

**TALLER REGIONAL
SOBRE ELABORACION DE
CURRÍCULO INTERCULTURAL
Y PREPARACION DE MATERIAL
DIDACTICO PARA LA ENSEÑANZA
DE Y EN LENGUA MATERNA**

Buenos Aires, 13-17 de Octubre de 1986

INFORME FINAL

**Principios
de**

unesco

**Oficina Regional
de Educación
para
América Latina
y el Caribe**

OREALC

**Proyecto
Principal
de Educación
en América Latina
y El Caribe**

Santiago de Chile, 1987.

UNESCO

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE

INDICE

1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DEL TALLER	7
2. INAUGURACION	13
3. DESARROLLO DEL TALLER	15

TALLER REGIONAL SOBRE ELABORACION DE CURRICULO INTERCULTURAL Y PREPARACION DE MATERIAL DIDACTICO PARA LA ENSEÑANZA DE Y EN LENGUA MATERNA

Buenos Aires, 13-17 de Octubre de 1986

INFORME FINAL

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION En América Latina y el Caribe

Santiago, Chile, febrero 1987

TALLER REGIONAL SOBRE ELABORACION DE
CURRICULO INTERCULTURAL Y PREPARACION
DE MATERIAL DIDACTICO PARA LA
ENSEÑANZA DE Y EN LENGUA MATERNA

Buenos Aires, 13-17 de Octubre de 1986

INFORME FINAL

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION
En América Latina y el Caribe

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique el autor y la fuente.

Publicado e impreso por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

Santiago, Chile, Febrero 1987.

INDICE

1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DEL TALLER	7
2. INAUGURACION	13
3. DESARROLLO DEL TALLER	15
3.1. Presentación de los documentos de base ..	15
3.1.1. "La lengua guaraní: etapas, descripción y aplicación" de Silvio Liuzzi (Argentina)	15
3.1.2. "Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada" de Elba Gigante, Pedro Lewin y Stefano Varese (México)	18
3.2. Presentación de experiencias nacionales relativas a producción de materiales y elaboración de currículo	23
3.2.1. Bolivia	23
3.2.2. Brasil	25
3.2.3. Colombia	27
3.2.4. Ecuador	29
3.2.5. Paraguay	34
3.2.6. Perú	38
3.2.7. Venezuela	41
3.3. Organización y conclusiones de los grupos de trabajo	45
3.3.1. Informe Comisión N° 1	47
3.3.2. Informe Comisión N° 2	58
3.3.3. Informe Comisión N° 3	62

3.4. Campos de cooperación regional y subregional y actividades de seguimiento	67
3.4.1. Propuestas sobre proyecto piloto a realizarse en 1987	68
3.4.2. Insumos para un manual de orientaciones y conceptos básicos de educación bilingüe intercultural	75
3.4.3. Recomendaciones a la UNESCO y a otros organismos internacionales sobre campos de cooperación regional y subregional	80

ANEXOS

1. Lista de participantes	83
2. Programa revisado	87
3. Resúmenes de los documentos de base	89
3.1.1. "La lengua guaraní: etapas, descripción y aplicación" de Silvio Lizzi (Argentina)	15
3.1.2. "Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada" de Elba Gigante, Pedro Lewin y Stefano Varese (México)	18
3.2. Presentación de experiencias nacionales relativas a producción de materiales y elaboración de currículo	23
3.2.1. Bolivia	23
3.2.2. Brasil	25
3.2.3. Colombia	27
3.2.4. Ecuador	29
3.2.5. Paraguay	34
3.2.6. Perú	38
3.2.7. Venezuela	41
3.3. Organización y conclusiones de los grupos de trabajo	45
3.3.1. Informe Comisión N° 1	47
3.3.2. Informe Comisión N° 2	58
3.3.3. Informe Comisión N° 3	62

1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

En las últimas décadas ha ido aumentando, por parte de los países de América Latina y el Caribe, la preocupación de ofrecer a las poblaciones indígenas una atención educativa más adecuada a sus patrones lingüístico-culturales; es significativo, por ejemplo, que la legislación educativa de algunos Estados ya reconoce el uso de las lenguas vernáculas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que ya se están realizando numerosas experiencias de educación bilingüe-intercultural entre diferentes grupos etno-lingüísticos.

Por su parte, la UNESCO está permanentemente apoyando y promoviendo acciones destinadas a la enseñanza de las lenguas maternas, respondiendo no sólo a consideraciones de tipo pedagógico (el aprendizaje resulta más fácil si el docente utiliza el mismo código lingüístico del alumno), sino también a la necesidad de respetar el derecho básico que tiene todo individuo a su lengua y su cultura.

Asimismo, el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe -asumido por los Estados Miembros de la Región- considera prioritaria la atención educativa a los grupos menos favorecidos, tales como las poblaciones urbano-marginales y rurales y, entre éstas, las indígenas que se ven afectadas por la precariedad socioeconómica y por la discriminación lingüística y cultural.

En el marco del Proyecto Principal de Educación, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) ha realizado varios eventos de carácter regional y subregional, cu-

yos aportes constituyen antecedentes importantes para este nuevo Taller, pues identifican los alcances logrados en cuanto a la atención educativa bilingüe y los desafíos para el futuro, dando así origen a un fructífero debate entre especialistas de varias disciplinas. Entre las principales reuniones promovidas por la OREALC en estos últimos años se destacan:

- El Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas, realizado, conjuntamente con el Instituto Indigenista Interamericano (III), en la ciudad de Oaxaca, México, del 4 al 9 de octubre de 1982.

Dicho evento definió las bases teóricas y políticas que deben acompañar los programas educativos en medio indígena, haciendo hincapié en la participación protagónica de las comunidades y organizaciones de base para garantizar un proceso de descolonización de la educación y un desarrollo más adecuado a las necesidades de esas poblaciones.

Asimismo, se señaló el carácter multicultural y plurilingüe de los países del continente, recomendando que "los Estados reconozcan el carácter nacional de toda lengua indígena" (Informe final) 1/.

- El Seminario-taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas en Centroamérica y Panamá, realizado en Guatemala, del 7 al 13 de julio de 1985, conjuntamente con el CREFAL.

Este evento fue convocado con el objetivo de analizar las estrategias y metodologías de ca-

1/ Las ponencias presentadas en este Seminario, así como las conclusiones de las mesas de trabajo, han sido reunidas por: Rodríguez, N., Masferrer, E. y Vargas Vega, R. (ed.). Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural. UNESCO-III, México 1983.

pacitación de promotores indígenas en tanto personal clave en la alfabetización de estas poblaciones. Se analizó la situación educativa y de analfabetismo de los grupos indígenas centroamericanos y se intercambiaron experiencias sobre la selección, capacitación y formación de promotores indígenas 2/.

- El Seminario Regional sobre políticas y estrategias educativo-culturales con poblaciones indígenas, organizado en Lima del 13 al 19 de noviembre de 1985 por la ORCALC (Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe) en colaboración con el III, el Instituto Nacional de Cultura y el Ministerio de Educación del Perú, entre cuyos objetivos destacó la formulación de propuestas de estrategias educativo-culturales para el nuevo Gobierno peruano.

En cuanto a las Recomendaciones a los Organismos Internacionales (y que tienen ya seguimiento en este nuevo Taller de Buenos Aires) cabe destacar:

"Convocar a una reunión de especialistas en las disciplinas lingüísticas y en educación bilingüe para definir criterios sobre la elaboración y oficialización de alfabetos, la planificación lingüística y los procesos de estandarización.

Convocar a una reunión de especialistas en antropología, lingüística, educación bilingüe y representantes indígenas para formular las bases de la elaboración de currículos diferenciados para poblaciones indígenas.

Fomentar y promover encuentros entre delegados de los gobiernos, especialistas y miembros de

2/ Los aportes del Seminario-taller se encuentran en un volumen de próxima publicación: Amadio M., Picón, C. y Varese, S. Educación y pueblos indígenas en Centroamérica: Un balance crítico. (En prensa).

los grupos étnicos cuyo territorio está dividido por fronteras.

Creación de una comisión de lingüistas y etnolingüistas para el tratamiento sistemático y específico de la problemática de las lenguas del continente" 3/.

El Taller Regional sobre elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna, contó con la colaboración de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y se realizó en esta ciudad del 13 al 17 de octubre de 1986.

El Taller ha sido organizado en conformidad con el programa y presupuesto aprobados para 1986-1987 por la Conferencia General en su 23a reunión (23 C/5, párrafo 04216-a) y en respuesta a las principales recomendaciones surgidas en los anteriores eventos regionales.

En el marco de la promoción y el fortalecimiento de las lenguas y culturas autóctonas en los programas educativos y en los procesos de desarrollo de la Región, los objetivos específicos de este Taller Regional fueron:

1. Intercambiar experiencias relativas a la elaboración de currículo bilingüe intercultural y a la producción y utilización de material didáctico.
2. Identificar las condiciones y los criterios necesarios para promover y mejorar la producción de material didáctico en lengua materna y la elaboración de los currículos que los sustentan.
3. Examinar los campos de cooperación regional y subregional en materia de elaboración de

3/ Las ponencias presentadas en este Seminario Subregional están compiladas por: Asión, J., Cueva Sánchez, L., y Zúñiga, M. Educación en poblaciones indígenas: Políticas en América Latina. (En prensa).

currículo y materiales educativos adaptados a las realidades culturales nacionales.

4. Definir las posibles aplicaciones de los resultados de investigaciones lingüístico-pedagógicas y antropológicas en un proyecto piloto a realizarse en el año 1987 en América Latina.

2. INAUGURACION

5. Definir los temas y las metodologías que puedan servir de insumos para la elaboración de una "guía del maestro bilingüe", actividad prevista como seguimiento del presente evento conjuntamente con el proyecto piloto anteriormente citado.

Acto inaugural estuvo a cargo del Sr. Norberto Rodríguez Bustamante, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quien ubicó el trabajo del taller en el marco del problema de la identidad cultural de América Latina e hizo un breve recuento de las reuniones promovidas por la UNESCO, relacionadas con la utilización de una lengua vernácula en la educación. En su exposición, el Sr. Rodríguez Bustamante destacó la necesidad de enfocar el problema de las lenguas y culturas indígenas desde una perspectiva pluralista de América Latina, vista la vigencia que aún tienen las poblaciones indígenas en el continente y dado que "dentro de los marcos de una concepción democrática emerge con fuerza la necesidad de respetar y asumir el derecho de todas las poblaciones".

En segundo lugar, la Srta. Anna Lucia d'Emilio, en representación de la OREALC, presentó las principales acciones llevadas a cabo por la UNESCO en el campo de la enseñanza de la lengua materna, así como los esfuerzos que se están realizando en la Región para el logro de los objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. A continuación expuso los objetivos del Taller y la organización del mismo.

Posteriormente se procedió a la presentación de los participantes (ver Anexo 1) y se eligió la mesa

2. INAUGURACION

El "Taller regional sobre elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna" fue inaugurado el lunes 13 de octubre en el Salón de Actos de la Universidad de Buenos Aires. El discurso inaugural estuvo a cargo del Sr. Norberto Rodríguez Bustamante, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quien ubicó el trabajo del taller en el marco del problema de la identidad cultural de América Latina e hizo un breve recuento de las reuniones promovidas por la UNESCO, relacionadas con la utilización de una lengua vernácula en la educación. En su exposición, el Sr. Rodríguez Bustamante destacó la necesidad de enfocar el problema de las lenguas y culturas indígenas desde una perspectiva pluralista de América Latina, vista la vigencia que aún tienen las poblaciones indígenas en el continente y dado que "dentro de los marcos de una concepción democrática emerge con fuerza la necesidad de respetar y asumir el derecho de todas las poblaciones".

En segundo lugar, la Srta. Anna Lucía d'Emilio, en representación de la OREALC, presentó las principales acciones llevadas a cabo por la UNESCO en el campo de la enseñanza de la lengua materna, así como los esfuerzos que se están realizando en la Región para el logro de los objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. A continuación expuso los objetivos del Taller y la organización del mismo.

Posteriormente se procedió a la presentación de los participantes (ver Anexo 1) y se eligió la mesa

directiva del taller, resultando Presidente el Sr. Esteban Emilio Mosonyi (Venezuela); Vice-presidentes las Sras. Graziella Corvalán (Paraguay) y Consuelo Yáñez (Ecuador). Como relatores fueron nombrados los Srs. Luis Enrique López (Perú), Silvio Liuzzi (Argentina) y Yolanda Bodnar (Colombia). En esta fase se discutió la programación propuesta, la cual fue aprobada con pequeñas modificaciones en el horario (ver Anexo 2).

El taller regional sobre elaboración de currículos para la enseñanza de y en lenguas maternas fue inaugurado el lunes 13 de octubre en el Salón de Actos de la Universidad de Buenos Aires. El discurso inaugural estuvo a cargo del Sr. Roberto Rodríguez Pastamante, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quien ubicó el trabajo del taller en el marco del problema de la identidad cultural de América Latina e hizo un breve recuento de las reuniones promovidas por la UNESCO, relacionadas con la utilización de una lengua vernácula en la educación. En su exposición, el Sr. Rodríguez Pastamante destacó la necesidad de enfocar el problema de las lenguas y culturas indígenas desde una perspectiva pluralista de América Latina, vista la vigencia que aún tienen las poblaciones indígenas en el continente y dado que "dentro de los marcos de una concepción democrática emerge con fuerza la necesidad de respetar y asumir el derecho de todas las poblaciones".

En segundo lugar, la Sra. Anna Lucia d'Emilio, en representación de la OREALC, presentó las principales acciones llevadas a cabo por la UNESCO en el campo de la enseñanza de la lengua materna, así como los esfuerzos que se están realizando en la Región para el logro de los objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. A continuación expuso los objetivos del taller y la organización del mismo.

Posteriormente se procedió a la presentación de los participantes (ver Anexo 1) y se eligió la mesa

3. DESARROLLO DEL TALLER

3.1 Presentación de los documentos de base

3.1.1 "La lengua guaraní: etapas, descripción y aplicación" de Silvio Liuzzi (Argentina).

La primera ponencia estuvo a cargo de Silvio Liuzzi, quien resumió el trabajo de base que consta de dos partes: la primera sobre el período colonial y la segunda sobre el moderno.

Al analizar la situación actual del guaraní es necesario considerar algunos eventos históricos determinantes, tales como: la decisión tomada en 1580 por el Rey de España, Felipe II, de adoptar el Tupi guaraní como lengua general y la acción de las Misiones Jesuitas del Paraguay que geográficamente comprendían también los actuales territorios de Argentina, Brasil y Uruguay. Estos antecedentes explican la presente situación socio-lingüística del Paraguay y Nor-este argentino, donde el guaraní es hablado fundamentalmente por criollos.

A consecuencia de la influencia jesuita estas poblaciones han conservado la lengua pero han adoptado la religión cristiana.

La particularidad del guaraní hablado por mestizos y no por indígenas plantea el problema de la educación bilingüe pero no bicultural o intercultural.

Por otra parte, los grupos etnolingüísticos de la familia Tupi-guaraní distribuidos en Paraguay, Argentina, Bolivia y Brasil (cuya dimensión demográfica

fica es reducida) han logrado mantener sus tradiciones culturales, conservando sobre todo dialectos propios y elementos religiosos que no han sido asimilados al cristianismo.

Otro tema importante señalado por el Sr. Liuzzi es que la elaboración de gramáticas y diccionarios del guaraní ha sido generalmente afectada por calcos y préstamos del castellano, lo que da como resultado una inadecuada explicación de los diferentes aspectos de la lengua. Es así como el tratamiento del sistema verbal guaraní, por ejemplo, no ha considerado los diferentes elementos aspectuales presentes en este idioma, pero inexistentes en español y, en consecuencia, dejados sin explicación suficiente. Se puede, por lo tanto, correr el riesgo de contar con "gramáticas marginales".

Comentarios

El caso atípico del Paraguay, donde hay un elevado porcentaje de bilingües en su mayoría campesinos criollos y no indígenas, originó un interesante debate acerca de la pertinencia del concepto de educación intercultural. Al respecto hubo tres posiciones diferentes. Según algunos, en Paraguay sólo se puede implementar la educación bilingüe porque, aún existiendo diferencias entre el mundo rural y el urbano (como en cualquier otro país de América Latina), no se está en presencia de dos universos culturales totalmente distintos pues la gran mayoría de los guaraní parlantes sólo conserva la lengua y no los otros rasgos culturales.

Otras intervenciones, en base a la definición del interculturalismo como contacto y comprensión entre dos visiones de la realidad a partir de los elementos y organización de conocimientos propios, expresaron los avances que podría tener la educación en medio rural de habla castellana, si ésta se basara en los principios que rigen el interculturalismo.

Otros participantes, reconociendo que la lengua expresa un universo cultural propio y una particular

estructura de pensamiento, consideraron apropiado para la realidad paraguaya el concepto de educación intercultural.

Además, se sostuvo que en el caso específico de la cultura campesina del Paraguay hay dos teorías antagónicas: la primera deriva el origen de ella exclusivamente de la baja cultura europea del siglo XVI (por lo que lo único que habría quedado es el idioma); la segunda sostiene la persistencia de elementos guaraníes en las manifestaciones culturales de los campesinos.

Tratando de dar una definición de los indígenas paraguayos, el Sr. Chase Sardi propuso la siguiente:

"El pueblo que tiene una cultura y una lengua diferente a la de la sociedad envolvente y que además está en situación de dependencia colonial frente a esa sociedad envolvente".

A continuación se discutió acerca de la necesidad de distinguir entre gramática lingüística y gramática pedagógica. Se destacó que, por lo general, en los distintos países el énfasis está puesto en gramáticas de tipo descriptivo para uso de especialistas y ellas, si bien llenan un vacío indudablemente existente, sirven de muy poco a los maestros encargados de instrumentar programas de educación bilingüe.

Se recomendó, por lo tanto, estimular la elaboración de gramáticas pedagógicas de referencia, que orienten el trabajo de los maestros bilingües y que estimulen la reflexión sobre la lengua.

También se mencionó la necesidad de promover estudios de tipo semántico e intentar la descripción de las lenguas indígenas a partir de los elementos ordenadores de las mismas y no tomando como patrón los modelos descriptivos utilizados para el castellano.

Muchos participantes destacaron la trascendencia que puede tener la descripción de las lenguas in-

dígenas en las mismas lenguas a fin de promover el desarrollo de un metalenguaje propio: éste permitirá un mejor entendimiento del idioma y constituirá un elemento de apoyo importante para la implementación de la educación bilingüe, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de y en lengua materna.

Finalmente, a manera de recomendaciones generales se mencionaron las siguientes:

- Debe estimularse al hablante de una lengua indígena para que se sienta soberano de ella y no sólo un usuario. Esto aumenta el fortalecimiento de su propia identidad, independientemente de que su lengua tenga o no una gramática escrita.

- No hay que insistir solamente en la parte lingüística sino recuperar también todos los demás símbolos, a través de los cuales se expresa una cultura, por ejemplo las representaciones gráficas.

3.1.2 "Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada" de Elba Gigante, Pedro Lewin y Stefano Varese (México).

El segundo documento de base estuvo a cargo de la Sra. Elba Gigante, quien, después de una breve reseña histórica de las políticas del Estado Mexicano en relación a población indígena, caracterizó social, económica y políticamente a las etnias latinoamericanas, analizando luego los aportes específicos de la experiencia educativa de Oaxaca para la elaboración de un currículo culturalmente apropiado. En términos generales se puede afirmar que, a partir de la segunda década de este siglo, las políticas oficiales han estado encaminadas a la castellanización e integración de la población autóctona a la "vida nacional", pues anteriormente habían estado más aisladas.

En 1930 el Presidente Cárdenas reconoció, aun manteniendo los mismos objetivos integracionistas,

que la educación indígena debía generarse a través del desarrollo comunitario y el período siguiente vio la proliferación de distintos institutos y centros dirigidos a cumplir tareas de alfabetización en lengua materna y apoyo a las comunidades.

En la década del 50, que coincidió con un período de expansión económica, se generó una masiva migración campo-ciudad y, en educación, prevalecieron los métodos indirectos de asimilación a la sociedad nacional donde la escuela mantuvo su rol hegemónico.

Es a partir de 1975 que se implementaron, gracias a los avances de los movimientos indígenas y a la intervención de intelectuales, una serie de reformas tendientes a incrementar y mejorar los servicios especializados del Estado para las etnias. En 1977-1978 se crearon la Dirección de Culturas Populares y la Dirección General de Educación Indígena y se empezó la producción de materiales didácticos, la reformulación del currículo y la ampliación de los servicios educativos en áreas indígenas. En particular, con respecto al currículo, se señaló que no se elaboró uno diferenciado para las poblaciones indígenas sino que se adaptó y complementó el vigente.

En la región latinoamericana se pueden individualizar varios niveles de complejidad sociológica en las relaciones de la etnia con el medio ambiente que le corresponde históricamente y con el sistema económico.

La tipología propuesta es la siguiente:

- las etnias pre-campesinas, caracterizadas por una economía doméstica en la que una parte importante de la actividad social está dedicada a la producción de valores de uso (estos grupos están localizados principalmente en el trópico húmedo);
- las 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);

- los grupos indígenas que, derivados de las situaciones anteriores, han pasado a la condición de "asalariados" del campo y de la ciudad.

El tratamiento educativo que corresponde a cada una de estas categorías etno y socio-políticas se plantea en términos diametralmente diferenciados. Mientras en unos no hace falta planificar y operar programas de recuperación y revaloración cultural y lingüística, sino asegurar que la educación cumpla con apoyar la "reproducción cultural ampliada" del grupo (casos de comunidades nativas pre-campesinas), en otros casos la planificación y programación pedagógica y lingüística tendrá que enfatizar las tareas de investigación, revalorización y reapropiación de la cultura y de la lengua del grupo antes de siquiera intentar la elaboración de currículos que de otra manera podrían utilizar solamente una visión fragmentada y parcelada de esa realidad. Finalmente, en el caso de poblaciones indígenas proletarizadas las decisiones pedagógicas fundamentales requieren de unas tareas de investigación y debate participativo en las cuales la opción final puede llegar a concretarse en un voluntario abandono de todo interés por el patrimonio étnico y lingüístico o, al contrario, en una movilización de reconstrucción y reinvencción intencional de la propia cultura.

En este sentido el currículo debe estar basado en la visión dialéctica, además de interdisciplinaria, y, retomando el debate surgido después de la primera ponencia de base, la Sra. Gigante señaló que la perspectiva intercultural debería ser llevada a las teorías curriculares.

Finalmente, al tratar la experiencia específica de Oaxaca, la expositora destacó que la tarea pedagógica ha buscado facilitar un reencuentro con la propia identidad histórica y cultural, un desarrollo de todas las potencialidades de la etnia, incluso su

habilidad y disposición para la apropiación de elementos exógenos útiles para el propio proyecto.

En este marco teórico, cuatro temas centrales han constituido el armazón del proceso de enseñanza-aprendizaje de los maestros-animadores:

- Recuperación de la historia;
- Recuperación del espacio territorial;
- Recuperación de los etnoconocimientos; y
- Recuperación de la lengua, empezando por la apropiación de la lecto-escritura.

El tratamiento de estos temas implica un nuevo perfil del docente encaminado hacia la promoción y capacitación en la afirmación de la cultura autóctona.

Seguidamente, la Sra. Gigante presentó un conjunto de materiales elaborados por la URO-DGCP (Dirección General de Culturas Populares), GADE (Grupo de Apoyo al Desarrollo Etnico) y DGEI (Dirección General de Educación Indígena). Por una parte, mostró los libros y folletos producidos al interior de la micro experiencia como parte de la indagación (etnográfica, lingüística, pedagógica) referida a diversos aspectos de los sistemas de conocimientos propios de cada cultura y que sustenta las propuestas curriculares para una educación culturalmente apropiada. Estos materiales han sido elaborados por los propios promotores culturales indígenas y/o los investigadores del equipo interdisciplinario.

Respecto a aquellos elaborados por la DGEI, se señaló que se produjeron textos de lecto-escritura en todas las lenguas existentes en México y en todas las variedades e inclusive en el caso de siete etnias ya han sido revisados y reeditados. También se cuenta con currículo y textos para el nivel preescolar, para enseñanza de castellano como segunda lengua, y con un conjunto de documentos que contienen propuestas para

la formulación de las bases teóricas para la elaboración de currículos culturalmente apropiados, que se reunieron bajo el título "Bases Generales de la Educación Indígena" (1985). De éste derivaron otros documentos relativos a diversos aspectos del tema. La expositora recomendó tomar en cuenta, para el análisis, la época en que han sido producidos a fin de determinar el grado de coherencia con los lineamientos teóricos.

Comentarios

A continuación se realizaron algunos comentarios y consultas sobre el contenido del segundo documento, entre los que destacaron los referidos a: el sentido de la recuperación del espacio; el carácter del proyecto respecto del sistema educativo formal; la actitud de los docentes ante la educación bilingüe intercultural, los avances concretos en la ejecución de esta modalidad; el tratamiento de la asignatura de lenguaje y la inconveniencia de utilizar el concepto de pre-campesino.

Brevemente se aclaró que la recuperación del espacio está planteada como uno de los ejes de reflexión y no como reivindicación política inmediata; que la microexperiencia no pertenece al sistema educativo formal y su vinculación se da a través de los aportes teórico-prácticos surgidos de la misma e incorporados a los documentos básicos de la DGEI; que la actitud de los docentes depende del desarrollo de la conciencia étnica, que difiere y en general presenta ambivalencias respecto de sus lenguas y culturas. En cuanto a los avances, éstos están basados especialmente en la investigación socio-lingüística, en la capacitación de docentes y elaboración de contenidos.

Para el área de lenguaje hay dos asignaturas, y el castellano se introduce desde el comienzo; primero oralmente y después para la lecto escritura. En cuanto al concepto de pre-campesino, la Sra. Gigante aclaró el sentido no-evolucionista del término.

3.2 Presentación de experiencias nacionales relativas a producción de materiales y elaboración de currículo

3.2.1 Bolivia

El Sr. Walter Aillón, Director del Proyecto Texto Rural Bilingüe de la Comisión Episcopal de Educación (organismo de la Conferencia Episcopal de Bolivia), expuso en líneas generales el distanciamiento existente en el país entre los contextos socio-culturales y lingüísticos de las zonas rurales y los contenidos impartidos por la educación oficial basada en realidades predominantemente urbanas.

Señaló, además, que aunque en los últimos años ha habido importantes avances en los programas curriculares, en los lineamientos educativos y en la reformulación de los contenidos de capacitación docente de las áreas rurales, reconociéndose explícitamente la modalidad de la educación bilingüe, todavía se está lejos de una real materialización de la misma.

El Sr. Aillón recordó algunas experiencias anteriores llevadas a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura y, en particular, el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano que concluyó en 1981. Dicho proyecto estaba basado en un método de educación bilingüe transicional, utilizando la lengua vernácula durante los tres primeros años del ciclo básico como medio más efectivo de castellanización del indígena aymara.

Asimismo, el expositor señaló los principales programas atendidos por la Comisión Episcopal de Educación, entre los cuales mencionó aquellos centrados en el eje educación-trabajo-producción; los proyectos de equipo móvil entre los sectores campesinos del Beni y Pando y los programas de bachillerato técnico-matemático y agropecuario. El proyecto Texto Rural Bilingüe, también promovido por la CEE, hasta ahora se ha desarrollado para la población aymara en ocho escuelas experimentales. Se han producido cinco textos bilingües aymara-castellano, uno por cada curso

del ciclo básico. Durante el primer año se imparte lecto-escritura en lengua materna y la enseñanza del castellano se da en forma oral.

Dada la característica esencialmente monolingüe del idioma vernáculo de la población atendida, el equipo de la CEE pensó en un comienzo introducir la lecto-escritura castellana después de dos años de escolarización, pero no fue posible por la presión ejercida por los mismos padres de familia. Por lo tanto, a partir del segundo año se introduce la lecto-escritura del nuevo idioma. En los cursos siguientes se utilizan ambas lenguas, diferenciando los contenidos; es decir, que aquellos impartidos en aymara no vienen tratados en castellano y viceversa, para que no se produzcan interferencias.

Teniendo en cuenta que el proyecto empezó antes de la unificación del alfabeto aymara y quechua, en los textos se utilizaron las cinco vocales (el nuevo alfabeto oficial sólo considera tres); para no crear confuciones en los alumnos se decidió concluir este primer ciclo utilizando la misma escritura aunque ya se está considerando la reelaboración de los materiales didácticos. En ellos se usará el alfabeto único oficial.

El proyecto está actualmente en una fase de evaluación y aunque no se conocen todavía sus limitaciones y avances, un resultado es ya de por sí evidente en la conducta de los niños: mientras en el sistema educativo oficial el niño aymara se muestra introvertido y pasivo, en los centros bilingües el uso de la lengua materna ha generado participación y actitudes positivas hacia la escuela y el docente.

El Sr. Aillón señaló además, entre los principales problemas encontrados, la falta de personal docente capacitado en lecto-escritura aymara y en la metodología de la enseñanza bilingüe. Asimismo, otro obstáculo fundamental consistió en la falta de conciencia de los maestros sobre el valor de la lengua y cultura vernácula.

En cuanto al currículo, el equipo de la CEE ha tenido que aportar modificaciones dentro de los márgenes permitidos por el oficial vigente anteriormente; de hecho sólo recientemente el Ministerio de Educación ha elaborado nuevos programas para las zonas rurales incorporando las modalidades de educación bilingüe.

En el debate que siguió se manifestó la preocupación por la separación que se ha efectuado entre los contenidos tratados en una y otra lengua. Se dijo que esta vinculación entre lengua y contenidos de cada cultura puede provocar una situación diglósica más que bilingüe y generar un permanente desdoblamiento pues el usuario estará incapacitado para manejar, en su propio idioma y sin recurrir al castellano, significados y conceptos de la cultura envolvente.

3.2.2 Brasil

La Sra. Adair Palacio empezó su exposición señalando los graves problemas presentes en Brasil que dificultan el desarrollo de una educación bilingüe.

Existen en todo el país cerca de 220.000 indios que hablan alrededor de 150 lenguas pertenecientes a cuatro troncos lingüísticos diferentes. De ellas, más de 40 no están descritas o lo están precariamente. Se cuenta con muy pocos lingüistas brasileños involucrados en los estudios de lenguas indígenas y es sólo en los últimos años que creció el interés por este tipo de trabajos. Además, muchas descripciones son defectuosas porque hay muchas lenguas tonales y su tratamiento fue desconocido hasta hace poco.

En cuanto a la caracterización sociolingüística, se encuentran diferentes tipos de dominios lingüísticos: monolingües, bi-tri y polilingües en idiomas vernáculos; monolingües de portugués; bi-tri-polilingües de portugués y lenguas indígenas. Por ejemplo, en el parque de Xingú hay poblaciones que hablan hasta cinco lenguas indígenas.

En relación a programas de educación bilingüe, la Sra. Palacio señaló que la FUNAI (Fundación Nacional del Indio) lleva adelante algunas experiencias aunque, tratándose de un organismo oficial, está constantemente expuesto a cambios políticos. Además se presentan disputas entre las escuelas que mantiene la FUNAI (cuyos profesores son federales y cobran un sueldo significativamente mayor que los docentes municipales) y las demás.

Algunos programas son llevados a cabo por varias instituciones ligadas a los grupos protestantes de las New Tribes y otros.

Un organismo católico que viene trabajando desde hace varios años en educación con indígenas es el Conselho Indigenista Missionario (CIMI), que cuenta con asesoría de pedagogos y lingüistas.

Otra experiencia de alfabetización en lengua materna que parece estar dando buenos resultados es la de una zona del Mato Grosso con el grupo Tapirape, el que ya cuenta con descripciones lingüísticas y con la asesoría de especialistas.

En la Universidad Federal de Pernambuco y precisamente en el Departamento de Letras se ha fundado el Núcleo de Estudios Indigenistas (NEI), cuya finalidad es difundir la problemática indígena y concientizar a la sociedad nacional, al mismo tiempo que trata de ofrecer directamente a las comunidades indígenas, a través de proyectos específicos, una atención educativa bilingüe más adecuada.

El NEI ha realizado un examen de la visión del indio presente en los textos didácticos y actualmente está abocado a un proyecto de formulación del currículo para enseñanza de lengua vernácula en dos de las siete lenguas existentes en el estado de Pernambuco.

La Sra. Palacio presentó algunos textos didácticos elaborados por varias instituciones así como una propuesta del profesor Gomez de Mato, quien no pudo participar en este evento.

En la discusión que siguió, algunos participantes señalaron la importancia de detectar estrategias de atención para los grupos numéricamente reducidos, para los cuales no se cuenta todavía con estudios específicos en cuanto a lengua y cultura. Asimismo se evidenció la necesidad de profundizar los aspectos metodológicos y psico-pedagógicos en la enseñanza del portugués no como segunda lengua, sino como cuarta o quinta.

3.2.3 Colombia

La participante de Colombia Sra. Yolanda Bodnar, miembro del grupo de etnoeducación del Ministerio de Educación, entregó algunos datos sobre la población indígena del país, cercana a 500.000 personas distribuidas en 89 grupos con más de 100 idiomas y dialectos.

Señaló que las políticas lingüísticas y educativas que se han desarrollado en Colombia han seguido un criterio integracionista hasta 1976, año en el que se planteó la reforma curricular y a la que siguió, en 1978, el Decreto N° 1142 con el cual se reconoció la especificidad cultural de los grupos indígenas y se estableció la necesidad de realizar programas en el ámbito de la educación formal que respetaran la lengua materna.

La participante resumió las características del enfoque de la etno-educación en la línea de la autogestión cultural y acentuó la importancia de la producción y apropiación de elementos culturales según los criterios de cada grupo.

Asimismo señaló que la propuesta de etno-educación está orientada hacia un modelo de educación bilingüe, intercultural y participativo, en el que son las comunidades y organizaciones indígenas quienes diseñan, ejecutan y evalúan los programas. En este contexto el Ministerio de Educación se preocupa de brindar, en la medida de lo posible, la capacitación y asesoría técnica necesaria.

Este planteamiento invierte totalmente la concepción tradicional de la educación en medio indígena, caracterizada más bien por imposiciones etnocéntricas.

A continuación la Sra. Bodnar se refirió a los Lineamientos Generales de Educación Indígena del Ministerio y al Primer Seminario de Etno-educación realizado en 1985 conjuntamente con la Organización Nacional de Indígenas de Colombia (ONIC), en la que fueron presentados muchos proyectos llevados a cabo por las comunidades, organizaciones indígenas e instituciones privadas. Entre ellos recordó los siguientes:

- Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en la Comunidad Indígenas IKA o IJKA (ARHUACA) de la Sierra Nevada de Santa Marta.
- El programa de los KOGUI, WIWA (Arsarios) de la Sierra Nevada de Santa Marta y los YUCOS de la Sierra de Perijá.
- La Experiencia Educativa de la Comunidad WAYUU de la Guajira.
- La Experiencia Educativa de la Organización Regional Indígena SIKUANI del Tuparro y Prefectura Apostólica del Vichada.
- La Experiencia Educativa de la Organización Indígena UNUMA, de la Comunidad GUAHIBO (Sikuani) del Meta y alto Vichada.
- Programa de Educación Bilingüe (PEB), del Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Programa Educativo Bilingüe del Vaupes, CRIVA y Prefectura Apostólica de Mitú.
- Centro de Capacitación Indígena "MAMA BWE REOJACHE", Coordinación de Educación Contratada del Caquetá y CRIOM, Consejo Regional Indígena del Orteguzza Medio.

- La Experiencia Educativa de la Organización Regional EMBERA WAUNANA del Chocó, OREWA.

Los tres primeros proyectos están asesorados por el Ministerio de Educación y poseen una organización escolar flexible.

En el caso del grupo Guajiro se logró un intercambio con indígenas y especialistas venezolanos. El texto de lectura, por ejemplo, fue elaborado por los maestros bajo la asesoría del Sr. Mosonyi, de la Universidad Central de Venezuela.

Se evidenció además la necesidad de capacitar a indígenas en etnolingüística, de mejorar la formación docente y de elaborar materiales para la enseñanza en lengua materna para los tres primeros grados.

En los comentarios que siguieron, algunos participantes mostraron un cierto escepticismo sobre los resultados de las investigaciones realizadas por los mismos indígenas. Por otra parte, se señaló que la formación de docentes indígenas sobre algunos aspectos e instrumentos de investigación de tipo etnolingüístico y antropológicos puede ser la estrategia inmediata para asegurar una educación más pertinente a aquellos grupos étnicos cuyas lenguas y culturas no cuentan aún con los estudios necesarios para la puesta en marcha de la educación bilingüe-intercultural.

A continuación se evidenció el riesgo de que, si cada comunidad u organización indígena hace su propuesta educativa, se pierde de vista la integración del grupo en su conjunto.

3.2.4 Ecuador

Por parte de este país se presentaron dos experiencias.

La Sra. Consuelo Yáñez informó sobre el modelo educativo MACAC, llevado a cabo por el CIEI de la Universidad Católica y actualmente suspendido por disposición del Gobierno.

El modelo se ubica en una perspectiva intercultural y difiere del sistema educativo formal por una serie de particularidades que van desde el tipo de docentes involucrados a los contenidos de los programas. Además se enmarca dentro de la idea de una Escuela Nueva como unidad de apoyo al sistema comunitario.

Los maestros son indígenas elegidos por la misma comunidad y muchos de ellos no tienen estudios secundarios. Ellos fueron capacitados en educación bilingüe e intercultural y en un tipo de evaluación más apropiada, tanto lingüística como culturalmente. El calendario escolar respeta lo social y se tiene en cuenta los horarios de la participación del niño en el trabajo productivo.

La concepción curricular está enfocada más que a la adquisición de conocimientos relativos a elementos aislados, a la formación del niño para comprender y descifrar sistemas de cualquier orden y de los dos universos culturales (por ejemplo, el sistema lingüístico, el de las relaciones sociales, el botánico, etc.).

Se han reducido las áreas del programa oficial: además de lenguaje hay matemáticas, ciencias integradas, historia, geografía y actividades prácticas (en las que se realizan actividades vinculadas a la economía familiar). Todas estas áreas se desarrollan en la lengua materna. La lecto-escritura empieza en quichua y paulatinamente se van incorporando los signos gráficos del castellano que no existen en este idioma. Desde el primer año se introduce el nuevo código lingüístico a través de la enseñanza oral del castellano como segunda lengua, con el método audio-oral, tratando de presentar situaciones de un cierto interés para los niños. La Sra. Yáñez manifestó que recurrieron a este método por no haber encontrado otro más adecuado.

El castellano viene introducido con sus propios contenidos y el eje en el tratamiento de las dos lenguas no está puesto en la traducción sino en la in-

terpretación. Esto ha sido posible a partir de estudios dirigidos a detectar los campos semánticos correspondientes al universo cultural quichua y confrontarlos con aquéllos del castellano. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el enfoque prioritario no estaba puesto en las similitudes sino en las diferencias conceptuales. Por ejemplo, la significación social del perro es distinta de la de "allcu" (perro en quichua), pues este último forma parte integrante de la familia.

La Sra. Yáñez señaló que la sola adquisición de la lecto-escritura no resuelve el problema de la relación intercultural y que por lo tanto se tiende a desmistificar la alfabetización, prestando mucha atención a los demás códigos de comunicación. Por ejemplo, el lenguaje gestual y los movimientos del cuerpo en general no tienen una misma significación en las dos culturas; por lo tanto, la adquisición de determinadas conductas ayuda a desenvolverse en el mundo hispano y además a superar algunas deficiencias en la expresión oral.

A continuación se presentaron los materiales elaborados durante los siete años de duración del proyecto.

Una importancia fundamental, como medio de comunicación gráfico, la constituyen las imágenes cuya codificación y decodificación es parte integrante del proceso educativo, representando no sólo una extraordinaria alternativa para el desarrollo del intercambio oral, sino también para la expresión gráfica que no necesariamente debe ser reducida a la escritura.

Tratándose de una cultura de tradición oral, los textos de pre-aprendizaje fueron concebidos esencialmente como una introducción del niño al manejo de la segunda dimensión.

Con respecto al área de matemáticas, se señaló que cuando el niño quichua ingresa a la escuela ya maneja, dentro de su propio sistema matemático, algu-

nas operaciones básicas y que generalmente durante el proceso de escolarización retrocede en sus conocimientos. El modelo MACAC está basado en la enseñanza-aprendizaje de aquellos elementos matemáticos necesarios para las transacciones interculturales, a partir de los conceptos y operaciones propios de la cultura quichua.

En cuanto a las ciencias integradas, la Sra. Yáñez puso énfasis en la utilización de las categorías quichua para el análisis de los diferentes temas, pasando luego a la presentación de aquéllas paralelas en castellano. Por ejemplo, con respecto a los suelos, la clasificación quichua está basada en el color, la textura y utilidad y, por eso, una vez que el alumno reflexiona sobre los principios taxonómicos de su cultura entiende más fácilmente aquéllos del mundo hispano-hablante.

La tarea de investigación fue llevada a cabo por más de 100 indígenas mayores de edad, debidamente capacitados y asesorados por un equipo de 10 especialistas.

Respecto a la situación actual se indicó que la suspensión del proyecto se debe a la falta de interés de las autoridades del país por este tipo de experiencias. De las 300 escuelas que estaban integradas en 1984, se mantienen 80 sin supervisión, control ni ayuda; sin embargo, los maestros (que reciben un sueldo de 3 dólares y medio mensuales) y las comunidades han manifestado su intención de seguir adelante.

La segunda experiencia ecuatoriana fue expuesta por el Sr. Matthias Abram, Asesor del Proyecto Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación y Cultura en convenio con la GTZ (Cooperación alemana). El objetivo del proyecto es que las escuelas formales existentes en medio indígena sean bilingües e interculturales. Está dirigido a la población quichua-hablante de la sierra en ocho provincias y recoge los avances de la experiencia del CIEI. Se señaló la necesidad de estar dentro del Ministerio para que la modalidad bilingüe sobreviva más allá de los apoyos financieros coyunturales.

El proyecto empezó con la formación y selección de docentes y a partir del presente año escolar se desarrollará en 80 escuelas. Ellas fueron escogidas conjuntamente con las organizaciones indígenas y se elaboró un listado de criterios selectivos que ha servido para seleccionar a 60 bachilleres indígenas junto con 20 maestros ya en servicio. Todos ellos fueron capacitados en un centro de formación. El Sr. Abram subrayó la vinculación del Proyecto con la organización indígena nacional como elemento indispensable para la realización de un proyecto educativo bilingüe-intercultural.

Destacó, además, que en los diagnósticos de la GTZ se constató la actitud negativa de la población indígena hacia una educación quichua vista como obstáculo para la castellanización. La aceptación de la modalidad bilingüe, por lo tanto, está sujeta a la garantía de poder aprender también el idioma castellano.

Por otra parte, resulta difícil hacer educación bilingüe con maestros que no dominan bien ninguna de las dos lenguas, como es el caso de muchos maestros en servicio. Es necesario, por lo tanto, una capacitación para que el docente mismo logre ser un recurso didáctico.

Asimismo señaló que el espacio de experimentación en el actual currículo es retringido, aunque existe una norma que establece que el 30% de los contenidos educativos son decididos por la comunidad (currículo comunitario). Lamentablemente, el maestro difícilmente sabe o quiere aprovechar esta flexibilidad.

Con respecto a los materiales didácticos, el Sr. Abram insistió en que no se debe pensar sólo en los textos, sino más bien recurrir a otra serie de recursos. En este sentido habló de la nefasta alianza que generalmente se da entre maestro mal formado y libros, que trae como resultado el aplastamiento de toda creatividad y espontaneidad.

Indicó que están produciendo cartillas para pre-aprendizaje, para la lectura, para la escritura y matemáticas. En ellos se utiliza el quichua unificado, aunque está prevista la elaboración, a cargo de maestros y comunidad, de materiales en los que se usarán las variantes provinciales.

Respecto a la investigación señaló que se está realizando un estudio sobre el grado de convergencia de las variantes del quichua y una descripción de los fundamentos pedagógicos de la educación bilingüe. Estos se inscriben en un intento de transformación pedagógica y didáctica de la escuela que quiebre el carácter autoritario de la misma y recupere otras expresiones innovadoras; el participante señaló que hay que mejorar la calidad del proceso mismo. Asimismo, informó que el proyecto también pretende sensibilizar al conjunto de la población mestiza y a tal fin se ha elaborado un texto que rescata los conocimientos del mundo quichua.

3.2.5 Paraguay 4/

En relación con Paraguay, expusieron el Sr. Almidio Aquino, del Ministerio de Educación y Universidad Nacional, la Sra. Graziela Corvalán, del Centro de Estudios Sociológicos, y el Sr. M. Chase Sardi, del Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica y del Instituto Paraguayo del Indígena.

El Sr. Aquino explicó que en 1944 se introdujo en la Universidad la enseñanza del guaraní; después entró a nivel de escuela secundaria, luego a la primaria y, por último, al área indígena.

Posteriormente informó sobre el Programa de Educación Bilingüe en Paraguay y presentó los materiales elaborados en el Ministerio de Educación y Culto. Asimismo aclaró que una ayuda relevante para el programa fue otorgada por la OEA.

4/ Una discusión sobre la situación en Paraguay se encuentra en los comentarios del párrafo 3.1.1.

Entre los materiales mostró la serie "Somos Guaraní", en guaraní y castellano en textos diferentes; el cuaderno de trabajo "Antes de leer y escribir" y las cartillas "Ñande Guaraní" para 1°, 2° y 3° grados. Estos están destinados a la población indígena guaraní-guarayo de la región occidental del Chaco, un grupo que maneja un guaraní estándar similar al hablado por los no indígenas.

Asimismo informó de un proyecto experimental que se está realizando en tres escuelas urbanas de la capital, con alumnos hispano-hablantes, y que consiste en la introducción, en forma optativa, de la enseñanza del guaraní como segunda lengua.

En cuanto a los estudios, indicó que se cuenta actualmente con:

- programas para 1°, 2° y 3er grados de secundaria;
- programas para 4°, 5° y 6° cursos de Bachillerato Humanístico (experimental en algunos colegios de Asunción);
- programas para los tres grados de cursos de Centros Regionales;
- programas de 1° y 2° cursos de Formación Docente;
- programas de cuatro etapas de Profesionalización Docente;
- programas para 1°, 2° y 3er cursos de Licenciatura en Lengua Guaraní de la Universidad Nacional de Asunción.
- programa de estudio del curso de Profesorado de Guaraní del Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay (seis cursos post-bachillerato).

Por lo tanto el idioma guaraní está presente en todos los niveles del sistema educativo.

A continuación señaló que el Paraguay ofrece una situación particular y que a pesar de los varios estudios ya realizados aún faltan otros que ayuden a un conocimiento más completo de la realidad socio y psicolingüística del grupo al cual está dirigida la acción educativa.

En cuanto a la problemática del alfabeto, el Ministerio de Educación adoptó, de hecho, el alfabeto utilizado por la Universidad Nacional desde 1944. Se destacó que este alfabeto es el fonético recomendado por el Primer Congreso de Lengua Guaraní realizado en Montevideo en 1950 y que no está en discusión entre los niños indígenas o criollos.

Por su parte, el Sr. Chase Sardi hizo referencia a los grupos étnicos existentes en el país. Informó que de acuerdo con el último censo realizado en 1982, se han calculado cerca de 38.700 indígenas, ubicados en la región oriental (12.700) y en la occidental (26.000). Todos ellos hablan 17 idiomas pertenecientes a 5 familias lingüísticas. La tupiguaraní tiene 6 lenguas distintas. Además está el guaraní criollo o jopará. Señaló, sin embargo, que dicho censo no es muy confiable, ya sea porque no se llegó a algunas zonas o porque se respetó la decisión de algunos grupos étnicos de no ser censados.

Las condiciones de vida de los indígenas -dijo el expositor- no son distintas a las que prevalecen entre sus hermanos latinoamericanos: marginalidad socioeconómica, discriminación, salud precaria, alfabetización obsoleta y colonizante. Se reconoció, sin embargo, que hay algunas acciones positivas orientadas a la superación de tales problemas, como ser la Ley 904 del año 1981 "Estatutos de las Comunidades Indígenas" y el apoyo de agencias internacionales.

En cuanto a la cartilla "Somos Guaraní", producida por el MEC, el Sr. Chase Sardi señaló que, si bien es muy buena en la parte técnico-lingüística, falta toda la propedéutica etnológica y antropológico-social. Asimismo informó de otras experiencias de educación bilingüe llevadas a cabo entre

grupos étnicos por parte de la Conferencia Episcopal Paraguaya y la Asociación Indigenista del Paraguay. El Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica y la Asociación Indigenista están realizando traducciones explicativas al guaraní de las disposiciones legales indigenistas vigentes, sobre las cuales también se han preparado videos.

A continuación, la Sra. Corvalán hizo una reseña del desarrollo que ha tenido el Programa de Educación Bilingüe, puntualizando algunas de sus características y enfatizando las profundas diferencias existentes entre el contexto sociolingüístico paraguayo y el resto de América Latina.

En el Paraguay por mucho tiempo el guaraní no fue problema. No se discutía sobre la lengua en el currículo educativo que se elaboraba. Se daba por entendido que la educación debía ser en castellano. Después de algunas investigaciones llevadas a cabo en 1975 en varios países de América Latina sobre el rendimiento escolar, en las que se consideraba también la lengua hablada por el profesor y por el niño, en Paraguay se comenzó a cuestionar la lengua utilizada en la enseñanza y desde entonces se llevaron a cabo otros estudios que arrojaron resultados desalentadores con relación al aprovechamiento educativo del niño. Es así como el Ministerio de Educación, con el apoyo de AID, empezó un programa piloto de educación bilingüe que recién en 1983 se ha materializado en la mayoría de las escuelas.

Señaló además que muchos programas que pretenden ser bilingües sólo buscan una mejor castellanización a través de la utilización de la lengua materna.

Hay varias iniciativas que propician la educación primaria en guaraní, muchas de ellas provenientes del sector privado.

En cuanto a la experiencia del Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, la Sra. Corvalán hizo referencia a las investigaciones previas que llevaron a la elaboración de dos textos didácticos para el pri-

mer grado de escuelas primarias: uno en guaraní y otro en castellano. Se realizaron investigaciones sobre el español hablado en Paraguay y sobre la expresión lúdica, gráfica y verbal del niño, tomando como muestra tres escuelas ubicadas en contextos socio-geográficos distintos (en un caso se dan muchos contactos con el portugués; en otro es fuerte la influencia argentina, y la última escuela estaba en un medio rural muy aislado con características socioeconómicas diferentes).

Debido a algunas preguntas que surgieron, la Sra. Corvalán dijo que de acuerdo al último censo, en Paraguay el 40,1% de la población total nacional es monolingüe guaraní (la mayoría en zona rural). Los bilingües castellano-guaraní alcanzan el 48,16% y sólo un 6,43% es monolingüe castellano. El resto de la población habla otros idiomas, incluidos los extranjeros.

3.2.6 Perú

La presentación del proyecto bilingüe de Puno estuvo a cargo del Sr. Luis Enrique López, de la Universidad Nacional del Altiplano, y de la Srta. Annette Dietschy, de la GTZ, organismo de cooperación técnica alemana que ha apoyado la realización del mismo.

El Sr. López dio alguna información básica respecto a la problemática socio-lingüística del país. Destacó que el porcentaje de hablantes de lenguas vernáculas, lamentablemente, va en una gradual y permanente disminución dado el carácter diglótico de la sociedad peruana, lo que pone en peligro aun la supervivencia de las lenguas indígenas mayoritarias como el quechua y aymara.

En cuanto a la zona en que opera el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, expresó que Puno es una región con cerca de un millón de habitantes, de los cuales el 91% es hablante de una lengua indígena y sólo el 9% es monolingüe hispano-hablante. Por otro lado, en el estudio socio-lingüístico que prece-

dió a la aplicación del proyecto se detectó que un 80% de los niños a su ingreso a la escuela era monolingüe de habla vernácula. Si consideramos que la escuela tiene necesariamente que adecuarse a las características socio-culturales de los educandos a los que atiende, a fin de potenciar su personalidad y contribuir al reforzamiento de una identidad propia, una situación como la señalada constituye un serio reto para el sistema educativo regional.

El Proyecto trabaja con 40 escuelas de aproximadamente 4.000 estudiantes de 1° a 6° grado de educación primaria y en su desarrollo abarca actividades en las áreas de investigación (de base y evaluativas), adaptación curricular, elaboración de material educativo, capacitación docente y difusión.

En lo que respecta al material elaborado, éste comprende libros de texto, cuadernos de trabajo y guías didácticas en quechua, aymara y castellano para las asignaturas de lengua materna, castellano como segunda lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

Se cuenta, por lo tanto, con todo un conjunto de materiales didácticos para la enseñanza de y en lengua materna, así como para la enseñanza de y en castellano.

En cuanto a la distribución de los contenidos, no se operó una división rígida entre éstos y la lengua asociada, sino más bien se ha tratado de utilizar ambas lenguas para romper la situación diglótica y fomentar el enriquecimiento de los idiomas indígenas. En este sentido, el fin que persigue la enseñanza de lenguaje (por lo que se cuenta con dos asignaturas) es el de coadyuvar al desarrollo de los medios de comprensión y expresión que trae el niño a la escuela, según un modelo que promueve el mantenimiento y cultivo de las lenguas vernáculas en el contexto nacional al lado de la adquisición del castellano como lengua de relación intercultural. Las dos lenguas se utilizan durante el ciclo completo de educación primaria.

Durante el primer año se empieza la lecto-escritura en idioma materno, al mismo tiempo que se enseña el castellano en forma oral. Considerando, sin embargo, que muchas letras son similares en los dos idiomas, -si bien para la asignatura de la segunda lengua el énfasis inicial está en la expresión oral-, se introduce paulatinamente la escritura castellana a partir de la transferencia de habilidades adquiridas en la lengua vernácula. En el segundo año de escolaridad se completan las grafías del castellano, y durante todo el ciclo básico restante se procura aumentar en las dos lenguas el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: entender, hablar, leer y escribir.

Como ejemplo del proceso seguido en la preparación de materiales se mencionó la asignatura de lengua materna. Primero se hizo un diagnóstico sociolingüístico a fin de recoger información del tipo de bilingüismo, de los contextos y dominios en los que se usa tanto la lengua vernácula como la segunda lengua, además de algunas características particulares de las variantes dialectales habladas en la región. Luego se hizo el estudio del vocabulario del niño quechua y aymara hablante, el mismo que comprendió el análisis de la frecuencia y productividad de los fonemas de las lenguas respectivas, a fin de establecer la secuencia en la presentación de las grafías en los textos de lecto-escritura quechua y aymara. Este estudio comprendió además el de estructuras silábicas y de los morfemas más recurrentes. Con esta información se procedió luego a seleccionar el método para la enseñanza de la lecto-escritura, a recoger la expresión gráfica de los niños y formar los equipos de elaboración que incluyen a profesores vernáculo-hablantes y especialistas en pedagogía lingüística y antropología.

A continuación se señaló que, a partir de este año, gracias a un convenio entre el Banco Mundial y el Gobierno Peruano, se generalizará la educación bilingüe en todo el Departamento de Puno utilizando los materiales ya elaborados en el proyecto experimental.

La Srta. Dietschy agregó que para los materiales de otras asignaturas, como ciencias naturales y sociales, se prepararon guías para el maestro y láminas para los primeros tres años de escolaridad. A partir del cuarto año se cuenta con textos para los alumnos en los que se tratan los distintos contenidos en una lengua u otra.

Aclaró además que los temas tratados corresponden a las necesidades reales de las comunidades indígenas y que, en la presentación de ellos, se pone de relieve la contradicción y/o coexistencia de las categorías culturales que los sustentan.

En el debate que siguió a esta presentación se introdujeron algunas cuestiones de importancias tales como: la imposibilidad del desarrollo de la educación bilingüe-intercultural sin una adecuada descentralización del sistema educativo nacional; la necesidad de cambios curriculares para los institutos de formación docente; la importancia de modificar la visión del indígena transmitida en los programas escolares dirigidos a la población hispano-hablante; la falencia de algunas "guías que limitan la creatividad". Un problema muy importante al que se llegó durante la discusión, y que no pudo ser analizado detenidamente por límites de tiempo, fue el de la factibilidad de una educación bilingüe-intercultural con maestros que no hayan alcanzado un nivel de bilingüismo coordinado.

Después del punto anterior se presentó otro cuestionamiento relacionado al concepto de interculturalismo: ¿entregan los contenidos de los programas una síntesis de los dos universos culturales diferentes (una especie de mestizaje cultural) o la síntesis se produce, si es que se produce, a nivel individual en el alumno?

3.2.7 Venezuela

A fin de posibilitar la intervención del Sr. Esteban Mosonyi, investigador de la Universidad Central de Venezuela, se procedió a traspasar la presi-

dencia a la Sra. Grazziella Corvalán. El Sr. Mosonyi inició su exposición explicando que en el caso de Venezuela se trata de una experiencia importante y atípica que, después de haber alcanzado un buen nivel de desarrollo, sufrió una caída por circunstancias políticas y organizativas. En el año 1979 se dictó el decreto que introduce la modalidad de educación intercultural en la perspectiva de mantenimiento y autodesarrollo lingüístico y cultural. Actualmente, si bien no ha habido una interrupción total de su aplicación se han restringido seriamente sus posibilidades de cobertura. El proyecto incluyó en un principio a 9 de las 27 etnias existentes. Entre las acciones prioritarias se señalaron: oficialización de alfabetos y elaboración de libros de lectura y de libros de cultura; elaboración de gramática escolar en español.

En relación con la elaboración de alfabetos, el Sr. Mosonyi señaló que la participación de la población indígena fue escasa y que tuvieron mayor incidencia los lingüistas. Sin embargo, la aceptación o rechazo de la escritura unificada por parte de las comunidades depende del nivel de flexibilidad de la propuesta.

Asimismo señaló la tendencia a la unificación por grupos genéticos, geográficos y tipológicos, inclusive con repercusiones fuera del país (como es el caso de las familias lingüísticas cuyos hablantes viven divididos por fronteras nacionales), apuntando así a una solución pan-indígena flexible y adaptable.

En cuanto a los libros de cultura que se utilizarán en los grados superiores de la educación primaria, su elaboración ha contado con la participación activa de maestros indígenas y permiten mostrar una visión propia del grupo étnico. Sin embargo, todavía no han sido publicados por falta de recursos económicos y por el estancamiento que se ha producido en el país con respecto a la educación indígena.

Hay también ensayos, aunque todavía incipientes, de gramáticas escolares en lengua materna.

En el marco de las limitaciones señaladas, se ha producido un avance sustancial gracias a la producción de programas escolares completos para el primer grado y algunos para los demás grados. Sin embargo, la asesoría de especialistas de antropología y lingüística ha sido muy apresurada en la elaboración de estos programas.

A pesar de lo vertical del ensayo de Educación Bilingüe en Venezuela, se han hecho seminarios críticos, se ha elaborado un perfil del maestro y se ha promovido la tendencia a una descentralización del sistema.

Finalmente, el Sr. Mosonyi sintetizó algunas recomendaciones básicas dentro de una perspectiva en que la identidad y la alteridad se interpreten en sentido relativo y cuyo objetivo sea una convergencia de culturas más que una uniformidad o síntesis. Estas recomendaciones son:

- Hacer una evaluación de la educación intercultural.
- Propiciar formas de autodesarrollo comunitario y una participación más amplia en los programas educativos de las bases indígenas y no sólo de los maestros.
- Mejorar la formación docente.
- Trabajar constantemente dentro de un enfoque interdisciplinario.
- Motivar a la población hacia un nuevo tipo de educación para que no haya resistencia por parte de los mismos padres de familia.
- Conseguir el apoyo de los organismos de cooperación internacional técnicos y financieros.
- Tomar en cuenta, además de los altos niveles de decisión del sistema educativo, aquéllos intermedios, de acuerdo a la actual división político-administrativa.

Las preguntas apuntaron a especificaciones sobre el alcance de la experiencia y la reacción de los grupos étnicos no incluidos. Se señaló que las organizaciones y comunidades están solicitando el servicio o fijan alguna posición al respecto y que el mismo reclamo está reforzando la organización y conciencia étnica.

Se aclaró también el concepto de "culturas convergentes" señalándose que debe entenderse como una alianza entre las distintas manifestaciones culturales (populares urbano-marginal y rural, además de indígenas) dentro de un proyecto nacional contrapuesto a la cultura hegemónica, salvaguardando la identidad propia de cada grupo.

3.3 Grupos de trabajo

Después de haber sido presentadas las experiencias nacionales se conformaron tres grupos de trabajo sobre los siguientes temas:

- Criterios interdisciplinarios y condiciones para la elaboración y oficialización de alfabetos y planificación lingüística.
- Criterios pluridisciplinarios y condiciones para la elaboración de un currículo intercultural bilingüe.
- Criterios para la preparación de material didáctico en y de lengua materna y metodología de la enseñanza bilingüe.

Los participantes se distribuyeron de la siguiente manera:

Comisión N° 1:

Leonor Acuña (Argentina)
Graziella Corvalán (Paraguay)
Ane Gerzenstein (Argentina)
Perla Golbert (Argentina)
Luis E. López (Perú)
María I. Massone (Argentina)
Esteban Mosonyi (Venezuela)
Adair Palacio (Brasil)

Comisión N° 2:

Massimo Amadio (OREALC)
Yolanda Bodnar (Colombia)
Miguel Chase Sardi (Paraguay)
Elba Gigante (México)
Silvio M. Liuzzi (Argentina)
Helga Rothfritz (Perú)
Consuelo Yáñez (Ecuador)

Comision N° 3:

Matthias Abram (Ecuador)
Walter Aillón (Bolivia)
Almidio Aquino (Paraguay)
A. Lucía d'Emilio (OREALC)
Annette Dietschy Scheiterle (Perú)
Martha de Dujoine (Argentina)
Ana María de Manrique (Argentina)

Como introducción a los trabajos de grupo se insistió en la necesidad de enmarcarlos dentro de los principios y orientaciones surgidas durante los primeros días de este taller, así como en reuniones anteriores organizadas por la OREALC-UNESCO.

En este contexto, se consideró pertinente definir algunos conceptos relativos al tipo de educación propuesto:

- El criterio de interculturalidad se define en términos del empleo de los contextos socio-culturales característicos de las poblaciones indígenas y de su relación con la sociedad mayor. Se considera que los sistemas socio-culturales nativos que tienen vigencia en la actualidad, independientemente de aspectos tales como el número de usuarios, su ubicación geográfica, las diferencias socio-políticas, etc., se insertan dentro de la concepción intercultural debido tanto al derecho natural de esos pueblos como al derivado de las cartas constitucionales de los respectivos Estados.
- Existen varios tipos de educación bilingüe de acuerdo tanto con las necesidades lingüísticas como sociales de los usuarios; sin embargo, en este taller se hizo referencia específica a la concepción de bilingüismo en términos de su mantenimiento, desarrollo y expansión. Al decir mantenimiento, se entiende la intención social y política de propiciar por distintos medios la permanencia y expansión

de las lenguas vernáculas teniendo en cuenta el avance social y tecnológico de la sociedad mayor. Esta propuesta deberá llevarse a cabo dentro de los límites relacionados con las posibilidades estructurales de la lengua y las necesidades socio-lingüísticas propias de la comunidad de hablantes, por lo que deberá hacerse un esfuerzo para limitar el uso de términos que pertenecen a la segunda lengua y cuyos equivalentes existen en la nativa.

El enriquecimiento y la expansión de la lengua revisten de una mayor complejidad cuando se trata de cambios de códigos que afectan no solamente a las formas estructurales de cada una de ellas, sino también a las actitudes de sus habitantes. En mayor medida cuando tales cambios se realizan sin que haya una lógica congruencia entre la situación lingüística en la que se da el discurso y el tipo de lengua en la que se produce el mismo. En otras palabras, es importante considerar la situación real de la comunicación, es decir, quién habla, con quién, sobre qué, en donde, cuándo, etc.

Para sugerir orientaciones concretas sobre el cambio lingüístico se considera fundamental iniciar investigaciones socio-lingüísticas sobre lenguas en contacto en América Latina teniendo presente la capacidad creativa que caracteriza a todo el sistema social y lingüístico.

3.3.1 Informe Comisión N° 1:

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

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 inglés. De allí que rechazamos 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 aquéllas 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 sólo el nivel de la frase u oración pero poco se ha hecho aún acerca del estudio de estas lenguas a 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 a 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 fonémicas importantes o distinguen variantes fonéticas sin valor fonémico; 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 adaptable a todo sistema fonémico concreto donde esté ausente una fuerte tradición escrita o se dr 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 digrafemas consistentes en la duplicación de la vocal (aa, ee, ii, etc.).

El uso del 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 1

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

(Consonantes)

	Bi-labial	Labio-dental	Inter-dental	Dental (al-veolar)	Retro-flejo	Pa-latal	Retro-palatal	Ve-lar	Post-velar	Glo-tal
Oclusivas										
Sordas	p			t	t̂	ch	çh	k	q	
Sonoras	b			d	ð	j	ʃ	g		
Fricativas										
Sordas		f	ʃ	s	ʂ	sh	ʂh	x	ʂ	h
Sonoras		v		z	ʐ	zh	ʐh	g		
Nasales				n	ñ	ny		ng		
Líquidas				l/r/rr	ʎ	ly		rg		
Semicons.						hy				
						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 2

INVENTARIO BASICO DE SIMBOLOS ORTOGRAFICOS
UTILIZABLES PARA LOS FONEMAS MAS FRE-
CUENTES EN LENGUAS AMERINDIAS

(Vocales)

Anterior	Central	Posterior
i ü	ĩ	u
e (cerr) ö	e	o (cerr)
ɛ (ab.)		ɔ (ab.)
ä	a	a

Vocales nasalizadas	:	a
Vocales largas	:	aa, ee
Vocales centrales y posteriores no redondeadas	:	diéresis
Vocales anteriores redondeadas	:	diéresis
Vocal a en posición anteriorizada	:	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, cultura 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 se aborden estos problemas con perspectiva crítica.

d) En los textos escolares, información referente a las 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 un 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 complementarse 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 cul-

tural 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.

3.3.2 Informe Comisión N° 2:

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

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 prerrequisitos 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 de 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 prerrequisitos 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 y reglamentos que faciliten la progresiva formulación y 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 cuando 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 socioeconómica que afecta aún a la gran mayoría de los pueblos indígenas de la región, asegurando la base material 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 reforzar un proceso de descentralización y desconcentración técnico-administrativa que permita la asignación de los recursos humanos, materiales y financieros indispensables para la adecuación y desarrollo de 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 la transmisión de un conocimiento desarticulado más que 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 sólo 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, evidentemente 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 objetivo 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 entre 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 en 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.

3.3.3 Informe Comisión N° 3:

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

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, etnocien-

cia, 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 amplio 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 bajo costo (por ejemplo, serígrafos, pequeñas 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 sólo 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 sólo tienen que dar pautas metodológicas para el uso de los materiales di-

dácticos, 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 acerca de 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 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.

3.4 Campo de cooperación regional y subregional y actividades de seguimiento

Después de la presentación y discusión de los Informes de las tres comisiones, se realizó un debate sobre cooperación regional y subregional, que llevó a la formulación de numerosas recomendaciones a la UNESCO u otros organismos internacionales. Asimismo, se inició a nivel de plenaria, un intercambio de ideas en relación a actividades de seguimiento (elaboración de un proyecto piloto para 1987 y guía para el maestro bilingüe), las que se discutieron más ampliamente en dos grupos específicos.

En cuanto al proyecto piloto, se analizaron distintas posibilidades: el apoyo a la creación de un centro de capacitación en educación bilingüe en la Universidad de Misiones, Argentina; un proyecto para el grupo Guajiro en los territorios limítrofes de Venezuela y Colombia; un proyecto de apoyo para la creación de una asociación de educación bilingüe a nivel regional; un programa experimental sobre enseñanza de castellano como segunda lengua, cuyos resultados serían utilizables en todos los países con poblaciones indígenas. No habiéndose llegado a un acuerdo unánime ya que cada propuesta tenía su justificación, se decidió tratarlos todos en el trabajo en comisión, dejando a OREALC/UNESCO la decisión final.

Resumiendo las discusiones en cuanto a la guía, hubo consenso en que sería mejor considerar la elaboración de un manual de conceptos y orientaciones básicas sobre la educación intercultural bilingüe destinada a un público amplio (funcionarios de estado, planificadores y técnicos en educación, supervisores y docentes, organizaciones indígenas, escuelas normales, instituciones encargadas de la formación y capacitación, etc.).

En este manual podrían retomarse de un modo integral los aspectos cualitativos más relevantes relativos a lo alcanzado hasta hoy en el campo de la educación intercultural bilingüe, con un rasgo divulgativo y sensibilizador, tratando aspectos

legislativos, pedagógico-educativos, culturales, lingüísticos y antropológicos.

Posteriormente se pasó a conformar los dos grupos de trabajo de acuerdo con los intereses específicos de los participantes.

El grupo para el manual estuvo constituido por: Graziella Corvalán (Sociolingüista), Miguel Chase Sardi (Antropólogo), A. Lucía D'Emilio (Socióloga), Martha de Dujoine (Pedagoga), Elba Gigante (Pedagoga), Luis Enrique López (Lingüista), Helga Rothfritz (Pedagoga) y Consuelo Yañez (Lingüista).

Todos los demás participantes formaron parte del grupo de discusión del proyecto piloto.

3.4.1 Propuestas sobre proyecto piloto a realizarse en 1987

Como ya se dijo anteriormente, no se llegó a un consenso sobre una propuesta única, pues por un lado los participantes estaban interesados en la realización de actividades con proyección regional, y por otro, se reconocía la necesidad de apoyar acciones puntuales en ciertos países.

Se decidió, por lo tanto, presentar las diferentes propuestas para que la OREALC/UNESCO detecte la más realizable a corto plazo, de acuerdo con las prioridades dentro de la acción global que está llevando a cabo en la región.

Asimismo, se consideró que algunas de estas propuestas, aunque no sean factibles de realizar inmediatamente, pueden ser tomadas en cuenta en la programación de las actividades del organismo a mediano plazo.

A continuación se presentan dos posibles iniciativas en países específicos y otras dos de tipo regional.

A. Micro-experiencia en área guaraní de Argentina
(Universidad Nacional de Misiones)

En el Paraguay existe un avanzado proceso en materia de educación castellano-guaraní, en cambio en las provincias del noreste argentino (Corrientes, Misiones, Chaco, Formosa) aunque se cuenta con poblaciones de habla guaraní, no existen experiencias de educación bilingüe.

Los guaraní hablantes de Argentina presentan, desde un punto de vista cultural, algunas similitudes con la población criolla paraguaya, pues no se trata de grupos indígenas.

A fin de interesar a los ministerios de educación nacional y provinciales respectivos sobre la situación de bilingüismo, se propicia la realización de una micro-experiencia de educación castellano-guaraní patrocinada por la UNESCO, como parte de su política general de promoción de la educación intercultural bilingüe en toda América Latina y el Caribe.

La micro-experiencia sería llevada a cabo por la Facultad de Humanidad y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, que oportunamente presentaría el proyecto respectivo.

El Sr. Liuzzi, quien es el promotor de esta iniciativa, consideró que, aunque no sea realizable a corto plazo (para 1987) por límites de tiempo, se podría empezar ya a sensibilizar a las autoridades educativas para detectar los recursos humanos disponibles.

B. Plan de Investigación, Asesoría y Seguimiento de la educación intercultural bilingüe (etnoeducación) de la etnia Guajira (Wayuu) de la frontera colombo-venezolana (Ministerio de Educación de Colombia y Universidad Central de Caracas)

a) Considerando que:

- La etnia wayuu relativamente numerosa (150 mil personas), muy homogénea en sus características socioculturales y con un fuerte sentimiento de identidad étnica, habita una extensa zona fronteriza entre Colombia y Venezuela.
- Ambos gobiernos han desarrollado acciones conducentes hacia la implantación de programas de educación intercultural bilingüe en la región wayuu.
- Sin embargo, la metodología utilizada por ambos países se diferencia en muchos aspectos, lo cual acarrea graves problemas a la población wayuu en su conjunto, que circula con cierta libertad en la zona fronteriza.
- Mientras en Colombia se ha desarrollado una política y un marco conceptual abierto y flexible que tiende hacia la expansión cualitativa y cuantitativa de este tipo de educación, en Venezuela se partió, inicialmente, de una concepción vertical y dirigista con el agravante de una voluntad política débil e indefinida por parte de los organismos de Estado.
- A ambos lados de la frontera han surgido organizaciones indígenas wayuu relativamente representativas, que también impulsan estos esfuerzos, exigen mayor participación y claman por una unificación de criterios por parte de ambos países.
- Aun en ausencia de convenios formales entre los dos países ha habido importantes esfuerzos y actividades conjuntas consistentes en seminarios encaminados a la planificación lingüística, elaboración de currículos, materiales y métodos, teniendo como planteamiento la política educativa expuesta en los lineamientos generales de educación indígena desarrollados por Colombia, complementados por la experiencia venezolana en esta modalidad educativa.

- El caso wayuu es bastante representativo de un amplio conjunto de etnias fronterizas que se ubican en casi todos los países de América. Por tanto, las experiencias recabadas en materia de colaboración internacional entre países vecinos, apoyadas por organismos internacionales, asumiría un valor paradigmático para muchas situaciones similares.

- El idioma wayuu pertenece a la familia lingüística Arawak, ampliamente representada en el norte del continente sudamericano, por lo cual los materiales diseñados en esta lengua permitirían cierta transferencia de la experiencia a otras etnias de la misma familia.

b) Se propone:

La creación y desarrollo de un plan de investigación, asesoría y seguimiento de la educación intercultural bilingüe (etnoeducación) de la etnia Guajira (wayuu) de la frontera colombo-venezolana, cuyas actividades inicialmente previstas serían las siguientes (sin exclusión de otras opciones posibles):

- Diseño, elaboración y producción de materiales didácticos en lengua wayuu de las distintas áreas requeridas por el currículo, tales como: Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Expresión artística y corporal, etc. por lo menos de los tres primeros grados de educación básica primaria.

- Cursos de capacitación con docentes indígenas supervisores y otros funcionarios en etnoeducación, lingüística general, metodología de la investigación-acción y otras áreas afines, según prioridades ofrecidas por las mismas comunidades.

- Elaboración de una gramática pedagógica referencial de la lengua wayuu, sin la cual es imposible toda planificación lingüística más

ambiciosa. La elaboración de esta gramática llevaría a determinar criterios generales aplicables a las otras etnias de la misma familia lingüística.

- Desarrollar una metodología de enseñanza del español como segunda lengua, a partir de la situación sociolingüística que presenta la etnia y de la identificación de sus facilidades y dificultades específicas con relación a la adquisición de lengua nacional. Los resultados de estas investigaciones no se limitarán, sin embargo, a una sola población sino que abrirán cierta perspectiva de aplicabilidad a otras etnias de América.

- Elaboración de un proyecto de evaluación formativa y sumativa sobre los materiales, su aplicabilidad, su eficiencia dentro del contexto wayuu y la relación costo-beneficio que estos programas implican.

- Desarrollar un proyecto de promoción y asesoría permanentes de actividades de autoinvestigación en materia de literatura y tradición oral, etnociencia, etnopedagogía, procesos de endoculturación y similares.

c) Personas e instituciones participantes:

- Esteban Emilio Mosonyi del Departamento de lingüística y antropolingüística de la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela (Caracas).

- Yolanda Bodnar del grupo de Etnoeducación de la Dirección General de Capacitación y Currículo del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.

- Dos representantes de la organización indígena "Ianama".

- Dos representantes de la organización "Movimiento Indígena por la Identidad Nacional", MOIN, de Venezuela.

- Dos representantes del Centro Experimental Piloto de Rio Hacha-Guajira, Colombia.
- Un representante de la Secretaría de Educación, Rio Hacha-Guajira, Colombia.
- Un representante de la Dirección de Culturas Indígenas de la Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.

d) Duración del plan: Dos años prorrogables.

C. Creación de una Asociación Regional de Proyectos de Educación Bilingüe Intercultural

Se hace necesaria una coordinación entre los diferentes proyectos de educación bilingüe intercultural, a través de la constitución de un comité permanente o Asociación que pueda asumir la defensa y difusión de esta metodología educativa y pueda brindar los siguientes servicios a todos los países:

- Archivar -en microfichas- todos los textos de Educación Bilingüe Intercultural en uso en los países.
- Elaborar guías de elaboración de textos.
- Desarrollar guías de evaluación y seguimiento.
- Fomentar los contactos con las agencias financieras privadas y oficiales, nacionales e internacionales.
- Mantener los contactos con el Proyecto Principal y el grupo de elaboración de materiales para el área de agricultura.
- Elaborar un boletín bibliográfico periódico y juntar una biblioteca específica.

- Promover reuniones anuales entre los proyectos de educación bilingüe, para intercambiar experiencias y planificar los trabajos.
- Ofrecer cursos de formación para formadores de maestros bilingües.
- Promover con instituciones competentes, talleres de capacitación en los campos de la didáctica y tecnología educativa.

D. Proyecto de elaboración de material didáctico para la enseñanza del castellano como segunda lengua

Uno de los problemas que confrontan todos los proyectos y experiencias de educación bilingüe que actualmente se implementan en América Latina, es el relacionado con la enseñanza de castellano como segunda lengua. A través de las presentaciones hechas en este seminario y en otros similares, se ha insistido de manera reiterada sobre la necesidad de diseñar una metodología de enseñanza de segunda lengua, adecuada a las características socioculturales de los niños que participan en programas de educación bilingüe. Por otro lado es sabido que las poblaciones vernáculo-hablantes de la región reivindican la necesidad de apropiarse del manejo eficiente y funcional del idioma dominantes dada la particular situación sociopolítica y lingüística en la que están inmersos.

Por lo tanto, se sugiere la formulación, experimentación y redacción final de materiales de enseñanza de castellano como segunda lengua.

Dichos materiales deberán ser aplicados con por lo menos tres etnias y grupos vernáculo-hablantes de características socioeconómicas distintas y distinto grado de bilingüismo y servirán de base y paradigma para elaborar una metodología y un juego completo de material en castellano como segunda lengua para todo el ciclo primario, para todas las etnias del continente.

3.4.2 Insumos para un manual de orientaciones y conceptos básicos de educación bilingüe intercultural

La propuesta de elaboración de un manual sobre educación bilingüe intercultural fue analizada en función de varios parámetros que deberían tomarse en cuenta con el objeto de que logre una efectiva divulgación y se encuentre al alcance de los distintos sectores sociales involucrados en la educación, tanto a nivel de administradores como de ejecutores y grupos que tienen relación con los pueblos indígenas.

a) Justificaciones: La propuesta se fundamenta en los siguientes aspectos:

- Existe una notable carencia de información sobre la situación de la educación bilingüe y de los problemas sociales derivados de la relación entre varias culturas, a nivel latinoamericano.
- Los proyectos que se inician no tienen, en general, acceso a fuentes que les proporcionen elementos sobre los avances, logros, dificultades y perspectivas de la educación bilingüe por lo que es frecuente la repetición de errores superados en una u otra experiencia.
- Es de consenso que se requiere contar con un instrumento de apoyo para sensibilizar a los distintos sectores educativos con respecto a la aceptación de las nuevas propuestas educativas.

b) Objetivos: frente a estas necesidades específicas se plantea la elaboración que cumpla con los siguientes objetivos:

- Sensibilizar a los sectores involucrados en los procesos educativos regulares.
- Introducir elementos para un análisis crítico de la situación educativa dentro de una perspectiva interdisciplinaria e integrada.

- Ofrecer un panorama que implique un aporte para el conocimiento de las experiencias, avances, situación y perspectiva de la educación bilingüe en América Latina.
- c) Destinatarios: se considera necesario diseñar un manual dirigido a los siguientes sectores:
- Promotores y líderes indígenas.
 - Docentes y maestros en servicio tanto indígenas como no indígenas.
 - Supervisores y capacitadores.
 - Estudiantes y docentes de centros de formación de maestros, como por ejemplo, los normales.
 - Instituciones que trabajan en las zonas indígenas en proyectos de desarrollo tales como agricultura, ganadería, salud, etc.
- d) Contenidos: para la elaboración del mencionado manual se proponen los contenidos generales que se indican a continuación:
- En el área de antropología:
- Elementos culturales que caracterizan a determinados grupos cuyo reconocimiento puede contribuir a comprender las diferencias existentes y a crear una actitud de relativismo cultural.
 - Situaciones ejemplificadores con respecto a las culturas en contacto (dominación, asimilación, choque cultural, aculturación, sincretismo, etc.).
 - Aspectos relacionados con los sistemas religiosos, de parentesco, organizativos, etc., para que a través del conocimiento de las relaciones existentes entre las diferentes manifestaciones culturales se llegue a comprender la cultura como una totalidad.

En el área de historia y sociología:

- Ubicación del indígena en la historia oficial.
- Replanteamiento de la historia y recuperación de la participación indígenas en los procesos histórico-sociales.
- Situación actual de los pueblos indígenas desde un punto de vista social, económico, político, etc.
- Organizaciones indígenas y sus planteamientos comunes.

En el área de sociolingüística:

- Conflicto de dos lenguas en contactos.
- Dominación lingüística y actitud de los usuarios de uno u otro sistema.
- Cambios lingüísticos.
- Opresión por parte de las lenguas occidentales con respecto a las lenguas indígenas.
- Aspectos sobre bilingüismo.
- Lengua oral y lengua escrita.
- Funciones sociales de las lenguas y bilingüismo.
- Adquisición y uso del idioma materno y de la segunda lengua.

En el área de lingüística:

- Diferencias y similitudes lingüísticas en los campos de la fonología, morfología, sintaxis y semántica.

- Comparación de sistemas ejemplificadores que ilustren los problemas de interferencia y discriminación.
- Relación entre lengua y cultura.

En el área de etnociencia:

- Categorías y sistemas de clasificación indígena.
- Esquemas lógicos y recuperación de los mismos.
- Sistemas científicos "universales" y de culturas indígenas.
- Validez del sistema tradicional en relación con la cultura y con la ecología propia de un determinado grupo étnico.

En el área de educación:

- Tipo de educación impartido, los sistemas formales y los problemas pedagógicos detectados (asimilación y homogeneización, interferencias entre la estructura de la escuela, la familia y la comunidad; problemas de comunicación entre maestro-alumnos y maestro-comunidad; repitencia y deserción escolar; visión del alumno como receptor de conocimientos y no como intérprete de realidad; calendario escolar).
- Modelos de educación bilingüe (de transición, de mantenimiento y auto-desarrollo).
- Tratamiento de la lengua materna en los programas de educación bilingüe.
- Enseñanza de castellano como segunda lengua.
- Interculturalidad en el currículo.

- Aspectos relevantes de las experiencias de educación bilingüe en los países de la región.
- Organizaciones indígenas y educación.
- Recopilación de los avances jurídicos más significativos en los países de la región.

El tratamiento de estos contenidos debe incluir todos aquellos elementos que pueden favorecer el autodesarrollo educativo de las poblaciones indígenas, evitando aquellos que vayan en detrimento de sus intereses y derechos fundamentales.

- e) Recomendaciones sobre la estructura formal del manual:

Considerando que la propuesta está dirigida a varios sectores se cree necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Recuperación de la visión integrada e integradora de los aportes de las distintas disciplinas con el objeto de proporcionar elementos que ayuden a una comprensión clara, completa y real de la situación y del hecho educativo en las comunidades indígenas.
- Los contenidos, si bien aquí están indicados por disciplinas, deben ser incluidos en el manual de modo integrado y no por separado.
- Empleo de un estilo de divulgación que tome en cuenta la diversidad de destinatarios y evite el lenguaje académico y/o técnico.
- Utilización de ejemplos prácticos y generadores que estimulen la reflexión, la búsqueda y creación de opciones adecuadas.
- Empleo de imágenes que complementen y apoyen la interpretación del mensaje transmitido a través de los textos lingüísticos.

3.4.3 Recomendaciones a la UNESCO y a otros organismos internacionales sobre campos de cooperación regional y subregional

- Considerando que la OREALC ha promovido la constitución de redes regionales dentro del marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, en el "Taller Regional sobre elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna", se expresó la necesidad de aprovechar estos mecanismos ya existentes y utilizarlos en la tarea de difusión de informaciones, experiencias y planteamientos sobre educación intercultural bilingüe.

Por lo tanto, se recomienda a la OREALC que incorpore dentro de sus redes (REDALF, SIRI, REPLAD, PICPEMCE) un componente con poblaciones indígenas e inste a las organizaciones que toman parte en ellas y que los coordinan a que introduzcan, en la medida de lo posible, actividades específicas sobre esta problemática, empezando con un incremento de la difusión de informaciones.

Asimismo, se estima conveniente coordinar los esfuerzos con REDUC (Red Regional de Documentación e Información de la Educación para América Latina y el Caribe) del Centro de Investigación de la Educación.

- Se recomienda a la OREALC/UNESCO, que elabore un listado de proyectos de educación intercultural bilingüe en América Latina y lo difunda a nivel de todos los países de la región (entre especialistas, autoridades educativas, organizaciones indígenas, personal de proyectos) para favorecer el intercambio de informaciones.

- Otra medida mínima de apoyo recomendada a la OREALC/UNESCO es la publicación periódica de

informaciones sobre educación intercultural bilingüe en los distintos boletines editados.

- En cuanto a la cooperación entre países limítrofes en los que existen los mismos grupos etnolingüísticos divididos por fronteras, se considera que es más factible entre técnicos, especialistas y organizaciones no gubernamentales que entre gobiernos a nivel bilateral, debido a cierta tradición nacionalista aún muy vigente y a los antecedentes históricos. Habría en todo caso que hacer una obra de sensibilización al respecto, para aprovechar las experiencias y los materiales existentes sobre un mismo grupo étnico dividido entre dos o tres países y crear un clima propicio para tomar iniciativas en donde aún no se han producido acciones significativas. El respaldo y el apoyo que podrían ofrecer las organizaciones internacionales resultan determinantes para este propósito y se recomendó un papel más activo por parte de ellas.
- Los participantes en el Taller recomendaron a la UNESCO y a los Estados Miembros abstenerse de la celebración del quingentésimo aniversario del descubrimiento de América y promover acciones tendientes a respetar y apoyar el desarrollo de las culturas indígenas afectadas hasta ahora por procesos de deculturación y opresión.

Después de la aprobación de las recomendaciones, se llevó a cabo el día viernes 17 de octubre a las 18 hrs. la ceremonia de clausura del Taller en la que tomaron la palabra el Sr. Massimo Amadio de la Oficina Sub-regional de Educación de la UNESCO para Centro América y Panamá, y el Rector de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Sr. Norberto Rodríguez Bustamante.

ANEXO N° 1

Lista de Participantes

Nombre	Dirección
ABRAM L., Matthias	Ministerio de Educación (GTZ) San Gregorio y Juan Murillo Edificio DINACAPED QUITO, Ecuador <u>Domicilio</u> : Junin 453 Casilla A896 Fono 541616 QUITO, Ecuador
ACUÑA, María L.	Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras 25 de Mayo 217 CAPITAL FEDERAL, Argentina <u>Domicilio</u> : Arcos 1524 10° A Fono 782-8596 1426 - CAPITAL FEDERAL, Argentina
AILLON S., Walter	Comisión Episcopal de Educación Calle Potosí 814, 5° Casilla 4349 Fono 363450 LA PAZ, Bolivia
AMADIO, Massimo	UNESCO - Oficina Subregional de Edu- cación para Centro América y Panamá Apdo. 4540 - Fono 35-7127 SAN JOSE, Costa Rica
AQUINO, Almidio	Ministerio de Educación 15 de Agosto 725 esq. V. Haedo ASUNCION, Paraguay Instituto de Lingüística Guaraní E'oleary ASUNCION, Paraguay <u>Domicilio</u> : Octava 256 e/Yegros e Iturbe - 71420 ASUNCION, Paraguay

- BODNAR,
Yolanda
Ministerio de Educación Nacional
Dirección Gral. de Capacitación y
Currículum - Grupo de Etnoeducación
Oficina 305 - CAN - BOGOTA, Colombia
Domicilio: Carrera 48 # 80-45
Apt. 419 - Fono 2-311274
101433 BOGOTA, Colombia
- BUCCA,
Salvador
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
25 de Mayo 217, 1° - Fono 33-5844
CAPITAL FEDERAL, Argentina
Domicilio: Montevideo 1722, 8° B
Fono 44-9193
CAPITAL FEDERAL, Argentina
- CESO AVALOS,
Mauricio
As. de Escritura Guaraní
Azara 727
1625 CAPITAL FEDERAL, Argentina
- CORVALAN,
Graziella
Centro Paraguayo de Estudios Socio-
lógicos
Eligio Ayala 973 - Fono 43734
Casilla 2157
ASUNCION, Paraguay
Domicilio: San Martín 318
Fono 61123
ASUNCION, Paraguay
- CHASE SARDI,
Miguel
Centro de Estudios Antropológicos
Universidad Católica
Fono 46251 - Casilla 1718
ASUNCION, Paraguay
- D'EMILIO,
Anna Lucia
OREALC-UNESCO
Casilla 3187
Fono 2235582
SANTIAGO, Chile
- DIETSCHY S.,
Annette
Proyecto Experimental de Educación
Bilingüe - Puno (GTZ)
Casilla 123 - Fono 612
PUNO, Perú

- DUJOINE, Universidad de Buenos Aires
 Martha S. de M. T. de Alvear 2230, 1° 106
 1425 - CAPITAL FEDERAL, Argentina
Domicilio: Billinghamurst 2310, 3° A
 1425 - CAPITAL FEDERAL, Argentina
- GIGANTE, GADE - Grupo de Apoyo al Desarrollo
 Elba Etnico
 Apdo. Postal 379
 68 000 OAXACA - México
Domicilio: Charrería 74-304
 Colina del Sur - Fono 6514969
 Casilla 01430 - DF, México
- GOLBERT, Consejo Nacional de Investigaciones
 Perla Científicas y Técnicas
 Riobamba 30, 3° F - Fono 953-4636
 1025 - CAPITAL FEDERAL, Argentina
- GOLLUSCIO, Consejo Nacional de Investigaciones
 Lucía Científicas y Técnicas
 Riobamba 30, 3° F - Fono 953-4636
 1025 - CAPITAL FEDERAL, Argentina
- LIUZZI, Universidad Nacional de Misiones
 Silvio Tucumán 1946 - Fono 0752-25-641
 3300 POSADAS, Argentina
Domicilio: 96, Rue M. Moser
 91550 PARAY - V.P. France
 Fono 60-48-59-22
- LOPEZ, Area Lingüística Andina Escuela de
 Luis E. Postgrado Universidad del Altiplano
 Casilla 240 - PUNO, Perú
Domicilio: Ayacucho 670,
 Fono 163 - PUNO, Perú
- MANRIQUE, Instituto de Ciencias Antropológicas
 Ana M. de Facultad de Filosofía y Letras
 25 de Mayo 217
 CAPITAL FEDERAL, Argentina
Domicilio: Laprida 2919
 Fono 765-0523 - 1642 - San Isidro
 BUENOS AIRES, Argentina

- MASSONE, Inst. de Ciencias de la Educación de
María I. la Facultad de Filosofía y Letras
25 de Mayo 217
CAPITAL FEDERAL, Argentina
Domicilio: N. Quirno Costa 1267 8° A
Fono 962-7851
1425 - CAPITAL FEDERAL, Argentina
- MOSONYI, Universidad Nacional de Venezuela
Esteban E. Facultad de Economía
Escuela de Antropología
Ciudad Universitaria
CARACAS, Venezuela
Domicilio: Urbaniz. California Norte
Av. La Haya, Quinta Lilibeth
Fono 214829
CARACAS, Venezuela
- PALACIO, Universidad Federal de PE/NEI
Adair P. Av. Morales Rego s/n
Ciudad Univ. Depto. Letras
50 000 RECIFE - PE, Brasil
Domicilio: Paissandu 200/701
50070 - Fono 221-2322
RECIFE, Brasil
- ROTHFRITZ, Proyecto Experimental de Educación
Helga Bilingüe - Puno (GTZ)
Casilla 123 - Fono 612
PUNO, Perú
- YAÑEZ COSSIO, Corporación Educativa "MACAC"
Consuelo Roca 538, 6° - Fono 235-977
QUITO, Ecuador
Domicilio: Fono 528-656

Programa

Horario de trabajo: 09.30-13.00 y 14.30-18.00 hrs.

Lunes 13 de Octubre

09.30 Inauguración

Sede: Salón de Actos - 25 de Mayo 217.

- Palabras de apertura de un representante de la OREALC.
- Palabras de apertura de la autoridad local.
- Presentación de los participantes.
- Presentación de los objetivos y organización del Taller.
- Elección de la mesa directiva.
- Discusión y aprobación del programa de finitivo.

14.30

- Presentación de documento de base (Silvio Liuzzi).
- Presentación de documento de base (Elba Gigante).
- Plenaria sobre las experiencias relativas a elaboración de currículo intercultural bilingüe y preparación de material didáctico y exposición de los materiales disponibles traídos por los participantes.

Martes 14 de Octubre

Sede: M.T. de Alvear 2230

09.30

- Continuación de plenaria sobre experiencias nacionales.

- 14.30-16.30 - Formación de tres grupos de trabajo:
- Grupo 1: Planificación lingüística.
 - Grupo 2: Criterios para la elaboración de currículo intercultural.
 - Grupo 3: Criterios para la preparación de material didáctico en y de lengua materna y metodología de la enseñanza bilingüe.
- Trabajo en grupos sobre los temas señalados.

Miercoles 15 de Octubre

- 09.30 - Continuación de los trabajos de grupo.
- 14.30 - Sesión plenaria para exponer y discutir los trabajos de grupo.
- Discusión sobre campos de cooperación regional y subregional y actividades de seguimiento.

Jueves 16 de Octubre

- a.m./p.m. Trabajo en dos grupos:
- Grupo 1: Para definir proyecto piloto a llevarse a cabo en 1987.
 - Grupo 2: Para elaborar esquema de una "Guía del maestro bilingüe".

Viernes 17 de Octubre

- 09.30 - Presentación y discusión de los documentos elaborados por los diferentes grupos.
- 14.30 - Conclusiones y recomendaciones.
- Presentación de la I versión del informe final y aprobación.
- 18.00 Clausura.

Resúmenes de los documentos de base

Resumen 1 - La lengua guaraní. Etapas de su descripción y aplicación, de Silvio Liuzzi.

1. Período Colonial

El autor encuadra históricamente la problemática de las lenguas aborígenes tratando, en la primera parte del documento, el período colonial mientras que en la segunda hace referencia a la situación del guaraní en la época moderna.

Después de describir los dispositivos jurídicos más sobresalientes de los años que siguieron a la Conquista, tales como "Las Leyes de Burgos" (1512), el "Requerimiento" (1513) y "Las Leyes Nuevas" (1542), el autor trata algunos aspectos relativos a las lenguas. En los primeros tiempos la preocupación principal es la catequización en castellano, como se puede observar por las indicaciones bibliográficas citadas. Mientras tanto, los misioneros de las distintas órdenes ya habían aprendido numerosas lenguas y hasta habían elaborado vocabularios y catecismos. Habían observado igualmente que según las regiones, los indios generalmente eran bilingües hablando su propia lengua y otra con la que se comunicaban en vastas comarcas. Esta constatación facilitó enormemente la tarea catequizadora, porque permitió detectar las lenguas generales con las cuales era susceptible una comunicación válida en las áreas respectivas de su desarrollo.

Esta situación hizo que los religiosos tomaran una decisión oficial, marcando así un cambio de tendencia de la voluntad política real. La conquista espiritual se haría en las lenguas comunes de los indios y no en castellano. Fue así que el Concilio de Lima de 1551 decide adoptar las lenguas generales para la tarea catequizadora.

Un agudo sentido de realismo político hace que los reyes convaliden esta toma de posición de los misioneros: así es como en 1580 el Rey Felipe II declara el Náhuatl como lengua general de México, el Quechua para el Perú y el Tupi-Guaraní en la zona de Brasil y Paraguay.

En todos estos casos la realidad precedió a las disposiciones legales, sean éstas de origen eclesiástico o real. Incluso se promueve la enseñanza de las lenguas generales en las cátedras universitarias de los principales centros coloniales.

A partir de la nueva situación favorable a las lenguas indígenas, comienzan los trabajos de publicación de gramáticas, vocabularios y catecismos. Estos estudios no se refieren sólo a las lenguas generales sino que abarcan también otras, como por ejemplo el Aymara.

A continuación se señalan los principales textos sobre la lengua guaraní (tanto aquellos lingüísticos como de catequesis) publicados durante el período de las Reducciones Jesuíticas y de aquellas Franciscanas. Cabe destacar que la importante producción de literatura guaraní es facilitada, entre otras razones, por la introducción, que hacen los Jesuitas, de las imprentas en las reducciones.

En todas las obras de esta época, como en las que surgieron a partir de ellas, quedan dos trazos fundamentales: 1) la graficación del guaraní a partir del sistema alfabético castellano (cabe destacar que la representación de los fonemas inexistentes en español continúa presentando problemas cuya solución hasta la fecha aún no es definitiva). 2) Elaboración de gramática sobre modelo latino-castellano, lo cual revela una inadecuación profunda de la que los mismos jesuitas estaban conscientes. Es evidente que no se tenían los instrumentos adecuados para una solución satisfactoria. Los ejemplos más relevantes se refieren al sistema verbal guaraní, directamente imposible de compatibilizar con el español. Igualmente, sucede con la noción de sustantivo. Los autores de la época,

sin embargo, han dejado notas en sus obras dejando la cuestión abierta. Objetivamente sólo la lingüística moderna, en cuanto disciplina científica, ha podido dar una respuesta aproximada a partir del concepto de tipología.

Complementario a los dos puntos precedentes, en todos los textos se encuentran neologismos vigentes hasta la fecha.

2. Período Moderno

Entre 1810 y 1825 surgieron los nuevos estados con población guaraní: Argentina, Paraguay, Brasil y Bolivia. La lengua guaraní no estaba en el centro de las preocupaciones de este turbulento período. Es por ello que se asiste a un estancamiento en la producción escrita del guaraní hasta el comienzo del presente siglo. Tal período puede caracterizarse por un retorno a la tradición oral, aunque ya completamente aculturada.

Los guaraníes han perdido su religión original, pero han conservado su lengua. En la actualidad ellos constituyen una población homogénea lingüístico-cultural-religiosa, producto de un mestizaje cristiano-guaraní sumamente original. En el presente siglo, en Paraguay se originó una corriente literaria e ideológica de un retorno a las fuentes de la nacionalidad.

La armonía lingüístico religiosa lograda con la experiencia jesuita se rompe y la nueva relación castellano guaraní presenta características conflictivas, más exactamente, una interferencia entre ambas. El conflicto obviamente proviene del problema de la escritura, que como se ha visto después de la expulsión de los jesuitas, ha sido abandonada. El fenómeno no es un producto espontáneo, por cuanto la alfabetización allí donde se practicó, se hacía sólo en castellano, ignorando completamente la realidad sociolingüística de los destinatarios. La tendencia de modificar esta situación es reciente. Sin embargo, el objetivo principal sigue siendo la "castellani-zación". Más allá de las buenas intenciones subsiste

la ambigüedad registrada desde la época colonial, consistente en una oscilación entre la adopción de las lenguas generales y la voluntad de la castellani- zación.

Los cultores de la lengua guaraní, particular- mente los agrupados en la "Academia Paraguaya del Idioma Guaraní" y el "Instituto de Lingüística Guara- ní", han realizado y realizan un importante trabajo de sensibilización y de divulgación en tal sentido. Las transmisiones esmeradas en guaraní por radio y televisión contribuyen a esta proposición; es decir, el guaraní ha salido, aunque en forma limitada, de los círculos intelectuales. Esta loable tarea, sin embargo, adolece de un defecto esencial que consiste en no querer reconocer que la realidad es muy com- plexa por el hecho de que el guaraní y el cas- tellano hablado por la mayoría de la población sufre de las interferencias normales de toda lengua en contacto.

En el plano escrito, el conflicto es todavía más evidente, pues la preocupación central está en la comunicación misma y no se presta mucha atención a la corrección gramatical.

A continuación el artículo incluye algunos ejem- plos relativos a las interferencias más frecuentes.

Las décadas 50 y 60 representan un resurgimien- to de la lengua guaraní, cuyo auge se encuentra a principios de 1980: se producen gramáticas y diccio- narios y se republican nuevas ediciones de las ante- riores. Todas ellas están orientadas explícitamente hacia el refuerzo del bilingüismo paraguayo y sus autores forman parte de una corriente representativa y homogénea, por cuanto han adoptado un alfabeto común y tienden a emplear un vocabulario guaraní- castellano cuya aceptación todavía necesita tiempo para ser evaluada.

El autor analiza, desde una perspectiva lin- güística, los principales textos utilizados en la enseñanza del guaraní.

- a) Pablo Scott. Curso breve del idioma guaraní. Gramática, ejercicios, glosario en Guaraní Español y Español-Guaraní. 2da. edición, Asunción, Paraguay, 1981.

Como será el caso de todos los otros autores de referencia, utiliza el sistema de 33 signos, con 12 vocales y 21 consonantes. Los fonemas utilizados en guaraní no existentes en castellano, son explicados con mucha claridad, brevemente y con una disposición muy prolija que permite visualizar individualmente cada uno en particular. Los ejemplos en castellano para hacer comprender las diferencias están bien logrados, de manera que tanto el profesor como el alumno no deberán tener demasiados problemas para una correcta comprensión de las similitudes y diferencias.

La exposición en ambas lenguas es muy fluida, a tal punto que pareciera no existir problemas de interferencias; según Liuzzi esta es calidad pero también puede ser la debilidad de la obra, por soslayar los problemas muy concretos que el profesor encuentra diariamente en el aula.

La distribución de las lecciones no tiene un orden tradicional: en los "Preliminares" está tratado el alfabeto, números y la primera lección está centrada sobre el verbo, aunque sus particularidades (tiempos, modos, etc.) serán retomadas después.

El texto se complementa con lecciones grabadas en cassettes.

- b) Tadeo Zarratea y Feliciano Acosta. Avañe 'e. Manual para leer y escribir en guaraní. Asunción, Paraguay, 1981.

La lengua está tratada en 8 Unidades temáticas, y el texto contiene además una serie de "Lecturas adicionales" en guaraní y un breve glosario Guaraní-Castellano. Al final de cada unidad se

agrega un "Capítulo Complementario" en castellano sobre la historia, tradición y otros temas referentes a los guaraníes.

El texto presenta un cuadro del sistema vocálico hecho con los criterios de la lingüística moderna; un cuadro comparativo integrado de los sistemas alfabéticos de las dos lenguas, el cual permite una visualización inmediata de las similitudes y diferencia, y un cuadro fonológico bilingüe. Las lecciones están presentadas en guaraní a la izquierda y en castellano a la derecha; los temas se explican en ambas lenguas que se diferencian también por la utilización de distintos caracteres tipográficos. Cada lección está constituida por los siguientes pasos:

Ñomongeta	Conversación
Moñe'erã	Lectura
Ñe'endy	Vocabulario
Ñe'ëtekuaa	Gramática
Tembiaporã	Ejercicios

- c) Pedro Moliniers. Lecciones de guaraní 1, 2, 3 - Guaraní Peteîha, Mokõiha, Mbohapyha. Asunción, Paraguay, 1984.

La distribución de los temas en las dos lenguas es igual al libro anterior: a un lado el guaraní y al otro el castellano.

Se da mucha importancia a la lectura de textos en guaraní que tratan leyendas populares de gran difusión y se supone que esto facilita un clima de confianza y comunicación espontánea por parte de los alumnos.

La estructura general de las lecciones está distribuida de la siguiente manera:

Moñe'erã	Lectura
Ñe'ëtekuaa	Gramática
Ñe'endy	Vocabulario
Tembiaporã	Deber

Las pautas dadas por el autor para una clase de lectura comprenden:

- Lectura completa del trozo por el profesor.
- Lectura por el profesor de la primera frase para repetir la misma los alumnos en general y luego en forma individual.
- El profesor escribirá el trozo en el pizarrón al término de la repetición.
- Los alumnos leerán el trozo al término de la copia.

En el texto se utilizan varios neologismos aunque, según Liuzzi, a veces ellos no están correctamente aplicados y explicados. También se evidencian algunas limitaciones al querer aplicar categorías extremas al idioma guaraní.

d) Natalia Krivoshein de Canese. Gramática de la lengua guaraní. Asunción, Paraguay, 1983.

Esta obra no tiene una finalidad escolar. Tratándose de la última gramática elaborada, es también la más correcta: en la descripción de la lengua guaraní se manejan conceptos lingüísticos con mucha competencia.

El texto consta de tres partes: 1. Fonología, 2. Morfología, 3. Sintaxis, y está completado con un vocabulario representativo, pero no exhaustivo y una bibliografía bien actualizada.

En la parte verbal trae una novedad con respecto a las otras gramáticas porque los modos vienen tratados en forma más exhaustiva. Igualmente se hace referencia, aunque parcialmente, al carácter aspectual de los verbos guaraní.

3. Conclusión

El análisis de los textos representativos más recientes muestran por una parte una cierta homoge-

neidad formal: alfabeto, neologismos, voluntad de contribuir al impulso de una educación bilingüe. Se trata de avances importantes, pero que necesitan más esfuerzos para que los resultados sean visibles.

Por otra parte, es necesario multiplicar y mejorar la calidad del material pedagógico. Se impone en consecuencia una instancia competente para impulsar cualitativa y cuantitativamente la producción de material pedagógico y la evaluación más detallada de los resultados de las limitadas experiencias realizadas hasta la fecha en materia de educación bilingüe castellano-guaraní.

La particularidad del guaraní, idioma amerindio hablado en la actualidad por mestizos, plantea la necesidad de una educación bilingüe pero no bicultural; sólo entre los grupos étnicos de origen tupi-guaraní que todavía guardan su tradición se podría, según el autor, implementar la educación bilingüe bicultural.

La ponencia del Sr. Liuzzi termina con una recomendación a la UNESCO para apoyar y patrocinar en la Universidad Nacional de Misiones, Argentina, un Centro Piloto orientado a preparar maestros bilingües especializados en la producción de material pedagógico experimental para el mejoramiento de la educación bilingüe guaraní-castellano.

Resumen 2 - Elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna, de Elba Gigante, Pedro Lewin y Stefano Varese.

La consideración de la educación intercultural no como un fin en sí mismo, sino como un medio para la actualización de las potencialidades culturales y creativas del grupo étnico y apertura y disponibilidad hacia los aportes externos, es la premisa que sustenta las argumentaciones de los autores.

El documento se centra en tres aspectos: aquellos antropológicos, lingüísticos y pedagógicos.

1. El contexto socio-antropológico

Las etnias indígenas sufrieron, a lo largo de las etapas de invasión y colonización, procesos de desestructuración, segregación residencial y desmembramiento territorial.

En toda América Latina las relaciones interétnicas entre pueblos indígenas y sociedad nacional conllevan siempre una relación de clase que expresa el vínculo entre una cultura y una lengua hegemónica y más lenguas y culturas subordinadas. Las manifestaciones de esta simetría son muchas, entre ellas la explotación económica (mano de obra indígena, expropiación de recursos naturales y tierras) y la pérdida de la capacidad de gestión social.

Existen, sin embargo, varios niveles de complejidad sociológica que es necesario tener en cuenta para un tratamiento a escala latinoamericana de la cuestión educativa para la población indígena.

La tipología propuesta parte de la relación de la etnia con el medio ambiente que le corresponde y con su sistema económico. En este sentido, y de manera simplificada, se pueden detectar grandes grupos:

1. Las etnias precampesinas, generalmente localizadas en el trópico húmedo, y que también han

sido tipificadas como etnias con un "modo productivo doméstico".

Estas sociedades dedican una gran parte de su tiempo a la producción de valores de uso y no producen excedentes para el intercambio en el mercado, sino para dispendiarlos en el gasto y consumo ritual.

Muestran una gran vitalidad y orgullo cultural y lingüístico, pero al mismo tiempo también una gran vulnerabilidad frente a las penetraciones y agresiones sociales.

2. Las etnias propiamente campesinas (región andina y mesoamericanas).

En estos grupos la producción de valores de uso convive en una suerte de permanente tensión con la producción de valores de cambio: los valores de uso rigen predominantemente las relaciones al interior de la comunidad (fundamentan las reglas de reciprocidad simétrica, evitan la acumulación económica y de poder político). Al contrario, la lógica del valor de cambio sustenta la acumulación y el ahorro, la inversión, la negación y abandono de la reciprocidad simétrica, la acumulación de poder por los medios económicos, etc.

Las etnias campesinas se presentan como un campo de fuerza entre el mantenimiento, la conformidad y el cambio.

3. Los grupos indígenas que, derivados de las dos categorías anteriores, han pasado a condición de asalariados del campo o de la ciudad, debido a la pérdida de sus tierras y de sus recursos naturales.

Este sector indígena es sumamente vulnerable a la pérdida violenta de su patrimonio e identidad étnica.

El tratamiento educativo que corresponde a cada una de estas categorías etno y sociopolíticas se plantea en términos diferentes para cada caso. Mientras en unos no hace falta planificar y operar tareas de recuperación y revalorización cultural y lingüística, en otros, la planificación y programación pedagógica y lingüística tendrá que enfatizar la investigación, revalorización y reappropriación de los elementos culturales.

Los autores conciben la cultura como recurso aprovechable en todo programa de desarrollo social en base al reconocimiento de la relación existente entre el campo de la producción de los bienes materiales con el de la reproducción y producción de valores espirituales. La identidad étnica y social de un pueblo indígena se centra alrededor de sus actividades culturales y estas son el conjunto de actividades productivas, de circulación, uso y consumo, repartidas en un tiempo cotidiano y uno festivo y ritual.

Todas estas actividades constituyen el ámbito de la reproducción cultural, es decir aquel en que los elementos culturales vienen reiterados.

En la dialéctica social la reproducción cultural representa solo una parte de la realidad y tienen como situación antagónica la producción cultural entendida como la innovación individual que se genera al interior de la comunidad a través del análisis crítico, la disconformidad, la tendencia al cambio o al retorno a la tradición.

La producción cultural es un acto individual que recoge, por negación o afirmación, los elementos de la propia cultura o los ajenos y los enmienda y reformula proponiéndolos a la colectividad, que en última instancia es la que acepta o rechaza la proposición. De hecho, una de las decisiones etno-políticas más complejas y comprometedoras de un grupo es elegir qué es lo que se descarta y qué lo que se conserva del propio patrimonio cultural.

La concepción de la cultura como producción implica que esta misma sea la esfera en la que hay que incidir a través del sistema educativo.

Los grandes temas de análisis y recuperación étnica pueden ser manejados como módulos pedagógicos a partir de un examen de las condiciones materiales de la producción.

2. Aspectos lingüísticos

En el caso de Oaxaca, el crecimiento demográfico registrado en las últimas cinco décadas y la tendencia ascendente de la población hispano hablante no ha significado una disminución de los hablantes de lenguas indígenas, sino más bien un crecimiento del bilingüismo. Se evidencia, por lo tanto, una resistencia a la total sustitución de la lengua materna por el idioma oficial.

Los autores señalan además que el aumento del bilingüismo no se debe a la eficacia del sistema educativo castellanizador tradicional sino a factores externos tales como, por ejemplo, la migración indígena. Como ya lo había señalado María Teresa Pardo en 1983, la persistencia y reproducción de las lenguas vernáculas, sin embargo, han estado confinadas a espacios restringidos e, incluso, logradas mediante mecanismos que las resguardaban de forma eficaz pero clandestina. De hecho, la vía del silencio y de la clandestinidad se han constituido en los canales más seguros precisamente por permanecer dentro de los espacios propios de la cultura y del control social.

A continuación los autores reportan algunos datos del censo de 1980 sobre los grupos etnolingüísticos del Estado de Oaxaca y hacen referencia a las principales investigaciones lingüísticas llevadas a cabo.

El mayor interés se ha centrado sobre la descripción del nivel fonológico y se ha prestado menos atención a los estudios gramaticales, semánticos y lexicológicos.

Un proyecto indígena de educación debe tener presente la estrecha vinculación que existe entre la cultura de un pueblo, la estructuración sociosemántica de la lengua en cuestión y la capacidad reflexiva y creativa del sujeto social.

Asimismo, debe restituir a la lengua sus funciones de representación de la identidad colectiva y cohesión social.

En este contexto, se hace importante la recuperación de la dimensión diacrónica de las lenguas para lograr analizar y reconstruir las categorías histórico-lingüísticas de los pueblos.

La utilización creativa del idioma deberá conducir a la revalorización y desarrollo lingüístico para lo cual la estandarización es un paso necesario.

La recuperación de la lengua es uno de los aspectos centrales del análisis decodificador y codificador del proceso histórico-simbólico de una cultura y la apropiación de la escritura constituye un elemento de suma relevancia.

Desde esta perspectiva, la alfabetización rebasa su definición técnico-metodológica y se revela como un proceso integral que conjuga dos dimensiones: una de carácter sico-lingüístico que apunta a los mecanismos de desplazamiento y articulación entre el código oral y el escrito; otra, de orden socioantropológico que inscribe el código lingüístico dentro del marco de referencia cultural y asigna contenidos precisos al proceso de alfabetización.

Como ya lo han observado Ferreiro y Teberosky, este proceso no se reduce a la asociación auditivo-visual de los fenómenos y las letras que los representan, sino que se sustenta esencialmente en la información no visual que el sujeto posee. La adquisición del proceso de lecto-escritura supone fundamentalmente la actualización reflexiva de la competencia de las categorías morfosintácticas, léxico semánticas y sociosemánticas del hablante.

La adquisición global e integral de la lecto-escritura es en sí un proceso de reflexión lingüística y metalingüística, que se inscribe dentro de una dinámica de interacción y comunicación social. Durante la alfabetización, el sujeto se enfrenta al proceso de significación y resignificación de su lengua, lo cual implica el desciframiento de la construcción histórico-social de los signos lingüísticos de su idioma.

La recuperación y el desarrollo de la capacidad y aprehensión reflexiva de un idioma sólo puede lograrse cuando este proceso se realiza en la lengua del educando. De lo contrario la decodificación y codificación de las categorías lingüísticas carecen del referente cultural que les da su propio sentido y la posibilidad real de identificación.

Las condiciones de oralidad de los idiomas indígenas implica la necesidad de un análisis sistemático de su carácter estructurado sobre las formas específicas de percepción del ordenamiento cultural, las cuales deben ser incorporadas en el proceso de alfabetización.

La recuperación de: las lógicas propias de discursividad sobre las cuales se estructuran las redes de interacción y comunicación social; los sistemas simbólicos gráficos de representación y significación específicos de la cultura; las formas pedagógicas culturales de transmisión y socialización del conocimiento; la circularidad de la creación literaria; permitirán que el proceso de alfabetización se constituya en un espacio de reflexión que conduzca a la articulación dinámica y creativa entre oralidad y escritura, así como en una instancia de complementariedad y enriquecimiento que evite el virtual desplazamiento, marginación y posible inhibición de la oralidad.

3. Aspectos pedagógicos de la experiencia de Oaxaca

Después de una descripción de los lineamientos que han guiado la educación indígena en México duran-

te las últimas décadas y de los avances registrados a partir de 1975, los autores señalan los términos en los que se fundamenta el currículo que se encuentra en los últimos documentos elaborados por la Sub-Dirección de Educación Elemental, Secretaría de Educación Pública. Por ejemplo: "En cuanto al aspecto pedagógico, (el Plan de Estudios) implica una metodología de apropiación, recreación y construcción del conocimiento, sobre la base de las experiencias concretas del educando; lo cual supone una postura determinada en cuanto al aprendizaje y al conocimiento, así como a la organización escolar o institucional en relación a la práctica escolar de los alumnos, a la práctica docente y a la participación comunitaria".

Muchas de las concepciones que sustentan los nuevos lineamientos fueron incorporadas a partir de las contribuciones de proyectos experimentales, como por ejemplo, los del GADE.

Los aportes más significativos se refieren al proceso de recuperación y análisis de la propia cultura, como elementos esenciales de la construcción curricular.

Cuatro temas centrales han caracterizado la formación de maestros y promotores culturales indígenas:

A. Recuperación de la historia.

En primer lugar la capacitación debe apuntar a la recuperación y reappropriación del tiempo étnico, es decir de la historia del grupo indígena, de sus grandes momentos civilizadores esenciales en su larga duración y profundidad. Se trata, aquí, de repensar colectivamente la historia de los pueblos indios subordinados recuperando sus aporte de civilización y desenmascarando la visión parcial y falsificadora de la cultura hegemónica.

La etnia indígena se plantea, en esta concepción, como la unidad objetiva, analítica y de estrategia dentro del contexto regional y na-

cional, debiéndose realizar un esfuerzo para evitar la reiteración del error teórico y metodológico de tomar a la comunidad indígena local como una unidad analítica exclusiva (concepción parcelaria de herencia colonial). Las implicaciones de contenido son: capacidad en el uso e interpretación crítica de las fuentes básicas de la historia local, regional, étnica; manejo de la historia oral y de los modos étnicos y campesinos de registro del tiempo y de la memoria social; conocimiento de las categorías básicas de análisis de la historia social y económica. Esta recuperación implica una reflexión crítica sobre el fenómeno de la "indianidad" como categoría que reinterpreta la fragmentación étnica.

B. Recuperación del espacio territorial étnico

Un proceso similar de reencuentro se produce en relación al espacio de la etnia, al territorio histórico y actual, al hábitat y ecosistemas. En el territorio se encuentra plasmada la historia de un pueblo, sus relaciones de producción, sus cambios, las relaciones con otras etnias y los demás sectores regionales y nacionales. En esta área de actividad de la formación se trata de provocar una reflexión crítica sobre el propio espacio territorial y las concepciones y uso que de éste tiene y hace la etnia.

C. Recuperación de los etnoconocimientos

En este campo se propone una tarea de elaboración y análisis crítico sobre los sistemas cognocitivos y clasificatorios de la propia etnia; los conjuntos sistémicos del pensamiento colectivo en los varios campos de la vida social del grupo. El énfasis de esta tarea se ubica en la recuperación de la seguridad de que las propias modalidades de conocimiento y ordenación del mundo son racionales, útiles y sustentan un uso inteligente del medio que responde a siglos de experimentación. El objetivo del desarrollo de

este tema pedagógico es inventariar y crear conciencia del patrimonio cultural y "científico" de la propia sociedad para que a partir de esta conciencia y seguridad el maestro-animador capacitado esté en condición de articular su propio sistema etno-científico con el universal.

D. Recuperación de la lengua

Finalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje centra, en el estudio de la propia lengua, varios objetivos que pueden resumirse en la idea central de que la etnia debe lograr la recuperación total de la palabra. En primer término a través de la apropiación de la lectoescritura y de la construcción del alfabeto práctico, después por medio de un trabajo sistemático de análisis crítico de la propia lengua y de las categorías del pensamiento y ordenación que contiene, expresa y reproduce.

La elaboración de una pedagogía propia implica un proceso de reflexión crítica sobre la propia cultura y una paulatina apropiación y articulación de los elementos exógenos pertinentes. Al respecto será necesario profundizar la investigación etnográfica y realiza un esfuerzo de "distanciamiento" y reflexión crítica sobre la cotidianidad familiar y comunal a fin de detectar los elementos y valores más idóneos para la configuración de esa pedagogía. El proceso supone la recuperación del patrimonio cultural en los órdenes de la lengua, de los estilos de socialización primaria y transmisión de conocimientos, de la organización social y económica, de los conocimientos específicos, de las tecnologías y de las expresiones estéticas, mediante una permanente interacción entre los capacitandos, la comunidad educativa y los concedores y portadores de la cultura; especialistas locales, ancianos y miembros de la comunidad.

Resumen 3 - A checklist of pluridisciplinary criteria for the evaluation of materials used in the teaching-learnig of the mother tongue in Brazil, por Francisco Gomes de Matos.

Este trabajo fue publicado en Marzo de 1983 por la UNESCO-París. Se reproducen a continuación algunas páginas, aunque al autor no pudo participar en el evento.

En el documento se analiza la enseñanza de la lengua materna desde un enfoque pluridisciplinario, en base a ejemplos relativos a materiales utilizados en Brasil. A partir de ellos, el autor elabora un listado de 50 preguntas que reflejan las perspectivas y los aportes de varias disciplinas y que sirven para la evaluación del material didáctico empleado en la enseñanza de la lengua materna.

Como señala el Sr. Gomes de Matos, el término "texto" se usa tanto para los libros de los alumnos como para los manuales del docente, las gramáticas escolares y guías curriculares.

Fuente Disciplina y Pregunta Clave

I. Antropología

1. ¿Ayuda el texto a la comprensión y respeto por las diferencias culturales de la humanidad a través de valores e ideales compartidos?
2. ¿Estimula o desafía a los usuarios para realizar investigaciones sobre mitos y leyendas locales?
3. ¿Ayuda el texto a mejorar la percepción de los usuarios sobre diversidad cultural?
4. ¿Valora a las minorías, especialmente a las culturas nativas, indígenas?

Fuente Disciplina y Pregunta Clave

II. Artes

5. ¿Valora el texto algunas artes (pintura, escultura, música, poesía)?
6. ¿Ayudan las ilustraciones a ampliar el sentido de apreciación estética de los usuarios?

III. Ecología

7. ¿Promueve una actitud de respeto hacia la naturaleza y la vida, al destacar el bienestar de todo ser viviente?

IV. Educación

8. ¿Define el texto sus objetivos generales y específicos?
9. ¿El texto explora conceptos interdisciplinarios (empatía, por ejemplo)?
10. ¿Estimula a los maestros para intentar crear sus propios ejercicios complementarios que satisfagan las necesidades particulares de los alumnos?
11. ¿Favorece el texto procedimientos liberales y libres (más que aquellos autoritarios y opresivos)?
12. ¿La educación de la lengua materna está concebida como promoción del uso de la misma y como base e instrumento de la identidad cultural?
13. ¿El texto estimula a los usuarios a explorar el mundo que los rodea?
14. ¿Fue el texto cuidadosamente experimentado en la clase antes de su publicación?
15. ¿Motiva el texto a leer y escribir más?

Fuente Disciplina y Pregunta Clave

16. ¿Enfatiza el hecho de que una efectiva comunicación es la esencia de la educación?
17. ¿Es el texto no elitista?
18. ¿El texto "habla" a los usuarios en un tono amigable?
19. ¿Formula preguntas predominantemente "abiertas" (más bien que preguntas cerradas)?
20. ¿Incluye caricaturas u otros subterfugios para estimular el sentido del humor de los usuarios?

V. Lingüística

21. ¿Presenta la lectura y/o la escritura como procesos principalmente autodirigidos y evolutivos (más que actividades controladas por el maestro)?
22. ¿Enfatiza el texto la plurimodalidad de las comunicaciones humanas (el lenguaje es hablado, gestual, escrito)?
23. ¿Sensibiliza a los usuarios sobre la importancia de la comunicación no verbal?
24. ¿Da el texto ejemplos realistas del lenguaje como una interacción en el contexto?
25. ¿Ayuda a preparar a los usuarios para combatir o rechazar los prejuicios lingüísticos?

VI. Literatura

26. ¿Adopta una amplia opinión de la literatura (oral, escrita)?
27. ¿Da el texto debida consideración a los autores literarios locales (regionales/nacionales)?

VII. Metodología de la lengua materna

28. ¿Son los ejercicios posibles de hacer, proporcionando a los usuarios un sentido de realización lingüística?
29. ¿Integra el texto el escuchar, hablar, leer y escribir?
30. ¿Proporciona al usuario una muestra del material?
31. ¿Enfatiza la generación de ideas y reflexiones (más que el dominio de la terminología gramatical y de los ejercicios mecánicos repetitivos)?
32. ¿Se complementan las ilustraciones con los correspondientes mensajes escritos?
33. ¿Está el texto temáticamente equilibrado (más bien que sobrecargado)?
34. ¿Enumera y/o elucida los conceptos claves en cada unidad o lección?
35. ¿Da el autor referencias bibliográficas completas sobre cada autor que menciona?
36. ¿Son la mayoría de los ejercicios relevantes y de un significado personal para cada usuario?
37. ¿Enfatiza el hecho de que el dominio de la lengua vernácula es un pre-requisito para lograr éxito en otras áreas del currículo?

VIII. Política

38. ¿Ayuda el texto a promover la igualdad de los derechos humanos?
39. ¿Se adecúa bien al momento actual político histórico?

Fuente Disciplina y Pregunta Clave

IX. Sicología

40. ¿Contribuye a desarrollar habilidades de pensamiento crítico?
41. ¿Enfatiza el uso del lenguaje como un tipo especial de solución de problemas?
42. ¿Contribuye a fomentar en los usuarios el respeto y la apreciación del trabajo, tanto individual como colectivo?
43. ¿Es el texto grato a la vista?
44. ¿Se centra en la estima y confianza personales?
45. ¿Están bien caracterizados en el texto los niños, jóvenes y adultos?
46. ¿Las instrucciones para los usuarios son generalmente claras y comprensibles?
47. ¿Las explicaciones se basan en hechos (más bien que en opiniones)?
48. ¿Se presentan modelos de comportamiento humano adecuados y precisos para que los usuarios conozcan e imiten?
49. ¿Es el texto flexible y suficientemente adaptable para usuarios de diferentes condiciones socioeconómicas?
50. Los estilos de vida presentados en el texto ¿tienen relación con aquellos de fuera de la clase?

**piquye
princip
Admin**