, Jean; Caroline Van Antwerp y Gloria Kindell. 1983. "Bibliography of spoken and written language". *Coherence in spoken and written discourse*, págs 265-281. Deborah Tannen, ed. Ablex Publishing Corp.
- Levinsohn, Stephen. 1975. "Functional sentence perspective in Inga". *Journal of Linguistics* 11:13-37.
- Loos, Eugene E., Patricia M. Davis y Mary Ruth Wise. 1979. "El cambio cultural y el desarrollo integral de la persona: Exposición de la filosofía y los métodos del Instituto Lingüístico de Verano en el Perú". En Larson, Davis y Ballena, págs. 401-447.
- McNickle, D'Arcy. 1962. *The Indian tribes of the United States: Ethnic and cultural survival*. New York: Oxford University Press.

- _____. 1973. *Native American tribalism: Indian survivals and renewals*. New York & London: Oxford University Press.
- Ministerio De Educacion. 1970. *Reforma de la Educación Peruana: Informe general*. Lima: Ministerio de Educación.
- Modiano, Nancy. 1973. *Indian education in the Chiapas highlands*. Holt, Rinehart and Winston.
- Navarro, Richard A. 1985. "The problems of language, education, and society: Who decides". En García y Padilla, págs. 289-313.
- Ojerinde, A. y G. A. Cziko. 1978. *Yoruba six-year primary project: The June 1977 evaluation*. Ile-ife, Nigeria: Institute of Education University of Ife.
- Ortiz Rescaniere, Alejandro. 1979. "Algunas consideraciones antropológicas sobre la educación bilingüe". En Larson, Davis y Ballena, págs. 89-95.
- Paulston, Christina Bratt. 1978. "Theoretical perspectives on bilingual education programs". *International dimensions of bilingual education*, págs. 230-67. James A. Atlatis, ed. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Powlison, Paul S. 1968. "Adaptación de grupos indígenas a su medio ambiente frente al choque con la civilización". *Actas y Memorias, XXXVII Congreso Internacional de Americanistas*, Vol. IV, págs. 261-237. Buenos Aires: Librart.
- Powlison, Paul S. y Esther Powlison. 1958. "El sistema numérico del yagua (pebano)". *Tradicón*, Año VIII, No. 21:69-74.
- Ribeiro, Darcy. 1957. *Línguas e culturas indígenas do Brasil*. Río de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- _____. 1973 (2ª ed. española). *Fronteras indígenas de la civilización*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Ribeiro, Darcy y Mary Ruth Wise. 1978. *Los grupos étnicos de la Amazonía Peruana, Comunidades y Culturas Peruanas N° 13*, Yarinacocha: Instituto Lingüístico de Verano.

- Rivers, Wilga, 1975. "Motivation in bilingual programs". En *Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education*, págs. 112-122. Rudolph C Troike y Nancy Modiano, eds. Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
- Sanchez Garrafa, Rodolfo. 1983. *Perspectivas para una educación bilingüe para adultos*. Lima: INIDE.
- Skuttnabb-Kangas, Tove. 1979. "Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities". National Clearinghouse for Bilingual Education.
- _____. 1981. *Bilingualism or not: The education of minorities*. (Multilingual Matters 7.) Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Spolsky, B. 1978. "American Indian bilingual education". En *Case studies in bilingual education*, B. Spolsky y R. L. Cooper, eds. Newbury House.
- Thiesen, Wesley. 1975. "El sistema numérico del bora (huitoto)". *Datos Etno-Lingüísticos* 1. ILV (microficha).
- Tripp, Martha Duff. 1973. "Contrastive features of written and oral texts in Amuesha", *Notes on Translation* 50:2-13. También en *Lenguaje y Ciencias* 14:168-180, 1974.
- _____. 1979. "La escritura creativa en las escuelas bilingües de los amuesha". En Larson, Davis y Ballena, págs.359-369. Versión revisada de "El grabado en papel". *Perú Indígena*, Vol. X, No. 24-25: 79-81, 1963.
- Varese, Stefano. 1972. "Las comunidades nativas de la selva: "Esquema de un marco contextual". *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe: Algunos estudios y ponencias*, págs. 67-102. Lima: Ministerio de Educación.
- Weber, David J. 1983. *A grammar of Huallaga (Huánuco) Quechua*. Tesis para optar el grado de Ph.D., especialidad en Lingüística, UCLA, 455 págs. Versión revisada: 1989, XXVI+490 págs. University of California Publications in Linguistics, Vol. 112. Los Angeles: University of California Press.

- Wendell, Margaret M. 1982. *Bootstrap literature: Preliterate societies do it themselves*, 191 págs. Newark, Delaware: International Reading Association. Versión española 1989. *Literatura sin muletas: La expresión de los pueblos ágrafos*, 247 págs.
- Wipio Deicat, Gerardo. 1979. "La educación en el pueblo aguaruna". En Larson, Davis y Ballena, págs. 97-111.
- _____. 1989a. "Encuesta anónima e inédita realizada entre los profesores bilingües en febrero de 1989. Instituto Superior Pedagógico Bilingüe", Yarinacocha, Perú.
- _____. 1989b. "Encuesta inédita realizada en las comunidades nativas en agosto de 1989".
- Wise, Mary Ruth. 1973. "Informe sobre los Seminarios para Estudios Quechuas", 13 págs. Instituto Lingüístico de Verano.
- Wise, Mary Ruth y Martha Jakway. 1980. "Nosotros los aguarunas". *Comunicación* 4(3):12-13.