

PUEBLOS INDIGENAS
Y EDUCACION
Nº 51

PUEBLOS INDIGENAS
Y EDUCACION
Nº 51



2003

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACIÓN N° 51

Coedición: • Ediciones Abya-Yala.
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2 506-267 / 2 506-251
Fax: (593-2) 2 506-255 / 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
Quito-Ecuador

• Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ

Director Wolfgang Küper (PROFORMA-GTZ, Lima)

Coordinación Wolfgang Küper (PROFORMA-GTZ, Lima)
Teresa Valiente-Catter (PROFODEBI-GTZ, Lima)

Diagramación: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN: 9978-22-319-3

Impresión: Producciones digitales Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, junio del 2003

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Julio-Diciembre 2002

Nº 51

CONTENIDO

Presentación	
<i>Wolfgang Küper</i>	11
Introducción	
<i>Wolfgang Küper y Teresa Valiente-Catter</i>	13
1. La enseñanza de castellano en el Perú: retrospección y prospección	
<i>Rodolfo Cerrón Palomino</i>	23
1.1 Introducción	23
1.2 Contexto general.....	23
1.3 La castellanización	25
1.4 El castellano de los bilingües.....	27
1.5 La enseñanza del castellano.....	28
1.6 Normas en conflicto	31
2. El placer de aprender a leer y escribir	
<i>Wolfgang Küper</i>	35
2.1 Introducción	35
2.2 Ventajas y beneficios de una educación bilingüe.....	36
2.3 El placer de leer.....	45
3. Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua	
<i>Herminia Cárdenas</i>	49
3.1 Introducción	49
3.2 Una perspectiva histórica	51
3.3 Los principios fundamentales de los métodos comunicativos:	52
3.3.1 Hipótesis de adquisición de aprendizaje	52
3.3.2 Hipótesis del orden natural.....	53
3.3.3 Hipótesis de verificación	53
3.3.4 Hipótesis del insumo comprensible	53
3.3.5 Hipótesis del filtro afectivo	54
3.4 Otros principios fundamentales	54
3.4.1 Similitudes entre la adquisición de la primera y segunda lengua	54

3.4.2 Otros factores que se asocian con la adquisición del segundo idioma	56
3.5 Métodos comunicativos en la adquisición de la segunda lengua	58
3.5.1 El método de respuesta física total	58
3.5.2 El método natural	59
3.6 El currículo de un programa comunicativo	64
3.6.1 El currículo de temas	64
3.6.2 La gramática en el currículo de los métodos comunicativos	65
3.7 Acceso al currículo central a través del castellano con apoyo: Estrategias que proveen el acceso al currículo central.....	66
3.8 Estructuras para integrar a los estudiantes que están aprendiendo ...	70
3.9 Otras estrategias de apoyo.....	70
4. ¿ En qué lengua enseñar matemática? Una vez más sobre lenguas en el aula bilingüe <i>Guido Pilares</i>	77
4.1 Introducción	77
4.2 Algo de historia	79
4.3 Dejemos la historia	83
4.4 La construcción del léxico matemático para las lenguas vernáculas ..	84
4.5 Dos fuerzas de tensión.....	86
4.6 ¿Qué tiene un paradigma que no tenga otro?	87
Anexos	88
5. Estrategias para promover la comprensión lectora en la escuela primaria <i>Alan N. Crawford</i>	91
5.1 Introducción	91
5.2 Fuentes de la literatura para estudiantes de alto riesgo.....	91
5.3 Estrategias para promover la comprensión.....	93
5.3.1 Lectura en voz alta para el maestro	93
5.3.2 Conocimientos previos	94
5.3.3 El desarrollo de vocabulario	94
5.3.4 La lectura dirigida	95
5.4 Después de leer	95
5.5 Conclusión	96
6. El Proyecto de Formación Docente de Educación Bilingüe Intercultural, PROFODEBI, en la región andina del Perú. Visión y realidad de un proceso <i>Wolfgang Küper y Teresa Valiente-Catter</i>	99
6.1 Introducción	99

6.2	Los fundamentos de la EBI: marco pedagógico orientador del PROFODEBI	100
6.2.1	El bilingüismo y una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua	100
6.2.2	El concepto de interculturalidad	101
6.2.3	La orientación en la práctica y la investigación.....	102
6.2.4	La orientación desde y hacia el niño.....	103
6.2.5	La participación comunitaria	103
6.3	La propuesta del PROFODEBI	104
6.3.1	Conceptualización.....	105
6.3.2	Currículo.....	106
6.3.3	Capacitación	107
6.3.4	La práctica y la investigación	107
6.3.5	Monitoreo y evaluación	107
6.4	La realidad de un proceso	108
7.	Experiencias de formación docente en educación bilingüe intercultural en América Latina: Bolivia, Ecuador, Chile, México y Paraguay	
	<i>Ruth Lozano Vallejo</i>	111
7.1	Introducción	111
7.2	Características de la formación.....	111
7.3	Instancias responsables de la formación	112
7.4	Currículo	113
7.5	Organización y diversificación curricular	117
7.6	Metodología, materiales y equipamiento	118
7.7	Práctica y evaluación	119
7.8	La interculturalidad	119
8.	Visión jurídica de la realidad socio-lingüística peruana	
	<i>Manuel Bermúdez Tapia</i>	123
8.1	El idioma en el Perú.....	123
8.2	Los derechos lingüísticos en el Perú	124
8.3	Los derechos culturales en el Perú.....	125
8.4	El derecho a la educación y el idioma	130
8.5	Derechos vs. economía	134
8.6	Futuro sociocultural de las poblaciones nativas e indígenas en el Perú	137
8.7	Conclusiones	140

9. Conflictos interculturales: El contexto histórico de la educación para los pueblos originarios	
<i>Walter Heredia</i>	145
9.1 Distintas máscaras para un solo rostro	145
9.2 El pensamiento indigenista desde la sociedad civil	146
9.3 La política indigenista desde los estados y organizaciones multilaterales.....	147
9.4 La perspectiva indianista desde las propias organizaciones indianistas.....	148
9.5 Los procesos de globalización y la emergencia mundial de los conflictos de identidades étnicos-culturales.....	149
9.5.1 El escenario mundial.....	150
9.5.2 El escenario latinoamericano.....	150
9.5.3 En la cuenca amazónica.....	151
9.6 Los contenidos históricos estructurales de los pueblos y culturas originarias	151
9.7 Procesos y escenarios en curso en los territorios de los pueblos y culturas originarias	152
9.8 La situación actual en los pueblos originarios.....	153
9.8.1 La dimensión educativa-cultural.....	153
9.8.2 Los factores componentes en la educación originaria	154
9.9 Las políticas educativas para los pueblos originarios en América Latina.....	158
9.10 Las concepciones educativas para jóvenes y adultos	164
9.11 Necesidad e importancia de una propuesta educativa alternativa para jóvenes y adultos de las culturas originarias	165
Anexos	167
10. Mucho más que programas de salud: Un estudio sobre enfermedad infantil y cultura aimara. El caso Maquercota	
<i>Braulio Calisaya Machicado y María Nelly Ramos Rojas</i>	183
10.1 Introducción	183
10.2 Consideraciones teóricas.....	185
10.3 Metodología de estudio	188
10.3.1 Población de estudio.....	188
10.3.2 Procedimiento	188
10.4 Resultados del estudio	189
10.4.1 Denominación, definición y tratamiento de las enfermedades de los niños	189
10.4.2 La atención de salud para niños de Maquercota.....	196
10.5 Reflexiones para una discusión: la atención de salud en las comunidades campesinas	197

11. El uso de los servicios de salud pública por mujeres rurales de Puno, Perú	
<i>Angela Meentzen</i>	201
11.1 Introducción	201
11.2 Universo del estudio	201
11.2.1 El distrito de San Gaban	202
11.2.2 El distrito de San Antón	202
11.2.3 El distrito de Coasa	203
11.3 Metodología del estudio	204
11.4 Resumen de resultados	207
11.4.1 Conocimiento y uso de servicios de salud pública por mujeres rurales	207
11.4.2 Uso de medios de comunicación por mujeres rurales y sus familias	225
11.4.3 Conocimientos, actitudes y prácticas alrededor de la salud de la mujer	229
11.5 Conclusiones	232
11.6 Recomendaciones	234

PRESENTACIÓN

En este número de *Pueblos Indígenas y Educación* presentamos a nuestros lectores artículos en torno a temas relacionados con la educación y la salud. Existen avances en la introducción de innovaciones metodológicas. Sin embargo, las reflexiones también destacan las aun existentes dificultades en procesos de desarrollo: falta de políticas social- y culturalmente inclusivas con perspectiva intercultural e intersectorial que responda, en el corto, mediano y largo plazo, a las necesidades de una sociedad multicultural, como la latinoamericana, y a las demandas de un mundo interconectado y globalizado, del cual es parte.

Dentro de este contexto se habla mucho de la necesidad del desarrollo de competencias. ¿Cuáles son estas competencias? Leemos, por ejemplo, algunos artículos en este número con respecto a la adquisición de una segunda lengua, en nuestro caso el castellano, y se constata la importancia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje en general y su relación estrecha con el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Existen todavía problemas en el aprendizaje del castellano y, por tanto en la lectoescritura. Son diversas las causas: la obsolescencia de los métodos de enseñanza, falta de coherencia entre normativa y su aplicación, raíces históricas, la aún existente desconfianza de los padres de familia frente a la EBI, etc.

En el marco de la práctica profesional de la salud, por otro lado, los artículos nos muestran cuán importante es la lengua materna en la comunicación y, en consecuencia, en el acercamiento y complementariedad de diferentes opciones en base a la diversidad de la experiencia y el conocimiento en la solución práctica de problemas en la salud. Y, no menos significativo, se destaca igualmente la importancia de la formación profesional de jóvenes y adultos de las localidades concernidas dentro de un marco global de proyección y no solamente compensatorio en el tratamiento de enfermedades.

Problemas de educación y de salud no son espectros opuestos ni invisibles. El trabajo en la cooperación al desarrollo demuestra su estrecha relación. Su solución compromete a todos los actores sociales de un país. La separación que aún se hace entre ambos sectores son reflejo de una situación estructural. Los artículos, que aquí se presentan, nos inducen a muchas reflexio-

nes, entre ellas a la necesidad de una voluntad política no solo por escrito, sino sobre todo una voluntad política para ejecutarla con perspectiva intersectorial e intercultural. Esperamos que las reflexiones de los lectores y lectoras de esta revista queden enriquecidas en sus enfoques después de la lectura de este volumen.

Wolfgang Küper

INTRODUCCIÓN

Wolfgang Küper, Teresa Valiente-Catter

Las reflexiones y los resultados de estudios que se presentan en las siguientes contribuciones parten de distinta temática: sociolingüística, pedagógica, tratamiento y enseñanza del castellano como segunda lengua, inquietudes en torno a la EBI, descripción de la formación docente en EBI en algunos países latinoamericanos, observación y análisis sobre casos de enfermedades desde la perspectiva de poblaciones indígenas bilingües, en el altiplano puneño peruano así como sus actitudes con respecto a la atención de los servicios de salud. El lector se preguntará con curiosidad por qué esta diversidad de temas aparentemente en una relación extrema entre problemas de educación y problemas de salud.

Más que un conjunto suelto de ideas encontraremos que, entre otros, el aspecto intercultural entrelaza esta variedad temática. La diversidad es indispensable y condición para la resolución de problemas: en las relaciones humanas, la interacción, el avance del conocimiento y las experiencias, por tanto, en el desarrollo de una sociedad multicultural. Ni los asuntos de educación, ni aquellos de la salud pueden ser resueltos únicamente dentro de los límites de la pedagogía o la medicina respectivamente. Sostener este punto de vista significaría estrechar injustamente los contornos de ambas disciplinas. Una solución, pensamos, necesita del concurso de la perspectiva plural, de una actitud abierta, que articule distintas experiencias mediante la complementación de diferentes opciones y el desarrollo de una relación recíproca, de retroalimentación, entre reflexión metodológica y su aplicación concreta en la resolución de problemas.

En diferentes contribuciones se identifica la importancia del castellano, que para las dos terceras partes de la población de América Latina hispanohablante es la lengua de comunicación y su aprendizaje como segunda lengua es igualmente importante para aproximadamente el 30% de la población latinoamericana. En este reconocimiento se destaca la importancia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje, la transmisión de cultura: valores, formas de vida, visión del mundo, ética, relaciones con el entorno social y natu-

ral, en fin, de transmisión de un orden del mundo con sus jerarquías y relaciones así como en la comunicación en la ejecución de programas y proyectos. Dentro de este contexto, y a la luz de diversos estudios con igualmente diferentes resultados, la relación lengua materna-aprendizaje del castellano como segunda lengua nos impulsa a nuevas reflexiones y a afrontar nuevos desafíos.

En su artículo *Rodolfo Cerrón Palomino* (La enseñanza del castellano en el Perú: retrospectiva y prospectiva) ofrece una perspectiva diacrónica con respecto a las lenguas originarias y las raíces de su relación con el castellano para poder explicar la complejidad de dicha relación cuando se trata de reflexionar sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua en regiones con poblaciones vernáculohablantes. Ante la variedad del castellano debido a diferentes motivos, entre otros, a la forma de su adquisición, surge la pregunta ¿qué castellano enseñar o aprender?

El autor llega a la conclusión de que a pesar de décadas de experiencia, la enseñanza bilingüe en el Perú, y en otros países de Latinoamérica, no pasa de la fase de experimentación debido, entre otros, a que la enseñanza bilingüe aún está en ciernes, no ha sido/no es un elemento constitutivo de una política educativa nacional.

Observamos la realidad que nos muestra el mundo globalizado y constatamos que el multilingüismo y la multiculturalidad son características comunes si no a todas, a una gran mayoría de las sociedades actuales en todos los continentes. Y es precisamente el proceso de globalización que las destaca. Aprender por lo menos una segunda lengua no es raro. Las ventajas del bilingüismo, ya tendríamos que decir del multilingüismo, en el desarrollo personal están demostradas en diversos estudios y que son mencionados en la contribución de *Wolfgang Küper* (El placer de leer y escribir).

Aquí el autor nos abre otra dimensión muy ligada a la educación bilingüe pero no únicamente patrimonio de ella. En su experiencia como pedagogo, asesor y evaluador de proyectos de educación en diversos países constata la dificultad que muchos niños tienen al aprender a leer, de no poder entender los textos que leen, es más del poco gusto que tienen por la lectura, y entonces se pregunta ¿por qué tiene que ser una tortura aprender a leer?, ¿qué se puede hacer para que la lectura se convierta en un hábito placentero? Entre sus reflexiones el autor destaca la importancia de la didáctica en el aprendizaje de la lectura y de la relación entre la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua en el proceso de aprendizaje de la lectura en sociedades multilingües.

Es dentro de este contexto del aprendizaje de una segunda lengua que *Herminia Cárdenas* (Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua) nos pone en contacto con el método comunicativo en la enseñanza de una segunda lengua, en el ejemplo del castellano, a través de diferentes estrategias en las cuales los alumnos son actores de las mismas.

En un resumen crítico la autora señala la característica principal del método tradicional en la utilización de la lengua materna del alumno como vehículo para el aprendizaje de la segunda lengua. La lengua materna era convertida de esta manera en la ventana de acceso. La autora refuerza la importancia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje hasta que “ellos (los estudiantes) estén listos para la instrucción con apoyo en castellano cuando lleguen a un nivel intermedio de soltura del idioma”. Sobre la base de diversos estudios y análisis comparativos de la relación entre edad y logros académicos en la segunda lengua la autora llega a la conclusión que no existe la edad perfecta para aprender un segundo idioma. Las diferencias están más entre los alumnos que habían aprendido en su lengua materna y aquéllos que no habían aprendido en su lengua materna. Los logros académicos en el segundo idioma se habían alcanzado luego de 4 á 7 y de 7 á 10 años respectivamente.

Desde la perspectiva didáctica un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje sería realizar actividades sin producir ansiedad ni temores a fin de mantener bajo el filtro afectivo. En el caso del aprendizaje de la segunda lengua se habrían obtenido mejores resultados cuando es realizado a través de un aprendizaje cooperativo, es decir, cuando los alumnos se apoyan recíprocamente. Los avances en el aprendizaje serían más notorios que el aprendizaje de la segunda lengua por sumersión o inmersión.

Este procedimiento de enseñanza de una segunda lengua en base al aprendizaje cooperativo es ampliada y complementada por *Alan Crawford* (Estrategias para promover la comprensión lectora en la escuela primaria), en combinación con otras estrategias: producción de textos de parte de los mismos estudiantes, la lectura compartida, el uso de ilustraciones o dibujos para apoyar la predicción del contenido del texto, el uso de estribillos, etc. a fin de lograr un buen aprendizaje de la lectura y sobre todo mantener la motivación por la misma y, por tanto, desarrollar el gusto por leer.

Los resultados de diversos estudios sobre la enseñanza de la lectoescritura inducen al autor a enfatizar la importancia de la producción de textos de los estudiantes y que luego dictan al profesor como una estrategia efectiva en lugares donde los libros no son accesibles. Los estudiantes pueden dictar sus cuentos, relatos, experiencias personales, etc. De esta manera se apoya a la comprensión de los textos a través de la lectura de los mismos, lo cual ayuda

igualmente a mantener su interés. En un siguiente paso, y dentro de una perspectiva constructivista, el profesor debería leer un texto “en un nivel más alto que las habilidades (de los estudiantes) para comprender... (y que) los alumnos dictan su versión oral... en el marco de una lectura compartida”.

El centro de la propuesta didáctica de Crawford está en torno de la promoción de la comprensión de la lectura a través del aprovechamiento de la lectura en voz alta, los conocimientos previos de los estudiantes, el desarrollo del vocabulario y la lectura dirigida. El autor concluye que son necesarias dos estrategias generales para promover la comprensión de la lectura: a) proporcionar a los alumnos bastante literatura auténtica y de textos expositivos y a la vez darles tiempo para leer, y b) utilizar los conocimientos previos.

Aprender una segunda lengua es entrar en contacto con otra cultura, diferente a la propia, y entrar en contacto con otra cultura es reconocer diferencias y sumergirse, entre otros, en un mundo a veces coincidente pero también diverso en conceptos, ideas y perspectivas. ¿Es suficiente la estrategia de la creación de neologismos, la paráfrasis y/o el préstamo para transferir conceptos, ideas, nociones de una lengua a otra, es decir, de una cultura a otra?

El autor *Guido Pílares* (¿En qué lengua enseñar matemática? Una vez más sobre lenguas en el aula bilingüe) enfatiza sobre los riesgos que significan los neologismos y la paráfrasis para explicar y/o aplicar conceptos no desarrollados en una cultura o, tal vez, no suficientemente investigados por especialistas de dicha cultura. En su crítica el autor parte de la a veces levedad de la toma de decisiones por una u otra estrategia y sustenta su crítica en el ejemplo de la matemática en el contexto de la EBI en el Perú y escudriña algunos conceptos matemáticos usualmente tratados en la escuela llevándolo hasta las mismas raíces griegas.

Con algunos ejemplos el autor explica que la paráfrasis y los neologismos no solamente pueden terminar por distorsionar conceptos sino también por confundir a profesores y estudiantes. A esto se suman las variedades dialectales inherentes a cada lengua. La creación de un léxico matemático en lengua vernácula implica, según el autor, partir de nociones aparentemente “universales que tienen todas las culturas: añadir, comparar, quitar, contar, jerarquizar, clasificar... presentes... en todas las lenguas en las que desarrollamos la educación bilingüe intercultural... (y que) están ubicadas en la base de toda operación lógica” independientemente de las personas, las emociones regionales y las culturas.

A esto agrega la urgencia de investigaciones sobre la construcción local de los propios conceptos y nociones específicas de las culturas a fin de incorporarlas en el tronco lexical. Es más, sería igualmente necesario investigar

conceptos “estrechamente vinculados con la matemática greco-europea (que) pueden fácilmente transportarse a las lenguas vernáculas, con ciertos ajustes gramaticales”. En esta propuesta es evidente la sugerencia de una estrategia sobre la base del equilibrio entre opciones y de las diversas raíces del conocimiento cuya convergencia podría ser una posibilidad de mantener y flexibilizar las peculiaridades de una cultura. En esta sugerencia se reconoce una perspectiva intercultural fundamentada en la creatividad y recreación de conceptos.

En toda esta complejidad de reflexiones en torno a la enseñanza y aprendizaje en contextos bilingües ¿qué rol juega la formación docente?, ¿qué maestro se necesita en una sociedad multicultural que se mueve entre la tradición y la innovación?, ¿qué puede aprender la innovación de la tradición y, viceversa, la tradición de la innovación dentro del proceso de globalización en un mundo interconectado y de rápidos cambios?

En su artículo sobre el proyecto de formación docente en educación bilingüe intercultural que se realiza en cinco institutos superiores pedagógicos de la región sur andina en el Perú (PROFODEBI), *Wolfgang Küper y Teresa Valiente-Catter* (El Proyecto de Formación Docente de Educación Bilingüe Intercultural, PROFODEBI, en la región andina del Perú. Visión y realidad de un proceso), presentan los aspectos centrales de la EBI (relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua, el concepto de interculturalidad, la práctica y la investigación, la orientación **desde y hacia** el niño, la participación comunitaria) como fundamento de la propuesta del PROFODEBI, cuyo trabajo enfoca el desarrollo de una conceptualización de la formación docente en EBI, la diversificación curricular, la capacitación, la práctica e investigación y de un sistema de monitoreo y evaluación.

La realización de este desarrollo tiene aún que superar muchas dificultades, entre ellas se encuentran: una insuficiente normatividad, falta de conocimientos lingüísticos y comunicativos básicos de parte de los formadores, insuficiente material educativo para la enseñanza del castellano como segunda lengua y de literatura para niños en lengua vernácula, etc. Los autores concluyen en la necesidad de sistematizar, socializar y profundizar las diversas experiencias de formación docente en EBI que se vienen realizando en otros países y las cuales ya indican cambios e innovaciones pedagógicas.

Algunas de estas experiencias son descritas en la contribución de *Ruth Lozano* (Experiencias y aportes de formación docente en EBI en América Latina: Bolivia, Ecuador, Chile, México y Paraguay), en base a resultados de un evento internacional sobre formación docente en EBI realizado en Lima en

marzo del 2000 con participación de representantes de Bolivia, Ecuador, Chile, México y Paraguay.

En la descripción comparativa la autora enfoca los aspectos formales de la formación docente en EBI en los respectivos países y destaca similitudes y diferencias en cuanto a modalidad, titulación, grados que se optan, órganos normativos e instituciones de formación docente, planes curriculares, capacitación y seguimiento, desarrollo institucional. La interculturalidad, aspecto central en la formación docente de cada país, es definida básicamente por el respeto a las diferencias, el fortalecimiento de la identidad cultural y la promoción de relaciones interétnicas.

El principal hilo conductor hasta el momento, en esta introducción, ha sido el enfoque pedagógico. Desde otro ángulo, la visión jurídica, *Manuel Bermúdez Tapia* (Visión jurídica de la realidad socio-lingüística peruana) nos vincula en su contribución, con el concepto del derecho y su relación con la realidad sociolingüística en el Perú. Sus reflexiones, sin duda, son una base para apreciar, estimar y comparar con otras realidades diferentes a la peruana, pero sobre todo mirar la EBI desde una perspectiva complementaria a la pedagógica.

A partir de un enfoque diacrónico el autor analiza y diferencia entre derechos individuales y derechos colectivos en conexión con conceptos de derechos lingüísticos, culturales, a la educación y al idioma. En su análisis toma en cuenta los diversos acuerdos y convenciones internacionales con respecto a las poblaciones indígenas y es enriquecido por la comparación con otros países en la realización de derechos y acuerdos. Un aspecto importante en sus reflexiones es destacar la relación entre el derecho y la economía, y dentro de este contexto, analizar el rol del estado: “Educación no es ya un simple derecho o servicio, es un factor de producción; pero en el Perú al revés que otros países educación no es una inversión que revierte en beneficio de la comunidad/sociedad”. Manuel Bermúdez concluye sobre la necesidad del desarrollo de una política socioeducativa que responda “a las características naturales de (cada) país y que a la vez sea eficaz... No puede iniciarse ninguna planificación política si es que no existe una real comunicación entre el derecho y la economía, pues derecho... es todo aquello que puede ser ejercido y no todo aquello que sólo es leído”.

La pregunta que surge obligadamente es ¿qué educación necesita una sociedad multilingüe y multicultural como la latinoamericana donde las culturas indígenas constituyen aproximadamente el 30% de su población? Orientado en el planteamiento del sociólogo Henri Favre con respecto al indigenismo/indianismo, *Walter Heredia* (Conflictos interculturales: el concep-

to histórico de la educación para los pueblos originarios) ofrece una explicación de las causas de las tendencias y corrientes en la educación para poblaciones indígenas sobre la base de un análisis sincrónico de las estructuras sociales, económicas y de poder que legitiman la forma y el tipo de educación exógena que se implementa hasta el momento en clara contradicción con los contenidos, agentes educativos, ámbitos y métodos de enseñanza de las poblaciones originarias.

En un resumen descriptivo el autor nos remonta a las políticas educativas que se han dado para los pueblos originarios en América latina, los alcances de la EBI así como las dificultades y vacíos aún existentes, entre otros por ejemplo, la carencia de recursos para la EBI, escasas experiencias de programas de capacitación con jóvenes y adultos, la discontinuidad de programas e iniciativas privadas, la casi inexistencia en la región rural de la formación y capacitación técnica e integral para el desarrollo sostenible, etc. El autor concluye con algunas reflexiones a manera de recomendaciones que aquí resumimos:

- generar procesos de autodesarrollo comunal y local,
- desarrollar capacidades locales como factor fundamental de sostenibilidad,
- invertir en la generación de “capital intelectual” desde la formación de recursos humanos locales.

¿Qué significa desarrollar capacidades locales? Los estudios etnográficos de *Nelly Ramos*, *Braulio Calisaya* y *Angela Meentzen* con respecto a la problemática de la salud en la región altiplánica puneña así como a los servicios de atención médica nos invitan a algunas reflexiones. A partir de los estudios de los autores surgen preguntas como ¿qué significa enfermedad para la cultura altiplánica puneña?, ¿cuándo, cómo se sabe que un niño, una persona está enferma?, ¿qué valor tiene la salud?, ¿quién tiene la competencia de curar?

En su artículo los autores *Braulio Calisaya* y *Nelly Ramos* (Mucho más que programas de salud: Un estudio sobre enfermedad infantil y cultura aimara. El caso de Maquercota) señalan la importancia de tomar en cuenta variables como cosmovisión y prácticas tradicionales en todo programa de salud en un país lingüística- y culturalmente tan diverso como el Perú. Tomando como base un estudio realizado sobre enfermedad infantil en la región aimara puneña, los autores destacan el aspecto cualitativo en los problemas de salud y las modalidades de su tratamiento: medicina popular, medicina tradicional y medicina científica. 58 familias fueron entrevistadas (de 210 que viven en la comunidad de Maquercota) con respecto a enfermedades de niños,

sus causas y las formas de curación. Uno de los resultados del estudio fue que las familias en primer lugar recurren a la medicina popular (doméstica, casera) mediante el uso de plantas y yerbas medicinales para curar ciertas enfermedades respiratorias y que complementan con los conocimientos del curandero (medicina tradicional) o en casos de gravedad con la medicina científica. Esto sería un indicador del conocimiento que los campesinos aimaras poseen sobre diagnóstico de enfermedades y su curación así como los beneficios de cada una de las modalidades y que los servicios oficiales no consideran en sus programas de salud.

Los autores concluyen que las instituciones preventivas tendrían más éxito si el personal de salud hablara y comprendiera la lengua aimara; es más, si el personal de salud también fuera de la misma población local. Los autores destacan así la importancia de la lengua local y la necesidad de reforzar el vínculo entre educación y salud al ser “la escuela una institución importante de la sociedad que puede contribuir a mejorar la salud de la población escolar pensamos que este estudio puede constituir un aporte que permita a los maestros y maestras interesarse por la investigación de conocimientos y prácticas referidas a la salud en la comunidad donde laboran, e incluir en el currículo educativo oficial (a través de procesos de diversificación curricular), temas de salud actualizados y adaptados a la realidad de los niños y a su comunidad, respetando y valorando la medicina tradicional e incorporando de manera crítica y responsable conocimientos y prácticas que devienen de la medicina científica”. En esta propuesta está implícita la necesidad del desarrollo de una actitud intercultural que acerque las diferencias y las conecte dentro de una relación complementaria en beneficio de la salud de la población local.

El estudio de *Angela Meentzen* (El uso de los servicios de salud pública por mujeres rurales de Puno, Perú) focaliza el uso de los servicios de salud pública de parte de mujeres en el caso de los distritos de San Antón, Coasa y San Gabán, del departamento de Puno. El enfoque de la investigación asume la importancia de la subjetividad de las personas “en su manera de relacionarse con su propio cuerpo, en sus actitudes hacia la salud y su disponibilidad para hacer uso de los servicios de salud pública en zonas rurales”. La salud de la mujer fue el énfasis temático y las entrevistas fueron realizadas tanto a mujeres como a varones tomando en cuenta distintos grupos de edad. Entre los resultados que la autora menciona destacaremos algunos en forma resumida:

- existe una relación entre nivel de educación y el uso de los servicios de salud así como una mejor comprensión del concepto de la prevención,

- el personal profesional de salud es percibido como ajeno a la gente y a las costumbres del lugar y observado con mucha desconfianza,
- de parte de los puestos de salud falta la actitud intercultural, es decir, la perspectiva de la diferencia en las ideas, las costumbres, el pensamiento y el comportamiento,
- las experiencias positivas y negativas influyen en las decisiones de seguir siendo atendidas,
- hay una mayor aceptación cuando en el puesto de salud se habla quechua y/o la atención es por una mujer.

Entre las recomendaciones que la autora sugiere destacamos algunas:

- difundir mayor información sobre la prevención de enfermedades,
- implementar una política de personal que garantice la presencia de por lo menos una mujer en cada puesto de salud,
- realizar campañas de salud en quechua,
- tomar en cuenta los conocimientos de la medicina natural y valorar aquellas prácticas que son valiosas y pueden ayudar,
- uso del idioma quechua en las campañas radiales.

Al finalizar esta breve introducción queremos destacar que las contribuciones presentadas en sus rasgos más generales en cuanto a planteamiento y aplicación metodológica en la solución de problemas enriquecen no solamente el caudal de experiencias, sino que ponen en evidencia la necesidad de reforzar la perspectiva interdisciplinaria, la cual en nuestro caso a partir de la compleja problemática educación-salud, significa estrechar la relación de las respectivas disciplinas en el marco de un concepto global y una estrategia intersectorial. Los artículos desde sus propios enfoques demuestran que esto implica tomar en cuenta el beneficio de la lengua indígena de aproximadamente un tercio de la población latinoamericana. E igualmente implica también reconocer la importancia del castellano para una gran parte de la población latinoamericana.

Por otro lado, reconocer el puente de comunicación que representa la lengua, sea como lengua materna, sea como segunda lengua es también aceptar que detrás de este proceso existen experiencias, conocimientos, sentimientos y valores tanto más distintos cuanto más diversa es una sociedad multicultural, como la latinoamericana, y no solamente la de este continente. Desde un enfoque pedagógico en la problemática educación-salud surge la pregunta, entre otras, de cómo integrar con sostenibilidad conceptos como preven-

ción, mantenimiento, tratamiento de enfermedades, etc. en el sistema educativo. Desde un enfoque de la medicina la pregunta es cómo mejorar las condiciones básicas que contribuyan igualmente con sostenibilidad a una buena salud personal y de la colectividad, y donde, además, los conceptos de prevención, mantenimiento, tratamiento de enfermedades son ineludibles.

En ambos enfoques el término clave es la sostenibilidad y, por tanto, un punto de convergencia. En esta relación es obvia la importancia de la lengua indígena, en la comunicación y el aprovechamiento de conocimientos y prácticas locales, así como también es obvia la necesidad de la segunda lengua, en nuestro caso el castellano, también en la comunicación y el aprovechamiento de nuevos conocimientos. Más que promover una relación funcional compensatoria se trata de reforzar una relación sinérgica en la cual se complementan diversas experiencias orientadas a un objetivo común, a un desarrollo social basado en un sentido común con proyección.

1

LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN EL PERÚ

Retrospección y prospección*

Rodolfo Cerrón Palomino
Pontificia Universidad Católica del Perú

1.1 Introducción

En lo que sigue nos ocuparemos, a grandes trazos, de la enseñanza y aprendizaje del castellano en el contexto de la sociedad peruana, caracterizada por ser, a la vez, plurilingüe y heterolésica. Ofrecemos un recuento de los procesos de castellanización, planificada y natural, desde el contacto inicial entre peninsulares e indígenas hasta el presente. Asimismo, haremos mención a los resultados de tales procesos, marcados muchas veces por la frustración y el desencanto, de igual manera sugeriremos alternativas de solución a los problemas que encaran hoy día la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en un país de contactos y conflictos idiomáticos seculares, actualmente envueltos en una violencia de profundas raíces estructurales. Por lo demás, debemos advertir que el recuento ofrecido corresponde fundamentalmente a la situación andina, aunque muchas de las observaciones anotadas pueden hacerse extensivas igualmente a las áreas selváticas.

Pero, a la vez, la caracterización ofrecida puede ser válida también para la parte andina de Ecuador y Bolivia.

1.2 Contexto general

El Perú es un país plurilingüe y multicultural en el que coexisten trece grupos idiomáticos de origen nativo. Tomando en cuenta la distinción tradi-

* Una primera versión del presente trabajo fue leída en la Mesa Redonda “La enseñanza del español en los contextos bilingües de América” en el seno del Congreso de la lengua Española celebrado en Sevilla entre el 7 y el 10 de octubre de 1992.

cional del territorio peruano entre costa, sierra y selva, la distribución geográfica de tal conglomerado lingüístico es ciertamente desigual, pues la gran mayoría de los grupos idiomáticos se localiza en la Amazonía.

En efecto, once de ellos son exclusivamente selváticos; y los dos restantes el quechua y el aimará, son eminentemente serranos; si bien, el primero ha logrado expandirse también a la selva. El castellano tiene así en la costa mejor bastión, donde ya no se registran lenguas indígenas (la última de ellas se extinguió hacia la primera mitad del siglo XX), pero también dada su condición de lengua dominante, se lo encuentra bastante generalizado, especialmente en las ciudades del interior tanto andino como selvático.

La relativa homogeneidad lingüística que presentan actualmente la costa y la sierra peruana, en contraposición al mosaico idiomático de la selva, es el resultado de diversos procesos de nivelamiento idiomático –cultural ocurrido en los dos últimos milenios, y en los cuales, el nivelamiento idiomático –cultural ocurrido en los dos últimos milenios, y en los cuales, el quechua y el aimará primeramente, y el castellano después, jugaron un rol decisivo, con avances, retrainamientos y extinciones que distan lejos de haber concluido aun en la actualidad.

En el plano institucional, la sociedad peruana se caracteriza por ser marcadamente multiglósica. En efecto, no obstante que la nueva constitución política del estado (1993), en su artículo 48 del Capítulo I, Título II, contempla finalmente la cooficialidad de las lenguas habladas en el país, al señalar que “son idiomas oficiales el castellano, y en las zonas donde predominan también lo son el quechua, el aimará y las demás lenguas aborígenes”. Lo cierto es que para las autoridades gubernamentales, no sólo al no dictar medidas que lleven a la práctica tales postulados sino, peor aún, al dismantelar sistemáticamente todo organismo estatal como la Dirección General de Educación Bilingüe que hasta hace poco atendía los servicios educativos relacionados con las poblaciones vernáculas, los nuevos dispositivos legales no pasan de ser letra muerta. Así pues, las medidas tendientes a buscar la coigualdad idiomática de las lenguas indígenas respecto del castellano, como aquella de la oficialización del quechua en 1975, no pasan del terreno de las buenas intenciones, muy distantes de modificar el régimen establecido. Ello porque la situación multiglósica responde al carácter de la sociedad peruana en cuyos estratos dominantes de habla es eminentemente castellana, monopolizan el control y en cuya base se encuentran completamente desposeídas, las comunidades indígenas tanto serranas como selváticas.

En el término demográfico, de acuerdo con las proyecciones hechas a partir de los datos del censo de 1981 (cf. Pozzi-Escot 1990), de un total de

21.791.200, se calculan 15.824.987 (el 72.62%) de castellanohablantes y 5.966.513 (el 27.38% de hablantes vernáculo. De éstos el 16.31% (3.602.006) son monolingües y el 11.30% (2.364.507) bilingües de la lengua indígena y castellano. De esta misma población de habla vernácula, el 88% (5.250.531) es quechuahablante, el 7% (417.656) aimarahablante, y el 5% (289.326) se distribuye entre los hablantes de las diversas lenguas de la Amazonía. Sobre decir que tales cifras deben ser tomadas con mucha cautela, pues, como ya es proverbial en el Perú, y en países similares, los censos no acaban de ser insensatos.

Pues bien, es dentro de tal contexto lingüístico, social y geográfico, ofrecido muy someramente, que enfocaremos el problema de la enseñanza y el aprendizaje del castellano en el Perú.

1.3 La castellanización

La preocupación por la enseñanza del castellano en el Perú se remonta a los tiempos iniciales de la colonia y, estuvo estrechamente vinculada a los afanes catequísticos de la iglesia. Desde un primer momento las autoridades civiles y eclesiásticas buscaron reglamentar la castellanización del indígena en un afán por someterlo y asimilarlo a la cultura cristiano – occidental. Los instrumentos ideados para ello fueron las escuelas de los curacas, creados para la nobleza indígena; a la par que las segundas dependían de los encomenderos. En la práctica, el funcionamiento de las escuelas parroquiales estuvo librado al capricho de los últimos, muchas veces coludidas con los propios párrocos de indios, porque el indígena, una vez ladinizado, dejaba de ser víctima fácil de las injusticias derivadas del régimen colonial. Precisamente uno de ellos: Guamán Poma de Ayala escribirá su carta de mil páginas al rey denunciando los abusos de sus gobernantes, civiles y eclesiásticos. Pero también las escuelas de cacique, a su turno, pronto fueron consideradas “Peligrosas” en tanto, contrariamente a lo esperado por las autoridades, la adhesión servil de élites nativas, podían convertirse en semilleros del descontento y el cuestionamiento del poder instalado.

La escuela, y particularmente la conquista del castellano en su forma oral y sobre todo escrita, se convertía de esta manera en una herramienta que ponía en peligro los intereses de los grupos de poder, y se hizo todo lo posible por obstaculizar su funcionamiento, llegándose incluso a clausurarla, como ocurriría años después tras el levantamiento de Túpac Amaru.

Al margen de la enseñanza formal de la lengua en las escuelas, el indio fue aprendiendo el castellano en el trato diario con la población hispanoha-

blante; el servicio personal en las ciudades y parroquias así como en los centros de trabajo (minas, obrajes y tamberías), se constituía en mecanismo de aprendizaje compulsivo de la lengua del dominante.

De este modo la castellanización por la vía informal devenía en un proceso gradual, y permanente, sin dejar de ser violento; a diferencia de la impuesta a través de la escuela, inevitablemente elitista, y en la mayoría de los casos de existencia puramente nominal. Es así como, en un ambiente hostil y distancias sociales profundas, el indio fue tornándose bilingüe, y en muchos casos letrado, como nos lo prueban los casos de los ilustres indígenas ladinos Guamán Poma, Santa Cruz Pachacuti y Francisco Tito Yupanqui (cf. Cerrón Palomino 1992).

El surgimiento del país a la vida independiente no cambió la suerte de los nativos; pues aquella se había conseguido al margen de los intereses de éstos, prevaleciendo por el contrario los viejos esquemas de dominación y explotación al servicio de las élites criollas gobernantes. En muchos casos la condición de indio, antes protegido aunque fuera nominalmente por la corona empeoró, encontrándose ahora inerme ante la ambición desmedida de los terratenientes, viejos herederos de los encomenderos, favorecidos por disposiciones legales como la del decreto bolivariano en la libre enajenación de las tierras comunales que no hicieron sino estimular su voracidad incontenible. En tal contexto, la escuela estuvo prácticamente ausente en las comunidades de indios o, en el mejor de los casos, funcionaba a iniciativa privada y, por consiguiente, lejos del alcance del común de los beneficiarios. Siendo limitada la escuela como vehículo de castellanización, el aprendizaje de la lengua dominante seguía su curso a través de la vía informal, en el trato siempre asimétrico con los hispanohablantes.

Con la llegada de las ideas modernistas en las primeras décadas del presente siglo, la conciencia de la oligarquía gobernante se propone “redimir” la indígena de la “postración” y “barbarie” (según lenguaje de la época), en que se hallaba sumido. La escuela es vista entonces como el pilar fundamental de la avanzada civilizadora, se trataba de enseñarle el castellano, y hacerle olvidar su lengua, puerta de acceso indispensables hacia la integración social y la modernización.

La creación de escuelas para tal efecto en las comunidades indígenas tropezaba, una vez más, con los intereses de gamonales y terratenientes para quienes, como en tiempos de la colonia el “indio leído” era sinónimo de “indio perdido”. Gracias a la campaña iniciada por los intelectuales pro-indigenistas, pero también, en virtud a los movimientos campesinos que conmovían las zonas de mayor opresión secular, la escuela, reclamada por los pro-

pios indios, una vez asimilada la ideología de la modernización de la infraestructura de los medios productivos y su consiguiente capacitación, esta vez adeudada de nuevos agentes monopólicos.

El desarrollo de la industria principalmente agroexportadora y minera, reclamaba urgentemente mano de obra, reclutada de las comunidades indígenas, la explotación del caucho y de otras materias primas atrapaba, a su turno, a comunidades selváticas íntegras, devastándolas. Así pues, al lado de la escuela, los grandes centros de trabajo, en las ciudades especialmente costeñas, las nuevas rutas de comunicación, el servicio militar obligatorio, y las corrientes migratorias del campo a la ciudad y de la sierra a la costa, se constituían en otros tantos medios de castellanización, aunque de naturaleza informal, aumentando considerablemente el número de bilingües naturales de lengua indígena y castellano.

1.4 El castellano de los bilingües

El aprendizaje del castellano por parte de los monolingües de lengua vernácula, ya sea a través de la escuela o, sobre todo, por la vía informal, generó diversas manifestaciones de una variedad de castellano fuertemente interferida por las lenguas nativas de los aprendices y, en distinto grado de “fossilización” (Selinker 1972). Tales formas adquirirían mayor presencia en relación directa a la distancia que existía entre las ciudades y las comunidades andinas y selváticas, cuanto más alejadas están de la ciudad las variedades de “entrelengua” mostraban una mayor impronta nativa, esto ante la ausencia de modelos reguladores y correctivos provenientes de la forma estándar; debido a su vez a la escasa presencia de monolingües de habla hispana y a la distancia social existente entre éstos y los hablantes de lengua vernácula. Es más, en algunas ciudades y pueblos con mayor presencia nativa fueron los hispanohablantes los que “acercaron” su castellano al quechua o al aimará (de Castro 1978).

Todo ello respondía, entre otras razones, a la peculiar configuración de la sociedad peruana, desarticulada social y económicamente, en las ciudades antes que el campo, y en la costa antes que en la sierra, con la marginación respectiva de los grupos de habla vernácula.

De esta manera, no solamente el aprendizaje informal del castellano cuajaba en variedades de naturaleza “interlingual” sino que también la escuela propiciaba, cuando no expulsaba, legiones de hablantes de entre lengua, y hasta de “semilingües” (Cummins 1979). Ello, porque los mismos agentes castellanizadores, en este caso los maestros, en su gran mayoría de extracción na-

tiva, habían egresado de esa misma escuela. Ciertamente, la enseñanza formal de la lengua oficial en los distintos niveles del sistema educativo le brindaban la oportunidad al bilingüe inicial, de poder seguir afianzando su castellano hasta conseguir un manejo más aceptado del mismo. Por el contrario, quienes no tenían la posibilidad de acceder a la enseñanza formal, o aquellos que no podían cursar sus estudios más allá de la primaria, veían muy limitadas sus esperanzas de poder remodelar su castellano, a no ser que las contingencias de la vida la condujeran a beneficiarse de otros agentes de castellanización: la migración de las ciudades, los centros de trabajo, los sindicatos y organizaciones de base, así como el servicio militar “obligatorio” (para los jóvenes de extracción indígena, aclaramos).

Ahora bien, el castellano forjado de tales condiciones, ya sea en la escuela o en el diario vivir, constituye, dependiendo de la región y de las lenguas vernáculas que actúan como sustrato, una realidad lingüística si bien heterogénea e inestable (pues los procesos de nivelamiento, reajuste y remodelación modelan de modo permanente), profundamente marcada en términos socio-lingüísticos, habiendo llegado a constituirse en estereotipo.

En efecto, tales manifestaciones reciben el nombre, por lo menos en el área andina de castellano motoso, y son hábilmente caricaturizadas por quienes, amparados por la posesión de la variedad estándar o incluso de otras variedades menos estigmatizadas, buscan herir la sensibilidad de los grupos sociales emergentes (Cerrón – Palomino 1990, Rivarola 1990). Nótese, por lo demás, que el castellano motoso no es un producto exclusivo de una situación de bilingüismo, pues ocurre que constituye muchas veces el único repertorio verbal del que disponen ciertas comunidades, luego del desplazamiento idiomático que sufrieran sus lenguas ancestrales.

La escuela, como se dijo, refuerza y perenniza muchas veces dichas variedades, apenas remodeladas por acción de los flujos comunicativos extracomunales, provenientes de las ciudades y en virtud de los medios de comunicación masiva, inicialmente la radio y últimamente la televisión.

1.5 La enseñanza del castellano

Tal como se dijo, a partir de la década del 30 la escuela comienza a ser una realidad en las comunidades sobre todo andinas. Si bien se preconizaba una enseñanza gratuita y obligatoria en el nivel primario en la práctica no todos los niños, en especial las mujeres, podrían beneficiarse de ella pues, como se sabe, la democratización de la escuela no alcanza por igual a todos; de hecho, ayer como hoy “unos somos más iguales que otros” (cf. López 1990).

Con todo, en virtud de la escuela, y con el correr del tiempo comunidades íntegras del campo andino, mayormente aquellas ubicadas en las cercanías de las capitales de la provincia o la vera de las rutas de comunicación a la costa fueron castellanizándose gradualmente, con el consiguiente desplazamiento de las lenguas vernáculas. Este proceso fue multiplicándose y reeditándose en las comunidades remotas de la sierra y la selva, a medida que los organismos del poder central, y entre éstos la escuela, lograban instalarse en ellas. Por consiguiente, no sería exagerado afirmar que no se habla únicamente vernácula pues el bilingüismo, en diverso grado de desarrollo y dependiendo de las variables de edad, sexo y escolaridad, ha logrado generalizarse por lo menos en el área andina, tal es, en cierta forma y de una perspectiva más bien oficialista, el “triumfo” alcanzado por la escuela como agente castellanizador por excelencia, y que algunos quisieran minimizar. Naturalmente el costo, en algunos casos irreparable, ha sido la desestructuración de las comunidades indígenas, con la consiguiente suplantación idiomático-cultural, supuestamente a favor de la lengua y cultura occidentales.

De otro lado, como dijimos, el castellano aprendido en la escuela dista mucho de ajustarse a la variedad de la costa, en especial la capitalina. Cuando sus hablantes, y es el caso de la mayoría, no ha logrado remodelarlo en consecuencia con otras variedades más cercanas a la estándar, en virtud al acceso a mayores niveles de educación o simplemente a través de una mayor exposición a aquellas en el trato cotidiano; dicha variedad ha devenido a su vez en norma, en especial para quienes no pueden beneficiarse del sistema educativo en sus niveles superiores. Tal es, en muchos casos, el tipo de castellano que se ven forzados a aprender los padres de los escolares, abjurando de su lengua materna ante la presión ejercida sobre ellos por sus propios hijos, nuevos voceros del discrimin idiomático alentado desde las aulas. De esta manera, la variedad de castellano alcanzada por la vía escolar se nivela y retroalimenta con aquella conseguida por la vía informal, y viceversa.

¿Cómo explicar entonces la poca o nula diferencia entre el castellano conseguido en el aula y el conquistado en la calle?. La respuesta es sencilla: tradicionalmente, y acorde con la política idiomática asimilacionista del estado peruano, reflejo a su vez del orden diglósico establecido la escuela imparte el castellano en forma directa, sin atender a la extracción idiomática del alumnado, como si él fuera monolingüe castellano. El mismo currículo ideado para la población escolar, no solo hispana sino capitalista, es empleado en las zonas de lengua vernácula. Peor aún, los programas de lenguaje, entiéndase lengua oficial insisten en impartir nociones de la gramática normativa antes que en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Al margen del trauma

psicológico y cultural que ello acarrea, no debe extrañar que la enseñanza directa del castellano resulte completamente asistemática, huérfana de toda dosificación, en las que las estructuras de la lengua son introducidas sin tomar en cuenta el diverso grado de dificultad que presentan. Como consecuencia de ello, el alumno repite y lee aquello que no entiende, y las infracciones en que incurre, siempre y cuando el maestro llegue a advertirlas, son corregidas igualmente en forma asistemática.

Frente a los resultados insatisfactorios de la enseñanza tradicional del castellano, desde un punto de vista normativista, se han venido ensayando en el país, desde hace algunas décadas diversos programas de educación bilingüe; los mismos que, empleando procedimientos y técnicas metodológicas de enseñanza de segunda lengua, demostrarían las bondades del nuevo enfoque, señalando al mismo tiempo la necesidad de generalizarlo a toda la población de habla vernácula.

En virtud de tales programas se llegó a demostrar de qué manera, por ejemplo, un alumno que se sirve de ellos supera en mucho a sus iguales que proceden de las escuelas tradicionales, demostrando mayor dominio del castellano tanto en su forma oral como escrita. Y no sólo eso, sino que los programas bilingües de mantenimiento en los cuales las lenguas vernáculas, lejos de ser vehículos de transición para acceder a la oficial, tienen la ventaja adicional, además de no quebrantar la personalidad e identidad cultural del educando, de formar individuos letrados en su lengua ancestral. Por su misma naturaleza experimental, han venido atendiendo sólo al 4% de la población escolar necesitada de educación bilingüe pues el Estado, que debiera hacer suya dicha tarea por desinterés o por simple inercia, a los programas mencionados que, en su mayoría, responden a convenios bilaterales con financiación fundamentalmente extranjera.

De este modo, la enseñanza bilingüe en el país, lejos de constituirse en parte importante de una política educativa nacional, no puede superar la fase experimentalista en la que se mantiene desde hace algunas décadas.

Mientras tanto la enseñanza directa del castellano sigue siendo el procedimiento empleado entre la población de habla vernácula, con los resultados ya mencionados. A este respecto conviene observar que si bien los organismos oficiales del Estado, apoyados en las cifras globales de los censos, toman como un hecho prácticamente consumado el bilingüismo generalizado de las poblaciones andinas de habla vernácula, la realidad es otra; porque, por un lado hay zonas, como la de los departamentos sureños de la sierra, en donde la población monolingüe supera en mucho a la de habla castellana; y por otro lado, la categoría de los bilingües, como se vio, incluye gruesamente una

buena proporción, tal vez mayoritaria, de hablantes de entrelengua. La enseñanza de castellano tiene que atender entonces, con los problemas metodológicos involucrados, no sólo al segmento de habla vernácula sino también a los hablantes de la entrelengua. (Pozzi-Escot 1990).

1.6 Normas en conflicto

Como se dijo, en virtud de los procesos de castellanización, tanto formal como informal o inducida, se han venido gestando, por lo menos en el área andina, diversas manifestaciones de castellano que lingüísticamente se caracterizan por acusar una fuerte influencia de las lenguas de sustrato –básicamente el quechua y el aimará, y socialmente corresponde al habla de las poblaciones rurales o a los grupos de extracción campesina asentados en las ciudades tanto serranas como costeñas.

Mayores niveles de escolaridad y mejores oportunidades de articulación dentro de la trama socioeconómica del país operan como agentes remodeladores de tales hablas, al propiciar un contacto permanente con hablantes de variedades más próximas a la costeña o capitalina. Debido a tales fenómenos correctivos, de carácter gradual o aproximativo dichas manifestaciones, llamadas interlenguas o interlectos (Escobar 1989) logran despojarse del lastre nativo, sobre todo aquellos rasgos que adquieren mayor connotación sociolingüística como son la inseguridad vocálica, la supresión de artículos y preposiciones o la construcción de genitivo; por ejemplo, a la par que otros, demasiado “profundos” como para ser advertidos van sedimentándose y escabulléndose no sólo en las variedades regionales de la sierra sino aun en los de la costa y de la propia capital.

En efecto, a raíz de los procesos migratorios del campo a la ciudad y de la sierra a la costa, que se intensificaron en las últimas décadas debido a la violencia de naturaleza estructural y bélica que la envuelve, la sociedad peruana atraviesa por una profunda transformación social. Particularmente notoria es la andinización de la costa, y especialmente de la capital: son los efectos del “desborde popular” del que nos hablan los sociólogos. Según el censo de 1981, y sin tomar en cuenta la agudización de los flujos migratorios debido al fenómeno de Sendero, el 41% (1.901.679) de los habitantes limeños eran migrantes, de los cuales el 54% provenía de la sierra (Matos Mar 1984).

Dentro de tal atmósfera, en la que la población local se ve asediada por la de procedencia serrana, se advierte cómo los rasgos más persistentes del castellano andino van contaminando la norma capitalina, alguna vez tenida por uno de los exponentes más castizos del castellano de América. Tales ras-

gos, la discordia de género, la forma gerundiva de los verbos estativos o la resemantización del llamado pluscuamperfecto, por citar unos ejemplos, si bien son estigmatizados aún por quienes alcanzan a tener conciencia de su sabor andino, se filtran subrepticamente en el habla de los limeños para instalarse en los registros de la comunicación no sólo oral sino también escrita.

En tales condiciones, de profundos y radicales procesos de recomposición social y de remodelamiento idiomáticos, la enseñanza tradicional del castellano sigue aferrada al empleo de la variedad académico literaria como norma, a despecho de su tremendo desajuste con el habla de los alumnos y de los propios maestros, sobre todo en la sierra, más específicamente, en el campo. Ya se vio cómo dicha norma, reflejada en los textos y materiales de enseñanza, es avasallada por las normas locales en plena gestión: los rasgos atribuibles a las lenguas vernáculas persisten en ellas y son objeto de profunda discriminación por parte de los pocos privilegiados que manejan una variedad más cercana a la estándar. En vista de ello, ¿hasta que punto resulta aconsejable la insistencia en el empleo de una norma que no alcanza a nivelar las manifestaciones idiomáticas de alumnos y profesores, no ya en el campo únicamente sino incluso en las ciudades tanto serranas como costeñas?. Se trata, como se ve, de un problema de selección, en términos de planeamiento lingüístico – pedagógico.

Dicho problema, que ha sido planteado de manera explícita entre quienes, directa o indirectamente, han estado vinculados con los programas de educación bilingüe, en especial los de mantenimiento (pues los de tipo transicional, como los del ILV, no parecen mostrar la preocupación); tiene una importancia decisiva para la enseñanza del castellano como segunda lengua. En efecto, ¿con qué variedad contrastar, no solo las lenguas indígenas sino incluso la entrelengua de los alumnos?, y ¿qué modelo tomar como pauta de la corrección idiomática? Porque en este punto, como es fácil suponer, la elección a favor de la norma académico literaria resulta inoperante, no importa cuán eficiente sea el método empleado para su transmisión: el alumno difícilmente encontrará, fuera del ambiente escolar, algún modelo que se aproxime a aquella, y que no es contexto idóneo para dicho modelo ya que, como lo hemos señalado repetidamente, hay un divorcio entre la norma del profesor y la del texto de aula (López y Jung 1989).

Siendo así, y en virtud de las experiencias acumuladas en la última década, lo más aconsejable teóricamente, así como viable en la práctica, parece ser la instancia en dicha norma, llamada también “culta”, más bien en el nivel de lecto –escritura antes que en el oral. De hecho, en el texto escrito y no en la emisión oral donde profesores y alumnos tienen mejores posibilidades de

contrastar las peculiaridades de su habla con las que subyacen en el texto; y, conseguir, al mismo tiempo, superar el discrimen lingüístico dentro de un clima de tolerancia, al menos en el plano oral, hacia las manifestaciones diversas del castellano andino.

Por lo demás, en las sociedades de tradición literaria como es sabido, es la lengua escrita la que actúa como elemento regulador del habla oral, sobre todo en las situaciones formales. Por lo que toca al Perú, no sería de extrañar que a la larga, se esté gestando en el país, como resultado de las convulsiones sociales que lo sacuden, una nueva situación diglósica en el interior de este continuum idiomático de bordes imprecisos que se conoce con el nombre de castellano peruano, con un registro altamente elaborado y aprendido fundamentalmente a través de la vía formal: el sistema educativo, en especial en sus niveles más altos.

Bibliografía

- Ballón Aguirre, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (Comps.)
1990 *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Lima: Multiservicios Editoriales
- Castro, Ignacio de
1978 *Relación del Cuzco*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos [1795]
- Cummins, James
1979 "Linguistic Interdependence and the Development of the Bilingual Children". *Review of Educational Research*, 49:, pp. 222-251
- Escobar Sambrano, Alberto
1989 "Observaciones sobre el interlecto". En LOPEZ, Luís Enrique et al. (Eds.): *Temas en lingüística aplicada*. Lima: Multiservicios Editoriales, pp. 147-155
- Guamán Poma de Ayala, Felipe
[1615] 1980 *El primer nueva coronica y buen gobierno*. México: Siglo Veintiuno
- López, Luís Enrique
1990 "El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En BALLÓN AGUIRRE, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (Comps.): *Op. cit.*, pp. 197-217
- Matos Mar, José
1984 *Desborde popular y crisis de estado*. Lima: Instituto de Estudios peruanos
- Pozzi-Escot, Inés
1990 "Reflexiones sobre el castellano como segunda lengua en el Perú". En BALLÓN AGUIRRE, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (Comps.): *Op. cit.*, pp. 51-72

Quiroga, Pedro de

[1562] 1922 *Libro intitulado Coloquios de la Verdad*. Sevilla: Centro Oficial de Estudios Americanistas

Rivarola, José Luís

1990 *La formación lingüística de Hispanoamérica*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Selinker, L.

1972 "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-230

2

EL PLACER DE APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

Wolfgang Küper

Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ

2.1 Introducción

Esta contribución consiste de dos partes presentadas independientemente en eventos diferentes. La mirada del lector advertirá, sin duda alguna, su relación complementaria. Vivimos en un mundo de rápidas transformaciones sociales, culturales y económicas. Ya no es posible hablar de sociedades monolingües. El bilingüismo y el multilingüismo son evidencias cotidianas en una gran mayoría de sociedades en el mundo. Y, dentro de este contexto, en un proceso pedagógico enfocado en el aprendizaje son preguntas básicas ¿en qué lengua aprende mejor a leer y escribir un niño o una niña?, ¿cómo aprende mejor este niño o esta niña a disfrutar y cultivar la lectura?

En el estrecho marco de una presentación estas preguntas son complejas de responder. Las ideas que aquí se vierten son resultado de lecturas especializadas así como de intercambio de experiencias con colegas profesores y profesoras que tienen la fascinante pero también delicada responsabilidad de acompañar a niños y niñas en sus procesos de aprendizaje en diferentes contextos socioculturales.

En la primera parte reflexionaré en torno a las ventajas y beneficios de una educación bilingüe, ponencia presentada en el evento “Puno vuelve a Puno”, realizado del 25 al 29 de mayo de 1998 en la ciudad de Puno, 20 años después que se iniciara el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P-GTZ). La segunda parte la he titulado ‘El placer de leer’ en la cual presentaré algunas ideas con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura, expuestas en la inauguración y clausura del Taller “Lectura y Escritura Temprana”, realizado con apoyo de la Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ), del 8 al 10 de mayo de 2001, en el marco del proceso de modernización de la formación docente en el Perú, iniciado en 1996 por la Dirección

Nacional de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Educación del Perú.

2.2 Ventajas y beneficios de una educación bilingüe

Existen diversas experiencias de educación bilingüe en todo el mundo. No solo en América Latina sino también en muchos países de África y Asia contamos con experiencias de educación bilingüe. Igualmente se están llevando a cabo grandes programas de educación bilingüe en los Estados Unidos y en Europa. Por ejemplo, en Alemania también tenemos diversos programas bilingües o multilingües. Todas estas experiencias que se encuentran en diferentes niveles de desarrollo, así como investigaciones realizadas en distintas partes del mundo nos presentan variados resultados.

Voy a centrarme en resultados de estudios realizados en los Estados Unidos y en Europa, cuyos resultados nos muestran una situación muy diferente a la situación de la EBI en los países latinoamericanos. Ellos nos pueden servir, sin embargo, para aclarar ideas y trabajar con una filosofía de lo que se puede lograr, aún en situaciones muy difíciles.

Las ideas presentadas se fundamentan en un trabajo del profesor John Hutchison de Boston University, *Aproaching the question of language of instruction* (Una aproximación con respecto a la lengua de instrucción). Básicamente se parte de dos principios fundamentales:

- (a) Cada niño y cada niña tiene el derecho de aprender a leer y escribir en su lengua materna.
- (b) Los niños no pueden aprender a leer y escribir en una lengua que no entienden. Este fundamento pedagógico es tan simple y tan claro que cabe la pregunta por qué no se convierte en un principio básico de la educación.

Estos dos principios fundamentales nos orientan a continuación en nuestras reflexiones con respecto a las ventajas y los beneficios de la educación bilingüe:

(1) Los resultados de investigaciones internacionales sobre la educación bilingüe refuerzan sus ventajas y beneficios de una relación extremadamente convincente en cuanto a dos aspectos:

- (a) La habilidad competitiva desarrollada en alumnos bilingües sobre sus pares monolingües, y

- (b) el bilingüismo, por tanto, como un recurso válido y no un obstáculo para el desarrollo personal.

Por estas razones el bilingüismo juega un rol importante en el desarrollo personal y debe ser apoyado y aprovechado al máximo y tanto como sea posible. En la reforma educativa boliviana se ha previsto que en cualquier lugar del país cada niño además de su lengua materna aprenda otra lengua hablada en el país. Por ejemplo, se ha planificado que en las ciudades los niños deben aprender también quechua, guaraní y/o aimara.

En todos los países de Europa y del mundo se aprende lenguas extranjeras. En Alemania está previsto que cada niño aprenda conocimientos básicos de inglés. El bilingüismo está difundido en todo el mundo. Aquí y en otros países se discute sobre la necesidad de aprender el inglés por su importancia como medio de comunicación en los tiempos actuales de la globalización. En algunas comunidades indígenas del Ecuador se ha llegado al extremo de sustituir la educación bilingüe quechua-castellano en favor del castellano- inglés, porque el inglés les comunica con el mundo.

(2) La educación en la lengua materna garantiza la transferencia óptima de valores sociales y culturales a los niños y a través de ello

- (a) Afirma la propia identidad del niño y refuerza su autoimagen y autorrealización,
- (b) vincula al niño con sus padres, la comunidad, la escuela y el entorno local,
- (c) garantiza la transferencia óptima de competencias académicas, cognitivas, sociales y culturales a otra lengua extranjera.

En la discusión de la globalización hay quienes argumentan que no nos encontramos en un desarrollo de la diversidad sino en un desarrollo de la universalidad pues todo se homogeneiza de una misma manera. El inglés es la lengua de todos en la ciencia y de las computadoras. Pero también hay quienes argumentan muy claramente que no es la unificación sino la diversidad lo más importante para el futuro. Existe un informe muy importante, el de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo del ex-Secretario General de la Naciones Unidas, Javier Pérez de Cuellar, titulado “Nuestra Diversidad Creativa”. Este informe data de 1996 y apunta a la creatividad de la diversidad. Es decir, enfatiza a la necesidad de desarrollar esta creatividad. En muchas ocasiones se observa en este mundo que no es precisamente la homogeneidad lo

que quiere la gente. Las luchas por la preservación de la cultura en los Balcanes, es un ejemplo de ello.

(3) Debemos tener muy claro que la lengua de cada grupo social y cultural está vinculada a una visión del mundo en particular. Una lengua extranjera jamás puede ser vehículo neutro de comunicación y socialización. Y menos puede ser esta lengua extranjera un vehículo de la cultura del niño.

En sus inicios el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno no tomó en cuenta este aspecto. El proyecto comenzó con investigaciones lingüísticas, enfocando la lengua como expresión de la comunicación pero con el desarrollo del proyecto se vio que esta era una perspectiva muy restringida. La lengua es más que un instrumento de comunicación; es también un medio que transporta una visión y cosmovisión del mundo, concepto reiteradamente mencionado en el informe de la comisión mundial sobre la Cultura y el Desarrollo. De ahí se entiende que la desaparición de una lengua significa la pérdida de una parte del patrimonio humano mundial. Es una pérdida para toda la humanidad.

(4) Para lograr los beneficios de una educación bilingüe es indispensable que exista un vínculo fuerte entre la socialización del niño en la familia y la socialización formalizada en la escuela.

Esto implica que los padres de familia estén directamente vinculados a las actividades de sus hijos en la escuela participando activamente en programas de alfabetización. La escuela debe complementar al hogar y profundizar las relaciones con la comunidad. Es necesario realizar programas para los niños y sus padres. Esto es un resultado claro en investigaciones realizadas aquí y en otras partes del mundo.

(5) Al contrario de lo que se practica en muchas partes del mundo con la enseñanza en una lengua “nacional” que los niños no entienden, las ventajas cognitivas de la enseñanza en lengua materna son:

- (a) Los niños bilingües demuestran habilidades cognitivas más amplias que niños pares monolingües,
- (b) la competencia de leer y escribir en la lengua materna apoya al desarrollo de la competencia de la lectura y la escritura en la segunda lengua,

- (c) con el uso práctico de la lengua materna se apoya claramente al aprendizaje de la lectura y la escritura en la segunda lengua,
- (d) las situaciones auténticas para el niño facilitan el desarrollo de la competencia de escribir en la lengua materna y en la segunda lengua.

Es inadecuado enseñar y aprender a leer y escribir en una lengua que no se encuentra en el entorno de los niños lo cual implica que la educación en general, la bilingüe en especial, precisa de metodologías pedagógicas adecuadas.

Hace unos años se realizó un seminario de educación en lengua materna en la ciudad de Dar es Salaam en Tanzania, Africa, donde se afirmó, que todos los niños hablan la lengua suaheli. Tuvimos la oportunidad de visitar un aula donde la profesora aplicaba la metodología silábica escribiendo en la pizarra algunas palabras en la lengua de los niños para que ellos las repitieran silábicamente la, lo, li, lu, ma, mo. La clase entera repetía sílabas todo el tiempo. Claramente se trataba de una metodología que no refuerza la comunicación, pues no solo se trata de enseñar palabras en la lengua materna, sino promover la comunicación.

Igualmente, tenemos resultados de un estudio realizado con niños francoamericanos que tienen la posibilidad de aprender en francés. La tercera parte del currículo se enseña en francés. Después de 5 años estos niños visiblemente han sobrepasado al grupo de control que no trabaja con el mismo currículo. De los niños que solamente gozaban de una educación en inglés, en el área de inglés mismo, sólo una parte fue mejor que el grupo que había aprendido en francés. En esta investigación se mostró que estos niños francoamericanos tenían más orgullo de ser franceses y americanos; es decir poseían una mayor autoestima. Resultados similares existen en otras partes del mundo.

Un argumento muy popular afirma, particularmente en las discusiones sobre el bilingüismo, o mejor dicho sobre el multilingüismo en Africa, que la diversidad de las lenguas es adversa a la unidad nacional. En esta argumentación se vincula la lengua con la idea de nación. Pero, en Africa también hay un argumento en contra muy fuerte. Tres naciones, Somalia, Ruanda y Burundi tienen una sola lengua y tienen gravísimos problemas internos para conservar su identidad nacional. El ejemplo de estos tres países con una sola lengua muestra muy claramente que una lengua no garantiza la unidad nacional. En estos países hay fuerzas muy separatistas que prueban lo contrario.

(6) En la educación bilingüe se interrelacionan las competencias de ambas lenguas. Existe una transferencia continua de contenidos de una lengua hacia la otra, pero se deben tener en cuenta las condiciones siguientes:

- (a) cuando no se entiende la segunda lengua, la aplicación consciente de sus estructuras no debe ser muy temprana,
- (b) el uso de la segunda lengua debe empezar con la forma oral,
- (c) el uso de la lengua materna como medio de instrucción es necesario durante todo el proceso escolar.

En términos generales ambas lenguas deben tener un estatus equilibrado. Ninguna lengua debe ser considerada transicional. Según investigaciones internacionales se necesitan por lo menos dos años para obtener destrezas básicas comunicativas en una segunda lengua cuando su conocimiento aún es insuficiente.

Con respecto a las destrezas académicas se afirma que se necesitan cinco a diez años para un verdadero y adecuado conocimiento de una segunda lengua. Imagínense la situación cuando se comienza en la escuela primaria sin tener ningún conocimiento de la segunda lengua. En sólo 5 ó 6 años es difícil lograr un manejo adecuado de ambas lenguas porque normalmente se necesita un poco más de tiempo. En una investigación realizada con respecto a una lengua minoritaria en los Estados Unidos se descubrió que los alumnos del programa bilingüe después de 4 a 7 años lograron el 50% de un test standard. Quienes procedían de un programa monolingüe y aplicaron el mismo test en la segunda lengua obtuvieron resultados similares solamente después de 7 a 10 años, es decir, después de casi el doble del tiempo.

Una de las razones que explican esta situación es que en una educación bilingüe hay una transferencia continua de los contenidos de una lengua a la otra. Parece ser muy claro que cuando se aprende en la lengua materna simultáneamente se aprende algo de la segunda lengua: los conocimientos se juntan y retroalimentan mutuamente.

Aprender a hablar primero en la segunda lengua contribuye a la fluidez de la comprensión lectora. Con la habilidad de leer y escribir en dos lenguas se transfieren nuevos conocimientos intelectuales, culturales, económicos y sociales. Recordemos que cada lengua representa un ambiente, el entorno de una cultura específica y de una visión global del mundo.

(7) Apoyar en el proceso de la lectura implica que:

- (a) La exposición temprana de los niños a una lengua que no entienden y sin preparación adecuada impide el desarrollo de la competencia de la lectura y la escritura en ambas lenguas,
- (b) aprender a hablar primero en la segunda lengua contribuye a la fluidez de la comprensión lectora,
- (c) la habilidad de leer y escribir en dos lenguas transfiere nuevos beneficios intelectuales, culturales, económicos y sociales.

(8) En el desarrollo de ambas lenguas es muy necesario practicar mucho la lectura. Por eso es indispensable:

- (a) crear para los niños y las niñas un ambiente favorable de acceso a una variedad de materiales de lectura y escritura,
- (b) crear oportunidades múltiples para una práctica sostenible de la lectura y escritura mediante una variedad de formas como: leer individualmente, con pares o en grupo,
- (c) dar en la lectura espacios a las necesidades individuales de los niños.

En una experiencia de una ONG en Bangladesh, país del Asia, se desarrolló un sistema de educación primaria basado principalmente en la lectura. Investigaciones internacionales afirman que se necesita haber leído unas 10,000 páginas para poder desarrollar una capacidad lectora sostenible para toda la vida. ¡Imagínense la cantidad de páginas que los niños ya están leyendo en la escuela! En este proyecto se están desarrollando diversos materiales de lectura para los niños. Para el primer año ya se cuenta con pequeños libros que aumentan sus páginas de año en año. En estas escuelas, después de una introducción general diaria de 45 minutos, cada niño cuenta con uno de estos pequeños libros de lectura para las horas siguientes de la escuela y, además, con otros materiales y espacios para actividades en otras áreas. El profesor se dedica a responder preguntas.

(9) La lectura voluntaria y por propia iniciativa es una fuerte herramienta para toda la educación porque:

- (a) contribuye a la cimentación de la literacidad,
- (b) se practica en la escuela o fuera de ella, en bibliotecas o en la casa,

- (c) es efectiva para el desarrollo del vocabulario, entendimiento de la gramática y desarrollo de la capacidad de la escritura y la redacción.

La Secretaría del Convenio Andrés Bello (SECAB) en Bogotá, Colombia, ha elaborado un texto que describe experiencias exitosas de lecto -escritura en los países Andinos. La SECAB afirma estar convencida de que el aprendizaje de la lectura debe ser un acto alegre, divertido, creativo. Por eso ha lanzado el slogan “la letra con risas entra” con el propósito de contraponer el viejo criterio de que “la letra con sangre entra”. Se puede observar ya que en muchas escuelas la letra no entra con sangre. La letra entra mucho mejor con risas y sonrisas.

(10) Los niños bilingües tienen generalmente una comprensión más avanzada de la relación entre las palabras y las estructuras lingüísticas y los significados. Esto significa por ejemplo:

- (a) mayor comprensión académica además de la comprensión comunicativa,
- (b) más conocimiento fuera del contexto y no sólo conocimiento contextual,
- (c) mejor capacidad analítica que simplemente reproducir el conocimiento.

A estas habilidades normalmente se denominan capacidades metalingüísticas y son muy importantes para el proceso de la educación en los niveles superiores.

(11) Existe una diferencia muy importante entre la lengua del aprendizaje y el aprendizaje de una lengua. Cuando las competencias y los conocimientos se han desarrollado en la lengua materna aumentan también las competencias de comunicación y académicas en la segunda lengua.

Esta diferencia muy importante se toma normalmente muy poco en cuenta en la realidad de la educación. Es muy claro que la gran mayoría de nosotros aprendemos mucho mejor y más en nuestra lengua materna porque es la que mejor entendemos. No es tan fácil aprender en una lengua que no manejamos. Por eso hay que diferenciar entre la lengua de nuestros aprendizajes y la lengua que queremos aprender. Cuando las competencias y los conoci-

mientos han sido desarrollados primeramente en la lengua materna, se contribuye también al desarrollo de las competencias de comunicación y académicas en la segunda lengua, al aprendizaje en general de esta segunda lengua.

El siguiente esquema quiere explicar el uso de las lenguas en la educación bilingüe en los diferentes niveles de la educación.

Introducción y uso de las lenguas en la educación bilingüe

	Destreza comunicativa	Destreza académica	Lengua de instrucción
Pre-escolar Primaria	L1		
Inicial (1-3) Primaria	L1/L2	L1	L1/L2
Posterior (4-6)	L1/L2	L1/L2	L1/L2

L1 = Lengua Materna

L2 = Segunda Lengua

(12) La capacidad para resolver problemas es una de las contribuciones más importantes de la educación bilingüe.

El desarrollo de esta capacidad es de suma importancia para las competencias a desarrollar en el siglo XXI. Se ha probado en evaluaciones del proyecto experimental de PUNO en 1988, que los niños de las escuelas del proyecto eran mejores en la solución de problemas que en las escuelas de control.

Esta capacidad es importante también en otras situaciones. Se podría mencionar el aspecto de la tecnología. En su libro *Historia de la Cultura y Modernidad en América Latina*, el antropólogo alemán Constantin von Barloewen llega a la conclusión de la posibilidad de poner en marcha un proceso de desarrollo técnico bilateral, en el cual la cultura originaria puede conservar su identidad a la vez que sus miembros se convierten en inventores y aplicadores de nuevas tecnologías y así integrarse en el proceso de modernización sin perder su identidad.

Frente a la multiplicidad étnica y cultural y también tecnológica de los países andinos, no se ha llegado todavía al reconocimiento de un pluralismo cultural y sus consecuencias políticas, sociales y tecnológicas. Esto requeriría de un proceso de descolonización mental entre los diferentes sectores de la so-

ciudad. La civilización moderna con sus tecnologías exige un alto grado de abstracción, mientras que la racionalidad andina se basa esencialmente en lo concreto y empírico, mezclado con una trascendencia y magia que colisionan con los procesos productivos de la industrialización moderna.

Para poder superar esta situación, se requieren interacciones que prácticamente no se han dado aún en los países andinos. Hasta la fecha no se ha producido el encuentro entre el pensamiento científico y las capacidades tecnológicas modernas con las habilidades tecnológicas tradicionales. El desarrollo autónomo sustentable del mundo actual sólo se logrará mediante una fusión entre la capacidad tecnológica de la producción moderna y el conocimiento y uso sistemático de la tecnología tradicional. Para poder movilizar las tecnologías alternativas se debe recurrir al potencial de los recursos locales y regionales y esto exige, a su vez, un proceso de aprendizaje social y cultural. La educación no debe dar tanto énfasis a la transferencia y reproducción y menos aún a la simple imitación de la tecnología importada sino que debe realzar la fuerza creativa y constructiva de todos los grupos involucrados en el desarrollo de habilidades tradicionales. Su tarea es doble: debe formar la conciencia para la ciencia y tecnología moderna y al mismo tiempo conservar el patrimonio cultural y tecnológico de la gente.

(13) La EBI no cae del cielo ni tampoco se realiza por medio de leyes y reglamentos. No son los políticos sino precisamente los maestros quienes van a realizarla. Sólo si ellos entienden y practican los principios pedagógicos y académicos se pueden garantizar las ventajas presentadas.

Pero tampoco solamente los maestros. Existen otros actores como las comunidades, las organizaciones indígenas. Hay mucho que hacer para realizar una EBI que se presenta en las discusiones internacionales y en los resultados de las investigaciones que aquí se han expuesto brevemente.

Los mensajes para la realización de una educación bilingüe verdadera son:

- (a) La educación bilingüe es un recurso importante y no un obstáculo al desarrollo.
- (b) El buen manejo de la lengua materna facilita el aprendizaje de la segunda lengua, ambas se interrelacionan y benefician mutuamente.
- (c) El bilingüismo es el asunto del futuro en todo el mundo.
- (d) Se necesitan vínculos y acuerdos más estrechos entre el hogar y la escuela.

- (e) El aprendizaje en una lengua y el aprendizaje de una lengua son dos cosas distintas: se aprende en la lengua materna y en la lengua que se entiende. No se aprende en una lengua que no se conoce.
- (f) Es importante la lectura en ambas lenguas, una lectura libre y voluntaria.
- (g) La educación bilingüe es una contribución importante para resolver problemas del desarrollo en el siglo XXI.
- (h) Los maestros tienen que solucionar los problemas de la educación bilingüe y no los políticos.

(14) Finalmente se debe subrayar que

- (a) la diversidad no nos separa. La diversidad nos une en su creatividad, en la interculturalidad, en el aprendizaje de los unos de los otros,
- (b) la diversidad es una posibilidad de enriquecimiento a partir de los distintos mapas de conocimientos, los cuales deben articularse en un diálogo de saberes.

2.3 El placer de leer

Para reflexión quiero puntualizar cuatro aspectos:

- (1) Cada niño, cada niña tiene derecho a pedir que les cuenten un cuento.
- (2) La gran mayoría de los jóvenes no lee.
- (3) Es necesario leer para progresar.
- (4) Para leer mucho mejor desde la infancia, los padres de familia tienen que leer a sus niños cuentos e historias desde muy temprano.

En una declaración universal sobre los derechos del niño a escuchar cuentos, que recientemente he leído, se afirma que todo niño tiene pleno derecho a exigir que sus padres le cuenten cuentos. A cualquier hora del día el niño, la niña tiene derecho a pedir un cuento y que le cuenten un millón de veces el mismo cuento, si él lo pide. Esto revela que los padres y las madres deben leerles cuentos en la noche, les den este gusto de leerles en voz alta para que, después en la escuela, ojalá, cuando aprendan a leer y a escribir, desarrollen el gusto por la lectura a lo largo de toda la vida.

Pero la realidad es diferente. La gran mayoría de los jóvenes en el Perú no lee. La situación es un poquito más deplorable en el país todavía porque

no se sabe leer. El Día del Libro que se celebró el 23 de abril (año 2001), los diarios “El Peruano” y “Liberación” realizaron una encuesta entre estudiantes universitarios. Tuvieron como resultado que la gran mayoría de los jóvenes con los que conversamos sólo leen si la universidad les obliga y algunos, incluso, no han abierto un libro desde la secundaria cuando leían por exigencia del colegio.

¡Qué situación tan triste! ¿Qué van a aprender estos jóvenes si no leen para progresar? El mismo Día Mundial del Libro, el Director General de la UNESCO en un mensaje que se ha publicado en el diario “El Comercio” el día 24 (del año 2001), afirma que el libro se ha convertido en *objeto de análisis* para la lucha por la diversidad cultural y lingüística, además se ha vuelto en un aliado único que garantiza el acceso al conocimiento, a la libertad y a la paz. El libro, continúa el Director General de la UNESCO, es un inestimable compañero de ruta y de vida y lo es tanto para las sociedades que privilegian la tradición oral como para las que se han desarrollado en torno a la palabra escrita. El libro se respeta y aprecia como guardián de la tradición y del patrimonio pero también como vehículo de nuevas formas de expresión. Además, el libro es un pilar para la educación básica, esencial en la lucha contra la pobreza, sólido frente a los rápidos avances de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en la sociedad moderna.

Es tan importante el acceso de todos los públicos a la lectura, que por eso estamos luchando para su realización. Tenemos la finalidad de contribuir al análisis, a la generación y difusión de propuestas innovadoras para mejorar la práctica educativa en el aprendizaje de lecto-escritura temprana. Tenemos como objetivo profundizar los conceptos que fundamentan los enfoques a partir del análisis de las prácticas pedagógicas de lecto-escritura. Sobre la base de enfoques innovadores queremos dilucidar la realidad de las demandas de las niñas y niños a fin de promover el desarrollo de las propuestas innovadoras en el marco de la lecto-escritura temprana.

Exactamente en el año 1900, la pedagoga Elly Key escribió un libro para proclamar el siglo XX como el siglo de los niños. El título de su libro es *El siglo del niño*. Esta pedagoga pensó que con este libro se daría un impulso para que el siglo XX fuera el siglo de los niños. Sabemos lamentablemente que esto no fue así. Pero, sabemos de otro lado, que muchas de las ideas, de las reflexiones en este libro son muy bellas. Ellas se han originado en el inicio del siglo XIX. Por primera vez en la historia se formó la idea del valor del niño, y la pedagoga Key lo ha resumido todo.

Los niños son personas ante todo y todos los niños tienen su individualidad. Todos los niños tienen diferentes modalidades y ritmos de aprendizaje,

tratemos a los niños con simpatía y cariño, en ninguna situación un niño debe ser castigado corporalmente.

Conocemos el importante rol que juega el factor emocional en la educación. Sabemos que los niños aprenden mucho mejor en un ambiente bueno, en un ambiente de emoción, en un ambiente de cariño. Es mejor tratar a los niños en una forma positiva, no crítica, no de censura, para que aprendan bien.

Se sabe también lo importante que significa la motivación en nuestra vida. Imagínense situaciones en la familia cuando el padre o la madre dicen “eres malo o mala”, “no puedes cambiar”, “no seas bruta/o”, ¿pueden ustedes imaginarse que esto guste a los niños?

El niño tiene derecho a conocer el significado de las cosas en su entorno, de lo que está pasando. Los profesores tienen que partir del pensamiento del niño, responder a sus necesidades, a sus preguntas, a sus preocupaciones y no imponerles sus categorías.

Por investigaciones sabemos que los niños desarrollan tempranamente una capacidad de experimentación, observación y aplicaciones respectivas. Esto ocurre también con el aprendizaje temprano de las computadoras que no todos captamos rápidamente como adultos. En América Latina existen muchas discusiones sobre la educación temprana, es decir, la educación inicial y en las cuales se insiste que los niños de 3 ó 4 años sepan leer y manejar la computadora.

Los niños a esta edad tienen otras necesidades. Por ejemplo, jugar. Aún no se ha utilizado suficientemente el juego como posibilidad y oportunidad de aprendizaje. Este conocimiento no es nuevo pero tenemos que transferirlo de una forma adecuada a nuestras instituciones, a nuestras escuelas. Nosotros, los maestros, somos quienes ponemos estos conocimientos a la realidad. Las políticas son importantes pero, finalmente lo que pasa en el aula, es la interacción, es la relación entre el profesor y el niño lo que define el futuro del país.

Aprendamos de nuestros niños y no impongamos nuestros conocimientos y experiencias a la escuela. Tratemos a nuestros niños en la escuela como tratamos a nuestros propios hijos. Luchemos diariamente por los derechos de los niños, luchemos contra los profesores y los padres de familia que todavía castigan a los niños físicamente, luchemos también contra los profesores, los colegas y las colegas que tratan a los niños en la forma antigua de la pedagogía que afirma que la letra entra con sangre. Luchemos contra los padres que piensan que sus niños que aun no hablan ni entienden el castellano deben aprender en esta lengua desde el primer grado en la escuela. Luchemos

para que los derechos de los niños se realicen, se cumplan. Luchemos para que finalmente el siglo XXI sea el siglo de los niños.

3

MÉTODOS COMUNICATIVOS PARA LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Herminia Cárdenas

Universidad Estatal de California de Los Ángeles

3.1 Introducción

La introducción del castellano como segundo idioma es la base de aquellos programas que hacen frente a las necesidades académicas de los estudiantes de lenguas de minorías. Es aún más importante en aquellos lugares en los cuales sólo hay un pequeño número de estudiantes que habla la lengua materna, en donde la falta de personal docente bien preparado y de materiales de instrucción apropiados impiden la formación o el desarrollo de programas de educación bilingüe. Asimismo es un elemento clave en aquellos programas donde se hace uso de la lengua materna para la instrucción académica, la cual se utiliza mientras los estudiantes desarrollan y adquieren suficiente castellano para recibir el beneficio de dicha instrucción académica en su segunda y nueva lengua.

El fundamento de los métodos comunicativos en la adquisición de la segunda lengua se apoya en conceptos, teorías e hipótesis que convergen alrededor de la interacción de las nociones constructivistas sobre el significado. Vygotsky (1978) definió la zona de desarrollo inmediato como “*la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas con la guía de adultos o en colaboración con compañeros más capacitados.*” Este concepto clave acentúa la dimensión social del aprendizaje el cual resulta del apoyo de madres, maestros, hermanos mayores y otras personas encargadas del cuidado de los niños. Es así como la sabiduría colectiva de este grupo de aprendizaje también juega aquí, un papel importante.

El concepto de andamio implica el apoyo que ofrecen los maestros cuando los estudiantes están involucrados en una tarea que está localizada en la zona de desarrollo inmediato. Bruner (1978) describió el concepto de andamio como una plataforma de despegue diseñada para sostener y estimular el desarrollo del idioma en el niño hacia niveles superiores más complejos. Pearson (1985) explicó la naturaleza temporal de este concepto de andamio como una liberación gradual de responsabilidad. Los buenos maestros utilizan técnicas de andamio tales como preguntas, estímulos, ilustraciones, y otros recursos visuales como demostraciones, dramatizaciones, gestos, comprensión vigilada, gráficas de organización y repeticiones. Estas estrategias permiten que el estudiante participe sostenidamente en las actividades del aprendizaje.

El concepto de aproximación es un proceso de relación en la cual los estudiantes imitan el lenguaje y prueban hipótesis sobre el mismo. Este proceso de aproximación es el fundamento del lenguaje oral y escrito en el que los estudiantes adquieren nuevas destrezas y comprensión dentro del contexto auténtico del total. Es así como los estudiantes muestran un comportamiento que refleja el de sus modelos ejemplares acercándose más y más a su grado de proficiencia. En su manera de ver la aproximación sucesiva Holdaway (1979), retomando la visión de Vygotsky, describe el proceso como aquel en el cual los adultos y los compañeros más capaces usan lo expresado en las respuestas del discípulo para construir, ajustar y finalmente eliminar el andamio para permitir el desarrollo del aprendizaje.

En este punto debemos examinar también la dicotomía entre dos modelos de instrucción: uno que se basa en destrezas y el otro que se basa en nociones constructivistas. El primero enfoca principalmente el desmembramiento o fragmentación de los distintos elementos del currículo de modo que dichas destrezas y conceptos aislados permitan dominar la materia en forma de paradigma lineal. El aprendizaje de un segundo idioma basándose primordialmente en la gramática es un buen ejemplo de este método.

El punto de vista constructivista es diametralmente opuesto, pues se enfoca en la construcción de significado utilizando lo que el estudiante ya sabe y combinándolo con ideas nuevas que se integran a lo ya sabido. Es un sistema cuyo centro es aquel que está aprendiendo: el estudiante, un factor muy importante a considerar cuando trabajamos con aquellos que vienen de grupos diversos y que en muchos casos están en una situación de alto riesgo de fracasar. Dentro del punto de vista constructivista, la adquisición del lenguaje forma parte integrante de su función; cuando enseñamos destrezas, las en-

señamos como parte integral en la aclaración del contexto, no en forma sistemática, artificial y fragmentada.

El propósito de este trabajo es el de unir el paradigma constructivista en los métodos comunicativos con las estrategias relacionadas que ayudan al estudiante que aprende el castellano. Además extenderemos el tercer nivel del método natural de Terrel cuando surge el lenguaje hablado a niveles más avanzados del desarrollo del lenguaje; esto incluirá el acceso al núcleo del currículo a través de la instrucción del segundo idioma con apoyo (*sheltered instruction*).

3.2 Una perspectiva histórica

Hasta hace pocos años, muchos estudiantes han tratado de aprender un segundo idioma utilizando el uso de la traducción con gramática y el sistema audio-lingual. El sistema de traducción con gramática es el más conocido para nosotros porque se utiliza en los cursos de lenguas extranjeras en escuelas secundarias y en las clases de la universidad desde la década de los 50 hasta nuestros días (Chastain, 1975). Aprendimos el vocabulario en términos del primer idioma a través de listas de palabras que los maestros presentaban en parejas con su equivalente en castellano; estudiamos la gramática del otro idioma en términos de nuestro idioma natal. Ese mismo idioma fue siempre la ventana a través de la cual veíamos y hacíamos contrastes con nuestro segundo idioma, raras veces nos convertíamos en verdaderos hablantes del nuevo idioma como resultado de las clases que tomábamos; lo mejor que podíamos hacer era recibir buenas calificaciones en los exámenes de gramática, traducíamos con bastante dificultad y leíamos con dudosa comprensión.

El sistema audio-lingual tiene sus raíces en la lingüística estructurada y la psicología del behaviorismo. Esta combinación dio por resultado una metodología basada en la secuencia gramatical con el remedo y la memorización de patrones de ejercicios, pero sin el análisis exhaustivo del método traducción-con-gramática (Chastain, 1975). El sistema audio-lingual se caracteriza porque:

- a) Está basado en el dominio subconsciente de formas gramaticales en secuencia.
- b) El aprendizaje es el resultado de la enseñanza de patrones orales de ejercicios.
- c) El énfasis se coloca en la producción correcta de las formas gramaticales que responden a un estímulo oral.

- d) Las destrezas del lenguaje se aprenden en la secuencia natural: escuchar, hablar, leer y escribir; y finalmente,
- e) No existe referencia a la lengua materna durante la instrucción.

La lección típica audio-lingual consiste en un diálogo seguido de una serie de patrones de ejercicios relacionados; el propósito es el de presentar el significado del vocabulario o de los elementos gramaticales que se enseñan dentro del contexto de una situación real. Por ejemplo, un diálogo que introduce el concepto de las preposiciones de lugar puede presentarse de la manera siguiente:

Rosa: ¿Dónde está la pelota, Diego?

Diego: Está en la mesa, Rosa.

Rosa: No, se cayó debajo de la mesa.

Diego: Recógela y ponla en la caja.

Enseñábamos el diálogo utilizando un ejercicio de repetición, ilustrándolo con fotos, una pequeña dramatización o con objetos reales y estudiantes de la clase. Practicábamos estos nuevos elementos utilizando ejercicios de patrón que desarrollaban una respuesta constante a través de la repetición. Como respuesta al estímulo o apunte del maestro, los estudiantes repetían el patrón, haciendo también cambios en el mismo. Generalmente, primero respondía todo el grupo; a medida que iban ganando confianza, los que respondían estaban en grupos más pequeños que respondían separadamente, hasta que cada estudiante se sentía capaz de contestar en las aulas de las escuelas primarias y secundarias donde se enseñan ambos, el primero y el segundo idioma. Se ha dado un gran cambio en el paradigma alejándose de los métodos basados en la gramática para la adquisición del lenguaje y hacia lo que llamamos método comunicativo.

3.3 Los principios fundamentales de los métodos comunicativos

Krashen (1982) ha ofrecido cinco hipótesis importantes que sirven de fundamento a las prácticas usuales en los métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua.

3.3.1 Hipótesis de adquisición -aprendizaje

En esta hipótesis Krashen ilustra la diferencia entre la adquisición de la lengua materna que surge del subconsciente infantil y los estudiantes en secundaria, que aprenden francés conscientemente. Adquirimos el lenguaje en

nuestro subconsciente con un sentido de corrección, pero aprender una lengua, por el contrario, es un proceso consciente que involucra el conocimiento de las reglas gramaticales. Por supuesto, el infante siempre logra adquirir su lengua mientras que, el estudiante de secundaria generalmente no logra dominar ese segundo idioma.

3.3.2 Hipótesis del orden natural

De acuerdo con esta hipótesis de Krashen, las estructuras gramaticales se adquieren en una secuencia predecible, algunos elementos se adquieren antes que otros. Su conclusión es que el orden de la adquisición de la primera y segunda lengua es muy similar, pero no idéntico. Sin embargo, es importante notar que Krashen no concluye diciendo que es importante o necesario enseñar el segundo idioma siguiendo el orden natural; el contenido de lo aprendido en la lengua materna, adquirida durante la infancia, se basa en lo que el niño quiere o le interesa en el momento.

3.3.3 Hipótesis de verificación (monitor hypothesis)

Esta hipótesis describe cómo el que aprende posee un control (un editor) que hace las correcciones necesarias al lenguaje expresado oralmente o escrito. Varias condiciones son necesarias para la aplicación de esta hipótesis del control: tiempo suficiente para aplicarlo, esta es una situación que no ocurre con frecuencia en los salones de clase; un enfoque que se preocupe más de la forma del mensaje que del contenido del mismo y conocimiento de la regla gramatical que se aplica.

Estas condiciones sirven para ilustrar el porqué de que pocos estudiantes aprenden a hablar y entender una lengua extranjera en un sistema de traducción con gramática o en cursos de lenguas extranjeras en las escuelas secundarias o en la universidad con el método audio-lingual.

3.3.4 Hipótesis del insumo comprensible

Entre las contribuciones de Krashen se encuentra la hipótesis del insumo comprensible y es tal vez la más importante. El concluye que el aumento o incremento en el lenguaje ocurre cuando recibimos información a través del insumo comprensible o aquel que contiene una estructura de un nivel ligeramente superior al que ya se domina; esta idea corresponde a la idea de Vygotsky del desarrollo inmediato en el que el contexto de la información recibida contiene pistas o estímulos que mantienen la integridad del mensaje.

De acuerdo con esta hipótesis la secuencia gramatical no es necesaria, las estructuras se presentan y se practican como partes naturales del insumo que se comprende y que el estudiante aprende, algo muy similar a lo que ocurre con el infante cuando adquiere su lengua materna. Krashen caracteriza el insumo comprensible como el lenguaje de las nodrizas que trata de lo que ocurre aquí y ahora.

3.3.5 Hipótesis del filtro afectivo

En esta hipótesis del filtro afectivo, Krashen concluye que hay variantes afectivos que se asocian con el éxito en la adquisición del segundo idioma. Esto incluye una motivación superior, confianza en si mismo, una auto-estima positiva y un medio ambiente en el cual existe un mínimo de ansiedad.

Krashen (1981) relaciona la hipótesis del insumo con el período de silencio, el intervalo interior al lenguaje hablado en la primera o en la segunda lengua durante el cual el estudiante que aprende escuchando y desarrolla una comprensión del lenguaje antes de comenzar a producir dicha lengua.

3.4 Otros principios fundamentales

Los resultados de recientes estudios han hecho cambiar drásticamente la concepción de los educadores con respecto a cómo se adquiere una segunda lengua y cómo podemos facilitar esa adquisición en las aulas de la primaria.

3.4.1 Similitudes entre la adquisición de la primera y segunda lengua

Una similitud importante entre estas dos consiste en que se forma un ínter lenguaje incompleto e incorrecto en ambas, primera y segunda lengua, por parte de los que están aprendiendo (Selinker, Swain, y Dumas, 1975). La mayoría de los niños pasan a través de etapas similares de lenguaje incompleto; se le llama a veces lenguaje telegráfico porque nos recuerda los patrones incompletos que se utilizan para llevar los mensajes en los telegramas (Terrell, 1982). Selinker, Swain y Dumas apuntan que hay peligro de que este ínter lenguaje se fosilice haciendo un alto en el proceso de desarrollo hacia una fluidez de los hablantes en ausencia de una segunda lengua.

En un estudio relacionado, Ervin-Tripp (1974) condujo una investigación comparando la adquisición de la primera y segunda lengua. Ella encontró que el desarrollo de la sintaxis en los que aprenden una segunda lengua es paralelo al orden de desarrollo en la lengua materna.

Dulay y Burt (1974b), similarmente, encontraron que los hablantes provenientes de diferentes lugares tienden a adquirir las estructuras gramaticales del inglés en un orden aproximadamente igual. Los niños chinos y los niños hispanos, por ejemplo, aprenden la cópula en inglés en el punto aproximadamente igual en su desarrollo lingüístico a pesar de que la cópula existe en castellano, pero no en chino. Sus conclusiones nos llevan a preguntar cuáles son los efectos específicos de la interferencia de la lengua materna. En un estudio similar, encontraron que menos de un 5 % de los errores de los niños en la segunda lengua puede atribuirse a la interferencia de la lengua materna (Dulay y Burt, 1974^a); esto nos lleva a observar más cuidadosamente el uso del castellano como segundo idioma en el currículo basado en secuencias gramaticales.

Autores como Chamot (1981) muestran otra similitud: la falta de interés de los estudiantes por ideas abstractas en los conceptos del lenguaje. Los estudiantes se interesan mucho más en el uso práctico y funcional del lenguaje basado en sus intereses, del mismo modo que los niños pequeños utilizan la lengua materna.

El papel de la corrección es también muy similar en ambas primera y segunda lengua. De acuerdo con Terrell (1982) y con Krashen y Terrell (1983), debemos ver la corrección como un gesto negativo, lo mejor que logra es crear un ambiente donde el filtro afectivo se eleva a un alto nivel de ansiedad tanto en niños como en adultos. Cuando no existe la interferencia en la comprensión debemos reconocer que la corrección de errores no tiene razón de ser en el segundo idioma como tampoco tiene sentido en el aprendizaje de los pequeños cuando adquieren su lengua materna. La nodriza extiende las formas incorrectas o incompletas, por ejemplo el niño dice: *el gatito tene cato patas*, y ella dice: *Sí, el gatito tiene cuatro patas*. Existe poca evidencia que esta extensión tenga efectos positivos.

Estas similitudes entre la adquisición del primero y el segundo idioma no son consistentes con los métodos mencionados, traducción con gramática o audio-lingual. Los niños cuando aprenden su primera lengua no se apoyan en leyes gramaticales ni en la adquisición sistemática de vocabulario. Con el énfasis en la producción temprana en vez del período de silencio, en la producción correcta en lugar de una aceptable, a pesar de que el ínter lenguaje es inmaduro e incompleto y la secuencia es gramatical en vez de enfatizar su función de competencia comunicativa, el método audio-lingual se asemeja muy poco a la forma en que la primera y la segunda lengua se adquieren satisfactoriamente.

3.4.2 *Otros factores que se asocian con la adquisición del segundo idioma*

Muchos investigadores han encontrado grandes asociaciones de significación entre la adquisición satisfactoria del segundo lenguaje y la actitud de los estudiantes. Oller, Hudson y Liu (1977) reportan que una auto-estima positiva se asocia con el aprovechamiento en la instrucción del segundo idioma. Oller (1981) indica más adelante que este aprovechamiento en el segundo idioma se asocia mutuamente con un mejoramiento en la auto-estima.

Gardner y Lambert (1972) encontraron una gran relación entre el aprendizaje de la nueva lengua y la actitud de esos estudiantes hacia el grupo que se expresa en dicho idioma. En un tono parecido, Saville-Troike (1976) encontró que sí existen estereotipos negativos del segundo idioma, el grupo cultural de los que aprenden puede tener un efecto negativo en sus esfuerzos para aprender aquella lengua que hablan los que pertenecen al grupo del estereotipo negativo.

La edad de aquellos que aprenden la segunda lengua es otro factor que se asocia con el aprendizaje del segundo idioma. Como sabemos, los estudiantes comienzan a asistir a las escuelas a una edad prescrita, sin embargo, comienzan los programas de aprendizaje de la segunda lengua en diferentes edades; a pesar de que el inicio a dichos programas puede que no corresponda con la edad ideal para la adquisición del segundo idioma, es beneficioso examinar los efectos de la edad en dicha adquisición.

De acuerdo con Lenneberg (1967), en su hipótesis del período crítico, la adquisición de la primera lengua debe ocurrir antes de la pubertad. Snow y Hoefnagel-Höhle (1978), investigaron las implicaciones de la hipótesis del período crítico para la adquisición del segundo idioma y encontraron que los sujetos de 12 a 15 años de edad y los adultos progresaron más rápidamente en adquirir holandés en los primeros meses de aprendizaje, indicando que la hipótesis de Lenneberg no sostenía la adquisición de la segunda lengua.

En un análisis similar, Krashen, Long y Scarcella (1979) encontraron que los adultos desarrollan soltura en la segunda lengua más rápido que los niños, los niños mayores la desarrollaron más rápidamente que los niños más pequeños y que aquellos que estuvieron expuestos naturalmente a un segundo idioma durante su infancia tuvieron más facilidad para adquirir soltura que los que comenzaron aprender cuando ya eran adultos. Cummins (1980) también concluye que los estudiantes mayores adquieren proficiencia cognitiva del lenguaje académico (PCLA, CALP en inglés) más rápidamente que los estudiantes más jóvenes porque mientras más desarrollado se encuentre el

PCLA en la lengua materna hay más apoyo de PCLA en el desarrollo del segundo idioma.

Collier (1987) examinó la relación entre la edad de los estudiantes que hablaban lenguas minoritarias en los EE.UU. y su adquisición de la segunda lengua. En ella encontró que los estudiantes que entraban en el programa entre las edades de 8 y 11 aprovechaban más rápidamente y llegaban al 50 % en todas las materias requeridas entre 2 y 5 años. Los que estaban más atrasados entraban en el programa entre las edades de 5 y 7 años y estaban tres años detrás de sus compañeros a la edad de 8 a 11 años. Los estudiantes de 12 a 15 años tenían mayor cantidad de dificultades para adquirir el segundo idioma. Se proyectó que iban a necesitar de 6 a 8 años de instrucción antes de que pudieran lograr estar al mismo nivel que sus compañeros en materias académicas.

Cuando Collier más tarde (1989) analizó otra investigación en edad y logros académicos en el segundo idioma, encontró que los estudiantes a quienes se les enseñaba en su lengua materna demoraban de 4 a 7 años para alcanzar las normas nacionales en los exámenes normativos en lectura, ciencias sociales y ciencias naturales; y un mínimo de 2 años en matemáticas, el lenguaje incluyendo deletreo, puntuación y gramática. Igualmente se comprobó que estos estudiantes entre las edades de 8 y 12 años que habían recibido instrucción por lo menos 2 años en su lengua nativa necesitaban de 5 a 7 años para alcanzar los mismos niveles de aprovechamiento en lectura, ciencias sociales y ciencias naturales, y 2 años en matemáticas y lenguaje en el segundo idioma.

Estudiantes más jóvenes que no habían recibido enseñanza en su lengua materna necesitaban de 7 a 10 años de instrucción en lectura, ciencias sociales y ciencias naturales. Ahora bien, para aquellos adolescentes que no recibieron ninguna instrucción en el segundo idioma y sin posibilidad de continuar estudios académicos en su lengua natal, se proyectó que dejarían la escuela antes de alcanzar las normas nacionales.

Ervin -Tripp (1974) concluyó que los que aprenden más tarde son más eficientes porque tienen la ventaja de las similitudes genéricas cuando se aprende la segunda lengua. Aprendieron nuevos modos simbólicos de representar conceptos e ideas que ya poseían en su lengua materna. Tenían más destrezas al manejar la memoria heurística, y tenían más capacidad para resolver problemas y formar generalizaciones.

3.5 Métodos comunicativos en la adquisición de la segunda lengua

Las implicaciones de las hipótesis de Krashen y las similitudes relacionadas entre la adquisición de la primera y segunda lengua son las técnicas que se deben utilizar como el insumo comprensible, enfoque de tópicos importantes y pertinentes de secuencias gramaticales que permiten un período de silencio sin forzar la producción temprana del lenguaje. Hay métodos de adquisición de segunda lengua que siguen estos criterios. Se les llama métodos comunicativos y los que más se adaptan al sistema educacional incluyen el método de respuesta física total (RFT), el método natural, y el método de educación confluyente.

3.5.1 El método de respuesta física total

Asher (1969, 1979, 1982), creó el llamado método de respuesta física total (RFT) como una forma importante de comunicación en las etapas iniciales de la adquisición de la segunda lengua. Este método contiene insumo comprensible, un período de silencio y un enfoque en el contenido pertinente en vez de insistir en la gramática o en las formas de la misma.

El enfoque de RFT está concentrado principalmente en mandatos verbales tales como: *Levántate y pon el libro sobre la mesa*, no se le da mucha importancia a la producción para mantener bajo el nivel de ansiedad. Las lecciones se dirigen originalmente a toda la clase o a pequeños grupos; al principio el mandato es de una sola palabra, esto se hace primero con un número reducido de estudiantes y finalmente con individuos; el maestro dice *Siéntate* y entonces modela sentándose. Después el maestro repite el mandato sin el modelo, a medida que el nivel del lenguaje aumenta entre los estudiantes el maestro comienza a dar mandatos de 2 ó 3 palabras como *Levántate y trae el libro*. Los estudiantes demuestran su comprensión obedeciendo los mandatos los cuales se dan fuera de orden de modo que los estudiantes no pueden anticipar cuál será el próximo; luego se combinan los mandatos anteriores con los nuevos para repasar. Cuando los estudiantes no parecen comprender, el maestro modela de nuevo. Después que los estudiantes pasan un período de silencio que dura aproximadamente 10 minutos en las que ellos escuchan los mandatos y responden físicamente, entonces cambian de posición con el maestro y comienzan a dar los mandatos a los demás estudiantes. Es importante mantener una atmósfera de juego en la clase durante estas técnicas.

El método de respuesta física total (RFT) se puede extender a otros niveles de soltura utilizando esta técnica de mandatos controlados. El maestro puede decir lo siguiente:

Manuel, llévale el lápiz a Enrique, o abre la puerta.
Esperanza, si Manuel le da el lápiz a Enrique, levántate.
Si él abre la puerta, cierra los ojos.

Es necesario un nivel elevado de comprensión para obedecer los mandatos, pero no requiere ninguna producción oral. Los padres de niños pequeños reconocen que sus hijos comprenden y obedecen las órdenes mucho antes de que ellos comiencen a hablar.

3.5.2 El método natural

El concepto original del método natural de Terrell (1977) tiene tres características principales:

- a) Las actividades de la clase se enfocan hacia la adquisición, o sea comunicación a través del contenido enfocado en la absorción inconsciente del lenguaje con una idea de corrección, pero no con un conocimiento explícito de la gramática;
- b) Los errores orales no se corrigen directamente; y
- c) Los estudiantes pueden responder en la segunda lengua, en la lengua materna o tal vez en una combinación de las dos.

Krashen y Terrell (1983) presentaron cuatro principios que sostienen el método natural de la adquisición del lenguaje. El primero afirma que la comprensión ocurre antes que la producción lleve a los estudiantes a conducirse como el maestro, el cual siempre usa la segunda lengua, y enfoca un tópico de interés para los estudiantes que les ayude a comprender su mensaje.

El segundo principio nos dice que la producción surge en etapas que van desde la no-verbal hasta la conversación más compleja. Los estudiantes comienzan a hablar cuando están listos y los errores de conversación no son corregidos a no ser que interfieran con la comunicación.

El tercer principio es aquel que explica que el currículo tiene metas comunicativas. El programa se compone de tópicos de interés, no de secuencia gramatical. Finalmente, las actividades no deben producir ansiedad para que el filtro afectivo se mantenga a bajo nivel. El maestro logra estas metas estableciendo y manteniendo armonía así como relaciones amistosas con los estudiantes y entre todos ellos también.

El método natural de Terrell (1981) tiene tres etapas de desarrollo: antes de la producción, producción inicial y producción en la que surge el lenguaje.

En la etapa anterior a la producción el insumo comprensible de tópicos interesantes y pertinentes es presentado por el maestro en la primera etapa en forma casi paralela al método RFT de Asher. El maestro habla despacio, utilizando gestos para mantener la comprensión, así los estudiantes pueden responder con gestos físicos, moviendo la cabeza, apuntando hacia los objetos o fotos de los mismos o diciendo sí o no. Es importante que el insumo sea dinámico, vivaz, divertido y comprensible. Usando una tortuga como mascota en la clase, el maestro puede decir:

Esta es una tortuga macho. Se llama Joaquín. ¿Es rojo? ¿Quién quiere sujetarlo (se la da a un estudiante)? ¿Quién tiene la tortuga?

¿La tiene Jaime? Sí, él la tiene.

¿La tiene Rosa? No, ella no la tiene.

El insumo básico se repite con varios objetos de la clase. También podemos utilizar grandes ilustraciones. Por ejemplo:

Aquí tenemos la foto de un circo. ¿Hay animales en la foto? Sí.

¿Cuántos animales hay? Sí, cuatro. Señala el león.

¿Dónde está el elefante?

Si cada grupo recibe una ilustración diferente, el maestro provee el insumo así:

¿Quién tiene la foto del bote? Sí, Eloy, tú la tienes. ¿Es grande el

bote? Eloy, dale la foto a Manuel. ¿Quién tiene la foto de un avión?

Sí, Araceli tiene la foto de un avión.

Estos tres ejemplos incluyen varias técnicas anteriores a la producción: el uso del RFT para respuestas utilizando el cuerpo y para nombrar objetos y fotos. Las respuestas requeridas incluyen movimientos, apuntes, inclinar o sacudir la cabeza y utilizar los nombres de los otros estudiantes en el grupo. Debemos recordar que estos movimientos de cabeza para afirmar o negar no son apropiados en todas las culturas, los estudiantes necesitan aprender esta conducta no-verbal.

Como el énfasis de esta etapa es la comprensión, las respuestas verbales en lengua materna son aceptables; esto puede crear un problema si el maestro no puede entender la lengua materna del estudiante, sin embargo casi siempre, los alumnos ayudan al maestro para que pueda comprender.

Los objetos de la clase permiten la expansión pertinente de esta y otras etapas del método natural. Cualquier objeto concreto que pueda manipular-

se es de gran ayuda, incluyendo ilustraciones de muchos colores y hasta marionetas.

En la siguiente etapa de producción temprana, el estudiante comienza a producir frases de una sola palabra, listas de palabras y finalmente frases de dos palabras, tales como *perro chico* y *en casa*. Algunas más tardías como *yo gusto* y *quiero no*—son incorrectas e incompletas gramaticalmente. Krashen y Terrell (1983) indicaron que la corrección de errores tiene un efecto negativo que aumenta el nivel de ansiedad y que no ayuda en absoluto. De acuerdo con Crawford (1986, 1993, 1994) debemos ver estos errores como lenguaje inmaduro, no como lenguaje incorrecto. Ante la presencia de buenos modelos, muchos de estos errores desaparecen con el tiempo, tal como ocurre a los pequeños cuando desarrollan la lengua materna.

Muchas clases de preguntas se pueden utilizar para obtener respuesta de una o dos palabras que están al alcance de los estudiantes cuando están en la etapa de producción temprana.

Tipo de Pregunta	Pregunta
Sí /no	¿Tienes sed?
Aquí /allí	¿Te gustan los dulces?
Este/ ese	¿Dónde está la foto del coche?
Una palabra	¿Es este un lápiz o un libro?
Dos palabras	¿Cuántas naranjas hay?
	¿Cuáles animales están en la foto?

En la etapa de pre-producción, las estrategias deben incorporarse en actividades que permitan una variedad de respuestas que van desde actos físicos para los que no están listos o una pequeña respuesta oral para los que ya comienzan a hablar.

¿Tiene Jaime un árbol en su foto? [Sí] Es rojo el árbol? [No]
 ¿Quién tiene la foto de un avión? [Rigoberto] ¿Va rápido o va despacio? [Rápido]. ¿Dónde está la foto del árbol? [Allí]. Mira la foto de Ernestina. ¿Cuántos niños hay? [Tres]. ¿Qué están haciendo? [Juega a la pelota].

A medida que los estudiantes comienzan a producir lenguaje, las conversaciones requieren respuestas de una sola palabra dentro de la misma conversación; el maestro puede formular preguntas que requieren respuestas un tanto más largas que las que los estudiantes pueden dar en ese momento.

Beatriz, enséñanos la foto. ¿Qué hay en la foto de Beatriz? [Choclos]. Sí, choclos. ¿Qué hay en los choclos? [Ají]. ¿Hay manzanas en los choclos? [No. Risa]. ¿Qué hay de más en los choclos? ¿A qué sabe? [Rico] ¿Qué más quieres con los choclos? [Leche].

Terrell sugiere otras formas de crear lenguaje con los estudiantes.

Actividad	Ejemplo
Oraciones con adiciones	<i>Me gusta el helado</i> <i>Me gusta el helado y el pastel.</i> <i>me gusta el helado, el pastel y...</i>
Oración abierta	<i>Jugar al baloncesto es...</i>

El también recomienda el uso de listas orales, entrevistas y discusiones sobre cosas gráficas, como tablas, anuncios en los periódicos y fotos.

En la última etapa llamada del comienzo del lenguaje, los estudiantes empiezan a producir desde frases, oraciones de tres palabras y diálogos, hasta discursos más extensos y narraciones. En este punto, Terrell recomienda listas de preferencia, discusiones de grupo, representaciones, arte, música, radio, televisión, películas cortas, lecturas y llenar formularios.

Terrell (1981) sugiere tres técnicas generales durante esta etapa en las que el enfoque es el uso del lenguaje en vez de la forma del mismo, juegos humanísticos, actividades de diversas clases y tareas para resolver problemas. Los juegos ayudan porque presentan el insumo comprensible en situaciones con un mínimo de ansiedad. Este autor recomienda algunas de las actividades afectivas sugeridas por Galyean (1977), estas incluyen diálogos, tópicos personales como actividades de fin de semana, entrevistas, listas de preferencias y la preparación de cartas, tablas y gráficas en general. Como ejemplo tenemos una gráfica que incorpora listas de preferencias:

Pizzas Favoritas

Nombre	Queso	Salchicha	Pollo	Tomate	Anchoas	Hongos
Rita		X		X		X
Jaime		X				
Daniel						
Ana	X		X	X		
Carolina		X	X	X		X

¿Le gusta la pizza a Jaime? [Sí]. ¿Qué clase de carne le gusta a Jaime? [Salchicha].

¿A cuántos les gusta el tomate en la pizza? [Tres, Rita, Ana y Carolina].

¿Cómo le gusta la pizza a Daniel? [A él no le gusta].

¿A cuáles de los estudiantes les gusta la misma clase de pizza? [Rita y Carolina].

¿Hay un ingrediente que no le gusta a nadie? ¿Cuál es? [Anchoas].

¿Cómo lo sabemos? [Nadie quiere anchoas].

La gráfica no es solamente una fuente valiosa de insumo comprensible, sino que también tiene valor el proceso de reunir la información necesaria.

Krashen y Terrell (1983) describieron varias actividades para resolver problemas. Uno de estos es el análisis de las actividades diarias como lavarse, vestirse y estar listo para ir a la escuela. Los maestros y los alumnos pueden preparar gráficas para organizar la información recogida en tablas de actividades para solucionar problemas, incluyendo características físicas y ropa, o tal vez itinerarios de trenes, autobuses e información de ventas en diferentes tiendas. Los planos de la comunidad son muy útiles y también tienen la ventaja de preparar al estudiante para vivir en un ambiente nuevo. Además los estudiantes pueden trabajar desarrollando el lenguaje indicado para cada situación, tales como comprar comida en el mercado, comprar ropa, y hacer notas. Otra actividad excelente para resolver problemas es analizar anuncios. Terrell (1981) también sugiere que podemos presentar insumos comprensibles de una forma que los estudiantes pueden adquirir una gran soltura en castellano a través del estudio de las ciencias naturales, las ciencias sociales, la música, el arte y las matemáticas.

El método de educación confluyente en la enseñanza de lenguaje (Gallean, 1977) enfatiza mucho cuatro componentes de la enseñanza humanística: a) el enfoque de los intereses reales de la clase; b) la práctica de estructuras lingüísticas con lenguaje creado por los estudiantes; c) la comunicación personal de estudiante a estudiante en asuntos personales; y d) el autoconocimiento que lleva a un crecimiento personal. Los estudiantes experimentan actividades que les permiten crecer en lo físico, lo emocional, lo intelectual y lo espiritual.

Las estrategias de instrucción incluyen actividades cuyo centro prepara a los estudiantes para el aprendizaje. Estas incluyen ejercicios de respiración, visualización y movimientos del cuerpo diseñados para aminorar la ansiedad; otras actividades de enfoque presentan una oportunidad para que los niños aprendan y compartan en grupos. Las actividades de conversación consisten

en utilizar los patrones de oraciones en castellano en forma de discusión movida; ellas incluyen movimientos, arte, pantomima, actuación y expresión creativa. La fuente del contenido son los propios estudiantes, sus necesidades, intereses y valores. Galyean describió varios procesos inherentes a este método: a) ocurre la práctica del lenguaje como parte de la interacción de la clase; b) crecen las relaciones personales entre los miembros de la clase; y c) se anima la autorreflexión y la auto-declaración. Algunos elementos del método de educación confluyente se encuentran a veces en el método natural.

3.6 El currículo de un programa comunicativo

A los maestros que abogan por la enseñanza de la primera persona del indicativo a un alumno de segundo grado en la clase, les resultará difícil creer que los padres enseñan el mismo concepto a sus hijos a los tres años de edad en casa. Claro está que ambos utilizan el verbo correctamente, pero no como resultado de la instrucción. Esto nos lleva a concluir con Krashen, Terrell y otros que el currículo de los programas de adquisición de la segunda lengua deben apoyarse primeramente en el contenido y no en la secuencia gramatical.

3.6.1 El currículo de temas

Si asumimos que las estructuras necesarias del lenguaje se adquieren naturalmente en el contexto de las lecciones de tópicos específicos, el currículo comunicativo de la segunda lengua debe organizarse alrededor de dichos tópicos para asegurar la introducción de vocabulario nuevo y conceptos útiles o de interés para los estudiantes. Las secuencias gramaticales también aparecen como sub-categorías del currículo comunicativo como veremos en el siguiente párrafo.

Terrell (1981) sugirió que en los niveles de primaria y secundaria un continuo gramatical no es apropiado como proceso de adquisición del lenguaje. El recomienda el uso de un currículo de temas que no presta demasiada atención a la forma o a la corrección del mensaje sino que enfatiza el contenido del mismo; también sugiere que el contenido debe tener un límite hasta que los alumnos demuestren que pueden crear respuestas más completas que frases de una sola palabra; dicho límite abarca obedecer las órdenes necesarias dadas en la clase para su funcionamiento correcto: nombrar los diferentes objetos de la clase, describir las formas y los colores de los objetos de la clase, nombrar a los miembros de la familia y sus relaciones recíprocas, describir

a los alumnos, la ropa, zonas de la escuela, y actividades de la escuela; y nombrar algunos objetos que no están en la clase y también nombres de comidas.

Más tarde, durante el proceso de adquisición, los temas de interés incluyen las familias de los estudiantes, sus hogares y sus barrios, sus actividades favoritas y las experiencias buenas que hayan tenido. También se pueden discutir las preferencias de comida, colores, programas de televisión, películas y otros aspectos de su vida diaria.

De la misma manera que Terrell, en Asher (1982), aboga por un currículo de temas; sugiere, sin embargo, que éste ha de organizarse de acuerdo con las conductas diferentes, los objetos sobre los que se deposita dicha conducta y los modificadores o calificadores tales como adverbios o adjetivos, según la siguiente gráfica:

Verbos	Objetos	Calificativos
Verbos de acción	nombres	adverbios preposiciones adjetivos/posesivos

Por ejemplo, el maestro usa el verbo *poner*, el objeto *libro*, y el calificativo *en la mesa* para producir una orden: *Pon el libro en la mesa*.

Chamot (1983) ofrece un número de recomendaciones que unen con gran efectividad el programa de adquisición de la segunda lengua con el currículo central. Ella sugiere que el vocabulario y los conceptos de las diferentes áreas de contenido del currículo se usen en las actividades de la segunda lengua y que la lectura y la escritura en la segunda lengua se deben incrementar para los estudiantes mayores, especialmente aquellos que ya dominan su lengua materna. En vez de enfocarse en la pronunciación correcta de las palabras cuando el estudiante lee oralmente, los maestros deben enfatizar la lectura en silencio para su mayor comprensión, incluyendo experiencias extensas de contextos descriptivos en las áreas de contenido del currículo central.

3.6.2 La gramática en el currículo de los métodos comunicativos

A pesar de que muchos autores abogan por los currículos temáticos en los métodos comunicativos, algunos autores encuentran lugar para las estructuras gramaticales. En su trabajo más reciente, Terrell (1991) re-examina el lugar de la gramática en los métodos comunicativos con respecto a los adultos. El postula que en vez de apoyarse en el insumo para producir lenguaje una vez concluido el período de silencio, la gramática puede tener más impor-

tancia en el desarrollo del segundo idioma de lo que se consideró anteriormente. En cierto modo muchos de nosotros, los que trabajamos en campos relacionados con la adquisición del segundo lenguaje, reconocemos que tenemos la necesidad de adquirir referencias gramaticales en cualquier lengua que tratemos de adquirir.

Terrell concluye que para algunos adultos debemos considerar el uso de la gramática como un organizador avanzado para ayudar a los que están aprendiendo a entender el insumo comprensible. También recomienda el uso de la forma con sentido como el enfoque de las actividades que contiene muchos ejemplos de una relación gramatical simple; esto es, actividades en las que un concepto gramatical se usa intencionalmente muchas veces, como lo describe Rutherford y Sharwood – Smith (1981). Terrell, más adelante, sugiere el uso del monitor de tal modo que los que aprenden pueden adquirir solamente el insumo comprensible de otros. A pesar de que él presentó este punto para los adultos, tiene implicaciones obvias para aquellos estudiantes de secundaria más capaces. Los maestros deben prestar atención a aquellos estudiantes que expresen el deseo de aprender algún tipo de referencia gramatical.

3.7 Acceso al currículo central a través del castellano con apoyo: Estrategias que proveen el acceso al currículo central

Un problema en la adquisición del castellano como segunda lengua es la extensión del acceso al currículo central que incluye matemáticas, ciencias sociales, ciencias físicas y naturales durante este proceso. Muchas estrategias comunicativas pueden ser adaptadas para permitir el acceso al currículo central a través del proceso de andamio que nosotros le llamamos instrucción con apoyo (*sheltered instrucción*). Los temas tratados se estudian a través de la instrucción claramente contextualizada con respecto a las áreas más importantes del currículo central.

La instrucción con apoyo en las áreas de contenido del currículo en el segundo idioma constituyen un aporte sustancial al conocimiento y al vocabulario que los estudiantes necesitan como fundamento para leer y pensar en cualquier idioma (Krashen, 1985). Estas estrategias están de acuerdo con la filosofía de los métodos comunicativos en la adquisición del segundo idioma, además proveen el acceso a otras áreas académicas del currículo de modo que mantienen la comunicación.

Cummins (1994) nos provee de una serie de intersecciones de continuidad la cual es muy útil para conceptualizar el balance entre lo complejo del contenido curricular con las demandas del dominio del idioma (Cuadro 1).

El continuo vertical se extiende desde algo que tiene poca demanda para ser comprendido cuyo alcance, por ejemplo, va desde una conversación sobre lo que se comió durante el almuerzo, que no demanda mucho cognitivamente, hasta la lección de tercer grado de matemáticas sobre el principio distributivo de la multiplicación, cuya demanda cognitiva es mayor.

Este continuo horizontal de intersección de Cummins se extiende desde el contexto pleno hasta el contexto reducido, es decir se extiende desde una lección de clasificación científica asimilada con recursos visuales y manuales con un texto pleno hasta una lección abstracta en la que se discuten los principios de la democracia cuyo contexto es reducido. La instrucción con apoyo para el castellano será afectiva en las materias del currículo que pueden ser presentadas concretamente tales como las matemáticas, las ciencias naturales, el arte, la música, y la educación física. A pesar de que hay aspectos de las ciencias sociales que se pueden enseñar de manera concreta, tales como la geografía y la cartografía, hay muchos conceptos abstractos de instrucción.

Cuadro Nº 01
Continuo de elementos para enseñar la lecto-escritura

l										l
i										i
t										t
e										e
r										r
a										a
t					f					t
u					o					u
r					n					r
a					e					a
a					m					a
u					a					u
t	o		p		g		p		o	t
é	r		a	s	r	s	a		r	é
n	a	f	l	í	a	í	l	f	a	n
t	c	r	a	l	f	l	a	r	c	t
i	i	a	b	a	e	a	b	a	i	i
c	ó	s	r	b	m	b	r	s	ó	c
a	n	e	a	a	a	a	a	e	n	a
	totalidad				parte				totalidad	

El propósito de la estrategia de instrucción académica con apoyo en el currículo central en castellano es la de proveer un enfoque de actividades lle-

nas de contexto que aseguran que el insumo comprensible sea presentado correctamente; esto ocurre mientras se están enseñando aspectos que requieren conocimientos de mayor demanda dentro del currículo central. El Distrito Escolar de Los Ángeles (1985), en los EE.UU., ha preparado un número de estrategias especiales para la enseñanza del segundo idioma que crean el andamio necesario en las áreas de contenido para aquellos que están aprendiendo castellano al nivel intermedio. Ellos recomiendan que los maestros simplifiquen el insumo, hablando más despacio y enunciando claramente, utilizando un vocabulario controlado con estructuras del lenguaje simples. Cuando sea posible se deben usar equivalentes y se debe evitar el uso excesivo de las expresiones idiomáticas; asimismo se sugiere que los maestros deben usar frecuentemente el lenguaje no-verbal, incluyendo gestos, expresiones fáciles y dramatizaciones; también se recomienda el uso de recursos manipulativos y de materiales concretos tales como gráficas, visuales, transparencias, mapas y objetos reales. La comprensión debe mantenerse a través del uso extenso de gestos, dramatizaciones, ilustraciones y recursos manipulativos. Los maestros deben comprobar frecuentemente que se está comprendiendo por medio de preguntas que confirmen dicha comprensión, clarificación de ideas, repeticiones y expansiones usando una gran variedad de preguntas. Schifini (1985) recomienda un enfoque de actividades cuyo centro es el estudiante especialmente a nivel secundario donde predominan las conferencias y el uso del texto.

Richard-Amato y Snow (1992) nos proveen con numerosas estrategias para los que aprenden una segunda lengua a través del contenido. Para los maestros del currículo regular se recomienda un ambiente de apoyo: grabar las conferencias y charlas en cintas magnetofónicas para que puedan ser revisadas más tarde, escribiendo nuevamente algunas partes del texto en los niveles bajos, pedirle a los nativos que compartan sus notas con los que están aprendiendo castellano y evitar la competencia en las calificaciones hasta que los estudiantes hayan logrado un nivel más alto del dominio del idioma para que puedan competir mejor con los hispano-hablantes.

Además de las estrategias antes sugeridas, ellos recomiendan reforzar frecuentemente los conceptos clave para que se establezca una rutina consistente en el salón de clase; que provean además del tiempo suficiente de espera para que los estudiantes puedan responder a las preguntas; las correcciones deben hacerse en forma de extensión presentando el modelo correcto y evitando forzar a los estudiantes a hablar antes que estén listos. También sugieren que el maestro haga sumarios y revisiones con frecuencia; deben demostrar que reconocen y valoran el lenguaje y la cultura que los estudiantes traen

a la clase y, que acudan con eficacia a los padres para que sirvan como voluntarios en el salón, especialmente a aquellos que hablan la lengua materna de los estudiantes.

Hay otras y variadas estrategias de aprendizaje. Una de ellas es el aprendizaje cooperativo que es más efectivo cuando, en las palabras de Vygotsky, los compañeros más capaces, aquellos que dominan mejor el castellano, se incluyen en los grupos de quienes están en diferentes niveles de dominio del idioma.

Es beneficioso para los estudiantes que cada uno de ellos tenga sólo una parte de la información necesaria o las destrezas requeridas para completar un proyecto, porque entonces todos tendrán la oportunidad y la necesidad de contribuir. De acuerdo con Hamayan y Perlman (1991), el darle una obligación a cada miembro del grupo tales como traer todo el material necesario, ser el director, ser el que cuida del tiempo, el supervisor que mantiene al grupo trabajando como debe o el que toma las notas necesarias, nos asegura que cada uno de los estudiantes se involucre en su papel activamente.

Autores como Johnson (1998) sugieren que se deben crear parejas que hablen diferentes lenguas en las cuales se enseña a cada miembro que está aprendiendo el segundo idioma como, por ejemplo, una actividad artística utilizando dicho segundo idioma; entonces cada uno de ellos enseña a un hispano-hablante. Esto crea la necesidad de comunicarse en castellano, utilizando el funcionalmente idioma y dándole una meta; además el que está aprendiendo castellano ahora es la persona que sabe y enseñará al que sabe el idioma pero no la actividad. Doughty y Pica (1986) reportaron que la interacción de grupos pequeños se acrecienta grandemente si se asegura que los miembros del grupo se necesitan los unos a los otros para obtener la información que les permite llenar su cometido.

Cathcart-Strong (1986) ha concluido que se necesita una cantidad suficiente de tiempo para estas actividades de grupo a fin de que los que están aprendiendo castellano puedan dar el insumo comprensible necesario a sus compañeros que ya hablan el idioma. Asimismo necesitan un abundante número de oportunidades para iniciar la interacción con adultos, generalmente sus maestros. Esto ocurre con más frecuencia en situaciones donde hay que resolver problemas dentro del pequeño grupo.

Krashen y Terrell (1983) describen muchas formas útiles de agrupar a los estudiantes para facilitar la adquisición. Los maestros pueden estructurar nuevamente a los grupos de acuerdo con un criterio arbitrario, si así lo desean, tales como el número de niños en la familia, el color de camisas o su fruta preferida. Un estudiante puede convertirse en el centro del grupo en lo que

se denomina 'grupo centrado en uno'. Por ejemplo, un estudiante puede pensar en algo, y los otros estudiantes le preguntan tratando de adivinar la respuesta. Una actividad que unifica al grupo, en cambio, es aquella en la que cada uno de los miembros del grupo posee una parte necesaria de la información para resolver el problema. Por lo tanto, todos tienen que participar; pares de compañeros son aquellos en los que dos estudiantes trabajan juntos. Finalmente, algunas actividades se pueden hacer con toda la clase o con un grupo grande de la misma. En todos estos casos el mensaje que se transmite es lo importante, no su forma.

3.8 Estructuras para integrar a los estudiantes que están aprendiendo

A los estudiantes que están aprendiendo muchas veces se les organiza en clases para darles instrucción en la lengua materna; esta práctica tiende a separar a los hispanos parlantes a no ser que se haga algún arreglo. Esta separación mientras se aprende puede crear fosilización, un estancamiento en su sitio de desarrollo del lenguaje causado por la falta de insumo comprensible que venga de expertos hispano hablantes. Krashen y Terrell (1983) indicaron que la manifestación de inter-lenguaje, esto es, de las estructuras incorrectas e incompletas de los que están aprendiendo castellano no debe ser un problema ya que es el único insumo al cual ellos están expuestos.

El modelo Eastman (Krashen y Biber, 1988) del Distrito Escolar de Los Ángeles alivia con efectividad este problema al nivel primario. En el caso de América Latina, los estudiantes que hablan lenguas indígenas se pueden organizar para la instrucción en la lengua materna en lectura y lenguaje en la mañana, junto con un programa de método natural de castellano como segundo idioma. En las tardes, los estudiantes que hablan lengua indígena estarán en clases regulares de arte, música y educación física. A medida que los que no hablan castellano van ganando en conocimientos, ellos comienzan a recibir instrucción en castellano con apoyo en áreas más concretas del currículo tales como matemáticas y ciencias naturales; las ciencias sociales en castellano se presentarán más tarde.

3.9 Otras estrategias de apoyo

Hay muchas otras estrategias de andamio necesarias para generar una instrucción académica en castellano. El desarrollo de unidades temáticas sirve para dar un contexto más amplio a la comprensión en la integración del lenguaje/contenido preparado por esa instrucción en castellano. Los maestros

de primaria encontrarán que ellos pueden organizar unidades alrededor de temas literarios tales como *cambio*. El concepto de *cambio* se considera una y otra vez a través del currículo en todas las áreas del contenido reforzando el vocabulario y las estructuras gramaticales que tienden a ser usadas con frecuencia. Se puede comenzar con el estudio literario de historias sobre mariposas, examinando el *cambio* en la metamorfosis de la mariposa; a través de la integración entre las matemáticas y las ciencias naturales, ellos pueden estudiar el *cambio* haciendo una gráfica de la cantidad de moho en una pieza de metal después de un tiempo y en las ciencias sociales pueden analizar el *cambio* en la conducta que es diferente a medida que se envejece.

Finalmente, debemos reforzar de nuevo la idea de que los estudiantes deben aprender el contenido académico del currículo central en la lengua materna hasta que ellos estén listos para la instrucción con apoyo en castellano cuando lleguen a un nivel intermedio de soltura del idioma. Schifini (1985) describe a estos aprendices intermedios como los que pueden participar en discusiones extensas en la segunda lengua. Esta instrucción sigue a aquella que fue dada en lengua materna después de que los estudiantes tienen suficientes conocimientos en la segunda lengua para recibir beneficios de la instrucción del contenido con su soporte inherente en lo que Krashen (1985), llamó instrucción con apoyo (*sheltered instruction*).

Los maestros verán que los que dominan un concepto matemático en su lengua materna, por ejemplo, encontrarán el mismo concepto en forma más comprensible en la segunda lengua que aquellos estudiantes que vean dicho concepto por primera vez. Es para este último estudiante, en realidad, que la instrucción de las materias en lengua materna es vital. Los estudiantes que han logrado cierto dominio académico en la lengua materna podrán captar más en ambas lenguas el desarrollo de este concepto de las matemáticas e incrementarán su desarrollo de la segunda lengua que seguramente acompañará a la instrucción del castellano con apoyo.

Finalmente, hay una situación en la que la instrucción en castellano con apoyo, es el modo preferido o tal vez el único modo de enseñanza. Este es el caso de los estudiantes que hablan en una lengua materna para la cual la posibilidad de instrucción es difícil o imposible. Esto puede ser a causa de falta de personal que hable dicha lengua, o tal vez a la falta de materiales didácticos en esa lengua, o a que no hay un número suficiente de estudiantes de ese idioma para sostener tal programa.

Referencias Bibliográficas

Asher, J.J.

- 1969 The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53, 3-17.

Asher, J.J.

- 1979 Motivating children and adults to acquire a second language. *SPEAQ Journal*, 3, 87-99.

Asher, J.J.

- 1982 *The total physical response approach*. En R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp.54-66). Rowley, MA: Newbury House.

Bruner, J.

- 1978 The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W.M. Levelt (Eds). *The child's conception of language* (pp. 241-256). New York: Springer -Verlag.

Cathcart -Strong, R.L.

- 1986 Input generation by young second language learners. *TESOL Quarterly*, 20, 515-530.

Chamot, A.U.

- 1981 Applications of second language acquisition research to the bilingual classroom. *Focus: National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1-8.

Chamot, A. U.

- 1983 Toward a functional ESL curriculum in the elementary school. *TESOL Quarterly*, 17, 459-471.

Chastain, K.

- 1975 *Developing second-language skills: From theory to practice*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Collier, V.P.

- 1987 Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

Collier, V.P.

- 1989 How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509-539.

Crawford, A.N.

- 1986 Communicative approaches to ESL: A bridge to reading comprehension. En M. P. Douglass (Ed.), *Claremont Reading Conference Yearbook* (pp. 292-305). Claremont, CA: Claremont Reading Conference.

Crawford, A.N.\

- 1993 Literature, integrated language arts, and the language minority child: A focus on meaning. En A. Carrasquillo y C. Hedley (Eds.), *Whole language and the bilingual learner* (pp. 61-75). Norwood, NJ: Ablex.

Crawford, A.N.

- 1994 Communicative approaches to second language acquisition: From oral language development into the core curriculum and L2 literacy. En C.F. Leyba (Ed.). *schooling and language minority students: A theoretical framework* (2nd de., pp. 79-131). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

Cummins, J.

- 1980 The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.

Cummins, J.

- 1981 The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

Cummins, J.

- 1986 Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.

Cummins, J.

- 1989 *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J.

- 1994 Primary Language instruction and the education of language minority students. En C.F. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp. 79-131). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

Doughty, C. and T. Pica

- 1986 "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.

Dulay, H. C., y Burt, M. K.

- 1974a Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-143.

Dulay, H. C., y Burt, M. K.

- 1974b Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.

Ervin -Tripp, S. M.

- 1974 Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.

Hamayan, E. V., y Perlman, R.

- 1991 *Helping language minority students after they exit from bilingual/ESL programs*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

- Johnson, D.M.
1988 ESL children as teachers: A social view of second language use. *Language Art*, 65, 154-163.
- Krashen, S.
1982 Theory versus practice in language training. In R. W. Blair (Ed), *Innovative approaches to language teaching* (pp. 15-30). Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S.D.
1991 *Bilingual education: A focus on current research*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Krashen, S.D.
1981 Bilingual education and second language acquisition theory. En California state Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 51-79). Sacramento, CA: Office of Bilingual Bicultural Education, California state Department of Education.
- Krashen, S.D.
1982 *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S.D.
1985 *Inquiries and insights: Second language teaching, immersion & bilingual education, literacy*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krashen, S., y Biber, D.
1988 *On course: Bilingual education's success in California*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Krashen, S.D., Long, M.A., y Scarcella, R.C.
1979 Age, rate and eventual attainment in second language acquisition *TESOL quarterly*, 13, 573-582.
- Krashen, S.D., y Terrell, T. D.
1983 *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon/ Alemany.
- Lenneberg, E.
1967 *Biological foundations of language*. New York: Wiley. Los Angeles Unified School District (1985). *Strategies for sheltered English instruction*. Los Angeles: Los Angeles Unified School District.
- Oller, J., Jr., Hudson, A., y Liu, P.
1977 Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*, 27, 1-27.
- Oller, J., Jr.
1981 Research on the measurements of affective variables: Some remaining questions. En R. Andersen (Ed), *New Dimensions in second language acquisition research* (pp. 14-27). Rowley, MA: Newbury House.

- Richard -Amato, P.A., y Snow, M.A.
1992 Strategies for content -area teachers. En P.A. Richard -Amato y M.A. Snow (Eds), *The multicultural classroom: Readings for content -area teachers* (pp. 145-163). White Plains, NY: Longman.
- Rutherford, W., y Sharwood -Smith, M.
1985 Consciousness raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6,274-282.
- Saville -Troike, M.
1976 *Foundations for teaching ESL*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Schifini, A.
1985 *Sheltered English: Content area instruction for limited English proficient students*. Los Angeles: Los Angeles County Office of Education.
- Selinker, L., Swain, M., y Dumas, G.
1975 The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 139-152.
- Snow, C. E., y Hoefnagel - Hohle, M.
1978 The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-1128.
- Terrell, T. D.
1986 Acquisition in the natural approach: The binding/access framework. *Modern Language Journal*, 66,121-132.
- Terrell, T. D.
1982 The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal*, 66, 121-132.
- Terrell, T.D.
1977 A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal*, 6,325-337.
- Terrell, T.D.
1981 The natural approach in bilingual education. En California State Department of Education (Ed.) *School and language minority students: A theoretical framework* (pp. 117-146). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Terrell, T. D.
1991 The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal*, 75,52-63.
- Vygotsky, L. S.
1978 *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

4

¿DE DÓNDE EXTRAER EL LÉXICO MATEMÁTICO?

Una vez más sobre lenguas en el aula bilingüe

Guido Pilares Casas

Ministerio de Educación del Perú

Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural

4.1. Introducción

El Ministerio de Educación del Perú está publicando libros y cuadernos de trabajo para las áreas de Matemática y Comunicación Integral en trece lenguas vernáculas (véase lista resumen al final del artículo). Este esfuerzo editorial, sistemáticamente asumido desde hace cinco años¹, tiene un correlato en el programa de capacitación docente, en el cual decenas de miles de maestros son adiestrados en el uso de los libros y cuadernos, y en aplicación de metodologías modernas de enseñanza.

El primer problema, el más evidente, que se enfrenta cuando se redactan cuadernos y libros de texto de matemática en lenguas con poca o nula tradición escrita, es el de decisiones sobre léxico. Casi todo el aparato conceptual de la matemática se construye con un léxico especializado que forma parte del lenguaje formal. Más de veinte siglos de esfuerzos para organizar conocimientos utilizando premisas, deductos e inferencias válidas², han producido una masa léxica sumamente difícil de tratar y traducir.

Los planificadores educativos peruanos han enfrentado precisamente el problema del léxico, y han creado una importante cantidad de palabras que forman el corpus neolexical de la matemática escolar. En este ejercicio, han escuchado frecuentes opiniones adversas de algunos otros especialistas y expertos que ponen en duda la economía del esfuerzo de publicación. Los críticos centran sus comentarios en dos argumentos:

- a. Al diseñar los cuadernos y libros de texto, se están creando neologismos para todos los conceptos matemáticos de la educación básica

moderna. El exceso de palabras nuevas produce publicaciones virtualmente ininteligibles para los maestros y los alumnos. Los profesores tienen muchas dificultades para entender decenas de palabras escritas por primera vez en publicación alguna, y no pueden ofrecerle al alumno un léxico matemático estable. Esta dificultad crea un obstáculo adicional a la educación bilingüe. Al final, casi nadie puede abrirse paso en la intrincada selva de palabras nuevas que tienen ante sí.

- b. Suponiendo que los maestros y los alumnos puedan finalmente establecer control y utilizar el neoléxico de los libros y cuadernos impresos, la batería de palabras ganadas en este esfuerzo será inútil; pues en las posteriores experiencias de aprendizaje, los alumnos no podrán usar el léxico matemático en lengua vernácula. Esto puede llevarnos al fracaso final. Los alumnos, que comenzaban a barruntar la matemática haciendo uso de un raro conjunto de palabras nuevas durante la primaria, serán expuestos luego, en los estudios medios, a un léxico matemático *standard*, y probablemente fracasarán.

Se advierte, en principio, que estas observaciones pueden ser válidas para cualesquier ciencias que se ofrezcan a los alumnos de educación bilingüe, y no se restrinjan a la matemática; pues, en algún momento de su presentación en vernáculo, todas las áreas del conocimiento pondrán en tensión las estructuras léxicas de las lenguas. Sin embargo, por razones atribuibles más al temor y al desconocimiento del tema antes que a la real ponderación del problema, las críticas se presentan en matemática; pero no en el área de comunicación y lenguaje, en la que también se han publicado libros y cuadernos.

Ahora bien, la posición radical de algunos críticos es proponer la enseñanza de la matemática en español, empleando como capital lingüístico los aprendizajes de castellano como segunda lengua, que también forman parte del currículo de la educación primaria bilingüe.

La otra posición, también radical, aunque desde la otra perspectiva, sugiere construir un léxico consistente en lenguas nativas y avanzar en la educación bilingüe hacia la conquista y el control de la cultura científica. Esta posición propone apropiarse de los elementos de la cultura matemática occidental con las herramientas propias de las propias lenguas vernáculas.

Una posición intermedia recomienda el uso paráfrasis para eludir las dificultades del neoléxico. Finalmente, hay quienes proponen la incrustación del léxico matemático español, que, con frecuencia coincide con el de todas las lenguas de occidente, y es, por consiguiente, *más universal*.

Como la nave de Odiseo, nos debatimos entre Caribdis y Escila. Usar el español por evitar las dificultades en la construcción de léxicos adecuados nos puede llevar al torbellino del semilingüismo y contribuir así con la diglosia, con todo el correlato de analfabetismo matemático que éste conlleva. Recíprocamente, por hacernos de un neoléxico matemático en lenguas vernáculas podemos construir una jerga incomprensible y finalmente, encallar.

4.2 Algo de historia

El léxico matemático de occidente tiene la ventaja de provenir de lenguas comunicativamente neutras. El griego y el latín no significan nada para el usuario común de lenguas modernas europeas, pues el vínculo semántico entre el concepto y la palabra ocurre en la etimología no en la derivación.

Por ejemplo, para un estudiante común de geometría, una hipotenusa es el lado mayor de un triángulo rectángulo y no una cuerda de *arco*; una hipérbola es una cónica y no una *cuerda primera de la lira*. Etimológicamente, hipotenusa significa, *subtendida*. En el griego antiguo usual se aplicaba a la cuerda tendida bajo el arco, sea del arco de saetas o de la lira: ($\nu\pi\omicron$ __debaajo de; $\tau\epsilon\iota\nu\omicron\upsilon\sigma\alpha$ —|f, tendida. De igual manera, hipérbola era la cuerda más aguda de la lira: ($\upsilon\pi\epsilon\rho$, alto, encima de; $\beta\omicron\lambda\alpha\iota\omicron\varsigma$, arrojado, ubicado. Así, pues, una hipérbola es una superpuesta³. Igual que en estos dos ejemplos, el gruesso de términos de la matemática usual no cubre mayor espectro semántico que el de su denotación como conceptos matemáticos.

Hay, sin embargo, algunos términos que se encuentran directamente asociados con el léxico común de las coínés contemporáneas. Se llaman anillos a ciertas estructuras algebraicas creadas por N. Abel, y se llaman *cortaduras* a ciertos límites ubicados dentro de las sucesiones numéricas. Por suerte, la teoría avanzada de los números no es tema de estudios básicos de matemática, de manera que ningún niño confundirá los anillos abelianios con las sortijas de su madre, ni las cortaduras de Dedekind con heridas provocadas por cuchillos.

Si alguna vez el léxico matemático entró en conflicto con la comunicación usual de los hablantes, fue probablemente en muy poca proporción. La matemática era un quehacer exclusivo de filósofos, una teoría ajena al pedestre ejercicio de los comerciantes y horteras. En la antigüedad occidental, la matemática era una teoría que se desarrollaba en el ámbito de las academias, en los pequeños círculos de sabios protegidos por reyes. Μαθημα-ατο _ significa *ciencia, conocimiento, sabiduría*. El pueblo comerciante usaba de la logística, conjunto de reglas de aritmética básica para intercambiar y para otras

actividades prácticas. El λογιστυη era *el calculista*. La sabiduría de los filósofos y la simple actividad de los artesanos se unieron sólo cuando Arquímedes inauguró la época más gloriosa de la ingeniería científica de la antigüedad.

Adicionalmente, la matemática, por lo menos hasta el siglo XVIII, no fue un problema didáctico; ella no existía para la educación de masas, sino para pequeños grupos de iniciados en las academias, en los círculos científicos protegidos por los reyes y en las universidades que surgieron en la edad media. Por entonces, los componentes más importantes de la matemática no eran triviales, pertenecían al cuadrivium.

Cosa diferente ocurre en la América Latina de hoy: la escuela se ha masificado, la educación alcanza, si no a todos, a una gran cantidad de personas, y los problemas de didáctica, metodología y léxico científico están puestos en las mesas de debate, que discuten muy frecuentemente desde perspectivas lingüísticas. Sin embargo, el quehacer teórico de los lexicógrafos y filólogos está en buena medida al margen del ejercicio vitalmente comunicativo de los hablantes. La tarea de unir las interpretaciones de los unos con las necesidades de los otros le corresponde al ancho equipo de planificadores educativos; por lo mismo, el destino de las lenguas amerindias está estrechamente ligado a los resultados de la educación bilingüe.

En la búsqueda de léxico apropiado se tocan unas y otras puertas. Se recurre tanto a los hablantes como a las fuentes filológicas, y a veces se descubren respuestas insospechadas. Los diccionarios clásicos recogen (o construyen?) algunas expresiones que se han incorporado con cierta facilidad al aparato matemático escolar. González Holguín⁴ (1952 [1608] sub voce) ofrece la palabra quechua *tawa k'uchu* para cuadrado. Ludovico Bertonio (1984 [1612] sub voce) muestra la expresión aimara *pusi k'uchuni* para el mismo concepto.

Se advierte notable paralelismo entre *tawa k'uchu* y *pusi k'uchuni*: Sigamos el siguiente análisis mínimo:

Quechua centro y sur peruano: Tawa - k'uchu (Cuatro – rincón, ángulo, recoveco) = *el de las cuatro esquinas*

Aimara sur peruano y boliviano: Pusi - k'uchu – ni (Cuatro – rincón, ángulo, recoveco – posesivo objetal) = *el que tiene cuatro esquinas*

Por cierto, los léxicos de González Holguín y Bertonio son coetáneos, resultado del esfuerzo común de los jesuitas del Sur del Perú por levantar los primeros catrastrros lingüísticos de la grey indiana. Acaso los métodos usados por uno y otro hayan sido análogos; y es evidente que el quechua y el aimara son lenguas estructuralmente próximas. No discutiremos aquí si la causa de

esta proximidad es cognación común, como lo sugirieron tempranamente algunos cronistas (cf. Cobo, 1956 [1653]), o la convivencia prolongada, con remotas cognaciones, como lo sugiere el cuidadoso análisis de Cerrón-Palomino en publicación reciente (2000: 298-337).

Ahora bien, y en lo que nos concierne, si los lexicógrafos españoles que redactaron los primeros diccionarios de las lenguas americanas recogen *tawa k'uchu* como cuadrado, debe atribuirse a que estas culturas conocían figuras de cuatro ángulos. Hay suficiente evidencia de que los cuadrados y rombos constituían motivo en la pictografía, en la cerámica, en las artes textiles, la arquitectura y la escultura precolombina peruana. No se discute, pues, la legitimidad de las entradas de los diccionarios clásicos (de González Holguín y Bertonio, particularmente), se debate la pertinencia educativa de estas palabras en la formulación de ofertas de educación científica a las sociedades alter culturales del Perú.

El hecho es que los léxicos escolares han tomado estas dos palabras y las han incorporado a su tradición matemática (Cf. Ministerio de Educación y Cultura⁵, Bolivia, 1989: 70). En principio, cualquier lengua sirve para transmitir información formal o abstracta. Una prueba histórica está en que ahora estudiamos filosofía aristotélica en manuales escritos en lenguas modernas, cinco siglos atrás los estudiantes lo hacían en latín, y era impensable que lo hicieran en lenguas romances.

Utilizando estas palabras de los diccionarios clásicos se lograron algunos neologismos que permitieron dar nombres a distintos polígonos. Triángulo⁶ es *kimsa kuchu* en quechua y *kimsa kuchuni* en aimara. En ambos casos *kimsa* significa *tres*.

Mayor dificultad presenta la composición *suyt'u tawa k'uchu*, glosable como *cuadrado oblongo*, que se acerca a la expresión española *cuadrilongo*. El problema está en que *suyt'u tawa k'uchu* puede entenderse como una subclase de *tawa k'uchu*, y lo usual es considerar a los cuadrados como subclase de rectángulos.

Por cierto, los cuadrados forman parte de los rectángulos, como se ve en la siguiente aplicación sucesiva del principio de proximidad genérica y diferencia específica:

Sea A la clase de los cuadriláteros

Sea B la clase de los paralelogramos, que está formada por todos los cuadriláteros que tienen los lados opuestos respectivamente paralelos.

Sea C la clase de los rectángulos, que está formada por todos los paralelogramos que tienen los ángulos ortogonales.

Sea **D** la clase de los cuadrados, que está formada por todos los rectángulos de lados iguales.

Se tiene:

$$A \supset B \supset C \supset D.$$

No obstante que *tawa k'uchu* denota formalmente al cuadrado, no deja de denotar, por lo menos desde su composición léxica, a los cuadriláteros, implicando evidente confusión en cuatro clases diferentes de conceptos y tres particiones inclusivas.

Estas dificultades de orden léxico, como se dijo más arriba, también se presentan en la tradición griega occidental, aunque, claro, atenuadas porque los debates se restringían a minorías agrupadas en escuelas que seguían a sus maestros y aprendían por sucesión discipular. Pasemos revista a algunas palabras que significaban *cuadrado* en la época alejandrina:

- Tetragloquio (Τετραγλωχιυ): de cuatro puntas⁷; pues γλωχιγ es punta, las barbas de la espiga de trigo, y en alguna literatura, el tridente de Poseidón. Γλωχινωτγη significa puntiagudo, y puede aplicarse al erizo de mar. De modo que tetragloquio significó *cuadrángulo*, cuadrado.
- Tetrágono (τετραγωναιοη): de cuatro esquinas. Obviamente, la raíz es aquí γωνηα-αφ, (ángulo, rincón, contrafuerte de los puentes, estribo de las construcciones), y no γηνιον (rodilla, segmento, nudos de las cañas).
- Tetrapleuron (Τετραπλευρην), usado por Euclides de Alejandría (Cf. Thomas, 1981) con su correspondiente polipleuron (πολυπλευρην). Por cierto, πλευρην significa costado, de manera que, para Euclides, los polígonos eran *los de muchos costados*.

En rigor, *polígono* y *polipleuro* tenían iguales posibilidades léxicas de constituirse en las expresiones formales para denotar a la figura cerrada por una sucesión finita de segmentos de recta. Era también posible que *polipleuro* se confundiera con poliedro (pues uno y otro tienen varios costados), y polígono con estrella⁸. El hecho es que tales caos léxicos son, para nosotros, hipótesis históricas que no nos involucran; pues el griego alejandrino no es nuestra lengua, sino una fuente de cultismos que resolvió adecuadamente las necesidades de diversas épocas.

La gran cantidad de lexemas matemáticos actualmente usados, inclusive la representación de constantes tan conocidas como π (3,14159)_____son posteriores al renacimiento europeo, ese solo hecho muestra la prolongada y contradictoria génesis de nuestro actual léxico científico.

Una primera moraleja de esta superficial aproximación histórica es que los léxicos especializados tardan mucho en establecerse y reconocerse como tales, y aún ahora distan mucho de ser uniformes; ciertos protocolos y notaciones son diferentes según los países, las regiones o los centros científicos desde donde se impulsa el quehacer científico.

Una segunda es que, si una persona con cultura matemática intermedia no advierte los vericuetos semánticos de los términos técnicos esto se debe, como se probó más arriba, a que la fuente principal de léxico especializado son lenguas que no se usan en su comunicación diaria; pues, por lo demás, cualquier desbordamiento connotativo puede presentarse igualmente en el quechua, el aimara, el asháninka, el griego o el latín.

4.3 Dejemos la historia

Vayamos a nuestra preocupación: ¿De qué lenguas obtener el léxico para enseñar la matemática en las escuelas vernáculas bilingües?

La pregunta no significa poner en discusión la lengua de enseñanza de las nociones matemáticas que se desarrollan en la escuela. Sugerir que ésta se enseñe en la lengua franca criolla (el español, en nuestros casos usuales), es insostenible, en el mejor caso, el alumno está aprendiendo el castellano como segunda lengua, y siempre será insuficiente para entender los ejemplos, contraejemplos, aclaraciones y anotaciones de su maestro. El gran objetivo de la enseñanza de la matemática no es, como usualmente se piensa, la posesión de herramientas de cálculo, sino la adquisición de un método de razonamiento deductivo y demostrativo. Conocimiento matemático es saber por qué, conocer es demostrar. Por otro lado, cualquier observador con sentido común admitirá que, de todos los conocimientos matemáticos ofrecidos en la primaria, muy pocos en verdad sirven inmediatamente para la vida práctica, excepto, claro, para dar exámenes que le permitan trabajo o mejor educación.

Enseñar la matemática parafraseando los conceptos formales en lengua vernácula nos llevaría a construir el caos sobre el caos. Imaginemos una situación hipotética en la que el profesor está explicando la forma de hallar el área de una superficie triangular. La estrategia de las parafrasis nos llevaría a expresiones como la siguiente:

La [parafrasis de área] de un [parafrasis de triángulo] es igual a [parafrasis de semiproducto] de la [parafrasis de base] por la [parafrasis de altura].

Si el alumno pidiera una explicación o ampliación sobre el significado de la altura, el maestro tendría que explicar que la altura es la distancia entre

un vértice y el lado opuesto o su prolongación. Esto implica establecer claramente que la distancia de un punto a una recta es la longitud del segmento perpendicular del punto a la recta. ¿Podríamos seguir parafraseando estos conceptos? ¿Cómo los reinterpretará el alumno desde su cuaderno de notas? ¿Cómo podría sistematizar algo?

Enseñar la matemática en la escuela vernácula bilingüe *parafraseando los conceptos* significaría entregarse a la más absoluta imprecisión y a la incoherencia. Ningún conocimiento, menos aún el matemático formal, puede construirse sobre bases tan endeblas. El problema, pues, se restringe a las fuentes de los lexicones de la matemática. Confundir este detalle con la lengua para enseñar la matemática es grueso error.

4.4 La construcción del léxico matemático para las lenguas vernáculas

Hasta aquí, queda claro que es imposible crear un léxico matemático biunívocamente asociado a una lista de conceptos, de manera que cada espectro semántico sea necesario y suficientemente denotativo de la categoría matemática a la que alude. La red sémica en la que se insertan los vocabularios impide esta utopía.

Para que una palabra exprese exactamente un concepto matemático se requiere un acuerdo adicional que acepte la formalización; para formalizar un concepto significa asignarle un símbolo (en este caso, una palabra) y convenir en su normalización para usarlo como categoría matemática.

La formalización es un proceso de construcción y decantamiento del concepto. Poco a poco la idea bruta va afinándose, librándose de excrecencias semánticas, delimitando sus connotaciones, hasta convertirse en un concepto preciso y unívoco. Por ejemplo, el concepto *integración* requirió de casi dos siglos, desde que Jacobo Bernoulli usó por primera el gerundio *integrando* para hallar la ecuación de la catenaria (curva a la que él llamó *isócrona*), hasta concluir en la portentosa síntesis de Pedro Simón de Laplace. La historia de la matemática está plagada de hechos como éste.

Existen diversas formalizaciones con mayor o menor fortuna, dependiendo, por lo general, del poder científico del grupo que las impone⁹. Se observa también que los involucrados en planificación lingüística amerindia le dan mucha importancia a la fidelidad a favor de las lenguas. Véase la propuesta de Montaluisa (Ministerio de Educación y Cultura, citado):

Como criterios de trabajo aplicados en los diversos proyectos de educación bilingüe, figuran:

1. La reintroducción de palabras a través de la consulta a los ancianos y a los diccionarios antiguos.
2. La generalización de un término regional a todo el territorio.
3. El reencuentro del significado original.
4. La creatividad (para hacer uso de procesos de síntesis morfológica y léxica de la lengua vernácula).
5. Préstamos (de otras lenguas amerindias próximas).
6. Préstamos del español y de otras lenguas.

El orden en el que se presentan las soluciones revela muy evidentemente la orientación conservadora de los recursos propios de la lengua. Sólo en última instancia se acepta ceder a los préstamos, y aún éstos son mejor aceptados cuanto más próximos están a la lengua nativa. Este es un enfoque de fidelidad a la lengua.

Un enfoque completamente diferente puede partir de la eficiencia: cuanto más consistente sea el léxico y más universales sus componentes, se tropezará con menores problemas de capacitación a maestros y con un aprendizaje que tenga pocos localismos. Por cierto, es también deseable que lo que el alumno aprenda en la escuela le sirva en su quehacer en otros ambientes culturales. Ahora bien, mayor fidelidad a la lengua vernácula puede arrastrar mayor localismo, con las consiguientes dificultades en capacitación de maestros y aprendizajes menos generales de los alumnos.

Pero eficiencia educativa y fidelidad lingüística se entrecruzan. Es necesario sistematizar con mayor cuidado las variables:

Pro argumenta

Mayor fidelidad a la lengua significa, en principio, mayor vinculación con las estructuras lógico deductivas de la cultura local. Esto puede traducirse también como mayor coherencia de los aprendizajes de los alumnos.

Entonces menor fidelidad a la lengua significaría, por su parte, mayor ecumenismo matemático, mayores facilidades en la capacitación de los maestros, y un manejo homogéneo de categorías y conceptos.

Por lo tanto *fidelidad a la lengua*, es decir, fidelidad a la variante local de la lengua vernácula; la importancia de esta identificación es mayor de la que pudiera pensar un planificador desapercibido en sociología dialectal. Weber (1994: 80) advierte que, en el quechua, “*las variedades son símbolos de identidad muy local... que es cierto que los hablantes pueden controlar un ancho margen de variaciones si se proponen hacerlo; pero es el caso que los hablantes no se proponen vencer las diferencias.*”

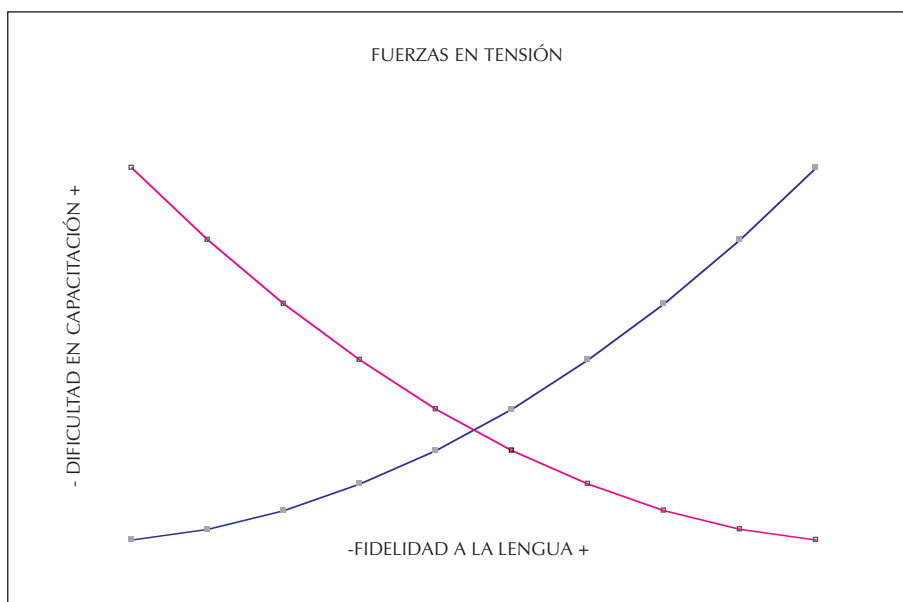
Contra argumenta

Mayor fidelidad a la lengua puede implicar mayor dificultad en la capacitación de maestros y oferta poco ecuménica de categorías y conceptos matemáticos.

Entonces, menor fidelidad a la lengua añade componentes de dificultad a la comunicación; pues un léxico con muchas incrustaciones de lenguas extrañas puede repercutir en algunas funciones comunicativas (Qué pautas seguir para usar lexemas de lenguas analíticas en discursos en lenguas sintéticas, por ejemplo).

4.5 Dos fuerzas en tensión

Ensayemos una interpretación gráfica de las fuerzas en tensión de estas argumentaciones y contra argumentaciones:



Avanzar de abajo hacia arriba (incrementar el valor de la abscisa) implica lograr mayores dificultades en la capacitación de maestros, mayor necesidad de consensos entre los grupos de intelectuales y la sociedad servida; en suma, mayor esfuerzo en el punto de la ingeniería lingüística, en detrimento de la eficacia y la economía de la enseñanza.

Ir de izquierda a derecha (incrementar el valor de la ordenada) significa alejarse cada vez del espíritu de las variantes locales de la lengua, con la consiguiente dificultad de ofrecerle al alumno una matemática muy ajena a su mundo y sus experiencias culturales.

Suponiendo que las curvas sean exponenciales, se ve que la única área controlable está en vecindad con la intersección de las curvas. Esto significa, siguiendo los patrones usuales de optimización, que tanto el paradigma etnocéntrico como el paradigma de eficiencia educativa (lingüísticamente ecuménista), son inmanejables cuando se expresan como fundamentalismos.

Una discusión siguiente es en qué campos de la lexicología matemática deben ceder cada uno de los paradigmas.

4.6 ¿Qué tiene un paradigma que no tenga el otro?

Hay ciertas nociones, al parecer, universales, que tienen todas las culturas: *comparar*, *añadir*, *quitar*, *contar*, *jerarquizar*, *clasificar*. Obviamente, estos conceptos deben estar presentes, con ligeras coloraciones de cultura local, en todas las lenguas en las que desarrollamos la educación bilingüe intercultural. Estas nociones, por lo demás, están ubicadas en la base de toda operación lógica, quienquiera que sea la persona y cualquiera su adscripción cultural. Es, pues, recomendable que los léxicos especializados recojan las expresiones de uso común y les impongan ciertos rasgos sémicos para que se puedan usar como conceptos matemáticos.

Hay, por otro lado, ciertas nociones muy específicas de las culturas que constituyen el capital ancestral de su saber. El principio de duplicación de la numeración yine¹⁰, la base quinaria-decimal de la numeración aimara, y otros detalles finos sobre la construcción local de los conceptos están explicitados en el léxico propio. Las palabras que involucren estas especificidades deben ser también obtenidas del común hablar de los usuarios.

Finalmente, el llamado conocimiento etnomatemático deberá incorporarse con toda su batería léxica subyacente. Pretender lo contrario sería absurdo.¹¹

Ahora bien, algunos conceptos estrechamente vinculados con la matemática greco-europea pueden fácilmente transportarse a las lenguas vernáculas, con ciertos ajustes gramaticales para que estas palabras puedan integrarse de la manera más armoniosa posible a las lenguas recipientes. Así han procedido, por ejemplo, los vascos, cuyos diccionarios matemáticos respetan la forma histórica tradicional neolatina de muchas expresiones de su léxico especializado.

Equilibrar entre una y otra opción tiene además una ventaja, por lo menos doctrinaria: se reconoce que los insumos del conocimiento científico proceden de varias fuentes, que una gran tarea del período es lograr la convergencia de recursos culturales a favor de una educación eficiente y de una cultura que, sin perder sus peculiaridades, sea también ecuménica y flexible.

En verdad, vista desde la perspectiva histórica, la gran síntesis cultural a la que se aspira es un proceso de muy largo aliento. América no ha contribuido todavía al mundo con todo su potencial cultural. No es de extrañarse; Oriente y Occidente interactuaron cerca de mil años antes del período alejandrino. El Cristianismo oriental ha tardado no menos de mil años en incorporarse, digámoslo *íntegramente*, a Occidente; y hoy mismo, los árabes todavía mantienen sus asperezas históricas con Europa. El tiempo es más largo que las pasiones y los fundamentalismos de los hombres.

Anexo

Publicaciones de cuadernos de trabajo en matemática y comunicación integral

Ministerio de Educación del Perú
Dirección Nacional de Educación Bilingüe

Lengua	Matemática	Comunicación Integral	Total
Aimara	6	6	12
Quechua ancash	6	6	12
Quechua ayacucho chanca	6	6	12
Quechua cusco collao	6	6	12
Quechua inkawasi Kañaris	2	2	4
Quechua san martin	2	2	4
Achuar	2	2	4
Aguaruna	4	4	8
Ashaninka	4	4	8
Bora	2	2	4
Chayahuita	2	2	4
Huambisa	2	2	4
Shipibo	4	4	8
Matsés	2	2	4
Matsigenka	2	2	4
Total	52	52	104

Fuente: Ministerio de Educación del Perú

Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural

Notas

- 1 Las primeras ediciones de este programa editorial son de 1997. No obstante, hubo antes esfuerzos locales por publicar material educativo en vernáculo: Puno, 1978-1990; Lima, I.L.V. 1950-, y otros.
- 2 El método matemático inaugurado por Euclides de Alejandría.
- 3 Esta digresión etimológica no incorpora una discusión de profundidad sobre los motivos matemáticos implicados en tales palabras. Las funciones hiperbólicas son el resultado del cálculo por exceso; opuestos a los cálculos por defecto, llamados elípticos. Finalmente, los cálculos exactos, ni excedidos ni defectuosos, eran llamados parabólicos.
- 4 En las citas de documentos históricos se ofrecen las palabras con la ortografía moderna, de acuerdo con el canon más usual de escritura del quechua y el aimara en el Perú.
- 5 *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas* es el título del informe de un taller en el que participaron especialistas del Ecuador, Bolivia y el Perú. Aunque en rigor no es una normalización, por lo menos es un temprano esfuerzo por ofrecer un léxico homogéneo y producido por consenso.
- 6 No obstante, estos diccionarios clásicos traen otras palabras *triángulo*.
- 7 La muy común raíz *tetra*, que la reconocemos como cuatro, es una forma genitiva de *tesara*, el numeral cuatro.
- 8 Las figuras de estrellas, no las estrellas del firmamento, eran llamadas *poluglwcin-inoç*, de varias puntas. Ahora a esas figuras las llamamos polígonos estrellados.
- 9 Cualquiera que haya usado libros franceses y americanos como manuales universitarios de consulta entenderá claramente a qué me refiero.
- 10 Yine es la auto denominación de un pueblo amazónico de familia arawak ubicado en territorios de la selva sur central del Perú, y algunos puntos de Brasil. Son conocidos también como *piros*. Puede verse Gikshikowaka, 1986, Brack Egg, 1997.
- 11 Pues, absurdo, es decir, urdido al revés.

Referencias bibliográficas

- Bertonio, L.
1984 [1612] *Vocabulario de la Lengua Aymara*. La Paz, Centro de Estudios de la Realidad Económica y social. Edición facsimilar.
- Brack Egg, A.
1997 *Amazonía Peruana. Comunidades Indígenas, conocimientos y tierras tituladas*. Atlas y Base de Datos. Lima, PNUD/UNOPS.
- Cerrón-Palomino, R.
2000 *Lingüística Aimara*. Cuzco, Centro Bartolomé de las Casas.
- Cobo, B.
1566 [1653]. *Historia del Nuevo Mundo*. Madrid Biblioteca de Autores Españoles.
- Gikshikowaka, T.
1986 *Diccionario Piro*. Lima, Instituto Lingüístico de Verano. Serie Lingüística Peruana N° 22.

González Holguín, D.

- 1952 [1608] *Vocabulario de la Lengua general de todo el Perú*, Lima, Universidad Nacional de san Marcos.

Heath Thomas L.

- 1981 *A History of Greek Mathematics*. New York: Dover Publications, 2 vols.

Ministerio de Educación y Cultura, Bolivia

- 1989 *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas. Informe Final*. La Paz.

Weber, D.

- 1994 *Ortografía – Lecciones de quechua*. Lima ILV.

5

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA COMPRESIÓN LECTORA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Alan N. Crawford
California State University, Los Angeles

5.1 Introducción

Durante la última década del siglo veinte, nuestros conceptos de la lecto escritura están en un período de cambios rápidos y fundamentales. Nuestro enfoque corriente integra la lectura, escritura, la ortografía, la caligrafía y el lenguaje oral en un proceso que se llama *lenguaje integral*.

Otra tendencia corriente en muchas partes del mundo es el uso de la literatura auténtica en su forma original; pero, uno de los resultados de usar esta literatura es que los estudiantes encuentran ideas, tanto orales como escritas, que requieren niveles más altos de conocimientos previos, de vocabulario y del uso de lenguaje. Además, se usan textos expositivos que tratan de las ciencias naturales y sociales, y de las matemáticas.

El problema es más crítico entre los estudiantes de alto riesgo de fracaso, los que viven en barrios urbano marginales y en las área rurales; muchas veces estos estudiantes están en programas remediales en los que tratan de aprender a leer y a escribir a través del uso de fragmentos incompletos de texto y de la adquisición de destrezas aisladas; el resultado más común es que sigan fracasando y deserten de la escuela

El propósito de este informe es examinar varias estrategias de instrucción que ofrecen a los estudiantes en situación de alto riesgo el apoyo que necesitan para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la literatura auténtica y textos expositivos.

5.2 Fuentes de la literatura para estudiantes en situación de alto riesgo

La calidad de la literatura es un factor muy importante para promover la comprensión. Hay una gran cantidad de excelente literatura en castellano

para niños. Esta literatura debe ser la base para el proceso de aprender a leer y a escribir porque contiene el texto necesario para promover la comprensión.

El método de enseñar la lectoescritura en base de experiencias es una fuente de la palabra impresa muy útil, especialmente cuando faltan libros apropiados. Los estudiantes pueden dictar un cuento, un relato u otro texto al maestro para que él lo escriba en un cartelón; a través de un proceso de lectura compartida entre el maestro y los estudiantes, este dictado se usa como texto en vez de un libro. Estamos seguros de que los estudiantes ya entienden el contenido, el vocabulario y la sintaxis porque ellos mismos lo dictaron (Held - Taylor, 1989). El método de enseñar la lectoescritura basada en experiencias es excelente para introducir textos de interés y de relevancia (Moustafa y Penrose, 1985; Nessel y Jones, 1981; Dixon y Nessel, 1983).

También, se puede usar este proceso del dictado para que los estudiantes utilicen un texto en un nivel más alto que sus habilidades para comprender. Por ejemplo, el maestro lee un cuento en voz alta: entonces los estudiantes dictan su versión oral, usualmente en una forma más simple que la original. Este texto se usa para la lectura compartida.

Hay otras fuentes importantes de la “palabra impresa”. En los barrios urbanos, los estudiantes se rodean de un ambiente de letreros y otros ejemplos de la palabra impresa. En la casa, también, habrá varias fuentes de texto en forma de cajas, botellas, latas, un calendario, periódicos, etc. En las regiones rurales estos ejemplos son menos comunes; sin embargo, podemos aprovecharnos de letreros en los autobuses, en los caminos y en productos que se venden allí. Aunque los estudiantes conozcan los nombres y los sonidos de las letras ya pueden “leer” mucho. En el aula debemos rodear a los estudiantes con muchas formas de “palabra impresa”.

Otra fuente de texto para los estudiantes es el libro grande, un libro con un formato suficientemente grande para que todos lo puedan ver. Si son caros, el maestro puede escribir en un cartelón una copia grande de un libro regular. En el primer paso, el maestro lee el libro a los estudiantes en voz alta; luego, a través de un proceso de lectura compartida, los estudiantes empiezan a leer con el maestro y, finalmente, leen para el maestro. En realidad, al principio no leen, pero empiezan a reconocer muchas de las palabras dentro del contexto del texto; los dibujos son muy útiles para hacer predicciones acerca del contenido del cuento y para aprender el vocabulario. El maestro sirve como modelo lector. Este proceso es efectivo cuando el libro contiene un lenguaje predecible, tal vez con estribillos que se repiten, acumulativamente, aumentando una frase en cada página.

Muchos maestros se preocupan de cómo un estudiante puede leer un libro sencillo antes de aprender a leer, es decir, sin saber los sonidos de las letras. Según Smith (1988), es un proceso de demostración en que el maestro lee un libro al niño, quien posteriormente lo “lee” al maestro. En un proceso de aproximación, el niño lee con más y más exactitud; empieza a reconocer palabras de interés, no son necesariamente palabras sencillas desde el punto de vista del profesor, sino sencillas del punto de vista del niño. Por ejemplo, la palabra “Parangaricutirimícuaro” es una palabra muy sencilla para estudiantes de primer grado en México porque es muy conocida y porque les interesa mucho por su longitud y su repetición de las vocales.

5.3 Estrategias para promover la comprensión

Los estudiantes en situación de alto riesgo de fracaso en la lecto escritura necesitan apoyo o andamios (*scaffolding*) para mejorar su comprensión lectora. ¿Cuáles son algunas de las actividades y estrategias específicas que se pueden usar en el aula?

5.3.1 Lectura en voz alta por el maestro

Como ya se ha indicado, los estudiantes comprenden mejor cuando su maestro les lee en voz alta antes de que lean ellos mismos. Cuando los estudiantes empiezan a leer una actividad muy eficaz es la lectura ecoica (Peetoom, 1986). El maestro y los estudiantes leen al mismo tiempo; aparece una brecha entre la lectura del maestro y la de los niños cuando éstos se adelantan, si un estudiante o varios tienen un problema. El maestro empieza a leer otra vez hasta que todo el grupo esté leyendo. Hay menos inquietudes entre los estudiantes durante esta lectura en voz alta porque los errores, un aspecto muy natural en el proceso de aprendizaje, se hacen muy evidentes. También se mantiene la comprensión y, lo más importante, es que todos están leyendo.

Además Peetoom(1986) describe un proceso en el que el estudiante y su maestro escogen de una obra, con mucho cuidado, un trozo de texto de unas 150 palabras. El estudiante practica su lectura en voz alta para leerlo en menos tiempo y con menos errores. Según Dowhower (1987), el resultado es que los estudiantes leen más rápidamente, con más exactitud y con mejor comprensión; también hay evidencia de que se transfieren estos resultados a trozos con los cuales no han practicado. En su investigación, los estudiantes grababan sus lecturas hasta que lograban leer el fragmento sin dificultad, o practicaban hasta que pudieran leer a una velocidad establecida; esta es, también, una buena actividad para trabajar en pares.

En una investigación de Samuels (1979) aparece otro resultado de este proceso: el desarrollo de la automaticidad, etapa en la cual los estudiantes reconocen palabras sin pensar en ellas, lo que les permite centrarse en el significado de lo que leen en vez de pensar en los elementos gráfonicos.

5.3.2 Conocimientos previos

Como resultado de muchas investigaciones sobre los conocimientos previos y los esquemas, sabemos que los niños tienen que usar lo que ya saben para construir su comprensión de lo nuevo, es decir, para hacer y verificar predicciones acerca de la nueva información que leen e incorporarla (Smith, 1988). Todos los niños, incluso los de las áreas marginales, tienen conocimientos previos; sin embargo, los editores y autores de libros de texto hacen muchas suposiciones acerca de lo que ya saben los niños, pero estas muchas veces no guardan relación con lo que realmente saben. Por ejemplo, un niño mexicano usa su conocimiento previo de la piñata cuando lee un cuento acerca de un cumpleaños; pero, el niño norteamericano piensa en un pastel con velas por cada año de edad; y un niño de Marruecos o de Senegal no piensa en el cumpleaños porque no se celebra en su cultura.

Antes de leer, entonces debemos proporcionar a los estudiantes las ideas que necesitan para comprender lo que van a leer, esto se puede lograr a través de discusiones en las cuales compartan lo que ya saben acerca del tema (María, 1989). También pueden hacer un esquema u organizador gráfico (Recasesns, 1986; Heimlich y Pittelman, 1986); incluso los comentarios acerca de algunos de los dibujos del libro pueden servir para introducir la información que necesitan.

5.3.3 El desarrollo del vocabulario

El vocabulario también es un problema para muchos estudiantes en situación de alto riesgo de fracaso en la lectoescritura. Consideraremos dos aspectos en cuanto a esta cuestión.

Tenemos que acordarnos de que el estudiante aprende la mayor parte de su vocabulario como resultado de la riqueza de su vida y del currículo; aprenderá mucho vocabulario en el contexto de las ciencias naturales, las ciencias sociales, el arte, la música y otras materias de la escuela en tanto que no aprende mucho estudiando palabras aisladas. Según Nagy, Anderson y Herman (1987), el factor más importante en el aprendizaje del vocabulario es la cantidad de libros que leen los estudiantes. Stanovich (1986), se refiere a es-

te concepto cuando describe el efecto de Matthew e indica que los que leen más leen mejor: los ricos se hacen más ricos, los pobres más pobres.

Otra estrategia es la enseñanza directa, antes de leer, de las palabras que necesita entender el lector. Lo importante es que se enseñe en el contexto; los métodos más eficaces se parecen a los usados para introducir los conocimientos previos que necesitan los estudiantes para comprender mejor lo que leen como la discusión de palabras en el contexto que se usan en el texto, el uso del esquema gráfico y una discusión de las ilustraciones que acompañan el texto.

5.3.4 La lectura dirigida

Si bien es cierto que estudiantes del tercer grado en adelante deben leer mucho en silencio porque así pueden practicar, encontrar vocabulario dentro del contexto y adquirir más conocimientos, es necesario que el maestro sepa si comprenden lo que leen para proporcionarles, en caso de que lo necesiten, apoyo o andamios.

Una forma de ayudarlos es dirigir o guiar la lectura con preguntas, por ejemplo: “¿cómo nos dice el autor que el personaje principal está contento?, para averiguar por favor lean la página 78”. Entonces, los estudiante leen en silencio para buscar la respuesta y, algunas veces, para poder leer en voz alta la oración donde la encuentran. Así, el maestro puede dar énfasis a las partes más importantes para apoyar la comprensión lectora (Crawford, 1993). Además, la pregunta proporciona a los estudiantes un objetivo para leer, la discusión subsiguiente les va a indicar que lo importante son las ideas, no solamente leer las palabras.

5.4 Después de leer

Después de que los estudiantes leen tenemos otra oportunidad para dar apoyo a su comprensión a través de un análisis, así los estudiantes vuelven a narrar (retell) el cuento o el relato. Este proceso les proporciona la oportunidad de conversar con sus compañeros el significado del texto.

También es una oportunidad para integrar la escritura; los alumnos pueden expresar su “narración del texto” en forma escrita. Como en el caso de los estudiantes que no tienen el inglés como segunda lengua, no debemos corregir los errores que cometen en su escritura. Nuevamente, es un indicador de su falta de madurez.

Con el fin de poner énfasis en la comprensión y no en la forma en que se expresa, el maestro debe responder por escrito el mensaje del estudiante. A veces, es necesario que lean su respuesta al niño porque éste no puede hacer-

lo; por otra parte, el maestro no puede leer los garabatos del alumno, quien tiene que leerlos al maestro; se da así una situación en que los dos tienen que leerse para mantener la comunicación y la comprensión.

Se debe permitir nuevamente la escritura no convencional, es decir *invented spelling*, para que el estudiante piense en el contenido y no se preocupe por la forma. El maestro hace el papel de modelo, y, poco a poco, por el proceso de aproximación, el estudiante aprenderá el deletreo de las palabras, el uso de la puntuación, y otros aspectos de la escritura como resultado de comunicarse por escrito con el maestro y con los demás estudiantes (Ferreiro y Teberosky, 1979).

La actividad más necesaria después de leer es que los estudiantes lean más. Condemarín (1984) nos ofrece un buen modelo para la lectura silenciosa sostenida. La lectura promueve más la comprensión que los ejercicios artificiales “de comprensión”.

5.5 Conclusión

En general, hay dos clases de estrategia que podemos usar para promover la comprensión. En primer lugar, tenemos que proporcionar a los alumnos una gran cantidad de literatura auténtica y de textos expositivos para motivarlos, y a la vez, debemos darles tiempo para leerlos.

En segundo lugar, es necesario proporcionar apoyo a los niños para que entiendan bien lo que leen. Los estudiantes de áreas urbano marginales o rurales van a mejorar la comprensión si utilizamos los conocimientos previos para que puedan comprender la información nueva y el vocabulario que van a encontrar. Entre las estrategias más eficaces están el método de enseñar la lectura a base de experiencias, la lectura compartida, la discusión de sus conocimientos previos relacionados con el texto, el uso de esquemas gráficos, la lectura dirigida y la discusión acerca de las ilustraciones del texto.

Durante la lectura, podemos asegurar la comprensión si usamos de antemano la lectura en voz alta realizada por el maestro; además, podemos hacer preguntas para dirigir la lectura silenciosa. Y después de la lección dirigida podemos usar el proceso de volver a narrar en forma oral y escrita.

La idea más importante es que los estudiantes deben leer mucho. Es fundamentalmente por la práctica que se va a mejorar la comprensión.

Referencias bibliográficas

- Condemarín, M.
1984 *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M.
1990 Los libros predecibles: Características y aplicación. *Lectura y Vida*, 11(3) 23-28.
- Crawford, A.N.
1993 Literature integrated language arts and the language minority child: A focus on meaning. In A. Carrasquillo and C. Headley (Eds.) *Whole Language and the bilingual Learner* (pp. 61-75). Norwood, NJ: Ablex.
- Dixon, C.N. and Nessel, D.
1983 *Language experience approach to reading and writing: LEA for ESL*. Hayward, CA: The Alemany Press.
- Dowhower, S.L.
1987 Effects of repeated reading on second - grade transitional readers fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389 – 406.
- Ferreiro, E. and Teberosky, A.
1979 *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: SigloXXI.
- Goodman, K.
1989 *Lenguaje integral*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana C.A.
- Helad – Taylor, G.
1986 *Whole language strategies for ESL students*. San Diego: Dormac.
- Heimlinch, JE. And S. D: Pittelman
1986 *Semantic mapping: Classroom applications*. Newark, DE: Interntional Reading Association.
- María, K.
1989 Developing disadvantage children's background knowledge interactively. *The Reading Teacher*, 42, 296 – 300.
- Moustafa, M and Penrose, J.
1985 Comprehensible input PLUS the language experience approach: Reading instruction for limited English speaking students. *The reading Teacher*, 38, 640 –647.
- Nagy, W.E.
1988 *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Nessel, D. and Jones, M.B.
1981 *The language – experience approach to reading*. New York: Teachers College Columbia University.

Peetoom, A.

- 1986 *Shared reading: Safe risks with whole books*. Richmond Hill, Ontario, Canada: Scholastics – TAB Publications Ltd.

Recasens, M.

- 1986 *Cómo jugar con el lenguaje*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Samuels, S.J.

- 1979 The meted of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32,403– 408.

Smith, F.

- 1985 *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.

Smith, F.

- 1986 *Keynote address*, California Reading Association, Fresno, California.

Smith, F.

- 1988 *Understaling reading*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Stanovich, K.E.

- 1986 Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21,360 – 406

6

EL PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN BILINGÜE PROFODEBI/PERÚ

Visión y realidad de un proceso

Wolfgang Küper

Teresa Valiente-Catter

Proyecto de Formación Docente de Educación
Intercultural Bilingüe, GTZ

6.1 Introducción

La formación docente se encuentra en movimiento. En diversos países de Latinoamérica las reformas de su formación docente tienen una orientación científica, las cuales dan fin al enfoque tradicional de las Escuelas Normales.

¿Qué y cómo vamos a enseñar?, ¿En qué lenguas, cómo y para qué?, ¿Qué puede aprender la innovación de la tradición y, viceversa, la tradición de la innovación dentro del proceso de globalización en un mundo interconectado y de cambios rápidos?, dentro de este contexto ¿qué rol juega la formación docente en general y cuál es el rol específico de la formación docente en EBI? Estas son inquietudes vigentes de la formación docente actual.

Desde hace aproximadamente un cuarto de siglo la EBI o EIB en la pedagogía latinoamericana puede ser vista desde una doble perspectiva: por un lado, en la focalización de una atención pedagógica específica a grupos sociales con lengua y cultura diferentes mediante el desarrollo y aplicación de nuevas metodologías. Por otro lado, la metodología de EBI influye en la elaboración de un concepto global de pedagogía en sociedades multilingües y pluriculturales, como las sociedades latinoamericanas, así como en el enriquecimiento de sus conceptos generales pedagógicos.

En este trayecto, desde un entorno pedagógico de reformas generales de la Formación Docente y una focalización pedagógica específica, caracterizada

principalmente por el trabajo de proyectos experimentales, hacia un concepto de pedagogía global, se ubica la formación docente de educación bilingüe intercultural en el Perú.

Dentro de este contexto el PROFODEBI, en el Perú, surge de la necesidad de preparar profesores para la escuela primaria en el contexto andino, con características específicas en lengua, cultura y realidad pedagógica. A continuación presentamos los aspectos centrales de los fundamentos del PROFODEBI y de su propuesta a una realidad. Esta contribución fue presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, realizado en Asunción, Paraguay, del 6 al 9 de noviembre del 2000.

6.2 Los fundamentos de la EBI: marco pedagógico orientador del PROFODEBI

El PROFODEBI se fundamenta en el enfoque de la EBI: el bilingüismo y una nueva relación de la lengua materna con la enseñanza de una segunda lengua; la interculturalidad; la relación entre la práctica y la investigación; la orientación *en y hacia* el niño y la niña y la participación comunitaria.

6.2.1 El bilingüismo y una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua

Resultados de proyectos y programas en países de diversos continentes afirman las ventajas del aprendizaje de una segunda lengua, que además de las conocidas – desarrollo de mayor flexibilidad, creatividad y apertura al cambio – refuerza también el aprendizaje de otra lengua extranjera.

Una cuestión central es cómo se debe enseñar una segunda lengua. Existen diversos modelos, en todos ellos se hace referencia a la importancia de la lengua materna como medio de comunicación e instrumento de enseñanza en la adquisición y desarrollo de habilidades. La EBI o EIB reconoce la importancia de la lengua de comunicación cotidiana y expresión cultural idónea del niño y la niña, normalmente denominada lengua materna, como marco de referencia para la enseñanza de una segunda lengua.

En la enseñanza de la segunda lengua es sumamente importante tener presente la relación contrastiva con la lengua materna, es decir, que sus estructuras son diferentes. Las interferencias normalmente no son conscientes pero son evidentes de la comunicación en dos lenguas. Los niños, y también los adultos, transfieren sin reflexionar la estructura de su lengua materna en el uso de una segunda lengua, estas interferencias deben ser reconocidas du-

rante la enseñanza de una segunda lengua. Hacerlas conscientes apoya el buen manejo de ambas lenguas.

Es importante tener un buen balance entre la enseñanza *en* y la enseñanza *de* las lenguas. Por ello es indispensable que los profesores manejen ambas lenguas, lo cual es un doble problema porque en las condiciones actuales no han aprendido la estructura y el uso correcto de ambas. En todo caso, es inadecuada la enseñanza de la segunda lengua con una metodología como si fuera la lengua materna de los niños. lo cual es obvio en maestros que solamente pueden hablar castellano y, por tanto, lo utilizan en la transmisión de conocimientos sin imaginarse siquiera que los niños manejan otra lengua.

Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho que se concretiza en la planificación del PROFODEBI. Diversos dispositivos jurídicos otorgan legitimidad a la educación bilingüe intercultural: la Constitución Política, La Ley General de Educación y el Código de los Niños y Adolescentes. Es cierto, existen avances; pero, igualmente es cierto que aún hay mucho por hacer en el corto, mediano y largo plazo, con todos los desafíos que ello implica.

6.2.2 El concepto de interculturalidad

En la EBI el concepto de la interculturalidad tiene gran significación. Se parte de la idea que la diversidad cultural no es una barrera sino una ventaja común y su práctica es necesaria en toda la sociedad. De manera general, la interculturalidad es la esencia de un modelo pedagógico que responde a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural, en la cual se trata de promover un proceso de aprendizaje de las diversas experiencias y así enriquecer el horizonte de las propias. Se parte de la reflexión de “lo ajeno”, “lo extraño”, “el otro diferente” y de cómo lograr una convivencia de interrelación. Todos los grupos sociales deben acercarse y aprender mutuamente de sus respectivas culturas con igualdad de derechos.

El trabajo con el concepto de interculturalidad sigue siendo como un asunto unilateral, ya sea de los pueblos indígenas como medio de defensa de conservación de su identidad, sus derechos y su modo de vida; o como una visión fragmentarizada de algunas particularidades de la cultura diferente de parte de los sectores sociales dominantes.

Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de ser diferentes, la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las diferencias, expresarlas e interrelacionarlas lo cual implica manejar tam-

bién conflictos y no reprimirlos o desplazarlos. Aquí es importante subrayar que la práctica de la interculturalidad no solo es una cuestión para los pueblos indígenas sino que debe comprometer a todos los sectores de la sociedad global.

6.2.3 La orientación en la práctica y la investigación

El ser humano está en permanente interacción con el mundo, caracterizado por su constante movimiento y transformación. Esta interacción con el mundo es una experiencia de aprendizaje que se puede observar en sus acciones, opiniones, comportamientos, expectativas, emociones y actitudes.

El aprendizaje significa que lo importante no es haber registrado y acumulado conocimientos sino haber adquirido la capacidad de ponerlos en práctica lo más razonable y concretamente posible en el mundo que nos rodea y en el cual vivimos. Una pedagogía orientada en la práctica y la investigación contribuye a que el ser humano sea educado para convertirse en un ser humano maduro de acciones responsables, razonables, racionales y emocionales dentro de su entorno, que es el espacio históricamente generado para todos.

Es así como una formación docente orientada en la práctica y la investigación, toma en cuenta aspectos surgidos de la controversia que se produce en la relación del ser humano con la realidad que vive y los representa en una forma adecuada a la fase de desarrollo en la cual se encuentra el niño o la niña.

En el trabajo de la EBI se parte de la idea que la cima de todo proceso de aprendizaje (y del trabajo) es una satisfacción interna por el hallazgo de la solución, el relampagueo del razonamiento, el descubrimiento de la idea y, en todo caso, de una creación fructífera. En este sentido entendemos la frase del joven aymara Esteban Quispe, de Puno, Perú: “aprender es comprender”.

En el currículo de la formación docente de EBI se plantea la necesidad de equilibrar la teoría con la práctica que debe mantenerse en permanente relación recíproca desde el inicio de la carrera. En esta interacción, la investigación juega un rol importante en tanto sus resultados alimentan a la práctica y ésta, desde la experiencia concreta, retroalimenta la teoría y le sirve de cotejo.

La articulación de la investigación con la práctica profesional debe ser una línea permanente a lo largo de la formación docente desde el primer ciclo de formación. Ella entrena para el manejo del trabajo intelectual, la lectura comprensiva, la recolección y tratamiento inicial de la información concretándose en un trabajo concreto de práctica, la cual debe realizarse en estrecha

coordinación con las demás áreas, las cuales deben ser ajustadas a este proceso en sus respectivos trabajos de investigación.

Vivimos en un mundo globalizado y de cambios rápidos, conocer e investigar la realidad en la que se desarrolla la acción educativa con la participación de la comunidad está en estrecha relación con el ejercicio profesional. Esto implica sistematizar las experiencias dentro de un proceso de reflexión y autocrítica que incidan, y esto es parte esencial en la formación docente, y por tanto en EBI, en el enriquecimiento de la conceptualización y estrategia pedagógicas.

6.2.4 La orientación desde y hacia el niño

La EBI hace suyo un principio básico del concepto pedagógico de inicios del siglo XX y que debería servir de orientación en toda reflexión pedagógica. Los niños y las niñas son personas ante todo y los niños son diferentes. Todavía es un problema de gran importancia para la pedagogía comprender cómo la sociedad y el mundo se abren ante el niño y la niña que está creciendo y desarrollándose; y, entender cómo este niño o esta niña adquiere experiencia del mundo.

En este proceso los niños y las niñas construyen sus relaciones con el mundo no solamente en función de los intereses de la sociedad, de los padres de familia o de los parientes, es decir, de los adultos. La apertura y experiencia del mundo refuerzan en los niños y las niñas el desarrollo y el derecho de necesidades e intereses propios.

Una perspectiva pedagógica desde y hacia el niño o la niña implica el compromiso y un obligado respeto a las características particulares de su desarrollo, necesidades e intereses propios así como de su socialización que, en el caso preciso de las sociedades indígenas, está definido por un proceso de aprendizaje orientado principalmente en las exigencias concretas de la vida cotidiana de su comunidad.

6.2.5 La participación comunitaria

La participación comunitaria es base de un desarrollo educativo adecuado y adaptado a las necesidades del entorno. En este proceso es clave el rol del profesor. Los maestros deben ser promotores del desarrollo de la comunidad. De esta manera los profesores mantienen una relación estrecha con la comunidad, participan en la vida comunitaria y promueven la participación de las comunidades en la vida escolar, comparte sus experiencias, desarrolla ini-

ciativas en el manejo de recursos del lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conecta al máximo los contenidos de las diferentes materias en función de las necesidades de la comunidad y, dentro de este contexto, maneja la lengua de comunicación de la comunidad pero sobre todo de los niños.

Como promotor de la comunidad, el docente es ejemplo de respeto y muestra aprecio por la comunidad en la que trabaja mediante el estímulo a los niños y jóvenes, en valorar sus saberes y aportes, mantiene una estrecha relación de comunicación e intercambio de información y servicios con el entorno social. El primer eslabón para la relación con la comunidad son los padres de familia. De ellos se puede aprovechar todo lo que la comunidad puede ofrecer. Y este beneficio debe ser devuelto en servicios educativos.

De esta manera, los profesores contribuyen a que la comunidad perciba la utilidad de métodos, contenidos y conocimientos para la vida comunitaria y, por tanto, se sienta estimulada a participar en el proceso educativo. Este estímulo a la participación se puede lograr cuando los padres de familia, y la comunidad en general, se sienten afectados y comprometidos en sus derechos.

En los sistemas actuales de educación la elaboración de currícula y planes de estudios se lleva a cabo fuera de la comunidad y de la región. Los intereses y expectativas de los niños y las niñas, de los padres de familia y las comunidades no se encuentran reflejados en estos documentos oficiales.

Un aporte de la EBI es reconocer la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo en relación con el desarrollo de la comunidad. Uno de sus logros es que los padres de familia expresen su derecho a participar en la configuración de la educación de sus hijos e hijas.

6.3 La propuesta del PROFODEBI

En 1996 el Ministerio de Educación del Perú inició un proceso de modernización de la formación docente, cuyas raíces más recientes se encuentran a comienzos de la década de los años 90 con la participación de ISP y universidades quienes tomaron la iniciativa de realizar innovaciones en la formación docente y que el Sector aprovechó y canalizó en la construcción de una formación docente más adecuada a las características del país, y en relación con los avances de la ciencia y tecnología modernas. Algunas de estas instituciones forman parte del Plan Piloto, otras enfocan su atención en una formación docente en educación bilingüe intercultural pertinente a sus demandas y características regionales. En este trayecto está en movimiento el desarrollo de un concepto global pedagógico de formación docente con el concurso de una focalización pedagógica específica.

Por Convenio entre la República Federal de Alemania y la República del Perú, el PROFODEBI, con apoyo del asesoramiento de la Sociedad Alemana de Cooperación, GTZ, se enmarca en los lineamientos generales del proceso de modernización de la formación docente que viene realizando la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación.

El PROFODEBI trabaja con los Institutos Superiores Pedagógicos de Huancavelica, Huamanga, Huanta, Andahuaylas y Tinta, de la región sur andina. Estas cinco instituciones cuentan con experiencias previas de EBI, socializadas y sistematizadas en diversos Talleres y Mesas de Trabajo. En la propuesta del PROFODEBI se consideran sus resultados en la conceptualización, el currículo, la capacitación y la práctica profesional.

6.3.1 Conceptualización

El PROFODEBI se orienta en experiencias de la EBI y la pedagogía moderna así como en una filosofía basada en el modelo de mantenimiento de la lengua y la cultura indígena, el desarrollo del bilingüismo y de la interculturalidad. Una de las funciones del PROFODEBI es precisar y sistematizar este modelo así como difundirlo en las comunidades, a los padres de familia y las organizaciones representativas locales. Esta filosofía se sustenta en los fundamentos de la “Educación Bilingüe Intercultural: Lineamientos de política” (UNEBI-MED, octubre 1999) y con un marco legal nacional e internacional (Boletín UNEBI Nr. 2, enero 2000); citaremos algunos de estos lineamientos:

- a) La lengua materna constituye el cimiento del proceso educativo. El desarrollo cognitivo de los niños se da sobre la base de la lengua que se habla en el propio entorno, la lengua materna juega un papel decisivo en el proceso de socialización y de desarrollo del pensamiento. A través de la lengua materna el niño organiza su experiencia y su conocimiento del mundo. El aprendizaje de la lectoescritura se realiza en la lengua que uno habla y entiende. La lengua del niño sirve de instrumento para el desarrollo de sus capacidades comunicativas y cognitivas.
- b) El castellano es una lengua para todos los educandos. Cuando la lengua materna de los niños no es el castellano, es necesario enseñarla con procedimientos y métodos adecuados. Hay que distinguir entre una enseñanza en castellano y una enseñanza del castellano. La primera forma no garantiza necesariamente que los niños, hablantes de lenguas amerindias, aprendan satisfactoriamente el castellano. Por eso se debe enseñar el castellano con metodología de segunda lengua.

- c) La educación bilingüe intercultural atiende las necesidades educativas de las poblaciones amerindias. La educación bilingüe intercultural propugna el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas, tanto en la lengua materna como en castellano; de igual modo, promueve la articulación creativa de los conocimientos propios y los del mundo exterior, así como la vinculación de la actividad educativa con propuestas de afirmación económica y social.
- d) La educación bilingüe intercultural posibilita a cada persona manejarse en varios registros. La apertura a diversos modos de pensamiento y representación es exigencia creciente en el mundo moderno de la información y la comunicación a distancia. El monolingüismo y la uniformidad cultural pierden vigencia ante la pluralidad de códigos y lenguajes que resultan indispensables en un mundo interconectado; al desarrollar las competencias de los educandos para el manejo de varias lenguas y diversos códigos culturales, la educación bilingüe intercultural amplía el espacio de los sistemas simbólicos en el que se mueven las personas.
- e) Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho. En el Perú existen diversos dispositivos jurídicos que dan legitimidad a la educación bilingüe intercultural. Entre esos dispositivos cabe mencionar la Constitución Política, La Ley General de Educación y el Código de los Niños y Adolescentes.

6.3.2 *Currículo*

El PROFODEBI aprovecha las experiencias en la aplicación del currículo del Modelo de Formación de EBI, MOFEBI, elaborado en 1991-92, y de las experiencias de la diversificación curricular que promueve el currículo nacional, que se viene implementando a través del Plan Piloto desde 1996. El PROFODEBI incluye la elaboración de estrategias de adaptación a las particularidades regionales (lingüísticas, culturales) y del diseño de metodologías y elaboración de materiales orientados en el contexto lingüístico y cultural de los niños; el cual, debe estar reflejado en el método y didáctica en lengua materna (cuando ésta no es el castellano) y castellano como segunda lengua, tanto para el formador como el alumno docente, así como en el tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas (Comunicación integral, Sociedad, Matemática y Ecosistema), en la investigación-acción, durante la práctica docente y en el trabajo de aula.

Como la interculturalidad es eje transversal en todos los niveles del sistema educativo, en el desarrollo curricular del PROFODEBI, el enfoque intercultural debe fluir en todas las actividades de la formación y capacitación e igualmente ser asumida por los alumnos-docentes en el marco de su práctica docente.

6.3.3 Capacitación

La Formación Docente de EBI requiere del desarrollo de un sistema de capacitación de formadores como base para una formación continua. La elaboración de materiales instructivos y auto instructivos para su manejo a distancia no es suficiente si no va acompañada de una estrategia metodológica de aplicación de los materiales de parte de los formadores y los alumnos-docentes, en el marco de su ejercicio profesional como investigador, facilitador del aprendizaje y promotor de la comunidad.

6.3.4 La práctica y la investigación

Las funciones del futuro profesor como investigador, facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y promotor de la comunidad se articulan en el desarrollo de las diversas áreas del PROFODEBI, a partir de las necesidades detectadas conjuntamente con la comunidad con una perspectiva de su participación en la búsqueda de solución de problemas, sobre la base del aprendizaje y del desarrollo de habilidades y conocimientos del niño y de la niña. En este sentido, se debe relacionar la práctica docente en la Formación Docente en EBI con la investigación-acción de los profesores de los ISP y los alumnos-estudiantes en su preparación para su futuro trabajo en las escuelas y comunidades.

6.3.5 Sistema de monitoreo y evaluación

Necesitamos saber cuál es el impacto de la formación docente en EBI. Preguntas básicas son: ¿Qué estamos haciendo para lograr nuestros objetivos?, ¿Dónde estamos?, ¿Qué nos falta?, ¿Cuáles son nuestras fortalezas y cuáles nuestras debilidades? Esto implica elaborar un sistema de monitoreo y evaluación que permita el seguimiento del PROFODEBI en su conceptualización y aplicación de la metodología de EBI.

6.4 La realidad de un proceso

Estamos aún ante muchas dificultades que se oponen a la realización de una formación docente en EBI. A modo de reflexión para nuestras y otras experiencias mencionaremos algunas:

- a) Existe una, aunque insuficiente, normatividad y un marco legal - entre otros la Constitución Política, la Ley de Educación, Acuerdos y Convenios nacionales e internacionales – (Boletín UNEBI, N° 2, enero 2000) que apoyan la realización de la EBI pero hay poca conciencia para su aplicación.
- b) La falta de conocimientos lingüísticos y comunicativos básicos de parte de los formadores. Esto tiene como consecuencia el insuficiente manejo de la metodología de enseñanza de la lengua materna (cuando no es el castellano) y del castellano como segunda lengua.
- c) Existe insuficiente material de lectura para niños en su lengua materna (cuando no es el castellano) y material educativo para la enseñanza del castellano como segunda lengua.
- d) De las estadísticas se sabe muy poco sobre el bilingüismo de la población vernáculo hablante y no hay estudios sobre el grado del bilingüismo de los niños y las niñas, que apoyen en el desarrollo de estrategias metodológicas para la enseñanza de las lenguas con sus respectivos métodos.
- e) Nos encontramos todavía en un círculo vicioso de una realidad entre las instituciones, la pobreza y la marginalización de amplias capas sociales, definidas por la lucha de la supervivencia.
- f) Todavía vivimos una pedagogía anticuada sobre la base de la fragmentación, acumulación y memorización de conocimientos con poca o casi nada de una orientación a la creatividad y solución de problemas. A esto se suma que la formación docente en general está diseñada para atender escuelas polidocentes cuando una gran mayoría de escuelas en el sector rural, además de coincidir con el bilingüismo, es unidocente y /o multigrado,
- g) Muchos padres de familia se sienten inhibidos en ejercer su derecho a expresar la educación que desean para sus hijos e hijas. Existen, paradójicamente, reacciones de rechazo frente al uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas en favor del castellano. Todavía es necesario seguir trabajando con respecto al malentendimiento que ellos aún tienen con respecto a la EBI.

En un inicio frecuentemente consideran la EBI ser una panacea que resuelve los déficits en el aprendizaje de sus hijos y sus hijas; su decepción es mayor cuando continúan los déficits y responsabilizan a la EBI por el uso en el aula de la lengua vernácula. Todavía no se comprende que las raíces de estos déficits deben ser buscadas menos en los niños o las niñas sino, aparte de las razones estructurales, también en la aplicación de métodos obsoletos orientados principalmente en la enseñanza frontal, que aún utilizan el recurso de la memoria y la repetición o en la aplicación inadecuada de la metodología de EBI.

Pero, finalmente, es cierto también que no estamos al comienzo. Existen diversas experiencias, las cuales indican cambios e innovaciones pedagógicas. Más, dichas experiencias deben ser sistematizadas, socializadas y profundizadas.

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EBI EN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA: BOLIVIA, ECUADOR, CHILE, MÉXICO Y PARAGUAY

Ruth Lozano Vallejo

Proyecto de Formación Docente en Educación
Bilingüe Intercultural, Lima

7.1 Introducción

Los países latinoamericanos que han compartido con el Perú sus experiencias en formación docente son Bolivia, Ecuador, Chile, México y Paraguay. A continuación, apreciaremos las semejanzas y diferencias de estas experiencias en relación con sus características más significativas, las instancias responsables, el currículo que aplican y el trabajo en interculturalidad. Dichas experiencias fueron presentadas en un evento internacional de formación docente en EBI realizado en Lima, en marzo del 2000.

7.2 Características de la Formación

Como podemos apreciar en el Cuadro N° 1 en Chile, México y Paraguay, la formación docente tiene una duración promedio de cuatro años. En todos los países se optan los grados de bachillerato, licenciatura, Profesor de Educación Primaria y de Especialidad, a diferencia de Chile y Ecuador, donde se hace mención a la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe.

La titulación en cuatro países es mediante monografías; solamente Chile exige la presentación de una tesis.

Las modalidades de la formación en Bolivia, Ecuador, México y Paraguay es mixta: escolarizada, no escolarizada o a distancia. En cambio, Chile establece como fases la formación inicial, la actualización y la nivelación.

Cuadro N° 1

Países Elementos	Bolivia	Ecuador	Chile	México	Paraguay
Duración	Tres años de formación inicial	Cinco años	Cuatro años	Cuatro años promedio fase inicial	Cuatro años
Grados que optan	Título Técnico Superior en Educación Inicial, Primaria o Secundaria Licenciatura, Maestría, Doctorado	Bachillerato en Ciencias, Especialidad EIB Post Bachillerato: Título de Educación Primaria Licenciatura	Profesor en Educación Básica, Especialización en Educación Intercultural	Educación Primaria Educación Preescolar Especial Educación Secundaria	Bachiller
Titulación	Tesis o monografía	Monografía	Tesis	Monografía	Monografía
Modalidad	Presencial y a distancia	Presencial, semi presencial y a distancia	Formación inicial Actualización Nivelación	Escolarizada y no escolarizada Formación inicial: inducción a la docencia Nivelación y actualización: Bachillerato a través de becas	Escolarizado A distancia

7.3 Instancias responsables de la formación

Las instancias responsables de la formación son normativas y ejecutoras. El órgano normativo es el Viceministerio de Educación para Bolivia, Chile y Paraguay, a diferencia de Ecuador y México, donde el órgano normativo es la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (Cuadro N° 2).

Las instituciones de formación, en general, son institutos de nivel superior que brindan una formación inicial. En Bolivia, Ecuador y Paraguay esta formación también se da en universidades. Chile es la excepción, porque sólo es proporcionada en dos universidades.

Cuadro N° 2

Países Elementos	Bolivia	Ecuador	Chile	México	Paraguay
Órgano Normativo de Formación Docente	Vice – Ministerio de Educación	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Vice Ministerio de Educación	Dirección General de Educación Indígena	Vice –Ministerio de Educación
Instituciones de Formación Docente	Institutos Normales Superiores (INS) Universidades en Convenio con el Ministerio de Educación	Instituto Pedagógico Universidades	Universidades: Católica de Temuco Arturo Pratt	Escuelas Normales Universidad Pedagógica Nacional Centros de Actualización Magisterial Escuela Superior de Educación Física	Institutos Superiores Pedagógicos Universidades

7.4 Currículo

En Bolivia, uno de los cambios importantes de la reforma Educativa es el del currículo. Para la formación docente se ha diseñado uno básico para el nivel primario, que contiene lineamientos generales a partir de los cuales cada instituto construye el suyo, según sus características regionales y/o locales. El currículo de todos los INS tiene un enfoque intercultural; la formación enfoca las culturas y lenguas presentes en los contextos.

El diseño curricular base de formación docente tiene, entre sus componentes, un eje de desarrollo profesional que opera a través de ejes transversales (investigación, interacción social, tratamiento de la diversidad y práctica profesional docente), núcleos orientadores, áreas y sub áreas de conocimiento. Los docentes orientados en la planificación desarrollan el currículo, tomando en cuenta prácticas culturales locales.

La investigación aporta instrumentos al futuro docente para la investigación–acción. La práctica profesional se realiza, desde el inicio de la formación, empezando por aspectos del contexto hasta ejercer el rol de docente en la escuela u otro espacio, donde el futuro docente pone en práctica su formación. Durante un año la práctica profesional es complementada por una práctica asistida. La metodología que se emplea en el programa es participativa y reflexiva. Los materiales utilizados son una combinación de bibliografía, textos y equipamiento.

En el nivel curricular, los ejes de la reforma de formación docente son los siguientes:

La interculturalidad, que responde a la realidad pluricultural y multiétnica y tiende a formar docentes con competencias que conduzcan a espacios favorables para un diálogo intercultural con sensibilidad, comprensión y respeto hacia las diferencias. Se establecen modalidades en cuanto a las lenguas:

- Bilingüe, como una estrategia para las lenguas originarias, como recurso pedagógico y como instrumento de comunicación social.
- Monolingüe, en la que todos los futuros docentes deberán manejar la lengua originaria de la región, sea como maestro bilingüe o como persona para efectos de comunicación social.

En el nivel administrativo, se plantea:

- La unificación del sistema educativo (currículo de tronco común).
- La descentralización de la educación.
- La participación social en la educación.
- La creación de la estructura de participación social, organizada en juntas escolares, nucleares y distritales, y en consejos departamentales, educativo de pueblos originarios y nacional.

El proceso de reforma magisterial se está implementando con la asesoría técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. El Proyecto de Institutos Superiores de Educación Intercultural Bilingüe con apoyo de la GTZ se implementa en siete INS, cuatro en la zona andina y tres en la zona aimara. El proyecto comprende tres líneas de acción, cuyas actividades se detallan en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 3

Dinamización curricular	Capacitación y seguimiento	Desarrollo institucional
Planes de organización curricular Implementación de una biblioteca básica de EBI (trescientos títulos) y equipamiento de computadoras, retro proyector, equipo de video, fax, internet, etc.	Aplicación de currículo Desarrollo y categorización de áreas Plan de seguimiento y monitoreo Equipos interdisciplinarios en cada INS Asesoramiento	Fortalecimiento del INS en su estructura Relación con el entorno Participación de instituciones Apoyo a los egresados

Para el futuro, se tienen planificados actividades de investigación, seguimiento y apoyo a los egresados que prestarán sus servicios en una primera experiencia, a través de talleres. El sistema educativo boliviano aspira a un INS que se caractericen por la claridad de su tarea pedagógica e institucional y la apertura y respuesta adecuada al entorno, que cuenten con un proyecto coherente a la reforma, planes y programas adecuados a EBI, un equipo de formadores de excelencia, un plan de acciones de investigación permanente y una oferta de formación permanente para su personal.

En el Ecuador, el subsistema intercultural bilingüe ha elaborado su propio currículo, diferente al que propone la reforma curricular consensuada del subsistema monolingüe hispano. Entre ambos, la interculturalidad es el punto de encuentro.

El modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) se sustenta en el paradigma ecológico contextual. El currículo de formación docente está organizado por niveles y por áreas y sus ejes transversales son: persona, lengua, cultura, organización y tecnología, este último considera los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. La diversificación se hace por grado de bilingüismo, en atención a cada lengua e identidad que se interviene; también se toman en cuenta aspectos de antropología, psicología, y pedagogía intercultural.

Como metodología en el aula, se recomienda el trabajo grupal, donde los alumnos articulan sus deseos sobre los que quieren aprender. Así mismo, se realizan seminarios, talleres y cursos. Se aprecia una debilidad en lo relativo a la enseñanza de metodología, por la falta de profesionales especializados en EIB. También se dispone del equipamiento de los materiales, textos, folletos y módulos de auto aprendizaje. En cuanto al seguimiento y la evaluación estos se realizan por medio de fichas de evaluación, orientación y seguimiento.

En Chile, no hay un currículo especial para la educación intercultural. En la diversificación se identifican características de diferencias y de espacios de actuación socio-culturales. El currículo de formación docente considera diferencias étnicas, de lenguas y de contenidos. Este está organizado por las áreas de Ciencias de la Educación, de la Pedagogía, de los Saberes Mapuches las que comprenden dos partes: una de investigación del “hacer en el aula” y la otra un trabajo sobre la dimensión cultural. La primera incluye tratamiento de L1 y L2.

La formación docente considera las diferencias étnicas, lingüísticas y los contenidos, los conocimientos socioculturales, la participación de las organizaciones indígenas. El currículo comprende las áreas de Ciencias de la

Educación, Pedagogía y los Saberes Indígenas. Son ejes transversales la investigación de la práctica docente, que incluye el tratamiento de la lengua materna y de una segunda lengua, y la dimensión sociocultural.

El enfoque pedagógico parte de la representación de relaciones interétnicas e interculturales. La metodología tiene como característica principal un trabajo de identificación de semejanzas y diferencias culturales en situaciones puntuales y su estrategia es la realización de talleres pedagógicos y talleres lingüísticos.

En cuanto a la metodología, inicialmente se adoptó el enfoque constructivista. Actualmente, se trabaja identificando diferencias y semejanzas culturales a través de situaciones y para ello se recurre a la animación socio-cultural a través de la lengua mapuche, por ejemplo, con ceremonias.

La práctica docente se inicia en el tercer semestre de manera discontinua y empieza con la observación de experiencias ajenas, para posteriormente realizar su propia experiencia. Los materiales que se utilizan son recursos del medio, espacios sociales, físicos, telares, bibliografía. En lo que respecta al seguimiento y evaluación se hace en talleres de reflexión y sistematización de experiencias con los estudiantes.

En México, el currículo de formación docente es “medio abierto” porque permite propuestas de contenidos regionales. No hay un currículo diferenciado para la educación indígena: es cada Estado el que efectúa las especificaciones correspondientes. El currículo se organiza por ámbitos de conocimiento y problemas de práctica docente. En la educación intercultural bilingüe se incluye el tratamiento de la lengua materna (L1) y del castellano como segunda lengua (L2) en el nivel de valores y actitudes, de conceptos, y desde lo pedagógico–didáctico.

La práctica docente se realiza desde el inicio de la carrera y con un acompañamiento a través de observaciones y entrevistas a maestros y alumnos. Se han elaborado materiales para la preparación de docentes en el centro de trabajo. El seguimiento y evaluación se ejecutan mediante visitas de campo, asesoramiento y reuniones técnicas. El resultado de este tipo de formación inicial ha sido positivo; lo que falta desarrollar es una mayor participación de las comunidades.

En el Paraguay, el diseño curricular se estructura por núcleos, los cuales a su vez se organizan en áreas. Dentro de éstas, algunas materias relacionadas con educación bilingüe son: Lengua Guaraní, Técnicas de Educación Bilingüe, Didáctica y Contenido de Lengua y Literatura Castellana, Didáctica y Contenido de Lengua, y Literatura Guaraní. Existe una diferencia en el manejo de lenguas en la escuela guaraní y en la hispana.

En la escuela guaraní en un inicio, el niño practica las cuatro destrezas lingüísticas, hablar, escuchar, leer y escribir, en su lengua materna, el guaraní, y el castellano sólo en el nivel oral (hablar y escuchar). En la escuela hispana, en un principio el niño practica las cuatro destrezas en su lengua materna, el español, y en guaraní sólo hace práctica oral. A partir del tercer grado, se da el mismo peso a las dos lenguas y, a partir del cuarto grado, la segunda lengua es requisito de promoción, pues entra en las distintas áreas. Por ello, los maestros necesitan saber trabajar con las dos lenguas.

La práctica educativa del futuro maestro se inicia desde el primer año de estudios como aproximación crítica a la realidad educativa; en el segundo y tercer año se realizan proyectos de apoyo. El alumno docente se incorpora plenamente al núcleo educativo. En el cuarto año, el alumno propone y desarrolla un proyecto pedagógico para una realidad y problemática particular.

Las orientaciones del enfoque metodológico consideran la integración entre teoría y práctica, un proceso permanente de construcción individual y social del conocimiento, la superación permanente de retos cognitivos, metodologías y técnicas activas y participativas. Se realizan talleres y proyectos. La evaluación ahora está centrada en el proceso, aunque se complementa con la evaluación de diagnóstico y sumativa. El proceso de evaluación es una responsabilidad compartida entre el docente y el alumno.

En lo relativo a la diversificación, se cuenta con un currículo que tiene un 70 % de base. El 30 % restante es para adecuación curricular. Lo que se observa es que ese 30 % no varía mucho con respecto al 70 %. Entre las debilidades identificadas, una es la relativa a las didácticas; por esta razón, cada materia ha desarrollado su propia didáctica.

Las semejanzas y diferencias de la organización y diversificación del currículo y algunos de sus elementos como metodología, práctica, evaluación y materiales, mostramos respectivamente en los Cuadros N° 4, N° 5 y N° 6.

7.5 Organización y diversificación curricular

La organización del currículo en cuatro países es por áreas. Sólo en Chile es por ámbitos del conocimiento y problemas de práctica docente. Bolivia y Ecuador incluyen ejes transversales.

La diversificación se realiza en todos los países de acuerdo con la realidad socio-cultural y lingüística de cada uno de sus pueblos; solamente Paraguay manifiesta un 30 % de adecuación curricular.

Cuadro N^o 4

Países Elementos	Bolivia	Ecuador	Chile	México	Paraguay
Organización	-Áreas y Sub áreas. -Ejes transversales: investigación, interacción social, tratamiento de la diversidad y práctica - Núcleos orientadores	-Por niveles y áreas -Ejes transversales persona, lengua, cultura, organización y tecnología	-Por áreas: Ciencias de la Educación, de la Pedagogía y saberes Mapuches	-Por ámbitos de conocimiento y problemas de práctica docente	-Áreas: Lengua Guaraní, Técnicas de educación bilingüe, Didáctica y contenido de lengua y literatura castellana, Didáctica y contenido de lengua y literatura Guaraní
Diversificación	-Tronco común y ramas diversificadas para cada región y departamento	-Por grado de bilingüismo -Introducción de aspectos sobre: Antropología, Psicología y Pedagogía intercultural	-Identificación de semejanzas y diferencias culturales -Espacios de actuación socio-culturales	Los estados establecen especificaciones correspondientes a los contenidos regionales	-70 % del básico -30 % de adecuación curricular de acuerdo con las regiones

7.6 Metodología, materiales y equipamiento

La metodología que desarrollan los países es de enfoque constructivista: la construcción de conocimientos es realizada a partir de los saberes previos del alumno y trabajando individualmente y grupalmente.

Los materiales son un componente importante para la formación en todos los países. En relación con el equipamiento, Bolivia y Ecuador lo mencionan.

Cuadro N^o 5

Países Elementos	Bolivia	Ecuador	Chile	México	Paraguay
Metodología	Participativa y reflexiva	Trabajo grupal Seminarios –Talleres Cursos – Talleres	Enfoque constructivista	El trabajo como espacio privilegiado para la formación y superación profesional Proceso integrado sistemático y permanente	Construcción individual y social Técnicas activas y participativas Talleres y proyectos
Material y equipamiento	Bibliografía Textos Equipamiento	Textos Folletos Equipamiento Existen materiales para la formación	Recursos del medio Espacio sociales Espacios físicos Telares Bibliografía	Textos Folletos Bibliografía	Bibliografía

7.7 Práctica y evaluación

La práctica en Bolivia y Paraguay se realiza desde el inicio de la carrera docente; como un acercamiento a la realidad desde una visión crítica en Ecuador y Chile, la práctica se da en el segundo año de la carrera; en el primero, de una manera discontinua y en el segundo, a través de un microproyecto productivo. Para México se trata de un acto reflexivo y de recreación para el currículo

De la información con que se cuenta para la mayoría de países, la evaluación es la reflexión de orientación y de proceso. Algunos países como Ecuador y Paraguay hacen referencia a equipos de evaluación.

Cuadro N° 6

Países Elementos	Bolivia	Ecuador	Chile	México	Paraguay
Práctica	Desde el inicio: A partir del contexto • Innovación • Creación colectiva • Estudio de casos y otros Primer año: práctica asistida	Se inicia en el nivel decimotercero Desarrollo de un microproyecto productivo en centros comunitarios	Inicia en 3er Semestre de manera discontinua • Observación	Acto intencional reflexivo compartido Recrear el currículo y reconstruirlo para generar alternativas de enseñanza	Primer inicio: Acercamiento a la realidad con visión crítica Segundo y tercer inicio: Proyectos de apoyo Cuarto propone y desarrolla un proyecto pedagógico
Evaluación		Oral y escrita de trabajos demostrativos, y expositivos Orientación y seguimiento	Trabajo de taller: Reflexión y sistematización de experiencias	Espacios de reflexión crítica y auto-crítica de la experiencia docente	Proceso, diagnóstica y sumativa Compartida: docente y alumno

7.8 La interculturalidad

Un aspecto central en la formación docente es la concepción y tratamiento de la interculturalidad y cada uno de los países le otorga un tratamiento especial.

En Bolivia, la propuesta del diseño curricular base para la formación docente inicial señala que la educación intercultural apunta no sólo al desarrollo de un respeto para todas y cada una de las culturas que componen la sociedad boliviana, sino también a la posibilidad de permitir intercambios entre culturas, en términos de igualdad. La formación docente en la modalidad intercultural bilingüe pretende que los estudiantes logren una autoestima equilibrada de grupo y por ende individual, a valorarse a sí mismos acoger lo

propio con aprecio y paralelamente desarrollar una actitud de apertura y de conocimientos, comprensión y valoración de las demás culturas así como las competencias para el diálogo entre las culturas.

En la misma propuesta se afirma que la apertura permitirá valorar lo propio y lo ajeno, incorporar lo ajeno, cambiar las propias ideas recreando e inventando así la cultura, y de esta manera seguir viviendo sin encasillarse en el culto del pasado ni eliminarse en la negación de lo propio. Asimismo presupone el manejo de una auto-imagen que genere sentimiento de seguridad en uno mismo y en las propias convicciones, lo que no significa aferrarse rígidamente a ellas.

Para Ecuador, dentro del concepto de interculturalidad se encuentran dos conceptos básicos como son la identidad y la interculturalidad propiamente dicha. Por tanto, un pilar fundamental de la educación intercultural bilingüe es fortalecer la identidad de los pueblos y su relación intercultural con el mundo universal.

Dentro de este contexto se entiende por interculturalidad al respeto mutuo de identidades diversas; la relación de valores entre identidades diversas permite una mayor universalización de los valores. Si existe una relación de valor a valor, se da un proceso de interculturalidad. Si hay una relación de un valor hacia un antivalor existe aculturación... En un proceso de universalización de los valores hay que partir de la potencialización de los valores que nos identifican con nuestro propio ser, luego se asume otros valores de identidades diversas siempre que fortalezcan la identidad colectiva y personal primera.

La idea de interculturalidad, en su relación con la educación, implica la distinción entre varios conceptos, entre ellos, el de pluriculturalismo que se emplea para referirse a una forma de intervención en la realidad multicultural que pone énfasis en el mantenimiento de la identidad de cada cultura. Por otro lado, se entiende por interculturalismo a una forma de intervención ante la realidad multicultural que pone énfasis en la relación entre culturas.

La perspectiva intercultural es un enfoque que afecta a la educación en todas sus dimensiones y puede considerarse como clave en la formación del docente. Una deficiencia es que los muchos materiales, ya impresos, no incorporan la interculturalidad.

Con respecto a Chile, la educación intercultural bilingüe, como una propuesta educadora, incorpora la diversidad cultural en procesos pedagógicos a fin de mejorar la calidad de la educación. Se considera la incorporación al currículo homogeneizándolas de contenidos culturales teniendo en cuenta las diferencias y no se está perfilando cada vez más la necesidad de situar la

educación intercultural en el plano de las relaciones interétnicas e interculturales, en cuya base se encuentra la pluralidad y la diversidad. Por ejemplo, para la Universidad de Temuco la educación intercultural bilingüe debe estar centrada en el concepto de identidad étnica.

En el caso de Paraguay, la EBI implica respeto cultural, potenciación de culturas, coexistencia étnica, identidad nacional y respeto a culturas foráneas. Al referirse a la población paraguaya, precisó que ésta sí tiene identidad cultural. Aunque no se puede hablar de guaraníes puros, la población es mestiza.

VISIÓN JURÍDICA DE LA REALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA PERUANA

Manuel Bermúdez Tapia.

Pontificia Universidad Católica del Perú

8.1 El idioma en el Perú

Delimitando conceptualmente nuestro mapa lingüístico podemos afirmar que el Perú es un país bilingüe o multilingüe mediano (por sus características geográficas y socioculturales) cuyo efecto lingüístico en la población será dinámico, dado que cada día hay más vernáculos hablantes que se convierten en bilingües (evidentemente la segunda lengua es el castellano) generando como consecuencia un problema de diglosia¹, conflicto y superposición entre los idiomas en contacto.

Existen por lo menos catorce grupos idiomáticos², que comprenden varios idiomas; once grupos idiomáticos comprenden sólo idiomas zonales y se ubican en la amazonía (de manera casi exclusiva), dos grupos idiomáticos comprenden idiomas regionales (una de ellas nacional) y se ubican en la región andina (sobre todo) y el tercer grupo idiomático que comprende sólo un idioma que también es nacional, tiene como radio de difusión sobre todo zonas urbanas. De todo este conjunto de idiomas y dialectos llegamos a una cifra calculada en 108, doce de ellas sin referencias de su vigencia o extinción.³

Sobre este punto es necesario indicar la condición de nuestra sociedad respecto del idioma hablado; nuestra sociedad presenta características que se relacionan con el medio ambiente donde habitan. Si se sigue con atención los resultados del último censo de la Nación, se puede llegar a una confusión sobre la característica zonal de diglosia o poliglosia, para lo cual es necesario indicar que las siguientes referencias no implican que las ciudades tengan como condición exclusiva una característica asignada. Así se puede señalar que las zonas urbanas presentan índices elevados de unilingüidad, como ocurre en los departamentos de Piura, La Libertad e Ica, en caso de la costa, y Cajamarca, Loreto (Iquitos) y San Martín (Moyobamba) en zonas andinas y amazóni-

cas.⁴ Frente a los casos de bilingüismo (Cuzco y Tacna) y multilingüismo (Puno)⁵

8.2 Los derechos lingüísticos en el Perú

Frente a este mapa descrito, debemos partir por una interrogante: Si tenemos más de 100 idiomas y dialectos ¿existe alguna vinculación y/o relación entre el Derecho y el Idioma en nuestro país? La pregunta tiene dos vertientes; una de ellas conduce a una legislación pertinente que tiene antecedentes históricos que vienen desde la época del General Velasco Alvarado seguido por las Constituciones de 1979 y 1993. Y en la otra cara de la moneda se observa un abandono material de parte del Derecho y del Sistema Jurídico peruano sobre el tema idiomático. Y estas dos respuestas no deben desconcernarnos, si no ha existido una política sociocultural coherente en nuestra historia republicana, ¿porque a los legisladores actuales entonces les interesaría tal tema?

Craso error. Entre tantos errores de los legisladores y políticos en general respecto del tema idiomático en el Perú, debemos partir por comprender primero que los Derechos Culturales se encuentran inmersos en estos temas, y por consiguiente algunos Derechos Sociales, Económicos y Políticos se encuentran directamente ligados. Entonces si analizamos observaremos una madeja que a nuestro criterio tiene varios hilos y uno de ellos es materia de este artículo.

Dada esta perspectiva comenzaremos a desarrollar el tema de los Derechos Lingüísticos en el Perú, para ello es útil darle al lector unas pautas necesarias para encontrar eco en la lectura.

La naturaleza jurídica de los Derechos Lingüísticos debe ser clasificada de acuerdo a las características naturales de la misma, es decir tomando en consideración que el idioma actúa como un medio de expresión y como un medio de comunicación.

En tanto medio de expresión vemos que los derechos a opinar y el derecho al idioma forman parte de los Derechos Humanos fundamentales de la persona, al igual que el derecho a la libertad de conciencia, religión, creencia u opinión, ya que éstos se consideran atributos naturales de todo individuo.

Cuando se refieren a la función de comunicación que tiene el idioma, los Derechos Lingüísticos pierden su carácter absoluto, de Derechos Fundamentales y se asocian más bien con la categoría de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que tienen que ser creados por iniciativa del Estado.⁶

Realizando una clasificación, los Derechos Lingüísticos aglutinan dos derechos componentes diferentes entre sí:

- El derecho a utilizar la lengua materna en las actividades de la administración, en las actividades sociales tanto a nivel oficial como informal, a utilizarlo en el centro de trabajo, en el centro de estudio, etc.
- El derecho a no ser discriminado por el empleo de una lengua diferente a la oficial u otra nacional y a no ser discriminado por el desconocimiento del idioma oficial más extendido.

Conceptos que desarrollados bajo una perspectiva rawlsiana sobre los principios de justicia⁷ (aplicados en nuestro caso con relación al idioma), se puede llegar a la conclusión:

- Que cada persona debe tener un derecho igual al más extenso sistema total de libertades básicas compatibles con un sistema similar de libertad para todos, que le permitirá emplear en la medida de sus posibilidades su propio idioma.
- Que la existencia de una desigualdad entre niveles de oficialidad entre los idiomas en el Perú, debe resolverse estructurando un sistema que permita: a) La concesión y aplicación de mayores beneficios a favor de las lenguas vernáculos, materializadas en programas educativos y políticas lingüísticas, y b) El mayor acceso posible a los vernáculos hablantes monolingües a los servicios brindados por el Estado, permitiendo mejores condiciones de equiparación de derechos y deberes entre todos los ciudadanos peruanos.

8.3 Los derechos culturales en el Perú

El estudio de los Derechos Culturales, presenta una ambigüedad en su definición en comparación con otras categorías de derechos humanos - civiles, políticos, económicos y sociales - porque en primera instancia se reconocía el deber del Estado frente a la sociedad, de satisfacerlos (no negando la calidad y naturaleza jurídica); pero este reconocimiento no estuvo acompañado de un desarrollo normativo eficaz, por lo que han sido calificados como “los derechos olvidados”.⁸

En una primera etapa, estos derechos fueron diseñados como derechos individuales teniendo una dimensión colectiva, porque su reconocimiento se hacía en atención a los intereses/ necesidades que le pudieran afectar por su pertenencia a una agrupación social.⁹ Dicho reconocimiento se debió a las in-

numerables luchas sociales iniciadas por grupos disminuidos frente al estado o frente a otros sectores más fuertes de la sociedad, entonces la calidad de estos derechos pasó a ser una garantía dentro del esquema de relaciones entre el Estado y sus ciudadanos.¹⁰

En una segunda etapa los Derechos Culturales son atribuidos a una titularidad colectiva, pues es en una comunidad en que el individuo materializa estos derechos por la naturaleza de las mismas. El ejercicio individual de los mismos en sí no constituye la esencia del goce de los Derechos Culturales, por el contrario estos pueden y deben ser ejercidos en el seno de una comunidad constituida. Así la comunidad puede tener como garantía un recurso de permanencia, mantenimiento y progreso de sus valores socioculturales.

Si se concluye que los derechos culturales (y el resto de derechos de la segunda generación de Derechos Humanos) son derechos de titularidad colectiva o que correspondan a una serie de personas más o menos numerosa, que están o puedan estar determinadas, esta categoría se reduciría a un plano simbólico porque la titularidad de estos derechos de manera inmediata, generalmente, recae en los miembros de la comunidad.

Esta titularidad inmediata, se debe a la posibilidad de la protección judicial pueda efectuarse de manera más eficaz y realista.

Cuando estos derechos son atribuidos a la generalidad de los ciudadanos, extendiéndose además el alcance y las áreas de las prestaciones, la carga social que representan es tan fuerte que resulta prácticamente imposible equiparlos con la justiciabilidad que en cuanto derechos, les correspondería.¹¹

Relacionando y comparándola con las otras categorías de derechos vemos que la situación objetiva de estos derechos que lo diferencia de los otros derechos de segunda generación, radica en que su reconocimiento no implica una aplicación efectiva de las mismas en el plano material, es así que muchas veces su reconocimiento en muchas Constituciones, Convenios Internacionales, ordenamientos legales, etc., no traspasa una literalidad normativa.

Para continuar con una delimitación conceptual del estudio de los derechos culturales es necesario hacer una referencia a varios Instrumentos Internacionales -algunos de ellos ratificados por el Estado Peruano- donde se detalla la característica de constituir derechos a la diferencia.¹² Así en la Declaración de los Derechos Humanos, los derechos culturales pueden desprenderse del art. 27 inc.1: “*Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten*”.

En el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos si lee en el art. 27: “*En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no*

se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”.

En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, artículo 15 se señala: “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho a toda persona a: a) participar en la vida cultural; b) gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones; c) beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.”

En la Declaración de México de 1982 (Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales), la UNESCO propugnó la defensa jurídica de los derechos culturales; el argumento principal consistía en enfatizar que la cultura forma parte de los derechos fundamentales del ser humano:

Porque le da al hombre la capacidad de reflexión sobre sí mismo, es lo que hace de nosotros seres específicamente humanos racionales, críticos y comprometidos éticamente.¹³

En la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo de 1986¹⁴ organizada por las Naciones Unidas surge la categoría de “derechos de tercera generación” (derecho de solidaridad, a un derecho colectivo del hombre y *a los derechos de las colectividades*) encuadrándose en ellas a los derechos culturales.¹⁵ Esta apreciación se basa en un hecho: la cultura es un patrimonio que no puede ser individualizado, sino todo lo contrario; son las comunidades culturales las que son las titulares de gozar estos derechos, de exigir su respeto y solicitar la intervención estatal a fin de mantener sus manifestaciones culturales.

En este instrumento internacional se puntualiza la vinculación e interconexión de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales con los culturales, estableciéndose su igualdad. El aspecto negativo que rodea a esta Declaración es su no vinculatoriedad sancionatoria; no cuenta con una fuerza apremiante, debido a que no se precisaron y delimitaron los conceptos básicos a utilizarse, hecho que los ha convertido en derechos para reivindicarse jurídicamente, corriendo el riesgo de entrar en conflicto con otros derechos personales.¹⁶

En la Declaración de los Derechos del Niño y del Adolescente de 1989, se hace mención expresa al derecho de gozar de la propia cultura, en particular al derecho a la Educación en lengua materna de los niños y adolescentes que sean miembros de minorías lingüístico culturales.

En la Constitución Política vigente el derecho a la cultura, se encuentra en el art. 2 incisos 8, 17 y 19, la misma que ha sido ampliada por el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes (Ley N°27337) inc d) del art. 15°: *El Estado garantiza que la educación básica comprenda: el respeto a la identidad cultural... y a los valores de los pueblos y culturas distintas de las propias.*

A nivel Latinoamericano el reconocimiento de los derechos culturales, se encuentra en diversas normas constitucionales: En Argentina se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos (inc. 17°, art. 75°) garantizándose el respeto a las identidades culturales y el derecho a una Educación Bilingüe e Intercultural, para lo cual el Gobierno Federal deberá dictar leyes que protejan tales derechos (Inc. 19°, art. 75°). En Bolivia existe un reconocimiento a la condición multiétnica y pluricultural de la nación (art. 1°) en su Constitución Política de 1994, de esta manera se protegen, reconocen y se respetan los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio de la nación (Art. 171°).

En Chile, con la ley 19253 de 1993 se reconocen los derechos de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, así como se impone la obligación del Estado para la promoción de las culturas indígenas que forman parte del patrimonio de la Nación Chilena (Arts. 1° y 7°). En Colombia, por la Constitución de 1991, se reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación reconociéndose los derechos culturales de las minorías étnicas (art. 7°).

En la Constitución Guatemalteca de 1985, se reconoce el derecho a la identidad cultural (art. 58°) protegiéndose a las minorías étnicas, promovándose sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, idiomas y dialectos (art. 66°). En la Constitución de Paraguay de 1992, se protegen los derechos de las minorías étnicas (art. 63°), teniendo como bases los artículos 46° (De la igualdad de las personas) y 62° (De los pueblos indígenas y grupos étnicos).

Partiendo de la doble naturaleza de los Derechos Culturales, las comunidades indígenas, nativas y campesinas deberían contar con los medios jurídicos y políticos necesarios para que puedan materializar sus demandas sociales. De esta manera se logrará la plena igualdad en el ejercicio de derechos de todos los ciudadanos de un Estado tanto desde una perspectiva teórica, práctica y real, alcanzando una verdadera “universalidad de derechos” que pueda contemplar las particularidades que portan determinadas personas dentro de su comunidad, dejando de lado una legislación simbólica.¹⁷

De una moderna clasificación de los Derechos Culturales se observa una división en dos aspectos:

- a) De manera *individual* enfatizan la libertad cultural que un individuo pueda tener sobre todo en lo que concierne a la libertad de expresión, requisito para la plena realización y goce de la libertad individual, el respeto a los modos de vida cultural, a la libertad de creatividad cultural, la libertad de elección de valores culturales, entendiéndose como una Garantía de libertad, tanto en su aspecto individual como colectivo.
- b) En el aspecto *colectivo* la libertad cultural implica el derecho de toda una comunidad a preservar sus manifestaciones culturales, al respeto a su lengua, a recibir una *educación que respete su cultura y utilice su lengua como medio de instrucción y de comunicación*.

Toda esta normatividad supera la naturaleza de ser un derecho individual, tal como es prescrito en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, artículo 15° al referirse al reconocimiento de los Estados Partes a derechos de toda persona. Por lo tanto la correcta interpretación de estos derechos es considerarlas con una doble naturaleza jurídica: el ser tanto un derecho individual como colectivo, que tiene defectos materiales en cuanto a su defensa y promoción.

Frente a esta situación, es que Organismos Internacionales han tomado iniciativas para lograr una regulación de los derechos culturales, así éstos se encuentran en diversos instrumentos internacionales tales como la Declaración de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Las Naciones Unidas y sobre todo la UNESCO han contribuido notablemente a la maduración de una conciencia universal en materia de Derechos Culturales, política de la cultura y desarrollo cultural. Cabe recalcar, en particular la Declaración de México sobre las políticas culturales.¹⁸

Recapitulando sobre los derechos culturales, estos se refieren a diversos aspectos de los derechos: a la educación, a la participación en la vida cultural, a la comunicación y a la información. Siendo por tanto fundamentales para las relaciones sociales entre los individuos, para el buen desarrollo de su potencial humano dentro de una sociedad. Dichos derechos además deben ser entendidos como interdependientes de otros derechos como los económicos y sociales, así como de ciertos derechos civiles y políticos.¹⁹

Frente a toda esta concepción de defensa de los derechos culturales existen pensadores y políticos que amparándose en falsos conceptos de democracia y de crítica a la modernidad indican que estos derechos son un retro-

ceso evolutivo, debiéndose optar porque todas las instituciones modernas (Administración, Colegios, etc.) puedan humanizar y democratizar la voluntad del poder. *Los enfoques genealógico (Foucault) y postmoderno (Lyotard) comparten una orientación nietzchiana que no considera el derecho cultural de la modernidad como un avance sino como un retroceso respecto de tiempos anteriores.*²⁰

8.4 El derecho a la educación y el idioma

Por “derecho a la Educación”, debemos entender que este es un derecho natural, refiriéndonos aquí al derecho emergente de mandato de poder público como expresión de fuerza social, procurando dejar establecido que el Estado efectivamente reconoce un derecho individual al ciudadano. Ante tal concepción, algunos investigadores señalan que se debe valorar la importancia que tiene un proceso educativo para un grupo humano, razón suficiente para considerar el derecho a la Educación como un Derecho Humano o un *empowerment right*, un derecho que da acceso a los otros derechos.²¹

Francisco Eguiguren tiene una opinión contraria al señalar que este derecho no está en una igualdad material respecto de otros derechos, por ejemplo con el derecho a la vida; porque este derecho ha surgido respondiendo a contextos históricos diferentes y a concepciones ideo-políticas diversas²²:

Existe una cierta jerarquización o grados al interior de los Derechos Humanos, pero ello no implica conferir mayor o menor valor a determinados derechos o categorías, pero sí se reconoce que algunos derechos o categorías cuentan con mejores niveles de exigibilidad inmediata, de concreción material, de protección, de efectividad e inderogabilidad.²³

Sobre este tema el autor considera que se puede hacer una nueva interpretación de los Derechos Humanos sobre la base de desligar la identificación de estos derechos a los valores occidentales y de la clasificación en generaciones, de donde se puede indicar que el derecho a la educación, el derecho al idioma (en particular el poder hablar la lengua materna), el derecho a mantener una identidad cultural, a gozar de un ambiente socio-político que respete las diferentes manifestaciones culturales pueden formar parte de un derecho singular como lo es el “derecho al desarrollo”²⁴ descrito por Jorge Santisteban de Noriega y Juan Alvarez Vita dentro de una tercera generación de Derechos Humanos por ser elementos necesarios para la culminación de este.

En tal sentido la sola condición de ser un individuo sujeto de derechos le otorga la calidad de ser beneficiario de un conjunto de derechos que pue-

dan hacer efectivo un “nuevo derecho”²⁵ lo que implicará una igualdad material y no simbólica de derechos para todos los individuos, para lo cual se necesitará de una integración social con reconocimientos mutuos de parte de los diferentes grupos socioculturales.²⁶

Así como la Educación es entendida como un derecho por parte de los ciudadanos exigible ante el Estado, por el otro lado recibe la calificación de servicio público por parte del Estado en su relación con sus ciudadanos. En tal sentido la Educación presenta dos momentos históricos marcados en su prestación por parte del Estado; en un principio este se sentía obligado a impartirla debido a que era concebido dentro de sus políticas sociales, para satisfacer el derecho a la Educación de su población. En la actualidad pasa por un segundo momento, al ser considerada un servicio social, que puede ser brindado por particulares, sin excluir la labor del Estado central.

En el fondo de la presente temática yace el principio de que todo ser humano debe tener a la Educación como la garantía social para poder realizarse como persona, de lograr formarse una identidad personal, cultural, que en el futuro se podrá traducir en el plano político al lograr el pleno ejercicio de la ciudadanía. Y este debería ser el objetivo de las políticas sociales en materia de educación.

La Educación al igual que la cultura, no sólo representa un interés individual, sino más allá de este importa a la sociedad en general, constituyéndose en un interés social sustancial para la organización política, que lo convierte en interés público. Este equilibrio de intereses es el que le corresponde al Derecho delimitar y es fundamento de los diversos aspectos que abordaremos, teniéndose en cuenta que: *El debilitamiento generalizado de los derechos (individuales y colectivos) en las diversas sociedades del mundo tiene como base el debilitamiento de sus titulares.*²⁷

El individuo será el sujeto núcleo de la actividad educativa, la sociedad asumirá el derecho de exigir que los sistemas educativos respeten la pluralidad que emerge de determinadas condiciones históricas, ecológicas y de conciencia correspondiendo al Estado definir los modelos educativos creando situaciones jurídicas concretas como la asunción de tareas de realización educacional, de promoción y de vigilancia, observando los derechos del individuo y de la sociedad.

La Constitución peruana de 1993 escamotea la declaración del Derecho a la Educación y utiliza fórmulas recortadas con respecto a la Constitución de 1979,²⁸ la cual declara de modo franco y abierto que el “derecho a la Educación y a la cultura es inherente a la persona humana”(art. 21); mientras que

aquella, mutilando la primera parte del artículo citado, se introduce con la declaración que “la Educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana”, recogiendo el derecho a la cultura en el inc. 19 del art. 2°.

La Constitución de 1979 expresamente establecía el derecho a la educación; en la Constitución de 1993, tal afirmación no fue recogida, la conducta del legislador no se comprende en este aspecto. Frente a tal hecho hay que mencionar nuevamente a la ley N° 27337, donde en el art. 14° se supera la deficiencia acotada anteriormente: *El niño y el adolescente tienen derecho a la educación*. Asimismo el Derecho a la Educación está incorporado al Derecho nacional, por cuanto el Estado Peruano es signatario de diversos Convenios e Instrumentos Internacionales, como:

- a) La Declaración Humana de los Derechos Humanos. Artículo 26°.
- b) El Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aprobado por Resolución legislativa 26448 del 14 de junio de 1995. Conforme al art. 13, numeral 1°.
- c) La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Artículo XII.
- d) Convención Relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Artículo I.

El derecho a gozar de una identidad cultural en el ámbito jurídico nacional también se encuentra protegido constitucionalmente porque la Constitución establece que el educando tiene derecho a una formación que respete la pluralidad étnica y cultural de la Nación (Artículo 2° inc.19).

En normas legales de menor jerarquía, el derecho a la Educación está contemplada, así lo menciona la Ley General de Educación vigente desde 1996, por la cual se garantiza el Derecho inherente a toda persona en el país a lograr una Educación que contribuya a su desarrollo integral y de la sociedad (art. 2° de la Ley N° 23384).

La ley Universitaria (Ley N° 23733), al referirse al derecho a la Educación Superior, estipula que el estudiante tiene derecho a recibir una formación académica y profesional en un área determinada, libremente escogida, sobre la base de una cultura general (art. 58° a.), lo cual permite a los Institutos de Educación Superior, enseñar idiomas nativos. La presente norma subordina al Estatuto de cada universidad y específicamente al currículo de estudios que deben organizarse de acuerdo a un sistema flexible (Artículos 16° y 17°).

De lo expuesto podemos concluir que el derecho de Educación como un derecho individual está incorporado en el ordenamiento jurídico peruano, en toda su extensión, tanto como el derecho a la educación, con carácter de derecho social que sustenta al primero; pero en ambos extremos con naturaleza de derechos fundamentales, apartándose de la consideración de ser una simple prestación de un servicio público.

En buena cuenta, no existe diferencia sustancial entre la Constitución de 1979 y la de 1993, en cuanto concierne al servicio educativo; aunque sí en lo que respecta a las formas de su prestación y en cuanto a la naturaleza jurídica del derecho. La tendencia actual es permitir y promover que el sector privado asuma el rol de fomento de la educación (Constitución 1993. art. 15° *in fine*). En efecto, la Constitución vigente renuncia a la dirección global de los servicios para asumir la coordinación del Proceso Educativo, no abandonando la orientación necesaria ni la supervisión indispensable de la prestación de tales servicios. De esta manera no se modifica la condición de *res publica* de la Educación.

Esto se desprende del art. 16° de la Constitución vigente que dispone que el Estado coordina la Política Educativa. Debiéndose entender como una política nacional paralelo a las colectividades políticas regionales y locales, pues en el primer párrafo se dispone que tanto el sistema como el régimen educativo son descentralizados.

El gran problema de estas normas imperativas para el Estado es que la Educación ya no es un servicio en un orden de preferencias prioritario, lo cual explica por qué son concebidas desde un aspecto *cuantitativo*, sin tener en cuenta los aspectos *cualitativos* de un Proceso Educativo de un determinado Sistema Educativo.²⁹

Esto explica las críticas de algunos pedagogos que señalan que la Escuela peruana postula una “macdonalización”³⁰ por la búsqueda de una eficiencia, predictibilidad, el cálculo y el control a diferencia del resto de sistemas educativos que enfatizan las habilidades de cuestionar e investigar de los educandos, que consideran al maestro como “facilitador del aprendizaje”.³¹

Se ha calificado a nuestro proceso educativo como un proceso deseducativo, porque su efecto es hacer olvidar y borrar las culturas ancestrales y lo logran tan bien que los jóvenes nativos que no llegan a captar las nociones sobre la cultura occidental que la Escuela quiere transmitir, se quedan en una tierra de nadie.³²

8.5 Derechos vs. economía

En este capítulo se buscará explicar primero desde un punto de vista económico el por qué de la variación del Sistema Educativo en cuanto a su prestación por parte del Estado, las circunstancias que generan problemas sociales como la exclusión social (el escaso nivel educativo es un factor de esta).

Desde el punto de vista económico la Educación es considerada como un bien económico, así como un valor agregado al individuo y desde esta perspectiva es una herramienta que ayuda a los pueblos a prepararse para los embates de la globalización.³³

La Educación como otras organizaciones utiliza recursos, desarrolla productos y entrega su producción a usuarios externos. Une cabos y medios para ayudar a los estudiantes a ser competentes en el mundo de hoy y de mañana.³⁴

Debido a las nuevas tendencias macroeconómicas en un mundo globalizado, tanto la Educación como las políticas sociales han sufrido cambios en la manera como son tratados por los gobiernos nacionales, lo que explica la crisis existente en el sector Educación. Siendo la consecuencia que la Educación se convierta en un sector desatendido dentro de las políticas sociales de los Estados.³⁵

La explicación de esta situación esta dada por el cambio de los Estados en la manera de afrontar su relación con la sociedad y los ciudadanos. El modelo del “Estado de Bienestar”³⁶ estaba en crisis desde la década del setenta por la poca capacidad de los Estados de satisfacer las crecientes demandas de la sociedad sin dejar de lado su labor asistencial, lo que se vio reflejado en recortes presupuestales sociales en momentos donde los menos favorecidos y marginados demandaban atención solidaria de parte de la sociedad. Estos elementos de juicio fueron analizados desde una perspectiva económica, surgiendo críticas de investigadores como: Friedrich Hayeck y James O’Connor.³⁷

El Estado social, es altamente antidemocrático, puesto que muchos ciudadanos no compartían las tareas y el intervencionismo de este.³⁸

El Estado social era imposible porque no podía hacer compatibles, al mismo tiempo dos funciones antagónicas: la “función acumulativa” preocupada por satisfacer los intereses del capital y la “función de la legitimación” encargada de proporcionar a la población patrones de consumo, salud y educación. Cumplir con las dos funciones era irracional desde el punto de vista de la coherencia administrativa, la estabilidad fiscal y la acumulación de capital po-

tencialmente provechoso.³⁹

En tal sentido, el Estado no podía mantener dos funciones que le originan una sumatoria “cero”; la “sobrecarga” social en el Perú por un lado y por el otro la globalización, la Economía de Mercado que no permiten la participación eficaz del Estado en la sociedad. Ante tal situación se debía escoger y se optó por preferir una “salida desde el punto de vista económico”, se pensaba que bajo el criterio económico el problema social se resolvería en parte. El camino y los resultados políticos fueron desalentadores (tanto en nuestro país como en los países de la región), la crisis social se incrementó lo que produjo un “decaimiento político de los sectores gubernamentales” (En el Perú la década de los ochenta se considera la década pérdida), golpes de Estado en los noventas por crisis económica y social (Perú, Ecuador)

Esta explicación tiene importancia para poder desarrollar la perspectiva del Estado en el sector Educación en la actualidad. Ya no se está bajo el criterio del “Estado Social”, del “Estado Benefactor”, se está en la del “Estado Espectador” siendo la consecuencia que los sistemas administrativos estatales se están reduciendo (o desmantelando).

El Estado peruano pretende dejar de prestar servicios a la población y convertirse en fuente de normas que regulen la vida social y en supervisor del cumplimiento de esas normas.⁴⁰

Poco a poco el Estado se retira a una nueva posición con respecto a sus ciudadanos (solo interviene para regular) originando la agudización de algunas brechas sociales debido a que determinados servicios públicos dejaron de ser considerados como prioritarios en cuanto a la atención por parte del Estado (Salud, Educación, etc.) siguiendo el modelo económico impuesto por el Banco Mundial, donde se hace una identificación (porque supera a una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre Escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones insumo-producto, entre aprendizaje y producto.⁴¹

En cuanto a la sobrecarga del Sector Educación, el Gobierno peruano tuvo que afrontar un duro reto en el Referéndum del 31 de octubre de 1993 para la aprobación de la Constitución vigente. Los argumentos y críticas más ácidas de la oposición incidían en el recorte de la gratuidad de la enseñanza, en la prestación privada del Servicio Educativo, en la escasa atención gubernamental al sector, etc. Los bajos índices de aprobación en las encuestas antes del Referéndum motivaron al Gobierno “aclarar” el tema de la Educación⁴²,

de esta manera el artículo 16° del Proyecto de Constitución quedaba como: “Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir Educación adecuada por razón de su situación económica...”. Asimismo la gratuidad de la enseñanza se extendía a un nivel superior (artículo 17°).

Bajo este marco legal, económico y social, de exclusión interventora estatal, el Estado no se ha visto liberado plenamente de presiones sociales, ante las cuales ha diseñado políticas sociales de promoción de sectores marginados, pero muchas veces las formas en que se implementan estas políticas profundizan la desigualdad.

En el contexto de la función de bienestar social, dichas preferencias son agregadas como un medio de demostrar la forma en que la sociedad expresa una preferencia por determinadas alternativas sobre otras disponibles.⁴³

Dichos programas de atención a sectores excluidos nacen diseñados desde una perspectiva económica. Por esto se pretende correlacionar el aspecto del Servicio Educativo con el Aspecto Económico Nacional, de esta manera la Educación como tal ya no puede ser considerada como un simple derecho para el Estado, es un factor de producción. Lo cual no sería criticable debido a que es un modelo aplicado en numerosos países, pero el objetivo y ejecución de este plan en nuestro país dista de su diseño, de su ejecución y de la realidad.⁴⁴

Si la Educación ha cambiado de rumbo por la Economía, desde ella es que se deben redefinir y rediseñar los nuevos objetivos a alcanzarse, de esta manera se sumaría un nuevo elemento a los factores conocidos de producción (Capital y Trabajo), tal como lo indica Cobb Douglas⁴⁵ al referirse a la productividad como un nuevo *input*.⁴⁶ Otro punto que se debe tomar en cuenta es que la Educación va convirtiéndose en un valor, esto porque los estudios muestran que la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la integración y la solidaridad; aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de productividad y desarrollo nacional.⁴⁷

Por parte del Estado sin embargo la consideración de bien económico y carga social le motiva a seguir en una línea que en la década de los noventa no ha tenido una direccionalidad definida⁴⁸, por el contrario ha estado bajo la influencia del Análisis del Costo-Beneficio (ACB) que es considerado como un sistema de información relevante para la eficiencia en el sector público, teniendo el objetivo de servir de *apoyo* en la toma de decisiones aun cuando no las determine.⁴⁹ El ACB en este sentido proporcionará información relacio-

nada con la eficiencia distributiva de las opciones de inversión que serán tomadas en cuenta por los encargados de las políticas públicas.⁵⁰ Pero como los criterios técnicos no necesariamente coinciden con los criterios políticos, por lo general no son tomados en cuenta.

Así comenzamos a analizar la relación entre estas dos disciplinas que en teoría deberían coordinar esfuerzos en beneficio de la población nacional. Pero siendo considerados con los aplicadores de estas dos disciplinas debemos recordar que vivimos en un país pobre, donde los niveles de corrupción nunca fueron bajos y que conocemos las políticas a largo plazo gracias a los adelantos de la tecnología y de la televisión por cable.

Si se pretende cambiar tal explicación es necesario partir primero por entender la directa relación de *causa-movimiento* entre el Derecho y la Economía. Si existe una legislación sobre un punto específico debemos interesarnos primero por la búsqueda de un fundamento sustancial en el Derecho y a partir de ahí, antes de la planificación y su ejecución tener la base material, el presupuesto económico y la intención política necesaria para llevar a cabo tales planes.

Para finalizar el presente acápite debemos señalar que el modelo de “Estado espectador” aplicado en todo el gobierno del Ingeniero Fujimori puede ser debatido, refutado, criticado y calificado como anacrónico en la actualidad. En este sentido el Ministerio de Economía y los planificadores políticos y económicos deberían tener en cuenta los argumentos de Amartya Sen (Nobel de Economía 1998), quien sí puede fundamentar una “Economía con rostro humano”.⁵¹

8.6 Futuro sociocultural de las poblaciones nativas e indígenas en el Perú

Producto de una investigación sobre el tema, existen tres factores que impiden considerar que el futuro sociocultural de las poblaciones nativas e indígenas de nuestro país pueda ser calificado como aceptable. De no tomarse las acciones correctivas, podemos señalar a ciencia cierta que en el mañana estas poblaciones o desaparecerán o habrán perdido gran parte de sus elementos culturales, realizando un traspaso fronterizo en sus valores culturales, en su lengua y en sus niveles sociales.

Estos factores son:

- a) La poca intervención de las poblaciones nativas e indígenas en la vida política nacional, que permite la falta de una correcta defensa de los Derechos Culturales y de los Derechos Lingüísticos. No mencionamos

en primer lugar el poco apoyo jurídico en la defensa de estos derechos, puesto que es en la política donde se diseñan las mismas (por ello el lector debe recordar a Aristóteles). Y de ser el caso en que sí exista, las mismas comunidades nativas e indígenas no han diseñado unos efectivos mecanismos de defensa de sus derechos.

Por estas circunstancias es que a opinión del Autor, las comunidades campesinas nativas y los grupos étnicos⁵² deben tomar en cuenta su situación frente al resto de la colectividad nacional y ha partir de ese autoanálisis deben trazar una meta-objetivo; fijando como punto básico en su agenda de reivindicaciones sociales la defensa de sus Derechos Culturales, sus Derechos Lingüísticos y sus Derechos Sociales ya que una puesta en marcha y posterior goce de los mismos les asegurarán niveles de desarrollo sostenido tanto en lo económico, social, cultural y político.

En este sentido muchas de las demandas sociales podrían ser solucionadas si la colectividad demandante de derechos ostenta una fuerza como grupo (grupos de presión) si no tiene miembros en los estratos políticos más altos, como congresistas, ministros, personajes públicos, dirigentes con presencia política significativa, etc.

Dichas demandas deberán enfatizar la búsqueda de la equiparación e igualdad de derechos conjuntamente con el reconocimiento a sus diferencias. Por ejemplo, en Ecuador diversos Gobiernos (Durán Ballén, Abdalá Bucaram) han pretendido la solución de los problemas sociales que aquejan a los “quichuas”, porque estos son una macroetnia con peso real en la vida social, económica, económica y política del país, por la importancia que tienen en la producción de bienes agrícolas para el mercado interno y externo.⁵³

En este contexto para que la vasta gama de actores socioculturales incida significativamente en la construcción de ciudadanía, tales actores deben fortalecer sus mecanismos de agresión y politización de demandas.⁵⁴

- b) El poco apoyo institucional de Organismos que deben velar por la protección de derechos. Debido a que en la realidad los grupos minoritarios no tienen la suficiente fuerza política y económica capaz de motivar un cambio en la política del Estado en su relación con ellas, surgen determinadas instituciones que se atribuyen el rol de la defensa material de aquellas. La Defensoría del Pueblo será una de éstas.⁵⁵

Dentro de la competencia de esta institución en su defensa de los Derechos Humanos en general, debería tener una política interna de un mayor apoyo que el brindado hasta la actualidad a las poblaciones nativas, indígenas y campesinas de nuestro país, por la situación de exclusión en que muchas de ellas se encuentran en el contexto nacional. Lo que ha motivado a La Comisión Andina de Juristas a señalar que el Defensor del Pueblo debería realizar mayores acciones para que estas colectividades puedan gozar sus derechos de una manera efectiva, porque:

La población indígena además de poder ver potencialmente afectados sus derechos humanos a un nivel similar al de un ciudadano no-miembro del grupo, en su calidad de indígena afronta vulneraciones particulares. Entre éstas se encuentran el no gozar de una Educación de acuerdo con su cultura y tradiciones transmitida en su lengua materna.⁵⁶

En el tema de la defensa de los Derechos Lingüísticos, la Defensoría del Pueblo no había tenido participación alguna sino hasta fines de 1999 cuando el Defensor Adjunto Gino Costa Santolalla solicitó el restablecimiento de la Dirección General de Educación Bilingüe para mejorar la calidad de enseñanza de los educandos de las comunidades nativas en todo el país.⁵⁷

- c) El impacto de la globalización en el desarrollo sociocultural de las poblaciones nativas e indígenas en nuestro país. Globalización que en sí no es un factor negativo, porque los niveles de interrelación permiten un mayor flujo de comunicación y de cooperación entre diferentes niveles. Pero el problema se encuentra en que esta globalización no ha sido bien analizada y recepcionada por parte del Estado en sus diferentes instancias. Así observamos que este fenómeno social llamado globalización tiende más que a una interrelación entre comunidades, modelos económicos y desarrollo de las telecomunicaciones a una homogeneización de modelos socioeconómicos, culturales y políticos.

De no realizarse las acciones correctivas se corre el riesgo de perder parte de un patrimonio cultural invaluable, todo en aras de un criterio económico de maximización de prestaciones a un mismo nivel de ciudadano. Sin tomar en cuenta que no todos los ciudadanos (al menos en el Perú) tienen una igualdad material en el goce de sus derechos. Y esto se demuestra en nuestro Sistema Educativo, porque y hasta en la actualidad la gran parte del currículo escolar está pensado en que los educandos responden a un mismo patrón sociocultural y lingüístico.

El impacto de los medios de comunicación merece otra consideración, pues han incidido notablemente en el acercamiento entre el mundo rural y el mundo urbano, originando un conflicto social y un desbalance en el desarrollo socioeducativo de los educandos provenientes de zonas rurales. Las carreteras, las escuelas en zonas rurales, la castellanización masiva y abusiva emprendida por el Ministerio de Educación, el PROMUDEH, la radio, la televisión han modificado patrones socioculturales en gran parte de la población rural peruana y esto se puede observar para comenzar sólo en el aspecto lingüístico, basta con observar en los censos nacionales el crecimiento porcentual del castellano frente a las lenguas nativas peruanas.

8.7 Conclusiones

En el Perú, los Derechos Culturales, los Derechos Lingüísticos, los Derechos de los grupos minoritarios, se encuentran en una categoría olvidada y de poco desarrollo jurídico, debido a diferentes circunstancias que van desde consideraciones económicas (poca inversión), sociales (poco apoyo a poblaciones socioculturales nativas e indígenas) y políticas (los grupos étnicos y nativos no constituyen un punto importante en la agenda política para cualquier agente político ajeno a dicha comunidad, por el escaso retorno político).

Una de las medidas para la promoción de los Derechos Culturales y los Derechos Lingüísticos constituye el desarrollo de una política socioeducativa diseñada para responder a las características naturales de nuestro país y que a la vez sea eficaz. De esta manera se puede iniciar un círculo de defensa de Derechos, comenzando por los Derechos Lingüísticos para luego fundamentar los Derechos Culturales y por último los Derechos Sociales, Económicos y políticos de las minorías étnicas y nativas peruanas.

No puede iniciarse ninguna planificación política si es que no existe una real comunicación entre el Derecho y la Economía, pues derechos que no pueden ser gozados de manera efectiva en el plano real, no pueden considerarse como tales. Derecho es todo aquello que puede ser ejercido y no todo aquello que sólo es leído.

Notas

- 1 Diglosia significa que en toda situación de coexistencia de dos idiomas se produce un desequilibrio a favor de una de ellas, lo que permite calificar a una de cómo “lengua fuerte” y a la otra como “lengua débil”
- 2 Según Juan Carlos Godenzzi, Elizabeth Flores y Eliana Ramírez tomando como base a Inés Pozzi-Escot existen 18 grupos lingüísticos, 16 están en la amazonía, 2 en la sierra y el 19

- es el castellano. En: *Quiero Tomar la Palabra. Documento Base. II Conferencia Nacional de Educación de las niñas rurales*. Lima 28-29 Septiembre del 2000. Pp 45-48
- 3 Lenguas en el Perú. <http://www.sil.org/ethnologue/countries/Perú.html>.
 - 4 El castellano tiene estos índices en dichos departamentos según el Censo de 1993: 99.6%, 99.3%, 93.0%, 98.7%, 94.4% y 96.8% respectivamente.
 - 5 En Cuzco la proporción por idioma es: 35% Castellano hablante, 63.7% quechua hablante, en Tacna el 75.4% es castellano hablante, el 21% habla el aymará. El multilingüismo al grado máximo lo encontramos en Puno, donde el 23.5% habla el castellano, el 43.5% el quechua y el 33% habla el aymará.
 - 6 Hamel, Rainer Enrique. Derechos lingüísticos como Derechos Humanos: debates y perspectivas. Pp 14-15. En: *Alteridades*. Año 5, Vol. 10, 1995.
 - 7 Hernando Nieto, Eduardo. *Pensando peligrosamente: El pensamiento reaccionario y los dilemas de la democracia deliberativa*. Lima: PUCP, 2000. Pp 208
 - 8 Borghi, Marco. La protección de los Derechos Culturales; desde los límites del “modelo” suizo hasta la formulación de una Declaración Universal. Pp 15. En: Hurtado Pozo, José y Zolezzi, Lorenzo (editores) *Derechos Culturales*. Lima: PUCP, Universidad de Friburgo, 1996. 162 pp.
 - 9 De Castro Cid, Benito. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Análisis a la luz de la teoría general de los Derechos Humanos*. León: Universidad de León, 1993. Pp 26
 - 10 Symonides, Janusz. Derechos Culturales: una categoría descuidada de Derechos Humanos. <http://www.unesco.org/issj/rics1581/symonidesspa.html>
 - 11 De Castro Cid, Benito. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Análisis a la luz de la teoría general de los Derechos Humanos*. León: Universidad de León, 1993. Pp 178
 - 12 Borghi, Marco. La protección de los Derechos Culturales; desde los límites del “modelo” Suizo hasta la formulación de una Declaración Universal. Pp 16. En: Hurtado Pozo, José y Zolezzi, Lorenzo (editores) *Derechos Culturales*. Lima: PUCP, Universidad de Friburgo, 1996. 162 pp
 - 13 Carrier, Hervé. *Los derechos culturales*. Lima: Vida y Espiritualidad, 1993. pp 8
 - 14 Mayores referencias en la página web: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu2/10/e/rtd_main_sp.htm
 - 15 Carrier, Hervé. *Los Derechos Culturales*. Lima: Vida y Espiritualidad, 1993. pp 7
 - 16 Una observación no jurídica señalaría que esta generación de Derechos Humanos se asemejan más a ideales que a derechos determinados.
 - 17 En este sentido ver: Jelin, Elizabeth. Los derechos y la cultura de género. Pp. 71-85. En: Hollar, Eugenia y Portugal, Ana María (editoras). Santiago: Isis-CEM, 1997. 160 pp
 - 18 Carrier Hervé. *Los Derechos Culturales*. Lima: Vida y Espiritualidad, 1993 pp 6
 - 19 Kartashkin, Vladimir. Derechos económicos, sociales y culturales. Pp 239. En: Novak, Fabián. *Los Derechos Humanos en Instrumentos Internacionales y su desarrollo en la doctrina*. Lima: PUCP, 1998
 - 20 Giroux, Henry y Flecha, Ramón. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial, 1994. 2º edición. pp 31
 - 21 Fernández, Alfred. Educación, cultura y libertad. Pp 109. En: *Política Internacional. Revista de la Academia Diplomática del Perú*. N° 54. Octubre-Diciembre 1998. Pp 259
 - 22 Razón tiene Francisco Eguiguren al hacer estas afirmaciones y el mejor ejemplo es que en la Constitución Política de 1993 no está expresamente incluido el derecho a la Educación

- 23 Eguiguren Praeli, Francisco. Tienen todos los Derechos Humanos igual jerarquía. Pp 6. En: *Iux et veritas*. Año III, N° 4, 1992. 112 pp.
- 24 Santisteban de Noriega, Jorge. Ideales y realidades de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Pp 161. En: *Cátedra*. Mayo 1999. Año III, N° 4.
- 25 Alvarez Vita, Juan. De la Declaración Universal de Derechos Humanos a la globalización. Medio siglo de camino. (1948-1998). Pp 178. En: *Cátedra*. Mayo 1999. Año III, N° 4.
- 26 Juan Alvarez Vita indica en este punto que estos derechos corresponden a una cuarta generación de Derechos Humanos (El Comercio, 11 diciembre de 1988). De igual consideración es Antonio Papisca (Director del Centro de Estudios y de formación sobre Derechos Humanos y de los pueblos de la Universidad de Padua, Italia) quien llegó a igual conclusión seis meses después que Alvarez la planteara de manera paralela.
- 27 *Perú: Enfrentando un mar de pobreza y exclusión social. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Lima: CEDAL-APRODEH, 1998. Pp 8
- 28 Rubio Correa, Marcial. *Estudio de la Constitución Política de 1993*. Lima: PUCP, 1999. T. II pp 123.
- 29 Por esto en cada comienzo y finalización del Año Escolar, el Ministerio de Educación sólo informa los porcentajes de los alumnos matriculados, alumnos repitentes, alumnos que egresan, y otros items “de interés público” y no sobre la calidad de la Educación brindada. Al parecer es más importante el gozar de estadísticas estables o tal vez de un seguro escolar que el gozar de una Educación de calidad.
- 30 Slater, Robert. La macdonalización de la Educación. Pp 21-37. En: *Educación*. Lima: Marzo 1999. Vol. VIII, N° 15.
- 31 Escuela de Educación en Derecho y Gestión Ciudadana. Hacia una Educación ciudadana en la Escuela Pública. Lima: *Alternativa*, 1995. Pp 10
- 32 Pozzi-Escot, Inés. *Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: FOMCIENCIAS, 1991. Pp 138.
- 33 La Educación como tal debe ser considerada como una prioridad por los Estados nacionales, según se puede apreciar del Informe Delors. “La Educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid; Santillana-UNESCO, 1996.
- 34 Kaufman, Roger. *El reto de la Administración de calidad total en la Educación*. Lima: Instituto Peruano de Administración de Empresas, 1995. Pp 2
- 35 La variación del modelo Estatal producto del impacto neoliberal ha motivado que el Estado no tenga un buen sistema de administración ni una adecuada gerencia de las políticas públicas y sociales. En este sentido el poco apoyo al sector Educación debe ser entendido coherente para los diseñadores de aquellas políticas.
- 36 La premisa básica de este modelo económico es maximizar los beneficios sociales que el Estado pueda brindar a todos los miembros de la sociedad.
- 37 Cárdenas Gracia, Jaime. El Estado del Bienestar: reflexiones para un Estado Postsocial. Pp 103-104. En: *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Enero-Abril, 1996. México: UNAM. Año XXIX, N° 85. 397 pp.
- 38 Hayeck, Friedrich. *Derecho, Legislación y Libertad*. Madrid: Unión Editorial, Tomo I, 1997. Citado por Cárdenas Gracia, Jaime. *El Estado del Bienestar: reflexiones para un Estado Postsocial*. Pp 104
- 39 O'Connor, James. *La crisis fiscal del Estado*. Barcelona: Ediciones Península, 1981. Citado por Cárdenas Gracia, Jaime. *El Estado del Bienestar: reflexiones para un Estado Postsocial*. Pp 104.

- 40 Del viejo Estado ineficiente al nuevo Estado ineficiente. Pp 10. En: DESCO. *Quechacer*. Lima: DESCO, 1996. N° 101
- 41 Ugarteche, Oscar. *La arqueología de la modernidad*. Lima: DESCO, 1998. Pp 190.
- 42 En realidad la obligaron, el peligro de no aprobarse el proyecto del oficialismo era elevado.
- 43 Villareal, Alejo. El análisis Costo-Beneficio y la viabilidad de los proyectos en el sector público. Pp 93. En: Rivera, Mario y Fernández, Luis. *Evaluación programática y educacional en el sector público*. Washington: CIDI, 1997.
- 44 Pero la aplicación de este modelo en otros países parte de considerar a la Educación como un valor que va a ser gozado individualmente, es decir en una evaluación macroeconómica, el Estado invierte en Educación para que sus ciudadanos en un futuro mediato circulen sus conocimientos en beneficio de su comunidad y de su patria.
- 45 Nuñez, Clara Eugenia. Educación y Desarrollo Económico. Pp 11. En: *Economía de la Educación*. Enero-Abril 1999. N° 318. Madrid. 402 pp
- 46 Tradicionalmente se considera a la Educación como un elemento de los dos *inputs* económicos conocidos: Capital y Trabajo, debido a su naturaleza de formar parte de los factores de la producción (capital).
- 47 Calderón, Fernando y Hopenhayn, Martín. *¿Existe desarrollo sin identidad? Cultura. Ciudadanía y transformación productiva con equidad*. CEPAL, 1996. Pp 8
- 48 Ver: Gallegos, Juan Alberto. *Legislación y administración educativa*. Lima: Editorial San Marcos, 1999.
- 49 Villareal, Alejo. El Análisis Costo Beneficio y la viabilidad de los proyectos en el sector público. Pp 93. En: *Evaluación programática y educacional en el sector público. Enfoques y perspectivas*. Rivera, Mario y Fernández, Luis. Washington: CIDI, 1997.
- 50 Haciendo la salvedad que no existe alguna forma “objetiva” para hacer evaluaciones económicas a las inversiones en el sector público, es necesario recalcar que los resultados de dichas evaluaciones no pueden ser normativos dentro de un proceso de toma de decisiones.
- 51 <http://www.clarin.com.ar/suplementos/economico/98-10-18/o-02001e.htm>
- 52 Y en general cualquier grupo que se considere y sea catalogado como una minoría. Dentro de los cuales podemos citar el sector femenino como un grupo homogéneo, el grupo compuesto por minusválidos, entre otros grupos.
- 53 Moya, Ruth. Políticas educativo-culturales y autogestión: el caso de Ecuador. Pp 121. En: *Pueblos indios, Estados y educación*. López, Luis Enrique.
- 54 Caderón, Fernando y Hopenhayn, Martín. *¿Existe desarrollo sin identidad? Cultura, ciudadanía y transformación productiva con equidad*. CEPAL, 1993. pp 15
- 55 Dentro de las funciones de esta institución destacan: la supervisión de los servicios públicos a la población y la defensa de los derechos ciudadanos ante diversas instancias de la administración gubernamental. Defensoría del Pueblo. 1° Informe del Defensor del Pueblo al Congreso de la República 1996-1998. Lima: Defensoría del Pueblo, 1998. Pp 6
- 56 Comisión Andina de Juristas. El Defensor del pueblo y los derechos de los pueblos indígenas. La razón. La Paz, Bolivia. 03 de junio de 1998. <http://www.cajpe.org.pe/OPI-NION4.HTM>
- 57 El Peruano, 17 de noviembre de 1999. Pp 11. Esta actitud del Defensor Adjunto no se llega a explicar porque la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación cerrada en 1993, se reabrió en 1996 con la categoría de Unidad, por presión del

Banco Mundial y desde ese momento está bajo la dirección del Sector Primaria del Ministerio de Educación. Por lo que una probable interpretación sería el establecimiento a nivel general en el Sistema Educativo Nacional de los programas de Educación Bilingüe Intercultural, pero este pedido sería calificado de demagogo, inoportuno y desinformado.

CONFLICTOS INTERCULTURALES

El contexto histórico de la educación para los pueblos originarios

Walter Heredia

9.1 Distintas máscaras para un solo rostro

Los pobladores de la región andina, amazónica y mesoamericana, usualmente denominados “indígenas”, “nativos”, “aborígenes” e “indios”, han sido generalmente clasificados bajo un criterio prioritariamente lingüístico, antropológico o etnográfico que ha limitado la comprensión y entendimiento integral de sus características económicas, sociales y culturales. Así, frecuentemente, cuando se hace referencia a estas poblaciones se las considera como si se tratara de bloques homogéneos: “los indígenas”, obviando, ignorando o minimizando la complejidad de sus tejidos sociales.

Adicionalmente su clasificación como “pueblos”, “tribus”, “grupos étnicos”, “etnias”, “minorías étnicas”, “comunidades”, “poblaciones”, “naciones”, “nacionalidades” no han logrado un consenso y, más bien, ha intensificado la heterogeneidad de su denominación, provocando diferencias de carácter no sólo académicas, sino con implicaciones y consecuencias políticas e ideológicas.

La abundante bibliografía existente revela los diversos esfuerzos teóricos que desde la sociedad civil y los intelectuales en el marco de las ciencias sociales (en particular los antropólogos), han realizado y realizan para intentar un acercamiento a la realidad de esta población.

No obstante, no sólo están los esfuerzos teóricos de los sectores civiles y académicos, contemos también con enfoques, interpretaciones y políticas que desde los sectores de poder político (estados y organismos multilaterales), económico (empresas, grupos económicos) e ideológico (iglesias, partidos, sectas) se han realizado para “comprender” y penetrar la realidad social de estas poblaciones. Así es como conceptos, enfoques y políticas *sobre* y *para* los habitantes de esta gran etno región, no faltan ni escasean.

Sin embargo, las autodefiniciones, las concepciones propias, el autoreconocimiento sistematizado y elaborado teóricamente, constituyen todavía en términos generales, un desarrollo inicial producido sólo en las últimas décadas.

Dada la amplitud de esta temática, que en este trabajo sólo podemos considerar de manera sintética y referencial, presentaremos a continuación una visión panorámica de las distintas perspectivas que, desde diversos sectores se han formulado, en base al trabajo de Henry Favre quien ha realizado un estudio muy preciso al respecto(5).

9.2 El pensamiento indigenista desde la sociedad civil

Inicialmente es necesario precisar *¿qué entendemos por el pensamiento indígena?* Para Favre, el pensamiento indigenista, que surgió en la segunda mitad del Siglo XIX y alcanzó su apogeo entre 1920 y 1970, tiene los siguientes rasgos comunes:

- El pensamiento indigenista no es la manifestación de una concepción propiamente indígena, sino una reflexión criolla y mestiza sobre el indio. Es por tanto, una corriente de opinión favorable a los indios.
- Es una corriente de inspiración humanista, amplia y difusa, que atraviesa toda la historia latinoamericana.
- Es una corriente que recorre el conjunto de la sociedad, y penetra en todas partes del cuerpo social, de modo que no se la puede identificar con una clase, una categoría o un grupo determinado.
- El indigenismo arrastra la mala conciencia que los conquistadores europeos, los colonos criollos y los mestizos sienten frente a los 'indios', sin lograr tranquilizarla.
- Su discurso es básicamente anti hispánico.
- El indigenismo es también un movimiento ideológico de expresión literaria y artística e igualmente política y social.
- El indigenismo está estrechamente ligado al nacionalismo: identificado con el pueblo y el indio es considerado como el depositario de los valores nacionales.

Finalmente, en este punto es necesario recordar que el indigenismo surge en el contexto histórico en el cual las estructuras de dominación interna, que dejó intacta la independencia, entran en crisis por las crecientes presiones del capitalismo naciente en el continente. Es, por tanto, la época del predominio del paradigma positivista y su correlato ideológico-político: el li-

beralismo.

Es en este contexto que el nacionalismo, como credo político, se convierte en hegemónico en tanto que favorecía la ruptura con el viejo orden colonial y con la vieja dependencia europea. Ello no expresaba sino la nueva correlación de fuerzas de la naciente burguesía continental. Es en ese marco que el indigenismo se constituye en ideológicamente funcional para reforzar el nacionalismo; por ello, el indigenismo, va a ser apropiado y utilizado por los Estados autoritarios, nacionalistas, populistas y modernizantes, que surgen en ese período.

Favre sintetiza esta situación, señalando que “el indigenismo veía en el hispanismo a su adversario, y es el panamericanismo, es decir el liberalismo, el que finalmente lo ha derrotado” (5).

Las principales corrientes dentro del pensamiento indigenista fueron las siguientes (Ver una síntesis de sus principales rasgos y representantes en Anexo 1):

- El Racismo
- El Culturalismo
- El Marxismo
- El Telurismo

9.3 La política indigenista desde los estados y organizaciones multilaterales

Favre indica al respecto: “*La política indigenista puede definirse como la acción sistemática emprendida por el Estado por medio de un aparato administrativo especializado, cuya finalidad es inducir un cambio controlado y planificado en el seno de la población indígena, con objeto de absorber las disparidades culturales, sociales y económicas entre los indios y la población no indígena*” (5).

Más allá de esta formulación teórica, importa subrayar que dicha política indigenista se dio en el marco de una política más general de modernización de la sociedad; por ello los diversos tipos de regímenes de la época (populistas, nacionalistas, autoritarios, modernizantes) la inscriben en sus políticas y estrategias. Pero, lo que está en el trasfondo de todo ello es la expansión de la economía capitalista en el continente, que presiona por ampliar los mercados internos, por contar con un mercado de trabajo (mano de obra “libre” del poder de los terratenientes), y por forjar un Estado que pueda construir la nación. Por ello, en el contexto de ese cambio de correlación de fuerzas promovido por las burguesías locales, es hegemónico el discurso nacionalista, al cual el indigenismo, como discurso, le viene funcional y útil a sus intereses.

Por ello, los estados se apropian y funcionalizan la propuesta indigenis-

ta, traduciéndola en sus propias políticas y estrategias indigenistas, las que, si bien se aplicaron en diversas modalidades y grados (dependiendo de la capacidad y recursos públicos), tuvieron como elementos comunes los siguientes cinco frentes de actuación (Anexo 2):

- Los procesos de reformas agrarias.
- Las nuevas legislaciones pro indígenas.
- La ampliación y modificación de los sistemas educativos.
- Los programas de desarrollo comunitario.
- El desarrollo de aparatos y cuerpos de ingeniería social.

9.4 La perspectiva indianista desde las propias organizaciones indianistas

Cincuenta años (1920-1970) de aplicación en el continente de la política indigenista provocaron la aculturación o asimilación cultural, que fue incapaz de mitigar o evitar la creciente pobreza rural y que desembocó en masivas migraciones a las ciudades. Frente a todo ello surgen voces críticas que a fines de la década del 70, configuran el inicio de un nuevo discurso y perspectiva: el indianismo (Anexo 3).

Los rasgos comunes del discurso indianista serían:

- Su hostilidad al estado-nación, al que consideran culpable del etnocidio, al igual que a los blancos y mestizos.
- La condena a todo tipo mestizaje: la cultura india será a sus ojos tanto más fuerte cuanto más pura permanezca o vuelva a serlo.
- El reclamo por el reconocimiento jurídico de la propiedad de sus territorios.
- La educación bilingüe e intercultural como una reivindicación central.
- El planteamiento de una autonomía administrativa y política.
- Una propuesta económica que se sintetiza en la noción del etnodesarrollo (noción nueva y poco definida).
- Una política de negociación directa con el Estado, sin recurrir a representantes no indígenas o de otras representaciones políticas.
- El rechazo al cristianismo en sus versiones católica y protestante, planteando la vuelta a una religión indianista.

Son, en resumen, anti occidentales.

Para Favre, aún no es claro el destino de esta corriente, así como aún no resulta clara su vigencia, representatividad y organicidad con la población a la que declara representar. Sin embargo el autor precisa la siguiente observación,

que consideramos fundamental señalar para cualquier análisis futuro sobre esta corriente: *El Estado neoliberal encuentra en el indianismo la ideología que el Estado populista encontraba en el indigenismo. De ahí se deriva una política que le garantiza un control indirecto al menor costo sobre poblaciones y territorios que ya no le es posible administrar directamente*(5).

Finalmente diremos, en esta sección, que en general son los no indígenas quienes frecuentemente caracterizamos la situación de estas poblaciones y culturas, y las teorizamos desde nuestras propias plataformas teóricas, remarcando en consecuencia las dimensiones que consideramos prioritarias, desde nuestra diferente óptica cultural.

Es una realidad en la que nos encontramos en una fase emergente, y es aún incipiente la presencia de una intelectualidad indígena que, con voz propia, produzca teóricamente y proponga acerca de su propia realidad. Es también un hecho que en las últimas décadas han resurgido importantes movimientos sociales de reivindicación étnico cultural, que han aperturado nuevos espacios de interlocución en sus respectivas sociedades nacionales (Anexo 4).

Por ende caracterizar a estas poblaciones en sus dimensiones centrales constituye un reto; si realizamos el esfuerzo teórico por recuperar, en el estado actual de su elaboración y maduración, la óptica propia y la percepción originaria de quienes constituyen el sujeto-objeto protagónico de la presente investigación: los pueblos y culturas originarias de nuestro continente.

9.5 Los procesos de globalización y la emergencia mundial de los conflictos de identidades étnico-culturales

Hace cientos de años los sabios y sabias indígenas de nuestro continente describieron con lucidez y premonitoriamente la realidad del mundo actual (del mundo que sobrevino a su conquista y dominación), como un mundo del desequilibrio, de la no unidad, del “mundo al revés”, que llevaría a la humanidad al suicidio y al ecocidio del mundo natural.

Desde su mitología, identificaron la utopía de sus pueblos Quechuas y Aymaras en relatos míticos como el “Pachakutic” y el “Inkari”, mitos que hoy siguen vigentes y recorren las alturas de la cordillera andina; o en los mitos amazónicos de la “Loma Santa” o la “Tierra Sin Mal”, mitos que recorren los ríos y llanos y viven en las poblaciones originarias de nuestra gran cuenca amazónica continental.

Sin embargo, los pueblos originarios no son los únicos que crean mitos. Hoy en los centros de poder de Occidente también se producen y difun-

den apologías míticas de su sociedad a través de sus principales teóricos (intelectuales “best seller” del Norte). Así desde Francis Fukuyama con su *Fin de la Historia* (8) o los más recientes como Benjamin Barber con su libro *Jihad versus McWorld* (9), o Robert Kaplan con *The ends of the Earth*(10) y *An empire Wildeness* y, finalmente, Samuel Huntington con *The Clash of Civilizations*.(11)

¿Cuál es el mensaje común de estos autores?: Que el mundo actual - es decir el nuevo orden económico internacional presidido por el “país de Dios” EE.UU – configura la máxima expresión del desarrollo humano y el problema está en aquellas identidades culturales, o como las califica Barber “nacionalismos tribales religiosos”, que están “aguando la fiesta” del actual edén humano en que vivimos.

Como ha señalado Didier Serroo (12), el problema con estas visiones ideológicas es que demuelen la historia y la filtran en sus anteojeras, sin realizar un análisis crítico de los procesos de globalización vigentes en los umbrales del presente milenio, como los que se caracterizan en los siguientes escenarios:

9.5.1. *El escenario mundial*

La configuración del denominado “nuevo orden Internacional”, caracterizado por la conformación de grandes bloques económicos regionales: Unión Europea; Tratado de Libre Comercio; los Tigres Asiáticos; China.

La globalización mundial, marcada por dos megatendencias extremas: la consolidación de patrones de vida y estilos de consumo insostenibles en el Norte y la masificación del empobrecimiento insostenible de la mayoría de seres humanos en el Sur,

La tercera revolución científico-técnica, con el desarrollo de la cibernética, la informática, la producción de los “nuevos materiales”, las comunicaciones y la ingeniería genética,

Dentro de ese panorama mundial somos testigos del resurgimiento a escala planetaria de intensos y dramáticos conflictos sociales, políticos y bélicos con un alto componente étnico-cultural en: Europa, África, Asia y América Latina.

9.5.2. *El escenario latinoamericano*

El escenario de nuestro subcontinente se caracteriza por:

- La hegemonía del modelo económico neoliberal,

- Regímenes democráticos sumamente débiles y precarios,
- Índices de pobreza y extrema pobreza para millones de latinoamericanos (especialmente en las áreas rurales).

En este panorama es indudable que la cuestión étnica, la “cuestión indígena”, es decir la situación problemática de las culturas y pueblos originarios, constituye una contradicción fundamental social e históricamente NO RESUELTA en las agendas de nuestros Estados y sociedades latinoamericanas.

9.5.3. En la cuenca amazónica

En el contexto de la crisis ambiental planetaria, la región amazónica se constituye en un foco de atención mundial por sus recursos estratégicos, pues la cuenca amazónica contiene:

- Más del 50% de los recursos biogénéticos del planeta,
- El 56% de los bosques tropicales húmedos,
- Más del 20% de las aguas dulces y no contaminadas,
- Es el principal “pulmón” de aire limpio del mundo,

Pero sobre todo, contiene la riqueza humana y cultural de más de 400 pueblos indígenas amazónicos.

9.6 Los contextos históricos estructurales de los pueblos y culturas originarias

Los pueblos originarios amazónicos habitan espacios geográficos mayormente caracterizados en su dimensión ambiental o ecológica, enfatizando unidimensionalmente, muchas veces de manera romántica o folklórica, su particular relación de armonía con la naturaleza.

Resulta por ello necesario en primer lugar ubicarlos en la totalidad de sus entornos o contextos estructurales históricamente vigentes, para que en un segundo momento abordarlos “en si mismos”. Con frecuencia, cuando se aborda la realidad de un “pueblo indígena”, se lo hace considerándolos como realidades apartes, “objetos aislados”, desconectadas de sus entornos y contextos vigentes y de los procesos exógenos actuantes dentro de las propias sociedades y culturas originarias.

Estos contextos estructurales se pueden caracterizar sintéticamente en (Anexo 5):

- Economías regionales de carácter extractivo – mercantil,
- Regiones de pobreza, extrema pobreza y miseria, particularmente rural,
- Sociedades locales con tejidos sociales fragmentados y muy débiles,
- Espacios de heterogeneidad étnica, crisis de identidades y procesos de etnogénesis.

9.7 Procesos y escenarios en curso en los territorios de los pueblos y culturas originarias

Los procesos y escenarios comunes pueden resumirse en la invasión, apropiación y destrucción de sus territorios y ecosistemas naturales como consecuencia de:

- La creciente invasión de la amazonía por las inversiones e investigaciones de las transnacionales de la industria farmacéutica y química, lanzadas a la caza y apropiación de los recursos de la biodiversidad tropical, fuente primaria para el desarrollo de la revolución en la ingeniería genética y la biotecnología.
- La expansión del nuevo ciclo de la explotación de los recursos hidrocarbúricos y de la minería por los grandes consorcios petroleros y mineros internacionales, debido a la crisis energética mundial.
- La deforestación intensiva y extensiva de los bosques tropicales por las empresas madereras y la agricultura migratoria.
- La expansión de los mercados y de nuevas inversiones promovidas por los organismos multilaterales e internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional, etc en territorios de pueblos originarios.
- La ejecución de políticas, planes y programas de “desarrollo rural” inapropiados a las características ambientales de los ecosistemas amazónicos e inadecuados a los patrones socioculturales de las poblaciones originarias, lo que intensifica la insostenibilidad ecológica y la inequidad social.

La secular agresión cultural contra los pueblos originarios se ha visto intensificada, y agravada con los avances tecnológicos, en los medios y vías de comunicaciones, posibilitando una renovada y masiva ofensiva ideológica de diversas sectas e iglesias, así como de otros sectores políticos (grupos y partidos políticos, promoviendo políticas de clientelaje y actitudes mendicantes) y económicos (intensificando comportamientos de dependencia y consumistas).

La vulnerabilidad y el desconocimiento sistemático de sus derechos humanos, así como la negación de sus derechos específicos a la diferencia como pueblos y culturas originarias, desconociendo en muchos casos las normas nacionales e internacionales, y de esta manera negándoseles sus derechos a una real participación y representación social y política. Este proceso se ha tornado particularmente crítico, en amplias áreas implicadas en el narcotráfico y la denominada “guerra a las drogas” promovida por EE.UU.; así como en las regiones donde se producen conflictos bélicos, por la presencia y confrontación entre grupos alzados en armas y los ejércitos regulares.

Esta fragilidad jurídica se ha incrementado en el marco de la aplicación, a nivel continental, de las políticas económicas neoliberales que han involucrado la emergencia de nuevos cuerpos legales que liberalizan y privatizan los recursos naturales y, en consecuencia desconocen, recortan o minimizan los derechos de las poblaciones locales ante los intereses económicos de los consorcios internacionales.

9.8 La situación actual en los pueblos originarios

Centraremos nuestro análisis en la dimensión cultural educativa vigente en los pueblos originarios, sin embargo nos parece importante subrayar que ella se enmarca, y es caracterizada por sus otras dimensiones, como la económica – ambiental y la cultural- organizativa, que en el caso de los pueblos amazónicos es particularmente crítica en la actualidad (Ver Anexo 6).

9.8.1 La dimensión educativa - cultural

¿Cuáles han sido las características fundamentales o cualidades de la educación de los pueblos originarios?. En base a los hallazgos de la investigación científica y, principalmente, de la sistematización de valiosas experiencias así como la información testimonial de la población presentamos a continuación de manera sintética lo que caracteriza la educación originaria en sus principales variables fenomenológicas.

9.8.2. *Los factores componentes en la educación originaria*

Cuadro 1

Factores componentes	Características Principales
Contenidos	<p>Sobre el cosmos: tiempo/ espacio/ astrología/ calendario/ ciclos cósmicos Sobre el medio ambiente natural: Insectos / animales / plantas / ecosistemas.</p> <p>Sobre los seres humanos Orígenes /historia/ familia/organización social /sabiduría/ salud y dones curativos Trabajo y actividades productivas: agricultura/ caza/ pesca/recolección/ saberes domésticos/ artesanía. Sobre el mundo espiritual Saberes espirituales: mitos /tradición oral Prácticas espirituales: ritos/ shamanismo.</p>
Agentes	<p>Los agentes responsables en la formación de los valores, las normas, conocimientos y habilidades son las abuelas y los abuelos, los padres de familia, los guías espirituales, la comunidad, la sociedad, la naturaleza, el cosmos.</p> <p>Los padres. La formación precisa del varón corresponde al padre de familia y de la niña le corresponde a la madre.</p> <p>Los abuelos. Supervisan la puesta en práctica de los valores morales, corrigen, asesoran e inculcan el sentido y la técnica del trabajo a sus hijos y nietos. Los abuelos son personas de experiencia y muchas veces especialistas en determinados conocimientos.</p> <p>Los hermanos. El hermano o la hermana mayor siempre le toca cuidar en todo a los pequeños. Particularmente cuando los padres se ausentan de la casa por razones del trabajo o por algún acontecimiento, entonces es cuando los hermanos mayores suplen en las funciones a sus papás, ponen en práctica los conocimientos y orientaciones que han recibido de sus padres y abuelos. En este momento participan de manera intensa en la formación de los pequeños.</p> <p>Los tíos. Ellos participan en la formación de los niños y jóvenes. Aconsejan o corrigen un error, particularmente si los tíos viven en la misma casa o cuando toman la responsabilidad de ellos, por razones de orfandad o separación de los padres.</p> <p>Los ancianos. Los ancianos son quienes presiden las acciones rituales de la comunidad, especialmente de la siembra y de los matrimonios. Los ancianos tienen muchos conocimientos y son quienes encabezan la velación, las ofrendas, las bendiciones y las plegarias en los momentos más solemnes. De los ancianos de la comunidad se aprende y se reciben conocimientos y sabiduría; lo que hacen ellos poco a poco lo hacen las generaciones nuevas y lo que no hacen, tampoco lo hacen los aprendices.</p> <p>Los líderes de la comunidad. Ellos corrigen faltas en contra de las costumbres que los niños y jóvenes hacen en la calle o cualquier lugar público. En las reuniones sociales y en las palabras de los líderes y autoridades de las comunidades se aprenden muchas cosas. Cuando se sirve en un cargo, a medida que se cumple tareas o se resuelven los problemas y las necesidades se aprende también.</p> <p>La naturaleza. La naturaleza como “madre” o “hermana” enseña cómo actuar en la vida y la mejor forma de comportarse en su entorno natural. Con sus movimientos y seres educa a la gente para vivir armónicamente con todos sus elementos y seres, pues todos son igualmente hijos de la misma madre.</p> <p>El cosmos. Educa en el sentido de la vida y enseña sus sabidurías para que los seres humanos vivan en equilibrio y unidad con ellos mismo y con todos los seres existentes.</p>

Factores componentes	Características Principales
	<p>Transmisión oral. Cuando se hacen trabajos en familia, ya sea la siembra u otro trabajo, los abuelos dirigen las actividades tanto técnicas como rituales; al final de la tarde o por la noche narran historias míticas y explican sus significados; los ancianos mientras narran sus historias aprovechan para aconsejar.</p>
<p>Métodos</p>	<p>Observación. Los pequeños observan cómo hacen los grandes o sus papás. Ellos trabajan o hacen las cosas ante los niños y ellos prueban a hacerlo y así aprenden. El proceso educativo que forma la conducta y permite la adquisición de las técnicas de trabajo se aprende al lado de los padres, observando a los mayores y participando en los trabajos de la comunidad. Conforme crece el niño o la niña aprende las cosas que lo preparan como persona madura y responsable para enfrentar la vida en todos sus aspectos</p> <p>La imitación. Por medio del juego, el niño o la niña imita. Los niños juegan imitando a los adultos, esto es frecuente. En esta etapa la niña o el niño inicia su aprendizaje en la vida, imita lo bueno o lo malo que sus padres hacen. En las comunidades es normal observar a los niños imitando las labores y gestos de los adultos, es parte de su aprendizaje. El juego los lleva a perfeccionar lo que observan: por eso los abuelos recomiendan no dar mal ejemplo, porque los niños lo aprenden para la vida.</p> <p>Consejos. Existen momentos densos para los consejos, principalmente durante el proceso de institucionalización de una pareja, cuando afrontan un problema y en las actividades de cambio de cualquier tipo de autoridad política o religiosas. Los padres de familia insisten que desde pequeños hay que darles consejos e ideas a los hijos para que hagan el bien; si no entiende hay que corregirlos.</p> <p>Aprender haciendo. Las niñas aprenden a trabajar y hacerse mujeres al lado de la mamá y los niños al lado del papá; aprenden a ser hombres, poco a poco van haciendo lo que ven. Aprender un trabajo no se olvida porque sirve siempre. Los hijos tienen que estar con sus padres aunque esté lloviendo o haga frío, tienen que aguantar. En el caso de las mujeres, la madre está al tanto de cómo se hacen los oficios: moler, sembrar, los quehaceres de la casa, alimentara los que trabajan en el campo. A las hijas mayores se les enseña como administrar una familia. Los padres enseñan a sus hijos a ser buenos cazadores, pescadores, recolectores y a sembrar y cultivar.</p> <p>Corrección. La educación originaria se realiza basada en normas que, sino se cumplen, se emplean correctivos verbales, simbólicos y físicos.</p> <p>Los correctivos verbales se refieren a las llamadas de atención que ayudan a reflexionar sobre las faltas cometidas, actitud que se asume también con los hijos(as) casados(as), con sobrinos y ahijados.</p> <p>Los correctivos simbólicos son los aplicados a niños que se inician en el aprendizaje de un oficio o un arte, se les pega en las nalgas, manos, en la cabeza, pero más que un golpe son toques que se dan con las hojas de árboles. Esto se hace con la finalidad de que se realice el aprendizaje de los oficios con responsabilidad y buen deseo.</p> <p>Los correctivos físicos son aplicables ante la desobediencia, la transgresión de las normas; cuando la falta es grave, entonces se dan golpes fuertes utilizando chicote. Quienes sufrieron la corrección con castigo hablan acerca de la forma de la aplicación de la misma. La primera vez se corrige en voz baja, la segunda sube el tono de voz y la tercera llega ya el chicote; sin embargo en la mayoría de los casos ya no hay necesidad de pegar porque los hijos van corriendo a realizar el mandato.</p> <p>La corrección es un método que aparece descrito de diferentes formas en las investigaciones. Sin embargo, el castigo físico no es aplicado de forma muy violenta, porque la forma de aplicar el castigo como corrección se hace de una manera prudente y correcta.</p>

Factores componentes	Características Principales
	<p>Ritos. Constituyen una forma de iniciación y de acreditar el paso de un nivel de conocimiento y experiencia a otra, como etapas de la vida y tiene un contenido profundamente espiritual.</p> <p>El juego. Las niñas y niños desde pequeños juegan con elementos educativos tanto de sus hogares como de la naturaleza. Así también los jóvenes y adultos tienen sus juegos propios que tienen un carácter educativo y recreacional.</p>
Ámbitos	<p>El entorno natural. La educación originaria se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, en la familia, en el campo, en la comunidad, en la naturaleza. Por ello son lugares abiertos en el campo de cultivo o bosque, en el ambiente del hogar, de la comunidad; es decir en el entorno natural. Esto no delimita un espacio encerrado en cuatro paredes, como se conocen actualmente los recintos educativos. Para la educación indígena originaria los espacios abiertos son sus aulas.</p> <p>La familia. La casa es el ámbito natural y social y cultural donde los abuelos y los padres de familia actúan como verdaderos agentes educativos, allí se explican los principios, valores y conocimientos y aconsejan sobre la manera de observarlos, es decir, cómo ponerlos en práctica.</p> <p>En la casa es donde se enseña a vivir en familia según los conocimientos, valores y normas de los antepasados, donde debe prevalecer el verdadero amor, respeto, obediencia y orden. Por eso en la casa se realizan las ceremonias propias muy importantes de un matrimonio en las cuales los abuelos, los ancianos y los padres de familia instruyen a los contrayentes, a las jóvenes parejas, sobre aspectos importantes para su vida como pareja.</p> <p>La comunidad. En la comunidad hay una serie de aspectos que forman parte de un ambiente educativo, como la existencia de organizaciones sociales, religiosas y actividades comunitarias. Sólo participando en las reuniones de la comunidad se aprende, porque si alguien se queda en su casa o se va a su trabajo no escucha nuevas ideas.</p> <p>El ámbito de la actividad laboral. Se aprende observando, imitando y haciendo de ahí que estar en el lugar del trabajo sea fundamental: la caza, la pesca, la recolección, el cultivo. Esto hace que no exista un divorcio entre teoría y práctica, sino una relación dialéctica e integral, esto supone que se trata de un proceso de inserción o incorporación donde la práctica es acompañada de explicaciones, adquisición de habilidades y de sus implicaciones espirituales, pero en el mismo lugar de trabajo.</p> <p>Las prácticas cotidianas para el mantenimiento de la familia y la comunidad se encuentran inmersas en un complejo vínculo de relaciones espirituales entre los seres humanos y los seres divinos, además de relaciones políticas - religiosas entre las personas de la comunidad. Estos vínculos se mantienen y profundizan a través de las prácticas rituales, que configuran un ámbito privilegiado de educación</p>

Estas son las que constituyen las características de lo que denominamos la educación originaria o endógena, es decir la forma tradicional y propia que desarrollaron nuestros pueblos para transmitir sus culturas, de una generación a otra. Entonces, ¿Cómo podríamos resumir los impactos que la educación oficial o exógena de la sociedad dominante ha producido en la cultura y vida de los pueblos originarios o indígenas?

En el Cuadro 2 esbozamos el siguiente esquema que, sin pretensiones totalizadoras, presenta lo que entendemos como los impactos centrales:

Cuadro 2
Evaluación de los impactos de la educación exógena en las poblaciones y culturas originarias

Componentes	Procesos positivos	Procesos negativos	Resultados
<p>1. Objetivos</p>	<p>Incremento gradual en los niveles de escolaridad y alfabetismo. Aprendizaje de la lectura, escritura y manejo del idioma español para movilizarse, gestionar, informarse, defenderse y comunicarse. Habilitarlos en el manejo de otras técnicas y oficios para desarrollar actividades económicas modernas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La castellanización como instrumento para la transculturación y aculturación y pérdida de la autoestima étnica - Calificación como mano de obra barata, incorporándolos a la economía de mercado de manera marginal - Ruptura de su relación holística y armónica con el entorno natural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crisis de identidad cultural y situaciones de etnocidio: alienación ideológica y desequilibrios psicosociales - Abandono de sus técnicas y sistemas de producción tradicionales; situaciones de insostenibilidad ambiental: ecocidio - Situación creciente de dependencia y empobrecimiento de su calidad de vida
<p>2. Contenido</p>	<p>Los símbolos de la numeración arábiga, las operaciones básicas y el calendario gregoriano (días y meses) permite relacionarse y desenvolverse con el mundo no indígena La lecto-escritura posibilita la comunicación y el aprendizaje sobre la realidad mayor El aprendizaje de nuevos hábitos: básicos de higiene Conocimientos elementales sobre la historia del país y algo de historia universal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos de los programas de estudio no corresponden a la realidad de las comunidades, no tienen relación con la cultura local, careciendo de significación y utilidad práctica. - Se promueve la desvalorización de los conocimientos ancestrales, del idioma y la espiritualidad de la cultura propia. - Se introducen valores y una ética ajena, contraria y desequilibrante a los patrones de comportamiento de la población, generando procesos de desadaptación psicológicos y sociales. - Creación y promoción de estereotipos sociales que generan sentimientos de inferioridad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sustitución y/o destrucción de la memoria histórica y colectiva - Abandono y/o modificación de rituales y prácticas espirituales propias. - Pérdida, mezcla y/o debilitamiento de los idiomas originarios - Desestructuración del tejido social, las instituciones básicas y de los patrones de comportamiento debilitamiento de la cohesión social. - Descalificación de la sabiduría y ética de los padres, abuelos y ancianos indígenas - Baja autoestima étnica que lleva a negar su pertenencia cultural y lingüística
<p>3. Métodos</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Sustitución de "la educación en la vida", como método integral (donde todo y todos educaban) y continuo en el espacio - tiempo ("antes, durante la vida y después de la muerte"), por la "educación en la escuela", encerrándola en un espacio físico (el aula), en un tiempo limitado (calendario escolar) y a cargo de un grupo exclusivo de "especialistas" (los maestros). - La unidad del "saber hacer" indígena, de síntesis de teoría y práctica, se rompe por un método teórico, no participativo, abstracto y memorístico - Pérdida de la oralidad, la observación, la participación práctica, la imitación: "el aprender haciendo" 	<ul style="list-style-type: none"> - Aculturación: negación de la identidad individual, familiar y colectiva - Inerculturalidad vertical y dominante - El individualismo sustituye el sentido comunitario - Desvalorización de mitos, ritos y valores propios vinculados al trabajo, la vestimenta, el respeto a las personas con autoridad tradicional

9.9 Las políticas educativas para los pueblos originarios en América Latina

Nuestros estados republicanos desde su nacimiento y con la independencia, desarrollaron políticas de negación, marginación y exclusión hacia las culturas y pueblos originarios: los proyectos de construcción de sus identidades nacionales se realizaron `sin o contra los “indígenas”, al decir de José Carlos Mariátegui (28), y ese es el elemento común en la experiencia histórica de los países latinoamericanos en sus relaciones con nuestras culturas originarias.

“Desde los albores de su vida republicana, los países latinoamericanos diseñaron un tipo de educación que, como es de esperar, respondía a las necesidades educativas de las clases dominantes que miraban más hacia fuera que hacia la realidad interior de los países a los que pertenecían” (29).

Por ello agrega López, *en términos generales, si algún vocablo existe para describir la actitud con la cual la escuela moderna se acerca a los indígenas en América, éstos son simplemente intolerancia e ignorancia* (29).

Recientemente a partir de los años ´60 (fines) y los años ´70, es cuando algunos estados en el continente inician el reconocimiento del carácter plurilingüe, multiétnico y multicultural de sus propias realidades nacionales. Este hecho indudablemente está relacionado con la aparición y fortalecimiento del movimiento indígena, que cobra fuerza a partir de los años ´70 y se fortalece en los años ´80.

Es por ello que desde una perspectiva continental, como lo precisa Barnach (30), podemos afirmar que la educación dirigida a las `poblaciones indígenas, la que se denominó inicialmente “educación bilingüe”, tiene una historia no mayor de 25-30 años. Sin embargo, ya desde los años 30 surgieron iniciativas educativas significativas, en base a proyectos autogestionarios como las escuelas de Chimborazo en Ecuador, la escuela ayllu de Warisata en Bolivia y las experiencias de los maestros del altiplano en Puno -Perú. Pero, estos esfuerzos no contaron con el apoyo público y carecieron de continuidad y repercusión mayor.

De manera esquemática, podríamos distinguir tres fases en el desarrollo de la educación para los “indígenas “ en nuestro continente:

- La educación bilingüe (EB) a principios de los ´70
- La educación bilingüe bicultural (EBB) a fines de los ´70
- La educación bilingüe intercultural (EBI) y la educación intercultural bilingüe (EIB) en la década de los ´80 y ´90

En su primera fase, la educación bilingüe en la región se caracterizó por *la escasa dimensión y cobertura de sus proyectos, por el carácter experimental y diverso en cuanto se refiere a enfoques metodológicos y técnico - operativo y por su aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares, no sustentados aquellos en políticas educativas definidas* (30). Adicionalmente se señala, que estos proyectos han carecido de apoyos financieros gubernamentales y por ende han dependido de la cooperación internacional, de organismos no gubernamentales y de entidades religiosas, lo que ha repercutido en una descoordinación entre las diferentes iniciativas.

Pero, como señala Barnach-Calbó, “la mayor crítica se dirigió al carácter transitorio- o transicional - de prácticamente todos los proyectos, es decir, al hecho de utilizarse las lenguas indígenas como puente para un aprendizaje más rápido, efectivo y menos traumático del español y de las asignaturas programadas. El conocimiento del idioma oficial se adquiere, en definitiva, sacrificando la lengua materna, ya que su finalidad no es el bilingüismo ni menos la aceptación del pluralismo lingüístico – cultural, sino lograr la homogeneidad cultural por otra vía, tal como lo pretendían los proyectos norteamericanos en este campo” (30).

Este cuestionamiento, junto a otras limitaciones de carácter lingüístico, metodológicos y técnico-pedagógicos, promovieron la búsqueda de soluciones que abrieron paso al surgimiento de la educación bilingüe bicultural, que pretendió superar el campo exclusivamente lingüístico para vincularlo a su dimensión cultural, dada la íntima relación entre ambas. Sin embargo, esta incorporación de las dimensiones culturales, se hizo bajo una concepción de la cultura en su significado más limitado y tradicional, es decir incorporando los aspectos más externos y no sus aspectos fundamentales.

En los años ochenta, la propuesta de la educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe se abre paso como una propuesta que “concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo” (Educación y Poblaciones Indígenas en América Latina, UNICEF, Santa Fe de Bogotá, 1993). *Es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial del país respectivo. Es, por otro lado intercultural, ya que se parte de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción, para así conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que les facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos* (30).

En esta propuesta existe una diversidad de interpretaciones, desde quienes interpretan lo intercultural como sinónimo de bicultural, hasta quie-

nes consideran que ello supondría una supuesta relación equitativa entre la cultura criolla-mestiza y las culturas indígenas, la que más bien ocultaría que dicha relación se caracteriza en la realidad por una situación inequitativa, asimétrica y de dominación.

Por ello Barnach-Calbó, recurriendo al punto de vista de Amadio, precisa que “existen dos concepciones de la interculturalidad en el proceso educativo bilingüe. La primera, se define como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento. La segunda, como la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los caminos inevitables que tienen lugar en el contacto o choque entre culturas, así como por las dinámicas propias. *En este caso, la educación sería el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia* (31). Así, según el mismo autor, sobre la interculturalidad existirían dos conclusiones aceptadas por la mayoría de los analistas en esta temática:

- *La interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, sin poder reducirse a él.*
- *La interculturalidad no debe recaer únicamente sobre la población indígena, ... sino que ha de involucrar a toda la sociedad para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos” (31).*

Sin embargo, más allá de estos posibles consensos, la temática de la interculturalidad, desde el punto de vista teórico, aún contiene divergencias y polémicas no resueltas según la amplitud o especificidad que se le da al concepto, sea limitándolo a un ámbito fundamentalmente técnico lingüístico, y/o metodológico pedagógico, y/o socio-cultural, en que, asumiendo el carácter globalizador e integrador de la cultura, implicaría necesariamente la consideración de sus dimensiones ideológico-políticas.

López señala: *Desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores a los que hemos hecho referencia y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia*

curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica (32).

En la historia reciente del continente, estas diversas concepciones teóricas de la educación dirigida a los pueblos indígenas, en particular en sus dos últimas versiones (educación bilingüe bicultural y educación intercultural bilingüe) han sido asumidas en diversos grados y formas por los estados latinoamericanos desde la década del '70, básicamente bajo tres tipos de enfoques: la oficialización, la institucionalización y la generalización (Anexo 7).

Los argumentos a favor de la educación bilingüe son:

- Han constituido experiencias educativas más democráticas, en tanto tolerantes y respetuosas de por lo menos algunas de las manifestaciones culturales de los educandos indígenas.
- Es con la educación bilingüe que se infiltran en el monolítico aparato educativo “nacional”, objetivos y contenidos directamente relacionados con el entorno ecológico y sociocultural de los niños indígenas.
- Ha contribuido a formar educandos más tolerantes y más respetuosos- aunque resulte irónico admitirlo- a sus propios saberes, conocimientos y manifestaciones culturales (29) lo que ha permitido la recuperación de su autoestima étnica.

Adicionalmente, López considera que las experiencias desarrolladas en sus años de experimentación con la educación bilingüe, la ponen en condiciones de hacer las siguientes contribuciones a la educación y a los sistemas educativos oficiales de nuestros países. Esas contribuciones se resumen en:

- La preocupación por las necesidades de aprendizaje específicas de cada grupo de educandos.
- La reconsideración de la pluralidad como recurso pedagógico.
- La preocupación por el desarrollo de la autoestima y de una autoimagen positiva así como de una actitud tolerante y respetuosa frente a las diferencias.

- La importancia que se le asigna al idioma materno y a toda forma propia de expresión y el valor que cobra el aprendizaje de una segunda lengua (29).

Por otro lado, las principales limitaciones pueden resumirse en las siguientes dimensiones:

- En la gran mayoría de países la educación intercultural bilingüe queda limitada de hecho al nivel primario - si bien algunos la aplican ya en el preescolar - y no suele superar los tres primeros grados, por lo que los programas de educación bilingües deben ser considerados claramente como de transición (30). Al tener este carácter de transicional, la gran mayoría de los programas educativos oficiales se orientarían al cambio idiomático y al predominio del español, con las implicancias culturales consiguientes.
- Adicionalmente la educación bilingüe intercultural se ha dirigido prioritaria y casi exclusivamente a la educación de los niños indígenas y no o muy marginalmente a los jóvenes y adultos, por ello su cuerpo teórico-metodológico está fundamentalmente focalizado a responder a las necesidades educativas de aprendizaje de la niñez. Resulta por ello significativo, que la mayoría de analistas en la temática reconozcan que una de las mayores debilidades y carencias de la educación bilingüe es no contar con los recursos humanos formados para llevarla a cabo, siendo en la actualidad la formación de maestros indígenas una de sus mayores preocupaciones.
- Por lo precisado líneas arriba, la educación bilingüe ha estado principalmente circunscrita al ámbito de la escuela primaria y en el área rural, es decir al ámbito de la educación formal, lo que constituye una limitación importante en relación a la educación practicada por nuestras culturas y pueblos originarios, la que se daba mayormente en los ámbitos no formales, e informales, ya que la educación no estuvo limitada a espacios ni tiempos, sino articulada a todos los ámbitos y tiempos dentro de una cosmovisión holística del proceso educativo.
- Otra limitación importante es que la educación bilingüe no ha tenido impacto e influencia en el conjunto de los sistemas educativos oficiales, siendo una modalidad compensatoria o una educación selectivamente dirigida *para* los indígenas, convirtiéndose en una opción marginal en el sistema educativo, que en la práctica oficializaría (a pesar de las buenas y mejores intenciones) la histórica condición de marginación de los pueblos originarios.

- Sin embargo, la mayor limitación de la educación indígena bilingüe reside - y ello no significa desconocer sus valiosos aportes en el terreno propiamente pedagógico - en el hecho que los fundamentos gnoseológicos y epistemológicos, en que se basan sus enfoques, estrategias y modelos pedagógicos, no son construidos generalmente a partir y desde las propias culturas y cosmovisiones originarias que declaran defender y reconocer, o por lo menos no desde una concepción totalizadora y holística de las cosmovisiones desarrolladas por nuestros pueblos originarios.

Al respecto debe tomarse en cuenta que los procesos de oficialización, institucionalización y generalización de la denominada educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe, se han producido precisamente en los contextos reseñados de las reformas educativas continentales, que en gran parte responden a las influencias del constructivismo pedagógico, cuyo discurso es incorporado sin una visión crítica o analítica y sin esfuerzos teóricos y metodológicos de adecuación a nuestras realidades culturales, sociales y económicas diferenciadas.

Al mismo tiempo, no podemos dejar de precisar que no es posible hacer abstracción de los contextos sociales en los que estas propuestas se implementan pues es clara la interdependencia e influencia mutua entre educación y sociedad.

Así las propuestas educativas bilingües se desarrollan en el marco de sociedades nacionales involucradas en los denominados “procesos de modernización educativa”, es decir en el marco de la aplicación de las políticas de reforma del estado y la aplicación del modelo económico neoliberal, que simultáneamente han implementado políticas económicas de ajuste estructural y nuevas legislaciones signadas por una concepción y estrategias privatizadoras sobre los recursos naturales (tierras, bosques, biodiversidad, recursos energéticos) que han conllevado en la práctica (aunque exista una relación inversamente proporcional con los discursos pro indígenas) a los recortes, desconocimiento y negación de muchos de los derechos ambientales, culturales, económicos y políticos de los pueblos y culturas originarias. Por ello no es casual, que en los últimos años seamos testigos de crecientes movimientos de reivindicación y luchas indígenas, en escenarios cada vez más dinámicos y complejos.

9.10 Las concepciones educativas para jóvenes y adultos

Las políticas educativas de los Estados se concentraron durante muchos años en la educación formal, limitándose fundamentalmente a la educación primaria de los niños en las “comunidades indígenas”. Posteriormente, se desarrollaron intentos por educar a la población de jóvenes y adultos incluyendo a las comunidades rurales. Por ello, haremos aquí una referencia a las principales concepciones y formas de educación aplicadas a los jóvenes y adultos de nuestras culturas.

Para enfrentar la tarea de desarrollar el aprendizaje en jóvenes y adultos se han practicado diversas concepciones sobre las formas de aprendizaje. Estas concepciones se pueden resumir en las siguientes (anexo 8):

- La pedagogía del adulto
- La educación compensatoria
- La educación permanente
- La andragogía
- La educación indígena o runagogía

Los enfoques históricos en la educación de jóvenes y adultos a lo largo de la historia de la educación de adultos y jóvenes se han desarrollado varios enfoques que se pueden agrupar en dos (anexo 9):

- Los promovidos por el Estado que buscaban integrar a la sociedad establecida a los adultos y jóvenes
- Los promovidos por los sectores contestatarios o cuestionadores de la sociedad establecida, que buscaban alternativas educativas y pretendían nuevos roles (33).

Ambas perspectivas se pueden desagregar en los siguientes enfoques:

- a) Enfoques Integracionistas:
 - Alfabetización y extensionismo agrícola
 - Educación fundamental
 - Desarrollo de la comunidad
- b) Enfoques Alternativos
 - Educación no formal, educación informal
 - Educación popular
 - Educación indígena
 - Educación intercultural bilingüe

9.11 Necesidad e importancia de una propuesta educativa alternativa para jóvenes y adultos de las culturas originarias

De manera resumida podríamos caracterizar los resultados e impactos de los planes, programas o proyectos ejecutados con jóvenes y adultos “indígenas” en las siguientes situaciones:

- Los pocos programas desarrollados por iniciativas privadas (ONGs e Iglesias principalmente) y a través del Estado (Institutos tecnológicos) se han caracterizado por ser discontinuas en el tiempo y aisladas en el espacio, con planes de capacitación que en su mayoría no han sabido responder apropiadamente a los problemas y necesidades de la población y con impactos muy limitados para el desarrollo de las capacidades locales.
- La actual carencia de propuestas educativas sistemáticas, de mediano y largo plazo, que incorporen coherente y adecuadamente los conocimientos y aportes de las ciencias de la educación (pedagogía, didáctica) a sus programas de capacitación.
- Las escasas experiencias de programas de capacitación con jóvenes y adultos se caracterizan por no incorporar apropiadamente en sus objetivos, contenidos y metodologías la cultura y cosmovisión así como los patrones de comportamiento de los pueblos originarios.
- La casi inexistencia de una opción educativa alternativa en el campo de la formación y capacitación técnica e integral para el desarrollo sostenible amazónico, que privilegie la educación de jóvenes y adultos de pueblos originarios, dado que los planes actuales se concentran en el ámbito escolar y exclusivamente en la niñez con la educación bilingüe intercultural.
- Las entidades que ejecutan los programas de capacitación no cuentan con los recursos humanos y materiales necesarios y suficientes para desarrollar acciones de capacitación que de manera efectiva convierten a los pueblos originarios en actores protagónicos de su desarrollo.
- Los promotores, dirigentes y líderes que son resultado de estos programas han incrementado la diferenciación socio - económica al interior de las comunidades y poblaciones originarias, siendo la base de su liderazgo condiciones económicas y sociales exógenas, que no tienen un sustento en las estructuras comunales propias, promoviendo el desarraigo de sus culturas y su creciente integración en el mundo cultural occidental.

De acuerdo a lo señalado líneas arriba, los pueblos originarios y en particular los amazónicos no cuentan con los recursos humanos suficientemente preparados para afrontar los nuevos retos y escenarios en curso en sus territorios, generados por el proceso de globalización, en sus dimensiones ambientales, económicas, técnico - científicas y socio – culturales, que en la región, se manifiestan en la aplicación de las políticas económicas, sociales y culturales, inherentes al marco de un modelo neoliberal.

Ante ese contexto, las razones que fundamentan la necesidad e importancia de elaborar una propuesta educativa que prioriza la formación y capacitación de jóvenes y adultos (mujeres y hombres) de nuestras culturas originarias son:

- La importancia estratégica de generar procesos de auto desarrollo comunal y local, que se basen en recursos humanos propios y en conocimientos culturales originarios, así como en el aprovechamiento de los conocimientos científicos y de tecnologías modernas apropiadas para un sustentable y óptimo uso de los recursos naturales de los ecosistemas en sus territorios.
- La necesidad de desarrollar las capacidades locales de la población originaria, como factor fundamental de sostenibilidad de cualquier propuesta de desarrollo sectorial o integral en el ámbito de los territorios de las poblaciones originarias, pero también de otras poblaciones rurales.
- La prioridad de invertir en la generación de “capital intelectual” desde la formación de recursos humanos locales, como cimiento y soporte de un tejido social regional fuerte, que posibilite construir procesos alternativos y viables en el mediano y largo plazo, para el mejoramiento de su calidad de vida.

ANEXOS

Anexo 1: Las principales corrientes del pensamiento indigenista

<p>El Racismo</p>	<p>Esta corriente consideraba que el problema de las incipientes Repúblicas latinoamericanas, para constituirse en naciones, consistía en la inferioridad del indio; inferioridad inicialmente atribuida a factores biológico raciales, y luego (en su versión más evolucionada) inferioridad de raza debida a factores sociales, pues devenía de la dominación y explotación secular a la que estaba sometida.</p> <p>Sin embargo consideraba que cualquiera que fueran las razones de esa inferioridad, la opción de nuestros países para ser nación, consistía en el mestizaje: <i>“el mestizaje biológico ofrece la solución definitiva al problema del indio, al mismo tiempo que la de la cuestión nacional en todos sus aspectos”</i> (5).</p> <p>Así, mediante el mestizaje del indio, nuestros países encontrarían la vía segura para ser naciones modernas. Pero lo que en esencia propugnaba este planteamiento, era la desaparición étnica de la raza india, pues el mestizaje que promovía era sólo una vía para blanquear nuestras naciones y para alcanzar el predominio de la raza blanca.</p> <p>Para esta perspectiva, los países con alta población indígena estaban condenados por la historia, al atraso y la pobreza; de ahí el pesimismo histórico expresado en obras como Pueblo enfermo del boliviano Alcides Arguedas (6) o en las del venezolano César Zumeta.</p> <p>Los representantes más eminentes de esta corriente fueron los mexicanos Francisco Pimentel (1832-1893), Andrés Molina Enríquez (1866-1940), José Vasconzuelos (1881-1959), Vicente Riva Palacio (1832-1896) y el peruano Javier Prado.</p>
<p>El Culturalismo</p>	<p>La fascinación que Europa ejercía en América Latina toca a su fin con la primera Guerra Mundial. Todos los esfuerzos desplegados por los países de América Latina para hacerse semejantes a Europa los han convertido en caricaturas de nación.</p> <p>En síntesis, a partir de la primera década del siglo xx, América Latina tiende a replegarse en sí misma para buscar en su seno la identidad que verdaderamente le pertenece.(5)</p> <p>Desde esta corriente, la cultura indígena aparece como el único elemento particular de los países Latinoamericanos que los distingue del extranjero; por tanto criollos y mestizos están obligados a identificarse con la cultura indígena. Para llegar a ser una nación debemos reconocer e incorporar los aportes de la cultura india y combinarla con la cultura occidental. Por tanto, se trata de un mestizaje en nuevos términos, un mestizaje cultural. A este proceso le denominaron aculturación.</p> <p>En el proceso de aculturación, la educación está destinada a desempeñar una función capital: el culturalismo hace de ella su instrumento esencial.</p> <p>Esta corriente tuvo una gran influencia en el continente durante un período de cincuenta años y en base a ella los estados definieron sus políticas y estrategias de acción frente a la población india.</p> <p>Sus voceros más destacados son: Manuel Gamio (1883-1960), Alfonso Caso (1898-1970), Víctor Raúl Haya de la Torre (1895-1979), Moisés Sáenz (1888-1941) y Gonzalo Aguirre Beltrán (1908).</p>

El Marxismo	<p>El marxismo latinoamericano no adquiere realmente fuerza sino a partir de la Revolución Rusa de 1917 y bajo su influencia.</p> <p>Para esta corriente el problema del indio no es un problema racial. Tampoco es un problema cultural que encuentra su solución en la educación. Es un problema esencialmente económico y social.</p> <p>Su más eminente representante, José Carlos Mariátegui (1894-1930), propone las relaciones de dominación y dependencia que someten y atan a los indígenas a los criollos y mestizos, son relaciones semifeudales y en ellas reside la esencia del problema del indio. Estas relaciones semifeudales están sustentadas en la alianza de los grandes terratenientes con el imperialismo; alianza que impide el surgimiento de una burguesía nacional y por tanto bloquea el desarrollo del capitalismo nacional.</p> <p>Esta corriente usa el modelo de organización social y económica de los Incas representa la organización comunista primitiva más avanzada conocida hasta entonces en el mundo. Sin embargo ello no lleva una posición pasadista, pues afirma que la comunidad y su núcleo, el ayllu, no sólo es capaz de resistir, sino también de evolucionar y por consiguiente de modernizarse. Por ello el ayllu rejuvenecido por el espíritu de Marx, implantará un socialismo con los colores de América Latina (5).</p> <p>Desde estos planteamientos el indigenismo marxista es sumamente crítico y combate al culturalismo. Lamentablemente, los desacuerdos ideológicos y las divisiones partidarias marcada por la Conferencia Comunista Latinoamericana de Buenos Aires en 1929 (5), impidieron que el pensamiento mariateguista tuviera mayor difusión e impacto en las décadas siguientes.</p> <p>Entre sus otros voceros más eminentes estuvieron Hildebrando Castro Pozo (1890-1945) y como precursor de esta corriente está Manuel González Prada (1848-1918), que si bien fue anarco sindicalista, sentó las bases para el surgimiento del indigenismo marxista.</p>
El Telurismo	<p>Esta corriente atribuye la formación de la nación al accionar de la naturaleza que hace del indio un ser original de las fuerzas a las que está sometido. Para esta perspectiva el mestizaje biológico o cultural es inútil, hasta pernicioso y que por el contrario es necesario despertar en el criollo y en el mestizo el espíritu del indio.</p> <p>Los intelectuales latinoamericanos de esta corriente son muy claros en esta posición. Para el boliviano Franz Tamayo "la nación boliviana existe ya en el indio y se alcanzará plenamente cuando los blancos y mestizos, vueltos receptivos al influjo de los Andes, hayan interiorizado los valores del entorno andino(5).</p> <p>Para el argentino Ricardo Rojas (1882-1957) <i>el territorio establece un lazo de parentesco espiritual (...) crea una emoción, es decir un sentimiento compartido, que representa el verdadero fundamento de la nacionalidad (...) es en esta 'emoción territorial' donde se descubre la argentinidad</i> (5).</p> <p>En el Perú, Luis Varcárcel (1893-1987) y José Uriel García (1889-1965) ven en la cordillera andina la espina dorsal de la nación. El primero sueña con una purificación étnica de la costa criolla y el segundo sólo preconiza la andinización espiritual del litoral.</p> <p>Esta corriente no sólo ha tenido voceros continentales, sino también europeos, como el filósofo Hermann von Keyserling, quien ayudó a difundir internacionalmente las ideas de esta concepción indigenista. Otro destacado representante del telurismo es el boliviano Jaime Mendoza (1874-1939).</p>

Anexo 2: Sobre la política indigenista de los estados

No nos toca aquí realizar el balance de los logros y limitaciones de este tipo de políticas, pero sí señalar dos aspectos vinculados al tema de la investigación:

La concepción del indio y su cultura (que como hemos dicho fue principalmente influida por corrientes culturalistas), estuvo en el trasfondo de estas políticas, evidenció una perspectiva mecanicista y reduccionista de la realidad 'indígena'. Así estas políticas encerraron una contradicción de origen, pues declaraban querer mantener los valores culturales; sin embargo, en la práctica los cambios tecnológicos, educativos y logísticos que impulsaron llevaron a una pérdida de los valores y de la identidad cultural.

Adicionalmente, otra de las contradicciones de origen de estas políticas era el propio marco de políticas generales en que se inscribían. Así el impulso dado a la capitalización de la agricultura y la presión sobre los precios agrícolas, anulaban cualquier efecto positivo del denominado desarrollo comunitario; lo que en realidad se generaba era la crisis de las economías de las comunidades campesinas la que motivó el éxodo masivo a las ciudades. En el transcurso de tres décadas las migraciones llevaron a que cambiara sustantivamente la relación entre la población rural y urbana.

Al respecto Favre puntualiza: *Resueltamente ruralista, el indigenismo pretendía modernizar a la población indígena en su hábitat. Sin embargo, los terruños indígenas más que modernizarse, se vacían... la modernización se produjo a la par de una occidentalización que empieza en la comunidad, en los pupitres de la escuela rural, pero que termina en las ciudades, en donde desemboca simple y sencillamente en una asimilación* (5).

Anexo 3: Rasgos del Indianismo

Favre escribe al respecto: *"Tales voces surgen de organizaciones que se erigen en voceros de 'pueblos indios' o de 'nacionalidades' indias, que desean perseverar en su ser cultural y que rechazan la fusión 'etnocida' en el seno de una nación mestiza...*

En realidad, el actual surgimiento de la indianidad es la manifestación latinoamericana de ese reconocimiento étnico que acompaña, en escala internacional, el proceso de mundialización. Está ligado al agotamiento del modelo nacional de desarrollo y a la quiebra del Estado intervencionista y asistencialista que implica. El paso del indigenismo al indianismo corresponde al final de la era populista y la entrada de América Latina en una nueva era liberal" (5).

Según Favre, el indianismo vendría a canalizar y expresar la extrema situación de exclusión y marginación social de los pueblos originarios, que conlleva la nueva configuración socio - económica en el continente. Es ese el sector periférico, inorgánico y masificado que el aparato económico mantiene al margen del proceso productivo (5).

En su análisis los representantes de esta corriente indianista son generalmente de origen rural e indio, no obstante estar urbanizados, educados y occidentalizados. Así mismo, sus organizaciones carecen de una auténtica organicidad y representatividad, caracterizándose por su debilidad y permanentes conflictos de legitimidad y divisiones internas. Sin desconocer la validez de estas críticas, no es posible establecer generalizaciones, pues también es cierto que, aunque pocas, existen significativas y muy valiosas experiencias de auténtica representatividad y organicidad de gremios y organizaciones indígenas y líderes indígenas, que a nivel continental han desarrollado recientemente importantes luchas por sus pueblos por ejemplo en México, Guatemala, Bolivia y Ecuador.

Anexo 4: Reseña de los principales movimientos de reivindicación étnico-cultural

“Desde los años 70 el movimiento indígena ha tomado fuerza en distintos países latinoamericanos, logrando no sólo convertirse en interlocutor válido, sino también en interpelador del Estado en cuanto a temas que trascienden la propia problemática indígena y van más allá de las iniciales reivindicaciones sobre tierra y educación, como son los casos, por ejemplo, de Colombia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua.

En Guatemala el avance ha llegado a tal punto que se han logrado establecer comisiones paritarias gobierno-movimiento indígena para la formulación de proyectos estatales, como el de la reforma del Estado o la propia reforma educativa así como la discusión en torno a las autonomías indígenas. Esta última solución marcó también el fin del conflicto político en la Costa Atlántica de Nicaragua, permitiendo la instauración de un nuevo orden y de nuevas relaciones entre los sectores hegemónicos y las poblaciones indígenas y criollas de esa zona.

Por su parte, recientemente hemos sido testigos de cómo en Ecuador el movimiento indígena ha logrado articular intereses de todo un país, llegando incluso a convertirse en portavoz de los más diversos sectores, ante el agotamiento de las fuerzas políticas tradicionales. La experiencia ecuatoriana nos recuerda también lo que viene ocurriendo en Colombia en las últimas dos décadas, período en el cual, pese a su relativamente escasa presencia demográfica (1,5 a 2 % de la po-

blación), el movimiento indígena constituye un activo y permanente interlocutor del Estado, llegando a ver consagrados varios de sus derechos, como el territorial, en la Constitución de 1991 y en diversas leyes. Fruto de ello es el reconocimiento y titulación de territorios indígenas, que comprenden 84 resguardos y 27 millones de hectáreas; esto es, más de un cuarto de territorio nacional” (7).

Anexo 5: Contextos histórico estructurales de los pueblos y culturas originarias

1. Economías regionales de carácter extractivo – mercantil

Estas economías están vinculadas a los mercados nacionales e internacionales, vía mercados locales y regionales, que en muchos casos funcionan como economías de enclave, donde todos los flujos económicos tienen como destino espacios extra regionales. De esta manera, existe una permanente extracción de los recursos naturales y económicos, donde es imposible crear bases de acumulación de capital local que generen circuitos económicos de concentración y reinversión de los recursos generados.

2. Regiones de pobreza, extrema pobreza y miseria, particularmente rural

Los indicadores de salud, educación, ingreso, trabajo, vivienda, y otros, que los estados nacionales emplean, caracterizan sin excepción las regiones con mayoría de “poblaciones indígenas”, como las áreas de mayor concentración de los indicadores de pobreza, extrema pobreza y miseria, indicadores nacional e internacionalmente reconocidos.

Así los mapas de pobreza extrema se superponen casi con precisión matemática a los espacios territoriales de nuestras culturas originarias, como puede verse en el siguiente cuadro que refleja datos de la población originaria de la Selva central Peruana.

Cuadro 1
Datos básicos de la población indígena Asháninka (13)

Población Censada	61,140 personas
Comunidades Reconocidas Oficialmente	346 (en los Dptos. Junín, Pasco, Ucayali, Cuzco y Apurímac)
Tenencia de la Tierra	Promedio Familiar: 3-5 has en Prov. Chanchamayo y 20 has en Prov. Satipo Superficie Total Ocupada: 2'070,188.10 has
Salud	Principales Enfermedades Comunes: <ul style="list-style-type: none"> • Tuberculosis 72.8% • Paludismo 93 % • Desnutrición 85% • Diarrea 91%
Educación	Tasa de Analfabetismo: <ul style="list-style-type: none"> • 44 % en general y • 64% en las mujeres Escuelas monolingües en su mayoría y con profesores de tercera categoría
Fuerza de Trabajo	Origen Familiar 80% Origen Comunal 10% Coexistencia de trabajo tradicional y asalariado
Producción	Cultivos de corto período: maíz, yuca y arroz Cultivos perennes: café, cítricos, paltos y plátanos
Comercialización	Controlada por grupos intermediarios Precios bajos que no cubren los costos de producción
Ecología	Tradicional relación de equilibrio y sostenibilidad con el ecosistema natural Actual depredación, apropiación y destrucción por madereros, colonos y empresas petroleras y mineras

3. Sociedades locales con tejidos sociales fragmentados y muy débiles

Constituye otra tendencia común que estas regiones carecen de “sociedades civiles” sólidas y estables, siendo la norma su fragilidad, vulnerabilidad e inestabilidad.

Paralelamente, el marco institucional se caracteriza por la precariedad y debilidad de sus instancias sociales (públicas y privadas) y de las organizaciones civiles.

4. Espacios de heterogeneidad étnica, crisis de identidades y procesos de etnogénesis

Otra de las características es que en estos espacios regionales se producen permanentes procesos migratorios poblacionales o procesos de colonización espontánea, en especial de la población andina empobrecida hacia la región amazónica. Ello se manifiesta en espacios regionales que contienen verdaderos mosaicos culturales donde cohabitan diversas identidades étnicas, caracterizadas por procesos de crisis internas así como en la emergencia de nuevas entidades culturales locales, o procesos de etnogénesis.

En el marco de estos contextos estructurales históricamente vigentes, han surgido en las últimas décadas nuevos y complejos procesos sociales, económicos y ambientales, cuya dinámica ha configurado la conformación de nuevos escenarios de conflictos que están afectando y que influirán de manera especialmente crítica sobre la supervivencia física y cultural de los pueblos originarios y en especial las culturas amazónicas.

Anexo 6

Situación actual en los pueblos originarios amazónicos

Dimensiones	Problemática Vigente
Económica - ambiental	<p>Se ha difundido, a través de la producción teórica y de la investigación histórica y antropológica de las ciencias sociales, que las formas de producción de las poblaciones originarias se basaron en la auto subsistencia y la sostenibilidad ambiental. De la misma manera se ha señalado que las economías de las culturas originarias estuvieron caracterizadas por una relación armónica y holística con el medio ambiente natural.</p> <p>Las culturas originarias, tradicionalmente basadas en el trabajo familiar y/o comunitario, continúan en la actualidad desarrollando su producción sustentada en la mano de obra familiar. Sin embargo, eventualmente, se convierten en jornaleros asalariados en las épocas de cosechas para trabajar fuera de sus comunidades.</p> <p>A pesar de las nuevas condiciones en que realizan sus actividades productivas, mantienen junto con el trabajo familiar, formas colectivas de trabajo para labores de interés y beneficio del conjunto de la comunidad.</p> <p>La propiedad sobre sus territorios es de carácter comunal y se articula con la posesión por uso familiar de cada una de las fincas o chacras de los comuneros.</p> <p>En la actualidad, las poblaciones originarias se hallan inmersas en espacios económicos caracterizados por una dinámica económica capitalista, generalmente de naturaleza extractivo mercantil.</p>

Dimensiones	Problemática Vigente
	<p>En ese contexto las poblaciones originarias dedican una parte de su producción a su auto consumo y otra parte está destinada a los mercados locales y regionales. La tendencia es que esta última parte de su actividad es cada vez mayor (en tiempo y espacio) y absorbe de manera creciente el conjunto de los factores de la producción en detrimento de la economía de autoconsumo.</p> <p>Así, las poblaciones originarias que tradicionalmente desarrollaban de manera integral un conjunto de actividades productivas (caza, pesca, recolección, artesanías), ahora se ven inmersas en una dinámica cuya tendencia las va reduciendo a meros y exclusivos agricultores, dedicados ya no a una relación integral y de manejo sostenible de los recursos naturales, sino a una producción agrícola y/o pecuaria, basada en un uso intensivo de sus tierras y recursos. La producción de monocultivos es el rasgo común en las “comunidades indígenas”, monocultivos que son determinados por la lógica de los precios de mercado y que implican prácticas agrícolas depredadoras de sus ecosistemas naturales.</p> <p>Todo ello está implicando la destrucción creciente de sus estructuras productivas tradicionales y una modificación sustancial de sus fuentes alimenticias y de reproducción material, incrementando la dependencia de los productos modernos, que han modificado sus patrones de consumo. Paralelamente, se intensifica el deterioro de sus ecosistemas naturales y la permanente pérdida de sus recursos naturales.</p> <p>Ante estos procesos, las poblaciones originarias y sus organizaciones han realizado diversas luchas reivindicando centralmente el derecho a la propiedad de sus territorios, habiendo logrado importantes avances en el reconocimiento formal de este derecho y en la titulación de importantes áreas, particularmente en la región amazónica.</p> <p>Sin embargo, es un hecho que los logros alcanzados en el campo de la titulación de sus territorios solo tendrá sostenibilidad y viabilidad en la medida que puedan garantizar el control y la gestión económica y ambiental de los recursos naturales de esas áreas geográficas.</p> <p>Esta es precisamente una de las importantes limitaciones y retos actuales de la población indígena: la ausencia de opciones y experiencias económicas alternativas, que desde sus intereses y necesidades posibiliten que el beneficio de esos recursos sea para estas poblaciones y no para sectores foráneos como secularmente ha sucedido.</p>
Socio – organizativa	<p>Tradicionalmente, la población originaria amazónica, ha basado su organización social en la familia nuclear y en las relaciones de clanes familiares (por extensión los parientes primarios y máximo secundarios) las que han constituido la célula social básica. Sobre estas relaciones sociales sustentadas en el parentesco en torno a la familia básica, se ha conformado todo su tejido social.</p> <p>Otra característica esencial de la población originaria amazónica ha sido la movilidad espacial de sus miembros y el cambio periódico de residencia en el gran territorio amazónico. Esta característica nómada ha cumplido una función primordial en sus patrones de comportamiento social y en sus ciclos de vida, configurando una organización social de gran elasticidad y adaptabilidad. La razón esencial para esa movilidad se basa en un nexo estructural entre la sociedad y el medio ambiente natural, con dimensiones económicas, ecológicas e ideológicas.</p>

Dimensiones	Problemática Vigente
	<p>Pero lo que constituye una característica esencial de estas poblaciones originarias, es su visión sacralizada de la totalidad de su realidad y su existencia. El mundo espiritual constituye el cimiento fundamental que da cohesión y sentido a sus vidas y a toda su organización social en todas sus dimensiones posibles. De ahí la importancia central de los mitos y los ritos en su cultura, donde la conciencia de lo trascendente sella y significa todo sus quehaceres cotidianos.</p> <p>Esto explica el por qué en estas sociedades el liderazgo se haya constituido fundamentalmente por razones religiosas o espirituales antes que por razones de poder económico, políticas o prestigio social.</p> <p>Son los sabios o chamanes, aquellos seres que mantienen su autoridad sobre el conjunto del grupo social por su relación privilegiada con el mundo espiritual, por estar familiarizados con todas las esferas cósmicas, por ser los viajeros expertos entre los elementos de la naturaleza y el universo, por haber vencido a la muerte y viajar en el mundo de los muertos, por haber logrado dominar las plantas sagradas y poder transformarse en cualquier animal del monte.</p> <p>En resumen, la unidad encarnada por estas personas entre el mundo inmediato y el espiritual, constituye la síntesis de su poder de liderazgo en las sociedades y culturas originarias.</p> <p>En la actualidad existe la tendencia creciente en las comunidades y poblaciones originarias a una inmersión en la dinámica económica del mercado. Esto ha generado el empobrecimiento de sus condiciones y calidad de vida, reflejadas de manera evidente y contundente en los indicadores de salud, educación, ingresos e infraestructura social</p> <p>Esa tendencia también ha provocado la des-estructuración de su tejido social tradicional. Tanto sus organizaciones sociales básicas (familia, clan) así como sus patrones de comportamiento (roles sociales) se han visto fuertemente afectados y modificados por la influencia de los agentes económicos y sociales foráneos de las sociedades nacionales.</p> <p>Las políticas y legislaciones ejecutadas por los estados nacionales han promovido formas de organización y representación que no han correspondido con sus propias modalidades de organización social y de representación política. Así la normatividad vigente generalmente ha desconocido las prácticas y costumbres desarrolladas ancestralmente por la población indígena (para la toma de decisiones, en sus mecanismos de control social, sus formas de liderazgo, sus modalidades de administración de justicia, etc.) y ha impuesto estructuras organizativas y mecanismos de decisión acordes con la cultura occidental sin respetar el denominado "derecho consuetudinario" de estas poblaciones.</p> <p>Las poblaciones originarias amazónicas son sometidas a normatividades nacionales que crean modalidades organizativas basadas en esquemas occidentales o modelos gremiales incoherentes con su organización social tradicional. Son obligadas a vivir en espacios cerrados, que configuran limitadas reservas territoriales en las que se anulan sus posibilidades de movilidad y el carácter nómade que caracteriza su forma de vida. En esos espacios territoriales se ven obligados a convertirse en meros trabajadores de la tierra, agricultores, abandonando su natural relación diversificada e integral con su entorno. Todo ello genera procesos de debilitamiento y fragmentación de su tejido social.</p>

Dimensiones	Problemática Vigente
	<p>En ese contexto, han surgido nuevas formas de liderazgo, “modernos” que han desarrollado sus propias relaciones de interlocución con las sociedades nacionales (estados, iglesias, empresas, instituciones privadas, etc.), las que no siempre han recogido y reflejado los intereses y perspectivas auténticas de las “poblaciones indígenas”. Esto ha generado nuevos escenarios de conflictos al interior de la población originaria.</p> <p>Sin embargo, en muchos casos la vitalidad social y cultural de los pueblos amazónicos les ha permitido desarrollar estrategias de resistencia, caracterizadas por su flexibilidad y capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias para no perder su cohesión cultural. La aparición de diversas organizaciones indígenas en distintos niveles de representación les ha posibilitado desarrollar importantes luchas de reivindicación, defensa y desarrollo de sus derechos como pueblos indígenas.</p> <p>Los nuevos escenarios y procesos surgidos en las últimas décadas del siglo pasado, en el marco de la globalización y la revolución técnico-científica, han planteado nuevos y complejos retos ante los cuales las poblaciones y culturas originarias no cuentan con las suficientes capacidades institucionales y de recursos humanos suficientemente preparados como para dar respuestas que garanticen su supervivencia física y cultural.</p>

Anexo 7: Los enfoques y formas de aplicación de la educación bilingüe intercultural en Latinoamérica

La oficialización, es decir el reconocimiento del método bilingüe a través de las legislaciones nacionales. En este caso, el reconocimiento jurídico es expreso en las Constituciones de países como Ecuador, Guatemala, Perú, Colombia, Argentina; mientras que para países como Panamá, Nicaragua y Paraguay lo es de manera implícita en su normatividad. Pero además, este reconocimiento de la educación indígena se ha dado últimamente a través de las leyes de reforma educativa aplicadas en el continente: Panamá (Nueva Ley Educativa, 1995); Guatemala (Ley Nacional de Educación, 1991), México (Ley General de Educación, 1993), Argentina (Ley Federal de Educación, 1993) y Bolivia (Ley de Reforma Educativa, 1994 y el Decreto Supremo 23950, que desarrolla la primera) (30).

Otros países utilizan legislaciones específicas: Colombia (Ley de Educación Indígena, 1993), Chile (Ley Indígena, 1993) y Ecuador (vía decretos ministeriales 1981 y 1988). Los casos de Ecuador y de Honduras, son particularmente significativos por la influencia de la presencia y propuestas indígenas en estas normatividades y el desarrollo alcanzado por sus organizaciones indígenas en la participación en estos procesos: nos referimos a la CONAIE - Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador y la CONPAH, Conferencia Nacional de Pueblos Autóctonos de Honduras. (30)

Otros dos casos que merecen resaltarse son los de Perú, por su papel pionero en esta temática al oficializar la educación bilingüe en la década de los años '70 y luego en 1982; y Bolivia, con un proceso que se inicia en 1992 con la oficialización de la educación bilingüe intercultural y que culmina dos años después con la reforma educativa (30), en la que se da el paso más avanzado en el continente al respecto, pues no sólo se aprueba la aplicación de este tipo de enseñanza en todo el sistema educativo boliviano, sino para todos los bolivianos. Con ello, Bolivia se constituye en el primer país latinoamericano en que la educación intercultural bilingüe deja de ser una temática reducida a las poblaciones indígenas, para convertirse en una cuestión que involucra a toda la población y por ende se rompe el aislamiento de ésta dentro del propio sistema educativo nacional.

La institucionalización, como política pública ha sido posterior a la oficialización y se ha concretado en la creación de un organismo o unidad dentro del aparato estatal, o la asignación de funciones y responsabilidades particulares a la temática, específicamente en los respectivos Ministerios de Educación. Este es el caso de las instancias o responsabilidades respectivas creadas en México, Ecuador, Perú, Chile, Nicaragua, Panamá, Bolivia y Guatemala.

La generalización, que se da a partir de los proyectos pilotos ejecutados en los diversos países, los que - concluida su etapa experimental - se convierten en programas con proyección nacional.

Anexo 8: Concepciones educativas de jóvenes y adultos

PEDAGOGÍA DEL ADULTO	Para esta concepción los jóvenes y adultos sólo son una continuación de los niños y por tanto se puede aplicar los mismos métodos de enseñanza. Sin embargo, la realidad mostró que existen diferencias importantes y por ende se requería de una didáctica propia
EDUCACIÓN COMPENSATORIA	Esta concepción ya percibía que el niño y el adulto eran sujetos diferentes, con sus propias necesidades y que había que dar otros énfasis a la educación dirigida a estos últimos. Esta entendía que la educación de los niños había dejado vacíos que eran necesarios compensar. Estos vacíos correspondían a los nuevos roles que había pasado a jugar el adulto y que establecían nuevas necesidades. Los contenidos de la educación compensatoria estaban referidos a cultura general, prácticas sociales y educación laboral. Los momentos en los que se realizaba esta educación compensatoria eran pequeños espacios que dejaban las prácticas laborales de los adultos
EDUCACIÓN PERMANENTE	Esta concepción percibe que la educación de las personas no se detiene en la niñez, como lo entendían las anteriores concepciones, sino que la educación era una práctica que debía continuar de manera permanente a lo largo de la vida de las personas, ya que las necesidades de aprendizaje sólo variaban, no se interrumpían, a medida que éstas maduraban.

	Esta concepción entiende que la educación se llevaba a cabo a través de todas las actividades que realizaban las personas. La aparición de esta propuesta se produce en coincidencia con la conciencia que se adquiere sobre la importancia de los medios de comunicación (radio, prensa, televisión) y propone su utilización como medios educativos
ANDRAGOGIA	Las primeras percepciones sistemáticas de que el adulto es diferente del niño educativamente hablando, se producen a fines de los años setenta. Esta concepción entiende que el adulto (incluía a los jóvenes) era una persona que había logrado un nivel de madurez mayor, que había desarrollado su capacidad de tomar decisiones, que tenía necesidades específicas y un complejo sistema de concepciones de la vida y de la realidad. Por este motivo era necesario utilizar una metodología diferente a la de los niños. Había que contar con la voluntad y decisión de aprender del adulto ya que sin esto no se podía desarrollar el proceso educativo. Las actividades educativas debían usar todas las capacidades físicas e intelectuales con las que cuenta el adulto y debían tomar en cuenta toda sus limitaciones
RUNAGOGIA	Una mejor aproximación educativa se logra cuando se percibe que el marco lingüístico y cultural constituyen un factor de diferenciación importante de los sujetos. Alrededor de esta concepción se desarrolla la Runagogía. Esta concepción plantea que la identidad cultural establece un universo de concepciones y capacidades que diferencian a las personas y por lo tanto también a los adultos. De ahí que es necesario que se establezca una estrategia educativa particular para cada grupo étnico. Esta concepción adopta diferentes nombres, en países con alta población originaria, en Bolivia se llamó Runagogía, pues en Quechua RUNA significa persona.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes-Vice Ministerio de Educación Alternativa. Educación Popular de jóvenes y adultos. 2ª edición. Ed FEJAD Programa de Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia. La Paz, Bolivia.2000.

Anexo 9: Enfoques históricos en la educación de jóvenes y adultos

	ENFOQUES INTEGRACIONISTAS
ALFABETIZACIÓN Y EXTENSIÓN AGRÍCOLA	Una primera intencionalidad que el Estado da a la educación de adultos es la de dotar de instrumentos básicos de lectura y escritura, ya que hasta la entrada de la sociedad industrial, no se veía como necesario que “las masas” sepan leer y escribir. Pero, la nueva forma de organización de la economía y las nuevas tareas de la población en la producción hacen necesario que aprendan estos instrumentos. En América Latina, esta corriente se desarrolla hacia los años 50 y se complementa con contenidos que, para las poblaciones rurales, que no contaban con técnicos que vayan a vivir en el campo, sirvan para que la población desarrolle actividades agropecuarias de acuerdo a los requerimientos del mercado. En ese sentido, se desarrollan grandes campañas de alfabetización y varios años después se complementan con campañas de extensión agrícola.
EDUCACIÓN FUNDAMENTAL	La presión de la población por educarse obliga a que los gobiernos promuevan acciones educativas que traten de completar la instrucción primaria o básica. En ese sentido, se desarrollan programas de educación para adultos y jóvenes que no habían tenido acceso al sistema formal, estableciendo la educación nocturna y la educación acelerada de adultos a nivel básico y secundario, sobre todo en el área urbana y con menos intensidad en el área rural.

	ENFOQUES INTEGRACIONISTAS
DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	El otro ámbito de la educación integracionista de adultos es el desarrollo de la comunidad, que pretendía capacitar a los miembros de la comunidad hombres y mujeres adultos en prácticas laborales, de higiene, de alimentación y de cuidados de la casa para mejorar las condiciones de existencia
	ENFOQUES ALTERNATIVOS
EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL	Este enfoque intenta dar una alternativa a la educación escolar llamada también formal, para ello propone la utilización de métodos diferentes a la educación en aulas, propone contenidos diferentes que los "humanísticos" que eran característica de la educación escolar y propone nuevos roles para los docentes y alumnos que participan en este tipo de actividades. Gran parte de las nuevas experiencias de educación técnica se desarrollaron en este ámbito, al igual que los eventos de análisis crítico de la realidad. Los conceptos de educación participativa, lo colectivo en la producción del conocimiento son incorporados en estas experiencias educativas.
EDUCACIÓN POPULAR	Las experiencias de educación popular se realizan en diversos ámbitos y con diferentes características. La más común entre ellas es la realizada en América Latina durante los últimos años de las dictaduras militares y principio de la democracia formal. Es claramente contestataria pues propone que la educación de los adultos y jóvenes debe buscar la transformación de la realidad. Incorpora la metodología participativa pues considera importante la producción colectiva del conocimiento y propone que el conocimiento se construye de manera dialéctica: en un permanente intercambio entre la teoría y la práctica. Los aportes de las experiencias de educación popular han sido muchos a la educación de adultos en general a tal punto que muchos gobiernos han utilizado como modelos estas experiencias para desarrollar procesos educativos con una orientación integracionista.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes-Vice Ministerio de Educación Alternativa. Educación Popular de jóvenes y adultos. 2ª edición. Ed FEJAD Programa de Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia. La Paz, Bolivia.2000.

Referencias Bibliográficas

- (1) Añorga J.(1998) *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada*. Sucre, Bolivia: Universidad San Francisco Xavier.
- (2) Vigotsky LS.(1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.
- (3) Freire P.(1985) *Pedagogía del Oprimido*. 32ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (4) Pichón E (1985). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- (5) Favre H.(1998) *El Indigenismo*.2ª ed. D F, México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

- (6) Arguedas A. (1998) *Pueblo enfermo*. Cochabamba, Bolivia: Ed. COBOCE.
- (7) Lopez E, Kuper W.(1999) *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. Rev. Iberoamericana de Educación; (20): 17- 85.
- (8) Fukuyama F.(1993) *El fin de la historia y el último hombre*. Manhattan: ed. Morrow, William & Co.
- (9) Baber BR. Jihad vs. McWorld (1996) *How globalism & Tribalism are Re-Shaping the world*. Manhattan: Ballantine Books Inc.
- (10) Kaplan R. (1997) *The ends of the earth: from Togo to Turkmenistan, from Iran to Cambodia - A Journey to the frontiers of anarchy*. Manhattan: Insititute of electrical & electronic engineer.
- (11) Huntington SP.(1997) *The Clash of civilizations and the remarking of world order*. Manhattan: Simon & Schuster trade paperbacks.
- (12) Seroo D. (1999) *Libros gruesos pero con visión estrecha*. Den Haag, Holanda. Revista IS-Internationale Samenwerking. Sep; 54-55.
- (13) Heredia W.(1999) *Datos Básicos de la población asháninka*. Lima, Perú: PRO-CAM - Promoción y Capacitación Amazónica.
- (14) Aguilar ME, Zapeta JA, Teny C, Simón R, Mendoza F.(1998) *Realidad Educativa Cuadernos Comunitarios de El Salvador. Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Mesoamericanos* El Salvador: Editorial Fundación Rigoberta Menchú.
- (15) Zapeta JA, Teny C, Simón R, Mendoza F. (1998) *Realidad Educativa Cuadernos Comunitarios de Guatemala. Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Mesoamericanos*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Editorial Fundación Rigoberta Menchú.
- (16) Freedson M, Zapeta JA, Teny C, Simón R, Mendoza F. (1998) *Realidad Educativa Cuadernos Comunitarios de Chiapas, México. Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Mesoamericanos*. Chiapas, México: Editorial Fundación Rigoberta Menchú.
- (17) Zapeta JA, Teny C, Simón R, Mendoza F, Cal V. (1998) *Realidad Educativa Cuadernos Comunitarios de Guatemala. Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Mesoamericanos*. Belize: Editorial Fundación Rigoberta Menchú.
- (18) Arellanos VD, Mendoza F, De León E, Zapeta JA.(1999) *Forjando Educación para un nuevo milenio: Desafíos educativos en países multiculturales*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Editorial Fundación Rigoberta Menchú.
- (19) Albó Xavier (1999) *Iguales pero Diferentes*. La Paz, Bolivia: Editorial CIPCA.
- (20) Consejo Nacional de Educación Maya. Sistematización del Proceso de Formación de Maestros de Educación Primaria rural bilingüe de las poblaciones retornadas del Ixcán,(1999) Quiché. Guatemala: Editorial PREAL.
- (21) Consejo Nacional de Educación Maya. *Fundamentos de la Educación Maya. Guatemala (1999)*: Editorial Redd Barba /Pronem/UNESCO/Países Bajos.

- (22) Choque R, Llanque D, Muenala G, Jiménez S, Sosa M, Santiak J, et al (1992). *Educación Indígena: trasmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy*. 2da ed. Quito, Ecuador: Editorial ABYA YALA; p. 47-70 (Colección 500 años; vol 13).
- (23) Godenzzi J, comp (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y en la Amazonía*. Cusco. Editorial Centro de estudios Bartolomé de las Casas.p. 396 (Estudios y Debates Regionales Andinos; vol 93).
- (24) Tardio A. (1999) *Experiencias de educación fundamental: educación rural en Bolivia*. Cochabamba, Bolivia. Editorial Fondo Cultural y de ediciones del magisterio rural.
- (25) Lozano, Ruth (2000). *Análisis de la problemática de la educación bilingüe en la amazonía peruana*. Cusco. Editorial Defensoría del Pueblo; p. 180 (Documento de trabajo; vol 4).
- (26) Instituto Superior Pedagógico Loreto- Aidesep.(1997) *Lineamientos Curriculares. Formación Magisterial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos, Perú: Instituto Superior Pedagógico Loreto.
- (27) Heise M.(1989) *Los niños Asháninka*. Lima, Perú: CAAAP.
- (28) Mariátegui J.C.(1925) *El rostro y el alma del Tahuantinsuyo*. Lima- Perú:Mundial.
- (29) López, LE.(1996) *No más Danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación*. En Godenzzi Alegre, compilador. *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco, Perú: Editorial Centro de Estudios Regionales Bartolomé de las Casas; p. 23-82.
- (30) Barnach-Calbó, E.(1994) *La nueva educación indígena en Iberoamérica*. *Rev. Iberoamericana de Educación: educación bilingüe intercultural.*, enero-abril;(13): 13 – 34.
- (31) Amadio M.(1990) *Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990)*. Perspectivas, Revista trimestral de educación; 20 (3): 13-33.
- (32) López, LE.(1997) *La diversidad ética, cultural y lingüística latinoramericana y los recursos humanos que la educación requiere*. Revista Iberoamericana de educación: educación bilingüe intercultural ene - abr; (13): 47-98.
- (33) Schroeder J. (1994) *Modelos pedagógicos Latinoamericanos: del Yachay Wasi inca a Cuernavaca*. La Paz, Bolivia: Ediciones CEBIAE.

10

MUCHO MÁS QUE PROGRAMAS DE SALUD: Un estudio sobre enfermedad infantil y cultura aimara. El caso Maquercota

*Braulio Calisaya Machicado
Nelly Ramos Rojas*

10.1 Introducción

Si la salud se entiende como bien público y, teniendo en cuenta que ésta es uno de los intereses legítimos de la población, el Estado tiene un papel protagonista para proveer con la activa participación de los habitantes como actores, un sistema de servicios de salud accesible, aceptable, equitativo y eficiente al alcance de la población, sin dejar de lado a los habitantes de la periferia geográfica y social. Pero, en países como el nuestro no solo las personas se enferman, también los sistemas de salud atraviesan, por una grave crisis, sufre obesidad, hipertensión, problemas de circulación, etc.

En 1986, ocho años después de la Conferencia Internacional de Ministros de Salud en Alma Ata y la Declaración de Principios de la Atención Primaria a la Salud (APS, Primary Health Care = PHC), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) lanzó una nueva estrategia para curar los sistemas de salud enfermos: esta vez no tratando de curar los síntomas, sino los organismos institucionales (Schlette, S.; 1995;23).

Pero, también en esta perspectiva de cambio institucional, es necesario considerar que no basta promover sistemas y programas de salud destinadas a las poblaciones más o menos homogéneas. Así como los individuos somos diferentes unos a otros en lo cualitativo y cuantitativo, las poblaciones son diferentes a pesar de coexistir en un mismo contexto social y demográfico. De este modo y desde el punto de vista socioeconómico productivo son visiblemente diferentes. En lo que se refiere a lo cultural y lingüístico, en un país tan diverso como el nuestro, no se puede ignorar variables como cosmovisión y

prácticas tradicionales condicionadas por las creencias místico – religiosas y costumbres milenarias que han sobrevivido a pesar de las imposiciones culturales y desarrollos tecnológico–científicos.

En la declaración de Alma – Ata (1981), la Organización Mundial de Salud entre muchas otras variables recomendaba la introducción de la atención primaria de salud. Para ello, por un lado sería necesario una organización y técnica moderna (o sea saneamiento ambiental, alimentación, vacunaciones, etc); por otro lado, igualmente sería necesario la participación y aceptación popular con la inclusión de curanderos, con el manejo de medicina tradicional, en esta forma de atención de salud.

Referencialmente, a pesar que, hasta 1994 había aumentado de 900 en 1985 a casi 1500 promotores de salud en programas de atención primaria de salud en comunidades campesinas del departamento de Puno. Sin embargo, en las zonas rurales de nuestro país ya trabajan muchos curanderos (yatiri, partera, alto misayuq, phiskuri, etc) y los campesinos tienen conocimientos de enfermedades y hierbas medicinales tradicionales (ref. Frisancho, 1973, y Lira 1985).

Desde el punto de vista institucional, los datos hasta 1994, según la Encuesta Nacional de niveles de vida encontró que alrededor de un 30 % de la población estaba enferma y que el 67.6 % de los enfermos pobres no había consultado en ningún servicio, cifra que para los pobres alcanzan el 40.9 % (recuérdese que según la UNESCO la población rural del país se encuentra en esta situación). Tenemos así un alto porcentaje de población enferma que no consulta, sea por los bajos ingresos para atenderse o por la deficiente percepción poblacional de los problemas de salud, problema de cultura sanitaria del país también a afrontar (M. De Salud; lineamientos de política de salud 1995–2000).

Presentada así la problemática de atención de salud en nuestro país, es necesario buscar elementos – variables – que inciden en la población, sobre todo rural, a recibir atención en los establecimientos de salud existentes en muchas comunidades.

En el presente estudio, las opciones de los padres de familia en una comunidad campesina en casos de enfermedades de sus niños, son analizados por definiciones propias de estas enfermedades en su cultura. De esta forma no sólo podríamos comprender sus comportamientos en cuanto a la medicina oficial, sino también la base de la medicina tradicional.

10.2 Consideraciones teóricas

En un estudio sobre la medicina tradicional en el antiguo Perú, Andritzky, Walter (1989) parte de la visión del mundo, con mitos y leyendas, religión, astronomía, astrología, arquitectura y simbolismos; para comprender los conceptos de salud y enfermedad, la diagnosis y los métodos curativos a partir de su propia lógica interna. El autor, en su estudio aboga por una visión integral del ser humano y la superación de las disciplinas aisladas, para la cual los rituales curativos “ofrecen un modelo” en el que ciertas estructuras básicas “podrían ser aplicables en las sociedades modernas”, a partir de su carácter universal.

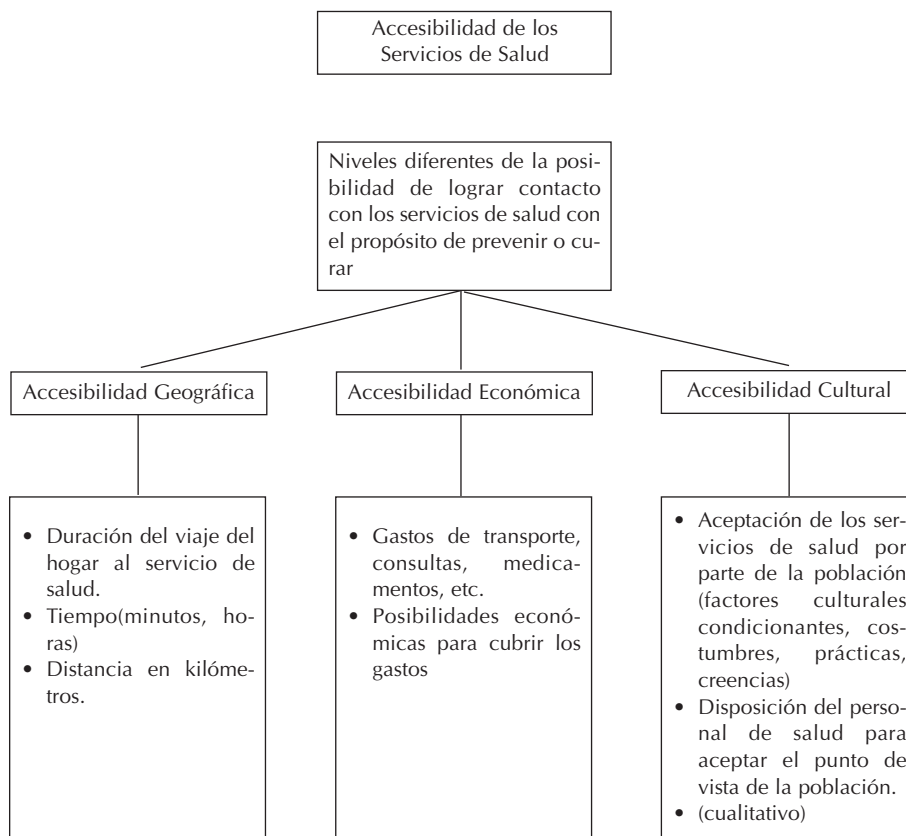
Para Andritzky es una “búsqueda de un nuevo paradigma, que conciba al ser humano – como ser psíquico, físico y espiritual unido a su entorno natural a los grupos humanos de su entorno social y las relaciones cósmicas”.

Ocampo Lozano (1993) en el VI simposio “Cultura y Situación Psicosocial en América Latina” Hamburgo, tematizó el papel que adopta la dimensión psicocultural de la medicina tradicional en el sistema de cosmovisión andino y la forma de comprenderse a sí mismos de los participantes en tratamientos tradicionales. Su trabajo tomó como punto de referencia un estudio sobre el terreno en la región Sur andina Peruana, donde el principio de reciprocidad en las comunidades indígenas se expresa de manera particular en el caso de enfermedad condicionando tipos de comportamientos que se orientan en muchos casos a la responsabilidad colectiva.

Por las referencias hechas podemos deducir que, si se quiere estudiar la construcción socio –cultural de la enfermedad en una población enraizada en sus manifestaciones culturales, los conceptos de los médicos occidentales no son satisfactorios. Necesitamos, en consecuencia, conceptos más relativos sobre comportamiento de enfermedad para estudiar culturas diferentes. Del mismo modo, si consideramos que la visión cultural de los pueblos es un factor determinante en las posibilidades de ingreso (aceptación) del sistema de salud en ellas, es necesario un estudio detenido integral y técnico de la variable accesibilidad de los servicios de salud.

Al respecto, el Programa de Enseñanza Para Administradores de Salud en Colombia, Ecuador y Perú planteó la necesidad del manejo y uso de indicadores para el análisis de los servicios de salud. El uso de indicadores para medir aspectos cualitativos es más complejo que el análisis cuantitativo de los problemas de salud, y/o epidemiológicos, como por ejemplo la tasa de mortalidad infantil.

Para medir la calidad de los servicios es necesario partir de una variable compleja y llegar a la definición de indicadores que se pueden expresar en cifras o valores monetarios. De esta forma, por ejemplo, la variable accesibilidad de los servicios de salud para nuestro contexto tendría que ser operacionalizada de la siguiente manera:



* El programa de Enseñanza Para Administradores de Salud (PEAS) es un Programa de Capacitación Para Administradores de Salud Promovido por el Centro de Promoción de Salud Pública de la DSE.

Fabrega, H. (1980), ha identificado tres conceptos de comportamiento de enfermedad que los consideramos importantes en la realización de este estudio: denominación de la enfermedad, definición de la enfermedad, resultados de la enfermedad.

a) Denominación de la Enfermedad

¿Cómo saber cuándo un niño está enfermo? Deben ser signos de enfermedad:

- Comportamiento anormal en forma cualitativa (por ejemplo Tos)
- Comportamiento anormal en forma cuantitativa (por ejemplo, un niño que llora con frecuencia).

Con estos síntomas los padres pueden denominar un niño enfermo.

b) Definición de la Enfermedad

Tos y diarrea son descripciones de comportamiento anormales, pero “neumonía” y gastroenteritis” son interpretaciones abstractas y amplias. A estas interpretaciones las denominaremos teorías de enfermedad. Estas se refieren a estados de enfermedad asociados con conocimientos socio-culturales sobre el origen, la gravedad, el resultado y otros elementos de la enfermedad.

Existen teorías singulares sobre la enfermedad referidas a estados concretos de enfermedad y teorías generales de enfermedad que asocian ideas generales sobre la salud con la visión de microcosmos. Murdock, G (1980), ha analizado las teorías de enfermedad en 139 sociedades en forma comparativa; sin embargo, su tipología es etnocéntrica y no contiene las ideas de estas culturas sobre salud.

En este estudio la importancia se da en las teorías singulares o particulares de los campesinos aimaras del Departamento de Puno.

c) Resultados de la Enfermedad

Normalmente, la persona enferma es tratada y se restablece de la enfermedad. Sin embargo, otros resultados son también posibles: la invalidez, la muerte, etc. Foster, G. (1984), ha escrito que la atención clínica, es decir la curación, es lo que quisiera la gente en todas partes del mundo. Entonces, en este estudio nos concentraremos en las curaciones de enfermedades de los niños aimaras del área rural del Departamento de Puno.

En la zona aimara se puede percibir tres modalidades de atención de salud:

- La medicina popular, practicada principalmente dentro de las familias y sus relaciones.
- La medicina tradicional, practicada por los curanderos, es decir todos los especialistas tradicionales (khiwirinaka, phiskurinaka, thalirinaka, etc), pero que no solo parte de la medicina oficial.
- La medicina oficial, que es la práctica de la medicina científica que hacen los médicos profesionales y sus colaboradores (incluso los promotores de salud).

En el Departamento de Puno, no todas las comunidades campesinas tienen estas modalidades. No obstante, en la mayoría de comunidades hay conocimientos de la medicina popular; así mismo, en muchas comunidades hay uno o más curanderos, y tal vez un promotor de salud. Por el contrario, pocas comunidades tienen un puesto o centro de salud con: 1 enfermera, 1 técnico de salud y ocasionalmente con 1 médico. Los hospitales están localizados en las capitales de provincia y en la capital departamental (con médicos, enfermeras y técnicos). Los campesinos pueden utilizar los servicios en el puesto, centro de salud u hospital más cercano.

10.3 Metodología del Estudio

10.3.1 Población de Estudio.

Se seleccionó la comunidad de Maquercota de la Provincia del Collao del Departamento de Puno. Al momento de realizar este estudio Maquercota tenía aproximadamente 1200 habitantes, de los cuales aproximadamente 350 eran niños. La experiencia de trabajo en educación Bilingüe Intercultural en Centros Educativos de la zona rural aimara y quechua del Departamento de Puno, en especial de la zona del lago de la provincia el Collao, nos dio la pauta para elegir el método que nos permitiría acceder a la información de fuentes directas.

10.3.2 Procedimiento

Es una premisa casi generalizada que los campesinos de la sierra no descubrirán fácilmente sus problemas de salud y sus conocimientos médicos a una persona “extraña” a su comunidad. Por ello, se ha elegido el método de

la participación observadora (diagnostico participativo) para superar esa dificultad.

Es necesario vivir junto con los campesinos en su comunidad y hablar su lengua para hacer contactos personales a fin de obtener la confianza de los comuneros; sin embargo, este método tiene sus limitaciones. Para saber qué piensan y hacen sus familias en casos de enfermedad de sus niños, es necesario un método más activo porque la gente no dice nada a nadie sobre sus hijos enfermos y sus curaciones. Entonces, habría que completar los datos coleccionados con la observación participante.

Con este fin se realizó entrevistas a los padres de familia sobre la denominación y la definición de la enfermedad: nombre, origen, gravedad, interpretación de la enfermedad, etc; y el tratamiento de los casos de enfermedad encontrados. Muchas veces no fue suficiente hablar con ellos una vez, hubo necesidad de reanudar las visitas a las familias por dos o tres veces para conocer el curso o progreso de la enfermedad a fin de averiguar cambios en la denominación, la definición o el tratamiento de la enfermedad; los datos de cada caso de enfermedad fueron registrados en un formulario de registro.

Al finalizar el trabajo de campo se logró entrevistar a 58 familias de las aproximadamente 210 familias. Para ello se utilizó un protocolo de entrevista semiestructurado, con preguntas concretas sobre enfermedades, ideas y tratamiento de sus niños para completar los datos obtenidos por observación.

Para la realización de este estudio hubo necesidad de explicar el tema de estudio a los comuneros quienes luego de haberlo tratado en una reunión comunal nos dio su aprobación en Abril 1996. Del mismo modo, se coordinó con el Director y maestros de la escuela de Maquercota el ingreso a la escuela durante las horas de recreo para observar e identificar a los niños y hermanos que estaban afrontando alguna enfermedad.

10.4 Resultados del Estudio

10.4.1 Denominación, definición y tratamiento de las enfermedades de los niños.

Generalmente la madre o los padres juntos de los niños hicieron la denominación de los casos. Durante la duración del trabajo de campo de Abril a Agosto de 1996, se logró registrar 96 casos de enfermedad, es decir, aproximadamente el 27 % de los niños de la comunidad estuvieron enfermos.

De los 96 casos registrados, 15 niños tenían menos de un año, 25 menos de 5 años, 32 entre 5 y 9 años y 24 entre 10 y 14 años. (Anexo N° 01).

Los registros realizados nos permitieron establecer una categorización de las enfermedades según sus variantes y frecuencias

A. Diarrea (Cuadro N° 1)

Cuadro N° 1
Signos, Nombres, Orígenes y Tratamientos de la Diarrea
en Niños de Maquercota

N° de casos	Síntomas	Nombre aimara	Origen	Tratamiento
13	Diarrea Fiebre	Kursu usu	Viento, Frio (Thaya)	Mates de misik'ú, payqu, layu, ruda.
02	Diarrea Fiebre Llanto	Kursu usu	Pérdida del alma (animu saraqata)	Lamar al ánimo (ánima khiwxataña) mates de misik'ú, layu.
02	Diarrea Fiebre Vómito	Kursu usu	Intestino volteado (jiphilla jaqukipata)	Sacudidas/ masajes (thalaña) mates de misik'ú payqu y layu.
01	Diarrea Fiebre	Kursu usu	Agarrado con la tierra (Uraquina Katjata)	Mates de laq'a tika, misik'ú y layu.
01	Diarrea Fiebre Hundimiento de Ojos Piel Oscura	Urijata	Madre gestante vió cadáver o moribundo	Llamar al ánimo, mate de layu con medicamento (tratamiento muy difícil)

De los 19 casos registrados de diarrea, 13 casos fueron interpretados como de origen frío. Los padres de familia manifestaron que la enfermedad se originó por el viento o frío (thaya) y la sanaron con mate de hierbas (en siete veces usaron misik'ú, 5 veces payqu y layu, 01 vez con ruda); 02 casos fueron atribuidos a la pérdida del alma (animusaraqata), para el tratamiento realizaron el rito del “llamado al ánimo” (animu khiwxataña) y complementaron en un caso con mate de misik'ú y otros con mate de layu; a 2 casos se le atribuyeron como origen al intestino volteado (jiphilla jaqukipata), el tratamiento fundamental que utilizaron en ambos casos fue la sacudida o masajes complementando con mate de misik'ú en un caso y mate de payqu y layu en el otro; a 01 caso se le atribuyó como causa u origen a lo sobre natural “agarrado con la tierra (uraquina katjata), en este caso el tratamiento fundamental se hizo con mate de laq'a tika complementando con mate de misik'ú y layu: finalmente se registró 01 caso de diarrea al que los padres denominaron urijata, su

causa principal es atribuida a que la madre en estado de gestación miró u observó un cadaver. Este es el caso más difícil de tratamiento que se realizó, en tanto que la enfermedad duró aproximadamente 60 días, el tratamiento fundamental fue las constantes llamadas de ánimo complementando con mates de layu, misik'u y medicamentos recetados en el puesto de salud.

De los 19 casos sólo 7 fueron reportados al puesto de salud. En este se incluye el último, en estos 7 casos el tratamiento incluyó los medicamentos que por obvias razones no se refieren en este estudio.

B. Tos (Cuadro N° 2)

Cuadro N° 2
Signos, Nombres, Origenes y Tratamientos
de la Tos en Niños de Maquercota

N° de casos	Síntomas	Nombre aimara	Origen	Tratamiento
15	Tos (orina clara y amarillo muy claro)	Ch'uxu usu	Frío viento (thaya)	Mates calientes: Eucalipto, muña, q'uwa, salvia, canela.
05	Tos fiebre (orina turbia y amarillo oscuro) Tos persistente, ojos volteados, tristeza.	Lupi Kustipa	Calor del (lupxatata)	Mates frescos: Nabo, mostaza, limón, llantén
02	Tos persistente, ojos volteados, tristeza	Chuyma jaqsuta	Corazón volteado (por mala caída)	Sacudida, masaje mates calientes Tostados: muña, salvia, limón, llantén.

De los 22 casos registrados, 15 casos fueron atribuidos al frío o viento (thaya), el tratamiento básico se dio con mates calientes: eucalipto (7 casos), muña (4 casos), salvia (3 casos), salvia y canela (01 casos); 05 casos fueron atribuidos al calor del sol (lupxatata). En este caso los padres manifestaron que los niños se habían expuesto al sol por muchas horas; en estos casos el tratamiento básico fueron dados con lo que ellos denominan mates frescos: mostaza y limón (3 casos), llantén y limón (2 casos); finalmente 02 casos fueron atribuidos a lo que ellos denominan “corazón volteado” (chuyma jaqsuta), aparentemente esto ocurre por una mala caída que tuvieron los niños, el tratamiento fundamental para éste caso fue la sacudida o masajes por el que, “el corazón volvió a su lugar”. A ello se complementaron con mates calientes (tostados). Se prepararon infusiones en el que se combinaron muchas hierbas entre ellas muña, salvia, llantén y limón.

Como se puede observar, las modalidades de atención de salud fueron distintas, en los dos primeros casos (tos por frío o por calor) se utilizó la medicina popular. Aquí es necesario destacar que los padres de familia diagnosticaron la enfermedad considerando básicamente 2 indicadores: tos y color de orina (los campesinos de esta comunidad tienen una forma especial de observar la orina). En el tercer caso, los padres de familia dieron el diagnóstico inicial, pero para confirmarlo los padres de familia tuvieron la necesidad de utilizar la medicina tradicional. Para ello acudieron a la curandera a la que ellos la denominan “thaliri o phiskuri”. En este caso, tanto el diagnóstico final como el tratamiento fue dado por la curandera.

De los 22 casos registrados, en 8 casos los padres de familia llevaron a sus niños al puesto de salud, 3 de ellos agravaron su estado y fueron conducidos al hospital de llave, allí uno de ellos falleció.

Finalmente en los casos de los niños que acudieron a los establecimientos de salud, recibieron tratamiento con medicamentos adquiridos tanto en el hospital como en la farmacia de llave. Sin embargo, en ninguno de los casos se dejó el tratamiento tradicional; es decir, los campesinos siempre combinan ambos tratamientos tradicionales. No está demás referir que en ninguno de los casos se completó el tratamiento médico oficial, pese a la insistencia del personal de salud.

C. Gripe (Cuadro N° 3)

Cuadro N° 3
Signos, nombres, orígenes y tratamiento de la gripe en niños de Maquercota

N° de casos	Síntomas	Nombre aimara	Origen	Tratamiento
14	Estornudos Dolor de cabeza Lagrimo Catarro	Pisti	Frio, Viento (thaya)	Mates calientes: eucalipto, salvia, limón tostado, q'uwa/muña.
02	Estornudos Dolor de cabeza Lagrimo	Pisti	Calor del sol (lupjata)	Calor del sol (lupjata) Mates frescos: llantén, nabo y limón fresco

Como se puede observar, de los 16 casos registrados como gripe (pisti), en 14 casos su origen se atribuyó al frío o viento (thaya). En este caso los padres de familia manifestaron la utilización de sus conocimientos de medicina popular. Para ello no fue necesario acudir a la curandera. El tratamiento que refieren haber utilizado fue con mates calientes durante las noches y bas-

tante abrigo. Los mates de este caso fueron: en 5 casos solo con eucalipto, en 2 casos con eucalipto y limón tostado, en 7 casos con salvia y limón tostado y en 2 casos con q'uwa.

En los dos últimos casos la enfermedad fue atribuida al calor del sol (lupjata). Para el tratamiento, los padres refirieron haber utilizado mates frescos, en un caso se manifestó haber utilizado llantén y limón fresco, en el otro caso de resfrió haber utilizado nabo o mostaza limón fresco y amu ch'api.

En nuestros registros hemos podido observar que la gripe es diagnosticada como “de frío” o “de calor” según sea el “color del moco” que presenta el niño. Cuando se observó el moco de color claro y con bastante estornudo su origen fue atribuida al frío; mientras que, cuando el niño presentó el moco denso, amarillento y sin mucho estornudo fue atribuida al calor del sol.

En la enfermedad de la gripe, en ninguno de los casos los padres de familia acudieron al puesto de salud.

D. Gripe y Tos (Cuadro N° 4)

Cuadro N° 4
Signos, nombres, orígenes y tratamiento de la gripe
y tos en niños de Maquercota

Nº de casos	Síntomas	Nombre aimara	Origen	Tratamiento
06	Tos Dolor de pecho y garganta. Estornudos	K'aja	Viento, frío (thaya)	Mates calientes: eucalipto, ortiga, muña y limón frotación de pecho y espalda con ortiga (ninasankhu).
03	Tos Dolor de pecho y garganta Estornudos.	K'aja	Calor del sol (lupxatata)	Mates frescos: verbena, qhana chu, nabo/ mostaza, ortiga.
10	Tos, escalofríos, estornudos Dolor de pecho y garganta	K'aja Thäkalura	Frijo y calor (thäkalura)	Mates mixtos: ortiga (ninasankhu) verbena, muña, limón, amu ch'api. Preparado de laqatu (gusano blanco).

Se ha registrado 19 casos de niños que presentaban signos de tos y gripe. Los padres de familia explicaron que esta enfermedad que denominan K'aja en la lengua aimara, es producida por el frío (thaya) y por el calor del sol (lupxatata). Los 06 casos fueron reportados como originados por el frío, en estos casos el tratamiento sigue una secuencia que está condicionada por la evolución de la enfermedad, todos los informantes reportaron haber usado mates distintos (en 1 caso fue utilizado eucalipto y limón tostado al inicio, luego ortiga y limón tostado; en 2 casos se refiere haber utilizado mate de muña al inicio y luego mate de muña, ortiga macho y hembra y limón tostado, complementando el tratamiento con la frotación de pecho y espalda con ortiga).

En 03 casos fueron identificados como provenientes del calor del sol; en este caso el tratamiento también estaba condicionado a la evolución de la enfermedad (en 2 casos el tratamiento empezó con nabo o mostaza y terminó con verbena). En un caso el tratamiento empezó con ortiga sin tostar y concluyó con qhanachu y verbena sin tostar. Finalmente se registró 10 casos cuyo origen fue atribuida al frío y al sol, a ésta los campesinos denominan thäkalura en la lengua aimara, el tratamiento en estos casos es bastante diverso. En 2 casos los niños fueron tratados inicialmente con mate de ortiga tostada, luego de ortiga tostada y laqatu tostado y molido; en 5 casos el tratamiento empezó con mate de ortiga tostada y verbena sin tostar, luego mate de verbena sin tostar y laqatu molido. En 3 casos el tratamiento se realizó exclusivamente con ortiga tostada, anu ch'api y laqatu tostado molido.

De los 3 casos típicos referidos (gripe y tos), el último es el que fue considerado de mayor importancia para los padres de familia, estos casos fueron reportados como graves, en tanto que su tratamiento requirió la presencia del curandero de la comunidad (en 6 casos) y del promotor de salud (en 4 casos). El curso del tratamiento fue seguido diariamente por ambas personas.

Por otra parte, la explicación al origen de la enfermedad como frío y calor (thäkalura) fue sustentada en todos los casos como una complicación de la enfermedad causada por el frío o por calor. Es decir, los niños que inicialmente enfermaron por el frío durante el tratamiento “no se cuidaron” y se expusieron mucho tiempo al sol entonces la enfermedad se agravó debido a la “complicación”. De esta manera, explican que el calor se introduce a los órganos internos de la persona y el frío permanece en la piel.

Los campesinos diagnostican este caso de enfermedad considerando básicamente 2 signos en los niños: labios oscuros y resecos y pulso acelerado. En consecuencia, cuando los padres observan estos signos en sus hijos acuden inmediatamente al curandero o al promotor de salud.

Concluimos manifestando que, de los diez últimos casos presentados como “thäkalura”, tres sanaron sin complicaciones, siete fueron llevados al puesto de salud; de ellos 4 sanaron complementando su tratamiento con medicamentos recetados en el establecimiento de salud y 3 por la gravedad del caso fueron derivados al hospital de Ilave, donde 2 se recuperaron y 1 niña menor de 1 año falleció.

El tratamiento en estos últimos casos fue bastante prolongado, observamos que los padres realmente mostraron preocupación sólo en estos casos, así por ejemplo a los niños enfermos se les permitió quedarse en casa, guardar cama y seguir un tratamiento mas o menos regular. En los dos casos típicos anteriores (tos y gripe), el tratamiento fue dado casi generalmente durante las noches.

E. Otros síntomas (Cuadro N° 5)

Cuadro N° 5
Signos, nombres, orígenes y tratamiento de 5 casos típicos de enfermedad de los niños de Maquercota

N° de casos	Síntomas	Nombre	Origen	Tratamiento
09	Heridas	K´ak´alli, (5) Kharintata (2) Jinq´itatata (2)	Frio Traumático (caída objetos) Calor	Sebo de llama Manteca de cerdo Emplasto coy, bofe, hojas de haba, hierbas ch´uku ch´ukuthuja thujsa
04	Piogenia del ojo Conjuntivitis	Nayra usu (supla)	Mal viento	Ruda, agua de manzanilla, mates frescos: nabo, ortiga hembra.
02	Dolor de oído, otitis	Jinchu usu	Calor, gentiles	Qullpa (medicamento), humo de cigarro.
03	Eritema de las ingles	Llili	Falta de baño en bebés	Lavados con mates frescos: nabo, llantén chiriru
02	Dolor de muelas	Laka R´ama	Frío o calor	Ceniza, sal, papa, coca, qullpa

Durante el estudio se han registrado 09 casos de heridas entre laceraciones de la piel (especialmente en los dedos de los pies y las manos al que

ellos denominan “K’aK’alli”), heridas de origen traumático (cortes y caídas al que denominan Kharintata) y heridas infectadas. 04 casos de conjuntivitis cuyo origen común es atribuido al “mal viento” (supla), cuyo tratamiento general también es con ruda y mates frescos. Aquí pudimos observar que los campesinos usan el mate de manzanilla para lavar los ojos.

Se registró también 2 casos de dolor de oídos. En estos casos los padres de familia pasaron en algunos casos por el oído del niño un mineral al que ellos denominan “qullpa”, siendo luego quemado o arrojado lejos para aminsonar el dolor; en otros casos se sopló humo de cigarrillo al oído afectado. Pero, finalmente, ellos optaron por llevar a sus niños al puesto de salud.

En el caso de la eritema de las ingles las madres atribuyen su origen a la falta de baño o aseo de los bebés, por el cual ellas mismas dieron el tratamiento lavando las partes afectadas con mates de nabo, llantén o chiriru. Los casos de dolor de muelas son atribuidos al frío, al calor, entonces el tratamiento implica dinero, de pronto ponen hojas de coca o rodajas de papa en el rostro, en otro momento colocan ceniza o sal en el diente o muela del dolor.

En nuestra observación vimos que en un caso dio resultado el tratamiento, pero en el otro caso la niña tuvo que ser trasladada al hospital de Ilave donde le extrajeron la muela afectada.

10.4.2 La Atención de Salud para Niños en Maquercota.

En los 96 casos de enfermedad se ha observado algunas pautas entre los signos, las teorías de enfermedad y los tratamientos. Las denominaciones de unas enfermedades reflejan los mismos síntomas en algunos casos: por ejemplo ‘curu usu’, nayra usu, jinchu usu, etc. Se puede analizar los casos por medio de sus orígenes: el frío, el calor del sol, la pérdida de ánimo (espiritual), la tierra, etc; y podríamos relatar estas interpretaciones a la duración de la enfermedad y el tratamiento que cada uno en particular se realiza en sus casas. Todo ello nos hace concluir que la medicina popular en Maquercota es viable, puesto que las familias la usan y mantienen en el pensamiento colectivo y hacen práctica de ellas casi inconscientemente. Podríamos demostrarlo también con los conocimientos sobre el tratamiento de niños con diarrea y tos en las 58 familias entrevistadas en esta comunidad.

En este estudio, también hemos analizado los conocimientos que tienen los campesinos acerca de las familias de plantas medicinales. Algunas de estas como el misik’u el nabo o mostaza, el layu, el anuch’api, ortiga y chiriru crecen en la comunidad, pero otras son adquiridas en Ilave en los puestos de venta de hierbas.

Concluimos esta parte manifestando que, los campesinos de Maquercota (y tal vez, en otras comunidades altiplánicas también) tienen bastante conocimiento del tratamiento de las enfermedades más frecuentes como tos y diarrea. Por tanto, la medicina popular fue el método más frecuente en los casos registrados. Por ello, el promotor de salud, los establecimientos de salud, así como los curanderos (thalaris y yatiris) fueron visitados solamente en casos elegidos.

Entonces, el limitado uso de la medicina oficial no indica un fracaso de la Atención Primaria de Salud, sino es el resultado de la tenacidad de la cultura aimara. Pero también, es necesario reconocer que los campesinos del altiplano no ignoran las enfermedades graves y crónicas, pero las definen en su visión del mundo y del cosmos, y las tratan en sus casas o llevan a sus niños al promotor de salud, al curandero o al establecimiento de salud.

10.5 Reflexiones para una discusión: La atención de la salud en las comunidades campesinas

En este estudio hemos demostrado que la atención primaria de la salud, o sea la medicina oficial, tiene una influencia restringida en la comunidad aimara de Maquercota. Las actividades curativas y las actividades preventivas son utilizadas en un nivel limitado, y tienen menos efecto de lo que esperaban las autoridades del ministerio de salud. ¿A qué se debe esto?. Es porque los campesinos utilizan la medicina tradicional y oficial solamente como complemento a la medicina popular que es conocida y viable. Sin embargo, la idiosincrasia de la medicina aimara todavía no nos explica por qué unas familias visitan al establecimiento de salud para una curación y otras no, aunque se enfrenten a casos gravísimos de salud.

El uso selectivo y limitado de las instituciones curativas y preventivas de la atención primaria de la salud podríamos comprender por el concepto de los campesinos que no quieren ser sometidos en sus prácticas culturales porque les parece contradictorio y peor aún cuando el personal de salud que los atiende no habla su lengua ni entiende, ni tolera, ni incorpora sus prácticas tradicionales. Entonces lo usan solamente cuando la medicina popular no es suficiente para tratar a sus hijos. Para las autoridades de salud, el resultado más importante de este estudio se podría considerar que la medicina popular en la zona aimara es racional y viable y, en gran medida, efectiva en la práctica y visión de sus usuarios.

Para los sociólogos y antropólogos el resultado más interesante podría ser la metodología y la teoría del estudio. Sin embargo, con el esquema meto-

dológico y teórico de este estudio no es posible explicar todos los resultados ni generalizar el estudio para todo el contexto aimara del altiplano. Esta es una limitación de este trabajo.

Para los maestros, considerando que la educación tiene que responder a la realidad social, económica y cultural de los pueblos a la que atiende, y siendo la escuela una institución importante de la sociedad que puede contribuir a mejorar la salud de la población escolar pensamos que este estudio puede constituir un aporte que permita a los maestros y maestras interesarse por la investigación de conocimientos y prácticas referidas a la salud en la comunidad donde laboran, e incluir en el currículo educativo oficial (a través de procesos de diversificación curricular), temas de salud actualizados y adaptados a la realidad de los niños y a su comunidad, respetando y valorando la medicina tradicional e incorporando de manera crítica y responsable conocimientos y prácticas que devienen de la medicina científica.

Referencias Bibliograficas

Buechler H y J.Buechler

1970 The Bolivian Aymara. Holt, Rinehart and Wunston, Nueva York.

Enriques, P.

1983 Tecnología Andina como alternativa a la sequía en Puno. En: R.Claverías y J. Manrique (comp.): La sequía en Puno. II.D. S.A., Puno.

Fabrega, H.

1980 Disease and social behavior. M.I.T. Press, Cambridge.

Figueroa, A.

1981 La economía campesina de la sierra del Perú. Pontificia Universidad Católica, Lima.

Foster, G.M.

1984 Anthropological research perspectives on health problems in developing countries. Soc. Sc. & Med. Vol. 18, pág. 847-854.

Frisancho, C

1973 Medicina indígena y popular. Librería Editorial Juan Mejía Baca, Lima.

Hyden, G

1980 Beyond Ujamaa in Tanzania. University of California Press, Berkley.

Lira, J.A

1985 Medicina andina. Centro "Bartolomé de las Casas", Cusco.

Llewwllyn-Jones, D.

1974 Huaman reproduction and society. Pitman Publ., Nueva York.

Murdock, G.P.

1980 Theories of illness. University of Pittsburgh, Pittsburgh.

- O.N.U
1983 Demographic Yearbook. O.N.U., Nueva York.
- O.M.S.
1981 The work of W.H.O. O.M.S., Ginebra.

EL USO DE LOS SERVICIOS DE SALUD PÚBLICA POR MUJERES RURALES DE PUNO, (DISTRITOS DE SAN ANTÓN, COASA Y SAN GABÁN)

Angela Meentzen

11.1 Introducción

Este artículo presenta un estudio encargado por el proyecto Salud Familiar de la GTZ y del Ministerio de Salud en Puno en tres distritos de este departamento: San Antón, Coasa y San Gabán. El eje temático del estudio fue la salud de la mujer, incluyendo la salud reproductiva y los temas investigados el uso de los servicios públicos de salud por mujeres rurales (en su mayoría quechua), conocimientos, actitudes y prácticas relacionadas con la salud de la mujer y su uso de medios de comunicación. El equipo de investigación fue conformado por Adelina Yara Laura, Andrea Martínez, Haydee Arapa Apaza y la autora. La mayoría de las personas entrevistadas fueron mujeres (79 en total, en los tres distritos) y una minoría hombres (19 en total, ver cuadro más abajo).

Al final del informe se presentan recomendaciones para el Ministerio de Salud de Puno para campañas de promoción del uso de los servicios de salud pública por mujeres rurales quechua (en su mayoría). Incluye propuestas de temas a enfocar, de cómo abordarlos para lograr la mayor comprensión y aceptación posibles de parte de las mujeres rurales, así como cuáles serían los medios de comunicación más adecuados para la difusión de información y campañas dirigidas a mujeres rurales, en cada uno de los tres distritos.

11.2 Universo del estudio

El estudio fue realizado en dos distritos andinos: San Antón y Coasa, y en un distrito selvático: San Gabán. Las entrevistas fueron recogidas entre agosto y octubre del 2000.

11.2.1 El distrito de San Gabán

Es el distrito menos poblado del estudio. La población de San Gabán se caracteriza por ser migrante colonizadora de la sierra, con mayoría quechua y un pequeño grupo aymara. La migración no sólo es muy fluctuante con una población que entra y sale del distrito, sino que también se traslada cada vez más hacia el interior del distrito para la explotación de madera. Debido al agotamiento de este recurso la población migrante disminuye constantemente. Una gran parte de las familias sólo pasa algunos meses al año en la selva y el resto del tiempo en sus comunidades de origen: Puno, Cusco, Madre de Dios, Apurímac, Moquegua y otros.

Según el Censo de Puno de 1992 el Distrito de San Gabán tenía un total de 3554 personas y una población rural de 2696 personas. Sin embargo, según estimados del Centro de Salud en San Gabán la población disminuyó constantemente desde el año 1993 y en el año 2000 ya no pasaría de un total de 800 personas.

El distrito de San Gabán está ubicado en la frontera del departamento de Puno con los departamentos de Cusco y Madre de Dios, departamentos por los que se trasladan permanentemente muchos colonos. Por lo tanto, el uso de los servicios públicos de salud no se limita al ámbito del distrito de San Gabán, sino que se combina con el uso de los servicios en los distritos de origen, que muchas veces son los preferidos. Sin embargo, estos lugares de origen no fueron incluidos en el estudio. Las actividades productivas principales de los colonos en San Gabán son la agricultura de subsistencia, la explotación de madera y el comercio.

El centro de salud está ubicado en el pueblo de San Gabán y existen tres puestos de salud en zonas rurales: Cuesta Blanca, Puerto Manoa, y Lechemayo. Los dos primeros cuentan con una construcción amplia de FONCODES, mientras que el último puesto de Lechemayo, que atiende a la mayoría de la población, sólo cuenta con una infraestructura precaria y mal ubicada. El camino para llegar al puesto de Lechemayo desde el pueblo de San Gabán es una trocha en mal estado que cruza varios ríos. El camino se prolonga por varias horas dependiendo del clima. Varios asentamientos quedan cerca de los puestos de salud, mientras otros sólo accesan a ellos por lancha o caminando largas distancias.

11.2.2 El distrito de San Antón

El distrito más poblado es el distrito de San Antón con una población total de 7825 personas y una población rural de 5824 personas que según su

Centro de Salud viven en 24 comunidades. El distrito tiene un relieve típico del altiplano ubicado a unos 4.100 m. de altura. La población rural es quechua y su principal actividad económica es la agropecuaria. San Antón es un distrito de paso hacia otros distritos del altiplano. Es el distrito más accesible del ámbito del estudio, ya sea con la mayoría de las comunidades rurales, o por la carretera principal de Juliaca a Azángaro u otras carreteras secundarias aptas para vehículos de doble tracción.

El centro de salud está ubicado en el pueblo de San Antón y además existen dos puestos de salud: uno en San Isidro y el otro en Cañicuto. Ambos están ubicados cerca de la carretera principal de Juliaca a Azángaro y por lo tanto se encuentran a unos 20 y 30 minutos en carro desde el centro de salud. Varias comunidades quedan relativamente cerca de los puestos de salud, pero algunas sólo logran el acceso a pie. El centro de salud atiende algunas comunidades más lejanas de hasta a unos 20 min. de distancia en vehículo.

11.2.3 El distrito de Coasa

El distrito de Coasa tiene una población quechua un poco menor del distrito de San Antón: La población total según el Censo de Puno es de 6684 personas, de las que 4167 viven en zona rural. El Centro de Salud de Coasa ha registrado 20 comunidades.

Este distrito se encuentra entre el altiplano y la selva, se caracteriza por una geografía muy accidentada con cerros muy altos y valles. Las comunidades están repartidas entre los fondos de los valles, y a diferentes alturas de los cerros, de tal manera que se ubican en pisos ecológicos diferentes. De acuerdo a la ubicación de cada comunidad la actividad productiva principal es la agricultura o la ganadería, combinándose ambas.

Coasa es el más aislado de los tres distritos porque se encuentra en un rincón del departamento con poca conexión hacia la selva. La carretera principal sólo llega hasta este pueblo. A los puestos de Salud de Uchuhuma y Esquena se llega en vehículo sólo a través de carreteras secundarias. Cada uno de los puestos se encuentra a aproximadamente 30 Minutos de viaje en carro desde el centro de salud. A una cantidad importante de comunidades (el 30 %) sólo se puede llegar subiendo cuestras muy inclinadas a pie.

Personas entrevistadas por distrito y por establecimiento de salud

Distrito/centro	Mujeres	%	Hombres	%	Total	%
DISTRITO DE SAN ANTÓN	19	76	6	24	25	100
Centro San Antón	7	8.87	2	10.5	9	9.18
Puesto Cañicuto	6	7.60	2	10.5	8	8.16
Puesto San Isidro	6	7.60	2	10.5	8	8.16
<u>DISTRITO DE COASA</u>	30	83	6	16	36	36.73
Centro Coasa	10	12.66	2	10.5	10	10.20
Puesto Esquena	10	12.66	2	10.5	10	10.20
Puesto Uchuhuma	10	12.66	2	10.5	10	10.20
DISTRITO DE SAN GABÁN	30	81	7	19	37	37.75
Centro San Gabán	9	11.39	3	15.78	12	12.24
Puesto Puerto Manoa	9	11.39	1	5.26	10	10.20
Puesto Lechemayo	12	15.18	3	15.78	15	15.30
<u>TOTAL</u>	79	80.61	19	19.38	98	100 %

11.3. Metodología del estudio

La metodología del presente estudio asume un enfoque cualitativo para reconstruir la perspectiva subjetiva de mujeres y hombres quechua de los servicios de salud pública y los conocimientos y prácticas relacionadas con la salud de mujeres en zonas rurales. Se optó por este enfoque por considerar que la subjetividad de las personas influye mucho en su manera de relacionarse con su propio cuerpo, en sus actitudes hacia la salud, y su disponibilidad para hacer uso de los servicios de salud pública en zonas rurales.

No se pretendió entrevistar a una cantidad representativa de beneficiarias de los servicios de salud pública. Sólo se entrevistó a un pequeño grupo de mujeres y a otro aún más pequeño de hombres seleccionados en cada distrito con el objetivo de recoger lógicas subjetivas de los entrevistados y su manera de percibir la salud de la mujer y los servicios de salud pública. Por lo tanto, fue necesario hacer preguntas abiertas y permitir que cada entrevistada respondiera a su manera, sustentando sus puntos de vista.

El énfasis temático, como ya se ha mencionado, fue la salud de la mujer, los hombres fueron entrevistados sobre este mismo tema. El objetivo de las entrevistas a hombres fue conocer su actitud frente a los servicios de salud pública y su influencia en sus esposas, su opinión y sus conocimientos de los servicios de salud para mujeres, si atienden a sus esposas cuando se enferman, si atienden sus partos, cómo lo hacen o quién lo hace.

Los resultados del presente estudio cualitativo son indicios y pistas acerca de cómo mujeres y hombres rurales perciben la calidad de los servicios públicos de salud, qué información y conocimientos tienen y qué prácticas y medios de comunicación utilizan.

La gran riqueza del material recogido y analizado permite también sacar conclusiones sobre la calidad de los servicios públicos brindados en cada lugar y las estrategias diversas de los centros y puestos de salud para incrementar la cantidad de mujeres beneficiarias de los servicios de salud. También permite evaluar la efectividad y validez de estas estrategias, y si son adecuadas.

Se organizaron entrevistas con mujeres y hombres de zonas rurales de los tres distritos, de comunidades seleccionadas por su ubicación en relación al centro o puesto de salud más cercano. Por cada centro o puesto de salud se escogieron un mínimo de dos comunidades piloto, una cercana y una más lejana. En cada comunidad piloto se entrevistaron por lo menos una mujer atendida, una mujer no atendida y un varón. Para estos tres tipos de entrevistados se diseñaron tres cuestionarios diferentes. Además se trató, en lo posible, de entrevistar a mujeres de diferentes edades para incluir tanto jóvenes como mayores, y de esta manera abarcar la mayor parte del ciclo de vida de las mujeres.

Antes de iniciar las entrevistas a mujeres y hombres rurales, el equipo de investigación pasó a visitar todos los centros y puestos de salud. Se entrevistó al personal para conocer el tipo de servicios ofertados, los costos, el registro de mujeres atendidas, de partos atendidos a domicilio y de comunidades atendidas, su lejanía, etc.

Para cada entrevista se llenó una ficha con datos tales como nombres, edad, nivel educativo, estado civil, la cantidad de hijas e hijos vivos, la cantidad de embarazos, abortos, y muertes infantiles, la profesión u ocupación; y en el caso de San Gabán, el lugar de origen. Estos datos permitieron comparar diferentes edades, lugares de origen, niveles educativos, incidencia de mortalidad infantil, etc.

En los cuestionarios para las entrevistas (ver anexo) se puso un énfasis especial en la formulación de preguntas lo más abiertas posibles, de tal manera que no permitan responder con Sí o No, y que dejarán a las personas entrevistadas la posibilidad de priorizar y elegir qué querían responder. Además, se formularon preguntas en castellano de tal manera que fueran fácilmente traducibles al quechua. Todas las entrevistas se hicieron en quechua, salvo si la persona entrevistada insistía en hablar español.

Las entrevistas pusieron énfasis en actitudes y prácticas relacionadas con el parto y con la planificación familiar, sin embargo no se redujeron a las

funciones de reproducción biológica de las mujeres. Por eso no sólo se entrevistó a mujeres en edad fértil, sino también a mujeres mayores, para conocer qué enfermedades sufren y qué tipo de atención buscan en los servicios de salud pública.

Estas fueron realizadas en tres partes: La primera parte incluye preguntas sobre tipos de enfermedades de las mujeres y actitudes en relación a estas enfermedades, en relación a curaciones de la medicina tradicional y la medicina moderna, y con qué personas de apoyo cuentan cuando se enferman. La segunda parte incluye preguntas sobre su grado de información sobre los servicios de salud ofrecidos por los centros y puestos de salud más cercanos, y por último su valoración de la oferta de servicios de salud. También se recogió información sobre las prácticas para tratar problemas de salud. En el caso de las mujeres atendidas, se incluyó una valoración del tipo de atención recibida en el centro o puesto de salud y si volverían a tratarse nuevamente.

En el caso de los hombres las entrevistas incluyen preguntas sobre su rol y sus sentimientos en la atención a las mujeres cuando se enferman o cuando dan a luz, sus actitudes en relación al tratamiento con medicina tradicional o moderna, su grado de influencia sobre si su esposa va o no al centro o puesto de salud, su propio uso de los servicios de salud del ministerio y qué les gustaría tener como servicio de salud.

En ambas entrevistas se agregó una tercera parte sobre el uso de los medios de comunicación audiovisuales y escritos, la frecuencia, las emisoras preferidas, el uso de afiches, quién prende la radio o la televisión, con quién escuchan o ven los programas, qué tipo de programas prefieren, etc.

El cuestionario para mujeres no atendidas incluía en la primera parte de 12 preguntas sobre actitudes e información en general. El cuestionario para mujeres atendidas incluía a su vez 13 preguntas sobre actitudes, información en general y valoración de la atención recibida. En la segunda parte, ambos cuestionarios incluyeron 11 preguntas sobre prácticas culturales relacionadas con la salud de la mujer. La tercera parte de ambos cuestionarios incluyó 11 preguntas sobre el uso de medios de comunicación. El cuestionario para hombres sólo tuvo una parte con 12 preguntas sobre sus actitudes, su nivel de información, su uso y sus deseos en relación con los servicios de salud del Ministerio.

Debido a que la GTZ no trabaja permanentemente en las comunidades y distritos de las personas entrevistadas no fue posible contar con una relación de confianza previa para motivar respuestas abiertas y francas. Fue un problema explicar la identidad de las entrevistadoras y el propósito de las entrevistas porque la GTZ no es conocida en las zonas rurales de los tres distritos. Por

otro lado, para lograr que la gente responda abiertamente, era importante no aparecer vinculadas al Ministerio de Salud. Esto no fue posible dado que el vehículo de la GTZ lleva un logotipo grande del Ministerio de Salud. Sin embargo, no todas las visitas al campo se hicieron con el vehículo GTZ. Por otro lado, el tiempo no alcanzó como para establecer contacto previo con las autoridades de las comunidades y/o con organizaciones de mujeres, para anunciar y legitimar la presencia de las encuestadoras.

Debido a todos estos factores, en algunos lugares, fue difícil encontrar personas dispuestas a responder. En otros lugares, sobre todo cuando se relacionó las entrevistas con el Ministerio de Salud, las mujeres pidieron regalos a cambio de responder; en algunos casos, cuando no las pudieron ubicar (identificar), llamaron terroristas a las encuestadoras. Por lo tanto, muchas entrevistas quedaron a medias y se tuvieron que entrevistar muchas personas más de las previstas hasta poder juntar la cantidad necesaria de entrevistas completas.

11.4 Resumen de los resultados

11.4.1 Conocimiento y uso de Servicios de Salud Pública por mujeres rurales

La mayoría de las mujeres no están bien informadas sobre los servicios de salud pública. En general, algunas mujeres opinan que se puede tratar cualquier enfermedad en los servicios de salud pública; mientras que en otros casos, sólo están informadas sobre el tipo de tratamiento que ya recibieron. Otras relacionan el servicio, exclusivamente, con el control del embarazo y la planificación familiar. Varias mujeres manifestaron que no se atreven a ir al centro de salud porque temen ser obligadas a usar algún anticonceptivo o a esterilizarse.

En el distrito de San Gabán están un poco mejor informadas que en los otros dos distritos. Esto se debe probablemente a dos factores: por un lado, el nivel educativo promedio de las mujeres es mayor que en los otros distritos; y, por otro lado, las mujeres enfrentan otros problemas de salud en la selva distintos a los de la sierra, donde encuentran muchas enfermedades desconocidas en su lugar de origen por lo que buscan mayor información. Sin embargo, los servicios de salud en San Gabán no parecen haberse adecuado a las enfermedades diferentes de los otros distritos.

Se constata poca comprensión sobre medidas preventivas de salud, algunas entrevistadas opinaron que cuando se van a tratar en el centro o la posta de salud, siempre las quieren convencer para tratarse también de algo que

no tienen. Ellas tienden a desconfiar e interpretan los controles preventivos, como que se les quiere curar de “algo que no tienen” por el interés del personal de salud de cobrar más, asustarlas, maltratarlas y discriminarlas; pero no como una actitud positiva que las favorece. No se comprende el concepto, la necesidad y la utilidad de la prevención, en algunos casos saben que la medicina se compra más barato en los establecimientos del ministerio de salud que en las tiendas privadas. En San Gabán, incluso, se mencionó que se prestan medicamentos cuando no tienen dinero y que las medicinas tienen fecha y son buenas.

Existe muy poco conocimiento del cáncer, del SIDA y de medidas preventivas, muy pocas entrevistadas conocen el cáncer (en sentido occidental) y el examen del papanicolao. También es notoria la falta de un mayor conocimiento sobre el SIDA y sobre las enfermedades de transmisión sexual, especialmente en el distrito de San Gabán.

La mayoría de las mujeres entrevistadas fueron atendidas, unas dos terceras partes de las mujeres entrevistadas han manifestado haber sido atendidas alguna vez por el servicio de salud pública. Esta cantidad es mayor que la esperada. Los motivos de atención muestran que las mujeres fueron tantas veces por motivos de salud reproductiva como por otros motivos de salud. Un gran porcentaje de ellas indica haber ido una sola vez y no haber vuelto después. Varias mujeres niegan, al principio de la entrevista, haber sido atendidas y luego en algún momento mencionan involuntariamente que sí acudieron en algún momento por uno u otro motivo. Varias de las mujeres que fueron a varios controles de embarazo no usaron ningún otro servicio y manifiestan que sólo fueron porque se sintieron obligadas.

Las mujeres atendidas son en promedio más jóvenes y tienen un nivel educativo un poco mayor que las no atendidas; en general las mujeres que declaran haber sido atendidas son más jóvenes (la mayoría de ellas menores de 40 años) y tienen un nivel educativo ligeramente mayor a las mujeres no atendidas. En general las jóvenes menores de 25 años se muestran más amplias y dispuestas a usar los servicios de salud pública, por otra parte manifiestan mayor desconfianza de los curanderos tradicionales que las mayores.

Fueron pocas las analfabetas atendidas, la mayoría de ellas no fueron asistidas. Asimismo, se observa una correlación entre muertes infantiles y niveles educativos de las mujeres: a menor educación de la madre, mayor incidencia de mortalidad infantil. Los siguientes cuadros muestran en detalle la comparación entre mujeres atendidas y no atendidas:

a) Distrito de Coasa

Mujeres atendidas y no atendidas por edades y niveles educativos

Edad	Atendidas	Nivel educativo	No atendidas	Nivel educativo
20 – 29 años	13	1ro Sec (1) 6to Prim (3) 5to Prim (2) 4to Prim (3) 3ro Prim (4)	4	6to Prim (1) 3ro Prim (2) 4to Prim (1)
30 – 39 años	6	5to Prim (1) 4to Prim (2) 2do Prim (2) 1 Analfabeta	2	4to Prim (1) 1 Analfabeta
40 – 49 años	1	3ro Prim (1)	2	2do Prim (1) 3ro Prim (1)
50 – 59 años			1	1 Analfabeta
80 – 89 años			1	1 Analfabeta
TOTAL	20		10	

Como se puede apreciar en el cuadro, la mayoría de las mujeres atendidas tiene entre 20 y 29 años y otro grupo grande tiene entre 30 y 39 años. Sólo una atendida tiene más de 40 años.

El nivel educativo de las jóvenes atendidas es en promedio mayor que de las mayores atendidas. Las mujeres no atendidas (33 % de las mujeres encuestadas) tienen un promedio educativo menor y una edad mayor: entre ellas hay cuatro mujeres mayores de 40 años, dos de ellas analfabetas.

Las enfermedades mencionadas por las mujeres son dolor de matriz, colerina, kiri por cargar pesos, gripe, fiebre, granos en la cara, dolor de estomago, dolor de espalda, dolor de cabeza, diarrea, uraña, tos, regla blanca, problemas de corazón.

Los motivos de atención obtenidos del total de 20 mujeres atendidas fueron: 2 acudieron para comprar medicinas (10 %), 6 por enfermedades en general (28 %), 1 para hacer atender su hijo con neumonía (5 %), 2 por planificación familiar (10 %). 11 mujeres fueron por control del embarazo (55 %). De ellas, 6 manifestaron que van porque si no les cobran multa (28 %) y 2 porque se les obliga (10 %). Es decir, de las 11, aparentemente, sólo 3 fueron porque estaban convencidas de la utilidad del control del embarazo.

En cuanto a la frecuencia de atención se observa que el 15% de mujeres fueron atendidas una sola vez, el 50% mujeres fueron atendidas varias veces, el 5% solo va por sus hijos (5 %) y el 30% no se expresaron con claridad sobre la frecuencia de atención.

Sobre la calidad de atención vemos que 5 mujeres atendidas tuvieron una opinión positiva sobre la calidad de la atención (25 %). 7 mujeres se expresaron negativamente sobre la calidad de la atención (30 %) y 8 mujeres mencionaron tanto aspectos positivos como negativos de la calidad de atención (40 %). Pero, 9 mujeres (45 %) manifestaron que volverían a tratarse en el centro o la posta de salud. 3 mujeres sólo volverían en caso grave (15 %). 4 mujeres no volverían a tratarse (20 %) y otras 4 mujeres están indecisas (20 %). En resumen, casi la mitad de las mujeres atendidas (45 %) no volverían o no están seguras si volverían a tratarse.

b) Distrito de San Antón

Mujeres atendidas y no atendidas por edades y niveles educativos

Edad	Atendidas	Nivel educativo	No atendidas	Nivel educativo
Menor a 20	2	Prim Sec (1) Prim Compl (1)	1	6to Prim (1)
20 – 29 años	6	2do Sec (1) 6to Prim (2) 4to Prim (2) 1ro Prim (1)	2	6to Prim (1) 3ro Prim (1)
30 – 39 años	3	5to Prim (1) 4to Prim (1) 2do Prim (1)	2	6to Prim (1) 1ro Prim (1)
40 – 49 años			1	3ro Prim (1)
50 – 59 años	1	2do Prim (1)		
70 – 79 años	1	1 Analfabeta		
TOTAL	13		6	19

En el Distrito de San Antón, si bien hay algunas mujeres mayores de 40 años y analfabetas atendidas, se confirma la tendencia de la mayoría de las mujeres menores de 20 años hasta 40 años atendidas con un nivel educativo ligeramente mayor a las no atendidas.

Las enfermedades mencionadas por las mujeres son colerina, anemia, gripe, neumonía, diarrea, dolor de espalda, inflamación de la matriz, problemas de vesícula, hígado, gastritis, corazón, menopausia.

De las 13 mujeres atendidas el motivo de atención de 2 fueron para llevar sus hijos al control del niño sano y a la vacunación (15 %), 7 fueron al control del embarazo (54 %), 6 fueron para atenderse otras enfermedades no relacionadas con salud reproductiva (46 %). Una mujer se atendió el parto en el Centro de Salud de San Antón (7 %). Tres mujeres fueron por planificación familiar (23 %).

En cuanto a la frecuencia de atención vemos que 4 mujeres fueron atendidas una sola vez (30 %). 7 mujeres fueron atendidas varias veces (54 %) y 2 mujeres sólo fueron por sus hijos pero no se atendieron ellas (15 %).

Sobre la calidad de atención, 4 mujeres tuvieron opinión positiva (30 %) de la atención recibida. 6 mujeres (46 %) tuvieron una opinión negativa y 3 mujeres (23 %) mencionaron tanto aspectos positivos como negativos sobre la atención recibida. Otras 4 mujeres no volverían a tratarse (30 %), 4 mujeres no saben si volverían (30 %) y 5 mujeres volverían (38,5 %).

c) Distrito de San Gabán

Mujeres atendidas y no atendidas por edades y niveles educativos

Edad	atendidas	Nivel educativo	No atendidas	Nivel educativo
Menor de 20	1	4to Sec (1)	2	6to Prim (2)
20 – 29 años	8	Estud. Enfermería (1) 5to Sec (2) 3ro Sec (2) 1ro Sec (1) 5to Prim (1) 3ro Prim (1)	2	3ro Sec (1) 1 Analfabeta
30 – 39 años	8	5to Sec (1) 6to Prim (2) 5to Prim (2) 3ro Prim (1) 1 Analfabeta 1 S/I	1	6to Prim (1)
40 – 49 años	2	1ro Prim (1) 1 Analfabeta	4	5to Prim (2) 2do Prim (2)
50 – 59 años	2	2do Prim (1) 1 Analfabeta		
60 – 69 años			1	S/I
TOTAL	21		10	

También en San Gabán se confirma la tendencia de un nivel educativo mayor de las mujeres atendidas, aunque en este caso también hay más mujeres mayores que en los otros distritos. Además se puede notar que el nivel educativo de las mujeres jóvenes es mayor que en los otros dos distritos teniendo muchas algún nivel de educación secundaria e incluso estudios profesionales de enfermería.

Por otro lado, entre las jóvenes no atendidas figuran algunas con alto nivel educativo hasta de secundaria, las que no fueron a atenderse por problemas muy particulares del puesto de Salud de Lechemayo. Sus razones para no atenderse son diferentes a las de la mayoría de las mujeres no atendidas de los tres distritos. Ellas no acuden por razones de principios: porque sólo atienden hombres, porque trabajan muy cerca de un bar y observan la falta de privacidad.

Se encontraron tres tipos de mujeres: las que no usan los servicios de salud pública por principio, las que muestran una actitud favorable para usar los servicios de salud pública y las que primero tratan de curarse ellas mismas con métodos tradicionales y sólo acuden a los servicios de salud pública cuando no mejoran o se ponen muy graves.

Entre las que no van a atenderse, hay algunas que no van por principio, porque desconfían y/o tienen miedo, o algunas que tuvieron mala experiencia y por eso no quieren ir nunca más. También hay quienes tuvieron buena experiencia con un personal determinado pero que ya no van debido a cambios en el personal. Otro grupo que no fue al servicio de salud, pero que fue atendido en su casa sin haberlo pedido por lo que lo valora muy favorablemente.

Entre las mujeres que se van a atender hay algunas indecisas que van cuando alguien las anima. Hay otras que van a los controles de embarazo regularmente y van cuando les pasa algo más grave que no pueden curar con hierbas o remedios caseros.

Las siguientes enfermedades fueron mencionadas por las mujeres entrevistadas en este distrito: Resfrío, TBC, fiebre, enfermedades de la matriz, Uta, picadura de mosquitos, (mal del ojo), parásitos, bronquitis, gripe, anemia, fiebre amarilla, picadura de mariposa, hongo del pie, del corazón, del riñón, enfermedades de la piel (redondito), granos de la piel, cáncer, dolor de cabeza, tos, hepatitis, problemas de salud mental “aburrimiento” que se manifiesta en dolores a la cintura, espalda y de la cabeza, dolor de estomago, diarreas, dolor de matriz por trabajo forzado, levantamiento de peso, caminatas en el monte (vapores que emanan del suelo y plantas), sobrepeso, SIDA, enfermedades venéreas.

Los motivos de atención de las 20 mujeres atendidas en San Gabán dos mujeres fueron para comprar medicina (10 %), 4 mujeres fueron al control del embarazo (20 %), 2 mujeres fueron a dar a luz –una al hospital en Macusani, la otra al Centro de Salud– (10 %), 4 mujeres fueron por planificación familiar (20 %), 2 mujeres fueron al examen de papanicolao (10 %), 1 mujer se hizo ligar las trompas en el hospital de Macusani (5 %).

La frecuencia de atención fue: 4 mujeres fueron atendidas varias veces (20 %), 8 mujeres fueron tratadas una sola vez (40 %) y 3 mujeres sólo llevaron a sus hijos (15 %).

En cuanto a la calidad de atención se observa que de las 20 atendidas, 5 tienen una opinión positiva de la atención recibida (25 %), 7 tienen una opinión dividida de la atención recibida (30 %) y 4 tienen una opinión negativa de la atención recibida (20 %). De las 20 atendidas, 9 mujeres volverían a atenderse (45 %). 3 mujeres sólo volverían en casos muy graves (15 %). 4 mujeres no volverían a tratarse (20 %). 2 mujeres no saben si volverían (10 %)

Entonces a manera de comparación del uso de los servicios de salud pública en los tres distritos podemos concluir que

Motivos de atención

Motivo	Distrito de Coasa		Distrito de San Antón		Distrito de San Gabán	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Compra de medicinas	2	10 %			2	10 %
Enfermedades en general	6	28 %	6	46 %		
sólo fue por sus hijos	1	5 %	2	15 %		
Planificación Familiar	2	10 %	3	23 %	4	20 %
Control Embarazo	11	55 %	7	54 %		
Atención al parto			1	7 %	2	10 %
Examen de Papanicolao					2	10 %
Ligadura de Trompas					1	5 %

Frecuencia de atención

Frecuencia	Distrito de Coasa		Distrito de San Antón		Distrito de San Gabán	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sólo una vez	3	15 %	4	30 %	8	40 %
Varias veces	10	50 %	7	54 %	4	20 %
Sólo llevaron hijos	1	5 %	2	15 %	3	15 %
no opina	6	30 %				

Calidad de atención

Opinión	Distrito de Coasa		Distrito de San Antón		Distrito de San Gabán	
Positiva	5	25 %	4	30 %	5	25 %
Dividida	8	40 %	3	23 %	7	30 %
Negativa	7	30 %	6	46 %	4	20 %
Volvería	9	45 %	5	38.5 %	9	45 %
Sólo en caso grave	3	15 %			3	15 %
Indecisa	4	20 %	4	30 %	2	10 %
No volvería	4	20 %	4	30 %	4	20 %

Se puede afirmar que –con excepción de San Gabán– la mitad de las veces las mujeres fueron a atenderse por motivos que no tuvieron que ver con aspectos reproductivos.

El servicio de San Antón es juzgado como el peor, con 46 % de opinión negativa, a pesar de contar con un puesto de salud (Cañicuto) que es uno de los más reconocidos, lo que explica que al mismo tiempo el porcentaje de valoración positiva es de 30 %, un 5 % mayor respecto a los otros dos distritos. Sin embargo, el centro de Salud de San Antón recibe muy poca aceptación. En el distrito de San Gabán existe una opinión negativa menor aunque tampoco llega a ser una opinión muy positiva. Finalmente, la alta proporción de opiniones divididas en Coasa (40 %) se debe acaso al carácter obligatorio del servicio y las sanciones que son rechazadas a pesar de que pudo haberse recibido una atención aceptable, entre 38.5 y 45 % de las mujeres atendidas volverían a atenderse.

Preocupa, sin embargo, que en los tres distritos, entre 20 – 30 % de las mujeres atendidas no volverían a tratarse, 15 % sólo en casos de suma gravedad (con excepción de San Antón), y entre 10 – 30 % de las atendidas no están seguras si volverían. Entre las razones para no volver figuran frecuentemente argumentos como que sólo atienden hombres, que las riñen mucho, que las dejan abandonadas, que sólo aliviaron el dolor al inicio pero no curaron la enfermedad. Preocupa, también, que varias mujeres atendidas manifiestan que no fueron curadas en los servicios de salud pública y que tuvieron que curarse después con curanderos, con medicina tradicional, etc. Estas afirmaciones indican que existen problemas con la medicación, que sólo se toma al inicio o por partes. Una razón puede ser que no se comprende que la medicina tiene que ser tomada regularmente y por un tiempo definido, y no se toma correctamente. Otra razón puede tener que ver con el costo de los medicamentos el que impide que se tome de acuerdo a las indicaciones del personal de salud. No parece haber un seguimiento a las pacientes de parte del

sistema de salud pública para ver si fueron curadas y si siguieron las instrucciones sobre la medicina.

Los motivos por los que las mujeres no se atienden en los servicios de salud pública, a pesar de que han ido alguna vez, son los mismos argumentos para explicar por qué no usan los servicios de salud pública o por qué no los usan con mayor frecuencia: Que se debe esperar mucho tiempo, es muy caro, queda muy lejos, pasaron frío, les gritan, las abandonaron, se resienten por el maltrato, no curan bien, no se enferman mucho, es obligatorio y no voluntario, no hay medicamentos, no las escuchan, tienen miedo, sólo atienden hombres, tienen miedo porque les revisan el cuerpo, miedo a las inyecciones y al maltrato. No se atienden en el parto, porque las hacen levantarse rápido y en la casa las cuidan mejor, porque no dan comida sin sal y no respetan las costumbres del parto, las hacen pasar frío, etc. Queda claro que las mujeres que no van a atenderse se remiten a experiencias de otras que fueron y les contaron sus experiencias negativas.

Otro factor es la influencia de los esposos sobre el uso de servicios públicos por parte de las mujeres. La actitud de ellos frente a los servicios de salud pública tiene influencia en varias mujeres, quienes manifiestan que no quieren pero van porque su esposo las envía. En otros casos los esposos nunca van al servicio de salud porque desconfían de la medicina occidental y, en este caso, aún es menos probable que la mujer se atienda. Sin embargo, el siguiente testimonio de un varón de 51 años de San Antón, con 3 hijos, demuestra que no siempre los esposos influyen en la decisión de sus esposas para atenderse en el centro o puesto de salud: *“Mi esposa a mí me extraña, ella no conoce ni quiere ningún tipo de remedio, dice que su cuerpo se abre, se hace como de un bebé, le teme al frío, al sol, no toma nada, a mí, a su esposo no le obedece, a curanderos o enfermeras si obedece. De mano de ellas si toma cualquier remedio”*. Este caso sugiere que no siempre una actitud favorable del esposo a los servicios de salud influye en el uso de los servicios de parte de la esposa.

En cuanto a los problemas en la calidad de atención vemos que hay varios aspectos por considerar:

- La cantidad de mujeres atendidas, entre las mujeres atendidas, más o menos dos terceras partes del total de mujeres entrevistadas por casualidad, existen opiniones muy diversas sobre la calidad de los servicios y el trato recibido por el personal de salud. Es fácil, mediante las entrevistas identificar lugares de atención muy reconocidos, y otros muy poco reconocidos, en los tres distritos. También se reconoce especialmente a algunas personas entre el personal de salud, que tratan bien a la

gente, tanto hombres como mujeres se encariñan con este personal que da buen trato y sufren por la frecuente rotación del personal.

- Las mujeres con mayor nivel de educación son las más atendidas, hay una relación entre el nivel de educación de las mujeres y su grado de atención: con mayor nivel educativo, sienten menos temor, se defienden mejor y entienden mejor las explicaciones que se les da. El concepto de la prevención sólo es entendido por las mujeres con mayor formación.
- Sobre los motivos del uso del servicio, la mitad de las consultas a mujeres tiene que ver con el embarazo y parto, o con la planificación familiar. La otra mitad tiene que ver con otras necesidades o enfermedades. La mayoría de las mujeres que va para el control de parto lo hacen porque se sienten obligadas, no por convencimiento. Necesitan certificado de nacimiento, el que está condicionado a la asistencia a los controles de embarazo (como en San Antón) o tienen que pagar multa si no van a los controles (como en Coasa).
- Otro factor es la discriminación étnica y de género, la mitad de las mujeres atendidas opina que fueron muy bien tratadas, que el personal tuvo paciencia, fue amable y les dio una charla extensa para que entiendan su problema de salud. Sin embargo, las mujeres tienen pocas expectativas y se expresan con mucho cuidado y de manera muy indirecta. Por lo tanto, muchas no formulan claramente su desagrado y su incomodidad por el trato que reciben. Un gran número de mujeres y de hombres consideran que son discriminados por ser campesinas y/o por ser mujeres. Tienen mucho miedo de los gritos, de la impaciencia, de la preferencia para los del pueblo, del trato indigno, de ser tocados por hombres, etc.
- La necesidad de compensar experiencias de discriminación de las mujeres quechuas, se encuentra muy difundida la idea de que todo lo que se ofrece a la población del campo y a las mujeres, en particular, es malo, de mala calidad, producto vencido, malogrado, etc. Que sólo se les ofrece lo que nadie más quiere. Según esta lógica un médico que llega a trabajar en el campo debe ser un mal médico, un aprendiz, con poca experiencia, que usa a los indígenas para experimentar: no sabe, no es bueno. Cada personal de salud nuevo que llega al campo, tiene que probar que es un personal calificado que tiene la capacidad de resolver los problemas de salud de la gente.
- El trato inadecuado de las personas que se encuentra entre los problemas en la calidad de atención tiene que ver con el trato hacia los pa-

cientes. La mayoría de las entrevistadas, sobre todo las mujeres con menor nivel educativo que no se pueden defender en español, se sienten discriminadas por el personal profesional de salud, mencionan: riñas, gritos, que no las escuchan, que no se preocupan, les atienden lentamente, no les hacen caso, no les dan comida, les hacen pasar frío, etc.

- Se sienten presionados, condicionados y en negociación permanente. Nos sorprendió que muchas mujeres pidieron regalos a cambio de responder a las preguntas. Al parecer, en algunos lugares los servicios de Salud son percibidos como clientelistas y asistencialistas, el gobierno estaría obligado a regalar medicina, tratamiento, transporte, etc. a cambio de la voluntad de atenderse y soportar el maltrato en los establecimientos. En otros lugares, donde se cobra, hay una queja permanente sobre lo costoso de los servicios y sobre el condicionamiento de tener que ir a atenderse, para no sufrir sanciones financieras o morales; cuando alguien se enferma gravemente, debe atenderse en el centro de salud porque si muere, sus deudos deben pagar una autopsia obligatoria para conocer la razón de su deceso. La autopsia contra la voluntad de los familiares representa una violación de costumbres culturales y sentimientos éticos y humanos.

Asímismo, existe un grave problema con la ligadura de trompas y con las inyecciones: existe una entrevistada por distrito que denuncia que fue esterilizada contra su voluntad (dos de las mujeres tienen 32 años de edad y un segundo compromiso en el cual ya no pueden tener hijos). También existen varias mujeres que manifiestan que las han obligado a ponerse la inyección para no embarazarse y que sufrieron mucho cuando les volvió la regla menstrual después de tres meses. Otras entrevistadas no atendidas, argumentan que no van al puesto o centro de salud, porque obligan a las mujeres a usar la planificación familiar y ellas no quieren hacer eso.

- La obligatoriedad, coerción y sanción es otro problema, por ejemplo es obligatorio el control del embarazo y la coerción de las mujeres para que vayan a los servicios de salud. Ellas se quejan que tienen que caminar y esperar mucho. En el distrito de Coasa existen denuncias sobre el cobro de multas si no se atienden y de que las obligan a pagar una autopsia cuando se ha muerto un niño o familiar sin que se haya acudido al centro o puesto de salud para hacerlo tratar.

También se informó sobre represalias en caso de falta de pago de multas, en forma de requisa de documentos de identidad en el centro de salud de

Coasa. También en San Antón se menciona que los controles de embarazo son obligatorios, sin embargo no se denuncian medidas de represalia. Sólo en el caso de San Gabán no se menciona la obligatoriedad de los controles de embarazo, como antes de la planificación familiar, dado que muchos no permanecen durante todo el año, por la poca población y las visitas domiciliarias. El problema radica en que muchas mujeres no acuden a los servicios de salud pública porque las consideren importantes o útiles, sino porque se ven obligadas.

- Sobre el reconocimiento de un buen servicio, el único Centro de Salud de los tres distritos que recibe reconocimiento es el de San Gabán. Llama la atención este hecho porque la población de colonos de la sierra de San Gabán está mejor informada y tiene criterios de comparación respecto a otros lugares, de los servicios públicos de Salud. Por lo tanto, es más exigente que en los distritos de la Sierra. También llama la atención, porque fue el único Centro de Salud dirigido por una doctora. ¿Será casualidad que estuviera dirigido por una mujer?
- El Puesto de Salud más reconocido es el Puesto de Cañicuto de San Antón, con sanitarios de la zona que hablan bien el quechua y se identifican mucho con la población. Con frecuencia atienden partos a domicilio, etc. La única queja se refiere a que no hay una mujer que atienda en el Puesto.
- La importancia del personal femenino para la atención de mujeres, en general existen pocos puestos de Salud con personal masculino y femenino. Sin embargo, la gran mayoría de las mujeres entrevistadas coincide en que se sienten muy incómodas y temerosas cuando son atendidas por hombres. Todas coinciden en pedir mujeres que las atiendan y varias exponen, con mucho convencimiento, que no volverán a usar algún servicio hasta que no llegue una mujer.
- La valoración de las visitas a domicilio, las visitas a domicilio –con o sin atención– son altamente valoradas, pero parecen ser excepciones y no la regla. Las usuarias se sienten más seguras en casa, se detectan enfermedades que ellas no han reportado y hay mayor tiempo para conversar, recibir “charlas”, etc.

En San Gabán y en el puesto de Salud de Cañicuto (San Antón) las mujeres entrevistadas valoraron mucho las visitas domiciliarias del personal de Salud. Sin embargo, en los otros lugares al parecer estas visitas domiciliarias son menos frecuentes. En San Antón y en Coasa se valora mucho el personal

que habla quechua y a los promotores y promotoras de salud del lugar, porque tratan mejor a las personas, conocen las costumbres y las respetan. En los tres distritos se valora las charlas y explicaciones sobre la salud, y los tratamientos. Sin embargo, no parece ser frecuente, en los centros y puestos de salud, ofrecer estas charlas informativas en reuniones comunales.

- Desconfianza de la capacidad profesional del personal de salud que labora en lugares alejados. En las entrevistas se hace mucha diferencia entre médicos, enfermeras y sanitarios, con frecuencia se reclaman más médicos y además más personal femenino. Pero al mismo tiempo se considera que incluso los médicos que llegan a las zonas apartadas, no pueden ser buenos profesionales, porque entonces no hubieran llegado hasta ahí. Esta desconfianza parece confirmarse cuando hay casos de muerte (lo que es casi inevitable, debido al alto porcentaje de personas que manifiestan que sólo se atenderían en caso de mucha gravedad) o de falta de curación.
- Expectativa sobre la cura inmediata de la medicina occidental, al parecer existe la expectativa de que la medicina occidental debe curar inmediatamente, que con una sola inyección debe curar de una vez por todas a las personas, etc. Por otro lado, una queja frecuente es que no se explica las cosas a las pacientes.
- Se dispone de poco tiempo. Muchas mujeres sólo llegan a los servicios de salud los días de feria, cuando se trasladan al pueblo para comprar y vender. Estos días los centros y puestos de salud se llenan de pacientes que no tienen tiempo, porque tienen que volver con el escaso transporte disponible, y que tienen que esperar mucho por la gran cantidad de pacientes. Las mujeres de zonas apartadas se quejan que en el centro de salud se da preferencia a las mujeres del pueblo y que no se tome en cuenta la distancia que han tenido que recorrer para darles prioridad a ellas.

Brindar una atención amable, con tiempo y amplia explicación, es casi imposible para el personal de salud en estas circunstancias. Por lo tanto, el seguimiento al tratamiento debería darse a domicilio durante los otros días de la semana.

- La planificación familiar y la esterilización, las mujeres están saturadas por presiones de hacer planificación familiar. Sienten que sólo se las responsabiliza a ellas, que los métodos ofrecidos no funcionan bien en

el campo o tienen miedo porque piensan que son mortales. Además, al parecer, desconocen los efectos secundarios de los métodos de planificación, porque para convencerlas no se las informa al respecto. Se nota mucho rechazo a estos métodos y hay muy poca difusión de la información de estos métodos.

En cambio, hay hombres que plantean que si se les explicaría bien como funciona la planificación familiar ellos participarían. Se dan casos, en los que los hombres están interesados en la planificación familiar pero las mujeres no quieren porque sienten temor. A ellos no se les ocurre que ellos también “podrían cuidarse”. Hay varias mujeres que plantean que fueron esterilizadas o que recibieron inyecciones para evitar embarazos, sin querer. Esta afirmación es preocupante, hubo varias denuncias de mujeres que dijeron haber sido obligadas a ligarse las trompas. Entre las pocas que usan son las inyecciones o el DIU, se manifiesta que cuando tienen problemas no se atreven a volver a tratarse por miedo a la esterilización forzada.

Muchas mujeres manifiestan que están cansadas de escuchar sobre planificación familiar. Tienen miedo de ir a la posta porque piensan que las van a obligar a usar algún método o a esterilizarse. Por lo tanto, no sorprende el elevado porcentaje de mujeres atendidas que manifiestan que no volverían a atenderse otra vez. Pocas mujeres usan la planificación familiar.

- Mentalidad asistencialista y clientelista. En algunos lugares las mujeres parecen estar acostumbradas a que todo se regala, el Ministerio de Salud tiene una imagen asistencialista, que negocia, que condiciona. No se toma en cuenta suficientemente los aspectos subjetivos de las personas. Los profesionales de salud no parecen identificarse con la población y la tratan como “los otros”, que tienen creencias y costumbres raras que nada tienen que ver con las propias. Se requiere un cambio de actitud y de relación entre el personal profesional de salud y las mujeres rurales.
- Malos antecedentes crean mala imagen. Especialmente problemático para la imagen del servicio público de salud son los malos antecedentes. Luego que murió una mujer durante el parto en el Centro de Salud de Coasa, dar a luz en el centro de salud se asoció al riesgo de muerte para las mujeres entrevistadas de las comunidades. Refieren que no conocen mujeres que se han muerto durante el parto en su comunidad, pero que sí mueren en el Centro de Salud de Coasa. Otra entrevistada opina que su hermana menor murió en el sexto mes de embarazo, por-

que el puesto de salud le dio medicina que le hizo daño. Estos antecedentes sirven de pretexto y no parece haber una explicación convincente de las circunstancias reales que rodearon cada caso.

Las mujeres que no se han sentido bien tratadas, aunque sea por una sola vez, no quieren volver a usar los servicios de salud pública. Pero además, cuentan sus malas experiencias a otras mujeres que después tampoco quieren hacerse atender.

- Poca transparencia en el cobro de servicios y medicinas. También existe un problema con las tarifas de los costos del tratamiento y de las medicinas. Se pudo constatar que los precios para los mismos servicios varían de un puesto de salud al otro. En algunos lugares el parto en el puesto de salud es “gratis” y a domicilio cuesta entre 30 y 40 soles, como para motivar a las mujeres para que vengan a dar a luz en el establecimiento de salud; sin embargo, no queda claro que sólo es “gratis” la atención del médico y que las medicinas tienen que ser pagadas. No se explica bien a la población, qué costos reales tiene que enfrentar en cada caso. Por otro lado, el personal médico consultado sobre las tarifas, normalmente, no confirma que se cobra las cantidades expuestas al público. En cambio, con excepción de San Gabán, donde se dijo explícitamente que en caso de falta de dinero se atiende gratis, la población entrevistada se quejó por los costos y cobros.

Fue imposible averiguar cuánto se cobra, dónde y por qué tipo de servicios. Al parecer, en Coasa se cobra más que en otros distritos. En todas partes hay listas de precios que varían de puesto en puesto y de centro en centro, pero a la hora de hablar con el personal de salud y con las mujeres y los hombres, la información no coincide. Unos dicen que no cobran, otros dicen que han tenido que pagar.

- Poca información sobre los servicios de salud. Varias mujeres dijeron que sólo se enteraron de la existencia de un puesto de salud debido al letrero grande en la carretera. No cuentan con información completa sobre el tipo de servicios ofrecido por el sistema de salud pública. Algunas sólo usan los centros y las postas como farmacia, para comprar medicina más barata que en las tiendas comerciales. Por ejemplo en la sierra no tienen ninguna información sobre qué es el cáncer y cómo prevenirlo.

Al parecer, en general no existe la costumbre de explicar lo que se diagnostica y qué se hace para curar a los pacientes. En el caso de las mujeres quechua con poco conocimiento del español, al parecer se considera que ellas no pueden entender lo que pasa. Por estas razones no se hace un esfuerzo para explicarles o se les explica de tal manera que ellas no llegan a entender.

- Poca información sobre el tratamiento completo. Muchas entrevistadas hacen referencia a que han iniciado un tratamiento, se han sentido mejor, pero después de nuevo han recaído y después han recurrido a un curandero porque las medicinas no sirvieron. Al parecer, muchos tratamientos son iniciados, pero no son continuados por falta de información o por falta de disciplina para volver cuando se les indica. Entonces las pacientes hablan mal de los servicios, de las medicinas, etc. y no vuelven más.

Hay muchas quejas sobre la falta de explicaciones que satisfagan y sean comprensibles para las mujeres. Asimismo, se observa reconocimiento por haber recibido una explicación extensa sobre la enfermedad que tienen y el tratamiento que necesitan.

Las mujeres tienen expectativas contradictorias: por un lado, quieren ser atendidas rápidamente porque van sólo el día de feria, no tienen tiempo y tienen que tomar el último transporte disponible para volver. Por otro lado, no están contentas con la explicación y la cantidad de información que reciben. Los días de Feria hay poco tiempo para brindar un buen servicio. Otros días no hay transporte para llegar al puesto de salud.

- Pocas medicinas. La mayoría de las mujeres atendidas opinan que los puestos y centros de salud deberían estar mejor abastecidos de medicinas. Al mismo tiempo, al parecer, no tienen mucha idea de para qué sirven los medicamentos. Por un lado tienden a la automedicación, por otro lado, no tienen claridad sobre la cantidad y la duración de la medicación para diferentes enfermedades.

Testimonios sobre los servicios de salud de hombres y mujeres

- Varón de 30 años, de San Antón con 3 hijos (esposa tuvo 6 embarazos)
“Yo podría decir que acá en el centro de Salud la atención no es buena. Antes de la operación de mi esposa, en su embarazo anterior, yo la traía aquí a sus controles. El Doctor siempre nos decía que traigamos para dar a luz y yo le hice caso. Mi esposa dio a luz aquí, fue peor, le hicieron pasar

frío, ni siquiera la taparon con una frazada. Ella salió temblando. En nuestras casas no es así. Mis primeros hijos le hice dar en mi casa, ahí la cuidamos bien. Que no entre viento, todo lo tapamos bien “chévere”, está muy bien cuidada, cuando esta mojada la cambiamos sin que entre viento, el cuidado dura un mes o dos meses. También la cuidamos de la comida. Todo es el cuidado. Sin embargo en el Centro de Salud luego de tres días ya las están botando, tienen que hacerse ver con el sol, con el frío, con el viento. Después aquí, en el campo, se presenta una enfermedad, nosotros le llamamos recaída, eso les da y para nosotros es mucho más gasto y en los hospitales nos dicen: ‘ustedes las hacen enfermar en sus casas, por eso es’. Yo no creo que es por eso, porque nosotros las cuidamos muy bien.”

- Varón de 41 años de Coasa con 1 hijo
“Es que los remedios y el tratamiento del centro no les hace provecho como sucedió con mi esposa, sólo saben cobrar y cobrar. Los remedios que dan no hacen ningún efecto, no curan; si fuese lo contrario con gusto podríamos llevar a nuestras esposas. Por otro lado, algunas señoras prefieren curarse en su casa por temor a ser reñidas en el centro.”
- Varón de 30 años, con 3 hijos de Coasa
“Cuando nosotros vamos, ellos nomás no vienen. A esos doctores tenemos que ponerle para su gasolina de la ambulancia y cuando muere la señora hacen necropsia de tanta plata, sin mentir cobran más o menos 300 soles.”
- Varón de 43 años con 7 hijos de Coasa:
“Como humanos que somos así quisiéramos que atiendan. A veces las personas del campo estamos marginados, mirados estamos los del campo, no tienen dignidad los que atienden en la posta. A veces tienen miedo: sucio... así nos miran, eso no debe de haber. Nosotros en esos lugares lejanos quisiéramos que haya dignidad, que se atienda por igual a las personas, sean gente mestiza, gente del campo o gente que vive en la ciudad, todos debemos ser iguales, las instituciones que están apareciendo también que nos miren sin ninguna marginación, por igual.”
- Varón de 30 años con 3 hijos de Coasa:
“Tienen preferencia a los coaseños, ya que cuando vamos al centro de salud nos marginan a nosotros que somos del campo. Pero igual vamos ya que no queremos pagar la multa.”
- Varón, 33 años con 3 hijas de Coasa:
“Me gustaría que hubiera apoyo por parte de la posta en el sentido de que ellos deben visitarnos a nuestras casas, deben traer pastillas para la tos y la gripe. La atención debe ser adecuada, debe haber buen trato por parte

de los que atienden ya que éstos son rotativos tanto en la posta como en el centro de salud.”

- Varón, 43 años con 7 hijos de Coasa:
“Que les den charla de planificación familiar. Eso es muy necesario, las señoras aquí en el campo siempre tienen miedo de hablar de eso, si fuesen a las charlas ya no tendrían mucho miedo y ya podríamos cuidarnos la pareja.”
- Mujer de 36 años con 7 hijos de Coasa
“Las mujeres que no van al centro de salud debe ser porque no tienen suficiente economía. Además no obligaban como ahora, lo que recuerdo es que a la fuerza les han llevado a varias señoras para ligadura. Yo estaba incluida en la lista para esto. Llegó mi esposo de la mina y no dejó que fuera, ahora me alegra mucho no haberme sometido a eso ya que las mujeres que lo hicieron están muy mal”
- Mujer de 53 años con 6 hijos de San Gabán
“Después del parto nos cuidamos por lo menos 8 días, tiene que ser con agua de romero, retama, también debemos tomar el remedio del sobrepeso que está en nosotras mismas: en la posta no te cuidan, no te lavan con agua de retama y romero, eso es lo primero que deberían de hacer, ellas no entienden de eso y pienso que si les planteásemos, no aceptarían”
- Mujer de 19 años sin hijos de San Gabán
“Lo que no me gusta de la posta es que sean hombres los que atienden ahí, uno de los que atiende es más bueno que el otro, pero aún así me da miedo; una vez vino una señorita a quien le conté mi problema, me dio consejos y nos ha revisado los senos viendo que no debía haber ningún bultito ni secreción. A la gente de aquí nos gusta eso”
- Mujer de 45 años con 2 hijos de Coasa
“Uno mismo se cura porque no hay plata, por eso en cualquier enfermedad se curan en su casa nomás y sanan. Otras no se curan y ellas se mueren, pues. No hay curandero en Ayusuma, ellas nomás se curan; las mujeres casi no vienen a la posta, algunas quizás vengan a veces, para traer a las wawas, para eso venimos casi todos”
- Mujer de 40 años con 7 hijos de Coasa
“Siempre nos curamos en nuestras casas, a la posta no vamos porque es muy caro y además es lejos desde aquí, no creo que estén yendo a la posta, mucho dinero es, a la wawa también no quieren curar cuando no tenemos dinero, nos dicen que nos prestemos, por eso vamos al curandero, con él lo hacemos curar, a veces sana, a veces muere. El curandero no co-

bra mucho, a veces le pagamos en carne, en chuño, en papa; pero a la sanitaria no, muy caro es la posta”

- Mujer de 22 años con 1 hijo de San Gabán
“A mí sólo me han obligado ponerme una inyección para no tener hijos, así estaba, no le hablé a nadie, después no me vino mi menstruación. De 2 meses me vino con mucho dolor, total me dolía, tenía que ir a la posta pero se ha terminado también”

11.4.2 Uso de medios de comunicación por mujeres rurales y sus familias

El uso de los medios de comunicación en zonas rurales se reduce principalmente a la radio. Los periódicos no llegan, o muy raras veces lo hace; y, la televisión sólo existe en algunos pueblos de San Gabán y funciona con baterías, de tal manera que se usa sólo de vez en cuando. Coincide también la hora de mayor sintonía: en la mañana temprano entre las 4 y 7 de la mañana, en los tres distritos.

Sin embargo, las estaciones de radio preferidas varían en los tres distritos, entre otras razones, porque no se escuchan bien en todas partes. Algunas emisoras solamente llegan a ciertas horas y después se pierden durante el día. Muchas mujeres declaran que ellas no prenden la radio, sino sus esposos e hijos. Hay una marcada preferencia por estaciones de radio con programación en idioma Quechua.

a) Distrito de Coasa

En el distrito de Coasa se mencionaron como emisoras preferidas Allin Cápac (4 x), Radio Tahuantinsuyo (2 x), Radioprogramas (3 x), Onda Azul (1 x), Sol de los Andes (1 x), Quillabamba (1 x). Tres mujeres indican que no escuchan radio y una declara que escucha a veces cuando hay pilas. Otras mujeres declaran que escuchan radio todos los días de la semana sobre todo noticias en la madrugada. Otras indican que sólo escuchan radio en la madrugada porque después durante el día las estaciones no entran a Coasa.

De las mujeres que declaran escuchar radio (un 70 % del total entrevistado), cuatro declaran que ellas no prenden la radio, sino sólo lo hace su esposo. Dos mujeres mencionan que ellas prenden la radio y una dice que lo prende tanto ella como su esposo.

En Coasa no se leen periódicos y no llega la televisión al campo porque se necesita antena parabólica.

b) Distrito de San Antón

En el Distrito de San Antón la gran mayoría de las mujeres entrevistadas escucha radio (sólo dos indican que no escuchan) y hay mayor coincidencia sobre las emisoras sintonizadas. Se menciona tanto Allin Cápac como Onda Azul 8 veces (las dos tienen programas en Quechua), con lo cual estas dos emisoras son las preferidas. Radioprogramas (de alcance nacional) fue mencionada sólo 3 veces (no tiene programación en Quechua) y Radio Carabaya fue mencionada una vez. Sin embargo, la mayoría dice no escuchar todos los días y se enteran de noticias a través de los comentarios de los vecinos. Algunas indican que escuchan 3 a 4 veces por semana noticias en la madrugada.

En la mayoría de las familias normalmente el esposo prende la radio y a veces también las esposas. Algunas dicen que sólo prenden la radio cuando su esposo está ausente. Sólo una mujer indica que nunca prende la radio porque no sabe prenderla. Siete mujeres prenden la radio siempre o de vez en cuando. Algunas mujeres dicen que tienen acceso a periódicos cuando viajan a Juliaca.

No tienen televisión. Sólo muy pocas cuentan con afiches de las elecciones, religiosos o de alguna campaña de salud. La mayoría indica contar con un almanaque que fue regalado por alguna tienda de Juliaca. No hay acceso a la televisión.

c) Distrito de San Gabán

En el distrito de San Gabán el uso de los medios de comunicación es diferente que en los otros dos distritos. Hay un problema con el acceso a las estaciones de radio y además la gente tiende a buscar emisoras de sus lugares de origen. La radio más mencionada (3 x) es la radio Tahuantinsuyu, seguida por las de Madre de Dios (2 x) y de Quillabamba (2 x). También se mencionan Radioprogramas (1 x) y Radio Sicuani (1 x). Se mencionan los horarios de la madrugada y también de la noche a partir de las 7 de la noche. Varias mujeres se lamentan que no llegan las radios de su lugar de origen. La mayoría de ellas afirman que también prenden la radio. Algunas confiesan no prenderla cuando se encuentra el esposo. También algunas subrayan la preferencia por programas en Quechua. Escuchan con mayor frecuencia que en otros lugares, la mayoría afirma escuchar radio todos los días.

Pero también hay varias mujeres que afirman no escuchar radio, pero ver televisión (4 x): “los que tienen antena, ven televisión”; “cuando hay batería vemos televisión”. Se mencionan los canales América TV, Panamericana y

Frecuencia Latina y el horario de las 7 a las 10 de la noche. Una mujer lee periódicos cuando viaja al Cusco, cada dos a tres meses y menciona los diarios Ojo y La Prensa. Una mujer afirma que no escucha radio ni mira TV. 4 mujeres afirman tener almanaques regalados por tiendas. Una afirma contar con un afiche del Ministerio de Salud sobre la picadura de zancudo de la fiebre amarilla.

Se puede concluir que el único medio de comunicación utilizado en la mayoría de las zonas rurales es la radio y que la mayoría de las entrevistadas dan preferencia a las emisoras que transmiten programas en quechua. Sin embargo, en los tres distritos no hay una sola emisora preferida, de tal manera que convendría repartir programas del Ministerio de Salud –en idioma Quechua– en las estaciones de radio mencionadas con mayor frecuencia: Radio Allin Cápac, Radio Onda Azul, Radio Tahuantinsuyu y Radio Quillabamba. Se lograría una audiencia masiva y también de mujeres. La hora de mayor sintonía es la madrugada durante los noticieros. Asimismo almanaques y afiches también son bien recibidos y pegados en las paredes de las casas.

Además, se recomienda mucho intensificar charlas en asambleas comunales y reuniones de clubes de madres, así como visitas domiciliarias y preparar material sonoro o gráfico que puede ser repartido para mejorar el nivel de información en general sobre los servicios de salud pública, así como con temas específicos.

Sobre los contenidos a transmitir tenemos varios tipos de mensajes

- ❑ Mensajes de información:
 - sobre los servicios brindados,
 - sobre los costos reales de los servicios incluyendo atención y medicinas,
 - sobre duración de tratamientos,
 - sobre personal que atiende en los centros y puestos de salud, cómo se llama, qué edad y qué profesión tiene, porqué se encuentra allí, dónde ha trabajado antes, qué los motiva a trabajar en cada distrito, etc.

- ❑ Mensajes de no discriminación:
 - sobre el buen trato, la calidez en el trato,
 - personal con conocimiento del quechua,
 - horarios de atención,
 - consideración de largos caminos,
 - problema de días de feria y sugerencias,

- oferta de atención a domicilio,
 - presencia de mujeres en los establecimientos de salud,
 - evitar mensajes de exclusión, que se dirigen a las mujeres rurales como las otras y no: como nosotras.
- Mensajes de explicación sobre la medicina occidental:
- que no se cura con una sola inyección o una sola pastilla,
 - que hay que seguir un tratamiento completo para la cura,
 - que se explicará con paciencia y en detalle el diagnóstico así como los pasos a seguir en la curación, para que ésta llegue a ser completa.
- Mensajes sobre la necesidad y la utilidad de la prevención:
- difundir razones para prevenir enfermedades
 - informar qué enfermedades se pueden prevenir y cómo
 - mensajes sobre cómo funciona el papanicolao.
- Mensajes sobre el cáncer
- como se manifiesta,
 - como se puede prevenir,
 - tipos de cáncer más frecuentes en cada zona.
- Mensajes sobre SIDA y enfermedades de transmisión sexual
- sobre el cuidado que deben tener hombres y mujeres, en forma diferenciada.
- Mensajes precisos y repetidos sobre métodos anticonceptivos
- sobre cómo se llega a embarazar una mujer,
 - información sobre posibles efectos secundarios de los métodos y qué hacer cuando surgen éstos,
 - subrayar que a nadie se le puede obligar a usar algún método anticonceptivo,
 - promover el uso de métodos anticonceptivos tanto entre mujeres como en hombres.
- Mensajes sobre el problema del uso de servicios de salud pública sólo en casos de mucha gravedad
- consecuencias que tiene,
 - en caso de muerte, difundir detalles sobre el diagnóstico y la causa de muerte para evitar malos antecedentes.

Sobre la transmisión de estos mensajes se recomienda observar un lenguaje sencillo, claro y fácil de entender por las mujeres, preferentemente en quechua. Igualmente se recomienda usar imágenes de la realidad del campo con las que se pueden identificar inmediatamente. De la misma manera no se recomienda usar material escrito, dado el bajo nivel educativo de la gran mayoría de las mujeres rurales. No se recomienda usar material de figuras cómicas urbanas, como Mickey Mouse u otros populares entre los niños de la ciudad pero que no “funcionan” en el campo. Conviene dramatizar situaciones que parecen reales y que se adaptan a situaciones que ocurren en las comunidades tanto para la producción de cuñas o spots publicitarios de 30 – 60 segundos, o de programas o microprogramas dramatizados (radioteatros), ya sean unitarios o seriados (a modo de radionovelas, con personajes fácilmente reconocibles e identificables). Difundir mensajes amenos, interesantes, pero no fugaces. Repetir mucho los principales contenidos (reiteración) incluir música regional. Programar un solo tema por varias semanas (a modo de campañas) antes de seguir con otro tema, etc. Programar temas de acuerdo al calendario de fiestas, agrícola, social, etc.

11.4.3 Conocimientos, actitudes y prácticas alrededor de la salud de la mujer

Los conocimientos, actitudes y prácticas relacionados con la salud de la mujer no varían sustancialmente entre los tres distritos. Sin embargo, en el caso de San Gabán, el clima de la selva produce enfermedades desconocidas y modificaciones en algunas prácticas debido al fuerte calor. Por lo tanto, las enfermedades varían y en muchos casos no se conocen métodos tradicionales de cura de estas enfermedades que son nuevas para los migrantes.

a) Los Distritos de San Antón y de Coasa

Todas las entrevistadas coinciden en que se curan solas cuando se enferman lo que consideran levemente, con malestares como la tos, gripe, dolores de barriga y cabeza. Manifiestan asistir al curandero por enfermedades que provienen de la madre tierra como la uraña, enfermedad provocada por un susto fuerte frente a lo que ellas consideran como presencia maligna.

Se mencionan las enfermedades como el kírí por cargar pesos y de la madre, que no les permite levantarse porque la espalda se les quiere caer. A causa de golpes del esposo a una mujer embarazada le puede dar kírí y por cargar leña durante el embarazo le puede dar kirisqa. Si la mujer pasa frío durante el parto se puede hinchar y morir, porque eso es difícil de curar. En el

parto, la placenta no sale porque la mujer ha estado acostumbrada a estar sentada largos ratos bajo el sol y se le pega la placenta en la parte de la espalda. Los males de la tierra como jallpajapeq'a o la uraña y la colerina son curados por los curanderos. El Qopo es una enfermedad de la piel parecida a la sarna y se cura lavando con jabón.

En cambio las entrevistadas jóvenes menores de 25 años de la comunidad San Juan de San Antón, por ejemplo, no dan credibilidad a los curanderos y manifiestan que son “engañosos”.

La mayoría de las mujeres menciona hierbas y mates que se utilizan para la curación, como por ejemplo: chanqorkuna, ccuro ccuro, muña, salvia, eucalipto, ortiga negra, flor blanca, uña de gato, punqui, linaza, quinua, panqui, ruda, llantén, catahui, chuico chuico, japeqa, una tierra que se come para sanar, etc. Diferencian entre hierbas frescas y calientes. Las hierbas calientes sirven para sanar el dolor de estómago, mientras que las frescas son para aliviar el dolor de cabeza, por ejemplo.

Todas las entrevistadas coinciden en que el embarazo es el crecimiento de la barriga que les trae molestias tanto corporales como emocionales cambiándoles totalmente la vida. Se dan cuenta de su estado cuando ya no menstrúan, los cuidados durante el embarazo incluyen cuidarse bien, no hacer trabajos pesados, alimentarse lo suficiente. Los cuidados después del parto comprenden varios días de permanencia en la cama, estar muy abrigadas para evitar el frío, alimentación sin sal, toman caldo de carne sin sal, acompañar siempre a la mujer que dio recién a luz para que no sufra un susto por presencia del demonio. Se bañan con agua tibia con romero.

Las entrevistadas de San Antón opinan que las mujeres pueden perder la vida después del parto cuando sufren una recaída por no cuidarse correctamente del sol y el frío, o cuando se les deja solas después de haber dado a luz ya que el diablo se les presenta en forma de un animal provocándoles el susto llamado “uraña”. Para que no suceda la muerte dijeron cuidarse del frío y el calor un tiempo considerable en la cama, y no dejarlas solas ni un instante después que dieron a luz. Pueden morir por “caídas” (o golpes) que provocan hemorragia vaginal, durante el parto, por la mala posición del bebe y retención de placenta. Después del parto pueden morir por descuido, por la mala atención y al no tener cuidado ella misma puede darles el sobreparto (la cual presenta muchos malestares como escalofríos, dolor de cabeza, hemorragia, etc.).

Opinan que no es bueno atenderse el parto en el centro de salud porque no dan los cuidados como los que se recibe en casa. Las señoras coinciden en el trato inadecuado, es decir, son lavadas con agua fría, les hacen levan-

tar pasado unas cuantas horas por lo que les entra el frío. El esposo de una de las pocas señoras que se hicieron atender el parto en el Centro de Salud de San Antón opina que fue peor porque le hicieron pasar frío, no la tapaban con frazadas y ella salió templando, y que luego de 3 días la botaron. Sin embargo, algunas mujeres a pesar de no haberse atendido el parto en la posta, opinan que el parto en el centro de salud puede ser más rápido que en la casa.

Las mujeres de San Antón manifiestan que se enferman de varios males que las tienen tristes y preocupadas. Tratan de aliviarse con infusiones de una variedad de hierbas y pastillas, y eso lo hacen en sus mismas casas en cuanto sufren de cualquier enfermedad. Tienden a curarse ellas mismas con ayuda de sus esposos. Las mujeres manifiestan cuidarse con el método inyectable, pero la mayoría de las mujeres manifiestan que aún no se cuidan, pero que pronto lo harán.

En general hay poca información sobre la enfermedad del cáncer en sentido occidental. Ellas llaman “cáncer” a diferentes enfermedades, por ejemplo “el cáncer a la matriz regla blanca”, “causado por quedar coágulos de sangre en la matriz después del parto y por suciedad a falta de limpieza”. El cáncer provoca que se pudre la matriz. Puede dar el cáncer si una mujer poco tiempo después del parto se expone al sol, también algunas piensan que la suciedad puede dar cáncer y que el remedio es lavarse bien.

b) Distrito de San Gabán

Las señoras entrevistadas consideran que muertes durante el embarazo se deben por sufrir golpes o levantar pesos, por el bebe atravesado, por debilidad a consecuencia de una mala alimentación. Opinan que las mujeres deben tener un cuidado especial cuando están gestando, durante y después de su parto. Sin embargo, casi todas afirman no haberse cuidado especialmente. Después del parto el cuidado que adoptan es descanso por una semana y muchas veces están sólo unos dos días debido al calor. Después se cuidan tres semanas más sin agarrar agua fría y sin exponerse al calor, en cuanto a alimentación es a base de carne de cordero o gallinas con comino y sin sal.

Manifiestan cuidarse para no quedar embarazadas a través del método natural y del método inyectable, usado sobre todo por mujeres mayores de treinta años. Dicen enfermarse de la regla blanca, de dolores de cabeza, de barriga, con la tos, la fiebre, de la diarrea, el cáncer, el SIDA y de los efectos negativos de los métodos anticonceptivos. Para curarse ellas beben constantemente infusiones de hierbas como la chanca piedra, uña de gato y sano-sano, acompañando en ocasiones de pastillas y antibióticos que adquieren de la

posta de salud. Se curan en sus casas ellas mismas con el apoyo de sus esposos. Sólo asisten al centro de salud cuando la enfermedad se vuelve grave.

Algunas mujeres no asisten a la posta por vergüenza a ser revisados por un varón, por miedo a que les obliguen a ser operadas para no tener más hijos (ligadura de trompas), por la distancia considerable entre sus casas y el puesto de salud, por falta de medios económicos.

En lo referente a otras enfermedades como el cáncer identifican las siguientes enfermedades: cáncer a los ovarios, infecciones de las partes por causa de la evaporación de la tierra, cáncer a la matriz, regla blanca, el SIDA.

Los hombres entrevistados manifiestan que las mujeres enferman de fiebre amarilla a causa del clima y por unos moscos que provocan la uta, el chupo por golpes de cualquier tipo, heridas, luxaciones y otros. Sostienen que los varones están comprometidos a atender a sus esposas y velar por su recuperación. Para curarlas usan hierbas medicinales que consiguen en los montes como la uña de gato, la sangre de grado, el matapalo, sano-sano y otros más. Uno de ellos señala que en caso de gravedad y contar con los medios económicos suficientes llevaría a su esposa al centro de salud.

Los varones opinan sobre la posta de salud que necesita mejorar lo siguiente: ampliación del local de la posta, médico con experiencia, infraestructura y equipos adecuados para la posta, puesto móvil para emergencias, implementación de un surtido de medicinas para las enfermedades y accidentes propios de la zona, ayuda de la dirección regional con un grupo electrógeno.

El puesto de salud de Cañicuto en San Antón es excepcional porque los sanitarios que son del lugar atienden muchos partos en las casas. La mitad de los hombres entrevistados en los tres distritos manifiesta haber atendido los partos de su esposa. Ellos afirman haber aprendido de su padre o en el primer parto de la esposa de otro familiar. La otra mitad de los esposos busca el apoyo de otra familiar o de alguna vecina para la atención al parto. Sólo un hombre entrevistado afirma haber sido capacitado por el Centro de Salud en San Antón en cómo atender el parto. Los hombres que han atendido el parto de su esposa manifiestan que lo hacen con mucho miedo, que se mueven entre la vida y la muerte, y que recién cuando todo ha ido bien, ellos se sienten muy orgullosos.

11.5 Conclusiones

- La gran mayoría de las mujeres entrevistadas fueron atendidas por lo menos una vez.
- Hay buenas opiniones del servicio de salud y del personal de salud.

- La mitad las mujeres asistidas opinan que fueron bien atendidas, que el personal fue amable, tuvo paciencia, a veces no cobró, etc.
- La mitad de las entrevistadas opinan que los puestos y centros de salud son muy importantes para la salud de las mujeres.
- Muchas mujeres no van voluntariamente y por convicción, sino porque se sienten obligadas, condicionadas y por miedo a sanciones.
- Todavía existen denuncias de malos tratos, de presiones para la planificación familiar o la esterilización.
- Las mujeres no están bien informadas sobre los servicios de salud. No son percibidos como servicios relevantes para todo el ciclo de vida de las mujeres. Prevalece información sobre servicios de salud reproductiva.
- Los servicios de salud no son ofrecidos como un derecho sino como una obligación (obligación de las mujeres de usar los servicios, controlarse, etc., y obligación del estado de ofrecer todo gratis).
- Al mismo tiempo no queda claro que todas las personas tienen una responsabilidad en relación con su propia salud, y que ésta depende de la prevención, de los chequeos regulares, de los estilos de vida sanos, etc.
- Muchas mujeres siguen sin pensar que ellas deberían cuidar su salud y sólo usan los servicios de salud para sus hijos.
- Muy pocas mujeres entienden que hay que hacer chequeos de salud estando sanas, en general, tienen problemas de comprender la lógica de curación de la medicina occidental. Muchas esperan milagros rápidos y no terminan el tratamiento.
- Muy pocas mujeres tienen información sobre el cáncer y su prevención.
- Muy pocas mujeres tienen información sobre el SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual
- Para las mujeres es subjetivamente más importante, que la reducción del riesgo de mortalidad materna, sentirse bien, en confianza y bien cuidadas durante el parto
- Muy pocas mujeres fueron atendidas durante el parto por personal profesional de salud.
- Las visitas de atención domiciliarias se realizan sólo en casos muy excepcionales.
- El personal profesional de salud es percibido como ajeno a la gente y a las costumbres del lugar y observado con mucha desconfianza.
- Hay mujeres que consideran que ni siquiera tendría sentido proponer al sistema de salud pública el respeto por los sentimientos y prácticas de las mujeres quechuas, porque sus propuestas no serían aceptadas.

- Aún hay poco reconocimiento de parte de las mujeres quechuas de los servicios públicos de salud en zonas rurales, de su necesidad y su utilidad.
- Las mujeres se encariñan con el personal con buen trato y se resienten por los cambios frecuentes de personal que no permiten establecer una relación de confianza entre personal médico y pacientes.

11.6 Recomendaciones

- Mejorar el nivel de información sobre los servicios de salud, con consideración especial de las mujeres con bajo nivel educativo (analfabetas, monolingües).
- Informar a los hombres sobre los servicios de salud para las mujeres para que incidan a favor de su uso, capacitar a los hombres en la atención al parto, dirigirse directamente a los hombres para promover el uso de anticonceptivos.
- Hacer campañas para explicar el concepto de la prevención y de los servicios correspondientes.
- Mejorar la prevención del cáncer, explicar qué es la enfermedad del cáncer.
- Implementar una política de personal que garantice la presencia de por lo menos una mujer en cada puesto de salud y que reduzca la rotación del personal.
- Promover la dirección de centros de salud por mujeres.
- Evitar que los pocos médicos en el campo sean reducidos a administradores de los centros de salud, en vez de dedicados a la atención a los pacientes.
- Promover una relación más personalizada entre el personal de salud y las mujeres rurales:
 - promover la participación del personal de salud en eventos de la comunidad,
 - hacer conocer los nombres del personal de salud, su calificación y experiencia,
 - demostrar preocupación por el seguimiento de tratamientos iniciados, mediante visitas domiciliarias y facilidades para el acceso a medicinas y materiales necesarios.

- actuar con la mayor transparencia posible en los que se refiere a los cobros y a los servicios gratuitos. Asegurar que cada paciente entienda, por qué se cobra o no se cobra, qué se cobra y por qué, etc.
- ❑ Motivar el uso de los servicios de parte de las mujeres:
 - enfatizando la relación entre la mortalidad materna y la atención de salud en casa sin apoyo profesional,
 - informando sobre el personal de salud que atiende, su profesión, su función, si son hombres o mujeres, sus nombres, su experiencia, etc.,
 - difundiendo información sobre buenas prácticas, por ejemplo, sobre mujeres que han pasado todos los controles con éxito, mujeres que por la prevención han podido ser curadas de alguna enfermedad detectada a tiempo,
 - reflexionando sobre las condiciones de servicios los días de feria y ofrecer oportunidades para recibir información y atención con más tiempo y mayor calma y confianza,
 - extendiendo la atención a domicilio.
- ❑ No enfocar la salud de la mujer sólo como salud materna, sino apelar a mujeres de todas las edades para que cuiden su propia salud y se atiendan para todo tipo de enfermedades.
- ❑ Hacer una campaña en quechua: mujer, tú eres importante, tu salud es importante, tú la puedes cuidar haciendo esto y aquello, no dejes de pensar en ti....
- ❑ En el caso de atención a los niños, atender al mismo tiempo también a la madre o por lo menos informarla sobre los servicios de salud importantes para ella.
- ❑ Responder a la expectativa de la curación rápida con medicina o inyecciones, con explicaciones y diferentes opciones.
- ❑ En las consultas tomar en cuenta los pasos previos o complementarios con medicina natural anteriores, paralelos o posteriores.
- ❑ Valorar el uso de aquellas prácticas de medicina natural que son valiosas y que pueden ayudar.
- ❑ Establecer contacto y coordinación con curanderos y parteras del ámbito de los puestos y centros de salud.
- ❑ Organizar eventos de capacitación e información para hombres y mujeres.
- ❑ Evitar que la planificación familiar sólo se dirija a mujeres. Responsabilizar también a los hombres por la planificación familiar.

- ❑ Evitar los malos antecedentes para que las mujeres se atrevan a volver a usar los servicios. En caso de muerte de pacientes en los establecimientos de salud, hacer un esfuerzo por explicar el caso, para evitar que sirva como antecedente negativo.
- ❑ Explicar bien el funcionamiento de la medicina, la cantidad y el tiempo de medicación necesaria para que sea efectiva.
- ❑ Abastecer mejor los establecimientos de salud, con medicinas.
- ❑ En San Gabán hacer una campaña contra el SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual. Explicar bien qué es el SIDA y cómo afecta especialmente a las mujeres.
- ❑ Mejorar las condiciones de los puestos de salud con la instalación de salas de parto con agua potable, con suficiente espacio y privacidad para las pacientes, y un ambiente agradable. Separar bien los ambientes para alojar al personal de salud.
- ❑ Cuidar la ubicación de los puestos de salud para que las mujeres tengan facilidad de llegar y no sientan desagrado por mal olor, malas vecinas, etc.
- ❑ Difundir la noción del servicio de salud como un derecho de las mujeres en combinación con la responsabilidad propia por una buena salud.
- ❑ Para campañas por los medios de comunicación usar sobre todo la radio, el idioma quechua y la música que les gusta, con dramatizaciones, spots, charlas, etc.
- ❑ Producir afiches y almanaques con gráficos grandes y culturalmente adecuados, y con un mínimo de letras para los diferentes temas de la campaña para incrementar el uso de los servicios de salud entre las mujeres rurales.
- ❑ Regalar a cada mujer atendida un afiche para su casa y distribuir los afiches para los locales comunales, tiendas y otros lugares públicos.