

EDUCACIÓN, ESCUELAS Y CULTURAS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA

Tomo II

Emanuele Amodio

EDUCACION, ESCUELAS Y CULTURAS INDIGENAS DE AMERICA LATINA

TOMO II

EMANUELE AMODIO
Compilador



01499

**EDICIONES
ABYA YALA**

1988



ABYA
YALA

INDICE

- Perú
7. *Emanuele Amodio*
Introducción
15. *A. Lucía D'Emilio*
Problemas y contradicciones del maestro indígena de la Amazonía Peruana.
27. *Alejandro Cussianovich*
La educación popular indígena y el llamado "Proyecto Educativo Nacional".
- Ecuador
43. *Ruth Moya*
Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas.
- Venezuela
63. *Horacio Biord Castillo*
La educación Intercultural Bilingüe en Venezuela: el caso Karl'ña.
- Centroamérica
85. *Massimo Amadio*
Carencias e innovaciones en la educación entre los pueblos indígenas de Centroamérica.
- Unesco/Orealc
93. *Informe de las comisiones*
Taller regional sobre elaboración de currícula intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de/y en la lengua materna.

Brasil

Compendio
Bibliográfico

107. **Educación y escuela indígena**
117. *UNI (Unión de Naciones Indígenas)*
Los pueblos indígenas y el derecho a la educación en Brasil.
125. *Emanuele Amodio, Vicenzo Pira*
Escuela y cambio cultural entre los Makuxi de Brasil.
153. *Nerina Conte y Alessandro Magoga*
Escuela y Educación en las áreas indígenas de América Latina: compendio bibliográfico.



INTRODUCCION

El interés por la escuela en las sociedades indígenas de América Latina ha crecido en los últimos años. De un lado, la UNESCO, con su "proyecto educativo" y la organización de encuentros internacionales sobre este tema y, del otro, el multiplicarse de experiencias de enseñanza bilingüe, han obligado a estudiosos de educación, antropólogos y lingüistas, a retomar en sus manos el problema. Otro elemento de no subestimar, es el interés de las organizaciones indígenas por una escuela adaptada a sus exigencias como respuesta a un escaso interés por parte de los estados latinoamericanos. Con respecto a estos últimos, se puede afirmar, sin peligro de ser desmentidos, que:

- a. las iniciativas de enseñanza bilingüe llevadas adelante por los estados pueden considerarse fallidas (por problemas de voluntad política, escasa estructuración y claridad metodológica, etc.)*
- b. en general, el interés de las instituciones educativas estatales va en dirección diametralmente opuesta a las "escuelas bilingües". Aquello que parece interesarles más, es multiplicar las "escuelas normales" en territorio indígena, tal como se hace en el resto del territorio nacional (con una única lengua, contenidos uniformes y gestión centralizada).*

Con respecto a los "proyectos de educación bilingüe" no estatales, aparte de algunos casos "iluminados", los problemas son de tipo diferente, pero los resultados no cambian mucho. Estos "proyectos" deben operar en situaciones difíciles y a menudo son boicoteados por las organizaciones estatales, o la misma presión cultural de la sociedad dominante occidental sobre las culturas indígenas, impide el pleno desarrollo de estas

iniciativas. No se trata, de hecho, de iniciativas educativas en zonas aisladas, sino con pueblos indígenas generalmente rodeados y parcialmente mezclados con la sociedad criolla. En esta situación, son a veces los mismos indígenas que pretenden una "escuela normal", igual a la estatal, considerándola necesaria para conseguir una supuesta igualdad con el resto de la población no indígena. Por esto, muchas veces, en su percepción, estudiar en la propia lengua conlleva el riesgo de "permanecer en el pasado", no poder tener instrumentos para defenderse, etc.

Existen, claramente, situaciones en las que el rechazo (sobretudo juvenil) de escuelas en lenguas indígenas, no es tan explícito y aún conocemos casos de adhesión entusiasta a estos programas. Nos parece, sin embargo, que en general los pueblos indígenas tienen dudas sobre la utilidad de iniciativas del género. Un motivo de tal falta de confianza ha estado ya expuesto: la presión cultural externa impide percibir los peligros de una adaptación acelerada a la lengua y a la cultura nacional. Lo que importa no son los peligros de perder la identidad cultural, sino la necesidad de saber lo que los "otros" saben, para no continuar siendo explotados y engañados. Así, hablar castellano o portugués y el saber "hacer cuentas", se convierten en los cimientos de la demanda indígena a la escuela del Estado o a los promotores de proyectos educativos de base.

En el caso de proyectos educativos realizados (totalmente o en parte) por las mismas organizaciones indígenas, el interés por el mantenimiento de la propia cultura parece reducirse solo al problema lingüístico. Lo mismo parece suceder en aquellos proyectos educativos no estatales que citábamos arriba. Es decir: la realización de escuelas "adaptadas" a la cultura local se reduce a la enseñanza en lengua indígena de contenidos occidentales. No estamos completamente en desacuerdo con tales iniciativas educativas, de todos modos útiles a la relación indígena-sociedad nacional, pero queremos indicar la posibilidad que el fracaso de muchas iniciativas de este género, se deba también a esta metodología educativa.

Para muchos... es fácil atribuir a la lengua toda la importancia de la cultura: es el elemento que mejor explicita la diferencia y, en este sentido, es fácil ver aplicados juicios de

"completa transculturación" cuando un pueblo indígena no habla más su lengua. Viceversa, sabemos muy bien que no basta hablar castellano para dejar de ser culturalmente diferentes.

Como consecuencia de este tipo de consideraciones y métodos, encontramos decenas de publicaciones y textos escolares en lengua indígena que contienen poco o nada sobre la cultura local. A veces se trata de la simple inclusión de historias indígenas, utilizadas más como material de lectura que por su contenido. En casos más raros, se intenta introducir también textos de historia, con reconstrucciones más o menos felices de la historia indígena general y/o local (como es el caso del libro de historia utilizado en las escuelas Shuar del Ecuador). En general, los contenidos de estos textos escolares se refieren sobretudo a la cultura occidental y a la historia nacional local.

El caso de la enseñanza de las llamadas "materias científicas" puede considerarse ejemplar. De hecho, sobre este tema se juega toda la contradicción entre mantener la cultura indígena y la necesidad de "participar" en la occidental. De un lado, se continúa repitiendo que toda cultura tiene su modo de "organizar el mundo" y, de otra, no se puede menos que afirmar que la "ciencia" no es solo occidental sino universal. Si esto es así, se dice, existe un único camino: enseñar la "ciencia" también a estos pueblos, no importa si en lengua nacional o indígena. De este modo, al fin, con la sobrevivencia de estas lenguas, habremos eliminado todas las diferencias, menos la lingüística.

Pero la cultura no se reduce a la lengua y la identidad de un pueblo es más amplia y profunda que las palabras con la que se expresa. Por lo cual, es mejor decirlo explícitamente: el trabajo educativo bilingüe no sirve, o no basta, al reforzamiento de las culturas indígenas. Como todo esto no constituye un descubrimiento nuevo (si bien, poco mencionado y aceptado) se habla también de "educación inter-cultural" como añadidura de la "bilingüe". El término alude a programas educativos en los cuales, a parte de la inclusión de la lengua indígena, los contenidos deben estar constituidos por elementos culturales indígenas y también occidentales. El problema en estos casos, consiste en decidir qué cosas de las dos culturas incluir en el currículum. Una vez más, como veremos, resurge el caso de las "materias científicas".

Del análisis de varios currículum "interculturales", emerge la siguiente situación. Con respecto a la historia, geografía y literatura, el problema parece resuelto.

Historia: *se incluyen elementos de historia internacional, nacional y del pueblo indígena (cuando se tienen datos a disposición).*

Geografía: *descripciones de regiones locales, acompañadas de elementos de geografía nacional e internacional.*

Literatura: *se recogen historias indígenas locales y utilizadas como materiales de lectura, junto a trozos de literatura nacional e internacional.*

A estas materias se agregan elementos de tecnología indígena (sobretudo agrícola: aquello que se produce y come...) y de medicina tradicional (en general, se trata solo de mencionar las hierbas curativas). El resto de materias son completamente de tipo occidental.

Si "intercultural" significa inclusión paritaria de elementos de las dos culturas, entonces estos programas no son interculturales. De hecho, la cultura indígena se ha reducido solo a algunos de sus elementos (y, necesariamente, no los más importantes), mientras es enorme la preponderancia de la cultura occidental. Tomemos el caso de la "botánica" y de la "literatura".

Literatura: *como hemos mencionado, se utilizan "historias" indígenas e "historias" literarias occidentales. Por lo tanto, esta unidad de enseñanza, se podía definir como intercultural porque tendencialmente participan elementos de las dos culturas (el único problema es el tipo de historias indígenas escogidas: muchas veces se trata de mitos que deben ser transmitidos con métodos, espacios y tiempos diferentes de los escolares).*

Botánica: *la totalidad de esta unidad de enseñanza es de tipo occidental, también cuando se incluyen noticias*

sobre la flora local. Solo que, contrariamente a cuanto se piensa, todo pueblo indígena ha construido un sistema de conocimientos botánicos no necesariamente inferior al occidental (Linneo incluido). De esto, sin embargo, no encontramos huellas en el currículum.

Claramente, los dos ejemplos son ligeramente tendenciosos. Sirven, para indicar un modo de considerar las culturas indígenas. No se trata, de hecho, de incluir en los currículum interculturales solo aquello que viene bien a la ideología personal de los gestores de estos programas o, peor, de su cultura de origen (por ejemplo: "la historia es más importante que la botánica", o "la ciencia occidental es universal"), sino preguntarse (a) qué cosa es verdaderamente importante por una tal cultura indígena y (b) en qué medida cuenta la "representación cultural del mundo" para la identidad indígena. Volviendo al ejemplo de la botánica, si la flora local está "organizada" con métodos y sistemas propios, introducir violentamente nuevas categorías, ajenas a la cultura local, ¿qué consecuencias comporta para la identidad individual y de grupo?

La pregunta no abarca solo un campo específico sino también la zoología, la geología, la cosmología, etc. Tenemos la impresión que es el mismo concepto de "materia científica" que no funciona. Parece que, a la vieja manera europea, se realiza una dicotomía entre materias escolares "importantes" (las científicas) y materias "menos importantes" (las literarias). Así, para las materias literarias (incluida la historia), se aplica el interculturalismo, mientras para las "científicas" se incluirán solo los contenidos occidentales, presuponiendo una presunta ausencia en la cultura indígena o de un carácter erróneo a priori (después de todo, si la ciencia occidental es universal, se da por descontado que no pueden existir otras. La "verdad" es, dicen, una!

Que un ave se incluya en la misma categoría de un cuadrúpedo, puede parecer un error lógico. Pero, ¿de cuál lógica? Ciertamente de la occidental, para quien las piernas eran tan importantes para constituir la base de taxonomías zoológicas. Para otras, esta característica puede ser del todo secundaria,

prefiriendo el color, o los hábitos de los animales como criterio para las clasificaciones.

Repetimos: el problema es clarificar bien qué cosa es la "ciencia" occidental y, sobre la base de una epistemología crítica, individuar cuánto de cultural (occidental) se incluye en los currículum y cuánto se puede trasladar y es válido en otras culturas (la enseñanza de la física, por ejemplo, pasa por este tipo de análisis). En todo caso, considerando la importancia numérica de occidente, no es cierto que el conocimiento de su modo de ver y organizar el "mundo", carezca de importancia. Pero esto, en programas verdaderamente interculturales, se debe poner en el mismo plano de los sistemas locales y, sobretodo, sería interesante conocer también los sistemas cognoscitivos de los pueblos indígenas vecinos al propio. "Pero así", se puede objetar, "no se entiende más nada, y se termina en una gran confusión". Antes de todo, mejor la confusión que la omologación indiscriminada hacia el occidente y, en segundo lugar, creemos que esto se comprende mejor cuando se tiene la seguridad de la propia cultura a las espaldas y la fuerza de una identidad definida. (Babel, sabiéndola rehacer, podría resultar un proyecto interesante).

Cuanto se ha dicho, no debe hacernos olvidar la situación actual de los pueblos indígenas de América Latina. La presión al cambio cultural aumenta en vez de disminuir y es la misma realidad indígena que cambia. De frente a estos cambios, los pueblos indígenas deben producir nuevos sistemas de representación, adaptados para explicar la nueva realidad. Por fuerza, aquellos tradicionales ya no son suficientes pero, de otra parte, los occidentales no son ciertamente mejores.

*De estos problemas y del esfuerzo por resolverlos, este segundo volumen de **EDUCACION, ESCUELAS Y CULTURAS INDIGENAS EN AMERICA LATINA**, es un espejo. Se trata, en verdad, de textos que, aún antes de ofrecer soluciones intentan describir lo que ha sucedido y con efectos de la escuela (estatales y no estatales) en las culturas indígenas. Saber lo que hemos hecho y el efecto que hemos logrado en nuestra colaboración con estos pueblos es, de hecho, indispensable para la producción de nuevas estrategias educativas. Particularmente,*

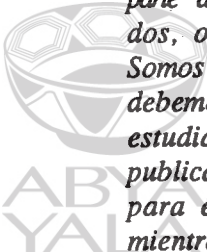
*ofrecemos nuestro contributo a las organizaciones indígenas,
convencidos que se le deben dar la posibilidad de inventar y
gestar, en unión con algún pueblo, una nueva escuela indígena.*

*Emanuele Amodio
Caracas, julio de 1988*



PROBLEMAS Y CONTRADICCIONES DEL MAESTRO INDIGENA DE LA AMAZONIA PERUANA¹

A. Lucía D'Emilio



"El orgullo nuestro, de que somos una parte de éste país, de la selva, despreciados, olvidados, nos debe hacer surgir. Somos de una raza de un grupo étnico, no debemos permitir que vengan solo a estudiarnos, para tomar informaciones y publicarnos en revista y postales, porque para éstos señores es un gran negocio mientras que nosotros, tranquilos negamos nuestra cultura. Nosotros los nativos no debemos permitir todo esto, deberíamos llegar a una toma de conciencia dando valor a nuestra lengua materna" (Promotor educativo aguaruna, Cahuapanas, Abril 1983)

En los últimos años la educación en medio indígena ha sido objeto de numerosas investigaciones, críticas a viejos modelos y nuevas propuestas.

La atención principal ha sido centrada sobre la pertinencia de los contenidos transmitidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la realidad socio-cultural y lingüística de la población beneficiaria; dejando de lado el análisis de los cambios socio-

¹ Una primera versión del presente artículo se encuentra en :Terra Nuova: Educazione bilingüe in Perú, Perú Nuova, Roma 1985, pp. 179-192

culturales provocados por una institución nueva, la escuela, entre pueblos que carecían de una educación formal de este tipo.

Asimismo se ha descuidado el analizar, desde una perspectiva interna a la cultura indígena, los problemas y las contradicciones derivados por la asunción de un nuevo rol - el del maestro) de parte de un nativo.

El objetivo de este artículo es presentar la relación del maestro nativo con las autoridades educativas, pasando después, en base a casos específicos, a los conflictos que afectan la relación del maestro respecto a su grupo étnico y a las dinámicas que pueden originarse, en la comunidad, alrededor de la escuela y del docente.

Las referencias bibliográficas a nivel peruano son escasas² y sería importante que, los que están empeñados en la tarea educativa con indígenas, dedicaran mayor atención al rol del docente para evitar el riesgo de elaborar programas tal vez teóricamente válidos, pero con el límite de estar dirigidos a interlocutores ideales (los maestros nativos como imaginamos sean) más que a interlocutores reales (los maestros nativos con las contradicciones que constantemente viven en cuanto miembros de culturas dominadas, desempeñando un rol extraño al sistema social tradicional).

Las observaciones que siguen a continuación se basan sobre el trabajo realizado en el sector educativo con el grupo étnico Candoshi, durante más de tres años (1980-1983). También tuve modo, en los meses de abril, mayo y junio de 1983 de visitar las mayorías de las escuelas bilingües de las Comunidades Nativas de los distritos de Pastaza y Cahuapanas, en la provincia de Alto Amazonas, departamento de Loreto.

La estrecha colaboración con las autoridades educativas locales ha permitido además una visión global de las relaciones entre los maestros y los organismos estatales.

I. EL MAESTRO Y LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS

Cuando el gobierno peruano empezó programas de educación bilingüe en la selva no existían aún maestros indígenas capacitados. La tarea de formación fue totalmente delegada al Instituto Lingüístico de Verano, quien, mediante cursos intensivos, preparó a jóvenes indígenas, la mayoría de ellos analfabetos, sobre elementos básicos de lecto-

2. Vease Davis, Patricia: "Lo que nos ha enseñado la experiencia Peruana", en: AAVV: Educación Bilingüe, una experiencia en la Amazonía Peruana, Lima 1979, pp 223-291, en especial las páginas 241-261.

escritura, cálculo y castellano. Los nativos dieron un apoyo determinante a los lingüistas para la transcripción de las lenguas locales, para la traducción de textos evangélicos y para la elaboración de las primeras cartillas de lectura.

En aquel tiempo el asentamiento de los grupos étnicos era todavía de tipo tradicional, es decir cabañas aisladas y grupos locales esparcidos. Sin embargo cuando los maestros y demás nativos entrenados en Yarinacocha volvieron a sus propios lugares, llevaron todas las instancias modernizantes transmitidas por los lingüistas. Así se crearon caseríos, escuelas, casas de culto, campos de aterrizaje para las avionetas del ILV al mismo tiempo en que se iban imponiendo roles nuevos cuales el maestro, el pastor, el sanitario, el carpintero. La nuclearización de los Candoshi y de los Achuales, por ejemplo, ha sido provocada para la obtención del centro educativo más que por la titulación de tierras y la creación de postas médicas.

Los maestros recibieron un nivel de instrucción muy elemental que les permitía atender solo a los primeros cursos de escuela primaria. A través de eventos de capacitación, durante las vacaciones de verano, se tenía que garantizar su mayor preparación para poder así hacer frente a todo el ciclo básico.

Cabe señalar que las autoridades educativas no pedían a los indígenas los mismos requisitos y títulos necesarios para el nombramiento de cualquier otro docente no indígena. Por ejemplo más de la mitad de los maestros nativos de los distritos de Cahuapanas y Pastaza no han terminado sus estudios de secundaria.

Esta disponibilidad por parte de las autoridades educativas en nombrar nativos sin título pedagógico no está acompañada de una revisión de las tareas que se le asignan al maestro; es así como a menudo se pide al maestro indígena las mismas prestaciones de cualquier otro docente hispano-hablante, aunque el nivel de institución sea totalmente desigual.

La incongruencia que caracteriza la actitud de las autoridades educativas determinan una fuerte inseguridad en el maestro, como aparece en estos testimonios:

"Nos dicen que nosotros los nativos somos los más adecuados para enseñar a nuestros hermanos; nos envían oficios para mandar a los alumnos que han terminado la primaria a cursos de verano para estudiar de maestros y después nos hechan la culpa de no estar calificados y que nuestros niños no aprenden" (Maestro de la comunidad Aguaruna Kawit, Cahuapanas, 1983).

"Yo empecé a trabajar sabiendo muy poco. No sé hablar bien el castellano, quiero aprender, pero es difícil. Así las autoridades se ríen de mí cuando envío informes y

dicen que no sirvo. El año pasado he pedido un permiso de un año. Han mandado a un maestro mestizo. Yo también iba a la escuela para aprender, para ver como hacía él, pero él, con la excusa de que no hablaba el idioma, explicaba y se iba así que yo tenía que repetir todo lo que había entendido a los niños. Invanamente ne pedido permiso, trabajando sin sueldo y sin aprender más cosas" (Maestro de la comunidad Candoshi de Barranquillo, río Capuri, 1983)

La mayoría de las escuelas no cuentan con material educativo, a veces tampoco de una pizarra, menos aún de armarios donde guardar los pocos libros que el maestro logra conseguir, así que a menudo estos se deterioran por la lluvia, la humedad y los insectos.

"El año pasado he trabajado sin nada, ni tenía tizas Y después nos dicen que el tal profesor está en observación porque no cumple. Amenazan siempre de despedimos" (Maestro de la comunidad Aguaruna de Yumung, Cahuapanas 1983).

En el 1983 la situación se empeoró a causa de la reducción de fondos destinados a la educación. Durante un curso realizado en el pueblo de San Lorenzo, río Marañón, sede del entonces Núcleo Educativo Comunal, había una sola caja de tizas para un total de 40 escuelas y hubo que sortearla, como si se tratara de una feria.

También la Dirección del NEC fue afectada por la carencia de fondos: no solo no tenía material para distribuir a las escuelas, sino que tampoco contaba con el mínimo de papeles indispensables para cualquier oficina. Para una zona de 15.000 Km y por un total de casi 100 escuelas (en comunidades nativas y mestizas), al comienzo del año escolar 1983 había solo una copia de programas curriculares. Se tuvieron que convocar a los maestros para que copiaran a mano las casi 100 páginas del curriculum sobre hojas compradas por ellos mismos (y cuyos costos, en estas zonas, son altísimos).

"El Ministerio de Educación no tiene fondos, parece que han disminuido los fondos, así nos dicen, y después nos dan el problema para devolverlo a la comunidad, para pedir colaboración a los padres de familia. Pero ellos están en una situación tan precaria. ¿De dónde van a sacar la plata? Y si falta el material dicen que el maestro no cumple". (Maestro de la comunidad Chayahuita de Zapote, río Sillay, 1983).

En las oficinas de la Dirección Zonal de Yurimaguas llegan materiales destinados a todos los centros educativos, sin embargo no hay presupuesto para la distribución así que ésta está a cargo del Director de Núcleo o de los mismos maestros. A veces los nativos que saben hablar mejor el castellano van hasta la ciudad para reclamar lo que necesitan, gastando una gran cantidad de plata en gasolina (cabe señalar que el viaje dura días enteros).

"Hablan de apoyo a los nativos, a las zonas de fronteras, pero eso es pura mentira, para engañarnos, porque piensan que somos tontos. Estos nativos ¿que saben? - dicen los jefes- Estos cholos, ¿cuándo han usado libros y cuadernos?- Esto se escucha en las oficinas. ¿Cómo puede el maestro moverse en viajes tan largos, comprar gasolina para 5 o 6 días de navegación para después volver solo con unos cuantos libros o una bandera?" (Promotor del Cahuapanas, 1983)

Otro gran problema se refiere a los documentos administrativos que cada maestro tiene que presentar al comienzo, final y transcurso del año escolar: planes de actividades, estadísticas, inventarios de bienes, nóminas etc. Las normas para la elaboración de estos documentos varían de año en año y esto crea dificultades y desconcierto entre los docentes. Los formularios son a menudo insuficientes así que los maestros no solo tienen que compilarlos, sino dibujarlos. "A veces pasamos el tiempo trazando líneas sobre papel" observan muchos maestros.

El período de elaboración de documentos, entre los maestros, sobre todo nativos, reina el pánico, como si la actividad didáctica llevada a cabo en la escuela fuera totalmente insignificante frente a la que termina por ser considerada la verdadera habilidad de un buen docente, es decir la preparación de informes. Tampoco hay que olvidar el uso obligatorio de la tinta líquida para las nóminas de matrículas y las actas de final de año. Es así como muchos nativos recurren a mestizos para que estos les redacten los informes y demás documentos a precios que generalmente equivalen a un cuarto del sueldo.

A veces la rigidez de las autoridades educativas obliga al maestro indígena a elaborar no solo informes sobre las actividades que realmente se desarrollan, sino también sobre las que están previstas por reglamento aún que no se lleven a cabo en los centros bilingües. Es así como los maestros deben inventarse cursos de educación inicial, libros de cajas, cursos de adultos, etc.

De esta manera el nativo se siente juzgado más por los aspectos formales y administrativos que por aquellos didácticos, hecho que puede llevarlo a tergiversar el propio rol y a pedir apoyo a nivel administrativo-burocrático más que a nivel pedagógico.

Durante el año escolar los maestros participan en cursos de capacitación en San Lorenzo y, en las vacaciones de verano, en cursos intensivos de formación (secundaria, normal o universidad) en las ciudades de Yurimaguas o Iquitos. Aún dejando a un lado la efectiva pertinencia de los contenidos impartidos en estos cursos con la realidad socio-cultural de las comunidades indígenas, es preciso darse cuenta de lo que significan estos viajes para el nativo, en términos de gastos económicos e impacto con la ciudad.

"Tantos cursos y a veces volvemos a la comunidad con puras deudas. Para poder ir a estudiar a Iquitos o Yurimaguas un maestro tiene que ahorrar todo un año y después allí gasta todo. A veces se acaba la plata y tenemos que pedir prestamos así que ya se pierden dos o tres sueldos que todavía no hemos recibido. ¿Y qué van a comer los hijos? ¿Con qué comprarán su ropa? Y después allí en los cursos los mestizos dicen -Ustedes los nativos presentense mañana bien vestidos de indios, con la cara pintada y con todos los adornos porque vamos a tomar fotos-". (Maestro de la comunidad Aguaruna de Kawit, río Cahuapanas, 1983).

"Cuántas veces la gente se ríe de los maestros nativos que llegan a la ciudad tal vez sin zapatos. El maestro antes de pensar a su comida debe presentarse bien perfumado... Creo que las autoridades tienen vergüenza de mirar a un nativo, lo miran con el rabo del ojo. Y entonces ¿cómo puede un nativo decir que hay apoyo?" (Promotor educativo del Cahuapanas, 1983).

En pocas palabras la rígida aplicación de normas administrativas en zonas que necesitarían una mayor flexibilidad y tal vez diferentes disposiciones, el divorcio existente entre el proclamado apoyo y la práctica, la escasa sensibilidad y conocimiento de los problemas que enfrentan los grupos amazónicos y de las dificultades objetivas en las que se desempeña el maestro nativo producen una relación maestros - autoridades difícil y frustrante para los primeros.

Los indígenas tienen que enfrentar en primera persona todas las disfunciones del sistema educativo con pocos medios a disposición para superarlas y vienen a menudo acusados por carencias e ineficiencias que en la realidad no dependen de ellos.

2. El maestro y la comunidad

Como se dijo anteriormente, en la selección de un maestro para zona nativa se trata de dar preferencia a miembros del mismo grupo étnico y, en lo posible, de la misma comunidad donde funciona la escuela, comunidad que a menudo se formó justamente para obtenerla. Cuando el maestro es ya parte del grupo local, él se encuentra en la doble dúplice posición de docente (con todas las tareas y funciones que le son asignadas) y de miembro de un grupo familiar (con determinados modelos socio-culturales que debe respetar).

No es simple, como se puede imaginar, resolver las contradicciones que nacen de la unificación de dos roles tan distintos: agente de cambio, y por lo tanto de desequilibrio por un lado; parte de un equilibrio constantemente reconstruido en las relaciones sociales y políticas tradicionales por el otro lado; representante de una autoridad y detentor de un prestigio que llegan desde el mundo exterior, en relación delicada con la autoridad y el

prestigio tradicional, examiné algunos casos Candoshi para dar una idea de los conflictos y problemas que tiene que enfrentar dentro de su grupo étnico.

El primer profesor de Barranquillo en el río Chapuri fue un Candoshi casado con una mujer Shapra (otro sub-grupo Candoshi ubicado en los afluentes del río Morona). Existiendo en estos grupos la obligación la residencia post-matrimonial uroxilocal, él vivía en el Morona hasta que fue nombrado maestro en Barranquillo³.

A su muerte, y hasta la actualidad, el puesto docente es ocupado por el yerno, Santiago, también Candoshi. Hasta que vivía el suegro Santiago respetaba las reglas de residencia tradicional aún viviendo en la misma comunidad de origen.

En cambio con la muerte del viejo, todos los familiares de la esposa se encuentran en el Morona (a varios días de distancia de Barranquillo) por lo que Santiago no puede cumplir, debido a sus tareas docentes, con los deberes que tiene frente al grupo de los afines (visitas, ayuda en algunos trabajos específicos etc.)

"Si algún pariente de mi mujer me llama para pedir ayuda en la construcción de una casa o de una canoa, ¿Qué puedo hacer? Si voy las autoridades de Educación me dicen que soy un paseandero, pero si no voy mis cuñados me dicen que soy un haragán" (1983)

Además cada vez que él tiene que ir al NEC o a los cursos de capacitación está obligado a llevarse consigo a su esposa y 5 hijos, pues en la comunidad no hay ningún pariente de ella a quien confiarlos, aumentando así los costos de pasajes y estadía, ya elevados para el sueldo de un maestro.

En realidad su esposa tiene un tío, Bisa, en Barranquillo, pero las relaciones entre los dos son conflictivas y Santiago no se atreve a dejarla pues, como pasó hace unos años, ella podría substraerse al control del tío con el fin de crear tensión entre éste y el marido. La explicación de estos temores está en el hecho que Bisa tiene varias hijas solteras y en la comunidad hay pocas personas no consanguíneas con las que se pueda establecer nuevas relaciones de afinidad. Fue así como, hace unos años entregó a una de sus hijas como segunda esposa de Santiago.

3. Sobre sistemas de parentesco Candoshi, Amadio, M y D'Emilio A.L. "La alianza entre los Candoshi (Murato) del Alto Amazonas" en: *Amazônia Peruana*, Lima, vol. V n. 9, 1983, pp. 23-36; Amadio, M.: "La tassonomia degli affini tra i Candoshi (Murato)", en : *L'Uomo*, Milano, vol VI n. 2, (1982) pp 215-234.

Entre los Candoshi un matrimonio de esta naturaleza encuentra varias justificaciones lógicas: en primer lugar se trata de una alianza entre grupos espacialmente cercanos (lo que no produce cambios de residencia); en segundo lugar la forma de poliginia preferencial es la sororal (y en la terminología clasificatoria Candoshi la esposa de Santiago y su prima son "hermanas"); en tercer lugar el rol de maestro confiere a Santiago un cierto prestigio, también de carácter económico.

Hay que considerar que generalmente la primera esposa de un Candoshi no acepta fácilmente que su marido se vuelva a casar, aún con su "hermana", por lo que hace todo lo posible para crear conflictos con la esperanza de evitar o romper la segunda unión.

De hecho el siguiente matrimonio de Santiago fracasó y la causa va buscada también en las actitudes de las autoridades nativas y de los misioneros del ILV frente a un maestro nativo polígamo.

No es un caso que cuando Santiago pidió un año de permiso del magisterio, en el 1982, se volvió a casar con la hija de Bisa, divorciado nuevamente antes de volver al trabajo docente.

La poliginia por lo tanto, que para un hombre Candoshi es signo de prestigio se vuelve para Santiago una fuente de problemas y tensiones.

Examinaré ahora el caso de la comunidad de Nueva Yarina, siempre en el río Chapuri. El anterior maestro, Akobari, fue formado por los lingüistas del ILV y también sus otros dos hermanos estuvieron en la base ILV de Yarinacocha para prepararse respectivamente de pastor y de carpintero.

El jefe de la comunidad es otro hermano, hijo del mismo padre pero de madre distinta, bastante mayor, gran guerrero y todavía estrechamente vinculado a los valores tradicionales.

El conflicto entre instancias modernizantes (representadas por los hermanos jóvenes) y tradicionales (representadas por el jefe) estaba modificando las relaciones políticas internas a la comunidad. El maestro y sus dos hermanos, también gracias a los reiterados apoyos del ILV, no han tardado en utilizar los nuevos roles para aumentar su propia esfera de autoridad, influencia y prestigio contra la del hermano mayor, todavía de tipo tradicional.

Sin embargo después de unos años de servicio el maestro fue despedido por las autoridades educativas por su escaso nivel de instrucción. Aunque era cierto que Akobari no era muy preparado, cabe destacar que también otros maestros Candoshi tenían sus

mismas carencias en la práctica docente. En realidad un papel determinante en su destitución lo ha jugado el jefe para poder así reafirmar su propio poder, peligrosamente puesto en crisis

Claramente todo este problema estaba bien lejano de los criterios de evaluación de las autoridades educativas así que el jefe supo expresar su desacuerdo e insatisfacción hacia el maestro en los únicos términos aceptables por las autoridades magisteriales: es decir el maestro no era el que estaba modificando a su favor los equilibrios políticos internos sino simplemente un maestro incapaz de enseñar bien a los niños⁴. La opción de atacar a Akobari más que al pastor o carpintero se debe también al hecho que de esta manera el jefe podía privarlo de algo tangible: el sueldo mensual.

En este caso la escuela ha sido el banco de prueba entre relaciones sociales y políticas internas al grupo.

Actualmente el profesor de esta comunidad es el hijo del jefe, Tsalli, quien tiene que tratar de mantener una difícil equidistancia entre el padre y sus tíos si quiere guardar su propio trabajo en el magisterio. La crítica que hasta ahora le han hecho las autoridades educativas de la zona es la de no ser capaz de promover actividades comunitarias y de no tener un rol decisivo en las reuniones de los padres de familia en relación a la escuela. Pero cabe considerar que estos límites no implican una incapacidad real de Tsalli, cuanto, más bien una característica de la autoridad en la sociedad tradicional: él es muy joven y todavía no tiene hijos; pretender que desempeñe un papel activo e inclusive directivo en relación a los padres de familia, más ancianos, equivale a reformular completamente los modelos tradicionales.

En la comunidad Candoshi de Chingana, río Chuinda, fue seleccionado como maestro por el ILV el cuñado del jefe. Este lo apoyaba tan incondicionalmente que, aún cuando el mismo maestro declaraba de querer dejar el magisterio por no sentirse capacitado, su nombramiento fue apoyado siempre por el jefe.

Fueron las autoridades educativas quienes lo despidieron después de una evaluación; así que la escuela quedó inactiva por varios años. En este caso favorecer al

4. Una dinámica del mismo tipo se verificó con un promotor de salud Candoshi nombrado por el Ministerio de Salud. El fue despedido porque los mismos Candoshi consideraban que no cumplía con sus deberes pues se ausentaba a menudo de la Comunidad.

En realidad se le acusaba de brujería, siendo además sobrino de un viejo brujo. Pero todo esto nunca fue explicado: las autoridades de salud no hubieran considerado seriamente el caso, así que mucho más efectivo resultó acusarlo de ausentismo.

propio cuñado significó para el jefe (muy joven) una consolidación de la propia autoridad dentro del grupo local; pero cuando él fue despedido y se propuso a otro Candoshi miembro de la misma comunidad y con un nivel de instrucción mayor, el jefe prefirió renunciar al centro educativo.

Parcialmente distinta es la condición del maestro nativo que enseña en una escuela del propio grupo étnico pero en comunidades lejanas de sus zonas de origen (es el caso de los Aguarunas que enseñan en el Cahuapanas y provienen del río Cenepa): el maestro no tiene relaciones familiares estrechas con los miembros de la comunidad aún que comparte con ellos valores y modelos de comportamiento.

Menos problemático aparece por lo tanto su vínculo con la comunidad y en algunos casos él logra efectivamente crear dinámicas agregativas alrededor de la escuela, siempre y cuando guarde una posición neutral en los conflictos internos.

Pero también hay que añadir que en estos casos el maestro pierde todo contacto directo con su comunidad de origen o la de su esposa, hecho que puede provocar otros tipos de problemas.

Los cursos de verano no le permiten además volver a la propia comunidad; sintomático es el caso de unos maestros Huambisa que trabajan en la zona Achuar y que desde años no pueden volver a sus parientes.

Totalmente distinta es la situación del maestro mestizo que trabaja en zona indígena: él lleva a cabo actividades precisas y ocupa un rol extraño a la comunidad. No tiene más deberes sino aquellos propios de su condición docente.

Su status más elevado, en calidad de miembro de la cultura dominante, la extraneidad a la vida del grupo local, el etnocentrismo con el que juzga e interpreta a los indígenas, la mayor afinidad con las autoridades educativas locales, el más elevado nivel de instrucción, le permiten no tener demasiados problemas; no le crean tensiones psicológicas y hacer de él una persona segura en sus tareas, aunque no necesariamente tenga mayores capacidades pedagógicas.

Si nacen conflictos entre el maestro mestizo y la comunidad, él tiene, frente a las autoridades educativas, muchos más instrumentos para defenderse de los que tienen los comuneros para acusarlo.

Es así como si por un lado se impide a Santiago de Barranquillo de dejar la escuela para visitar a sus familiares, nadie reclama frente a un maestro mestizo que enseña los bailes de John Travolta a alumnos quechuas del Pastaza.

Mientras que el maestro nativo se siente por lo tanto constantemente y doblemente evaluado por las autoridades de Educación y por su misma gente (por ésta sea como maestro que como miembro del grupo), el mestizo actúa preocupándose solo de la evaluación por parte de las autoridades magisteriales.

Otro problema además es debido a las diferencias económicas entre maestro y grupo local: un mestizo no tiene ningún inconveniente si los padres de familia le piden cuadernos para los niños (o no lo hace, o los vende a precios elevados), mientras que el maestro nativo es consciente de ser económicamente privilegiado frente a los demás (privilegio más ficticio que real, debido a los altos gastos de movilidad) y por lo tanto no sabe como actuar.

He tratado de demostrar, en estas páginas cómo la escuela y el rol del maestro entran en las dinámicas de la comunidad, determinando importantes cambios no solo a través de los contenidos transmitidos, sino también a través de la generación de nuevas relaciones internas al grupo.

La escuela, aparecen como el punto de intersección más evidente y más cercano, desde el punto de vista de la comunidad, entre el mundo tradicional y aquello externo; asimismo el contexto socio-cultural en el que se encuentra influye, a veces en modo determinante, en su funcionamiento.

La escasa atención prestada a estos problemas y el conocimiento superficial del mundo indígena llevan a frintendimientos y sobre todo, no permiten darse cuenta de todas las dificultades que encuentra en su trabajo, un maestro nativo.

Nota de la autora:

Los Núcleos Educativos Comunes -NEC, en la nueva legislación (ver artículo de Cussianovich en esta misma antología), fueron transformadas en unidades de Servicio Educativo-USE, volviéndose solo oficinas fiscalizadoras.

LA EDUCACION POPULAR INDIGENA Y EL LLAMADO "PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL"

*Alejandro Cussianovich**

INTRODUCCION

En los últimos quince años hemos conocido dos propuestas educativas oficiales: la Reforma Educativa del régimen militar velasquista y la contra reforma educativa del segundo gobierno belaudista¹.

La ley 19326 conocida en educación, como "la reforma", no obstante sus limitaciones conceptuales, pero sobre todo prácticas, constituye un punto de referencia inevitable para toda nueva propuesta en materia educativa en el país. Ella se dio en el contexto de una serie de reformas tendientes a transformar las estructuras del país, incentivar la participación y movilización popular en el campo y la ciudad, a reivindicar la dignidad de las comunidades nativas de la selva, las lenguas de las culturas quechua y aymara, etc.². Esta reforma se origina en el marco del impulso de las décadas del 60 y 70 para las experiencias de educación popular bajo la iniciativa de instituciones ligadas a los sectores de base y organizaciones populares.

El régimen belaudista proclamará el quinquenio de la educación como característica de su gobierno. En realidad se trata de una contrarreforma y del retorno a

* Alejandro Cussianovich es Miembro del Instituto de Pedagogía Popular y de la Revista Autoeducación de Lima (Perú).

1. Sobre la Reforma de Velasco en 1972, ver los trabajos de Teresa Tovar, Desco 1986: en torno a la Ley General de Educación de 1982, ver: AAVV. Informe especial, Revista Autoeducación, n. 7, 1983.
2. Cfr: José Matos Mar et al; "Marginalidad rural, educación y multilingüismo en el contexto de reforma: el caso peruano". IEP, 1978

concepciones educativas que reflejan bien el desencuentro y desfase histórico de las clases dominantes con la realidad del país en los inicios de la década de los 80.

El acceso del APRA al poder luego de 60 años de intentarlo, paradójicamente la sorprende sin plan y sin propuesta específica en materia educativa. El argumento sobre el vacío programático en educación de que éste se debe a no querer imponer desde arriba una reforma más, puede momentáneamente aparecer como justificado ante algunos³.

Sin embargo, en 1986 el APRA publica bajo forma de discurso -que al aparecer es el género literario más utilizado por los representantes del régimen- una serie de observaciones a modo de alternativas bajo el enigmático -por genérico- título de "Educar para la Vida".

Unos meses más tarde, noviembre de 1986, empieza a circular de forma restringida el Proyecto Educativo Nacional (PEN). Con estos dos documentos aún sin requerir de una nueva ley o reforma por considerarla "prematura"⁴ el APRA ha comenzado a implementar su política educativa inspirándose en ellos fundamentalmente.

Mientras tanto en el mes de abril de 1987 dio a conocer la Izquierda Unida su plan Educativo en un documento que debiera servir para el debate de sus militantes y como "un instrumento útil e importante para la lucha popular" (PEIU, p. 196).

Las reflexiones que entregamos quisieran ser una lectura de la propuesta del APRA en su PEN desde una entrada muy particular: ¿Qué aporta el PEN a una educación indígena culturalmente apropiada?

1. LA EDUCACION POPULAR COMO EDUCACION INTERETNICA

Educación popular bastaría para entender que se se trata de aquella que se articula como práctica social al proyecto popular. Pero la generalidad de la expresión "educación popular" no permite recuperar la compleja diversidad y heterogeneidad de lo que en las limitaciones de nuestros diversos lenguajes y categorías de análisis llamamos sectores

3. Cfr: Las declaraciones del Ministro G Pango a la revista Autoeducación, Nº 12, 1985.

4. Grover Pango V. Ministro de Educación, en Introducción al Proyecto Educativo Nacional (PEN): "Es indudable que, a estas alturas, una nueva Ley General de Educación sería prematura. Pero es cierto también que si las constataciones e intuiciones fundamentales están expresadas, entonces están los elementos para que el máximo Foro Nacional de Consulta, el Parlamento, inicie la tarea legislativa al respecto".

marginados, clases populares nacionales, sociedades indígenas, comunidades nativas, grupos étnicos, pobres del campo y la ciudad, razas oprimidas, campesino-indígena-nativo, conciencia de clase, conciencia obrera, conciencia étnica, praxis cultural, etc.

En realidad bajo la chapa de "educación popular" como expresión síntesis entendemos que ella recoge las múltiples concreciones que lo popular asume entre aquellos que hoy sufren de manera acumulativa la explotación, la opresión y sus consecuencias. El riesgo es homogeneizar en el discurso verbal y práctico dando por supuesto que la diversidad cultural constatada e incluso "respetada" sea suficiente para que ésta inspire y materialice propuestas educativas que den cuenta de la especificidad y diversidad como camino para entenderse y articularse a "lo popular"⁵ del conjunto de explotados y oprimidos de este país.

De allí que aunque parezca recargarla, la expresión educación popular obrera, campesina, minera, o educación popular andina, amazónica, se ajusta más a la realidad de las formaciones sociales y étnicas de la que proviene y a la que pretende responder.

Podríamos, a riesgo de pecar de ingenuidad, afirmar que por educación "popular" se sobreentiende la perspectiva de clase, la educación ligada al proyecto histórico de las clases explotadas, a la dinámica de la lucha de clases, etc. De allí que expresiones como educación bilingüe o incluso bilingüe-bicultural si bien tienen la virtud de enfatizar la diversidad y el encuentro de diversidades culturales y lingüísticas, de reivindicar la lengua como la conciencia real al decir de Marx, como herramienta para conocer y programar, pueden sin embargo ocultar una indefinición política en el horizonte de sociedades innegablemente estructuradas en la división de clases aunque éstas tengan en su formación social procesos y expresiones que se van modificando. En nuestro caso, la sociedad dominante clasista establece una sobredeterminación -que no puede sobrevalorarse pero tampoco desestimarse- sobre las relaciones biculturales y que obliga a pensar los proyectos étnicos y desarrollar la tarea histórica de los pueblos por diseñarlos y plasmarlos en el marco de la lucha de clases en el que tarde o temprano se confrontarán para articularse a los proyectos nacionales como alternos y complementarios⁶.

Lejos nosotros de contraponer clase a etnia, pero concretar teórica y prácticamente la relación dialéctica de ambas no es cuestión de enunciados que las yuxtaponen sino de

5. Sobre lo popular. Cfr. Néstor García C: "¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?, número, 23 págs., México, Agosto 1983; C. Rodríguez Brandao: "A Educação como Cultura", ed. brasiliense, 1985, p. 66-81.

6. Stefano Varese: "Proyectos étnicos y proyectos nacionales" ed. SEP/80 México 1983 p. 9-24.

procesos históricos. En nuestros esquemas clásicos (clásico tiene que ver con clase) occidentales y progresistas nadie duda que el análisis de clase es fundamental para una estrategia revolucionaria. La cuestión étnica nos cuesta inscribirla en la misma estrategia. "Creo que la etnia como elemento analítico representa una unidad completa con sentido en sí misma, que este sentido es fundamentalmente histórico y que precisamente por esto la etnia es también crucial como unidad de estrategia revolucionaria"⁷.

Este desencuentro conceptual y práctico ha marcado la educación popular, pero los esfuerzos por superar este desencuentro también comienzan a renovar creativamente las experiencias educativas⁸.

Al decir educación popular indígena no entendemos negarse a la naturaleza étnica o indígena su sentido político como si éste le viniera solo de la adopción del esquema de clase⁹; queremos señalar fundamentalmente que la educación popular se da en el país en el marco de las culturas populares de las etnias indígenas y que de esto hay que hacer conciencia colectiva y desde esa conciencia revisar todo lo que decimos y hacemos en nombre de la educación popular¹⁰.

La educación popular debe ser entendida como una educación intercultural es decir, como la preparación para el encuentro o para el contacto ya establecido de culturas

7. Stefano Varese, *ibidem*, p. 23

8. En este sentido ver: Luis Urteaga Cabrera: "Experiencias de Educación Popular en las Comunidades Nativas de la Amazonía Peruana", ponencia al 1^{er} Seminario de Educación en Comunidades Indígenas. Puerta de Tralca, Mayo 1985, 40 págs.- Ceaal.

9. Cfr. Stefano Varese: "El rey despedazado: resistencia cultural y movimientos etnopolíticos de liberación india", en Seminario Internacional sobre Cultura y Poder en el Mundo Contemporáneo en transformación: el Caso de A. Latina. CEESTEM - México, 1981.

Bonfil B. Gmo. (compilador): "Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en A. Latina", Nueva Imagen - México, 1981.

10. "... la educación dentro de la política indígena se plantea como objetivo central la formación integral del indio como hombre dentro de la comunidad étnica, su respeto a la naturaleza, así como el conocimiento y comprensión de la sociedad en la que se ubica. Con base en esta concepción, la política indígena plantea que las características de la educación india deben ser: Indígena, bilingüe, bicultural", S. Hernández H. en "Política indigenista y política indígena", mimeo, 12 págs., Ceaal, 1985.

diferentes de modo que no solo se superen complejos de inferioridad o de superioridad en la relación, sino que se logre ofrecer y recibir en el intercambio cultural sin que se pierda identidad.

Esta relación supone en el caso de las culturas oprimidas un esfuerzo por contribuir a la lucha de estos pueblos indígenas por revalorarse y hacerse valorar. En el campo educativo es lo que algunos llamarían la etnoeducación uno de cuyos fines es el desarrollo de la conciencia y el sentimiento étnico, conciencia de ser etnia dominada, y que garantice su rechazo a la dominación como condición de afirmación étnica. En este enfoque la educación apunta a la recuperación, producción y reproducción de los diversos etnoconocimientos¹¹. Sin este paso, ¿cómo evitar el choque traumático del encuentro de culturas cuando una representa la experiencia de dominación, de avasallamiento y desprecio?¹² ¿Cómo recuperar la tecnología andina, amazónica, la medicina de estos pueblos indígenas y cómo lograr que sigan creando culturalmente con el mismo ingenio y sabiduría de sus antepasados si hoy no se logra una autovaloración y afirmación étnica?

Ciertamente que la educación popular como etnoeducación¹³ enfrenta los desafíos, en particular con etnias de gran extensión como la quechua, la aymara y en contacto desde siglos y con crecientes procesos de aculturación, para que su producción cultural supere la ambivalencia y desarrolle su propia identidad¹⁴. ¿Cómo ser educador en este contexto?

11. Cfr. Carlos Calvo M.: "Etnoeducación y formación de maestros", Escuela Superior José Ma. Morelos", Michoacán, Mayo 1983, mimeo 10 págs. Sin embargo recogemos la advertencia de S. Varese cuando advierte sobre el riesgo de valorar para expropiar que podría darse también en la etnoeducación. Cfr. S. Varese: "Las etnias amazónicas ante el futuro de la región" en Anuario Indigenista, III, vol. XLI.
12. Con mucha razón Ana Lucía D'Emilio afirma que "la escuela es un lugar de profundas contradicciones, el campo de batalla entre dos culturas, la más impositiva y detentora del poder, la otra subordinada y en la lucha por su supervivencia", en Educación y Culturas Indígenas: el desafío de algunas contradicciones, Cesaal, 1^{er} Seminario de Educación en Comunidades Indígenas, Chile 1985, p.6.
13. Cfr. La ponencia de Yolanda Bodnar en el taller regional sobre elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna, Bs. A. Octubre 1986, UNESCO-OREALC, Stgo. 1987-Informe final, p. 27, quien resume las características del enfoque de la etno-educación en la línea de la autogestión cultural.
14. El desafío entre modernización y preservación étnica plantea a la educación uno de sus más espinosos problemas prácticos. Comentando el trabajo de Imelda Vega Centeno, "Aprismo

¿Cómo ser maestro? ¿Qué exigencias técnico-pedagógicas y científicas plantea esta tarea en la formación de trabajadores sociales de la misma comunidad o venidos de fuera? Se trata en este caso de etnias propiamente campesinas, dominadas por dos lógicas económicas y sociales, porque la producción de valores de uso convive con la de los valores de cambio, (regiones andinas y mesoamericanas)¹⁵.

Una educación popular indígena es en primer término una cuestión de poder antes que una cuestión pedagógica. Los pueblos indígenas sin embargo en su larga historia de enfrentamiento al Estado-Nación en su proceso de organización y centralización van abriendo el espacio y acumulando la fuerza que les va permitiendo perfilarse como un movimiento dinamizador del conjunto del movimiento popular. Desde esta irrupción de las etnias indígenas en la vida del país se van creando las condiciones para una educación popular que exprese la unidad de los explotados en la diversidad de sus culturas y lenguas.

Desde esta preocupación quisiéramos hacer una lectura del PEN para reflexionar sobre el papel que éste asigna a la educación en la construcción de las identidades que conforman la nación peruana en formación, en particular los pueblos indígenas.

2º EL PEN: UN AGREGADO DE FRASES REBUSCADAS

El PEN, un total de 62 páginas (las últimas 6 reproducen el preámbulo de la Constitución) no pasa de ser un discurso que podría haber sido leído por el director de una USE cualquiera entre el himno nacional aperturando una actualización académica en el patio de cualquier Unidad Escolar del país y la marcha militar "Los peruanos pasan" para cerrar el acto.

Popular, mito, cultura, historia", ed. Tarea 1985, en Sociedad y política, N° 30, Junio 1985 p. 117-121, Davil Sobrevilla anota: "Según la autora, la ambivalencia característica de la producción cultural-popular y de su consiguiente sistema socio-cognitivo implica dificultades; 1- epistemológico-metodológica, 2 problemas ligados al sistema de dominación en la producción cultural-popular. De allí que ponga un doble esfuerzo hermenéutico; a) el análisis cultural de la producción popular- andina, buscando entender el sentido del sistema cultural mismo, y b) el análisis de ideología entendido como la interpretación (sociológica) de las transformaciones simbólicas por referencia a las funciones que éstas asumen en las relaciones de dominación". (D. Sobrevilla, reseña citada, p. 120).

15. Cfr. Elba Gigante, Padre Lewin, Stefano Varese: "Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada", en Taller Regional sobre elaboración de currículo intercultural..., Bs. As. 1986- Informe Final, p. 18-22.

El documento no es el resultado de un debate abierto y público ni por lo tanto tiene carácter de documento oficial de referencia aunque desde este año se implementan de forma experimental algunos de sus lineamientos.

Consta de cinco capítulos que resumimos así:

Capítulo I:

Características de la Sociedad Peruana. Se señalan tres problemas principales:

- a) Problema demográfico: población.
- b) Centralismo
- c) Violencia.

Capítulo II:

**Situación del Sistema Educativo.
Se señalan cuatro problemas centrales:**

- a) Educación y dependencia cultural
- b) Demanda insatisfecha-Analfabetismo
- c) Centralismo
- d) Deterioro de la carrera docente.

Se señalan tres logros o avances:

- a) La Educación Popular y No-Formal
- b) La Educación a distancia y M.C. Social.
- c) Los Centros de gestión-No estatal (privados)

Capítulo III:

Hacia una concepción de la educación peruana

- a) Los principios de Educar para la Vida.
- b) La formación integral, la defensa de la vida, la integración nacional, regional y mundial, la cultura universal como fines de la educación.

Capítulo IV:

Imagen-objetivo de la Educación peruana Estructuras y Estrategias:

- a) Cobertura: estatal y no-estatal, teleeducación, educación presencial, etc.
- b) Pertinencia: de la educación, los perfiles, la investigación, los agentes educativos alternativos a los docentes y tiempos educativos.
- c) Revolución curricular: participación estudiantil, actualización docente, textos y Centros de Recursos Informativos para la Vida.
- d) Planificación-gestión: desarrollo comunal, educación especial, familiar, del menor, etc.
- e) Alfabetización: dificultades, materiales, autoaprendizaje.

Capítulo V: Financiamiento.

2.1. Algunas observaciones globales.

En primer lugar el mismo nombre es desproporcionado y engañoso: Proyecto Educativo Nacional. Un proyecto debe ser resultado de un proceso de debate, de elaboración en el que el conjunto de la sociedad participa a partir de una propuesta incentivadora que surja de las organizaciones populares. El documento es impreciso y gaseoso debiendo recurrir a frases bien bordadas y recamadas para tapar una evidente falta de experiencia en el campo de la educación popular. En los últimos treinta años el APRA no ha salido de la vieja estrategia de intentar copar universidades y puestos en la burocracia del ministerio; pero en la base, en el seno de las organizaciones campesinas, barriales, mineras, obreras, fuera de iniciativas asistenciales y de adoctrinamiento político, no se le conoce aportes significativos. En las décadas del 60-70 y lo que va del 80, la educación alternativa, las experiencias innovadoras en educación, investigación, promoción agrícola, salud física y mental, etc. no vienen de ese lado. La pobreza del documento es reflejo de una carencia histórica que no admite improvisaciones de última hora.

El PEN, en segundo lugar hace un diagnóstico del país y de la educación peruana en que si bien se habla de dependencia, dominación desde la Colonia, de marginación, de desigualdades, de pueblos diversos, etc., todo esto se da en una sociedad en la que no hay clases sociales al parecer y en la que estas no se oponen por intereses¹⁶.

16. Sobre un análisis global del PEN puede verse Círculo de Autoeducación Docente: "Pautas para el debate del PEN del APRA", mimeo 8 págs. Seminario sobre tecnología educativa y Educación Popular, febrero 1986; ver también AUTOEDUCACION N° 18, Informe Especial sobre el PEN.

En tercer lugar el PEN está por detrás de ciertos análisis de la sociedad peruana hechos por el presidente y de los mismos aportes de los Rimanacuy realizados en 1986 en diversas regiones del país¹⁷.

Pero la impresión general es la sutil aunque inocultable desconfianza en el movimiento popular matriz para el análisis y las alternativas que requiere el país.

2.2. Algunas cuestiones en cuanto a la educación de y en las poblaciones indígenas.

a) Ni clase ni etnia:

El PEN silencia la estructura de clases de la formación social de la sociedad envolvente peruana, al pretender remontarse por encima de la lucha de clases. Esto inhabilita al PEN, entre otras cosas, para hacer un acercamiento conceptual, político, ideológico y cultural- y en consecuencia una propuesta educativa coherente- a la realidad indígena del país.

Cuando en el análisis, el Perú es "un agregado social" (p.1) todo discurso doctrinal y práctico sobre la diversidad cultural y el respeto que se le debe, pierde especificidad y originalidad históricas y deviene inevitablemente occidentalizante, castellanizador, integracionista, legitimador de sutiles formas de etnocidio, o por lo menos colonizante.

Y si el país se considera como una red de pueblos (Cap. I p. 5) que conforman ese agregado social el cual "alcanza mayor eficiencia en la producción del bienestar, cuando funciona como un sistema en el cual las acciones de los elementos constituyentes resultan sinérgicas, es decir, complementarias entre sí y adecuadas al habitat" (Cap. III p. 32), se torna por lo menos ambiguo -sino irreal- afirmar que tiene la tarea de "constituirse en un sujeto colectivo, para lograr la liberación de los imperialismos y realizar la fraternidad". (Cap. I. p.5)

17. Cfr. Instituto nacional de Planificación, Ministerio de Agricultura; 1er Conservatorio Regional de Comunidades Campesinas del Norte, Rimanacuy 86; de las Comunidades Campesinas del Centro, Rimanacuy 86, en que el presidente García le da un jalón de orejas público al Ministerio de Educación: "Y en educación nos falta, y esta es una autocrítica pública... nos falta mucho, esa es mi preocupación... y esto está en el debe de mi Ministro..." p. 103, 104, 105: "... que todos los partidos participen por una redefinición de la educación, de una concepción nueva de la educación... necesitamos reformular la educación del Perú... que ustedes le propongan al Estado qué educación quieren, qué contenido quieren, qué cosa quieren que se les transmita a sus hijos..."

La aseveración por otro lado correcta de que "somos un país formado por pueblos diversos, con espacios culturales y lenguas diferentes y distintos modos de encarar el diario producir y consumir, organizarse; querer y celebrar la vida o enfrentar la muerte" (Cap. I p. 5) aparece como un agregado que en nada enriquece la caracterización de la sociedad peruana ni el análisis ni las implicaciones concretas de éste. Solo faltó que se empleara la misma expresión al referirse a los problemas del país que la adoptada al aludir al sistema educativo; un problema de asimetría (Cap. II p. 24), colegios equipados y colegios no equipados. El problema no es de equipamiento" económico, social y político asimétricos entre los que conforman ese "agregado" que sería el Perú. La adopción ideológica y política de la conciliación de clases incide en el divorcio del concepto de nación de la clase social (Cap. II p. 13; Cap. III p. 37) y de las diversas naciones o etnias que la conforman.

b. **"La Historia" o las clases dominantes con pasamontañas**

"La historia que nos hizo dependientes y nos empobreció en lo económico, es también la historia que produjo un Estado centralista... Es la historia que produjo la declinación del status y el poder adquisitivo de los maestros, además de un gremio altamente politizado. En la historia que produjo insuficientes y mal dotadas aulas... que produjo analfabetismo..." (Cap. I. p.5) Todas estas y otras calamidades son obra de "la historia" el nuevo nombre con que el PEN bautiza a las clases dominantes encapuchadas. En este análisis las etnias indígenas resultan oprimidas y explotadas sin poder reconocer el rostro de sus verdugos ¿Por qué extrañarse entonces que el primer problema de la sociedad peruana para el PEN sea "la enorme proporción de menores de edad que sigue en aumento" (Cap. I. p.5) (sic.). ¿Por qué sorprenderse entonces que la cuestión indígena sea más bien vista privilegiando sus dimensiones lingüísticas y cultural más que como cuestión ligada a lo político, económico, es decir a la recuperación de su propia historia, de su espacio territorial? En este aspecto preciso bien hubiera valido que el PEN asumiera la perspectiva señalada por el fundador del APRA: "Nuestro indigenismo no es el simplista sentimental concepto racial... Nosotros concebimos el problema económicamente, clasificadamente. Nosotros sabemos que las superioridades raciales son en realidad, superioridades de orden económico"¹⁸

De allí que el PEN, al permitir que sobre las clases y culturas dominantes se mantengan encapuchadas, no logre evitar la desarticulación de sus contenidos y propuestas como proyecto.

18. Victor Raúl Haya de la Torre en Obras Completas, T. I. p. 183-1976

Así nos habla de la nueva cultura peruana (Cap. III p. 35) que "se ubica en la tensión entre un patrimonio ya existente e irrenunciable... y el todavía no de un encuentro de todas las sangres referido a un futuro deseable para todos..." (ibidem).

Mientras las clases y culturas dominantes sigan encapuchadas, ¿cómo el PEN puede hacer suyo los principios y fines de educar para la vida? (Cap. III p. 36-37)

c. Descentralización con etnocentrismo

Los llamados por lo tanto a la identidad nacional, (Cap. II p. 15; Cap. III p. 30, 33) al conocimiento mutuo entre los pueblos y culturas que integran el Perú (Cap. III p. 34) no pueden evitar un cierto enfoque integracionista en el que las diversidades étnicas indígenas tendrán que seguir en la resistencia y en la lucha desigual por forjar una nación en la que puedan reconocerse.

El PEN señala con acierto que "el etnocentrismo del aparato estatal crea el riesgo de pérdida de valores y usos de las comunidades indígenas... (y que) no se puede afirmar todavía que el sistema escolar haya sido un instrumento adecuado para la preservación de la identidad y del patrimonio cultural de las comunidades. Su orientación esencialmente urbana y verbalista asume lo nativo en sus aspectos episódicos y exteriores e induce a los indígenas a asumirse como ciudadanos incompletos, cuya incorporación plena pasa por la aculturación" (Cap II p. 15). Lamentablemente a la hora de diseñar las políticas y estrategias, pareciera que en el país no exista más un problema de pluriculturalidad y multilingüismo. Veamos algunos referentes.

1. El Cap. IV dedicado a las estrategias recuerda al hablar de la teleeducación que "este sistema debe tener instancias productoras emisoras regionales que logren adecuar etnolingüísticamente sus mensajes" (p. 40); luego, "es urgente establecer un currículo flexible.... a la especificidad cultural de las comunidades en las que se desarrolla el proceso educativo" (p. 42), y finalmente, "hay que ampliar los proyectos de educación bilingüe-bicultural hacia la educación inicial" (p. 51)

2. Estas generalidades se repiten en el documento de trabajo: "Política Educativa para 1987-1988", DIVEPE, febrero de 1987, en donde al señalar los principios que deben sustentar las currículas, sus objetivos y perfiles educativos, habla del tacto pedagógico, de particularidades psíquicas, de valores como solidaridad, honradez, veracidad, urbanidad, y ningún principio que recuerde que somos un país pluricultural y con varias decenas de idiomas¹⁹.

19. Cfr. 3.2.b.

El mismo documento dedica un párrafo a la enseñanza de idiomas extranjeros en la Educación Secundaria de menores y ni una palabra sobre lenguas indígenas²⁰.

Más adelante señala que "se organizarán programas de educación bilingüe, con énfasis en la capacitación para el trabajo", y "se tomará en cuenta para la elaboración de las currículas y en proceso de afabetización, las conclusiones y alternativas de los Rimanacuy, a fin de que los contenidos educativos respondan a las expectativas de las comunidades campesinas y nativas"²¹. Realmente si el PEN o este y otros documentos recogieran literalmente los aportes de un Rimanacuy como el de Pucallpa se habría dado un salto cualitativo en la educación culturalmente apropiada²².

3. En febrero de 1986 el Ministerio de Educación pública el Plan del Sector Educación para el "Trapezio Andino" 1986-1990. Entre las políticas educativas a cumplirse en el trapezio Andino se indica la "adecuación curricular para la enseñanza bilingüe (castellano-quechua; castellano-aymara) en educación primara" (sic) al lado de 'desarrollo de proyectos que permitan organizar escuelas con servicios de internados (sic) para educandos del área rural que carezcan de recursos", finalmente, "revaloración de la cultura, con respecto por las peculiaridades regionales"²³. Se dice que se reforzarán los programas de educación bilingüe, pero el conjunto de este plan es esencialmente etnocentrista. En la sección sobre la situación educativa se admite que el 86% de la población de 5 años y más con educación primaria es quechua hablante y el 13% habla el castellano como idioma materno, y que en el Trapezio Andino más del 70% de la población es quechuablante.

Pero esta abrumadora realidad indígena para nada gravita como un eje articulador y normativo para repensar el conjunto de Plan del sector educación en la región, que no es otra cosa que un desplazamiento mecánico de la vieja educación para ser totalmente funcional a un proyecto de desarrollo que tampoco evita ser

20. Cfr. 3.3.1.c.

21. Cfr. 3.3.1.d.

22. Ver las excelentes apostaciones del grupo 11 sobre educación para la realidad amazónica. p. 37-40.

23. Cfr. IV, p. 51, N° 4, N° 18 respectivamente.

etnocentrista. Hablando de los movimientos regionalistas el PEN recordará que éstos fueron "poco exitosos para imponer a la administración local del Estado su impronta cultural o su lengua" (Cap. I. p. 10) Tenemos que reconocer que el Plan del sector educación para el Trapecio Andino no manifiesta ninguna voluntad política de que aquella sea una región diseñada, desarrollada y gobernada como auténtica región andina.

La razón de fondo estriba en que el Plan educativo está pensado como elemento que debe apuntar a la integración de las mayorías indígenas del Trapecio al desarrollo regional que en el PEN se expresa así: "El desarrollo integral y la disminución de la tensión social... serán conseguidos cuando se logre que los que hoy padecen marginación se incorporen a la producción y disfruten del bienestar" (Cap. III p. 34) A nivel del Plan nada se dice de la participación y autogestión de las comunidades campesinas quechua-aymara en la educación para la región. El diseño del aparato administrativo no implica ninguna novedad, es Lima o Piura trasladada al Trapecio, que más bien debiera constituirse en la primera región de Educación Indígena... cosa que será el resultado de movimientos populares regionales victoriosos y no propuestas como el PEN y otras.

d. Revolución curricular... ¡¡revolución caliente !!

El PEN al hablar de pertinencia y perfiles (sic) no incluye en el perfil del nuevo ciudadano que éste concrete la diversidad étnica, cultural, lingüística.. (Cap. III p. 43).

Por otro lado la modificación del currículo es importante pero insuficiente por estar sobredeterminado por una orientación y organización del sistema educativo inocultablemente etnocentrista. De allí que no puede haber revolución curricular con impacto social en la transformación de las personas, de las relaciones humanas y del entorno social y político si ésta no se da en el marco de un cambio sustantivo de todo lo que implica la educación en el proceso de una auténtica revolución. De allí que el PEN dedique líneas elogiosas a los esfuerzos de la educación popular (Cap. I. P. 18) pero sin hacer suyos sus planteamientos, con el riesgo de vaciarla de su intencionalidad histórica.

Pareciera que la esencia de la revolución curricular propugnada en el PEN se reduzca a centrarse en la tecnología educativa que priorice la noción de experiencia y reflexión como matriz del hecho educativo, en facilitar paquetes autoinstructivos para docentes y en la producción de textos escolares. (Cap. IV. p. 45-47).

En relación a lo que podrían ser currículas interculturales no se señalan alcances significativos no obstante la ya rica experiencia nacional e internacional en este campo²⁴.

Algunas consideraciones:

1. El PEN no es un proyecto. La concepción misma del Perú como agregado social, conjunto del pueblo no permite identificar la propuesta como alternativa desde las clases explotadas y las culturas a privilegiar las ideas de profesionales e intelectuales, de las clases políticas sobre los movimientos populares, las organizaciones funcionales de base. ¿Son acaso los intelectuales aerolitos desprendidos del lejano cielo que viene haciendo el Proyecto Nacional? ¿que un ministro de economía o un diputado llegado ayer a la escena política del país como presidente sean en sus "discursos" delineadores de un Proyecto Nacional? Bueno... algo falla. No queremos negarle ni a intelectuales ni a políticos su contribución a la forja del Proyecto Nacional. ¡Pero no olvidemos de dónde vienen las ideas!, y dónde se forma un político y madura un intelectual.

Es que en el fondo hay desconfianza en el movimiento popular, en los movimientos de las etnias indígenas. De allí que sean por lo menos ambiguo la convocatoria que hace el PEN a "Discernir un proyecto Nacional" (Cap. I.p. 2), ya que el problema no radica en primer lugar en que "... la noción de un Proyecto Nacional requiere análisis" (ibidem), sino quién tiene legitimidad histórica para hacer esa convocatoria, ¿ese agregado social sin rostros diferenciables, sin historias propias, sin interés, aspiraciones y necesidades antagonicos?

2. El PEN tiende a reforzar desde lo educativo el etnocentrismo y el carácter diglótico de la sociedad peruana lo que pone en peligro no solo las lenguas sino las culturas indígenas mayoritarias como el quechua y aymara, y con mayor razón para las etnias nativas de la Amazonía²⁵.

24.- En noviembre de 1986 se llevó a cabo en Lima el Seminario Regional sobre políticas y estrategias educativo-culturales con poblaciones indígenas, organizado por la ORCALC y en colaboración con el Instituto Indigenista Interamericano, el INC y el Ministerio de Educación del Perú, entre cuyos objetivos destacó la formulación de propuestas de estrategias educativo-culturales para el nuevo gobierno. Nuestra impresión es que el PEN ha ignorado los alcances dados en esa oportunidad.

Sobre los currícula interculturales ver Taller Regional, Bs. As. 1986, Informe Final, Unesco-OREAL.

25. Cfr. Luis Enrique López en "Taller Regional", Bs. As. 1986, Informe final, p. 38

3. La Amazonía y sus poblaciones nativas quedan en franca marginación en el trato, quizá porque el PEN no entra en más detalles²⁶.

Finalmente, es responsabilidad de las organizaciones populares y al interior de sus luchas la responsabilidad de técnicos y profesionales, el continuar la batalla por que la educación en el país llegue a ser una educación popular indígena.



26. Como ejemplo, véase María Hene: proyecto de Educación Bilingüe y Bicultural para los Ashaninka, en "Pueblos indígenas y Educación", n.1, Abya-Yala, 1987 p. 75-79. En relación a la zona de Puno, vease ibidem, de Martha Villavicencio U. "Logros, dificultades y perspectivas del proyecto Experimental de Educación Bilingüe, Puno", p. 83-112; y A. Dietschy-Scheiterle, "Ciencias Naturales y Saber Popular; dominación o complementariedad", p. 113-125, en que refuerza la idea de lo intercultural más que bicultural.

EDUCACION BILINGÜE EN EL ECUADOR: RETOS Y ALTERNATIVAS

*Ruth Moya**

INTRODUCCION.

La intención del presente trabajo es dar una interpretación sociolingüística a las políticas educativo culturales del Ecuador en relación a la población indígena; examinar las alternativas estatales en el campo de la alfabetización y, finalmente, revisar algunas de las experiencias generadas desde las organizaciones indígenas.

Para poder contextualizar los desarrollos señalados se dará una visión de conjunto de la situación de las lenguas y las culturas en el contacto y su génesis histórica, se enfatizará en los cambios operados a partir de la década de los años setenta y en los procesos de autogestión educativa y de políticas culturales impulsados por el movimiento indígena. Los retos y las opciones que la ejecución de tales estrategias implican y, finalmente, un balance de los problemas no resueltos en la educación bilingüe nacional.

El multilingüismo y la plurinacionalidad: su manejo político en la historia y en el presente.

En lo que hoy es la actual República del Ecuador siempre ha existido una situación de lenguas y culturas en contacto y, por tanto, de bilingüismo y biculturalismo.

El panorama lingüístico de la segunda mitad del siglo XV se modificó con la conquista inca puesto que, a nivel idiomático, se logró la difusión de la lengua quichua en la Sierra y en parte de la Amazonía ecuatoriana.

Sin embargo, junto a la lengua quichua se seguían hablando otras lenguas indígenas (Jijón y Caamaño, 1919 y 1960), algunas de las cuales se hablan hasta el día de hoy.

* CEDIME (Quito-Ecuador).

En el siglo XVI, la política lingüística de los españoles consistió en dar un uso instrumental a las lenguas vernáculas, incluida la quichua pero, adicionalmente se facilitó una acelerada quichualización, sobre todo a partir de procesos de adoctrinamiento y, más tarde, a través de una política lingüística misional¹.

En el Ecuador actual se hablan varios idiomas indígenas y el español:

- En la Sierra (a excepción del Carchi) y en el Oriente (Provincia de Napo-Pastaza), el quichua.
- En el subtrópico occidental los idiomas awa o coayquer (provincia del Carchi); el chachi, comúnmente denominado cayapa (provincia de Esmeraldas), el tsafiqui denominado colorado por los hispanohablantes (provincia de Pichincha),
- El cofán, secoya, siona en la foresta amazónica, en el área limítrofe colombo-ecuatorial; allí mismo, de modo radicalmente minoritario, el tetete; el huaorani o auca²; el shuar, también conocido en la literatura como jívaro³ (en las provincias de Morona Santiago).

Como en el caso del tetete, lengua prácticamente en extinción, el záparo se habla actualmente por un pequeño grupo de familias quichuizadas.

De las lenguas mencionadas solo el quichua y el shuar son mayoritarias, la primera hablada por más de dos millones de personas y, la segunda, por más de cuarenta mil.

-
1. El mismo Jijón y Caamaño (1919) alude al Sínodo Diocesano de 1583 en el cual se ordenaba a los presbíteros, especialmente a los doctrineros que usaran las lenguas indígenas para la catequización.
 2. En el actual español ecuatoriano la palabra auca, de etimología quichua no significa lo que en el quichua del siglo XVI: "guerrero". Hoy día tiene las connotaciones de "salvaje", "incivilizado" y "no bautizado". Designa al grupo huaorani en éste idioma hua significa "hombre", "ser de la especie humana", y por tanto huaorani es "lengua de los seres humanos".
 3. La palabra jíbaro se usa por los hispanohablantes para designar a los miembros de la nación shuar. A su vez shuar significa "hombre", "ser humano" y el hombre del idioma shuar por tanto se traduciría como "lengua de los hombres".

Aunque no se dispone de datos precisos se ha sugerido que más de un treinta por ciento de una población total aproximada de nueve millones habla como lengua materna una lengua indígena y en la mayoría de los casos el español, aunque con distintos grados de bilingüismo⁴.

Esta situación de bilingüismo ha sido concebida y manejada de manera muy diferente por parte de los distintos gobiernos a lo largo de la historia (Moya, 1982).

Parecería ser que las políticas lingüísticas y culturales se han movido en dos polos opuestos: aquel del reconocimiento de las diferencias lingüístico-culturales y aquel de su negación. El primer caso se ilustra ejemplarmente a través de las políticas coloniales del uso de las lenguas vernáculas para el adoctrinamiento, mientras que el segundo, es decir aquel de la negación de las diferencias, más bien es producto republicano.

En efecto, aunque con ciertas excepciones de política idiomática⁵ el eje articulador de la "ecuatorianidad" ha sido la noción de "ciudadanía", que homologa a todos los ecuatorianos en términos de sus derechos y obligaciones civiles pero también a su identidad cultural y lingüística.

En una sociedad como la ecuatoriana, de tan agudas contradicciones sociales, el aparato jurídico que sustenta la homologación ciudadana deja profundos resquicios en

-
4. Los datos de los Censos poblacionales no incluyen la variable etnolingüística. Solo el Censo de 1950 -sugiere a través de distintas preguntas- relaciones de pertenencia etnisocial, sin embargo ésta información no permite inferir datos numéricos precisos acerca de la población que se autoidentificará como indígena.

La carencia de datos poblacionales sobre cada una de las etnias ha impulsado para que recientemente las propias organizaciones indias hayan decidido organizar y manejar censos que les permita saber cuántas personas son. El objetivo es el de poder usar estos datos de población como argumentos para la defensa de sus derechos.

5. Me refiero a los intentos del liberalismo por usar el quichua en la educación primaria.

En los años treinta, precisamente a partir de 1936, postuló el perfeccionamiento de las "escuelas prediales" en las haciendas, las cuales debían ser costeadas por los terratenientes; el maestro tenía la opción de escoger el quichua como lengua de instrucción preferentemente en zonas con tendencia al monolingüismo en lengua verácula. Estas escuelas, que no lograron generalizarse, dejaron de funcionar por oposición de la iglesia y los hacendados.

cuanto a los derechos fundamentales de los pueblos indios, particularmente en cuanto al acceso al territorio ancestral y a la tierra, a las formas de la contratación de la fuerza de trabajo y, obviamente, a los derechos educativos culturales. En otras palabras, aunque en términos de la ley todos los ecuatorianos gozamos de los mismos derechos, tenemos las mismas obligaciones, etc., en términos prácticos las diferencias configuran una sociedad jerarquizada desde una doble perspectiva: la étnica y la socio-económica.

A partir de la década de los años setenta - y como respuesta a la crisis del agro y de las ciudades - surge una nueva entidad sociopolítica: la organización popular, distinta a la organización sindical y de la extracción y contexto situacional distintos: la organización de los barrios marginales, la de los campesinos, la de las mujeres, la organización indígena.

La organización indígena, a lo largo de la década plasmará en sus reivindicaciones y en su plataforma, exigencias que coinciden con las del campesinado. Sin embargo, hacia finales de los setenta, sus demandas versarán simultáneamente sobre los efectos negativos que les impone su condición de oprimidos y explotados.

La noción de opresión nacional ha llevado al movimiento indígena a controvertir la constitución misma del Estado nacional y multicultural. Esta proposición explicita la exigencia del reconocimiento de las diferencias histórico sociales, lingüísticas y culturales, y prefigura nociones relativas a la autogestión de los pueblos.

Mientras este es el espectro ideológico desarrollado por el movimiento indígena, las instancias estatales no consolidan una política social, económica y cultural para la población india ecuatoriana y sus acciones específicas, antes que un todo coherente, parecen una sumatoria de iniciativas que inciden de modo desigual en este importante sector de nuestra sociedad (MBS/ON, 1982).

Un evento importante, por sus efectos ideológicos, ocurre en 1978: el referéndum convocado para que los ecuatorianos decidan votar por la Constitución de 1945 reformada o por una nueva Constitución. Ambas constituciones reconocían a las lenguas y culturas vernáculas como un patrimonio nacional pero la llamada Nueva Constitución, entre otros elementos diferentes, consignaba el derecho de los analfabetos para votar en elecciones. Si se piensa que, en un país como Ecuador, la mayoría de los analfabetos se concentra en el área rural y que, en la misma es donde se ubica fundamentalmente la población indígena, se puede desprender que la abrumadora mayoría que vota por la Nueva Constitución contribuye de manera indirecta, a afianzar el discurso de la población indígena que viene reclamando por sus derechos civiles y políticos. De hecho esto significa que una enorme masa de votantes analfabetos e indios entrará a actuar de modo más directo en el escenario sociopolítico ecuatoriano.

En el período gubernamental 1979-84 (Roldós - Hurtado) se retoma la problemática del analfabetismo que, en el año 1972, ya había sido objeto de las políticas y estrategias del gobierno militar de Rodríguez Lara (Plan Integral de Desarrollo 1973-77). En este nuevo contexto Roldós toma iniciativas sin precedentes: apoyar un nuevo programa nacional de alfabetización en quichua y dar por terminadas las relaciones bilaterales entre el Gobierno del Ecuador y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que, desde mediados de los años cincuenta, había captado todas las atribuciones para realizar educación bilingüe en el Ecuador (Trujillo, 1981).

En cuanto a la primera decisión, la alfabetización en quichua, se hará un análisis más pormenorizado en las páginas subsiguientes. En cuanto a la segunda es importante señalar que como fundamento de la misma estaba la intención de encontrar mecanismos que permitieran asumir los retos de una educación que diera cuenta de la realidad sociolingüística ecuatoriana.

En el ámbito de los proyectos culturales y de educación bilingüe un hecho que singulariza al movimiento indígena ecuatoriano es su capacidad de gestión y la búsqueda de opciones independientes a las ofrecidas por el Estado.

Una experiencia autónoma de alfabetización en quichua, como lo veremos más adelante, se remonta a los años treinta. Sin embargo, es precisamente en la década del setenta cuando se iniciarán las experiencias más sostenidas de educación bilingüe (Vgr: el sistema de tele-educación bilingüe y bicultural shuar) o se fortalecerán proyectos de educación apoyadas por la Iglesia de base e iniciados desde fines de la década anterior.

La década del ochenta es particularmente fructífera no solo en las iniciativas de alfabetización en la lengua vernácula sino en la sustentación de proyectos de educación permanente que intentan responder a las necesidades y objetivos de la organización. Sus contenidos abarcan desde elementos socio-históricos hasta manejos tecnológicos y gerenciales de pequeños proyectos productivos. No se ha descuidado la formación de docentes, investigadores, comunicadores. Algunos desafíos que supone la planificación y la ejecución de estos proyectos aún no han sido resueltos, como lo veremos en el último acápite del presente trabajo.

El analfabetismo: sus orígenes y vías de solución.

Es al término de la primera mitad del presente siglo cuando el analfabetismo es tratado por los Estados como un problema que detiene su desarrollo. En términos generales, la existencia de mayorías analfabetas en los países llamados subdesarrollados era una especie de condición "natural" como la existencia de las condiciones de inferioridad socio cultural, económica, política y lingüística de dichas mayorías.

En los países de la región, las lenguas de colonización ocuparon el lugar de privilegio, determinando así la existencia de un bilingüismo diglósico. En este contexto las lenguas y culturas vernáculas así como sus usuarios han ocupado el último escalón restringida y estigmatizada.

El analfabetismo y sus altas tasas coinciden con la mayor pobreza-especialmente la pobreza rural -y también con las situaciones de bilingüismo. En estas áreas discriminadas y pauperizadas la cobertura de servicios educativos es deficitaria y a menudo ineficiente. Adicionalmente, cuando dichos servicios existen, la lengua de instrucción formal o informal es la lengua oficial y no la vernácula. Esta por otro lado el problema de la colonización cultural, aún en el caso en que se usen instrumentalmente las lenguas vernáculas. Este fenómeno constituye uno de los retos más significativos de la educación bilingüe a nivel continental (Vgr.: Varese, Rodríguez, 1983).

En el caso ecuatoriano todos estos rasgos están presentes y sus raíces se encuentran en el viejo sistema colonial y en las nuevas determinaciones de una sociedad signada por el capital.

Como ya se señalara, las iniciativas de las organizaciones indígenas en el campo de la educación bilingüe se remontan a la década de 1930, época en la cual se sientan las bases para la Constitución de la Federación Ecuatoriana de Indios -FEI-, legalizada en 1945. Esta organización surge en la zona de Cayambe con el objeto de luchar en contra de las condiciones del trabajo precarista y semiservil que se impone a la población indígena en las haciendas. En este proceso se identifica el espacio educativo como uno fundamental en el conjunto de sus reivindicaciones y se da inicio a la primera experiencia autogestionada de alfabetización quichua-castellano (Moya, 1982; 1985).

Para 1945 la Unión Nacional de Periodistas -UNP- y la Liga Alfabetizadora Ecuatoriana -LAE-, inician en la Sierra y en la Costa, respectivamente, procesos de alfabetización, en castellano (Moya, 1982; Moschetto, 1985). Estos esfuerzos privados sólo tendrán un tardío eco en las esferas oficiales.

En 1963 se inició un programa de alfabetización a cargo del recientemente creado Departamento de Educación de Adultos. Se utilizó para el efecto de la cartilla Ecuador (castellano) y se acudió al recurso de pagar una bonificación a los docentes en servicio para compensar el trabajo desplegado en alfabetización. En la década del setenta de alguna manera el modelo educativo se sigue sustentando en la noción del "desarrollo de la comunidad", aunque se ha rebasado la óptica localista para imaginar, sobre todo desde la segunda mitad de la década, el concepto de "región". En esta nueva etapa el eje articulador de la propuesta educativa y de la misma noción de desarrollo sigue siendo la escuela (Moya, 1982).

Bajo el impulso de la UNESCO, el Ecuador planteaba para 1967 que la alfabetización debe estar ligada a la práctica de la vida cotidiana y al entorno del alfabetizando.

En el período intercensal (1962-74) la población mayor de quince años, en teoría parte de la población meta de proyectos de alfabetización, constituía más de la mitad del total nacional y para el año de 1974 se registraba cerca de 800.000 analfabetos rurales y aunque el total de la población rural decreció (de un 64% a un 59%) continuaba concentrada en el agro. De otro lado, los problemas del agro inciden en las migraciones y en las ciudades se incrementa la tasa del analfabetismo (en un 2.9%)

Proyecto Piloto Experimental de alfabetización inspirado por la UNESCO, funcionó de 1967 a 1972 en las áreas serranas de Pesillo (Pichincha) y Cuenca (Azuay) y en la zona costera de Milagro (Los Ríos). Terminado el convenio (1972) la alfabetización pasó a cargo del Departamento de Educación de Adultos del Ministerio de Educación.

En los años setenta el Ecuador, como otros países de América Latina, intenta cristalizar respuestas para dos problemas de gran magnitud, la reducción del analfabetismo y la ampliación de la cobertura de la escuela primaria. Estos dos problemas con su propia especificidad, son sin embargo interrelacionados puesto que la falta de cobertura escolar genera analfabetismo pero, por otra parte, falencias del proceso de escolaridad dan lugar a su vez a nuevas formas de analfabetismo (Ver.: la falta de retención escolar, la escasa promoción, la falta de relevancia de los contenidos curriculares, etc.)

Asumir la alfabetización y la universalización de la primaria implica una readecuación profunda del sistema educativo; sus políticas, objetivos, estrategias y metas de formación de recursos humanos y el desarrollo de un nuevo estilo de administración educativa.

Para esa misma década se plantea una educación al servicio del desarrollo. Desde esta perspectiva las acciones educativas van incorporando los mecanismos para la participación de las personas involucradas.

La filosofía educativa del gobierno "nacionalista y revolucionario" de Rodríguez Lara sustentaba que la educación y la capacitación debían estar en posibilidades de responder a los nuevos retos del desarrollo, de ahí que la capacitación de la mano de obra constituya un sustrato de toda acción educativa. El supuesto consistía en que tal calificación incidiría en las posibilidades del trabajador de acceder al empleo no tradicional. Así mismo se sustentaba que tendría como efecto incrementar la producción,

elevar la productividad, sobre todo con miras a expandir el mercado interno (Plan de Transformación y Desarrollo, 1973-77: 369).

El Estado propone desconcentrar la inversión y orientar hacia nuevos espacios físicos y hacia los sectores sociales más pobres, para lo cual crea los proyectos de desarrollo, uno de cuyos componentes es el nuevo. Este modelo, que pretende ser integral, las más de las veces "agrega" el componente educativo pero sin lograr especificar sus planteamientos acerca de metodologías, curriculum, elaboración de materiales didácticos, etc.

En esta etapa las reivindicaciones de la organización campesina y de la organización indígena se remiten a la aplicación de la Reforma Agraria, la recuperación y legalización de tierras, el acceso a diversos servicios: créditos, asistencia técnica, salud, educación.

Para el logro de estos objetivos se planificó ampliar la cobertura de educación básica y "disminuir sustancialmente el analfabetismo", con una alfabetización "para el trabajo y para el desarrollo" (Plan de Transformación y Desarrollo, 1973-77: 370). Este mismo gobierno de las Fuerzas Armadas una política de movilización social con una metodología que partía del análisis de las estructuras del poder tradicional. A esto se debe sumar un hecho importante: la expedición de la segunda ley de Reforma Agraria que, aunque no incidió en la repartición de la gran propiedad agraria sí contribuyó a dismantelar las formas precarias de trabajo (eliminación del huasipungo, del arrimado, la aparcería etc.) y a ampliar el trabajo asalariado en el campo.

En lo educativo mientras la política estatal apuntaba a la calificación de la mano de obra, la organización indígena y campesina era crítica a tales planteamientos. Según su perspectiva, dicho proceso solo favorecería a los sectores empresariales embarcados en una producción industrial de sustitución de importaciones pero no daría respuestas a los sectores campesinos mayoritarios insertos en la producción agropecuaria orientada a la producción de alimentos y de bienes para el mercado interno.

En estas condiciones la organización indígena y campesina empieza a perfilar un discurso a través del cual se expresa la necesidad de imaginar una educación alternativa que esté en función de sus intereses. Se reconoce que el analfabetismo y la deficitaria cobertura de la escuela primaria son problemas que afectan al campesinado. Se plantea, así mismo, la necesidad de una educación permanente que aborde los problemas más significativos de la organización: la tecnificación de la producción agropecuaria de los pequeños y medianos productores, el uso del crédito, los problemas relacionados con la aplicación de la Ley de Reforma Agraria y Colonización y la recientemente expedida Ley de Aguas, la Ley de Cooperativas, etc.

A más de lo expuesto la organización indígena empieza a establecer ante el Estado sus reivindicaciones culturales, uno de cuyos aspectos es la educación bilingüe aunque, en rigor, se careciera de un modelo alternativo.

Pese a que el postulado gubernamental de "educar para el trabajo" en la práctica tuviera limitaciones para encontrar una propuesta concreta que satisficiera las necesidades de las grandes masas rurales, un efecto indirecto importante -derivado del conjunto de concepciones y de decisiones sobre el desarrollo social-, es aquel de privilegiar el campo sobre las ciudades y de conferir su propia especificidad al sector rural.

Por su parte la Iglesia había profundizado algunos ensayos de educación bilingüe. Es en esta misma década (1973) cuando la Federación Shuar inicia el modelo de educación bilingüe y bicultural para cuya aplicación y ejecución se monta todo un sistema de educación por radio (Federación Shuar, 1978: 63)

En la Sierra mientras tanto, bajo la óptica de la Iglesia, se apoyan procesos de alfabetización por radio a través de las Escuelas Radiofónicas Populares que van a constituir más tarde el sistema de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, ERPE⁶.

El modelo shuar daba atención a la alfabetización y a la capacitación pero privilegiaba la educación primaria; el modelo de radio educación serrano por su parte enfatizaba en la alfabetización y en la educación permanente y, aunque su programación se destinaba a la población indígena, se hace uso del español y solo circunstancialmente del quichua.

Al término de la década de 1970, el triunvirato militar que sustituye al general Rodríguez Lara decide transferir el poder a la sociedad civil para lo cual inicia el proceso llamado de "retorno a la democracia", el cual culmina con el ya mentado Referéndum de 1978.

6. Las Escuelas Radiofónicas de Chimborazo surgieron en 1962 con el objetivo de apoyar el desarrollo de los campesinos, especialmente los indígenas. La meta era revalorizar su identidad cultural y apoyar procesos de concientización.

Las 22 escuelitas iniciales dieron paso a que el sistema se legalizara en 1963. Se alfabetizaba y adicionalmente se daban contenidos orientados a la capacitación para el trabajo. Más tarde, a finales de los años setenta las Escuelas Radiofónicas de Chimborazo y en otras que funcionaban en otras áreas del país, se convirtieron en el sistema de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador -ERPE- (Entrevista efectuada en 1983 a Monseñor Leonid Proaño y a la señora Luz Luzuriaga, Directora de ERPE).

El programa nacional de alfabetización 1980-84

Como es sabido, las elecciones de 1979 llevaron al poder al binomio Roldós-Hurtado. Su plan gubernamental (1980-84), retoma en educación, el viejo problema del déficit de cobertura de la educación primaria y la alfabetización.

En cuanto a esta última planificó reducir a 5.9% la tasa de 21.9% de analfabetismo que se registraba a principios de 1980, fecha en la cual se inició el Programa Nacional de Alfabetización.

El Decreto 08 del 16 de octubre de 1979 emitido por la Cámara de Representantes autorizó al gobierno, a través del Ministerio de Educación y Cultura, MEC, la asignación de partidas no inferiores a 200 millones de sucres para ejecutar durante el quinquenio planes intensivos de alfabetización y educación de adultos (Moschetto, 1985).

Así mismo el 23 de abril de 1980, mediante resolución N° 8602 del Ministerio del ramo se constituyó el Comité Ejecutivo del Programa Nacional de Alfabetización y de Nuclearización Educativa, formado por el ministro, el sub-secretario, los directores técnico y ejecutivo de la Oficina Nacional de Alfabetización -ONA- y, por vez primera en la historia de la educación oficial, un representante campesino y uno indígena elegidos por las organizaciones nacionales.

El Programa Nacional de Alfabetización tuvo dos sub-programas; uno en español y otro en quichua.

La misma ONA, más adelante, incorporó a cinco delegados de organizaciones indígenas, los cuales fueron propuestos por las organizaciones asociadas a la Coordinadora de Nacionalidades Indígenas del Ecuador -CONACNIE- a fin de participar más estrechamente en el diseño y ejecución del sub-programa Quichua. Esta inserción, a la luz de los hechos, tuvo algunas limitaciones, como se desprende de las conclusiones arrojadas por el proceso evaluativo que llevaron adelante las propias organizaciones indígenas y que revisaremos en las siguientes páginas.

La aludida reducción de la tasa de analfabetismo a un 5% equivalía, en términos absolutos, a 760.000 personas, de las cuales medio millón estaba compuesto por pobladores rurales y 260.000 por pobladores urbanos. La meta era la de cubrir once mil comunidades rurales y cuatro mil urbanas, con 25.000 alfabetizadores en las primeras y 25.500 en las segundas.

Un hecho que llama la atención a simple vista es el que desde la planificación se asignara un mayor número de alfabetizadores para un menor número de comunidades y

de analfabetos urbanos, lo cual significaba un desequilibrio en la redistribución presupuestaria, debido al hecho de tener que asignar partidas por un monto significativo a dichos alfabetizadores urbanos. Es cierto que un dato que relativiza la afirmación anterior es el hecho de que gran parte de los alfabetizadores urbanos fueron estudiantes secundarios que escogieron alfabetizar para poder cumplir con los requisitos previos a su grado de bachillerato.

Para el sub-programa Castellano el MEC - a través de la ONA diseñó la promoción del proceso, la formación de los recursos humanos, desarrollo de las cartillas y otros recursos didácticos, la selección de áreas y la "negociación" del programa con dirigentes comunitarios. La ONA incidió, como se ha sugerido, en la selección de alfabetizadores, entre los cuales, a más de los futuros bachilleres, estaban los docentes en servicio y algunos voluntarios no especializados en educación.

En cuanto a los materiales didácticos para lecto-escritura se usó el Cuaderno de Trabajo También yo puedo (Primer Ciclo), Leo y Trabajo (Segundo Ciclo), Estudio para una vida mejor (Tercer Ciclo). Adicionalmente se elaboraron materiales para cálculo.

Los supuestos metodológicos fueron los de Paulo Freire, por lo cual aparecen "temas generadores" cuya función era la de "concientizar" sobre la realidad social para buscar los mecanismos de transformarla en orden a crear una sociedad más justa (Izurieta, 1985, Moya, 1985).

La alfabetización en quichua

El sub-programa Quichua en cambio se ejecutó por delegación del Ministerio de Educación y Cultura al Centro de Investigaciones para la Educación Indígena -CIEI- de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador -PUCE-.

Ya en 1978 la PUCE había celebrado un Convenio con el MEC para planificar la alfabetización en lengua quichua, realizar investigaciones lingüístico-pedagógicas, elaborar materiales educativos experimentales y desarrollar experiencias piloto en Cotopaxi. Las actividades secuenciales incluidas en este Convenio eran las de: alfabetización, post-alfabetización y aprendizaje del castellano como segunda lengua (CIEI, 1980).

El proceso de alfabetización en quichua se experimentó en la comunidad de Macac Grande, lo que más adelante dio lugar a que la PUCE hablara del "modelo Macac", el cual se generalizó precisamente a través del sub-programa Quichua promovido por el gobierno. En enero de 1980 el gobierno de Roldós amplió el referido Convenio de 1978

no solo para la alfabetización en quichua, a nivel nacional, sino también para la primaria bilingüe, quichua/castellano.

Mientras a nivel gubernamental se iban perfilando los criterios operativos para ejecutar la alfabetización en quichua, la sociedad civil y especialmente las organizaciones indígenas planteaban al gobierno nacional la expulsión del Instituto Lingüístico de Verano. Esta movilización social culminó entonces con la expedición del Decreto Ejecutivo N° 1159 del 22 de mayo de 1981 mediante el cual se daban por terminadas las relaciones bilaterales.

El cuestionamiento sobre el ILV de algún modo favorecía las opciones de Roldós en cuanto a la ampliación del Convenio con el CIEI/PUCE. Sin embargo, las organizaciones indígenas solicitaban al gobierno la creación de una instancia que delegara directamente a las propias organizaciones la ejecución de programas educativos que respondieran no solo a su reconocida necesidad de alfabetizarse sino además a otros problemas y necesidades tales como una educación permanente sobre los problemas del agro (el acceso a la tierra, la legislación agraria, los modelos de desarrollo para el sector, la autogestión cultural y económica, el acceso a los otros servicios sociales, etc.). Estos planteamientos del movimiento indígena contribuyeron a consolidar y constituir un discurso propio en torno a un terreno jamás antes disputado: la educación y la cultura. Más allá de la constitución de ese discurso, dichos planteamientos, a mi juicio, han sido la base para un reordenamiento organizacional, puesto que la tarea de ejecutar opciones educativas implica la necesaria formación de recursos humanos especializados al interno del propio movimiento popular.

El que el Ministerio de Educación delegara ya no la planificación sino la ejecución del sub-programa Quichua a la Universidad Católica refleja, en gran medida, la falta de mecanismos institucionales definidos en el sistema educativo, para dar respuestas de orden político, técnico y pedagógico a tan viejo problema de conflicto sociolingüístico e intercultural. Este fenómeno, latente no solo en el Ecuador sino en toda la región, explica el por qué los programas de educación bilingüe (alfabetización, primaria u otros), aunque atañan a sectores mayoritarios de nuestros países, tienen un carácter de experimentalidad indefinida y dependen de un financiamiento externo.

El hecho es que la ejecución del proyecto oficial de alfabetización quichua estuvo a cargo del CIEI y que las organizaciones no pudieron negociar un proyecto autónomo aunque, a través de sus delegados en la ONA, pudieron incidir en la selección de los alfabetizadores. Estos mismos representantes sin embargo, pronto se vieron subsumidos en la dinámica burocrática y sus posibilidades de expresar criterios técnico-pedagógicos se vio disminuida, no solo porque el control técnico del proceso estuviera en manos del CIEI sino porque faltaron definiciones operativas por parte de las

organizaciones. Adicionalmente las organizaciones indígenas cedieron al proceso de alfabetización un buen número de sus más calificados elementos y se quedaron sin un personal propio que les permitiera llevar a la práctica iniciativas independientes. Está también el hecho de que, dado el modelo político del gobierno de entonces, el Estado canalizaba recursos económicos de manera directa y las organizaciones entonces no buscaban (o no encontraban) un financiamiento alternativo para la ejecución de sus propuestas educativas.

El sub-programa Quichua desarrolló dos cartillas experimentales la de lecto-escritura **Kaimi Nucanchic Shimi** (Así (es) nuestra lengua) y la de matemáticas **Kaimi Nucanchic Yupai** (Estos son nuestros números).

Como se puede observar en los mismos títulos de estas cartillas la ortografía escogida era una suerte de compromiso entre el alfabeto del castellano y el alfabeto fonético. Estas grafías fueron luego sustituidas por un alfabeto discutido y aprobado por las organizaciones indígenas en un Seminario Nacional de Delegados Indígenas del Ecuador, evento efectuado en la población de la Merced (Quito) en Abril de 1980. Este histórico Seminario donde se aprueba un alfabeto quichua único para todo el país fue el resultado de un largo proceso de discusiones acerca del papel estratégico de la lengua y las culturas propias en la educación y del rol que en términos de la unidad socio organizativa cumpliría un alfabeto quichua único. A esta reunión asistieron delegados de todas las provincias serranas y amazónicas donde se habla el quichua y se discutieron las diferencias fonéticas que los propios usuarios perciben así como las alternativas ortográficas que dicha diversidad lingüística supone. Los resultados de esta reunión fueron de distinta índole. En términos pragmáticos la ya aludida aprobación de un alfabeto único, pero, en términos ideológicos culturales, la consolidación de un sentimiento de unidad idiomática, histórica y cultural, que, respetando las diferencias admite también la identidad de los quichuas como pueblo y como nacionalidad.

Este significativo hecho en realidad es el resultado de un proceso de algunos años puesto que la discusión sobre las nacionalidades indígenas se había iniciado paralelamente en el movimiento indígena y entre los científicos sociales afines de los años setenta, dando lugar a una polémica sobre la actual constitución del Estado-Nación. Esta polémica, aún no terminada, nutrirá, a mi juicio, nuevas propuestas acerca del desarrollo de los pueblos indios del Ecuador.

La mencionada aprobación de una escritura única para el quichua determinó que el CIEI organizara a su vez nuevas reuniones sobre el alfabeto quichua.

Finalmente el CIEI tuvo que eliminar sus cartillas experimentales y rechazarlas no solo con el nuevo alfabeto sino también incorporando unas cuantas observaciones acerca

de la diagramación de las mismas y de ciertos contenidos. Este último aspecto, es decir los contenidos, constituyó desde el inicio un eje de controversias entre la entidad que produciría los materiales y los usuarios.

De acuerdo al mismo CIEI (Convenio MEC-PUCE, 1982) las cartillas buscaban:

- "(La) revalorización psicológica de los individuos y de la sociedad a la que pertenecen".
- "(La) revalorización cultural de los componentes del sistema o sistemas que caracterizan al grupo".
- "(La) unificación lingüística a partir de los dialectos locales".
- "(El) desarrollo de la identidad grupal o de la conciencia de la nacionalidad".
- "(La) sistematización del conocimiento a través del empleo de nuevos canales de comunicación, como es, por ejemplo, la escritura y la imagen".
- "(El) aprendizaje de los patrones culturales de otras sociedades indígenas con las cuales se relacionan".
- "(El) fortalecimiento de los sistemas de organización social para apoyo y control del proceso educativo".

Las áreas curriculares cubrían de un lado ecología, salud, agricultura, ganadería y de otro literatura, arte, leyes e historia.

Entre las críticas que hicieron las organizaciones indígenas a las cartillas de alfabetización estaba aquella referida al tratamiento 'culturalista' de la cultura quichua. Esto es, analizándola como si aquella no fuera parte del conjunto social y de sus relaciones dialécticas. Se señalaba por ejemplo que la única contradicción aparentemente plasmada en las cartillas- ocurría entre los indios y los "mishus" o mestizos genéricos sin reconocer la estructura clasista de la sociedad ecuatoriana.

Estas acotaciones hechas al material de alfabetización producido por el CIEI se articulaban a un discurso más amplio del movimiento indígena que partía del reconocimiento de que los pueblos indios del Ecuador son a la par oprimidos y explotados. Mientras el referente de la opresión es la cuestión nacional, el de la explotación es la contradicción de clases.

En cuanto a la formación de los recursos humanos el CIEI distinguía la formación de monitores (los alfabetizadores), capacitadores y promotores, los cuales en la ejecución del programa tuvieron, respectivamente, responsabilidades a nivel comunitario, provincial y nacional (Yáñez, 1983).

El entrenamiento oficial de los alfabetizadores tuvo la duración de un mes lo cual, si comparamos con el de los alfabetizadores en castellano (cuyo entrenamiento iba entre uno y tres días) resultaba ventajoso para los primeros.

Es de notar que, a la par del entrenamiento oficial, el propio movimiento indígena dinamizó una serie de mecanismos de formación para los alfabetizadores que, habiendo sido escogidos por las organizaciones, realizaban la alfabetización en el marco del proyecto oficial. La capacitación llevada adelante por las organizaciones indígenas y campesinas tuvo un carácter de permanente y su cobertura fue nacional. Sin embargo, la capacidad de control del proceso educativo por parte de las organizaciones estuvo en relación directa a su propia constitución socio organizativa. En otras palabras: funcionó en aquellas áreas donde la organización también funcionaba.

A más de este proceso de capacitación a los alfabetizadores las organizaciones de base ejecutaban un seguimiento permanente del proceso mismo en el cual no solo participaron los educadores sino también los dirigentes comunitarios regionales y nacionales. Adicionalmente algunas organizaciones desarrollaron materiales alternativos o complementarios a aquellos materiales didácticos oficiales. Tal es el caso de cartillas de post-alfabetización en castellano y en quichua elaboradas de manera conjunta por la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas -FENOC- y el movimiento Ecuador Runacunapac Riccharimui ECUARUNARI-. Estos materiales se constituyeron en una serie de todos bajo el nombre **Quishpirincapac Yachacushunchic** (Aprendamos para liberarnos).

A dos años de terminado el proyecto de alfabetización de Roldós Hurtado (agosto de 1984) se podría señalar que éste fue el primero en tener una cobertura nacional (del área quichua hablante), y uno de los más importantes en la historia educativa reciente por haber desatado mecanismos casi masivos de participación social. Es interesante apuntar que junto a las experiencias promovidas por el CIEI hubo otras experiencias distintas desarrolladas en provincias. Así, en la zona de Zumbahua, la Iglesia llevó adelante un proyecto de alfabetización bilingüe que incluía elementos de los proyectos de desarrollo (forestación, fomento a la artesanía). Así mismo en Chimborazo la propia Dirección Provincial de Educación del MEC desarrolló la cartilla **Chimburazoca Caipimi** (Aquí Chimborazo). Igual ocurrió en zonas de Imbabura, por ejemplo en Cotacachi, donde la Dirección Provincial de Educación, con apoyo del Municipio, editó una cartilla para la zona.

Será largo enumerar la cantidad de iniciativas populares en cuanto a la elaboración de cartillas tanto en quichua como en español y vale la pena mencionar que la alfabetización sigue siendo un importante desafío de las organizaciones populares de indígenas, pobladoras. Quisiera añadir que estos materiales en su conjunto han contribuido a dar un reconocimiento como entidad socio política y cultural a la propia organización de base. No solo importa aprender a leer y escribir -se afirmaba- paralelamente es importante poder interpretar la realidad. Una persona que puede leer y escribir -se decía igualmente- puede ser un analfabeto político.

Los problemas y los retos

Para terminar este breve análisis sobre la alfabetización me referiré a los aspectos cuantitativos del proceso. Como se dijo inicialmente la meta fue la de alfabetizar a un medio millón de analfabetos rurales ubicados fundamentalmente en determinadas provincias de la Sierra y de la Costa. En lo que se refiere a la Sierra es necesario señalar que las provincias con más altas tasas de analfabetismo son también aquellas de más alta concentración de la población indígena; por tanto se podría inferir en el sub-programa Quichua debió haber dado respuestas al problema. Las evaluaciones oficiales en cuanto al número de alfabetizados en quichua arroja cifras inferiores a las veinte mil personas. Esta baja proporción de alfabetizados en comparación con el esfuerzo y la inversión realizados estaría apuntando a la existencia de algunos problemas que no pudieron ser resueltos durante el proceso.

Sin pretender agotar todas las respuestas, señalaré lo que me parece que constituye los "cuellos de botella" de la alfabetización. Algunos de estos problemas continúan siendo retos para las distintas esferas de la sociedad ecuatoriana: sus políticos, sus administradores, tecnócratas, los científicos y también para el propio movimiento popular.

1. El carácter experimental del proceso: La permanente tendencia a considerar los proyectos de educación bilingüe como proyectos experimentales o piloto impide consolidar experiencias educativas en varios niveles: a) técnico-metodológico; b) técnico-administrativo; c) formación de recursos humanos; d) elaboración de materiales educativos; e) procesos de seguimiento y evaluación de los proyectos; f) dimensiones y características de la participación social.

A cada nueva iniciativa corresponden siempre distintos planteamientos en los anotados niveles, obstaculizando el aprovechamiento de la acumulación histórica de la propia experiencia.

2. Los cortes financieros abruptos o la dependencia financiera: En la etapa estudiada (1980-84) el presupuesto asignado para la educación era del 30% del

presupuesto nacional. Actualmente se ha reducido en un 5% y son inimaginables todavía los cortes presupuestarios para la educación en el contexto general de la crisis económica. Sin embargo de que el problema del analfabetismo aún no se ha resuelto, ha dejado de ser una meta nacional, con las consiguientes repercusiones en la definición del gasto público.

Otro problema es la alta dependencia de créditos internacionales o del uso de fondos -también internacionales- para los gastos de educación; el origen mismo de dichos fondos hace más vulnerable tanto la orientación como la definición de los costos porque implica, en gran medida, la compra de servicios técnicos y de tecnologías educativas.

3. La delegación de funciones a entidades no nacionales: Un serio problema, relacionado a su vez con la experimentalidad reiterativa es el que las instancias oficiales de educación carecen de instrumentos jurídicos, técnicos y administrativos para desarrollar en todas sus dimensiones el sistema nacional de educación bilingüe. Por ello se responde más a ofertas puntuales que a criterios emanados de una conceptualización global del problema educativo-cultural del país. Esto facilita la delegación de estas funciones a organismos privados, públicos o semi-públicos de otros países, entidades que responden a sus propios objetivos.

4. La escasa participación de la organización popular: Si existe apertura para delegar las funciones relativas a educación bilingüe a instituciones no nacionales (Vgr.: ILV, Visión Mundial) hay reticencia para delegar estas mismas funciones a las organizaciones populares y, en el caso particular de educación bilingüe, a las organizaciones indígenas nacionales. Estas, en el mejor de los casos, definen espacios de negociación posible antes que las opciones fundamentales de la educación y del desarrollo cultural.

5. La existencia limitada de recursos técnicos: Es un problema que atañe a distintas instancias de la sociedad: el aparato burocrático, las universidades, la organización popular. En lo que respecta a ésta última se va perfilando como alternativa la capacitación y más alta calificación de equipos especializados de las organizaciones, proceso necesario para la creación de alternativas no solo ideológico sino también operacionales.

6. El estado actual de las investigaciones sociolingüísticas pedagógicas: Pese a los avances logrados en la lingüística y la antropología aplicadas al desarrollo, son todavía insuficientes los estudios de base para poder extender proyectos de educación bilingüe a más de una realidad sociolingüística del país. Esto es más urgente cuando se habla de grupos sociolingüísticos comparativamente minoritarios que, no por ello, tienen menos derecho a ejercer sus derechos culturales.

Aunque actualmente existen condiciones importantes para la ejecución de este tipo de investigaciones aplicadas, todavía se deben afinar los mecanismos que permitan poner dichos resultados en función de una propuesta global y globalizadora de educación bilingüe.

Es necesario por ejemplo proponer la noción de "interculturalidad" en términos del curriculum, de la formación de docentes de la elaboración de los materiales educativos, etc., más allá de los requerimientos de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas básicas.

7. La ausencia de un marco normativo en la legislación educativa y cultural: Con la sola excepción que la Constitución establece de que las lenguas vernáculas pueden ser usadas en educación y que las culturas nacionales forman parte del patrimonio cultural de toda la sociedad, no hay ninguna legislación particular que norme las posibilidades de educación bilingüe en el país y menos aún disposiciones específicas para el tratamiento de las culturas nacionales. Esta ausencia de un marco jurídico adecuado impide, en términos legales, el ejercicio de los derechos educativo- culturales de las etnias y las violaciones a estos derechos normalmente quedan en la impunidad. Más aún ni siquiera se tiene la más elemental conciencia de la existencia de tales derechos acogidos, por otra parte, en la carta de los derechos humanos de la cual Ecuador es signatario.

8. Las barreras ideológicas de la población mestiza hispano-hablante: La reticencia a los proyectos de educación bilingüe en gran medida proviene de los sectores hispanohablantes cuando esta noción de "bilingüe" tiene que ver con el uso de las lenguas vernáculas, no así cuando se trata del uso de idiomas de origen europeo, en la educación. Una especial resistencia oponen los maestros hispanohablantes criollos debido a una serie de factores que van desde su formación académico-pedagógico hasta una percepción de peligro de su propia seguridad laboral. Es importante por tanto redefinir los contenidos curriculares, las valoraciones y actitudes desarrolladas, las destrezas adquiridas, etc., por parte de estos maestros.

9. El uso de los medios de comunicación: Los medios de comunicación masiva a menudo estigmatizan de diversas maneras a los pueblos indios o funcionalizan sus culturas a intereses ajenos a los intereses y necesidades de los mismos. Vgr.: la promoción de la empresa turística o de bienes artesanales para la exportación, de la banca, etc.

No hay una legislación que defina al menos un porcentaje de la programación radial o televisiva en ninguna de las lenguas vernáculas; igual ocurre con los medios impresos. Esta situación minimiza las posibilidades comunicativas y expresivas de dichas lenguas y culturas.

BIBLIOGRAFIA

- CIEI "Programa de alfabetización en lengua quichua". Convenio MEC-PUCE. En: Revista de 1980 la Universidad Católica, Año VIII, N° 25, febrero, 41-66 p.
- Convenio MEC-PUCE, En: Políticas estatales y población indígena. Ministerio de 1982 Bienestar Social, Oficina de Asuntos Indígenas, Abya-Yala, Quito.
- Federación Shuar, "Organizarse o sucumbir: La Federación Shuar, Mundo Shuar N° 14, 1978 Serie B, Sucúa, Ecuador, 104 p.
- IZURIETA, Leonardo, "La metodología participatoria y reflexivo-crítica, su impacto en los resultados 1985 cualitativos" En: La alfabetización en el Ecuador, INSOTEC, Nov. 1985, 13-18 p.
- JIJON Y CAAMAÑO, Jacinto, "Contribución al conocimiento de las lenguas indígenas que se 1919 hablaron en el Ecuador interandino y occidental con anterioridad a la conquista española. En: Boletín de la Sociedad Ecuatoriana de Estudios Históricos Americanos, N° 4 Vol II, Feb. 340-413 p.
- JIJON y CAAMAÑO, Jacinto, "Antropología prehispánica del Ecuador, Cap. VI, Biblioteca 1960 Ecuatoriana Mínima, Puebla, México, 65-98 p.
- Ministerio de Bienestar Social, Oficina de Asuntos Indígenas (Eds), Políticas estatales y 1982 población indígena, Abya-Yala, Quito.
- Plan Integral de Transformación y Desarrollo 1973-77, Resumen General, Edit. Santo Domingo, Quito.
- TRUJILLO, Jorge, Los oscuros designios de Dios y del imperio: El Instituto 1981 Lingüístico de Verano en el Ecuador, CIESE, Quito.
- MOSCHETTO, Nélica, La alfabetización en el Ecuador, INSOTEC/ CIEDEC, Quito.
- MOYA, Ruth, "Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena". En: 1982 Políticas estatales y población indígena, Ministerio de Bienestar Social, Oficina de Asuntos Indígenas, Abya-Yala, Quito.
- MOYA Ruth, "La alfabetización en el Ecuador: el sub-programa en castellano". En: La 1985 alfabetización en el Ecuador, INSOTEC, Quito, Nov, 1985, 21-24 p.

VARESE, Stefano, RODRIGUEZ, Nemesio J., "Etnias indígenas y educación en América Latina: 1981 diagnóstico y perspectiva" En: **Educación, etnias y descolonización en América Latina: Una guía para la educación bilingüe intercultural**, Vol. I, UNESCO, I.I.I., México, 3-46 p.

YAÑEZ COSSIO, Consuelo, "Apuntes teóricos y metodológicos sobre la alfabetización en idioma 1983 quichua". En: **Educación etnias y descolonización en América Latina**. Vol. 2, UNESCO- I.I.I., México, 365-377 p.



**LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
EN VENEZUELA:
(El caso Kari'ña)****

*Horacio Biord Castillo**

I. INTRODUCCION

En Venezuela el decreto 283 sobre educación intercultural bilingüe, emanado de la Presidencia de la República en septiembre de 1979, creó una gran expectativa en los círculos indigenistas del país. En efecto, ese decreto establecía un régimen de educación intercultural bilingüe en términos que parecían augurar un verdadero pluralismo cultural en el campo educativo. Sin embargo, la implementación de dicho decreto, no solo enfrentó una serie de obstáculos técnicos y administrativos, sino que también ha mostrado la falta de acuerdo entre lo que pudiéramos denominar la filosofía educativa del gobierno que lo decretó y la capacidad (o interés) del Estado de asumir el reto de ponerlo en funcionamiento. Es decir, había una voluntad política transitoria de llevarlo a cabo frente a un permanente interés por dificultar, retardar o impedir iniciativas como esta.

En este trabajo hacemos un análisis del funcionamiento del régimen de educación intercultural bilingüe en las escuelas kari'ñas del oriente de Venezuela. El fácil acceso a las comunidades kari'ñas desde los principales centros urbanos de Venezuela y el hecho de que aproximadamente el 57% de la población kari'ña (según el Censo Indígena de 1982) haya aprobado por lo menos un grado de educación primaria, nos hace suponer que cualquier plan educativo tendría altas probabilidades de desarrollarse exitosamente. El estudio y discusión del caso kari'ña nos permite arribar a conclusiones que pueden ser extrapoladas, en general, para los otros grupos indígenas entre los cuales se está aplicando el régimen educativo que evaluamos.

** Este trabajo es una versión modificada de un capítulo de la tesis de licenciatura del autor.

* Departamento de Antropología, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Apdo. 21.827, Caracas 1020-A. Venezuela.

II. La educación para Indígenas en Venezuela

La Ley de Educación de 1953 contemplaba la enseñanza institucionalizada para las poblaciones indígenas como un medio de incorporarlas a la "Civilización" y a la cultura de la sociedad mayoritaria. En 1979, fecha del decreto sobre educación intercultural bilingüe, esta Ley resultaba anterior a la Constitución Nacional, la cual aún vigente prevee un tratamiento administrativo de excepción aunque transitorio para las poblaciones indígenas. Hasta ese momento la educación para indígenas había estado principalmente en manos de misioneros católicos lo que suponía una doble dimensión de evangelización y enseñanza. Por lo general, ésta se cumplía en una primera fase en las propias comunidades. Luego los alumnos eran trasladados a internados multiétnicos en los cuales se hablaba y se enseñaba en español y donde terminaban de adoptar las costumbres de la sociedad mayoritaria. Algunos muchachos eran llevados más tarde a la capital de la República o a ciudades principales para continuar estudios (bachillerato o técnicos). Así se drenaban recursos humanos de las poblaciones indígenas al inducirse cambios socio-culturales y lingüísticos que ocasionaban la renuencia de los jóvenes a regresar a sus comunidades, cuyos estilos de vida terminaban por considerarse como "atrasados" o "primitivos". Muchos de estos jóvenes se casaban con muchachas educadas en similares condiciones por religiosas y se residenciaban alrededor de los centros misionales, rompiendo con los patrones tradicionales de organización social y asentamiento. En síntesis, este tipo de educación reforzaba en los jóvenes indígenas la idea de que efectivamente provenían de culturas inferiores y que estaban siendo "civilizados" por los misioneros. Igualmente impedía que el joven continuara con el aprendizaje tradicional (tecnología, sabiduría, etc.) que le permitiría llegar a ser un miembro pleno de su pueblo y, por otro lado, no le proporcionaba una verdadera formación que le permitiera incorporarse exitosamente a la sociedad mayoritaria. De ello resultan individuos que no están plenamente integrados a ninguna de las dos sociedades (indígena y mayoritaria) y que han sido descritos por Arvelo-Jiménez (1974) como víctimas de una doble marginalidad.

Desde finales de la década de los 60, círculos antropológicos habían venido abogando por una política indigenista de tipo 'interculturalista' que superara la incorporación deculturadora del indígena a la sociedad mayoritaria como meta del indigenismo oficial. En este contexto, desde por lo menos 1975, habían ocurrido diversas tentativas y proyectos de educación intercultural bilingüe propuestos por antropólogos y técnicos indigenistas. Los misioneros salesianos incluso diseñaron y comenzaron a implementar hacia finales de la década de los 70 una escuela bilingüe para los Yanomami del Territorio Federal Amazonas. Sin embargo, no se llegó a producir una decisión gubernamental en tal sentido. Por estas razones, el decreto 283 de septiembre de 1979 fue recibido con gran expectativa y mucha sorpresa; esto último porque, a pesar de la década previa de reflexión y maduración, el decreto no parece estar vinculado a los intentos

anteriores, según pudimos concluir tras una cuidadosa investigación. Nos inclinamos a creer que este decreto en el plano teórico respondía a lineamientos educativos socialcristianos del partido COPEI, entonces en el gobierno (1979-1984) (Biord-Castillo 1984). Refuerza nuestra interpretación el hecho de que este decreto no oficializase ninguno de los proyectos previos y que su implementación no fuese inmediata.

Solo en 1981 se dieron los primeros pasos administrativos necesarios para su implementación. Entre los resultados concretos podemos mencionar: (1) elaboración de un manual normativo que contiene los lineamientos filosóficos del régimen intercultural bilingüe; (2) un informe sobre la caracterización fonológica de las lenguas indígenas de los grupos seleccionados para la primera etapa de implementación del decreto, del cual se derivaron los alfabetos oficializados por el Ministerio de Educación en marzo de 1982; (3) libros de lectura en lengua indígena; (4) programas de estudio diferenciados; y (5) un convenio con una fundación privada para la elaboración de manuales escolares bilingüe sobre las culturas indígenas que sirvieran de textos guía para el régimen intercultural bilingüe. Durante el año escolar 1982-1983 se incorporó el primer grado de educación primaria o básica al nuevo régimen y durante el año escolar 1983-1984, el segundo grado. A partir de 1984, tras un cambio de gobierno, se paralizó la implementación del régimen y al parecer en el año 1985-1986 se intentó incorporar el tercer grado aunque no poseemos datos confiables sobre tal iniciativa. Esta desaceleración en la implementación coincide con la crisis económica venezolana y con un viraje conservador del gobierno del presidente Jaime Lusinchi (1984-1989), del partido Acción Democrática de tendencia socialdemócrata.

III.- Los kari'ñas

Los Kari'ñas, indígenas de lengua caribe, habitan actualmente en Venezuela, Guyana, Surinam y la Guayana Francesa. En Venezuela se ubican principalmente en los llanos orientales (Estado Anzoátegui); en la Meseta de Santa Fe (al suroeste del Estado Sucre); al norte del Estado Monagas; en ambas márgenes del Orinoco, desde la confluencia con el río Caura hasta la del Caroní (Estados Anzoátegui y Bolívar) y en la Sierra de Imataca, también en el Estado Bolívar. Según el Censo Indígena de 1982, los Kari'ñas suman unos 6.849 individuos. Aunque su denominación es kari'ña (plural, kari'ñakon) han recibido los nombres de galibí y caribes, entre otros. Posiblemente este último sea el de mayor uso en la literatura anterior a 1950. Los Kari'ñas, en efecto, son descendientes de los caribes de la época de la Conquista que tan fieramente se opusieron al avance europeo sobre sus tierras. Los estudios etnohistóricos prueban esta continuidad suficientemente, así como también lo hace el hecho de que otros pueblos indígenas de la Cuenca del Orinoco y los campesinos del Llano sigan identificando a los Kari'ñas como 'caribes' (Civrieux 1974, 1976, 1980; Morales Méndez 1979, 1986).

Los Kari'ñas han quedado cercados por los frentes de expansión de la sociedad mayoritaria. A través de diversos mecanismos (desconocimiento de la propiedad indígena sobre sus tierras tradicionales, utilización de las mismas por parte de las compañías petroleras, introducción de empresas de desarrollo, etc.) se han inducido cambios violentos cuyo resultado ha sido la deculturación de algunas comunidades y la aculturación de muchos individuos. Frente al acoso (demográfico, económico, político, lingüístico) de la sociedad mayoritaria, los Kari'ñas han generado una fuerte resistencia cultural que les ha permitido mantener su idioma y una cultura propia durante cinco siglos de presiones culturales.

Dado que la penetración de la sociedad mayoritaria (la educación formal, por ejemplo) es más fuerte que entre otros grupos étnicos indígenas, a excepción de los Guajiros del Estado Zulia, el funcionamiento del régimen de educación intercultural bilingüe podría ser más exitoso entre los Kari'ñas. Sin embargo éste solo se había implementado, hasta 1984, en nueve escuelas indígenas del Estado Anzoátegui: Cachama, Tascabaña, Mapiricure, Las Potocas, Bajo Hondo, Caico Seco, Santa Clara de Aribí, El Guasey y Uverito. Para la coordinación del funcionamiento del régimen intercultural bilingüe en estas escuelas hay un supervisor indígena cuya sede está en Cachama.

IV.- Evaluación del Régimen Intercultural Bilingüe en las Escuelas Kari'ñas

1. Consideraciones previas.

Ante la imposibilidad de evaluar todas las escuelas kari'ñas incorporadas al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, decidimos seleccionar una muestra significativa que reflejara las características actuales del pueblo kari'ña. Estas varían desde grupos urbanos hasta pueblos muy tradicionales, pasando por comunidades bastante deculturadas, situación que se ha acelerado por los vertiginosos cambios ocurridos en la región a partir de 1960, aunados a los prejuicios de la sociedad mayoritaria con respecto al indígena.

El trabajo de campo lo realizamos en dos etapas¹. La primera de ellas consistió en la realización de un pequeño "survey" de las comunidades kari'ñas (Estados Anzoátegui y Bolívar) entre el 24 de marzo y el 1º de abril de 1983. Anteriormente (julio y diciembre

1. Esta investigación fue financiada por el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (Caracas).

de 1982) habíamos visitado diversas comunidades. Tras estos contactos seleccionamos tres escuelas para realizar nuestra investigación.

La selección de las escuelas se hizo en base a tres criterios: (1) mantenimiento de la cultura tradicional kari'ña; (2) tipo de relaciones sostenidas con la sociedad envolvente; y (3) existencia de locales para la escuela. A partir de estos criterios fundamentales discernimos características particulares tales como antigüedad de la comunidad, uso de la lengua kari'ña, conservación de la cultura tradicional, cercanía de centros urbanos regionales, penetración de los frentes de expansión de la sociedad mayoritaria, naturaleza administrativa de las escuelas, etc. Las escuelas seleccionadas fueron las de Cachama, Tascabaña y El Guasey.

La evaluación del rendimiento del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe lo realizamos mediante tres cuestionarios para caracterizar (1) la comunidad; (2) la escuela y (3) el maestro. El cuestionario de la comunidad fue concebido con el propósito de obtener una información básica para diagnosticar las comunidades cuyas escuelas se estudiarían: ubicación de la comunidad, patrón de asentamiento, tenencia de la tierra, equis disponibles para uso de la comunidad y aspectos educativos. El informante ideal para este tipo de cuestionario debía ser el gobernador o jefe indígena (**Dopooto**) por ser el miembro de la comunidad con un conocimiento más actualizado sobre la misma. El análisis previo de la escuela se realizó para obtener un conocimiento general del plantel cuyo régimen intercultural bilingüe se evaluaría. Abarcaba aspectos tales como historia de la escuela, tipo de escuela, fecha de incorporación al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, número de secciones de la escuela, número de secciones incorporadas al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, número de alumnos, asistencia de los alumnos, dotación. El informante ideal debía ser el director por poseer éste un conocimiento global del funcionamiento del plantel. Además se solicitaban sugerencias para el mejor funcionamiento del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Este cuestionamiento iba acompañado de listas de alumnos tanto para las secciones incorporadas como para las no incorporadas al régimen intercultural bilingüe. La recolección de datos sobre los maestros buscaba obtener un perfil general del docente intercultural bilingüe: nivel académico, experiencia, dominio del idioma indígena (kari'ña), dominio del mismo idioma por parte de sus alumnos, opinión personal sobre el régimen educativo. Además entrevistamos a otros indígenas a fin de ponderar la percepción de la educación formal que tienen los miembros de la comunidad y sus expectativas y opiniones sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.

En nuestras visitas a las escuelas estudiadas, procuramos entrevistar personalmente a los maestros y a los alumnos. Sin embargo, en los casos de inasistencia tuvimos que atenernos a la opinión de los maestros y demás compañeros de clase, en el caso de los alumnos y de los otros maestros, en ausencia de éstos.

2. Cachama

Cachama es una comunidad kari'ña situada a orillas del río Cachama, al borde de la carretera que va desde Barcelona hasta Soledad y Ciudad Bolívar. La comunidad dista unos veinte minutos de Cantaura, en automóvil y unos treinta de El Tigre. Perteneció al Municipio Cantaura, el Distrito Freites. Su nombre en lengua indígena es **Kashamapono**. Tiene una población de unos 544 individuos. Hay varios criollos e incluso un portugués casado con una kari'ña. La presencia de criollos se explica principalmente por los matrimonios interétnicos. En la actualidad, el patrón de asentamiento de Cachama es mayoritariamente de casas agrupadas. Estas son unas viviendas rurales construidas durante el gobierno de Carlos Andrés Pérez (1974-1979). Sin embargo, hay también algunas casas dispersas, residuo del antiguo patrón de asentamiento.

Las primeras noticias que se tienen de Cachama datan del siglo XVIII y en 1783 la Real Comisión presidida por don Luis de Chávez y Mendoza otorgó a la comunidad un título de propiedad (Schwerin 1966: 41). El título abarcaba una extensión continua de terreno para las actuales comunidades de Cachama, Bajo Hondo, Tascabaña, Castillito y Las Potocas. Sin embargo, en 1929 se vendió una legua de terreno al señor Antonio Bocalandro. En la década de 1940 se autorizaron contratos de servidumbre con las compañías petroleras que operan en la zona (Schwerin 1966). También por terrenos de la comunidad pasa la carretera Barcelona-Soledad. Los mayores conflictos por la tenencia de la tierra que confronta hoy en día Cachama son producto de la invasión de hacendados a sus tierras. La comunidad cuenta con maquinaria agrícola y motobomba para su servicio. Hay una empresa indígena. Dentro de la comunidad funciona un gran número de pequeñas bodegas ("negocitos"), cuya existencia ya había sido documentada por Schwerin (1966) a principios de la década de 1960. Cachama cuenta con un dispensario para la asistencia médica. Durante nuestra permanencia en la comunidad, pudimos observar actividades de adoctrinamiento realizadas por sectas evangélicas.

La antigua escuela de Cachama, hoy en estado de abandono, fue donada por el Rotary Club de El Tigre en la década de 1950. Antes de esta donación había un maestro criollo que enseñaba a leer y escribir y las operaciones matemáticas básicas. El nuevo local fue construido por el gobierno en 1975. La antigua escuela, al principio, solo ofrecía cuatro grados, atendidos todos ellos por una sola maestra que era criolla. Este local tenía un uso múltiple: centro de votación, centro de reuniones, además de la escuela. La nueva escuela ofrece los seis grados de primaria y un pre-escolar. Los alumnos que terminen su primaria y deseen continuar estudiando bachillerato, deben trasladarse a Cantaura o a El Tigre. Además hay una biblioteca o salón de lectura. La escuela se denomina "Escuela Concentrada Núcleo Rural 143". Los núcleos escolares de Las Potocas, Bajo Hondo, Tascabaña, Mapiricure, Barbonero y Mare-mare dependen de

Cachama. El director, con sede en esta última, lo es, a su vez, de los otros núcleos. El director es criollo. La escuela funciona en dos turnos: por la mañana (de 7:00 a.m. a 12.000 m.) trabajan Pre-escolar, 2º, 4º, 5º y 6º grados; y por la tarde (de 1:00 p.m. a 6:00 p.m.), 1º, y 3º grados.

El 1º grado es la única sección incorporada al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. El 2º grado debía incorporarse en septiembre de 1983 pero la maestra, que es criolla y vive en El Tigre, no pudo ser transferida por dificultades en el horario, lo que evidencia la falta de un criterio de operatividad entre la Zona Educativa del Estadio Anzoátegui (delegación regional del Ministerio de Educación) y la Dirección de Asuntos Indígenas. Los salones están divididos, mediante letreros con leyendas apropiadas, en áreas curriculares (por ejemplo, lengua, matemáticas, etc.) En general, las aulas están limpias y ordenadas. Los 5º y 6º grados funcionan juntos, con una misma maestra. En la escuela estudian algunos niños criollos. El horario a veces se reduce porque con frecuencia las maestras llegan con retraso y los viernes suelen terminar más temprano, supuestamente por el cansancio de la semana. Las maestras del turno de la tarde son kari'ñas y habitan en Cachama. Las maestras criollas, a pesar de trabajar en una comunidad indígena, tenían un muy escaso conocimiento de la cultura kari'ña. Se observó una tendencia a percibir al indígena y su mundo cultural dentro de los parámetros del indio genérico.

Mientras visitamos la escuela (mayo de 1984), el director estaba ausente. En una sección para el momento de nuestra visita al curso, la maestra tenía unos "cassettes" puestos en un grabador. Estaba escuchando música popular mientras pintaba un letrero. Ello nos permite inferir el interés que se pone en la actividad docente. Mientras tanto, los alumnos copiaban un texto escrito en el pizarrón sobre los pingüinos. Reproducimos textualmente algunas frases para ejemplificar la inutilidad e inconsecuencia de muchos contenidos programáticos con la realidad circundante: "*Los pingüinos son unos pájaros raros*"; "*tienen el cuerpo negro y el pecho blanco*". En cambio, la fauna local no se llega a estudiar. En la víspera de nuestro primer día de visita a la escuela de Cachama, hubo una gran fiesta en la comunidad con motivo de la visita del gobernador del Estado Anzoátegui. Algunos niños aprovecharon la ocasión y anunciaron en sus hogares que al día siguiente no habría clase según se lo habían comunicado las maestras. Los padres de los niños no averiguaron si esto era o no cierto. Las maestras nos informaron que la inasistencia de ese día se debía a que los indígenas estaban "emparrandados". No obstante, los alumnos suelen concurrir regularmente a clase, excepto en tiempo de cosecha porque deben ayudar a su familia en los trabajos. También la distancia impide que algunos niños residenciados fuera del pueblo puedan asistir a clase, debido principalmente al estado de los caminos en los días lluviosos. Esto pone de manifiesto la necesidad de adoptar un horario más acorde con las actividades y el ciclo de vida

tradicionales. El pre-escolar está bien acondicionado, en relación a ello la maestra manifestó que muchos materiales los ha comprado ella por su cuenta.

Como se observa en la Tabla N°1, el 66,67% del personal posee un título docente pero la maestra encargada de la única sección intercultural bilingüe tiene el nivel académico más bajo. Solo el 33,33% del personal docente es de origen kari'ña y habita en la comunidad, lo que permite inferir la poca identificación entre los maestros y la problemática de la comunidad.

Las cifras de la Tabla N° 2 nos permiten inferir que la lengua kari'ña en esta comunidad es utilizada frecuentemente, por lo que una educación bilingüe se justifica plenamente en su seno.

Tabla N° 1 Características del Personal Docente de la Escuela de Cachama

Grados	Sexo	Edad	Nivel Académico	Origen étnico	Habla kari'ña	Lugar de habitación
Pre-es	F	24	Bachiller docente. Ha cursado algunos semestres universitarios.	Criollo	no	Cantaura
1º	F	19	Estudia 2º año CBC* por libre escolaridad en El Tigre	kari'ña	sí	Cachama
2º	F	23	Bachiller docente	criollo	no	El Tigre
3º	F	32	Bachiller mercantil. Cursó 1º año de Normal.	kari'ña	sí	Cachama
4º	F	22	Bachiller docente	criollo	no	Cantaura
5º	F	27	Maestra normalista y bachiller.	criollo	no	Cantaura

*CBC: Ciclo Común, correspondiente a los tres primeros años de la educación secundaria. Actualmente corresponden a los tres últimos grados de la Educación Básica.

Tabla N° 2 Uso de la lengua kari'ña por parte de los alumnos de la escuela de Cachama

Grado	Dicen hablar kari'ña	Dicen no hablar kari'ña	Dicen entender pero no hablar, o hablar poco kari'ña	No se sabe	Total
1º	21	08	02	00	31
2º	30	02	00	01	33
3º	16	00	07	00	23
4º	09	08	00	00	17
5º	11	00	00	00	11
6º	06	00	00	00	06
TOTAL	93	18	09	01	121
%	76,86	14,88	7,44	0,82	100,00

El aula de 1º grado es la misma que se utiliza por la mañana para 2º grado y está dividida por áreas, que se denominan 'ambientes': Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Higiene, Rincón de Aseo, Música y Artes Plásticas, Ambiente Cívico. Están señalados los puntos cardinales. Estos letreros están escritos en español. La maestra tenía algunos letreros en kari'ña, pero el director le ordenó que los quitara porque debían escribirse supuestamente solo en español.

Como el 2º grado aún no está incorporado al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, implica el funcionamiento, en un mismo salón, de dos modalidades educativas (el régimen diferenciado para 1º grado y la modalidad general para el 2º). En cuanto a recursos iconográficos y la organización interna del aula, esta duplicidad no logra armonizarse, lo que resulta en perjuicio del régimen diferenciado. La maestra de 1º grado, que ha dado dos cursos adaptados al régimen intercultural bilingüe, piensa que los alumnos se interesan más con este tipo de estudio. Sin embargo, sostiene ella que no siempre hay la imprescindible continuidad escuela-hogar, para reforzar el aprendizaje formal de la cultura y la lengua tradicional.

En la escuela se enseña a los niños a leer en español ya que el libro de lectura kari'ña, aprobado por el Ministerio de Educación, tiene varios errores y no se adapta al nivel de 1º grado. La maestra consultó con unos ancianos kari'ñas y éstos tampoco

podieron entender algunas frases de ese libro. La maestra percibe como dificultad para aprender a leer en kari'ña el hecho de que haya palabras demasiado largas, en comparación con las del español. Durante el año escolar 1982-1983, ella aplicó con más énfasis el régimen intercultural bilingüe y enseñó a leer y escribir el kari'ña. Los alumnos hacían copias del libro de lecturas en dicha lengua. Cuando escribían en kari'ña, la caligrafía era igual que en español. No obstante, cometían más errores ortográficos en kari'ña que en español, debido a las letras duplicadas -sonidos largos-, los saltillos y las diéresis. En este año escolar también hizo dictados en kari'ña. En el año escolar 1983-1984 los hizo solo en español. Los alumnos de la sección intercultural bilingüe asisten regularmente a clase. La maestra ha detectado cierta vergüenza étnica, y lingüística, por lo que ha insistido en que tanto el kari'ña como el español son idiomas, y que ninguno es superior ni inferior al otro. Algunas personas de la comunidad perciben el kari'ña como un idioma solo para uso doméstico, mientras que el español sería el idioma para ser utilizado en la escuela. Aunque la maestra piensa que los representantes están de acuerdo con que sus hijos aprendan kari'ña en la escuela, cree que ellos deberían colaborar también en este proceso para no romper la continuidad comunidad-escuela-hogar. Recomienda la prosecución del régimen intercultural bilingüe, así como la producción de materiales adaptados al nivel escolar correspondiente. Sugiere que el Ministerio de Educación amplíe y perfeccione los cursillos anuales para los maestros indígenas incorporados al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.

3. Tascabaña

Tascabaña está situada en el Municipio cantaura del Distrito Freites, cerca del río Guanipa. Tiene una población aproximada de 378 habitantes, entre los cuales hay algunos que no son de origen kari'ña. El patrón de asentamiento de la comunidad es de casas agrupadas, viviendas rurales construidas durante el gobierno de Rafael Caldera (1969-1974). En el antiguo asentamiento de Tascabaña -no muy distante del actual- quedaron algunas familias que no se quisieron mudar. El título de propiedad sobre sus tierras es de data colonial (cfr. Cachama). Antiguamente Tascabaña formaba una sola comunidad con Cachama, pero se separó de esta última debido al faccionalismo interno, manipulado por intereses extraños al mundo indígena. Al igual que otras comunidades kari'ña, Tascabaña tiene actualmente conflictos con hacendados invasores de las tierras indígenas. En cuanto a recursos técnicos, la comunidad cuenta con maquinaria agrícola, motobomba y planta eléctrica y hay una empresa indígena, controlada por algunos miembros de la comunidad.

Durante el gobierno de Rómulo Betancourt (1958-1964) funcionó en la antigua Tascabaña una escuelita con cinco grados. El local, una pequeña casa, fue donada por el kari'ña don José Miguel Tamanaico. En 1971 se fundó la actual escuela; pero el nuevo local fue construido entre 1975 y 1976 y la comunidad colaboró con la obra. El primer

maestro fue el indígena José del Valle Avila, quien trabajó en forma remunerada durante los primeros ocho meses. La escuela de Tascabaña es un núcleo dependiente de Cachama que cuenta con seis grados. Los grados 4º, 5º y 6º, por una parte, y 2º y 3º, por la otra, funcionan juntos. La maestra de éstos dos últimos grados es criolla, por lo cual no se ha implementado todavía el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en el 2º grado. Este hecho se suma a la evidencia ya señalada (cfr. Cachama) de falta de coordinación entre las autoridades educativas competentes. Los 1º, 2º y 3º funcionan en el local nuevo de la escuela mientras 4º, 5º y 6º lo hacen en el viejo, el cual está en estado de deterioro. Las aulas, por lo demás, se ven limpias y ordenadas, no así los baños debido a la falta de agua corriente. La escuela funciona únicamente en el turno de la mañana y los alumnos asisten regularmente a clase. Cuando los alumnos terminan 6º grado van a El Tige a estudiar bachillerato.

El personal docente de Tascabaña es, en su mayoría, indígena y en su totalidad habita en la misma comunidad, por lo que los problemas de inasistencia del profesorado se reducen considerablemente. En la siguiente tabla (Tabla Nº 3) se resumen las características de dicho personal.

Tabla Nº 3 Características del personal docente de la escuela de Tascabaña

Grado	Sexo	Edad	Nivel Académico	Origen étnico	Habla kari'ña	Lugar de habitación
1º	M	24	Estudia 3º año CBC en El Tige	kari'ña	sí	Tascabaña
2º 3º	F	?	?	criollo	no	Tascabaña
4º 5º 6º	M	34	Bachiller docente	kari'ña	sí	Tascabaña

La maestra criolla no estuvo en la escuela durante nuestra visita (mayo de 1984) por encontrarse en Barcelona, capital del Estado Anzoátegui, haciendo una diligencia relacionada con el pago mensual de su sueldo. Esta maestra durante la semana vive en la comunidad y los fines de semana visita a sus familiares en un pueblo distante.

La población escolar bilingüe comprende más de la mitad de la población escolar de la escuela de Tascabaña, por lo cual se justifica una educación bilingüe para esta comunidad (ver Tabla Nº 4). Sin embargo, se observa que la población bilingüe solo es mayoritaria en los primeros grados. Esto sugiere que, aunque aprendida la lengua

indígena como idioma materno, luego no se practica ya que el progresivo abandono en su uso coincide con el creciente paso del mundo familiar al social. Una evidencia adicional de esta interpretación lo constituye el hecho de que en los grados superiores la población femenina, más integrada al mundo familiar, sea quien en mayor número (de nueve, siete son niñas) manifiesta hablar la lengua kari'ña. La escuela intercultural bilingüe debe implementarse en forma progresiva para que la población infantil desarrolle, mediante la continuidad hogar-escuela, el conocimiento de su lengua materna.

Tabla N° 4. Uso de la lengua kari'ña por parte de los alumnos de la escuela de Tascabaña

Grado	Dicen hablar kari'ña	Dicen no hablar kari'ña	Dicen entender pero no hablar, o hablar poco kari'ña	No se sabe	TOTAL
1º	22	00	01	00	23
2º	10	11	00	00	21
3º	10	08	00	00	18
4º	05	09	02	00	16
5º	04	05	00	00	09
6º	00	02	00	00	02
TOTAL	51	35	03	00	89
%	57,30	39,33	3,37	0	100,00



El maestro de los grados superiores de la escuela de Tascabaña da clases de kari'ña a sus alumnos, después de cumplir los requerimientos del programa oficial. Igualmente como una actividad complementaria fuera de la escuela, ha ensayado con alumnos de 2º grado la enseñanza del idioma kari'ña. En su opinión, los niños se interesaban y se veían estimulados a practicar el idioma indígena. Este maestro ha usado su potencial creativo para, con los recursos a su alcance, hacer atractiva la cultura tradicional frente a la percepción peyorativa que sobre ésta tiene la ideología de la sociedad mayoritaria.

En el aula de primer grado intercultural bilingüe de Tascabaña había letreros en lengua kari'ña. Este salón, en cambio, no está dividido por áreas como el de Cachama, posiblemente debido a falta de supervisión. El maestro, cuando empezamos nuestra visita, había colocado un ejercicio de caligrafía en kari'ña para que los alumnos lo copiaran en su cuaderno. El maestro nos explicó que al principio los niños sentían un

poco de vergüenza de hablar kari'ña en la escuela, luego fueron tomando confianza y ahora se sienten seguros y ven como un hecho posible y normal el empleo de su lengua materna en la escuela. En este sentido, surgieron algunas dificultades con varios padres de familia, en quienes prevalece aún la concepción de que a la escuela se va a aprender español y no kari'ña.

Este maestro piensa que los niños aprenden igualmente rápido en kari'ña que en español; sin embargo, el kari'ña tiene mayores dificultades por existir palabras muy largas y en esta lengua suelen cometer más errores ortográficos. Además es muy común la confusión del grafema 'c' (delante de a, o, u) del español con el grafema 'k' del kari'ña². Este maestro no percibe como problema en la escritura del kari'ña el empleo de letras repetidas para los sonidos largos y en la lámina que contenía el abecedario pudimos observar que faltaban algunos grafemas del alfabeto experimental de la lengua kari'ña oficializada por el Ministerio de Educación. Según la experiencia de este maestro, el libro de lectura aprobado por el Ministerio de Educación tiene algunos errores y es demasiado avanzado para el nivel de 1º grado. Considera que se podría adaptar quizás a 3º grado. Señaló que los materiales a veces no llegan o llegan con excesivo retardo, por lo cual propone que sean los propios indígenas docentes quienes elaboren los materiales que necesiten con mayor urgencia. En consecuencia, por su propia iniciativa utiliza, por ejemplo, poesías en kari'ña para la enseñanza diaria.

Este maestro considera como un obstáculo para el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe la falta de experiencia de muchos docentes. Cree que una coordinación efectiva y una planificación sincronizada de todas las escuelas y maestros incorporados al régimen intercultural bilingüe podrían favorecer significativamente el desarrollo de éste. Por último sugiere que el régimen intercultural bilingüe debe intensificarse y perfeccionarse en base a consultas con los maestros indígenas, que hasta ahora casi no se han hecho.

4. El Guasey

El Guasey (en kari'ña, Vasey) es una comunidad kari'ña situada en el Municipio Santa Clara del Distrito Monagas, a unos 45 minutos en jeep de Santa Clara de Aríbí. La población es de unos 113 individuos, entre los cuales se encuentran algunos criollos. Aunque hay casas dispersas dentro de los linderos de la comunidad, el patrón de asentamiento predominante es de casas agrupadas. Estas son casas tradicionales kari'ñas hechas de bahareque y techo de palma de moriche, aunque algunas tienen también techo de zinc. La comunidad posee un título colonial sobre sus tierras. Actualmente tiene

2. En realidad se trata del mismo sonido oclusivo velar sordo /k/

conflictos con hacendados invasores por lo que la oficina regional del Instituto Agrario Nacional (I.A.N.), con sede en Barcelona, está realizando una mensura irregular en perjuicio de los indígenas³. La comunidad cuenta con un rallador de yuca con motor (cigüeña), una motobomba y una planta eléctrica. Hay una pequeña capilla católica y dos bodeguitas. Todas las familias tienen conucos y pequeños huertos familiares. Algunos campesinos criollos habitan desde hace muchos años dentro de las tierras indígenas y mantienen buenas relaciones con los Kari'ñas.

La escuela de El Guasey fue fundada en el año 1955, cuando el entonces gobernador indígena de la comunidad propició que esta última le pagara a una maestra criolla para que diera clases a los niños en una casita de bahareque y moriche, construida a tal efecto. Más tarde, a petición de la comunidad, la Comisión Indigenista organismo, dependiente del Ministerio de Justicia que entonces centralizaba las políticas indigenistas) empezó a pagarle a la maestra un sueldo de 300 bolívares mensuales. La escuela atendía unos treinta niños de ambos sexos desde los 5 a los 12 años de edad, y se les enseñaba a leer y a escribir, así como las operaciones matemáticas básicas. Algunas mujeres adultas también participaron en los cursos. Esta maestra criolla trabajó en El Guasey desde 1955 hasta 1958, cuando a raíz del cambio de gobierno fue sustituida por otra maestra de origen indígena. La nueva escuela de El Guasey, construida por la Compañía petrolera MENEVEN en 1971, consta de un salón grande con una pequeña oficina anexa. En 1984 se estaba construyendo otra aula. Este plantel se denomina "Escuela Concentrada Nacional Sin número". El director lo es simultáneamente de la escuela de Santa Clara de Aribí, de la de El Guasey y de la de otra población cercana, Cachipo; pero reside en Santa Clara a donde deben trasladarse los maestros para reuniones de trabajo. La escuela de El Guasey tiene cinco grados y dos maestros, ambos indígenas y residentes en la misma comunidad. Los dos primeros grados están incorporados al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.

Los grados 1º y 2º trabajan por la tarde; mientras que 3º, 4º y 5º, por la mañana. En la escuela hay algunos niños criollos (6 en total) que estudian en los grados superiores. Los alumnos asisten regularmente a clase, salvo cuando deben ayudar a sus padres en las labores del conuco y/o cacería. La escuela no posee baños ni canchas deportivas ni patios, por lo que los alumnos se ven obligados a hacer el recreo en la plaza que está al frente o en el propio salón de clase.

El salón no está dividido por áreas y tampoco hay letreros en kari'ña. Esto último evidencia, no solo la falta de recursos de la escuela, sino también las fallas en el funcionamiento del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en una comunidad que

3. Esta es, lamentablemente, una situación recurrente.

por sus características sería ideal para la implementación de éste. Los maestros deben cobrar su sueldo en la distante población de Pariaguán y esto ocasiona, a veces, que no haya clase el día que deben ir a realizar los trámites correspondientes. El gobernador indígena nos informó que él les había pedido que cuando ello ocurriese dejaran a un suplente encargado de los cursos. En algunas oportunidades, los maestros intercambian sus respectivos turnos de trabajo.

En la Tabla Nº 5 se muestran las características generales del personal docente de la escuela de El Guasey.

El maestro intercultural bilingüe, tiene el más bajo nivel académico, como ocurre en las otras escuelas estudiadas.

Tabla Nº 5 Características del personal docente de la escuela de El Guasey

Grado	Sexo	Edad	Nivel Académico	Origen étnico	Habla kari'ña	Lugar de Habitación
1º	M	23	Sexto grado	kari'ña	sí	El Guasey
2º						
3º	F	23	Bachiller	kari'ña	sí	El Guasey
4º			docente			
5º						

El alto índice de bilingüismo de la escuela de El Guasey (ver tabla Nº 6) justifica la enseñanza en las dos lenguas: kari'ña y español. A los cursos bilingües asisten unos cinco niños como oyentes para que se vayan entrenando y acostumbrándose al ambiente de la escuela. Estos cinco niños son en su totalidad indígenas y hablan kari'ña. Debido a ello, el porcentaje de conocimiento de la lengua kari'ña entre los alumnos de la escuela se elevaría a un 81,25%.

El maestro de los grados bilingües nos comunicó que ya había empezado a trabajar con el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, aunque no lo hacía regularmente. De acuerdo a su experiencia piensa que resulta más fácil para los muchachos leer en kari'ña; pero resulta más difícil escribir en esta lengua por los sonidos repetidos. Por esto enseña a los alumnos a leer en español, ya que en kari'ña las palabras son muy largas. Valora la educación intercultural bilingüe como positiva para los alumnos, pero subraya que los materiales no le suelen llegar a tiempo. Considera igualmente que el libro de lectura aprobado por el Ministerio de Educación contiene varios errores y que no se adapta al nivel de primer grado. A pesar de la buena voluntad mostrada por el maestro intercultural

Tabla Nº 6 Uso de la lengua kari'ña entre los alumnos de la escuela de El Guasey*

Grado	Dicen hablar kari'ña	Dicen no hablar kari'ña	Dicen entender pero no hablar, o hablar poco kari'ña	TOTAL
1º	05	01	00	06
2º	07	00	00	07
3º	03	00	00	03
4º	03	02	01	06
5º	03	02	00	05
TOTAL	21	05	01	27
%	77,78	18,52	3,70	100,00

(*) No incluye a los niños criollos que estudian en esta escuela

bilingüe y, en base a entrevistas realizadas a otros informantes y a nuestra propia observación, concluimos que el régimen intercultural bilingüe en esta escuela no se ha aplicado o se ha aplicado en forma demasiado deficiente. Es lamentable que ello ocurra en la comunidad aparentemente más tradicional de las estudiadas, ya que en ésta no solo la interacción escuela-comunidad podría ser mayor y más beneficiosa, sino que una educación diferenciada es precisamente en este tipo de comunidades donde mejor cumpliría su cometido.

5. Discusión de la Evaluación

Las escuelas visitadas no poseen un horario especial para la educación intercultural bilingüe que se adapte a las actividades tradicionales de la comunidad. Esto trae consecuencias negativas, como lo evidencia la causa principal de inasistencia a clase (labores en el conuco). Los niños no usan uniforme (traje escolar), lo que no solo les permite adaptarse mejor a las condiciones climatológicas, sino que evita a los padres gastos adicionales para comprar el traje escolar. En rasgos generales, pudimos observar un instrumento de liberación, es decir, que las ayude a relacionarse menos desigualmente con la sociedad mayoritaria. En otras palabras, a través de la educación formal, los Kari'ñas esperan adquirir un aprendizaje del funcionamiento de la sociedad mayoritaria, desconocido total o parcialmente por los indígenas. Sobre lo aprendido por los alumnos en la escuela, un anciano kari'ña nos decía: "no sabrán mucho, pero se defienden más que yo". Estas palabras, que no parecen contener odio ni rencor, evidencian un

sentimiento de opresión y desigualdad, mezclado con la esperanza de que esa injusticia se resuelva satisfactoriamente.

A partir de la experiencia de una maestra indígena pudimos reconstruir la dicotomía entre el español y la lengua indígena. Esta es producto de una percepción tendenciosa, inducida por la sociedad mayoritaria, en la que el español es visto como una lengua escolar y "culto" por excelencia, mientras que la lengua indígena se considera como una lengua de uso esencialmente doméstico, de los viejos y, por contraste con la otra, "inculto". Es el viejo prejuicio colonial de considerar a las lenguas indígenas como dialectos rudimentarios, incapaces de transmitir contenidos abstractos. Esta dificultad debe ser superada en un régimen intercultural bilingüe.

Varios maestros, de secciones no incorporadas al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, coincidieron con los maestros de las secciones ya incorporadas en sus críticas al libro de lectura, así como al alfabeto experimental aprobado por el Ministerio de Educación.

Los cambios indeseables faccionalismo político, reforma agraria, deculturación, etc.) introducidos en la sociedad kari'ña han causado un desprecio por los conocimientos tradicionales sobre técnicas agrícolas. Tras el fracaso de programas agrícolas implementados por el gobierno, los viejos, por un lado, han vuelto a las técnicas tradicionales de cultivo; por el otro, los jóvenes se encuentran ante la disyuntiva de no estar adecuadamente preparados para desenvolverse en forma eficiente dentro de la sociedad criolla y, paradójicamente, no tener un conocimiento suficiente de las técnicas tradicionales aludidas. Esta circunstancia los coloca en una situación de doble marginalidad. He ahí, pues, el reto que debe enfrentar la educación para indígenas: formar individuos alienados o darle una educación liberadora a unos seres humanos a través de la reafirmación de su identidad cultural y de su incorporación paritaria a la sociedad mayoritaria. De esta manera, la educación intercultural bilingüe vendría a cumplir una importante función: valorizar la cultura tradicional y proporcionalmente adiestrar a los alumnos en los requerimientos programáticos de la educación formal criolla, en la medida en que éstos contribuyen a evitar la doble marginalidad del indígena.

V. Conclusiones

La evaluación efectuada en tres escuelas kari'ñas incorporadas al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

1. Los recursos humanos son insuficientes.

1.1. Como lo demuestran las Tablas 1, 3 y 5, el personal docente encargado de las

secciones incorporadas al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe posee el más bajo nivel académico de los maestros de las escuelas respectivas. Quizá ello pueda explicarse porque los grados incorporados a dicho régimen son los de menores requerimientos académicos.

- 1.2. La organización administrativa de estas escuelas es poco operativa. Entre otras cosas, origina que los maestros deban cobrar fuera de sus comunidades, causando así una inasistencia consecutiva de los maestros en las fechas del cobro, y que, por razones de burocracia local, algunas secciones no se hayan podido incorporar al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.
- 1.3. Los maestros de secciones incorporadas al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe deben atender otras secciones no incorporadas, por lo que se origina un desbalance en la aplicación del régimen intercultural bilingüe.
2. El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe se ha implementado con grandes fallas de orientación y planificación.
 - 2.1. No hay una supervisión adecuada que oriente y estimule a los maestros de las secciones incorporadas al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.
 - 2.2. Se carece de una planificación coherente y sincronizada para todas las escuelas kari'ñas incorporadas al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe que permita evaluar objetivamente los logros y fallas de su implementación.
 - 2.3. No se ha logrado armonizar un criterio de funcionamiento paralelo y en igualdad de condiciones para las secciones incorporadas y no incorporadas al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en los planteles. Esto redundará en perjuicio del régimen diferenciado.
3. Los materiales son insuficientes.
 - 3.1. Los materiales necesarios para el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe llegan con excesiva tardanza o no llegan nunca.
 - 3.2. El libro de lectura contiene diversas fallas, principalmente no se adecúa al nivel de 1º grado y tiene errores de construcción sintáctica y de vocabulario.
 - 3.3. El alfabeto experimental aprobado por el Ministerio de Educación, mediante la Resolución N° 83 del 15 de marzo de 1982, debe ser revisado con miras a su perfeccionamiento.

4. **La comunidad, en general, no está bien informada de los alcances y especificidad del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.**
 - 4.1. La Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación no ha hecho, a través de su delegación regional, la motivación necesaria en las comunidades respectivas para un programa como el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.
 - 4.2. Los maestros, al no ser líderes de sus comunidades y no estar adecuadamente entrenados, no han sabido motivar a los miembros de la comunidad en torno al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe y el papel de la propia comunidad en su implementación.
 - 4.3. Los padres de los alumnos colaboran poco o no colaboran con el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, debido principalmente a la desinformación existente sobre el mismo.
5. **El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe se está aplicando en forma irregular.**
 - 5.1. No hay locales especiales para los programas del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe y los existentes son inadecuados o necesitan mejoras físicas.
 - 5.2. No hay horarios especiales para las secciones incorporadas al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe previstos en la normativa legal.
 - 5.3. El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas kariñas debe ser implementado en una forma más ordenada y coordinada para obtener resultados positivos, pues hasta ahora se ha hecho en forma casi únicamente nominal.

En síntesis, el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe constituye en teoría un promisor mecanismo de integración diferenciada y paritaria de los grupos indígenas a la sociedad nacional. Hasta ahora, sin embargo, su implementación ha sido improvisada, deficiente y superficial. En manos del Estado, la implementación de este Régimen choca con innumerables trámites y requisitos burocráticos que al apearse excesivamente a la letra desvirtúan el espíritu del decreto 283 y de su reglamentación. Si esto es solo una circunstancia coyuntural, el futuro verá perfeccionada en sentido interculturalista la educación para indígenas en Venezuela. Si, por el contrario, fuese un problema estructural, cabe preguntarse entonces hasta qué punto toda esta ineficiencia administrativa forma parte o no de una lógica político-económica en expansión.

BIBLIOGRAFIA

ARMELLADA, C. de

1977 Fuero indígena venezolano. MONTALBAN 7: 7-423.

ARVELO-JIMENEZ, N.

1974 Influencias aculturativas en el área marginal fronteriza. AMERICA INDIGENA 34(1): 135-150.

ARVELO-JIMENEZ, N. y A. PEROZO DIAZ

1983 Programas de desarrollo entre poblaciones indígenas de Venezuela: antecedentes, consecuencias y una crítica. AMERICA INDIGENA 43 (3): 503-536.

BIORD CASTILLO, H.

1984 Mitos, arcos y petróleo. Estudio de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. El caso kari'ña. Tesis de Licenciatura en Letras. Universidad Católica Andrés Bello (Caracas).

CIVRIEUX, M. de

1974 Religión y magia kari'ña. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

1976 Los caribes y la conquista de la Guayana española. (Etnohistoria kari'ña). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

1980 Los Cumanagoto y sus vecinos. En W. COPPENS (ed.): Los aborígenes de Venexuela, I. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales, pp. 27-239 (Monografía N° 26).

MINISTERIO DE EDUCACION (Venezuela)

1981 "Plan operativo para la implementación del Decreto N° 283 del 20-09-79, sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en zonas habitadas por indígenas" (mimeo).

MORALES MENDEZ, F.

1979 Reconstrucción etnohistórica de los Kari'ñan de los siglos XVI y XVII. Tesis de Maestría en Antropología. Centro de Estudios Avanzados, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (Caracas).

1986 Los hombres del onoto y la macana (Reconstrucción etnohistórica de los Kari'ña; 1650-1810). Tesis doctoral. Universidad Central de Venezuela (Caracas).

MONSONYI, E.E. y F.A. RENGIFO

1982 Un enfoque interdisciplinario sobre los fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. ANUARIO INDIGENISTA 42: 31-57.

POYO de MANEIRO, C. et al.

1983 El camino kariña de la felicidad. Kariña eemarü yujpun (manual de cultura kariña, manuscrito).

REPUBLICA DE VENEZUELA

1985 Censo Indígena de Venezuela. Nomenclador de comunidades y colectividades. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática.

s/f Informe de la comisión de lingüística en la primera etapa de implementación del decreto presidencial 283... Caracas, Ministerio de Educación (mimeo).

RONDON de TROCONIS, M.; C. CAMPOS y M. de la G. GONZALEZ

1981 Diseño curricular del régimen de educación intercultural bilingüe (Modelo normativo). Caracas, Ministerio de Educación (mimeo).

SCHWERIN, K.H.

1966 Oil and steel. Processes of karinya culture change in response to industrial development. Los Angeles: University of California (Latín America Center, Latin American Studies, 4).

SEIJAS, H. y M.E. SUELS

1986 La tenencia de la tierra en comunidades con población indígena. BOLETIN ANTROPOLOGICO 10: 15-35.



CARENCIAS E INNOVACIONES EN LA EDUCACION ENTRE LOS PUEBLOS INDIGENAS DE CENTROAMERICA

Massimo Amadio

Un breve análisis, como el que sigue, de la dinámica educativa entre los pueblos indígenas centroamericanos, se fundamenta en una serie de premisas, datos y planteamientos que espero no sea necesario volver a repetir, y que pueden ser encontrados en tres recientes publicaciones sobre el tema (Rodríguez et al., 1983; Amadio et al., 1986; Asion et al., 1987)

En este contexto, es suficiente recordar que el enfoque tradicional para alcanzar la integración y la unidad nacional de los modernos estados latinoamericanos, se resume en el conocido paradigma "una nación, una lengua, una cultura". De ahí los esfuerzos para llegar a una completa y total homogenización lingüística y cultural de la sociedad, la percepción de la diversidad (más que de la desigualdad) como un obstáculo para este programa, y las consecuentes políticas educativas implementadas a lo largo de varias décadas.

Sin embargo, al considerar las estadísticas educativas en cuanto a alfabetización y educación básica, pareciera que, hasta hoy, los mayores logros de la educación formal entre la población indígena no han sido en la enseñanza del idioma oficial, sino en el desplazamiento y en la defuncionalización de otros idiomas y culturas, más que garantizar resultados pedagógicos, la escuela ha funcionado, en palabras de Spolsky, como una: "institución ajena que rompe modelos sociales tradicionales" (1978: 353). Un aspecto relevante de esta dinámica es el proceso de progresiva marginalización que largamente ha afectado a la población indígena, y que se refleja también en déficits educativos particularmente elevados. La educación formal no solo ha ignorado sus características culturales y ha prescindido de sus lenguas, sino que tampoco ha sido un instrumento

eficaz para promover la difusión de un idioma nacional o para proporcionar mejores oportunidades de empleo y trabajo. En este sentido, varios autores han señalado que la escuela ha tenido un papel reducido en la unificación lingüística, y un menor impacto de lo que pueden haber tenido la emigración, los medios sociales de comunicación o la administración pública centralizada (v. por ejemplo Gigante et al., 1986). No puede tampoco dejarse de un lado el hecho de que, hasta fechas muy recientes, y aún hoy amplios sectores de la población jamás pisan un salón de clases, o lo abandonan rápidamente sin llegar a alcanzar conocimientos prácticos de lectura, escritura y cálculo. Un examen resumido de los indicadores relativos al analfabetismo y a la educación básica en Centroamérica puede ser útil para ilustrar con más detalle esta situación.

El analfabetismo entre la población indígena representa un fenómeno subestimado y desatendido, ya que muchas veces la tasa promedio nacional oculta carencias preocupantes, sobre todo con relación a este sector de la población. No hay duda de que en Costa Rica el analfabetismo puede ser considerado como un problema residual; sin embargo, algunos estudios indican porcentajes muy elevados en zonas indígenas (80-90%, v. Amadio y García, 1987). Lo mismo puede decirse de Panamá, con un promedio nacional de 12.9% (1980), pero con un 81.2% de analfabetas entre la población indígena de la provincia de Colón (v. República de Panamá, 1982). En el caso de Guatemala se ha registrado una tasa de analfabetismo del 52% a nivel nacional (1986), con indicadores cercanos al 80% en los departamentos rurales y con una alta concentración de población indígena: por ejemplo, en los departamentos del Quiché (84% de población indígena) y Sololá (92%), hay tasas de analfabetismo del 84% y 79% respectivamente (v. USIPE, 1986).

No hay datos específicos en cuanto a Honduras y El Salvador, pero cabría esperarse una situación parecida, sobre todo considerando que el porcentaje de analfabetismo a nivel nacional supera el 40%. Difícil también recabar datos sobre el analfabetismo de la población indígena en Nicaragua: la Cruzada Nacional de Alfabetización, desarrollada durante 1980, logró reducir la tasa nacional del 50% al 13%; sin embargo, este indicador volvió a incrementarse durante el período sucesivo y debido a la situación de guerra que sufre el país, llegando a un promedio nacional de un 20% aproximadamente, y seguramente más elevado en la Costa Atlántica, donde se encuentra la mayoría de la población indígena y donde se ha registrado un nivel considerable de conflictos armados.

En conclusión, una estimación bastante realista indicaría que cerca del 70% de la población indígena adulta centroamericana es analfabeta.

Esta situación tiene su contrapartida también en la educación básica. Podemos restringir el análisis a algunos aspectos de la dinámica educativa en Guatemala, país

donde se concentra la mayoría de la población indígena centroamericana (aproximadamente un 85%, v. Amadio et al., 1986). Según las mismas autoridades educativas, el cuadro es alarmante. En el área rural, solo el 32% de la correspondiente población de 7 a 14 años se inscribe por lo menos una vez en la escuela (41.6% a nivel nacional); datos de 1985 indican que la mayoría (94.7%) de las escuelas que no pueden ofrecer una educación primaria completa se encuentra en el área rural. Además, de un total de 2.778 escuelas unidocentes (el 34.8% de las escuelas primarias) el 99.1% se ubica en zonas rurales. Los índices de repitencia, deserción y extraedad son particularmente elevados, y por lo general, se requiere de un promedio de 18 años/alumno para obtener un egresado del 6º grado de primaria (datos de 1983). De seguir inalteradas estas condiciones, se proporcionaría una atención educativa adecuada solo al 7% de la población escolar del área rural (para estos y otros datos, véase USIPE, 1986).

En cuanto a los otros países, la situación es menos preocupante, manteniéndose sin embargo la notoria distinción entre los ámbitos urbano y rural. En Nicaragua y en El Salvador se registran importantes déficits de cobertura en los servicios de educación general básica, y principalmente en zonas rurales. En el caso de Honduras, Panamá, y en menor medida, Costa Rica, los problemas mayores se relacionan con la eficiencia interna del sistema educativo, siendo Costa Rica el país con los índices más altos de escolarización, y no solo a nivel centroamericano.

Por lo general, es en las áreas rurales de los países de la subregión donde se concentra la mayoría de escuelas incompletas y unidocentes. Además, los maestros que trabajan en estas escuelas no han recibido la preparación necesaria en cuanto a metodología de atención de grupos multigrados o al tratamiento de problemas como el retraso escolar, la extraedad y la deserción, y menos aún en todo lo que se refiere a un tratamiento adecuado de la diversidad lingüística y cultural. Como se observó anteriormente, no hay una tradición en este sentido, ya que esta diversidad no se ha percibido como una realidad que tenía que recibir una atención específica, sino como un fenómeno que tenía que superarse.

Es conveniente señalar que esa situación no afecta solamente a la población indígena como parte de la población rural. En la vertiente atlántica de Costa Rica, Honduras, Panamá y Nicaragua, viven importantes núcleos de población de origen afrocaribea y de habla inglés creole, cuyas características específicas raramente han sido tomadas en cuenta. En palabras del director regional del Ministerio de Educación de Costa Rica que trabaja en esta área: "Es feo decirlo, pero los programas de estudio actuales no toman en cuenta la enseñanza de la cultura indígena ni la del negro."

Son culturas ricas en acontecimientos históricos y en valores humanos, pero las negamos totalmente en el curriculum costarricense" (cit. en Palmer, 1986; 374). De esta manera, aparte de las limitaciones observadas en cuanto a la preparación del personal docente, entre las variables endógenas que influyen sobre los resultados del sistema educativo podemos también incluir la falta de contenidos apropiados y de materiales adecuados: "los grupos mayoritarios, que en cada país centroamericano se ubican en las áreas rurales, no han sido tomados en cuenta por las políticas gubernamentales de los respectivos países para la toma de decisiones y no se les ha brindado la oportunidad de participar en los procesos de su propio desarrollo educativo, sino que se ha impuesto esquemas organizativos y modelos curriculares con contenidos propios de las zonas urbanas, sin aproximación directa a sus necesidades en relación con sus características sociales, con la capacitación para el trabajo, ni sus motivaciones y patrimonio de tipo cultural" (Dengo, 1986: 41).

En síntesis, los resultados de la política educativa entre los grupos indígenas centroamericanos, tradicionalmente orientada hacia el logro de una mayor integración de la sociedad nacional, no podrían ser más contradictorios y desalentadores; un 70% de analfabetismo, una escasa cobertura de la población en edad escolar, y una preocupante ineficacia del proceso didáctico (en Guatemala, por ejemplo, solo un niño indígena de cada cien que ingresan a la escuela llega a concluir el 6º grado de educación primaria). No es tampoco sorprendente que sean estos los resultados, ya que aparentemente han sido utilizados todos los medios disponibles para obtenerlos: financiación insuficiente, personal impreparado, métodos obsoletos, materiales inadecuados y contenidos inapropiados, sin considerar con ello las condicionantes de tipo socio-económico, político y cultural.

Frente a esta problemática, las autoridades nacionales de varios países centroamericanos han llegado a plantear un acercamiento distinto a su realidad plurilingüe y multicultural, o han empezado a tomar medidas en cierto grado innovadoras. Las nuevas Constituciones de Guatemala (1986), Panamá (1983), y Nicaragua (1987), por ejemplo, reconocen la pluralidad cultural y la identidad étnica como un derecho que puede favorecer una mayor unidad nacional, más que como una amenaza que puede disolverla; en el caso de Nicaragua, se establece también la legitimidad de los derechos de autonomía para las poblaciones de la Costa Atlántica, hecho bastante infrecuente en la región latinoamericana, donde solamente las Leyes de las Comarcas Indígenas en Panamá tienen una orientación parecida en cuanto a la definición de ciertos ámbitos de decisión autónoma.

Las medidas innovadoras más relevantes consisten en la difusión de proyectos o programas de educación bilingüe para la población indígena, principalmente con el propósito de utilizar sus lenguas para facilitar el aprendizaje del idioma oficial, y por

ende, asegurar una integración nacional aún incompleta. Guatemala es el país que ha tomado las iniciativas más decididas al respecto. El programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (PRONEBI) se ha institucionalizado a partir de 1985 (Acuerdo Gubernamental n° 1093-84), y su Reglamento (Acuerdo Ministerial n° 997-85) es una de las disposiciones más completas a nivel centroamericano, en cuanto a objetivos ("proporcionar educación pre-primaria en forma bilingüe bicultural a la población escolar indígena del país". art. 4), asignaturas (art. 45 y 46), flexibilidad (art. 48, 49 y 50), y contenidos ("se adecuarán a las necesidades, intereses y expectativas de la población escolar indígena de cada región del país", art. 51). Hasta 1986 el programa ha llegado a cubrir un 16% de la población escolar que debería recibir una atención de este tipo (v. USIPE, 1986). También la reciente Ley de Alfabetización (Decreto n° 43-86) presenta rasgos novedosos respecto al enfoque tradicional, reconociendo la necesidad de adecuar el proceso de alfabetización a las diferentes características culturales y regionales del país, y la conveniencia de emplear lenguas indígenas, personal bilingüe, materiales específicos y técnicas de enseñanza del español en forma oral con la población indígena monolingüe (art. 5).

Tanto en Panamá (desde 1975), como en Nicaragua (desde 1984), se encuentran en ejecución los programas de educación bilingüe. En el caso de Nicaragua, la ley sobre Educación en lenguas (Decreto n° 571 de 1980) ha autorizado también la enseñanza del inglés creole hasta el cuarto grado de educación primaria, llegándose en 1986 a una cobertura de 16 escuelas con 53 maestros a cargo de 1.660 a Costa Rica, durante 1986 se desarrollaron numerosas actividades, sobre la base del decreto n° 1619 de 1985, que ha dispuesto la implementación de una educación bilingüe y bicultural para la población indígena, la creación de un modelo curricular adecuado a sus características, y el establecimiento de programas de formación para el personal involucrado (v. Amadio y García, 1987).

Como podemos observar, solo a partir de la década de los 80 se ha tratado de poner en práctica un enfoque distinto para resolver las dramáticas carencias señaladas anteriormente. También sabemos que: "uno de los problemas que enfrenta la educación indígena (...) consiste en lograr una eficiencia operativa de la que carece hasta la fecha y una credibilidad entre la misma población destinataria" (Gigante et al., 1986: 31). Por lo que hemos visto, se trata de una limitación impuesta por la misma estructura de los sistemas educativos, aún rígidamente centralizados y diseñados para entender a una población con características prevalentemente urbanas.

De esta manera, las perspectivas de un mejoramiento en la atención educativa de la población indígena centroamericana no dependerán solamente de los resultados positivos que pueda proporcionar la educación intercultural bilingüe, sino también, y fundamentalmente, de la voluntad política de seguir profundizando y ampliando los

esfuerzos de reforma y renovación de los sistemas educativos, para adecuarlos a las exigencias y motivaciones de los largos sectores de la población que hasta ahora han excluido.



BIBLIOGRAFIA

- Amadio, M. C. Picón y S. Varese (1986). Educación y pueblos indígenas en Centroamérica: un balance crítico, Santiago: OREALC (en prensa).**
- Amadio, M. y G. García (1987). "Avances de la educación bilingüe en Costa Rica durante 1986", Boletín del proyecto principal de Educación, Santiago: OREALC (en prensa).**
- Asion, J.L. Cueva y m. Zúñiga (1987). Educación en poblaciones indígenas: políticas en América Latina, (en prensa).**
- Dengo, M.E. (1986) Tendencias sobre innovaciones de los contenidos y métodos de la educación para áreas rurales de centroamérica y Panamá, documento presentado en el "Seminario-Taller subregional sobre tendencias en las innovaciones de contenidos y métodos de la educación para áreas rurales", San José, 16-19 de septiembre de 1986, 96p.**

Gigante, E.P. Lewin y S. Varese (1986). **Condiciones etno-lingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada**, documento presentado en el "Taller regional sobre elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de lengua", Buenos Aires, 13-17 de octubre 1986, 74p.

Ministerio de Educación de Nicaragua (1986). **Programa educativo bilingüe-bicultural. Un intento de semblanza**, Bluefields, Zona especial II, mimeo.

Palmer, P. (1986) **"Wa'apin man": la historia de la costa talamanqueña de Costa Rica según sus propios protagonistas**, San José: Instituto del Libro.

República de Panamá (1982). **Plan Nacional de Alfabetización**, Panamá: Ministerio de Educación.

Rodriguez, N.E. Masferrer y R. Vargas (eds.) (1983). **Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural**, México: UNESCO&III.

Spolsky, B. (1978). "A Model for the Evaluation of Bilingual Education", **International Review of Education**, XXIV 3, pp. 347-360.

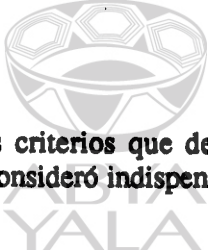
USIPE (1986). **Plan Nacional de Desarrollo 1987-1991. Sector Educación**, Guatemala: Ministerio de Educación.

INFORME DE LAS COMISIONES*

CRITERIOS INTERDISCIPLINARIOS Y CONDICIONES PARA LA ELABORACION Y OFICIALIZACION DE ALFABETOS Y PARA LA PLANIFICACION LINGÜISTICA

Informe Comisión Nº 1

Alfabetos

- 
- I. Previo a la discusión de los criterios que deberían tomarse en cuenta para la elaboración de alfabetos se consideró indispensable establecer el siguiente marco referencial:
 1. Es necesario enfocar el proceso de elaboración de alfabetos para lenguas indígenas desde una perspectiva de desarrollo de todo un sistema de escritura. Por este motivo se recomienda que la elaboración de alfabetos para lenguas amerindias se enmarque dentro de una política de desarrollo del nivel escrito. Es decir, que se deberá ir más allá de la simple representación gráfica de los fonemas respectivos para considerar también normas ortográficas y de puntuación.
 2. Por otro lado, se consideró que dada la necesidad de coadyuvar a la estandarización y desarrollo de las lenguas amerindias, el diseño de los sistemas de escritura aludidos debería enmarcarse dentro de una perspectiva de normalización de estas lenguas a partir del análisis crítico de la situación de opresión lingüística que caracteriza el contacto entre las lenguas amerindias y el castellano, el portugués o el

* Taller regional sobre elaboración de curricula intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna (Buenos Aires, 13-17 de octubre de 1986).
Fuente: Unesco/Orealc, Santiago de Chile, 1987.

inglés. De allí que rechazemos aquellos intentos de educación bilingüe de transición y promovamos en su lugar la generalización de una educación bilingüe e intercultural que considere el mantenimiento y cultivo de las lenguas oprimidas.

En la estandarización lingüística se tomarán muy en cuenta las variaciones dialectales y topolectales dentro de la misma lengua a fin de producir un sistema supradialectal que permita una unificación armonizadora y flexible que no atente contra las particularidades regionales y locales que constituyen fuentes imprescindibles de creatividad cultural.

3. El desarrollo de la escritura de las lenguas oprimidas deberá posibilitar su utilización para todas las necesidades de la vida contemporánea. Por este motivo, los sistemas de escritura que se diseñen deberán considerar aspectos relacionados con el desarrollo léxico-expresivo y estilístico de estas lenguas, a fin de que expresen también conceptos e ideas vinculadas con el mundo de la ciencia y la tecnología modernas. De esta manera se posibilitaría su interrelación armónica con otras lenguas y la participación de sus hablantes en las diversas actividades del mundo actual.
4. Estos criterios deberán regir igualmente en el caso de lenguas oprimidas minoritarias y de aquellas en vías de extinción; en tales casos debería emprenderse acciones prioritarias que conlleven hacia su revalorización y revitalización para así darles la oportunidad histórica de sobrevivir y desarrollarse.
5. El desarrollo de los sistemas de escritura para las lenguas amerindias deberá partir también de una perspectiva relativamente autárquica que evite en lo posible el recurso fácil del préstamo y del calco e incentive más bien la creación, por parte de los mismos usuarios, de términos y expresiones que utilicen los recursos, muchas veces inexpressados, de las propias lenguas.
6. Si bien en estas últimas décadas se han dado avances significativos en el estudio de las lenguas amerindias en lo que concierne a su descripción, éstos por lo general, han considerado solo el nivel del discurso. Esto está íntimamente relacionado con el desarrollo de un sistema escrito por la estricta relación existente entre la estructura discursiva de una lengua y las decisiones que tomen con relación a su escritura, particularmente en lo que se refiere al nivel textual.

II. Referente a recomendaciones específicas en relación con el sistema de escritura, se sugiere que:

1. El sistema de escritura debe ser simple y adecuado a las posibilidades de que se dispone para su impresión (tipográficas) y coherente para su uso en letra ligada o corrida.
2. Debe respetarse, dentro de límites razonables, la tradición escrita que pudieran tener las comunidades indígenas, como asimismo la de las sociedades en contacto.
3. Deben tenerse en cuenta la intuición lingüística y las preferencias culturales de los usuarios en cuanto a aceptabilidad de las representaciones gráficas.
4. Debe promoverse la unificación de la escritura en lenguas indígenas unitarias que atraviesan fronteras políticas actuales, como en el caso del guaraní (Argentina, Paraguay, Bolivia) o el aymara (Bolivia, Perú y norte de Chile) o el chorote (Argentina, Paraguay) o el maya (México y Guatemala) o el guajiro (Venezuela, Colombia).
5. Debe asimismo promoverse la convergencia ortográfica de lenguas genéticamente emparentadas, tipológicamente afines o en mutuo contacto.
6. Los signos de puntuación, incluyendo los de interrogación, exclamación, etc., podrán utilizarse según las convenciones internacionales.
7. En cuanto a la representación de los sistemas consonánticos, se podría considerar la solución adoptada por Perú y Bolivia para los alfabetos oficiales del quechua y aymara como punto de referencia para proponer un inventario básico de símbolos ortográficos utilizables para los fonemas más frecuentes en lenguas amerindias. Otra razón fundamental para recomendar el uso de este conjunto de símbolos ortográficos es la inmensa confusión y casi total arbitrariedad existente en la hora de construir alfabetos prácticos para lenguas con poco o ninguna tradición escrita.

Con frecuencia estos alfabetos no son sino un calco servil del sistema de escritura de alguna lengua dominante: otras veces pasan por alto distinciones fonéticas sin valor fonético; tampoco faltan representaciones enteramente injustificables.

Dada la dificultad de construir alfabetos que eviten, por un lado, el escollo del tecnicismo de las transcripciones fonéticas y fonémicas de alto grado de complejidad y, por el otro, el empirismo e inadecuación de los alfabetos basados exclusivamente en las lenguas estatales, la comisión ha tomado la iniciativa de

diseñar un símbolo sencillo y de fácil uso para cada uno de los posibles fonemas o rasgos fonémicos formalmente presentes en lenguas amerindias.

Esta tabla de símbolos deberá utilizarse como una guía flexible y adaptarse a todo sistema fonémico concreto donde esté ausente una fuerte tradición escrita o se de una oposición u obstáculo de cualquier naturaleza que hagan deseable, por razones históricas, sociales, culturales o políticas, el empleo de otros tipos de símbolos. Nuestro único propósito es la creación y difusión de alfabetos cada vez más apropiados para una planificación lingüística acorde con nuestras premisas teórico-prácticas.

Para la representación de los sistemas vocálicos proponemos la utilización de las cinco vocales básicas del sistema latino, complementadas en caso necesario, con los diacríticos que aparecen en los cuadros 1 y 2.

Las vocales largas se representarán preferentemente con diagrafemas consistentes en la duplicación de la vocal (aa, ee, ii, etc.).

El uso de la tilde sobre las vocales indica la nasalidad (ã, ã).

El uso de diéresis sobre las vocales indica redondeamiento, cuando se usa con símbolos vocálicos anteriores. En el caso de la "a" indica anteriorización. Una coma debajo de la vocal indica mayor abertura.

Con respecto a los rasgos suprasegmentales, se propone:

- a) Acento agudo (´) y grave (˘) indican, respectivamente, el tono alto o bajo. El neutro no se marca. Para lenguas que tienen más de tres tonos se usan números después de vocal: a¹, a², a³.
- b) Se utilizará acento agudo para marcar acento primario de intensidad y, en caso de necesidad, acento grave para acento secundario. Si hay acentos de intensidad y tonos a la vez, éstos se marcan por números.

En el caso de dígrafos que puedan ser confundidos con una secuencia de segmentos se recomienda el uso de un punto intercalado, a fin de establecer la distinción (por ejemplo: kwa vs. k.wa).

CUADRO Nº 1
INVENTARIO BASICO DE SIMBOLOS ORTOGRAFICOS UTILIZABLES
PARA LOS FONEMAS MAS FRECUENTES EN LENGUAS
AMERINDIAS

(Consonantes)

	Bi labial	Labio- dental	Inter- dental	Dental alveolar	Retro flejo	Pala- tal	Retro- palatal	Velar	Post- Velar	Global tal
Oclusivas										
Sordas	p			t	ʈ	ch	čh	k	q	'
Sonoras	b			d	ɖ	j	ǰ	g		
Fricativas										
Sordas		f		s	ʃ	sh	ʃh	x	ʂ	h
Sonoras		v	ɸ	z	ʒ	zh	ʒh	ɣ		
Nasales				n	ɳ	ny		ng		
Líquidas				l/r/rɾ	ʎ	ly		ng		
Semicons	h				f	hy		r		
	w					y				

Modificaciones especiales

Aspiración : ph
 ensordecimiento: lh, mh
 palatización : ty
 labialización : bw
 glotalización : p'

En caso de tratarse de secuencias,
 se recomienda separar con punto.
 Ej. : p.h.

CUADRO Nº 2

**INVENTARIO BASICO DE SIMBOLOS ORTOGRAFICOS UTILIZABLES
PARA LOS FONEMAS MAS FRECUENTES EN LENGUAS
AMERINDIAS**

(Vocales)

Anterior	Central	Posterior
i ü	ï	u
e (cerr) ø	e	o (cerr)
e (cerr) ö	e	o (ab.)
ä	a	a

Vocales nasalizadas:

Vocales largas

Vocales centrales y posteriores no redondeadas

Vocales anteriores redondeadas

Vocales a en posición anteriorizada



: a
: aa, ee
: diéresis
: diéresis
: diéresis

Planificación lingüística

En lo que respecta a consideraciones a tomarse en cuenta en el diseño e implementación de políticas lingüísticas, el grupo de trabajo consideró lo siguiente:

- I. Dada la necesidad de promover un cambio de actitudes en los diversos grupos sociales de nuestros países respecto de las poblaciones de habla vernácula, se recomienda:
 1. El diseño y desarrollo de políticas de difusión y promoción de las lenguas y culturas oprimidas, usando los medios de comunicación de masas (periódicos, radio, televisión) a fin de sensibilizar y concientizar a nuestras sociedades nacionales sobre las lenguas y problemática indígena. Para impulsar estas políticas deberá considerarse la realización de seminarios para funcionarios públicos

destinados a que tomen conciencia de la particularidad pluriétnica multicultural y plurilingüe de nuestros países.

2. La inclusión en los planes de estudio de nuestros respectivos países de:
 - a) Areas que abarquen la problemática de las lenguas y culturas indígenas en los programas de formación docente.
 - b) Una asignatura de lengua indígena como segunda lengua en los currículos universitarios, tal como se ofrecen cursos de lenguas extranjeras. Con este fin deberá estimularse la producción de materiales educativos y el diseño de metodologías apropiadas. Esta asignatura podría incluso llegar a implantarse como obligatoria para la formación de profesionales que van a trabajar en zonas con presencia significativa de hablantes en lengua indígena. Los contenidos de la asignatura, además del aspecto lingüístico, deberán contemplar lo relacionado con la historia, la sociedad cultural y civilización de los respectivos grupos.
 - c) Contenidos relacionados con las naciones indígenas, sus problemas y conflictos actuales por estar en contacto con otras sociedades y ver amenazada su supervivencia, en los currículos de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Podría recomendarse el desarrollo de una asignatura para los dos últimos años del ciclo secundario en la que aborden estos problemas con perspectiva crítica
 - d) En los textos escolares, información referente a la lenguas y culturas indígenas.
3. La recuperación de las formas más autorizadas de los topónimos, antropónimos y otros vocablos de origen indígena, los cuales forman parte del patrimonio histórico cultural de nuestros países. La escritura de tales vocablos deberá regirse por los alfabetos de las lenguas respectivas.
- II. Dada la asimetría que aún rige la relación entre las lenguas indígenas y las de relación intercultural en nuestros respectivos países, lo que determina en uso cada vez más restringido de las lenguas indígenas, y apelando al derecho étnico-lingüístico y cultural de nuestras poblaciones indígenas recomendamos:

El uso oficial de lenguas indígenas, por lo menos a nivel regional, en los sectores públicos y privados tales como la administración de justicia, la prestación de servicios de salud, tramitación de documentos, capacitación y ayuda al campesino, medios de comunicación masiva, señalamientos viales, etc.

Se reitera además, la necesidad de desarrollar los procesos de educación y alfabetización de comunidades indígenas haciendo uso de su propia lengua, cultura y modalidades cognoscitivas. Ello deberá completarse eficazmente con la enseñanza de la lengua estatal como segunda lengua y de su difusión y utilización junto a la vernácula.

Esta modalidad de educación bilingüe no deberá entenderse como compensatoria y exclusiva para indígenas sino debe formar parte integral y orgánica de nuestros respectivos sistemas educativos, apelando al derecho lingüístico y cultural de nuestras poblaciones. Para el diseño de estos programas educativos deberá considerarse la conformación de equipos interdisciplinarios (lingüistas, antropólogos, sociólogos, educadores, etc.) que aborden los aspectos de planificación lingüística, de investigación sociolingüística y educativa, y recopilación de literatura oral e histórica.

III. En lo referente a investigación de y con grupos indígenas:

1. La utilización de las lenguas vernáculas como instrumento de trabajo tanto en la fase de recolección de material como en su posterior elaboración y análisis, llegando eventualmente a la formulación de meta-lenguajes.
2. La necesidad de que los conocimientos obtenidos reviertan en beneficio de las comunidades indígenas, por lo que los gobiernos deben asumir la defensa y resguardo del patrimonio cultural de sus respectivos países.
3. La creación de mecanismos de control por parte del Estado destinados a evitar que grupos religiosos fundamentalistas y fanáticos destruyan o desvirtuen las culturas autóctonas.

IV. Dado que el país anfitrión de esta reunión ha sido Argentina, se recomienda a la UNESCO solicite al Gobierno argentino considerar estas recomendaciones en el tratamiento de sus poblaciones indígenas y criollas de habla indígena.

V. Finalmente reiteramos la necesidad de la conformación de una comisión técnica continental de lingüistas y etnolingüistas bajo los auspicios de la UNESCO que asesore y oriente los programas que se desprenden de estas recomendaciones y otros similares.

CRITERIOS PLURIDISCIPLINARIOS Y CONDICIONES PARA LA ELABORACION DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL BILINGÜE

Informe Comisión N° 2

1. Las labores y las discusiones del grupo se centraron en el intento de identificar una serie de criterios y condiciones generales, y algunas propuestas específicas que posibiliten la elaboración de currículos interculturales bilingües como medio para acercar la educación a las características y necesidades de los pueblos indígenas latinoamericanos. A lo largo de toda la reunión se hizo evidente la necesidad de reiterar algunos requisitos básicos sin los cuales resulta difícil poder llegar a la elaboración de un currículo intercultural bilingüe. A pesar de que tales condiciones ya han sido señaladas en distintas reuniones realizadas durante los últimos años, tanto a nivel internacional como a nivel regional o subregional, se consideró oportuno volver a insistir sobre ellas, teniendo en cuenta que aún hay muchas limitaciones y un escaso desarrollo de los principios que se han llegado a aceptar en muchos países de la región.

2. Tales condiciones o requisitos básicos generales, en relación a la sociedad nacional en su conjunto, se pueden sintetizar en lo siguiente.

Es indispensable, por parte del Estado, el reconocimiento oficial del carácter plurilingüe y multicultural de la sociedad nacional. Este reconocimiento tiene también que traducirse, entre otras cosas, en disposiciones constitucionales, legales y reglamentos que faciliten la progresiva formulación a realización de un proyecto plural asumido por los miembros de la sociedad en el recíproco respeto de sus diferencias lingüísticas y culturales. Muchas experiencias en distintos países apuntan hacia el hecho de que tales diferencias no constituyen una amenaza para la unidad nacional y que los conflictos son notoriamente superiores a la diferencia se le une la desigualdad y la discriminación.

3. En esta misma línea, y como se ha señalado en numerosas ocasiones, hay que multiplicar los esfuerzos para disminuir y superar la desigualdad y la discriminación socio económica que afecta aún a la gran mayoría de los pueblos indígenas sin la cual se hace imposible la reproducción y el desarrollo de su cultura.

4. Y, finalmente haciendo referencia a los sistemas educativos, es necesario superar progresivamente la tradición centralista y verticalista aún vigente y empezar a reformar un proceso de descentralización y desconcentración técnico-administrativa que permita la asignación de los recursos humanos, materiales y financieros indispensables para la educación en los contextos regionales, zonales y locales.

5. Hubo consenso sobre la necesidad urgente de cambio en los sistemas educativos que actualmente no corresponden ni a las necesidades ni a las características de la sociedad latinoamericana contemporánea. Este cambio tiene que reflejarse también en un currículo distinto, tanto para la educación intercultural bilingüe como para la educación en general. El problema de fondo no se sitúa tanto en los contenidos sino en el enfoque mismo de la educación, actualmente orientada hacia el fomento de la producción de un conocimiento integrado en consonancia con el contexto social, histórico, cultural y lingüístico propio del educando y de la comunidad en la cual vive. Sin embargo, hay que destacar que en el caso de la educación intercultural bilingüe, el problema de los contenidos adquiere una valencia especial ya que es práctica común la traducción de los conceptos y categorías de la cultura dominante en la lengua indígena, la cual debería evitarse.
6. Se destacó también que la educación no solo debería favorecer una sistematización y recuperación de lo propio (en el caso de los indígenas: la historia, los conocimientos, la lengua y el espacio), sino también facilitar la apropiación crítica de los nuevos conocimientos, que en el caso de los indígenas se traduce en propiciar la descodificación y recodificación del sistema cultural ajeno, evidente sobre la base de los elementos que el individuo maneja mejor. De allí que este proceso tiene que estar necesariamente enmarcado en un contexto de ciencia integrada y pluridisciplinaria. Para hacer un ejemplo, generalmente se separa la lengua de la cultura, siendo que si se habla de una lengua se habla también de los contenidos a ella vinculados, de su sistema semántico, de las categorías culturales y de los principios clasificatorios que se expresan a través de ella.
7. En este mismo sentido, se debería también dar inicio a un proceso de modificación y repensamiento de la organización institucional de la escuela, cuyo sistema normativo tendría que ser lo más flexible posible y diseñado en modo de asegurar la articulación entre la estructura de la educación y la vida de la comunidad.
8. Dadas estas premisas, el grupo de trabajo intentó definir una imagen objetiva que podría tenerse en cuenta para orientar el proceso de cambio curricular y para la elaboración de un currículo intercultural bilingüe.

En síntesis, podrían señalarse las siguientes características generales:

- Un currículo integrado y formativo, más que desarticulado e instructivo;
- Que tenga en cuenta la organización, articulación, producción y recreación del conocimiento propio y su relación con los nuevos conocimientos;

- Que más que la cantidad de los contenidos privilegie la calidad, la cual tiene que ver con la adopción de criterios adecuados para la selección y organización del conocimiento en estrecha relación con un contexto social, cultural y lingüístico específico;
 - Que sea flexible y sólidamente fundamentado en investigaciones (de tipo participativo o según la modalidad de la investigación-acción), mediante las cuales las disciplinas sociales y lingüísticas contribuyan a enriquecer el proceso didáctico y la dinámica pedagógica.
9. Sobre el aspecto de las investigaciones, hubo consenso en notar que generalmente ha faltado un enfoque aplicado a la educación, lo cual ha permitido escasamente una utilización de los resultados de las investigaciones lingüísticas, antropológicas y etnológicas por parte de los educadores.
10. Pareciera ser que uno de los lugares donde podría establecerse esta convergencia interdisciplinaria y una compatibilización en finalidades investigativas y exigencias pedagógicas son las escuelas normales. Urge una modificación en los programas de formación de los docentes y si ello incluyera investigaciones sobre las potencialidades pedagógicas de elementos culturales y lingüísticos a ser, por ejemplo, aplicadas en la elaboración de materiales para la educación intercultural bilingüe o en el afinamiento de los métodos de enseñanza, se contaría sin duda con profesionales más autorizados y preparados.
- En este sentido sería conveniente adoptar el mismo enfoque en los programas de capacitación, actualización y profesionalización de los docentes en servicio, y aplicarlo a las técnicas intermedias de los sistemas educativos.
11. En cuanto al personal docente involucrado en la educación intercultural bilingüe, el grupo de trabajo creyó oportuno insistir una vez más sobre la necesidad de contar con educadores capaces de manejar las dos lenguas utilizadas en la enseñanza, que tengan vinculación con la comunidad donde laboran y que estén comprometidos en la realización de los proyectos comunitarios.
12. Un último punto considerado por el grupo de trabajo corresponde a la necesidad de modificar la visión e interpretación de las culturas indígenas en la educación de los no-indígenas, para proyectar una imagen positiva de ellas en la sociedad.

Esto significa que en el currículo de las escuelas no indígenas deben existir elementos que propicien una actitud de respeto y valoración hacia la población de otras lenguas y culturas.

CRITERIOS PARA LA PREPARACION DE MATERIAL DIDACTICO EN/Y DE LENGUA MATERNA Y METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Informe Comisión Nº 3

Un breve análisis de los textos didácticos presentados durante el Taller nos lleva a las siguientes recomendaciones y criterios a tenerse en cuenta:

- Los equipos que elaboran los materiales deben ser interdisciplinarios para que el producto refleje los aportes de las distintas disciplinas (antropología, lingüística, etnociencia, etc.) de acuerdo a criterios pedagógicos. Son muy pocas las experiencias en las que están igualmente presentes los avances de todas las disciplinas involucradas, por lo que si en algunos textos se notan graves carencias con respecto a la presentación de la realidad cultural indígena, en otros se evidencia la utilización de metodologías didácticas obsoletas.

Toda la parte pedagógica debería ser objeto de una atención especial, tomando en cuenta también el sistema de transmisión de conocimientos propio de la cultura indígena.

- Los textos deben considerarse como una parte de un universo mucho más amplia de materiales didácticos, como por ejemplo los recursos disponibles en el medio y aquellos desarrollados por la moderna tecnología educativa.

Asimismo, se estima conveniente capacitar a los maestros y a la comunidad en la construcción y utilización de equipos sencillos y de imprentas, etc.) para la producción local de material escrito.

- En la elaboración de texto debe incrementarse la participación de la comunidad y de los niños tanto en lo que concierne a los contenidos como a las ilustraciones.
- Se sugiere aumentar sustancialmente la calidad de las imágenes y de los dibujos en los materiales didácticos. Debe tomarse en cuenta la autonomía de la expresión gráfica frente al lenguaje verbal y que la imagen no es solo ilustración de lo escrito. Hay mensajes que pasan por las palabras y otros por las ilustraciones: los dos lenguajes más que reflejarse mutuamente se complementan.
- Las guías no solo tienen que dar pautas metodológicas para el uso de los materiales didácticos, sino que deben facilitar el desarrollo, en la práctica docente, de una mayor creatividad y capacidad de superar los meros ejemplos propuestos.

- Los textos bilingües no deben considerarse de ninguna manera como la traducción de un idioma a otro, sino que deben tener en cuenta las categorías lógicas y el sistema de pensamiento propio de cada universo cultural significado por la lengua correspondiente.
- Se recomienda que la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura empiece en el idioma vernáculo, introduciéndose paulatinamente el segundo a partir de las transferencias de habilidades ya adquiridas por los alumnos en la lengua materna. De todas maneras se requiere un dominio, aunque totalmente incipiente, de la expresión oral en la segunda lengua como condición previa para la introducción de su código escrito.

En lo que se refiere a los primeros textos de lectura en idioma materno, la presentación de los signos gráficos debe respetar, entre los criterios pedagógicos, la frecuencia y productividad de los fonemas en el habla.

En cuanto a los primeros textos de lectura en castellano o portugués debe tenerse presente que el niño ya reconoce aquellas grafías similares en los dos idiomas y por lo tanto se evitará empezar nuevamente todo el proceso, tratando más bien de dar énfasis a las letras nuevas.

- En lo que se refiere a los contenidos, se piensa que la división en asignaturas puede representar una seria limitación para el niño y para el maestro. Los contenidos tienen que ser definidos conjuntamente con la comunidad y los niños en un proceso que reconozca los conocimientos globales del grupo como su propia ciencia sin discriminarlos como nociones meramente folclóricas. Hay que evitar una competencia entre conocimiento local y ciencia oficial; por ello se insiste en la necesidad de elaborar material en lengua materna para todas las áreas del saber, sobre todo para los grados superiores. Este tratamiento permitirá además el mantenimiento y enriquecimiento de la lengua vernácula contribuyendo por lo tanto a su desarrollo lexical, expresivo y estilístico.
- El lenguaje utilizado en los textos debe partir del universo vocabular del niño y estar dirigido a la adquisición, a través de un proceso gradual, de un dominio creativo de la propia lengua.
- Se ha notado que los materiales para la enseñanza oral del segundo idioma se basan, en la mayoría de los casos, en la metodología utilizada para la enseñanza de lengua extranjera. La situación sociolingüística diferente de las lenguas involucradas en los programas de educación bilingüe para la población indígena nos lleva a recomendar la elaboración de nuevos métodos.

- El hecho de que el español y el portugués sean segunda lengua, no implica una banalización de los contenidos o una simplificación lingüística extrema. Sería importante, además, considerar los niveles de competencia lingüística de los alumnos en el segundo idioma a su ingreso en la escuela.
- Los materiales (tanto aquellos en lengua materna como en la segunda lengua) deben promover la creatividad, la fantasía y los aspectos lúdicos. Ellos no deben ser un mero calco de la realidad, muchas veces aplastante, que vive en el niño, sino que deben proporcionarle elementos de análisis y de crítica que le permitan superarla y modificarla.

En general, los materiales tienen que ofrecer respuestas a las necesidades del niño y a las expectativas del grupo y tomar en cuenta el contexto sociocultural global en el cual está inmerso y al cual pertenece la comunidad.

- Es necesario promover investigaciones de tipo sicolingüístico y sicopedagógico sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje del niño a quien se dirige la educación. Los métodos de enseñanza deben deducirse de la naturaleza de la lengua y del proceso de aprendizaje del niño indígena.
- En cuanto al educador, el caso ideal es que sea un indígena de la misma etnia. Cuanto esto no sea posible, el dominio del idioma y el conocimiento de la cultura es la condición mínima requerida.

Las escuelas normales e institutos pedagógicos deberían dar prioridad a la matrícula de estudiantes indígenas.

EDUCACION Y ESCUELA INDIGENA*

Los pueblos indígenas tienen un sistema educacional propio y característico de ellos. La educación indígena es un derecho intrínseco en la manera de ser de cada uno de estos pueblos.

De hecho, el derecho a la educación indígena está consolidado y reafirmado en Convenciones Internacionales, y en el caso de los Pueblos Indígenas de Brasil está reconocido fundamentalmente en la ley 6001, conocida como el Estatuto del Indio (Anexo 1). Este derecho a la educación es universal y exigido como tal en numerosos Congresos y Declaraciones de pueblos Indígenas y de Organizaciones de Defensa de los Derechos Humanos (Anexo 2).

Por otra parte, es deber del Estado asegurar y fortalecer la educación indígena, principalmente en lo relacionado con la educación formalizada a través de la escuela. La escuela, en las circunstancias actuales de la mayoría de estos pueblos, es un elemento importante y necesario en su proceso de autodeterminación. La educación indígena no termina en la escuela, y la escuela tampoco abarca todo el proceso educacional indígena; pero sin escuela, muchos de estos pueblos estarán excluidos del proceso histórico global. El Estado confunde su deber en relación con la educación indígena, con el derecho de imponer un sistema determinado de enseñanza y una determinada forma de escuela. De aquí viene la concepción unilateral de una escuela para el indígena y no de una "escuela indígena".

La escuela indígena debe, como dice el propio Estatuto, asegurar "respeto al patrimonio cultural indígena" y al mismo tiempo, orientarse hacia la "integración en la comunidad nacional". Por desgracia, la integración fue con frecuencia interpretada de un

* Los presentes documentos fueron presentados por la UNI -Unión de las Nacionalidades Indígenas de Brasil, en la cuarta sesión del grupo de trabajo sobre las poblaciones indígenas de la ONU en Ginebra, 1985.

modo restrictivo, como asimilación a la sociedad envolvente, y como proceso de gradual sustitución de la cultura indígena por la llamada "cultura nacional".

La práctica de las escuelas para los indígenas estuvo siempre marcada, salvo raras excepciones, por esta desvirtuada comprensión del Estatuto del Indígena. Las deformaciones surgidas en estas escuelas, comienzan con la omisión por parte de la FUNAI, en la programación y mantenimiento de escuelas específicamente indígenas, y en la producción de material didáctico adecuado. Esta omisión resultó en convenios y arreglos con instituciones y programas que no respetarían ni los derechos de las comunidades indígenas a la educación misma, ni la letra y espíritu del Estatuto del Indio. En este sentido, la escuela para el indígena fue usada a veces para el proselitismo religioso, otras como instrumento de segregación y destrucción de la vida cultural de aquellos pueblos.

Un caso particularmente alarmante de esta omisión resulta ser la paulatina municipalización de las escuelas en áreas indígenas, donde se encuentran reunidas la baja calidad del personal docente, la precariedad de recursos didácticos y por tanto, la bajísima calidad de la enseñanza ofrecida. La municipalización también empuja estas escuelas a *conglobarse* con los intereses económicos y políticos locales, amenazando el futuro de estos pueblos.

Por otro lado la propia FUNAI, en convivencia con otros organismos del gobierno, ha obstaculizado proyectos educativos solicitados y bien aceptados por las comunidades indígenas, los cuales ofrecen una escuela que realmente responde a sus necesidades. Existe actualmente una práctica educativa y una considerable producción de material didáctico, basados en estos criterios, que han sido oficialmente ignoradas tratando la problemática de la educación indígena.

La escuela indígena, según nosotros, no puede ser considerada como un simple caso de excepción dentro del sistema general de enseñanza que requiera solamente algunas adaptaciones de lenguaje, currículum y funcionamiento. Tampoco puede reducirse a simples cursos de alfabetización y adquisición de nociones elementales de matemáticas.

La escuela indígena tiene que ser parte del sistema de educación de casa pueblo, sistema en el cual, al mismo tiempo en que se asegura y fortalece la tradición y manera de ser indígena, se proporcionan los elementos para una integración auténtica con otras sociedades. Esta integración presupone, por otra parte de las sociedades indígenas, el completo dominio de su realidad: la comprensión del proceso histórico en que están envueltas, de los valores y contravalores de la sociedad, y la práctica de la autodeterminación.

Para alcanzar estos objetivos, la escuela indígena -dado su contexto cultural- exigió calidad pedagógica específica. Además de esto, debe asegurar al educando una continuidad a la cual tiene derecho en el sistema educacional global. En otras palabras, no está limitada a las necesidades inmediatas surgidas del contacto.

Las propias distorsiones que la escuela indígena ha sufrido y está sufriendo, y que provienen en su mayoría, de su subordinación a los programas restrictivos de jurisdicción estatal o municipal, demuestran la necesidad de una vinculación formal con organismos de carácter federal, sea este el Ministerio de Educación, sea el de Cultura. Esta vinculación la exige la pluralidad étnica de la realidad brasileña, porque cada pueblo tiene derecho a una escuela que esté en absoluta armonía con su cultura.

ANEXO 1

Título I

Sobre los Principios y Definiciones

Art. 1.- Esta ley regula la situación jurídica de los indios o habitantes de la selva y de las comunidades indígenas, con el propósito de preservar su cultura y de integrarlos, progresiva y armoniosamente, a la comunidad nacional. **Párrafo único.** A los indios y comunidades indígenas se extiende la protección de las leyes del país, en los mismos términos en que se aplican a los demás brasileños, siendo resguardados sus usos, costumbres y tradiciones indígenas, así como las condiciones particulares reconocidas en esta ley.

Título V

De la Educación, Cultura y Salud

Art. 47. Se asegura el respeto al patrimonio cultural de las comunidades indígenas, sus valores artísticos y sus medios de expresión.

Art. 48. Se extiende a la población indígena, con las necesarias adaptaciones, el sistema de enseñanza vigente en el país.

Art. 49. La alfabetización de los indios se hará en la lengua del grupo al cual pertenezca y en portugués, salvaguardando el uso de la primera.

Art. 50. La educación del indio será orientada a la integración en la comunidad nacional mediante un proceso de gradual comprensión de los problemas generales y valores de la sociedad nacional, así como del aprovechamiento de sus aptitudes individuales.

Art. 51. La asistencia de los menores para fines educacionales, será prestada, cuando sea posible, sin alejarlos de la comunidad familiar o tribal.

Art. 52. Será proporcionada al indio la formación profesional adecuada, de acuerdo a su grado de aculturación.

ANEXO 2

DECLARACION DE BARBADOS

Simposio sobre Relaciones Interétnicas en América del Sur.

RESPONSABILIDAD DEL ESTADO

Los pueblos indígenas y el derecho a la educación en el Brasil

Hacer una semblanza de la llamada educación para indígenas, para que se pueda (partiendo del conocimiento de lo que se ha hecho y se hace) encaminar unas propuestas, es una tarea para la cual serían indispensables informaciones sistematizadas y globales. Además, un "levantamiento" sistemático sobre la educación indígena, no existe. Los llamados proyectos de educación, son de los más diferentes tipos, tienen los propósitos más variados; comprenden diferentes administraciones y a veces operan con objetivos opuestos en una misma área. Una breve lista incluye la FUNAI, cerca de 50 misiones religiosas católicas y prefecturas municipales, una pluralidad que demuestra claramente la diversidad de situaciones generales por la historia que las poblaciones actuales traducen y de los contextos en que están introducidas.

Y de todo esto, el único resumen de que se dispone es el producto de una reunión realizada por la PRO-INDIO / Sao Paulo, en 1979, en que son presentados resultados y discusiones de varios proyectos que llamaremos "alternativos"

Datos sistematizados y mayores informaciones serían pues el camino a seguir, para

que se pudiera comparar con mayor profundidad los procesos de educación formal, sus aciertos, vicisitudes y fracasos.

Pero, lo importante es intentar delinear un simplificado bosquejo de lo que se tiene; también hay que intentar ver qué tipos de realizaciones se hacen, en qué bases se apoyan, en una palabra, lo que se está haciendo y lo que aún falta hacer para lograr el ideal de la autodeterminación.

Podemos dividir en dos etapas distintas la historia de la educación de los pueblos indígenas brasileños. Un período muy largo, en el cual el fin era la aculturación, o mejor dicho, el aniquilamiento de las culturas y el paso total de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Como ejemplo paradigmático, se puede mencionar la acción misionera (católica) en el río Negro: niños separados de las familias, enseñanza del portugués con prohibición del uso de la lengua nativa, clases separadas por sexo, enseñanza de técnicas rudimentarias para producir una mano de obra barata y más entrenada para la población blanca envolvente.

La segunda fase es caracterizada por el ingreso de la enseñanza de la lengua indígena, en el proyecto con la obligación, por medio del Estatuto del Indio (ley 6001 - 1973) de la enseñanza bilingüe, para la "lenta, gradual y armoniosa integración de la sociedad blanca". Se pasa del rechazo a la lengua indígena, a la integración.

No tomaré en cuenta aquí la primera etapa, porque me parece que es un modelo consensualmente juzgado impropio, inaceptable y hasta criminal. Sin embargo, necesitamos estar alerta, porque sus propósitos reaparecen de forma más sutil, envueltos en parloteo técnico muy engañoso.

Examinaré, pues, la llamada segunda etapa en sus ramificaciones: en esta etapa se considera la lengua indígena como un punto de referencia, se intenta hacer escuela en la aldea y se tiene el propósito, por lo menos verbal, de interferir lo menos posible en los valores culturales, y de respetar el ritmo y manera de vivir de cada grupo.

La educación bilingüe entra pues, por medio de FUNAI, y se puede decir que el Estatuto del Indio espera la Convención 107 de Ginebra, que ve, a través de la enseñanza bicultural, un medio de continuación del proceso educacional de cada grupo, favoreciendo al mismo tiempo, el acceso al sistema nacional. Cabe ver si en la práctica las cosas van realmente así.

Esta obligatoriedad y oficialización, fueron causa de problemas prácticos y consecuencias que solo podremos conocer con la espera. En primer lugar, para alfabetizarse en la lengua indígena, sería necesario desarrollar un sistema de escritura, y

para que la educación sea bilingüe serían necesarios profesores que dominaran tanto la lengua indígena como el portugués. Tales exigencias eran imposibles de satisfacer de inmediato. Se sabe que en el Brasil, jamás se privilegió el campo de los estudios de las lenguas indígenas. La tradición, que viene del siglo pasado, era la de estudiar el tupinambá, discutiendo la traducción de términos y las formas ortográficas desarrolladas por Anchieta y Figueira. Se busca la lengua pura, la más cercana al origen, y se discute sobre etimologías. Además, la política educacional brasileña siempre negó la diversidad y heterogeneidad. Se creó la imagen de un país con vasta extensión territorial y con la suerte de la unidad lingüística. Por eso, tampoco se poseía ninguna práctica de enseñanza bilingüe, y mucho menos bicultural. Había que partir prácticamente de cero, sin personal entrenado, sin tradición por revisar y continuar.

En este marco, un tanto desalentador, baja literalmente del cielo la solución. El Instituto Lingüístico de Verano ya estaba en el país desde 1919, y en 1963 firmó un convenio con la FUNAI; entretanto ya se había relacionado con las universidades brasileñas y participó en los incipientes cursos de postgrado. El Instituto, que es la sección de una institución norteamericana, la Wycliffe Bible Translators, especializada en la traducción de la Biblia y textos sagrados, tenía todo lo necesario: el personal especializado, la tecnología y metodología, la práctica de enfrentarse con situaciones semejantes, pues operaba en 21 países y hacía todo el trabajo gratis. El S.I.L. ("Summer Institute of Linguistics") proporcionaba todo: los lingüistas, el catecismo, el avión, y no creaba dificultades, porque hasta preparaba los textos que debían servir a los propósitos desarrollistas del gobierno, convenciendo a los indios, que una carretera que cortara sus tierras les sería beneficiosa.

Conviene detenemos un instante a examinar cómo realmente surgió la propuesta de educación bilingüe. Como dijimos, desde 1959 el Instituto obraba en el país y participaba en los programas de postgrado, y fue el Instituto que formó un primer grupo de lingüistas brasileños, para que trabajaran en el campo. En los medios rurales el prestigio fue aún más alto, al punto que en Consejo Indigenista de la FUNAI, uno de sus miembros tuvo su curul como suplente. Creo que todo modelo de una educación bilingüe, que sólo puede hacerse con la presencia de un lingüista altamente especializado, que dará una descripción técnica de la lengua y a preparar personalmente una escritura que sea el espejo más fiel de aquel análisis, está muy ligado a la influencia del Instituto L. de Verano, modelo divulgado con el propósito preciso de convertir la tarea en algo inejecutable para el personal nacional. Su adopción integral por parte de la FUNAI tuvo sus razones explicadas: daría la enseñanza bilingüe con toda la apariencia de respeto a la lengua y cultura; pero conseguiría un paso mucho más integral de los indios al mundo de los blancos, porque todos los valores serían ahora traducidos en la lengua nativa, y resultarían así más penetrantes para sus mentes, por estar expresados en los propios términos y formas de conceptos indígenas.

Al punto que, a pesar de la retirada oficial del Instituto en 1978, sus miembros nunca desaparecieron realmente. Y la FUNAI, que ya tenía a su disposición otras experiencias de educación, en diciembre de 1983 volvió a firmar un convenio con el Instituto L. de Verano, con este convenio les entregó no solamente la parte educacional, sino también la asistencia de salud y los proyectos de desarrollo comunitario de 53 grupos indígenas, con posibilidad de ampliarlos.

Además actualmente, por este convenio, el instituto tiene el derecho de impedir la entrada o retirar el trabajo, a cualquier persona que por su arbitrio juzgue conveniente. En cambio de estos servicios, la FUNAI se compromete a prestigiar el trabajo del Instituto, apoyándolo en el desarrollo de sus proyectos.

Así, hoy, se puede decir que la acción gubernamental está subarrendada a una institución norteamericana, con fines confesionales, y que la educación indígena tiene como finalidad la conversión a una religión, y se realiza para lograr la lectura de textos bíblicos.

Más de una vez el Estado ha evitado invertir en la educación indígena, crear esquemas y modelos apropiados y hasta discutir el problema.

Contraponiéndose al modelo del Inst. L. de Verano, fueron surgiendo durante los últimos 10 años, los llamados alternativos. El más grande es el que está siendo desarrollado por personas ligadas de un modo u otro al CIMI, Consejo Indigenista Misionero. El problema de la formación de personal, que se enfrenta paulatinamente por medio de la cooperación de lingüistas brasileños, que generalmente no son indios, aprendan el idioma, puedan describirla y logren formar un alfabeto. Prefieren una educación, en lo posible, bilingüe, pero los fines son muy diferentes: se trata de un proceso educacional ligado al desarrollo comunitario y su propósito principal es de proporcionar los medios mínimos de defensa frente a la sociedad nacional. Leer, escribir y hacer cuentas son algunos de los variados conocimientos que necesitan ser dominados para no ser engañado ni defraudado en la venta de los productos de la artesanía, en la compra en barracón, puesto de venta o almacén, en el peso de las castañas y en la discusión sobre demarcación de tierras.

En un tercer grupo están aquellos que optan por iniciar el proceso con el portugués y no la lengua indígena. Las razones de esta elección son varias, pero una de estas merece mayor atención. Comenzar por la lengua indígena, estudiarla, sistematizarla, sería un medio eficiente de inculcar nuevos valores. Y además, toda la educación en lengua nativa, serviría solamente como un puente para un paso más rápido al portugués. Esto llevaría a convertir la lengua solamente en un instrumento, porque su uso quedaría limitado a cosas triviales y cotidianas, siendo las cosas "serias" explicadas en portugués. Así, habría el

peligro de un agotamiento de la lengua indígena, reducida a idioma que expresa sólo la comunicación más básica (y una real integración en el mundo blanco a través del portugués).

En una perspectiva que adopte el portugués como punto de partida, el personaje y la dimensión del lingüista quedan muy reducidos. Su presencia es superflua en gran parte del proceso, porque son mucho más útiles pedagogos y técnicos de educación. Se puede investigar si este comienzo con el portugués no trajera como consecuencia, la pérdida del idioma nativo. Pero parece que algunas experiencias que se están realizando demuestran que este temor es infundado, pues, poco a poco los alfabetizados en portugués, si se les da incentivo y apoyo, aspirando a escribir en su propio idioma y comenzar a desarrollar un alfabeto para esta.

Describamos también un cuarto caso, con procesos educacionales desarrollados sin privilegio de educación especial, o sea, los que traspasan el modelo seguido a la población local, los propios catecismos, sin ningún ajuste con la realidad socio-lingüística del grupo. En este caso se encuentran algunas escuelas de los PUESTOS de la FUNAI, del MOBREAL etc.

De este bosquejo se deduce claramente que el que menos invierte para una educación destinada a la autodeterminación, es el gobierno. Y la acción más constante es la del Instituto Lingüístico de Verano. Todos los programas que escapan de esa orientación y que no se realizan bajo la protección oficial, viven con la constante incertidumbre de su propia continuación, porque son contrarios a la política impuesta de integración o aculturación.

Hay un punto que ya parece fuera de discusión: la necesidad y validez de un proceso formal de educación de varios grupos, ya sea en portugués o en lengua nativa, es un pedido constante. Del relato de varias experiencias que juzgamos más próximas a un objetivo de autodeterminación, todo está todavía recién comenzando: se habla de alfabetización más que de educación, se habla de punto de partida, se proponen metodologías, se descubren las etapas de formación del catecismo, se enfrenta el problema de la formación de monitores. Y la educación es vista con el propósito de que sea un mecanismo de enfrentamiento y defensa.

Para cambiar, es preciso atreverse más. En primer lugar, no limita la educación indígena a la adquisición de elementos básicos de lectura, escritura y cuentas. Es preciso que esta educación rescate también todo un pasado, y no se limite a registrar algunos mitos o cuentos. Más aún, esta educación debe permitir la permanencia y la incorporación, en una forma creadora, de todo un conjunto de conocimientos científicos, del conocimiento de su mundo, de su propia manera de contar y medir, de su dominio de

la naturaleza. Y debe ofrecer algo más aún: no solamente el conocimiento del mundo de los blancos para moverse y defenderse en este, sino, como meta precisa, la formación de gente profesional y preparada indígena, no solamente monitores y enfermeros, sino médicos, abogados, lingüistas y antropólogos, indios si algunos de ellos lo desean.

Un problema que hay que enfrentar es el de establecer qué espacio, o espacios, se debe abrir para que se realice este tipo de educación, en el cual la discusión y el debate estén siempre presentes, para que se llegue a formar modelos nuestros, sin necesidad de una dependencia total de un "atado" hecho y exportado, y en el cual también se permita la continuación del proyecto ya en marcha.

Para finalizar, conviene recordar que este proceso no puede ser unilateral. No se trata solamente de que el indio se esfuerce en conocer la sociedad de los blancos. Es necesario convertir el problema indígena en un tema serio de enseñanza y aprendizaje, para que la visión simplista equivocada y llena de prejuicios, tan ampliamente difundida por motivos que solo para algunos son hoy muy claros, se transforme.

Caminos posibles para lograr la autodeterminación

1. **Derecho a condiciones que hagan posible una vida digna, para poder asumir y delinear trayectorias para el presente y el futuro.**
2. **Derecho a la tierra y a intervenir en las discusiones sobre las causas del conflicto.**
3. **Derecho a las informaciones sobre todo aquello que se refiere a la supervivencia de las poblaciones indígenas.**
4. **Derecho a mantener vivas y orgullosas de sí mismas las culturas indígenas.**
5. **Derecho a una relación con los blancos, que se haga en un plan de igualdad, y no en la condición de gente explotada u objeto de folclor.**
6. **Reconocimiento de un conjunto de derechos firmados en la Constitución y en la Ley especial: a la tierra, a la ciudadanía, al usufructo de las riquezas naturales, a la libertad de organización política, a la participación, a la asistencia sanitaria y educacional que sepa respetar las culturas indígenas.**
7. **Reconocimiento de la Nación Brasileña como nación pluriétnica y culturalmente diferenciada.**

Propuestas para una educación dirigida a las poblaciones indígenas brasileñas

1. **Hacer un levantamiento exhaustivo y sistemático de todo lo que es definido "educación indígena": ¿Qué instituciones son responsables de la educación para los indios? ¿Cuáles son los métodos y el material didáctico utilizados? ¿Qué clases de escuelas existen en las áreas indígenas? ¿Cuál es la población entendida? ¿Cuáles los resultados obtenidos? Entidades de apoyo, centros de investigación, departamentos universitarios pueden ser movilizados para este trabajo. El Ministerio de Educación puede ser accionado para la coordinación y el apoyo financiero de tal levantamiento.**
2. **Exigir que no se renueve el convenio entre la FUNAI y el Instituto Lingüístico de Verano: su plazo caduca en diciembre de 1985.**

Que se incentiven las investigaciones sobre las lenguas indígenas y programas educacionales en áreas indígenas, hechas por especialistas vinculados con instituciones brasileñas.

3. **Que se revisen todos los programas que no estén inspirados en los principios de respeto a las culturas y sociedades indígenas y de autodeterminación, y que excluyan a los directamente interesados, de la participación en su formulación y marcha. "Deben, en cambio, recibir apoyo institucional los programas que contrariamente a los mencionados, se conformen a tales principios.**
4. **Que se facilite a los indios, el acceso a cursos superiores, por medio de becas, con una orientación que haga posible su inserción en el sistema de enseñanza sin pérdida de la identidad étnica y sin sentimientos de inferioridad, que puedan cortar los lazos con las áreas de origen y la problemática indígena específica y general.**
5. **Que se vuelvan a discutir y se modifiquen los contenidos de los programas escolares para los que no son indios, en lo que se refiere a las informaciones y valores transmitidos y reproducidos sobre las sociedades indígenas, su historia y situación actual.**

LOS PUEBLOS INDIGENAS Y EL DERECHO A LA EDUCACION EN BRASIL*

UNI (Unión de Naciones Indígenas)

Trazar un perfil de la llamada educación para indígenas, a fin de que se pueda, a partir del conocimiento de lo que se hizo y se hace, encaminar propuestas es una tarea para la cual se exigen informaciones sistematizadas y totalizantes. Por otro lado, datos sistemáticos sobre el estado de la educación indígena es inexistente. Los llamados proyectos de educación son de los más variados órdenes y propósitos, abarcando diferentes agencias, a veces operando con objetivos contradictorios en una misma área. Una lista sucinta incluye la FUNAI, acerca de 50 misiones religiosas católicas y protestantes, iniciativas aisladas, proyectos de desarrollo comunitario, MOBRAL, prefecturas municipales, en una pluralidad que demuestra muy bien la diversidad de situaciones generadas por la historia que las poblaciones actuales interpretan y de los contextos en que están insertas. Y, de todo eso, lo único recogido de carácter más general de lo que dispone, es el producto de una reunión realizada por la Pro-Indio/São Paulo, en 1979, en el que se presentan los resultados y discusiones de varios proyectos que denominaremos "alternativos".

Datos sistematizados y mayores informaciones sería, pues, un ideal a perseguir a fin de poder comparar con mayor profundidad los procesos de educación formal, sus aciertos, sucesos y fracasos.

Por ello, lo importante es intentar trazar un cuadro simplificado de lo que existe; intentar también ver qué tipos de acción han sido llevados a cabo, en qué bases se apoyan, en fin, lo que se está haciendo y lo que todavía falta por hacer para que se consiga el ideal de auto-determinación.

* Documento presentado por la UNI de Brasil en la cuarta reunión del grupo de trabajo de la ONU sobre poblaciones indígenas. Ginebra 1985.

Podemos dividir en dos momentos distintos la historia de la educación de los pueblos indígenas brasileños. Un período muy largo en que se pretendía era la aculturación, o mejor, el aniquilamiento de las culturas y el pasaje total de los pueblos indígenas hacia la sociedad nacional. Como ejemplo paradigmático, se puede citar la acción misionera (católica) en Río Negro: niños separados de la familia, enseñanza del portugués con prohibición de la lengua nativa, clases separadas por sexo, enseñanza de técnicas rudimentarias para producir una mano de obra barata y no entrenada para la población blanca circunvecina.

La segunda fase se caracteriza por el advenimiento de la enseñanza de la lengua indígena, obligado por el "Estatuto do Índio" (Ley 6001-1973), o educación bilingüe, para una "lenta, gradual y armoniosa integración en la sociedad blanca". Se pasa del repudio a la obligatoriedad en la enseñanza de la lengua indígena y de la aculturación a la integración.

No se considera aquí la primera fase porque el modelo ha sido juzgado, con consenso, impropio, inaceptable y hasta criminal. Necesitamos, entre tanto, permanecer alertas porque sus propósitos reaparecen de forma más sutil, envueltos en una terminología técnica engañadora.

Examinaremos pues la llamada segunda etapa en sus ramificaciones, etapa en que la lengua indígena es un punto referencial, y donde se procura hacer la escuela en la aldea y persigue el propósito, por lo menos expreso, de interferir lo menos posible en los valores culturales y respetar el ritmo y modo de vida de cada grupo.

La educación bilingüe entra, mientras tanto, a través de la FUNAI y se puede decir que el "Estatuto do Índio" se refiere a la convención 107 de Ginebra que ve a través de la educación bicultural un medio de continuar el proceso educacional de cada grupo, al mismo tiempo en que favorece el acceso al sistema nacional. Queda ver si en la práctica las cosas suceden así realmente.

Esa obligatoriedad y oficialización trajo problemas prácticos y consecuencias que hay que considerar. En primer lugar, para alfabetizar en lengua indígena sería necesario desenvolver un sistema de escritura, y para que la educación pueda ser bilingüe serían necesarios profesores que dominasen tanto la lengua indígena cuanto el portugués. Tales exigencias eran imposibles de ser satisfechas de inmediato. Se sabe que en el Brasil jamás se privilegió el campo de estudio de las lenguas indígenas. La tradición, proveniente del siglo pasado, consistía en estudiar el Tupinambá, discutiendo la traducción de vocablos y las formas de ortografía desarrolladas por Anchieta y Figueira. Se busca la lengua pura, lo más próxima posible al origen y se discuten las etimologías. Más allá de eso, la política educacional brasileña siempre negó la diversidad

y la heterogeneidad, se creó una imagen de un país con vasta extensión territorial y con la ventaja de la unidad lingüística. Por eso, no se poseía práctica alguna de educación bilingüe y mucho menos bi-cultural. Se tendría que partir prácticamente de cero, sin personal entrenado, sin tradición a revisar y a continuar.

En este cuadro un tanto desanimante, surgen literalmente los trazos de solución. El *Summer Institute of Linguistics* estaba ya en el país desde 1959, y en 1963 firmaba un convenio con la FUNAI; en el interin, se llegó a universidades brasileñas y participó de los incipientes cursos de post-graduación. El *Summer*, que es la fase académica de una institución norte-americana, la *Wycliffe Bible Translator*, especializada en traducir la Biblia y textos sagrados, tenía todo para ofrecer: el personal especializado, la tecnología y la metodología, la praxis necesaria para maniobrar en situaciones semejantes, operaban en 21 países y hacían todo el trabajo con facilidad.

El S.I.L. lo proveía todo: los lingüísticos, las cartillas, el avión y no creaba situaciones embarazosas, pues preparaba hasta los textos que servirían a los propósitos desarrollistas del gobierno, convenciendo a los indios de que un carretero que cortase sus tierras significaría un beneficio para ellos.

Conviene detenemos a examinar como realmente surgió la propuesta de educación bilingüe. Como dijimos, desde 1959 el *Summer* operaba en el País y participaba de los programas de post-grado y fue quien formó una primera promoción de lingüistas brasileños para el trabajo de campo. En los medios rurales el prestigio fue todavía mayor, tanto que en el Consejo Indigenista de la FUNAI uno de sus miembros tenía un lugar como suplente. Creo que todo el modelo de una educación bilingüe, que solo puede ser hecha con la presencia de un lingüista altamente especializado, que va a proporcionar una descripción técnica de la lengua y escritos lo más aproximados posible a esos análisis, está muy ligado a la influencia del *Summer*, modelo, este, (divulgado con el exacto propósito de volver la tarea inaccesible para el personal local. Su adopción integral por parte de la FUNAI tiene sus motivos: daría educación bilingüe con toda la apariencia de respeto a la lengua y a la cultura. Por ello, conseguiría un pasaje mucho más integral de los indios al mundo de los blancos una vez que todos los valores serían traducidos en lengua nativa y así "embutidos" mucho mejor en sus mentes pues eran expresados en los términos y modos propios de la concepción indígena.

Tanto es así que, a pesar del retiro oficial del campo del S.I.L., en 1978, sus miembros nunca efectivamente saldrían de la escena. Y, teniendo a su disposición otras experiencias de educación, la FUNAI volvió a firmar el convenio con el S.I.L. en diciembre de 1983, por el cual no solo les entregaba la parte educativa sino también la asistencia sanitaria y los proyectos de desarrollo comunitario de 53 grupos indígenas tendientes a ampliarse. Aún más, el *Summer*, por fuerza de ese convenio, tiene hoy el

derecho de impedir la entrada o retirar del territorio cualquier persona que por su arbitrio juzgue conveniente. Como contraparte a esos servicios, la FUNAI se compromete a dar prestigio a la acción del S.I.L., apoyándolo en el desarrollo de sus proyectos. Así, hoy, se puede decir que la acción gubernamental está sub-alojada en una institución norteamericana, con propósitos confesionales y donde la educación indígena tiene como fin la conversión a una religión y se destina a la lectura de textos bíblicos.

Una vez más el estado se abstiene de invertir en la educación indígena, de crear cuadros y modelos propios y hasta de discutir la cuestión.

En contraposición con el modelo S.I.L., fueron surgiendo en decurrir de los últimos 10 años los llamados modelos alternativos. El más amplio es el que viene siendo desarrollado por personas ligadas de un modo u otro al CIMI (Conselho Indigenista Missionário). La cuestión de formación de personal se está enfrentando paulatinamente, a través de la participación de lingüistas brasileños, quienes dan cursos intensivos, asesoran proyectos para permitir que los profesores, generalmente no-indios, aprendan la lengua, la puedan describir y lleguen a un alfabeto. Prefieren una educación, siempre que sea posible bilingüe, pero las finalidades son bien diferentes: se trata de un proceso educacional ligado al desarrollo comunitario y mira, sobre todo, a proporcionar los medios mínimos de defensa para hacer frente a la sociedad nacional. Leer, escribir y hacer cuentas forman parte de los varios conocimientos que son necesarios dominar para no ser engañado y robado en la venta de artesanías, en la compra en el almacén o tienda, en el peso de la castaña y en la discusión de la demarcación de tierras.

En un tercer grupo están los que optan por iniciar el proceso por el portugués y no por la lengua indígena. Las razones de la escuela son variadas pero una de ellas merece más atención. Comenzar por la lengua indígena, estudiarla, sistematizarla, sería un medio de captar la óptica y semántica nativas para utilizarlas como un medio eficiente para introducir nuevos valores. También, toda la educación en lengua nativa serviría tan solo como un puente para un pasaje más rápido al portugués. Eso conlleva considerar la lengua como un instrumento, quedando su uso limitado a cosas triviales y cotidianas y las cosas "serias" dadas en portugués. Habría, así, el peligro del esclavizamiento de la lengua indígena relegándola al papel de expresar apenas la comunicación más básica (y una real integración en el mundo blanco a través del portugués).

En una perspectiva que adopte el portugués como punto de partida, la figura y dimensión del lingüista quedan bien reducidas. Su presencia no es indispensable en gran parte del proceso, siendo más útiles los pedagogos y técnicos en educación. Se puede indagar si esta manera de ver las cosas no traería como consecuencia la pérdida de la lengua nativa. Parece, por algunas experiencias llevadas a cabo, que ese temor es infundado, pues paulatinamente, los alfabetizados en portugués, si se les ha dado

incentivo y apoyo, pasan a querer escribir en su propia lengua y comienzan a desarrollar un alfabeto para ella.

Todavía, en cuarto lugar, podemos citar los procesos educativos que son desarrollados sin un foro de educación especial, esto es, los que traspasan el modelo seguido para la población local, las mismas cartillas, sin ningún ajuste a la realidad sociolingüística del grupo. En ese caso son algunas escuelas de los Puestos de la FUNAI, MOBREAL, etc.

Del esquema trazado queda bastante claro que quien menos aporta para una educación que conduce a la autodeterminación es el gobierno. Su acción más constante es la del Summer Institute of Linguistics. Todos los programas que escapan a esa orientación y que no son desarrollados bajo la égira oficial, viven en una constante incertidumbre de continuidad, pues son contrarios a la política seguida en función de la integración o la aculturación.

Una cuestión no parece ser discutida: la necesidad y validez de un proceso formal de educación para atender las naciones indígenas. Parece que este es un anhelo de varios grupos, que ese proceso sea hecho en portugués o en lengua nativa, es una demanda continua. Del relato de varias experiencias que juzgamos más próximas a un objetivo de auto-determinación, todavía todo está en su inicio, se habla más de alfabetización que de educación, se habla del punto de partida, se proponen metodologías, se describen etapas para la confección de la cartilla, se aborda la cuestión de formación de auxiliares. Y la educación es vista con el propósito de ser un mecanismo de enfrentamiento y defensa.

Para cambiar es preciso atreverse a más. En primer lugar, no limitar la educación indígena a la adquisición de los rendimientos elementales para leer, escribir y hacer cuentas. Es preciso que ella rescate también todo un pasado, no limitado al registro de algunos mitos y narraciones. Todavía más, que permita la permanencia y la incorporación de una manera creadora, de todo un saber científico, de su conocimiento del mundo, de su propio modo de hacer cuentas y medir, de su dominio de la naturaleza. Y que ofrezca aún más, no tan solo el conocimiento del mundo de los blancos para saber moverse y defenderse en él, sino que se tienda como meta a la formación de cuadros indígenas propios, no solo auxiliares y enfermeros, sino médicos, abogados, lingüistas y antropólogos, indios, si algunos lo desearan.

Un problema a enfrentar, es cuál espacio, o espacios, se deben abrir para que se haga efectivo este tipo de educación y no tanto cuál discusión y debate deben estar siempre vivos a fin de que se llegue a nuestros modelos, sin la necesidad de una dependencia total a un paquete ya hecho, en el que se permita continuar con el proyecto ya en funcionamiento.

Es preciso, primero, remover el problema de la educación indígena de la posición periférica que actualmente ocupa, del mismo que dentro de la llamada cuestión indígena, situación que permitió asignar, por debajo de la mesa, un convenio a la S.I.L. totalmente espúreo, que pasó desapercibido por más de seis meses después de su vigencia.

Para finalizar, conviene recordar que ese proceso no puede ser unilateral. No abarca el indio, el esfuerzo de conocer la sociedad de los blancos. Es preciso transformar la cuestión indígena en un tema serio de enseñanza-aprendizaje para que se cambie la visión simplista equivocada y preconceituosa ampliamente difundida por motivos que, apenas para algunos, son hoy bien claros.

Camino para la autodeterminación

1. Derecho a las condiciones que posibiliten una vida digna, a fin de poder asumir y trazar directrices del presente y del futuro.
2. Derecho a la tierra y a intervenir sobre las causas del conflicto.
3. Derecho a las informaciones sobre todo aquello que dice respecto a la sobrevivencia de cada pueblo indígena.
4. Derecho a mantener vivas y orgullosas de sí mismas las culturas indígenas.
5. Derecho a una relación digna con los blancos, ni de explotados ni como objetos de folklore.
6. Reconocimiento de un conjunto de derechos firmados en la Constitución y en la Ley especial: a la tierra, a la ciudadanía, al usufructo de las riquezas naturales, a la libertad de organización política, a la participación, a la asistencia sanitaria y educativa en función del respeto de la cultura.
7. Reconocimiento de la Nación Brasileña como pluri-étnica y culturalmente diferenciada.

Propuestas para una educación orientada a las poblaciones indígenas brasileñas

1. Proceder a un levantamiento exhaustivo y sistemático del campo de la llamada educación indígena: cuáles agencias son las responsables de la educación de los indios? ¿Cuáles métodos y material didáctico son utilizados? ¿Qué tipo de escuelas existen en las áreas indígenas? ¿Cuál la población atendida? ¿Cuál los resultados obtenidos?

Entidades de apoyo, centros de investigación, departamentos universitarios, pueden ser movilizados para eso. El Ministerio de Educación puede ser propuesto para la coordinación y el apoyo financiero de ese levantamiento.

2. Exigir que no sea renovado el Convenio entre la FUNAI y el S.I.L.; su plazo expira en diciembre de 1985.

Que sean incentivadas las investigaciones sobre las lenguas indígenas y sobre programas educacionales en áreas indígenas conducidas por especialistas ligados a instituciones brasileñas.

3. Que sean revisados todos los programas que no se inspiren en los principios de respeto a las culturas y a las sociedades indígenas y de autodeterminación, y que excluyan los derechos interesados en la participación.

Que reciban apoyo institucional los programas que, por el contrario, se conforman tales principios.

4. Que sea facilitado el acceso de indios en los cursos superiores a través de bolsas de estudio, con una orientación que posibilite su inserción en el sistema de enseñanza sin que pierdan la identidad étnica y sin sentimiento de inferioridad, que puedan estrechar los lazos con las áreas de origen y con la problemática indígena específica y general.

5. Que sean rediscutidos y modificados los contenidos de los programas escolares para los no-indios en lo que se refiere a las informaciones y valores transmitidos y reproducidos sobre las sociedades indígenas, su historia y su situación actual.

Que sea incentivada la producción de material visual y escrito que divulgue correctamente la cultura y la realidad indígenas.

ESCUELA Y CAMBIO CULTURAL ENTRE LOS MAKUXI DE BRASIL

*Emanuele Amodio, Vincenzo Pira**

"El maestro indio dice que está enseñando, pero parece que él deja lo que es suyo para aprender la civilización de los blancos. En primer lugar, la danza, los cantos y plegarias en lengua makuxi, los cantos y plegarias para curar a los enfermos; de muchas cosas que existen en nuestra cultura él no quiere hablar, no quiere hacer; coge el libro y se va a estudiar. Después del estudio, 'ya' no conoce sus propias costumbres ni vuelve a vivir, en ningún modo, sus tradiciones".

Odalicio Raposo, Makuxi.

1. INTRODUCCION

Actualmente ya parece evidente que en situaciones de cambio social, más o menos "agencias" (públicas o privadas) pertenecientes a la sociedad que promueve o impulsa el cambio. Es decir que junto con los fenómenos "espontáneos" de aculturación debidos al contacto periférico entre dos sistemas (comerciantes, colonos etc.), se pueden identificar unas instituciones cuya finalidad explicita es la inducción programada del cambio social económico, cultural etc.(iglesias, agencias de desarrollo etc.). Entre éstas, la escuela ocupa una posición especial, sobre todo en situaciones de contacto entre sociedades

* Emanuele Amodio, Departamento de Antropología del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), Caracas.

Vincenzo Pira, Coordinador oficina proyectos del Movimiento Laico para América Latina "MLAL", Roma

nacionales y poblaciones indígenas de América Latina, por su programa explícito de "pasar" contenidos de la cultura occidental a individuos pertenecientes a culturas indígenas locales. Dejando de un lado las motivaciones justificativas de tal acción (como saber leer es mejor que no saber leer, etc.), lo que se realiza (o se intenta realizar) es una progresiva aculturación en las más grandes de las sociedades indígenas involucradas. En particular hay que subrayar que los sujetos involucrados pertenecen generalmente, a grupos de corta edad, o sea son individuos no suficientemente incorporados aún, por su propia sociedad, y precisamente por eso la escuela se convierte en el instrumento aculturativo con más posibilidades de éxito que otros. Pero además de estas consideraciones generales, hay que señalar que solo en algunos casos específicos este proceso se realiza completamente. De hecho, nos encontramos frente a una enorme variedad de situaciones y reacciones, que sin contradecir lo que hemos afirmado, imponen la necesidad de verificar que es lo que realmente sucede. Parece, en efecto, que la voluntad de la escuela es aculturar y conglobar a lo occidental, no siempre se realiza y al contrario, se empieza a tener serias dudas, observando que probablemente el único efecto apreciable es una gran confusión en los individuos escolarizados. Así, por un lado se hacen cada vez más frecuentes los casos de "analfabetismo de vuelta" (chicos alfabetizados que, después de algunos años, ya saben leer y escribir), aumenta también por otro lado, el número de indígenas que quedan "a medias" en su proceso de aculturación, en una "tierra de nadie" en la cual se ha perdido en parte lo que se tenía, y no se ha adquirido completamente el impuesto de afuera.

Puesto que en teoría la aculturación es posible, especialmente si se hace con individuos jóvenes, nos preguntamos por qué un relativo fracaso de la escuela. Prácticamente nos parece posible formular al menos tres hipótesis no excluyentes:

- a) El proceso aculturativo se puede realizar solo en el transcurso de varias generaciones, y no de una sola;
- b) Las condiciones que rodean la actividad escolar en cuanto a los cambios, son esenciales para la realización de los fines de la escuela;
- c) El instrumento aculturativo "escuela" no funciona como debiera o, mejor dicho, como lo habrían previsto teóricamente los que la imponen o introducen.

Consideremos previsible y previsto la hipótesis a): de hecho, se debe distinguir entre aculturación de individuos y aculturación de grupos sociales enteros. Aparte de esto, se trata de verificar si la escuela instalada en las sociedades indígenas, funciona como la que conocemos por experiencia directa (ciudades etc.), o si en cambio, se trata de un fenómeno sui generis que no está todavía analizado a fondo y cuyos efectos destructores pueden incluso ser diferentes y/o mayores que los previstos teóricamente. En segundo lugar, se debe definir las condiciones mínimas en que la escuela puede realizar sus objetivos, y controlar si precisamente la falta de este "acompañado", de los cambios

en otros ámbitos, impide el logro de estas metas en el sentido de que, hipotéticamente, los nuevos contenidos introducidos por la escuela, deben reforzarse con situaciones de cambio también en otros ámbitos. En este sentido resulta extremadamente importante determinar el estado del contacto entre sociedades indígenas y sociedad nacional occidental y/o criolla.

Vamos ahora a describir un caso concreto, para proporcionar datos sobre la relación escuela-sociedad indígena, y también para verificar las hipótesis formuladas, en la medida en que los datos nos lo permitirán. Tales datos se refieren a la población makuxi del norte del Brasil (Roraima) en el período 1976-1983, y en particular se habla del año 1983 por los datos numéricos (investigación de elementos de muestra sobre la situación de las comunidades makuxi de Roraima).

2. LOS MAKUXI Y LA ESCUELA

2.1. Los Makuxi de Brasil

Población de lengua caribe formada por unos 1.800 individuos, los Makuxi viven en el extremo norte de Brasil, cerca de la frontera con Venezuela y la Guyana Inglesa. Parte de la población vive asentada en esta Guyana. Aunque estén en contacto con los blancos desde hace algunos siglos, los Makuxi han logrado mantener viva su cultura y lengua. Probablemente esta resistencia, que se debilita en las zonas en más contacto con los blancos, fue posible porque la auténtica invasión de su territorio se ha realizado en los últimos treinta años y es obra de ganaderos: en el pasado, en cambio, la presencia del gobierno e Iglesia era relativamente ocasional.

Actualmente los Makuxi viven en la pradera, en las colinas y al borde de la selva amazónica en un centenar de pequeñas aldeas formadas por casas tendencialmente unifamiliares (localizadas generalmente cerca de ríos). En general, estas aldeas están formadas por un núcleo central de unas diez casas, entre las cuales se encuentra la del jefe (Tuxaua), que comprende también la escuela y capilla (si existe), y unas veinte casas más distribuidas a distancia variable del núcleo principal, cerca de las plantaciones y alejadas unas de otras, lo que permite la cría de animales sin causar molestias a los demás. El número de personas que viven en una aldea (Maloca) es de un mínimo de 50/80 a un máximo de 200/300 (con algunas excepciones).

Personajes importantes de la maloca son el TUXAUA, jefe elegido en base a ciertas características personales y familiares, el PAJE', chamán con funciones médicas y religiosas, y un REZADOR, una especie de chamán menor. A estos personajes tradicionales se agregaron en los últimos años, otros nuevos de origen occidental. Antes de nadie, el maestro, con características y problemas que los examinaremos más adelante;

en algunos casos un enfermo, y en casi todas las aldeas, un "catequista". Tenemos también que mencionar, con estos personajes sociales nuevos, los "ayudantes" del tuxaua, elegidos también por la comunidad. Veremos a continuación, algunos temas que permiten situar mejor en su lugar la condición de los Makuxi.

- *Invasión de tierras*

Se trata de ganaderos llegados de otras regiones de Brasil, que han ocupado buena parte de los territorios indígenas de Roraima. Crían normalmente vacas que determinan modificaciones sustanciales en el hábitat natural local, al punto que los animales que suelen cazar disminuyen progresivamente y en algunos casos la pesca casi ha desaparecido. El conflicto actual es muy fuerte, incluso porque los indios se están organizando contra los blancos. Fruto de estas luchas, en parte, es el reconocimiento nominal por parte del gobierno, de la propiedad de algunas áreas (demarcación). En realidad, buena parte de estas áreas queda invadida también.

- *Salud*

Situación precaria, incluso porque frente a las enfermedades llevadas por los blancos, los chamanes han encontrado pocas defensas. Son problemas graves los de enfermedades pulmonares, con algunos casos de tuberculosis, y virales en general. En algunos períodos del año, la malaria azota violentamente algunas zonas. A lado del chamán y rezados, figuras tradicionales, encontramos a veces un enfermero "formado" por la iglesia o el Gobierno (más que enfermero, este individuo viene a ser casi un promotor de salud), pero tampoco contribuye mucho a la solución de los problemas de salud.

En cuanto a lo demás, en el área makuxi, existen dos pequeños hospitales, el uno administrado por la Iglesia y el otro por el gobierno, y periódicamente un equipo de salud de la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) visita algunas de las zonas más accesibles en carro.

- *Religión*

En el territorio makuxi se encuentran desde hace unos 150 años, misioneros católicos, con incremento directo en las áreas en los últimos veinte años. La Iglesia católica tiene actualmente tres misiones fijas en territorios makuxi, con un cinternado y un pequeño hospital en una de estas (Surumu, que es, empero, una aldea mixta). En los últimos veinte años se encuentran, menos numerosas, también unas iglesias protestantes.

Los Makuxi, aunque afirman en parte que son cristianos, en realidad siguen con

sus ritos y solo superficialmente han sincretizado contenidos cristianos con contenidos y prácticas tradicionales.

- *Organización*

Frente a la invasión de tierras por parte de los blancos, desde 1970 ha empezado a formarse el primer núcleo de organización indígena con funciones políticas propiamente dichas. A través de reuniones periódicas, incluso intertribales, se ha llegado a formar así una red organizativa con consejos de área, responsables etc. Actualmente es esta organización indígena, con una oficina-despacho en Boa Vista, que está conduciendo las luchas para la reconquista de las tierras, con la ayuda también de agentes externos, religiosos y laicos, y de la misma Organización Nacional Indígena de Brasil, UNI.

- *Educación*

Por el argumento que estamos tratando, vale la pena dar uno que otro dato sobre las prácticas educacionales tradicionales de los Makuxi. En general, el niño vive en estrecho contacto con las actividades de la familia y de esta aprende poco a poco, por medio de la conservación, el juego imitativo y algunas auténticas pequeñas actividades de trabajo. La niña se integra pronto a las actividades de la madre, así el niño a las del padre. La relación entre adultos y niños es tranquila y raramente violenta.

A estos procesos generales e informales de culturización, hay que añadir también la referencia al menos dos momentos educativos propiamente dichos sin tomar en cuenta los ritos de iniciación, que en realidad están en crisis en la mayoría de las aldeas. Se trata, antes de nada, del cuento de mitos e historias tradicionales que los ancianos repiten por la mañana, aún recostados en las hamacas, con función también educativa para los niños y jóvenes. En segundo lugar, hay que considerar actividad educativa propiamente dicha el aprendizaje de técnicas artesanales (canastos, arcos, etc.) aprendidos tanto del padre como de la madre, como también de algunos ancianos del pueblo que tienen especiales capacidades y conocimientos. La llegada de la escuela, como lo veremos, rompe esta transmisión semiformal de la sabiduría tradicional.

2.2. NOTAS HISTORICAS SOBRE LA INTRODUCCION DE LA ESCUELA ENTRE LOS MAKUXI.

A pesar de estar en contacto con los blancos ya desde el año 1600 más o menos, solamente a fines del siglo pasado los Makuxi vieron avanzar el frente de invasión brasileño. En este sentido, es importante la creación de la "fazenda "S. Marcos" (hacienda), estatal, gerenciada por el "Servicio de protección del indio" (SPI), órgano del gobierno central, creado para "proteger" las poblaciones indígenas en el Brasil. Se trataba

de una gran hacienda con cría de ganado y creada con el fin, al menos en las intenciones, de asistir a los indios y ocuparse de su progresiva integración al mundo de los blancos. El funcionario del SPI vivía en la hacienda, y no rara vez estaba involucrado en conflictos tanto con los indios como con los ganaderos de la zona. Esta "Fazenda", prácticamente situada en territorio makuxi, es el centro de captación de estos indios, y también por eso, es el canal a través del cual es introducida la enseñanza formal de la cultura occidental.

A comienzos del siglo se funda, en la "fazenda", una escuela "técnica", en la cual, con la enseñanza de lectura y escritura, se dan también clases teóricas y prácticas de carpintería, cría del ganado, tratamiento del cuero y agricultura. La frecuentan niños makuxi y también hijos de ganaderos blancos de la zona. La finalidad de esta escuela y la necesidad de fundar otras es muy clara para el SPI. He aquí el texto escrito por el funcionario local en su "relatorio" de 1924:

"Se hace muy necesaria la creación de escuelas primarias en las zonas habitadas por indios (silvícolas) que se van adaptando a las costumbres de la civilización. Es una medida de previsión moral, sobre todo en un estado rico como este, cuya población está compuesta por analfabetos en su mayoría, pudiéndose afirmar que existían municipios del interior que, antes de la intervención federal en este estado, ni poseían ni una escuela pública funcionante. De esta lamentable ausencia, resulta que muchos menores vivían sumergidos en la más dolorosa ignorancia, cuando hubieran podido encontrar en el estudio la esperanza de un futuro capaz de hacerlos útiles a la grandeza de la Patria y el bien de la familia" (Relatorio SPI, S. Marcos 1924, p. 68).

La función integratoria de la escuela, como se ve, es clara y consciente, y por consiguiente el funcionario deberá dedicarse a abrir escuelas en el territorio. En 1924, tenemos noticia de la presencia de dos escuelas, además de la de S. Marcos, en territorio makuxi: La escuela "Teófilo Leal", con 24 alumnos de los cuales 10 makuxi, más 4 Yariçuna y en resto hijos de blancos, y la escuela "Contao", casi completamente makuxi, y cuyo maestro, después de fundar un pequeño internado femenino, fue expulsado al cabo de algunos años por divergencias con la comunidad.

Con la crisis de SPI, entre 1930 y 1940, estas actividades decaen progresivamente, inclusive el despacho y la escuela de S. Marcos. En los años Cincuenta surge nuevamente cierto interés de fundar escuelas en territorio makuxi, y precisamente en esos años comienzan los mismos indios a pedir escuela. Valga por todos el ejemplo de Abel Viriato Raposo, del pueblito "del Zorro", quien va a pie a Boa Vista (única ciudad del territorio) para pedir al gobernador que se abra una escuela (él había aprendido a leer con la ayuda de los misioneros), (ver Nuñez Pereira, "Morongueta", Río de Janeiro, 1961). En 1949, la Iglesia Católica abre un internado que, al menos en esos años, funciona como orfanato mixto, con los niños indígenas y no indígenas. Allí funciona también una escuela para los internos y los niños blancos y makuxi de las aldeas cercanas.

En 1962 la situación es la siguiente:

- Una escuela en el pueblo de Contao, heredera de la antigua experiencia del SPI. El maestro es un indio makuxi alfabetizado por un misionero protestante que lo convirtió también (ese pueblito es hasta ahora casi todo protestante).
- Una escuela en el pueblo "del Zorro", con dos chicas de Boa Vista como maestras (este es el pueblo del tuxaua Gabriel Viriato Raposo, personaje ya casi mítico del jefe makuxi).
- Una escuela con algunos internos en la "fazenda" San Marcos, a pesar de su parcial decadencia, esta escuela sigue funcionando hasta ahora, en esta escuela los aspectos "técnicos" de la enseñanza van disminuyendo progresivamente.
- Una escuela con internado en la misión católica de Surumu, frecuentada por Makuxi de la región, y también por algunos indios Wapixana, de lengua aruak.

En definitiva, es esta última escuela mencionada la que adquiere cada vez más importancia, porque prácticamente realiza, treinta años después, las intenciones de la escuela de S. Marcos. En efecto, justamente en estos años, partiendo de la experiencia de Surumu, la iglesia católica funda una decena de escuelas en otras tantas aldeas makuxi, con profesores formados en el colegio de la Prelazia en Boa Vista. En los años Setenta el gobierno del Territorio Federal de Roraima asume directamente la responsabilidad de las escuelas, y funda unas nuevas. Pero, esto no hace menguar la influencia de la Iglesia católica (sino el control), incluso porque el internado de Surumu se ha convertido progresivamente de orfanato en centro de formación de profesores y catequistas. De esta forma, prácticamente la mayoría de los maestros de las escuelas makuxi ha pasado por el internado.

Una vez más (como lo veremos mejor más adelante) el motivo del apoyo a la introducción de la escuela está claro: enseñar a leer y escribir para permitir a los indios el acceso a los "bienes" de la cultura occidental (considerada superior). En este sentido, es interesante que la finalidad oficial del internado sea la de formar líderes para las comunidades indígenas, en los tres campos que la Iglesia detectó como prioritarios para el "desarrollo" de la sociedad makuxi: profesores para las escuelas, catequistas para la enseñanza de la religión y tuxauas hayan sido los primeros en pasar por el internado).

Actualmente, en casi todas las aldeas makuxi existen escuelas de primer grado y en dos casos, también de segundo grado. Estas escuelas oficialmente son del gobierno y dependen de la secretaría de Educación del Gobierno del Territorio. El origen de los profesores tiende a diferenciarse y (vale la pena mencionarlo de una vez) con los cursos

de "reciclaje" anual a los cuales están sometidos, incluso la influencia del internado tiende a disminuir considerablemente.

3. EL INTERNADO DE SURUMU

Como ya lo mencionamos, en el internado mixto de Surumu es un orfanato y se convierte lentamente en centro de formación para los indígenas del territorio federal de Roraima, particularmente para las poblaciones de la pradera. Su afluencia mayor es la de indios Makuxi, Surumu, en su región, y Wapixana, con algunos Teurepang (Pemon) y cuantos Maiongong (Makiritare). Si consideramos que casi todos los Makuxi y Wapixana, y que estos dos pueblos hablan lenguas de familias diferentes (Caribe y Aruak), vemos claramente que el internado, salvo algunos intentos de los últimos años, no se propone un trabajo ligado con una cultura específica, sino una actividad indiferenciada de formación de los indios en la cultura occidental (lectura, escritura, economía e historia, religión, etc.). Es decir que se trata de una auténtica actividad conciente de aculturación. La misma existencia del internado, y no de otros tipos de instrumentos o instituciones, se explica con el hecho de que aquí como en otras partes, la implicación de adultos por parte de las iglesias es difícil, y por tanto la captación se dirige más bien a los niños y chicos, considerados más fácilmente involucrables.

En cuanto a la época a que nos referimos, el internado hace, básicamente, con un número medio de internos de ambos sexos (con edad de a), una actividad formativa en tres áreas principales: a) catequesis; b) formación profesional; c) alfabetización y formación de profesores (este último punto es poco desarrollado, cosa que contradice las finalidades declaradas). Examinemos rápidamente estos tres aspectos.

a) *Catequesis*

La actividad misionera de la Iglesia católica se realiza por medio de viajes periódicos ("desobliga") en los pueblos, partiendo de las tres sedes fijas de la misión (Surumu, Normandia y Maturuca). En estas visitas periódicas se administran los sacramentos y se celebra la misa. Se dedica poco tiempo a la catequesis propiamente dicha. Como el territorio makuxi es grande y los misioneros son pocos, las visitas tienen una frecuencia que varía de una al mes a una al año. De esta forma, la evangelización es precaria y el refuerzo de las conversiones casi nulo.

Para suplir esta eficiencia, se forman catequistas en cursos de corta duración (a veces, de tres días) y, por supuesto, en el internado. Así, la catequesis dentro del centro de Surumu, es cocebida básicamente tanto como instrumento de conversión de los jóvenes internos, como de preparación para que ellos a su vez, más tarde, de vuelta a sus aldeas, hagan de catequistas para evangelización y refuerzo).

La formación religiosa se basa, además que en el conocimiento de la Biblia, en la práctica ritual y sacramental. he aquí un esquema de los momentos "religiosos" de un día típico del internado:

- Despertar a las 5:45, mientras se recogen las hamacas, se reza el padre N.;
- Al comienzo y final de las clases, se reza el Padre Nuestro o el Avemaría;
- Al comienzo y final de las comidas se dice unas plegarias de agradecimiento;
- Misa por la tarde;
- Rezos antes de dormir.

A estos momentos cotidianos hay que añadir la confesión semanal, el rosario y en ocasiones festivas específicas hay procesiones, "horas de adoración", cursos bíblicos, etc. (por supuesto, a los chicos les es más fácil que a las chicas escaparse de algunas de estas prácticas). De vuelta a sus aldeas, estos chicos y chicas deberían hacer el culto dominical ("Liturgia de la palabra"), enseñar los rezos y cantos, y asistir al cura durante sus visitas.

b) *Formación profesional*



Se trata, prácticamente, del intento de dar un corto "oficio" occidental a los indios. Los sectores privilegiados son los de la agricultura, mecánica, carpintería para los chicos, y costura /confección/ corte para las chicas. Los contenidos, así como los métodos de enseñanza, son completamente occidentales y los mismos profesores son o de Boa Vista, o personal religioso llegado de Europa (las propias monjas dan los cursos a las chicas).

El trabajo de estos chicos, al fin y al cabo, permite mantener en parte al mismo internado y le da el aspecto de una pequeña aldea con ritmos y reglas específicas que no tienen casi nada que ver ni con la aldea indígena ni con la misma vida occidental. El modelo, en efecto, es de tipo conventual: división rígida de las zonas según el sexo, estructuración rígida del tiempo, sistema de poder vertical, etc.

Cuando terminan los cursos de formación, a veces después de cuatro años de internado, los chicos no tienen ninguna posibilidad de practicar en su aldea, el oficio que han aprendido (por ej. carpintería o mecánica), de manera que la tendencia resulta ser la de emigrar a las ciudades, donde se acrecientan las filas del subproletariado urbano o en el caso de las chicas, terminar como las criadas domésticas en casas burguesas (y, a menudo, prostitutas).

c) *Escolarización*

En el internado, hasta 1984, ha funcionado una escuela de segundo grado del

sistema escolar nacional. Ese año el gobierno fundó en la aldea blanca de Surumu, una escuela suya, y los internos por tanto están obligados a ir a esa escuela externa. En la época de que nos ocupamos (más adelante hablaremos brevemente de esa nueva escuela) los internos dividen su día entre trabajo y estudio. Los profesores son blancos o indígenas, formados en el mismo internado o provenientes de Boa Vista. La dirección de la escuela está en manos de uno de los curas que administra la misión.

Los programas escolares, así como las metodologías utilizadas, son los impuestos por el Gobierno Nacional, y los libros utilizados son los estandar para todo Brasil. Vale la pena subrayar que en el contexto del territorio federal de Roraima, la escuela de Surumu ha sido considerada una de las mejores. La problemática indígena es muy poco presente y, cuando existe, se trata solo en momentos extraescolares. La deserción es constante y solamente un 30/40% de los internos llega a completar el ciclo escolar.

En general, como sucede con otras vivencias de este tipo, la temporada de permanencia en el internado sirve para alejar a los chicos y chicas de la vida de sus aldeas, y en definitiva, de su cultura. Del mismo modo, la vida del internado, con su carácter occidental, abre las puertas a una aculturación más o menos forzosa. Los que vuelven a sus aldeas, de los muchos que van a la ciudad, se convierten a su vez en agentes de cambio. Así, no es raro que la chica o chico que se hacen maestros, después de vivir cuatro años en el internado, sea casi imposible de distinguir de los maestros blancos que llegan de la ciudad.

Frente a esta situación, entre 1977 y 1981, agentes de pastoral de Prelazia, algunos misioneros y algunos tuxauas (en las reuniones periódicas se discuten también estos problemas) han comenzado a criticar al internado, tanto por su función deculturizadora, como por el fallido logro de sus mismos fines (formar líderes para las aldeas). Por parte indígena, sobre todo, hay una división entre tuxauas que quieren la clausura del internado, o al menos su reestructuración, y otros que lo consideran todavía útil. Por estas críticas, en 1981 fue organizado un encuentro con asesores externos, para discutir y decidir el destino de esta institución (tal reunión, empero, tendría solo valor de consulta, porque sería el obispo el que tomaría realmente las decisiones). En la reunión se constataron las siguientes cosas:

- a. Falta de libertad en el internado.
- b. Los programas escolares y formativos son completamente extraños a la cultura indígena. Parece que no se cree en los valores de estas culturas y autodeterminación de estos pueblos.
- c. Los modelos propuestos son los occidentales, y por consiguiente, es normal la atracción que los jóvenes indígenas sienten para la ciudad.

- d. El indio es considerado, según parece, TABULA RASA, pues no se toma en cuenta en absoluto su cultura y experiencia.

Frente a esta realidad, la mayoría de los presentes en la reunión pide que se cierre el internado, considerándolo dañino para los indios, y que se privilegie el trabajo directamente en las comunidades. Contra esta propuesta, se congrega todo el conjunto eclesiástico, obispo a la cabeza, que presiona para una mediación. Así se llega a una propuesta final de reestructuración, según los siguientes criterios:

- a. Modificar la vida del internado para convertirla en algo parecido a la vida de las comunidades indígenas.
- b. Modificar el currículum formativo y elaborar material didáctico destinado a los indios.
- c. Reestructurar el equipo formativo empleando personas que sientan y conozcan la problemática indígena.
- d. La formación debe basarse en el diálogo y corresponsabilidad de los estudiantes.
- e. Es necesario pedir en forma permanente, en el proceso formativo, la colaboración de las comunidades indígenas.
- f. Se debe intentar una indigenización de la escuela, pidiendo la colaboración de los órganos estatales competentes.
- g. Hay que valorizar la lengua y cultura indígena.

Para administrar esta reestructuración, es llamado un cooperador italiano, que trabaja desde hace años entre los Makuxi, conoce su lengua y está involucrado en el problema de las escuelas en las sociedades indígenas. Este italiano, responsable de la sección masculina del internado, comienza en seguida a realizar (o por lo menos, a intentar) lo sugerido en la reunión: dirección con participación de los estudiantes, espacios y tiempos libres que deben ser administrados particularmente, mayor responsabilidad a los estudiantes etc. Son también invitados a discutir con los estudiantes, unos tuxauas e indigenistas, y además los estudiantes son involucrados en la preparación de textos en makuxi y wapixana. Por último, se organizan también cursos nocturnos para el aprendizaje o refuerzo de estos dos idiomas.

Contemporáneamente se presenta a la Secretaría de Educación del gobierno (en ese momento, el equivalente del Ministro de Educación era una monja de la Congregación de la "Consolata") una propuesta de reestructuración de la enseñanza en la escuela de Surumu. Esta propuesta, discutida en varias ocasiones con "expertos" del mismo gobierno, no tuvo resultado. En efecto, el gobierno no está absolutamente interesado en esta indigenización de la escuela del internado, y probablemente, es precisamente esta

propuesta la que acelera la apertura de una escuela en Surumu, fuera de la administración eclesiástica.

Dentro del internado, entretanto, las cosas no marchan mejor. Los contrastes entre el responsable laico y el cura y monjas, se hacen cada vez más violentos. Las monjas acusan al nuevo responsable de favorecer la "promiscuidad" (sic) entre chicos y chicas, debilitando la disciplina, y el cura por su parte lo acusa de anarquismo y escasa atención al aspecto religioso. Así, a mediados del 82, el nuevo responsable es obligado a renunciar y el internado vuelve a la gerencia tradicional.

Y finalmente, en la época en que el gobierno abre la nueva escuela, a la cual deben ir también los internos indígenas, el actual cura responsable debe enfrentar el progresivo decaimiento de la función más importante del internado (la escuela). A este punto, entonces, vuelve a asomar la idea de un nuevo intento de reestructuración en sentido indigenista (aún no se habla de cerrar el internado). Esto sucede en 1985-86, y se trata de una idea confusa. No se ve claramente la forma de realizar tal cambio, y además, como se mantiene fuerte el interés en evangelizar, los peligros de un uso interesado de la cultura makuxi dentro del internado son numerosos, y bastante inminentes (por ejemplo hay intentos de unir burdamente ritos makuxi y cristianos, etc.).

Por parte indígena, por la pérdida de la escuela, el internado pierde también parte de su valor, incluso porque se puede ahora encontrar escuelas de segunda enseñanza cerca de las aldeas, (aunque esto no sucede en la "sierra", que sigue relativamente aislada).

4. LA ESCUELA DE LOS BLANCOS EN LAS ALDEAS MAKUXI

En los últimos diez años, tanto por impulso de la Iglesia y gobierno como por pedido de los mismos makuxi, casi todas las aldeas makuxi han sido, dotadas de escuela. En este no están incluidos, por lo menos entre Makuxi de territorio brasileño, unas aldeas (cerca del 15%) demasiado aisladas o pequeñas para que se justifique la presencia de una escuela. Los datos que mencionaremos han sido recogidos en 1983, durante una investigación sobre la situación global de la sociedad makuxi. En la preparación de los programas de investigación, echa por un grupo de entrevistadores preparados adrede, se definió una serie de criterios (estado del contacto, población, área geográfica etc.) que permitieron delimitar un "tipo" representativo de todas las aldeas. Prácticamente el cuestionario fue aplicado en 54 aldeas makuxi, que en total son unas cien, y a estas se refieren los datos que referiremos.

Tab. 1: A los de funcionamiento de la escuela

AÑOS DE FUNC.	NUM. DE ALDEAS	%
Sin escuela	8	15
Hasta los 5 años	10	19
De 5 a 10 años	11	20
De 11 a 20 años	18	33
Más de 20 años	3	6
Total	54	100

La distribución de los datos muestra antes de nada, lo que dijimos en las notas históricas: es alrededor de los años Setenta que se produce la creación de muchas escuelas indígenas en territorio makuxi, y en cambio, el dato "15% de aldeas sin escuela" confirma el otro dato, ya mencionado, obtenido de otra fuente. Así, aparte de esos 3 casos (6%) de aldeas con escuelas desde hace más de 20 años, en general podemos concluir que en la mayoría de las aldeas makuxi la escuela está presente desde hace no más de 20 años ni menos de 5. Estos datos deberán servirnos como base, cuando analicemos algunos de los efectos de la escuela en las aldeas. Es decir: ¿qué efectos producen, en una sociedad indígena, veinte años de escuela occidental?

Veamos exactamente de qué escuela estamos hablando. Se trata normalmente, de un grupo de varios grados todos reunidos, salvo en algunas aldeas en que el alto número de habitantes justifica la presencia de varias aulas. En estos se encuentran niños de diferente nivel escolar. En general se trata solamente de los primeros cuatro grados de nivel primario. Si hay haciendas en la zona, también los hijos de los hacendados frecuentan la escuela de la aldea. Los programas son impuestos por el gobierno y con contenidos occidentales (tipo la historia de Roma, etc.); la lengua hablada es el portugués y con este se hace también la alfabetización. El nivel metodológico de la enseñanza es muy bajo y es normal encontrar a niños que quedan 6/7 años repitiendo los grados. En la mayoría de los casos, incluso por el escaso uso de las técnicas aprendidas, después de dos o tres años de abandono de la escuela, los chicos ya no saben leer ni escribir, salvo los que siguen y van a la escuela superior, en la aldeas donde esta existe, o en Boa Vista, pero su destino ya está marcado: o se convierten en maestros, o migran a la ciudad.

Es importante hacer notar que en la escuela no se hace absolutamente referencia a la identidad indígena de los alumnos, y las únicas menciones que encontramos en uno que otro libro escolar hablan de la colonización, o hacen descripciones folclorísticas de alguna costumbre indígena (pero no makuxi). De esta forma, los niños makuxi tienen solamente dos opciones: o identificarse con algo presentado como un pasado primitivo,

implícitamente despreciado, o identificarse con una superficial y general identidad de campesino brasileño. Esta es la opción más utilizada, como lo demuestra el comportamiento de los jóvenes que han pasado por la escuela, y se "sienten" brasileños y no makuxi, pero si han hecho el servicio militar. Además, claro, los maestros los inducen cotidianamente a asumir la identidad nacional, por medio de cantos, himno nacional, izada de la bandera, etc.

La participación escolar es parcial e interrumpida, sobre todo porque los ritmos de la escuela no están sintonizados con los productivos. Así, siendo normal que los niños y niñas ayuden a sus padres a cultivar sus plantaciones, hay períodos de gran ausentismo escolar. La siguiente tabla indica la distribución numérica media y de los alumnos en las escuelas.

Tab. 2: Distribución de los alumnos por escuela

NUM. ALUMN.	NUM. ALDEAS	%
Hasta 15	7	13
De 16 a 25	14	26
De 26 a 35	13	24
Más de 35	11	20
Ausencias de la esc.	8	15
N.R.	1	2
TOTAL	54	100

Los porcentajes más altos indican grados numerosos, con un promedio general de 25/30 alumnos por aula. Este dato precisamente nos permite entender la atmósfera de una de estas aulas durante el trabajo cotidiano: el maestro tiene que cuidar contemporáneamente, de grupos de grado distinto, y que todos los alumnos esten al mismo tiempo sumergidos contemporáneamente en una situación en la cual los "mensajes" de tipos y grado de comprensibilidad distintos son emitidos e intercambiados. No puede haber sino una enorme confusión. A eso debemos agregar que el maestro, en el mejor de los casos, es una persona que no ha pasado de la escuela superior, y no está absolutamente capacitado para coordinar una situación didáctica de esta clase, y que los problemas se aumentan porque hay los que repiten el año (el promedio es: dos años por grado).

Como se puede intuir, todo gira alrededor del personaje del maestro; son sus características las que hacen que una escuela funcione o no (por supuesto, según los parámetros internos), y que (más allá del funcionamiento del maestro como tal) hacen de

su presencia, un elemento destructivo o no respecto de la cultura tradicional. De hecho, e hipotéticamente, un maestro makuxi que enseña en su aldea (lo que sucede solo en un 30/40% de los casos) se aleja menos de la tradición que este mismo maestro enseñando en otra etnia, o que un blanco. Si es el maestro un makuxi que enseña en su propia aldea, comprende mejor las ausencias de los alumnos, y en general acepta la autoridad del tuxaua en la aldea. Pero en la práctica se puede observar unos efectos negativos de su misma presencia en el contexto social al cual pertenecía por completo antes de ser maestro: es el único con un sueldo mensual, con mayor poder de adquisición, etc. La tabla 3 muestra, completando este resumen, el origen étnico de los maestros en las aldeas estudiadas (el total se refiere solamente a las aldeas con escuela).

Tab. 3: Origen étnico de los maestros

ETNIA	NUM. DE ALDEAS	%
Indígena	36	78
Blanca	10	22
Total	46	100

La mayoría de los maestros, como se ve, son de origen indígena makuxi (con un pequeño porcentaje de maestros wapixana), y el 22% son blancos. No es infrecuente el caso del maestro blanco hijo del "fazendero" que ha invadido las tierras de la aldea y está de maestro precisamente para "controlar" desde adentro la situación. Las consecuencias de semejante estado de cosas, en una situación de conflicto, es inmediatamente deducible: enseñanza filoblanca, justificación de la invasión, etc., y por otra parte, la preparación pedagógica de estos blancos no es superior a la de sus colegas indígenas. La conclusión es que a veces sucede justamente lo contrario, tomando en cuenta que la mayoría de los profesores indígenas proviene del internado de Surumú.

La siguiente tabla nos muestra la distribución de los maestros por grado escolar conseguido (el total se refiere solamente a las aldeas con escuela).

Tab. 4: Nivel escolar de los maestros

NIVEL ESCOLAR	NUM. Maestros	%
Primera enseñ. incompleta	24	52
Primera enseñ. completa	14	31
Segunda enseñ. incompleta	1	2

NIVEL ESCOLAR	NUMERO MAESTROS	%
Segunda enseñ. completa	2	4
N.R.	5	15
Total	46	100

Si consideramos los dos primeros ítems juntos, descubriremos que el 83% de los maestros de las escuelas makuxi tiene un nivel escolar muy bajo, que no va mucho más allá del primer grado. Una de las consecuencias de tal situación, dejando de un lado el bajo nivel de enseñanza, es la siguiente: de una generación a otra de maestros, el nivel de la enseñanza (y la misma cantidad de conocimientos transmitidos), en vez de mejorar, empeora. Así, entre los alumnos de un maestro que terminó la primera enseñanza (pero el discurso es igual también para los otros títulos de estudio) habrá algunos que, una vez terminada la primera enseñanza a su vez, se convertirán en maestros... y así por el estilo. Conclusión: el nivel va bajando, y por otra parte, los alumnos cada vez más desean convertirse en "profesores".

Para eliminar esta deficiencia, la Secretaría de Educación del Gobierno del Territorio, ha organizado unos "cursos de reciclaje" anuales. Se trata de dos meses de curso en Boa Vista, durante las vacaciones, en el cual se intenta eliminar los vacíos existentes en la preparación de los maestros, y transmitir algunas nociones de pedagogía y didáctica. No queremos aquí hablar de los resultados efectivos de estos cursos, porque queremos recalcar dos elementos presentes en los mismos:

- a. En los cursos no se habla de culturas indígenas, y mucho menos de los grupos existentes en Roraima, los problemas, etc. Solo en 1984, por presiones de varios tipos, se introdujo un par de días de discusiones sobre el "problema indígena", pero prácticamente, en esa ocasión, se habló casi exclusivamente de problemas de lengua (estaba presente una lingüista, invitada para la ocasión).
- b. La importancia de esos cursos, al menos respecto del área makuxi, es que con el tiempo tienen su influencia en los maestros. Aclaremos bien este punto: Como lo recordarán Uds. la mayoría de los maestros en el área makuxi salía del internado. Esto significa una relación estrecha con la Iglesia, tanto en lo relacionado con los contenidos (enseñanza de la religión en la escuela) como en el apoyo dado a las iniciativas eclesíásticas. En el sentido de que, como la Iglesia cada vez más toma posición en defensa de los indios (tierra, lengua etc.), los maestros ligados a la Iglesia tienden a involucrarse en las luchas más que los que han tenido un ínter formativo diferente (hablamos siempre solo de profesores indígenas).

Vemos entonces muy claramente la importancia que tienen los cursos de reciclaje del gobierno: así como la creación de la escuela de Surumu (fuera del internado, estos sirven también para arrancar estos maestros a la influencia "subversiva" de la Iglesia y atraerlos en el ámbito de ideologías integracionistas (tenemos ejemplos de profesores indígenas jóvenes que pelean con los tuxaua precisamente por el argumento de la defensa de la tierra).

La importancia del personaje del maestro indígena, que estamos aclarando aquí, se debe también a la posición social que el maestro tiene dentro de la aldea. Como ya lo mencionamos, él es prácticamente el único que tiene un ingreso monetario mensual, en una situación en que circula poquísimos dinero, o ninguno. Esto provoca, entre otras cosas, la posibilidad de contratar por dinero a individuos de la misma aldea para cultivar su tierra, y así el maestro rompe violentamente las reglas makuxi del intercambio de ayuda entre familias. Además, su capacidad de adquisición le permite acceder a una serie de bienes occidentales que están negados a todos los demás (radio, bicicleta etc.) y sobre todo comidas como espaguetis, latas de carne, etc.

El maestro llega así a lucir como un indígena que ha logrado ser como el blanco, y se convierte en modelo de imitar, sobre todo para los más jóvenes. La imagen del individuo que ha tenido éxito, es el ejemplo macroscópico de una incipiente estratificación vertical con base económica, de la sociedad makuxi.

Tomando en cuenta todo esto, esta situación del maestro como ejemplo de aculturación superficialmente lograda, es fácil comprender la dificultad que estas personas tienen a la hora de involucrarse en las luchas indígenas. En efecto, como la lucha por la tierra y la conservación de la cultura son percibidas como "regresivas", "rechazados", etc., declararse de acuerdo con estas luchas significaría, para ellos, vislumbrar la renuncia a todo lo que han conquistado de la sociedad de los blancos (modelo de modernidad al cual hay que adaptarse). Nos parece que este análisis explica, al menos en el caso que estudiamos, la duda de los maestros indígenas, y en algunos casos, el declarado apoyo y las iniciativas gubernamentales antiindígenas (por ejemplo, inducir la comunidad a aceptar la hipótesis de demarcación reducida de las tierras, etc.)

Y por último, como ulterior demostración de lo que dijimos hasta ahora sobre el profesor indígena en general, tenemos que mencionar sus "ausencias" de la escuela. Se trata de un problema grave, porque estas faltas llegan a más de una semana por mes. El motivo oficial es completamente plausible: una vez por mes deben ir a cobrar su sueldo. Esto significa, para los profesores del área makuxi, al menos dos días de viaje de ida, otros tantos de vuelta, y los días de estadía en Boa Vista. Al final y entre compras y otras actividades, resulta que este período no es inferior a una semana, y a veces incluso a dos.

¿En qué sentido este dato puede considerarse una prueba ulterior de lo que dijimos antes? En el sentido, de que es del todo verificable que, para los profesores indígenas, este período tiende a hacerse más largo, y que la vida de la ciudad, conocida cada vez más, mes tras mes, toma cada vez más, el carácter de elemento fundamental de comparación con la clase de vida que se hace en el pueblo (y no es casual, que la emigración de ex profesores a la ciudad sea alta.).

5. CONSECUENCIAS DE LA INTRODUCCION DE LA ESCUELA

Los efectos de la presencia de la escuela en los pueblos makuxi, pueden ser divididas al menos en dos categorías: efectos generales de la presencia de esta en la aldea (consecuencias que involucran a los adultos) y en efectos particulares en las generaciones más jóvenes. En cuanto al primer tipo, ya mencionamos el tipo de consecuencias, hablando del maestro indígena. En definitiva, la escuela es, incluso materialmente, con su construcción con muros, techo de lata etc., el testimonio más inmediato de la invasión blanca dentro de la aldea aparte de lo que los mismos indios piensan de la utilidad de la escuela en sí. Para los indios también, en efecto, la escuela, más que la pequeña iglesia que generalmente es parecida a las casas, es "el representante" de los blancos, y su parecido con las "fazendas" de los blancos es no solo evidente, sino también conscientemente percibido. La escuela actual en realidad no es sentida como propia: en el mejor de los casos es considerada "del profesor".

Por otra parte, este elemento externo es también sentido como un valor, y por eso lo que de él viene, es fuertemente asimilado. Lo que significa sobrevaluación de la cultura occidental local, desprecio por la cultura o lengua makuxi, aceptación de la supuesta superioridad del blanco, etc. En general, y aunque pocos logran aprender a leer y escribir, la mayoría piensa que saberlo da más posibilidades de mejorar, y no es raro encontrar justificaciones al poder de los blancos, como la siguiente: "ellos son más fuertes porque saben leer y escribir".

Pero es la segunda categoría de efectos la que nos parece más importante. En efecto, no hay que olvidar que la escuela ocupa buena parte del tiempo del niño, y en época importante del proceso aculturativo. Además, al mismo tiempo, ha empezado una crisis y hasta una desaparición de los ritos de transición, que permitan a los niños y niñas, acceder fácilmente al mundo de los adultos. Las escuela, en cierta forma, viene a ser un sustituto de estos momentos tradicionalmente importantes, proponiendo una manera diferente de convertirse en "hombres" (en cierta forma, ir al internado funciona más como "época de transición" justamente porque algunas características de este parecen coincidir con los ritos tradicionales, aunque, por supuesto, en tiempos más prolongados (alejamiento de la aldea, vida separada de grupos sexualmente homogéneos, transmisión de informaciones, "sufrimientos" ritualizados etc.).

El primer problema que se pone en este campo, es precisamente éste, que la escuela no es en realidad una sustitución auténtica: la escuela no sustituye momentos y canales tradicionales de transmisión del saber, sino, simplemente, se sobrepone a estos, imponiendo nuevos momentos, pero con nuevos contenidos (y también para los contenidos tradicionales). Así, hasta que exista la necesidad de cazar, el niño tendrá que aprender a hacerlo, a pesar de que en la escuela se habla raramente de este argumento, y solo se habla de agricultura, tractores y fábricas. Pero, cuando los animales que suelen cazarse hayan desaparecido casi por completo, o las de alimentación sean completamente distintas, y la agricultura mecanizada haya llegado a ser la condición para sobrevivir, entonces lo que la escuela enseña comenzará a tener un sentido práctico (pasando así, de la sobreposición, a la sustitución propiamente dicha del canal de transmisión de la información). En otras palabras, hasta que en la sociedad makuxi los cambios sean mínimos, a la escuela le faltará el terreno fértil en el cual "sembrar". Pero la escuela puede preparar e imponer la aceleración del cambio, hasta que se alcancen las condiciones óptimas de homologación entre cultura de la gente, y cultura occidental impuesta por la escuela.

Tal como están las cosas actualmente, en la sociedad makuxi, aparte las diferencias relativas a la mayor o menor distancia geográfica de los blancos, los contenidos transmitidos por la escuela no tienen ninguna relación con aquellos de las comunidades indígenas. Los dos mundos se sobrepone y, si por una parte la escuela se presenta como un puente "de un solo sentido" entre las dos sociedades, por otra, para los que la han frecuentado, es considerada como un paréntesis, una vivencia aislada, casi una experiencia de "ser blanco por algún tiempo" antes de casarse y hacer hijos, etc.

A estos análisis generales tenemos que añadir, necesariamente, una breve mención sobre los efectos "a largo plazo". Es decir que solamente en el ámbito de varias generaciones es posible medir los efectos de esta agencia aculturante (sin olvidar que, contemporáneamente, existen otros importantes canales de aculturación como la radio, los misioneros, etc.). Una forma de controlar tales efectos es tomar en cuenta la influencia de la escuela en la lengua hablada en las aldeas (por extensión podremos luego percibir la influencia en el resto de la cultura).

Antes de comenzar a analizar algunos datos sobre esta relación, hay que explicar las razones por las cuales, en el contexto makuxi, consideramos importante la relación escuela/lengua. En efecto, puesto que estamos prácticamente ocupándonos de la introducción del portugués, son muchas las situaciones en que la lengua del intercambio no es el makuxi. Por ejemplo los misioneros hablan solamente el portugués (aparte de un cura católico y unos pastores protestantes). Lo mismo sucede con los representantes de gobierno, el equipo médico y los invasores de tierra. Solo que estas situaciones no son constantes en la vida de la aldea, y en la práctica no hay más que una o dos oportunidades

al mes de intercambio en portugués: poco, tanto por la duración como por el número de personas participantes.

En cambio en la escuela, y para los niños que la frecuentan, la situación es muy distinta. Por unos 150 días, esparcidos en un período de 7/9 meses, y por cuatro horas diarias al menos, los niños makuxi escuchan y están obligados a hablar en portugués.

Considerando esta realidad y lo que hemos dicho hasta ahora de las consecuencias de la introducción de la escuela, podemos suponer que, en tiempos largos, esta agencia es la agencia aculturadora que más influencia tiene en la crisis de la lengua indígena y la introducción del portugués. Intentaremos en seguida demostrar la validez de esta hipótesis.

Para ampliar la base de nuestras referencias, incluiremos también los datos relativos a 14 comunidades wapixana confinantes con el área makuxi, y que han vivido el mismo tipo de invasión socio-cultural por parte de los blancos. Veamos antes de nada, cuál es la situación de la lengua en las comunidades incluidas en nuestro estudio.

Tab. 5: Hablantes de la lengua indígena

CANTIDAD DE HABLANTES	NUM. DE ALDEAS	%
pocos	17	25
la mitad	13	19
todos	38	56
Total	68	100

La situación por tanto, es la siguiente: en más de la mitad de las aldeas, o sea en el 56%, todos siguen hablando la lengua indígena, y en cambio en las otras se asiste a un progresivo abandono del uso de la lengua local, y contemporáneamente se ve la "sustitución" con el portugués. En el 25% de las aldeas, que se identifican fácilmente por ser los geográficamente más cercanos a las poblaciones y carreteras de los blancos, la crisis de la lengua indígena es total, pues su uso sobrevive solamente entre los ancianos (sobre todo mujeres). Observamos ahora estos datos con los relativos al número de presencia de la escuela en la comunidad (divididos en bloques de 10 años).

Tab. 6: Años de funcionamiento de la escuela y hablantes de la lengua indígena

HABLANTES	NO EXISTE	0-10	11-20	Total
Todos	9	14	15	38
Mitad	2	8	3	13
Pocos	2	6	9	17
Total	13	28	27	68

La correlación entre los dos datos, parece muy alta, y en efecto el índice calculado (χ^2) indicó como superior al 90%, la posibilidad de fuerte correlación entre las dos series de datos. En efecto, basta considerar la distribución de las aldeas donde no existe la escuela, para darse cuenta: en el 70% de estas, todos hablan la lengua indígena. Para que se pueda observar visualmente las correlaciones obtenidas, la tab. n. 7 indica los valores en porcentaje de la tab. precedente, calculados en relación con los totales de los hablantes.

Tab. 7: Valores en porcentaje de los datos correlacionados de hablantes de la lengua indígena y los años de funcionamiento de la escuela

HABLANTES	NO EXISTE	AÑOS DE FUNC. DE LA ESC.		
		0-10	11-20	Total
Todos	24	37	39	100
mitad	15	62	23	100
pocos	12	35	53	100

La Tab. 7 aclara ulteriormente la relación entre los dos items. Es interesante observar dos elementos: el 53% de las aldeas en las cuales desde hace casi 20 años existe escuela, estos 20 años coinciden con la desaparición casi completa de la lengua indígena; y existe ese 64% de aldeas, en las cuales en menos de 10 años de escuela han llevado más o menos la mitad de los indios, a dejar de hablar su idioma. Esto parecería demostrar que la influencia se da en tiempos medios y largos, y las generaciones que han frecuentado la escuela como era previsible. La hipótesis parece confirmada,

Es probable, en efecto, que a pesar de ser la escuela el fenómeno que más influencia la crisis, hay que agregarle todas aquellas causas que ya mencionamos y que contribuyen a la crisis global de la cultura makuxi. Justamente en este nivel de cultura general se encuentran las mayores dificultades para "medir" la crisis y determinar sus causas directas e indirectas. En todo caso, nos parece ampliamente demostrada la

influencia de la escuela, particularmente por el hecho de que se ocupa de niños, pero tampoco hay que olvidar que esta "influencia", para tener efectivamente valor, debe ser "activada" por cambios en otros ámbitos de la cultura, sobre todo el económico, impulsados a su vez por otras agencias de aculturación también, por la influencia automática a lo largo del área geográfica del contacto.

Del mismo modo, no es fácil observar y "medir" los cambios que se realizan en el ámbito de los "significados" de la cultura makuxi, y en los cuales la escuela detiene gran parte de la responsabilidad. Puede resultar interesante a propósito de esto, mencionar algunos resultados de una investigación sobre la representación de su propia aldea, en niños escolarizados de 7 a 12 años. Entre 1982 y 1983 se recogieron, cerca de 300 dibujos con este tema, en 10 diferentes escuelas de aldea. Se pedía explícitamente: "Dibuja tu aldea". La finalidad de la investigación, aparte de la idea general de observar cómo representaban el espacio, incluía también el intento de comprender cuáles elementos nuevos entraban a hacer parte de esta representación.

En cuanto a lo que nos interesa, más o menos el 10% de los niños incluyó representaciones directamente copiadas o calçadas del texto escolar; el 30/40% incluyó, en su representación, elementos de origen occidental, como la bandera brasileña, carros, helicópteros, aviones, etc. El resto, 50%, realizó una representación gráfica de su aldea sin elementos occidentales. La importancia de este dato viene también de la comparación con los años escolares frecuentados: mayor número de años de escuela coincide con la presencia de elementos occidentales incluidos en el dibujo.

Aparte de la importancia de este dato, el mismo nos permite demostrar no solamente la influencia de la escuela a nivel de contenidos, sino también suponer que, contrariamente a lo que sucede con la lengua, que requiere tiempos largos para cambiar, la introducción de contenidos occidentales se produce en tiempos breves, particularmente por medio de la escuela. Esta es una conclusión casi obvia, si consideramos que el "mundo exterior" se introduce sobre todo a través de la escuela, en forma de representación (gráfica o no) preelaborada con fines de aculturación (inculturación, para los niños occidentales).

Y es esa representación, más que la experiencia directa, la que más penetra y más se transmite fuera de la escuela (reforzada por la transmisión horizontal entre niños, e incluso vertical: de los niños a los adultos, con una inversión de rumbo que merecería un cuidadoso estudio).

6: LA REACCION MAKUXI A LA INTRODUCCION DE LA ESCUELA

No es posible, al menos para nuestra experiencia, hablar de la reacción indígena a la escuela sin referimos antes al modo con que la cultura makuxi percibió y "justificó" la existencia de la escritura y el "libro" en el cual se basa. Para una cultura en la cual la transmisión del saber se realiza en forma oral, la posibilidad de comunicar con palabras escritas, y más aún, que un "objeto" pueda contener "palabras" contiene un poder importante, equiparable por lo menos al poder administrativo por los chamanes.

En el caso de los Makuxi, posiblemente, también para otros pueblos, el libro es un "objeto de poder", tanto cuanto lo son ciertos objetos "mágicos" utilizados por los Pajé. Por ejemplo, los "Taja", hierbas que permiten entre otras cosas volverse invisible (pero que, en cierta forma, enseñan cómo se hace), o las "Maracas", objetos rituales para llamar a los espíritus (y que, en cierto sentido, los contienen). En muchos aspectos, parece que no importa tanto lo que está escrito en el libro, sino poseer el "libro" como tal. Y junto con este tipo de atribución de valor, encontramos también un intento de "naturalización": el libro, o la escritura, permite al que escribe, "saber", incluso después de un tiempo. En conclusión (y esto lo sabe bien quien ha intentado aprender la lengua indígena), el libro es considerado una "memoria externa". De ahí el asombro que nace cuando el antropólogo no recuerda algo y vuelve a preguntarlo. La reacción constante es la siguiente: "Pero como es que no lo recuerdas, si lo escribiste en el cuaderno". Y muchas veces no sirve en absoluto explicar que el hecho de que esté escrito en el cuaderno, no implica absolutamente que esté "en la cabeza" (la sospecha de ser considerados estúpidos nos ha cogido más de una vez).

La consecuencia directa de este tipo de "justificación" de la escritura, es que el hecho de saber leer y escribir permite la adquisición de un "poder", y por consiguiente, se considera necesaria la escuela para adquirirlo. En este sentido, nos parece importante citar al menos un caso en que tal cosa se realiza por completo. Durante una reunión entre makuxi e invasores blancos, en 1982, hubo una pelea sobre el derecho de los indios a estar o no en sus tierras. Un maestro makuxi de la aldea de la Perdiz reaccionó a esta discusión en forma diferente de los demás: sacó de su bolso una copia del "Estatuto del Indio" (ley del gobierno) y leyó en voz alta lo relativo al derecho de tierras, que, por lo menos en el papel, el mismo gobierno brasileño reconoce. El resultado fue que se paralizó la reunión por completo, y hubo "susto" de los blancos, que se vieron "rebasados" y derrotados con "armas" de su misma cultura (efectivamente, los invasores de las tierras makuxi no son mucho más alfabetizados que los mismos indios).

De la misma forma, en muchos aspectos, cuando por pedido de los jefes publicamos la primera gramática y diccionario makuxi (Makuxi Maimú, 1983), con fotos y dibujos de la vida de las aldeas, los indios seguían mirando y examinando de hoja en

hoja el libro, en el cual ellos también por fin aparecían (el libro fue distribuido a todos los maestros y jefes). "Ahora decían nosotros también tenemos nuestro libro" (Así el libro adquiere carácter de "salvación"; estar en este se convierte en la condición del "valor").

Volvemos así a hablar de la escuela para concluir que para los Makuxi, esta, en cuanto "lugar del libro", es la posibilidad de aprender a leer y escribir y, en general, de aprender las "habilidades" de los blancos, sobre todo el cálculo. En efecto, podemos considerar esta última atribución como elemento sucesivo respecto de las otras dos, y relativo más a las aldeas con mayor contacto. En este sentido, un ulterior paso adelante que hemos podido detectar, consiste en reconocer que la escuela es necesaria también para poder mejor combatir a los blancos (esto, al menos, sucede en los jefes más jóvenes y activos).

Antes de examinar a fondo estas atribuciones de valor a la escuela, y también los fenómenos de rechazo que se han dado, hay que contestar una pregunta implícita de los Makuxi: "¿por qué los Blancos tienen tanta 'cosas', incluyendo la escuela, y en cambio los Makuxi no? "O sea: cual es la justificación makuxi de la diferencia (particularmente con relación a la cultura material). Hay un mito sincrético makuxi que intenta responder a esta interrogante.

"AL COMIENZO DE LOS TIEMPOS, DIOS CREO A TRES HOMBRES: ADAN, QUE FUE PADRE DE LOS BLANCOS, MEKOKO, QUE FUE PADRE DE LOS NEGROS, Y PEMONKON, PADRE DE LOS INDIOS. UNA NOCHE, DIOS LLAMO CERCA DE SI A SUS TRES HIJOS Y LES DIJO "MAÑANA POR LA MAÑANA TEMPRANO, VENGAN DONDE MI PORQUE TENGO QUE DECIRLES COSAS IMPORTANTES". AL AMANECER, ADAN Y MEKOKO FUERON PUNTUALES A LA CASA DE DIOS, Y EN CAMBIO PEMONKON PREFIRIO IR ANTES AL RIO A BAÑARSE.

DIOS NO SE PREOCUPO DE LA AUSENCIA DE PEMONKON Y EMPEZO A ENSEÑAR A LOS DOS HIJOS PRESENTES COMO CONSTRUIR LOS OBJETOS QUE SIRVEN EN LA VIDA COTIDIANA. LES ENSEÑO A HACER LOS AVIONES, LA RADIO, EL CARRO, LAS HACHAS DEL HIERRO, LOS FUSILES ETC.

CUANDO DIOS ESTABA A PUNTO DE TERMINAR SU ENSEÑANZA, LLEGO PEMONKON, Y DIOS LE DIJO: "LO SIENTO, LLEGASTE TARDE Y YO YA TERMINE DE ENSEÑAR".

Concluyendo la historia, el viejo Filísimo, de la aldea del Limão, agregó: "Es por eso que los blancos son instruidos y lo tienen todo, y en cambio nosotros los indios no tenemos nada: cuando Dios enseñaba a hacer las cosas nuestro antepasado estaba en el río bañándose".

La diferencia, por tanto, se justifica con una elección inicial del antepasado mítico, que prefirió ir a bañarse en vez de "meterse en la escuela" de Dios. Observemos, de paso, la implícita justificación que atribuye al propio indio la culpa de la diferencia, y la amonestación-refuerzo, también implícita de ir a la escuela. Pero observemos sobre todo que en la percepción makuxi, lo de "saber borrar la falla" del antepasado, los indios también pueden aprender. O sea, se trata de una diferencia salvable, y el instrumento puede ser la escuela.

En resumen, nos encontramos frente a las siguientes actitudes:

- a. Atribución de valor "mágico" al libro.
- b. Necesidad, por medio de la escuela, de aprender a "calcular" para no ser engañados en los intercambios comerciales.
- c. Lograr, por medio del dominio de la técnica de leer y escribir, una igualdad con los blancos (y un mayor prestigio para con los demás indios).
- d. Necesidad de obtener estas técnicas para mejor combatir a los blancos y lograr conservar la tierra.

Esta última actitud mencionada, puede ser bien resumida por una afirmación del tuxaua Damasio de la aldea de la Perdiz, durante una reunión de jefes (1980): "Tenemos otro problema: nuestros hijos estudian, luego salen y no se acuerdan de su familia. Esto está equivocado, hay que estudiar para defender mejor lo que es nuestro".

Esta cita nos permite introducir una distinción respecto de lo que hemos dicho hasta ahora, en forma un poco generalizante acaso, sobre la reacción makuxi a la introducción de la escuela. Sucede que, en dependencia directa de las luchas y del intento de organizarse, la general aceptación de la escuela se vuelve más crítica por parte de los jefes más importantes de los últimos años. Tal distinción podría resumirse así: la escuela es necesaria, pero, ¿qué escuela? Es decir que se pone en duda no la utilidad de la escuela, sino los contenidos que esta transmite a los niños. Una declaración del tuxaua Tarencio de la aldea de Cumaná explica bien esta toma de posición: "Es necesario que los que trabajan con los indios tomen en cuenta lo que los indios quieren, y nosotros estamos comprendiendo que falta algo en nuestras comunas. Pensamos, y hemos discutido sobre este punto con muchos tuxauas, que la escuela no es útil para mejorar nuestras vidas. La escuela está sirviendo más a quienes desean destruir nuestra cultura. Además del portugués, la escuela enseña también otras cosas, otra forma de vivir, y el indio pierde poco a poco toda su cultura. Si seguimos así nos volveremos todos como los blancos. Los chicos van a estudiar a las ciudades y no se preocupan más de sus familias y comunidades. Solo aprenden a pensar cómo se hace para ganar dinero... pero esto digo que si la escuela no sirve a los indios es mejor cerrarla y seguir como antes".

A esta clase de toma de posición (que en muchos sentidos, se queda en el plan de las aspiraciones) se pueden añadir ejemplos de auténtico rechazo, como en el caso de la aldea de Sorocaima, cuyo tuxaua Macario prohibió la apertura de la escuela, afirmando que él era suficiente para enseñar a los niños a "plantar, vender los productos y comprar cosas útiles para la comunidad".

Seguramente no se trata de reacciones generalizables, pero nos parece que el rumbo que está tomando la organización de los jefes, es este. En este sentido, hubo también intentos de fundar una escuela completamente autogerenciada, en la aldea de Moturuca, pero esto no resultó (por las dificultades implícitas en tal operación). Este intento es importante incluso porque, en el contexto makuxi de Brasil, no existen experiencias de escuelas bilingües, y esta es precisamente la razón por la cual las peticiones de los jefes de tener una escuela más makuxi aumentan considerablemente. Hablamos de la inexistencia de la escuela bilingüe, no porque pensemos que tal escuela sea la que funciona, o que sea la solución para el problema de la crisis cultural, sino porque fácilmente, los jefes makuxi se refieren al problema de la lengua y muchas veces la petición va precisamente en este sentido. Acaso no sea posible hacer una crítica real y constructiva a esta clase de experiencias, sin pasar previamente por estas, como sucedió con la escuela del Estado.

En todo caso, cuando los tuxauas hablan del problema de la crisis lingüística sobrentienden, y muchas veces expresan conscientemente, todo el problema de la crisis cultural más amplia. En este caso, decir lengua significa decir lo que con esta es transmitido, y nos parece claro que, para esta gente, la cultura makuxi puede ser transmitida y realizada solo por su lengua, y la lengua del blanco al contrario, no es considerada válida para este fin. Eso lo decía el tuxaua Joaquín de la aldea del Taxi (1978): "Antes todo era fácil, ahora, con el civilizado de por medio, hay simplemente dolor de cabeza, comenzando por el idioma. La lengua del civilizado es cosa prestada, no es la nuestra, no sirve. Incluso la escuela solamente enseña el portugués".

7: CONCLUSIONES

La falta de experiencias de escuelas bilingües y biculturales entre Makuxi, obligó nuestro análisis a ocuparse sólo de la escuela oficial del gobierno y las iniciativas escolares de la Iglesia. La pequeña experiencia de este tipo hecha por uno de nosotros durante un año, en la aldea de Gavião, nos indica, empero, que el contexto makuxi está más que listo para este tipo de actividades (estado de la crisis, conciencia de los problemas, etc.). Por otra parte, la experiencia hecha no era del clásico tipo bilingüe. Lo que se intentó fue una implicación global de los chicos en la problemática del territorio, intentando utilizar en lo posible la lengua makuxi y, para la alfabetización, la utilización

de contenidos culturales ya poseídos por los niños (y por tanto, no contenidos nuevos por transmitir).

La brevedad de esta experiencia no nos permite conclusiones, sino, en términos sociales, lo que implícitamente se ha logrado, es la difusión de tal posibilidad. En este sentido debe interpretarse el intento de escuela autogerenciada de la de la aldea de Maturuca, así como las tomas de posición de tuxaua en las reuniones en favor de escuelas más apegadas a la realidad local. En este plan se coloca el tuxaua Terencio de Cumaná, cuando, entusiasmado por la posibilidad exclama "así me gustaría enseñarlo todo en makuxi".

De hecho, contrariamente a lo sucedido en áreas indígenas de la parte americana de idioma castellano (México, Perú, etc.) donde las experiencias de escuelas bilingües y biculturales han proliferado en los últimos años, en el Brasil ha habido pocos intentos en este sentido. La mayor causa de tal ausencia ha sido, sin duda, la represión militar, y por eso, en definitiva, solo dentro de algunas misiones (o con el cobijo de la Iglesia) se ha hecho algo (pienso por ejemplo en algunas experiencias de POAN o del CIMI, con los indios Minky y Kulina). Por último, y con relación a la realidad actual, tanto por la disminución de la represión militar como por el aumento del contacto entre indígenas de naciones diferentes, son estos mismos que ya reclaman al Estado y a los que colaboran con este, unas escuelas más apegadas a su realidad, y que respeten sus culturas.

Pero, además de estas peticiones, sigue fuerte también la de la escuela con contenidos occidentales. De hecho, los indios de Brasil, y entre estos los Makuxi, quieren también aprender "las cosas de los blancos", y consideran la satisfacción de tal deseo, importante para un contacto menos represivo con la sociedad brasileña. En esto reside en realidad todo el problema de la escuela: reconocimiento de su destructividad, y necesidad de tenerla para defenderse mejor. Justamente en este punto nuestros datos nos llevan a conclusiones ligeramente diferentes de nuestras mismas consideraciones introductorias.

En efecto, se atribuye demasiado fácilmente un papel altamente destructivo a la escuela, cuando, en realidad, habría que estudiar caso por caso, para conocer y medir tal destructividad. Antes de ser mal interpretados, aclaramos mejor esta afirmación, partiendo de los datos analizados. Queremos referirnos al hecho de que la escuela no funciona, al menos en el caso makuxi, en la forma en que lo quisieran los que la han introducido. De hecho, y es bueno decirlo, el que podría ser un sofisticado instrumento de destrucción (como cuando, por ejemplo es usado por el ILV), degrada lentamente pasando del centro a los alrededores del sistema nacional. Es seguramente un elemento peligroso aún, sobre todo si pensamos al personaje del maestro indígena, pero no tanto como teóricamente se puede concluir estudiando experiencias urbanas. El mismo control

por parte de los órganos educacionales centrales es, en realidad, casi inexistente o muy reducido en algunas zonas.

Lo que acabamos de decir es válido, como nos lo parece, entonces se abre una serie de acciones posibles futuras, al menos en el caso de los Makuxi. O sea, como ya está sucediendo, el control de la escuela puede pasar lentamente a manos de la comunidad, aprovechando tal "vacío" del poder del Estado. Podríamos mencionar muchos ejemplos de aldeas makuxi en las cuales esto ya se dio, y tiene su importancia el hecho de que, en contrastes entre maestro y tuxaua, es el tuxaua el que tiene la última palabra (incluso en el sentido realizado, de pedir a la Secretaría de Educación que el maestro sea retirado).

Pero el problema es más amplio y concierne todas las presiones para el cambio a las cuales está sometida la sociedad makuxi, entre estas la escuela, y por eso las acciones de defensa deben incluirse en una estrategia global, que abarque el ámbito económico así como el político, el religioso y el educacional. Para los Makuxi, no se trata de rehusar el cambio, sino de gerenciarlo.



COMPENDIO BIBLIOGRAFICO*

*Nerina Conte,
Alessandro Magoga*



ALBERTI, G. y otros

1974 EDUCACION Y DESARROLLO RURAL
IEP, Lima

ALBO', X.

1974 Los mil rostros del quechua.
IEP - Lima, Perú

1975 Selección de idioma, canales paralingüísticos y estructura social andina.

En: "Lingüística e indigenismo moderno de América", XXXIX^o Congreso Internacional de Americanistas, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, Perú, Vol. 5, pp. 271-282

1980 Lengua y sociedad en Bolivia 1976.

Proyecto INE & Naciones Unidas. Instituto Nacional de Estadística, La Paz, Bolivia, pp. 130

ALFARO LAGORIO, C.

1976 Educación bilingüe, política y planificación de lenguas.
Pont. Universidad Católica - Lima, Perú, pp. 284

* El presente compendio bibliográfico completa la bibliografía publicada en el primer tomo de la presente antología.

ALFORD, M.

- 1977 Relatório do projeto de educação bilingüe bicultural entre os Karajás - Ilha do Bananal - 1977. relación de las actividades del Instituto Lingüístico de Verano, ejercicio de 1977, ILV, Brasilia, Brasil.

ALMEIDA, J.

- 1983 Política educativa y etnicidad.
En: "Ecuador debate, Estado y alfabetización",
Quito, Ecuador, N° 2, pp. 83-98

AMODIO, M. - D'EMILIO, L.

- 1985 II Programa Educativo tradicional Candoshi del Alto Amazonas.
En: "L'Educazione Bilingüe in Perú", Terra nuova, Roma, Italia, pp. 113-140

AMODIO, M.

- 1985 Note sull'Educazione Bilingüe nella Selva Peruviana,
En: "L'Educazione Bilingüe in Perú", Terra Nuova,
Roma, Italia, pp. 67-8

AMODIO, E.

- 1986 La Educación en las Areas Indígenas de América Latina: compendio Bibliográfico.
En: "ARINSANA", Cuzco, Perú, N° 2.3, pp. 181-199
- 1986 Escuelas como Espadas: escuelas e Invasión Cultural de las Sociedades Indígenas de América L. En: "ARINSANA", Cuzco, Perú, N° 2/3, pp. 5-24

ANTUNEZ, A.

- 1938 Las lenguas indígenas, instrumento de los Indios para promover su cultura.

ARANA de SWADESH, E.

- 1968 Importancia de la lingüística en la alfabetización en la lengua indígena.
En: "Anuario Indigenista" III, México, pp. 91-96

ARMELLADA, C. de

- 1978 Las lenguas indígenas venezolanas y el castellano. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- 1981 ¿Las escuelas perjudican a los indios?
En: "Venezuela Misionera", a. XLIII, N° 504, Caracas, Venezuela, pp. 589-591

ARVELO - JIMENEZ, Nº 1

- 1973 Comentarios sobre la educación bilingüe.
En: "Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Venezolanas pro Desarrollo del Sur",
Caracas, Venezuela, 23/26 de mayo de 1973

ASSIS, E.C. de

- 1981 Escola indígena: una "frente ideológica"?
Tese mestrado, UnB, Brasilia, Brasilia, Brasil

AA.VV

- 1966 El monolingüismo quichua y aymará y la educación en el Perú.
Mesa redonda, Casa de la Cultura del Perú, Lima, Perú, pp. 143
- 1973 Primer seminario nacional de educación bilingüe del Ecuador.
Documento final, 15/20 de octubre de 1973, Quito, Ecuador, pp. 99
- 1979 Lengua y Cultura en el Ecuador
Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo Ecuador.
- 1982 Educación bilingüe intercultural en el Ecuador. Informe de una investigación sociolingüística
y socio-pedagógica en el área quichua, octubre 1981-abril 1982.
UACER, Quito, Ecuador, pp. 201
- 1983 Lingüística indígena e responsabilidad social.
Cuadernos de Estudios Lingüísticos 4, Campinas, Brasil, pp. 164

AVILA, R.

- 1978 La investigación del léxico infantil y la enseñanza.
En: "Lingüística y Educación, Acta del IV Congreso Internacional de la ALFAL, 6 al 10 de
enero de 1975, Lima, Perú, pp. 195-208

BARBOSA DE ALMEIDA, M.W.

- 1979 Racismo nos Livros Dodacticos Brasileiros
CEDI, Sao Paulo (mimeo)

BAREIRO SAGUIER, R.

- 1975 Expresión de grupo dominante y dominado en el bilingüismo paraguayo
En: "Lingüística e indigenismo moderno de América". Trabajo presentado al XXXIX
Congreso Internacional de Americanistas.
Instituto de Estudio Peruanos, Lima, Perú, Vol. 5, pp. 289-295

BAREIRO SAGUIER, R. CLASTRES, H.

- 1969 Aculturación y mestizaje en las Misiones jesuíticas del Paraguay
En: "Aportes", Paris, Francia, Nº 14, pp. 6-27

BARBOSA, P.F.

- 1984 Educacao e Politica Indigenista
Ed. MEC/INEP, Brasilia, Brasil, pp. 11

BARCLAY, F.

- 1982 Educación Bilingüe: ¿Por qué y para qué?
En: "Amazonía Indígena", Perú, Nº 5, pp. 3-7

BASSOLI, S.

- 1986 Entrevista a Xavier Albó sobre Educación Popular.
En: "ARINSANA", Cuzco, Perú, Nº 2/3, pp. 65-73

BELTRAN, G.A.

- 1973 Teoría y práctica de la educación indígena. Secretaría de Educación pública, Sepsetentas,
México, pp. 226

BENITEZ, L. GARCES, A.

- 1986 Evaluación de las Escuelas radiofónicas
(Ecuador).
En: "ARINSANA", Cuzco, Perú, Nº 2/3, pp. 87-99

BERRY, L. FRITZ, G. DOLSON, D. LAURIER, A.

- 1980 Evaluación y análisis de la educación en Bolivia
Development Associates, para USAID Bolivia,
California, U.S.A.

BRICE HEAT, S.

- 1972 La política del lenguaje en México; de la colonia a la nación.
INI, México, pp. 317

BRIGGS, L.

Missionary, patron, and Radio Aymara.

En: "Aymara language in Its cultural and Social Context", Ed. M.J. Hardman, University of
Florida Press, Gainesville, U.S.A., s.e., s.f.

- 1979 Análisis técnico del programa de educación bilingüe del PEIA (Proyecto Educativo Integrado
del Altiplano). La Paz, Bolivia

- 1980 Qué es la educación bilingüe y qué podría ser en Bolivia. La Paz, Bolivia.
- 1981 Bilingual education in Bolivia
Texas 16 Anual Meeting of Bolivia
- BURNEO JARAMILLO, C.A.
- 1982 El reto de la Educación Primaria para las Comunidades Quechua-Hablantes de la Sierra Ecuatoriana.
Ed. Loja, Ecuador
- BURNS, D.H.
- 1971 Cinco años de educación bilingüe en los Andes del Perú, 1965-1970.
Instituto Lingüístico de Verano, Lima, Perú
- 1974 A proposal for the application in the highlands of Bolivia.
Instituto Lingüístico de Verano, Lima, Perú
- BURROWS, F.G. y otros
- 1985 DESARROLLO SOCIO-EDUCATIVO DE COMUNIDADES RURALES MAPUCHE
PUC. Santiago de Chile
- CABALLERO, G.C. de
- El bilingüismo y su problemática.
En: "Cuadernos de la Casa Chata", Centro de Investigaciones Superiores del INAH, México, s.f., N° 10
- CABALLERO, G. FRANCO, V. MUÑOZ, H.
- 1981 Bilingüismo y educación en el Valle de Mezquital.
En: "Cuadernos de la Casa Chata", México, N° 42
- CADOGAN, L.
- 1958 En torno al bilingüismo en el Paraguay.
En: "Revista de Antropología", Sao Paulo, Brasil, Vol. 6, N° 1, pp. 23-30
- CANESE, N.K. de
- 1981 El idioma Guaraní en los fines de la educación paraguaya.
En: "Ñemity", Revista bilingüe de cultura, Asunción, Paraguay, N°8, pp. 80
- CARDENAS AGUERO, M.
- 1974 La integración social del niño de habla guaraní.
En: "Acción", Asunción, Paraguay, N° 22, p. 2-3

CARDONA G.R.

- 1985 Bibliografía Regionata sul Bilingüismo e Biculturalismo in América Latina.
En: "L'Educazione Bilingüe in Perú", Terra Nuova, Roma, Italia, pp. 193-210

CARRANZA, J.

- 1933 Labor lingüística de la escuela rural. La enseñanza del español frente a las lenguas indígenas.
En: "Investigaciones lingüísticas", Nº 1/2, pp. 120-123

CERRON PALOMINO, R.

- 1980 La cuestión lingüística en el Perú.
En: "Revista Paraguaya de Sociología", Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, Paraguay, Año 17, Nº 47, pp. 121-130.

CHOQUE CANQUI, R.

- 1986 Una Experiencia Histórica de la Educación Indígena en Bolivia
En: "ARINSANA", Cuzco, Perú, Nº 2/3, pp. 37-64

CIMI Un diálogo con Paulo Freire sobre Educacao indígena (Cuiabá, 1982).

- 1986 En: "ARINSANA", Cuzco, Nº 2/3, pp. 115-151

CODAS, S.M.

- 1964 Bilingüismo en el Paraguay
En: "Ybyturusú", Revista Guaireña de Cultura, Villarrica, Paraguay, Vol. 2, Nº 8, pp. 21-23

COELHO dos SANTOS, S.

- 1975 Educacao es sociedades tribais
Ed. Movimento, Porto Alegre, Brasil, pp. 92

COLOMA, C.

- 1983 La Educación Intercultural y Bilingüe con Adultos Indígenas. Quito, Ecuador.

COMAS, J.

- 1956 La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación en "América Indígena", n. 16/12, pp. 93-109

COMISION LINGUISTICA

- 1983 El profesor, la escuela y la comunidad en el contexto Quichua-castellano.
Primer Seminario de Educación Bilingüe del Ecuador, Quito, Ecuador, MEC, 96 pp.

COMISSÃO PRO-INDIO

- 1981 A questao da educacao indígena.
Brasiliense, Sao Paulo, Brasil, pp. 222

CORBERA, A.

- 1983 Educación y Lingüística en la Amazonía peruana. Ed. CAAAP, Lima, Perú

CORVALAN, G.

- 1976 Bilingüismo en el Paraguay.
En: "Revista Paraguaya de Sociología", Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, Paraguay, Vol. 13, Nº 37, set-dic., pp. 7-35
- 1981 Bilingualism and education in Paraguay.
Trabajo efectuado en el Departamento de lingüística State University of New York at Buffalo, U.S.A., pp. 27, mimeo.
- 1981 Paraguay nación bilingüe.
Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, 2º Ed. Asunción, Paraguay, pp. 134
- 1982 Las actitudes del maestro y el uso de la primera lengua en la clase. Una experiencia en escuelas con educación bilingüe.
Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, Paraguay, pp. 119
- 1982 Avances y perspectivas de los Estudios sobre el Bilingüismo en el Paraguay.
Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, Paraguay.
- 1983 La política lingüística y su implementación en el Paraguay.
En: "Suplemento Antropológico", Revista del Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica, Asunción, Paraguay, Vol. XVIII, Nº 1, pp. 107-135
- 1985 Lengua y Educación: un Desafío Nacional.
Centro paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, Paraguay.
- 1985 Estado del Arte del Bilingüismo en América L. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, Paraguay

CORVALAN, G. De GRANDA comps.

- 1982 Sociedad y lengua: bilingüismo en el Paraguay.
Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, Paraguay, 2 Vol., pp. 865

CORVALAN, G. RIVAROLA, D.

- 1978 El docente y el rendimiento educativo en el Paraguay.
En: "Revista paraguaya de Sociología", Asunción, Paraguay, Vol. 15, Nº 41, ener-abr, pp. 7-34

CRESPO, C.

- 1983 Alfabetización y uso de radio en Ecuador.
En: "Ecuador Debate. Estado y Alfabetización", Quito, Ecuador, Abril, pp. 59-72

DE GRANDA, G.

- 1968 Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo (1898-1968).
Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia, pp. 228
- 1980 Lengua y sociedad. Notas sobre el español del Paraguay.
En: "Estudios paraguayos", Revista de la Universidad Católica, Asunción, Paraguay, Vol. 8, Nº 1, pp. 9-140

DEL CASTILLO, I.M.

- 1945 La alfabetización en lenguas indígenas. El proyecto tarasco.
En: "América Indígena", 5/2, pp. 139-151

D' EMILIO, L.

- 1985 Il Maestro Indígena nell'Amazzonia Peruana.
En: "L'Educazione Bilingüe in Perú", Terra Nuova, Roma, Italia, pp. 179-192

DOMINGUEZ, R.

- 1973 Comunicación absurda: educación rural en el Paraguay.
En: "Acción", Asunción, Paraguay, Nº 20, pp. 10

DOS SANTOS, M. y otros

- 1983 Proyecto: Desarrollo de la educación indígena. Ministerio de Educación y Culto, O.E.A.,
Asunción, Paraguay, pp. 123

DUBLY, A.

- 1974 Evaluación de las Escuelas radiofónicas de Riobamba, Sucúa, Tabacundo. Informe de
síntesis. INEDES, Quito, Ecuador

DURAN, E.

- 1980 Capacitación de maestros promueve cultura bilingüe de los bribris.
En: "Periódico Universidad, San José, Costa Rica, pp. 3-6

ELIZAINCIN, A.

- 1978 Bilingüismo y problemas educativos en la zona fronteriza Uruguayo-Brasileña.
En: "Lingüística y Educación". Acta del IV Congreso Internacional de la ALFAL, 6 al 10 de enero de 1975, Lima, Perú, pp. 301-310

ELROD, S.

- 1974 A typology of bilingual reading performance in highland Perú.
Tesis, Cornell University, New York, U.S.A., pp. 64

ELSON, B.F.

- 1965 Indian education and Indian languages.
En: "América Indígena", 25/2, pp. 239-244

ERBOL-ACLO

- 1977 Educación radiofónica en Bolivia, 1970-1971, Evaluación. Sucre, Bolivia

FERNANDES, F.

- 1966 Aspectos de educacao na sociedade tupinambá. Hannover.

FERNANDEZ, M.

- 1983 Educación Intercultural y Bilingüe en el Alto Napo.
En: "Educación y Lingüística en la Amazonía Peruana", Corbera, A. compilador, CAAAP, Lima, Perú, pp. 111-148.

FORTUNE, D.L.

Educacao bilingüe bicultural e seu papel catalizador na integracao de grupos indígenas brasileiros. Un estudo do programa Karajá. Instituto Lingüístico de Verano, Brasilia, B.

FRANCHETTO, B.

- 1984 Escolas e Integracao; o caso do parque do Xingu.
Ed. MEC/INEP, Brasilia, Brasil

FRITZ, G, BERRY, L.A. y otros

- 1980 Evaluación y análisis de la educación bilingüe en Bolivia.
Development Associates, AID/SOD/PDC-C-0193, USAIS/Bolivia, La Paz, Bolivia, pp. 80

GABARDINI, M.A. de

- 1978 La educación en áreas de fronteras del Nor este argentino.
En: "Revista Estudios Regionales" CERNEAR, Corrientes, Argentina, Vol. Nº 3, pp. 109-127

GALO, R.

- 1983 Alfabetización: la experiencia de Cangahua, En: "Ecuador Debate", abril, Quito, Ecuador, pp. 177-181

GARCIA HUIDOBRO, J.E.

- Alfabetización y educación de adultos en la región andina.
Oficio Regional de Educación para América Latina y Caribe, UNESCO, Michoacán

GARCIA, R.

- 1976 Alphabétisation et contradiction socio-economique et culturelles; le cas de l'Equateur Paris, Francia, 398 pp.

GIGANTE, E. - WITTEMBERG, G.

- 1982 Calidad de la educación en el medio indígena. Estudio de casos.
Informe final offset, Vol. II^o GEFE 81-11 (04), México, pp. 124

GNERRE, M.

- 1983 Native language vs second language in teaching elementary mathematics.
En: "Proceedings of the IV International Congress of Mathematical education", Berkley 1980, Boston, U.S.A.

- 1984 Shuar de contacto y español de contacto: dos reflejos lingüísticos de las relaciones interétnicas, en relaciones interétnicas y adaptación cultural. Simposio del XLIV^o Congreso de Americanistas, Manchester 1982.
Ed. Abya-Yala, Quito, Ecuador

GONZALEZ CASANOVA, J.A.

- 1982 Derecho a la educación y plurilingüismo. En: "Revista de Occidente", Madrid, España, N^o 10-11, fev., pp. 167 seg.

GONZALEZ ÑAÑEZ, O.

- 1983 Estrategias para la enseñanza de la lengua materna indígena dentro de un programa de educación intercultural bilingüe.
En: "Actas del III Encuentro de

GONZALEZ - TARBES, M. de la G.

- 1978 Educación Indígena y pluralismo venezolano.
En: "Ministerio de Educación: Intento de diseño curricular para la educación básica de las comunidades indígenas venezolanas", vol. 2, El Mácaro: Ministerio de Educación, pp. ,1-42, mimeo

GRUNBERG, F. MELIA, B.S.J.

- 1975 Un sistema paraguayo de educación: el guaraní.
En: "Educación", Asunción, Paraguay, Nº 75, pp. 32-36

GUEVARA, D.

- 1972 El castellano y el quechua en Ecuador.
CCE, Quito, Ecuador

HERNANDEZ, A. RAMOS, N.

- 1971 Problemas de educación a comunidades mapuches. P.S.I.E.L./Schl. y Universidad de Concepción, Chile.
- 1974 La enseñanza del español como segunda lengua a los chileno-mapuche en Cautín, Universidad Católica de Chile, Temuco
- 1979 Estado actual de la enseñanza del castellano a escolares mapuches del área rural.
En: "Estudios Filológicos", pp. 14/27/113.

HERNANDEZ, F.G.

- 1983 El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: La educación indígena bilingüe bicultural.
En: "Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados, OEA, GREFAL, México, pp. 89-115

HERNANDEZ, I.

- 1981 Educacao e sociedade indígena: uma aplicacao bilingüe do método paulo Freire.
Cortez, Sao Paulo, Brasil, pp. 114

HERNANDEZ, I. TEDESCO, J.C. VECINO, I.

- 1980 Proceso pedagógico y aprendizaje en contextos de heterogeneidad cultural; el caso de la sierra ecuatoriana.
En: "Educación y sociedad en América Latina y el Caribe, UNICEF, Chile, pp. 215-231

HERNANDEZ FRANCO, G.

- 1981 El proyecto educativo de los grupos étnicos de México. La educación indígena bilingüe bicultural.
ANPIBAC, México, D.F., pp. 46

HERNANDEZ HERNANDEZ, S.

- 1982 Planteamientos básicos para una educación indígena bilingüe y bicultural en México. En: "América Indígena", Vol. XLII, Nº 2, pp. 281-288.

INIDE

- 1979 Diagnóstico socio-lingüístico del área quechua del Departamento de Puno,
Ministerio de Educación, Lima, Perú

INSTITUTO INDIGENISTA IBEROAMERICANO

- 1981 Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe.
Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe.
CREFAL/OEA/UNESCO, Vol. 3

INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO

- 1969 La educación bilingüe
Comisión de Alfabetización y Literatura Aymara, La Paz, Bolivia, pp. 65, mimeo.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS Y PESQUISAS EDUCACIONALES

- 1984 Educacao indígena
INEP, Brasilia, Brasil

JARA, F.

- 1973 Encuesta a profesores de la provincia de Morona Santiago.
Documento presentado en el primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe, Quito,
Ecuador.

JEMPEKAT, M.

- 1986 La Educación en el Pueblo Shuar.
En: "ARINSANA", Cuzco, Perú, Nº 2/3, pp. 81-86

KINDELL, G.E.

- 1978 Educacao bilingüe; aspectos socio-lingüísticos para sua implantacao e desenvolvimento.
Apresentado na 30ª Reuniao Anual da SBPC, Sao Paulo, 9 a 15 jul. 1978, SBPC, Sao Paulo,
B.
- 1978 Requisitos lingüísticos para a elaboracao de um programa de educacao bilingüe.
Apresentado na XI Reuniao Brasileira de Antropología, Recife, 7 a 9 maio 1978.
Instituto Lingüístico de Verano, Brasilia, Brasil.

KINDELL, G.E. JONES, J.W.

- 1978 Educacao Indígena; metodologia y programacao.
Instituto Lingüístico de Verano, Brasilia, Brasil.

KRUSCHE, R.

- La alfabetización en Cotacachi.
En: "Ecuador Debate".

LADESMA ZAMORA, E. CALLER, L.

- 1979 La discriminación lingüística y cultural, el caso peruano, en *Derechos Humanos en las zonas rurales. Reforma Agraria, Campesinos*. Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú, Venezuela. Bogotá, Colombia. pp. 129-135.

LA FUENTE, A. Castro de

- s.f. La alfabetización en idiomas indígenas y los promotores culturales.
En: "A William Cameron Townsend, Instituto Lingüístico de Verano, México, pp. 231-248

LANDABURU, J.

- s.f. Les indiens de Colombie: perspectives sur leur situation lingüistique et educative. pp. 105-112.

LARSON, M.

- 1979 El rol de las lenguas vernáculas frente a las lenguas de prestigio en la educación primaria.
En: "Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana".
Ignacio Prado ed., Lima, Perú, pp. 33-61

LARSON, M. DAVIS, P.M. eds.

- 1979 Educación bilingüe: una experiencia en la Amazonía Peruana".
Instituto Lingüístico de Verano, Lima, Perú

LARSON, M. SHELL', O.A. WISE, M.R.

- 1979 Estudio panorámico del programa de educación bilingüe en la selva peruana.
En: "Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana", Ignacio Prado ed., Lima, Perú, pp. 63-77

LAVANDERO, J.

- 1981 La Educación Intercultural Bilingüe y la oficialidad regional de las Lenguas Indígenas.
En: "Venezuela Misionera", a. XLIII, Nº 497, Caracas, Venezuela, pp. 360-364
(segunda parte: Nº 498, pp. 409-414)

LEITE, Y. - SEEGER, A. - CARDOSO de OLIVEIRA, R.

- 1981 Os missionários da linguagem.
En: "Religico e Sociedade", Sao Paulo, Brasile

MAIDANAJ.

- 1979 Consequences of Direct "Alphabetization" in Spanish on Aymara Children.
En: "Aymara language in Its Cultural and Social Context", M. J. Harndman ed., University of Florida Press, Gainesville, U.S.A.

MAGALHAES, L.

- 1951 Notas para o estudo do conceito de educacao entre o indígena do Brasil.
Museu Nacional, Rio de Janeiro, Brasil

MARIATEGUI, J.C.

- 1979 El Instituto Lingüístico de Verano en México. Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, México.

Mc QUOWN, N.A.

- 1970 El papel de la lengua materna en la educación nacional.
En: "América Indígena", nº 30 (2), pp. 387-393, México

MATOS MAR, J.

- 1978 Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú.
Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO/CEPAI/PNUD,
Buenos Aires, Argentina, Vol. 1, pp. 95

MATOS MAR, J. -ALBERTI, G.

- 1980 Educación, lengua y reforma en el Perú. La perspectiva desde una comunidad rural.
En: Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe, UNICEF, Santiago de Chile, Chile,
pp. 157-175

MATOS MAR, J. y otros

- 1978 Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú.
Buenos Aires, Argentina, pp. 95

MATTOS, J. de

- 1977 Educacao Indígena: histórico e actualidade. Apresentado no, Encontro de Técnicos em
Lingüística, Antropología e Educacao, MINTER, FUNAI, Brasilia, Brasil, 19 a 20 dez. 1977

MEC/ S.A.C.T.

- 1987 EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN ECUADOR
Ed. Abya-Yala, Quito.

MELIA', B.

- 1969 La creación d'un language chrétien dans le Reductions des Guaraníau Paraguay.
2 tomos, Faculté de theologie, Strasbourg, mimeo.

MELIA', B.

- 1978 E' indígena a língua da alfabetizacao indígena? XXX Reuniao anual da SBPC, debate
"Política lingüística e de e educacao indigenista"

MIRACLE, A.

- s.f. The effects of Cultural Percepción on Aymara Schooling.
Ph. D. dissertation, University of Florida. An Arbor: University Microfilms International.

MATOS MAR, J.

- 1978 Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO/CEPAL/PNUD, Buenos Aires, Argentina, Vol. 1, pp. 95

MATOS MAR, J. - ALBERTI, G.

- 1980 Educación, lengua y Reforma en el Perú. La perspectiva desde una comunidad rural.
En: Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe, UNICEF, Santiago de Chile, Chile, pp. 157-175

MATOS MAR, J. y otros

- 1978 Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú. Buenos Aires, Argentina, pp. 95

MATTOS, J. de

- 1977 Educacao Indígena: histórico e actualidade. Apresentado no. Encontro de Técnicos em Lingüística, Antropología e Educacao, MINTER, FUNAI, Brasilia, Brasil, 19 a 20 dez. 1977

MEC/S. A.C.T.

- 1987 EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL EN ECUADOR
ed. Abya-Yala, Quito.

MELIA', B.

- 1969 La creation d'un langage chrétien dans le reductions des Guaraníau Paraguay. 2 tomos,
Faculté de Theologie, Strasbourg, Francia, mimeo

MELIA', B.

- 1978 E' indígena a língua da alfabetizacao indígena?
XXX Reuniao anual da SBPC, debate "Política lingüística e de educacao indigenista"

MIRACLE, A.

- s.f. The effects of Cultural perception on Aymara Schooling.
Ph. D. dissertation, University of Florida. Ann Arbor: University Microfilms International
- 1976 Patrones de percepción y conducta en un ambiente bicultural: los alumnos aymara en una clase de habla castellana.
En: "Educación y Campesinado", Mejoramiento Docente N° 11, La Paz, Bolivia, mimeo y gráficos, pp. 12.

MONTALBAN, A.

1982 Educación bilingüe

En: "El pueblo Guaymí y su futuro", CEASPA, Panamá, pp. 111-122

MONTALBAN, A. - ROJAS, D.

1980 Investigación de lenguas indígenas vs. Instituto Lingüístico de Verano. Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena", CELA, Panamá, pp. 7

MONTE, N. L.

1985 Educacao dirigida los Indios.

Folha do acre, Río Branco, Brasil

MONTERRAT, R. - GRYNER, H. comps.

1974 Língua, cultura e desenvolvimento. Brasilia, Brasilia-Rio de Janeiro, Brasil.

MORINIGO, M. - CENTURION, J.

1958 Características sociales y culturales del Paraguay y sus consecuencias en relación con la educación gratuita y obligatoria.

En: "Boletín de Educación Paraguaya", Asunción, Paraguay, Vol. 2, Nº 18, pp. 12-20

MOSONYI, E. E.

1982 Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos.

En: "América Indígena", México, Nº 42, pp. 289

MOSONYI, E.E. - GONZALES, O.E.

1975 Ensayo de educación intercultural en la zona arahuca del Río Negro (Venezuela).

En: "Lingüística e Indigenismo moderno de América", trabajos presentados al XXXIX Congreso Internacional de Americanistas, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, Perú, Vol. 5, pp. 307-314

MOSONYI, E.E. - MARRERO de GARCIA, G.

1975 Presencia de la educación nacional en las zonas indígenas: instrumento de etnocidio o recurso para la autogestión? Ponencia presentada en la Jornada Nacional de Análisis del Sistema Educativo Venezolano, Caracas, Venezuela, 21-27 de julio de 1975

MOSONYI, E. E. - RENGIFO, F.A.

1982 Un enfoque interdisciplinario sobre los fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe en Venezuela.

En: "Anuario Indigenista", Vol. 42, pp. 31-57

MOYA, R.

1975 Panorama histórico de la situación de bilingüismo y de la educación nacional.

En: "Proceedings of the 1st Inter-American Conference on Bilingual Education", R. C. Troike y N. Modiano eds., Arlington, California, U.S.A.

NAPOLITANO, E.

1986 El sistema radiofónico bicultural Shuar: entrevista a Alfredo Germani (Aijiu).
En: "ARINSANA", Cuzco, Nº 2/3, pp. 75,79

NASCIMENTO, N.F. DE

1983 Uma experiencia em educacao bilingüe com o povo Mexakali.
En: "Cadernos de Estudos Lingüísticos", Campinas, Brasil, (4), pp. 155-164

NEGRON, L. - DIEZ CANSECO, S. - ORTEGA, P. - ROJAS, D.

1978 Educación bilingüe: experiencias en área andina. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Educación, México, 14-18 de marzo de 1978

OBREGON, H.M. y Díaz Pozo, J.

1981 La elaboración de diccionarios de lenguas indígenas venezolanas; un modelo de cuestionario en "Boletín indigenista Venezolano", n. 17: 145-186

OLIVEIRA FILHO, J.P. de y otros

1982 os indios Tucuna como agentes de un proceso de educacao integrada.

OPAN

1982 Encontro de Educacao Indígena. Fatima de Sao Lourenco, Brasil.

1984 IIº Encontro del Edicacao Indígena. Fatima de Sao Lourenco Brasil.

ORLANDI, E. P.

1983 Algumas consideracoes discursivas sobre a educacao indígena.
En: "Cuadernos de Estudos Lingüísticos", Campinas, Brasil, Nº 4, pp. 126-136.

1984 Algumas consideracoes discursivas sobre a Educacao Indígena. Ed. Mec/Inep, Brasilia, Brasil.

OSORIO, J.A.

1969 El Bilingüismo en la sierra del Perú.
En: "Nuevo Mundo", Paris, Francia, Nº 35, mayo, pp. 9-10

PARRA, M.E.

1980 Le probleme educatif chez les Indiens Arhuacs, Paris, Francia, pp. 107

PAULIN, G.

- 1971 Monolingües y bilingües en la población de México en 1960. Estadísticas del proyecto sociolingüístico elaboradas por G.P., UNAM, México, pp. 257

PEREIRA, J.

- 1979 Proyecto de investigaciones de las escuelas radiofónicas shuar.
En: "Cultura. revista del Banco Central del Ecuador", Nº 2/5, pp. 225-235

PEREZ-MARICEVICH, F.

- 1977 Lenguaje y sociedad en el Paraguay.
En: "Cuadernos Republicanos", Asunción, Paraguay, Nº 13, pp. 59-89
- 1978 Una situación de bilingüismo integrado; Paraguay. 2º Seminario regional del Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO/CEPAL/PNUD, Tegucigalpa, Nicaragua, mimeo.
- 1985 La educación formal entre los indígenas del Paraguay.
En: "Suplemento Antropológico", Vol. XX, Nº 1, pp 7-255

PERONARD THIERRY, M. -VALENCIA SOLAR, J.M.

- 1975 Correlaciones entre verbalización y rendimiento en niños chilenos de educación básica.
En: "Lingüística y Educación", Acta del IV Congreso Internacional de la ALFAL, 6 al 10 de enero de 1975, Lima, Perú, pp. 540-548

PHILIPSON, J.

- 1950 La enseñanza del guaraní como problema de bilingüismo.
En: "Boletín de filosofía", Vol. 6, Nº 43-44-45, pp. 148-195

PICON ESPINOZA, C.

- 1978 Los programas educativos de las poblaciones indígenas.
En: "Anuario Indigenista", México, Nº 38, pp. 79-103

POTTIER, B.

- 1969 Aspectos del bilingüismo paraguayo
En: "Suplemento Antropológico", Revista del Ateneo Paraguayo, Asunción, Paraguay, Vol. 4, Nº 1, pp. 189-193

POZZI-ESCOT, I.

- 1974 Las lenguas vernáculas en la educación escolarizada.
En: "Educación", Lima, Perú, Nº 5/11, pp. 70-75

- 1975 Bilingüismo y educación de adultos.
En: "Educación de adultos en el contexto de la revolución peruana", Dirección general de educación básica, laboral y calificación, Lima, Perú, pp. 229-253
- 1973 PRIMERA REUNION DE TRABAJO SOBRE EDUCACION BILINGÜE EN LOS GRUPOS INDIGENAS.
Bogotá, 28 de agosto al 1º de septiembre de 1972, Bogotá, Colombia, Ministerio de Gobierno, mimeo
- PROYECTO DEALC
- 1979 Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador. Proyecto DEALC, Buenos Aires, Argentina, Nº 22, pp. 87, mimeo
- QUIROGA, N. H. - ALBO', X.
- 1976 La radio: expresión libre de Aymará
Centro de investigación y promoción del desarrollo, La Paz, Bolivia, pp. 31
- REDFIELD, R.
- 1972 Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala.
En: "Education and Development, Latin America and the Caribbean", T. La belle ed., Latin American Center, Los Angeles, U.S.A., pp. 499
- RIVERO HERRERA, J.
- 1979 La educación no-formal en la reforma peruana. CEPAL, Buenos Aires, Argentina, pp. 93
- ROJAS ASPIAZU, L.
- 1981 El educador y la comunidad campesina. Bolivia
- ROS ROMERO, M. del C.
- 1981 Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán.
Serie de Antropología Social 63, INI, México
- ROSS, R.
- 1979 Limón: Educación y Bilingüismo. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional, San José, Costa Rica, pp. 46
- ROTHFRITZ, H.
- 1986 Una experiencia educativa bilingüe en Puno.
En: "ARINSANA", Cuzco, Perú, Nº 263, pp. 47-55

RUBINSTEIN, R.A.

- 1979 The cognitive consequences of bilingual education in northern elize.
En: "América Indígena", Nº 6, pp. 583-601

SAMPAIO GRISI, D.C. -LOPEZ da SILVA, A.

- 1981 A filosofia e a pedagogia da educacao indígena: um resumo dos debates.
En: "A questao da educacao indígena", Comissao Pro-Indio do Sao Paulo, ed. Brasileira, Sao Paulo, Brasil

SANTOS, S.C. dos

- 1966 A escola em duas populacoes tribais.
En: "Revista de Antropología", Sao Paulo, Brasil, (140, pp. 31-35)
- 1972 Compatibilizacao do sistema escolar para minorias tribais no sul do Brasil
En: "Anais do Museu de Antropología", Florianopolis, Brasil, Nº 5 (5), 103-108

SCHADEN, E.

- 1974 Educacao indígena.
En: "Revista do Arquivo Municipal de Sao Paulo" Sao Paulo, Brasil, (186), pp. 7-31

SEMINARIO NACIONAL DE EDUCACION BILINGÜE

- 1972 La educación bilingüe en el Perú.
Ministerio de Educación. Lima, Perú, 17 a 22 de enero de 1972

SEPULVEDA, G.

- 1979 Consideraciones lingüísticas. Un plan de enseñanza básica para Mapuches de Chile.
En: "Cuadernos de Filología", II, pp. 2 - 5 - 31

SOTOMAYOR MANTERO, S. PEREZ R., C.

- 1977 Elementos de la educación familiar mapuche transferibles a la escuela.
En: "Revista paraguaya de Sociología", Centro paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, Paraguay, Año 14, Nº 14, Nº 39/40, pp. 31-55

STEARMAN, A.M.

- s.f. Lenguaje as a Machanism for Social Discrimination and Clase Distinction: lowland Bolivia.
En: "Aymara Lenguaje in its Cultural and Social Context", M.J. Hardman ed., University of Florida Press, Gainesville, U.S.A.

SUMMER INSTITUTE OF LINGÜISTICS

- 1976 Orientacao didáctica em relacao a alfabetizacao para monior bilingüe.
Edicao experimental, Brasilia, Brasil

TERENA, M.

- 1984 Educacao Indígena.
Ed. Mec/Inep, Brasilia, Brasil

TERRA, J. P.

- 1980 Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina.
Ed. CEPAL, Buenos Aires, Argentina, pp. 157

TERRA NUOVA - RICERCA e COOPERAZIONE

- 1985 L'Educazione Bilingüe in Perú. Ed. Terra Nuova, Roma, Italia

TRAPNELL, L. A.

- 1986 La Formación y Profesionalización de Maestros Bilingües: un Reto para el Instituto Superior Pedagógico "Loreto".
En: "ARINSANA", Cuzco, Perú, N° 2/3, pp. 37-45

TRUJILLO, J.

- 1981 Los oscuros designios de Dios y del Imperio. El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador.
Ed. CIESE, Quito, Ecuador, pp. 138

VARESE, S.

- 1982 Notas para una discusión sobre la educación bilingüe y bicultural en Latino-América.
En: "América Indígena", N° 42, pp. pp. 301-314

- 1982 Diagnóstico y evolución de alternativas educativas para la población indígena.
Informe final offset, México, Vol. 1, GEFE 81-11 (01), pp. 350

VERON, V.

- 1982 La competencia lingüística de los niños rurales en el bilingüismo paraguayo.
En: "Sociedad y Lengua: El Bilingüismo en el Paraguay", G. Corvalan y G. de Granda eds., Centro paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, Paraguay, pp. 733-812

VILLAVICENCIO, M.U. - LOPEZ de CASTILLA

- 1985 Multilingüismo, Problemática Educativa e instruzione Bilingüe in Perú.
En: "L'Educazione Bilingüe in Perú", ed. Terra Nuova, Roma, Italia, pp. 35-65

ZUÑIGA CASTILLO, M.

- 1974 La educación bilingüe y la enseñanza de pronunciación castellana para niños quechua hablantes.
Ed. CILA, Lima, Perú, pp. 176

- 1986 El reto de la Educación Intercultural y Bilingüe en el Sur Andino del Perú.
En: "ARINSANA", Cuzco, Perú, N° 2/3, pp. 25-36

ZUÑIGA CASTILLO, M. - LOZADA, M. - CANO, L.

- 1977 Diseño de un programa experimental de educación bilingüe quechua-castellano. Ponencia presentada al Iº Congreso de Profesores de Segunda lengua de los Países del Convenio Andrés Bello celebrado en Trujillo de 7 al 12 de febrero de 1977.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Centro de investigación de Lingüística Aplicada, Lima, Perú, pp. 21, mimeo. (Doc. de trabajo N° 34).

