

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

AÑO II

Julio - Septiembre 1988

Nº 7

CONTENIDO

1. Identidad étnica y educación <i>Jairo Muñoz M.</i>	7
2. La educación escolar entre los Mixe <i>Mario Acunzo</i>	13
3. La numeración Mixe (Primeros intentos) <i>Isaías Aldaz H.</i>	51
4. II Jornadas Nacionales de Educación Indígena de Venezuela	69
5. Boletín de Educación Bilingüe Intercultural	
- El Castellano del maestro y el castellano del libro. <i>Luis Enrique López - Ingrid Jung</i>	85
- Síntesis de los resultados alcanzados en el Seminario sobre las actividades del proyecto experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P). <i>Luis Soberón</i>	111
6. Conclusiones del Parlamento Indio Americano del Cono Sur (1974)	127

Ediciones
ABYA-YALA



Proyecto EBI
Educación
Bilingüe Intercultural



ABYA
1053

**PUEBLOS INDIGENAS
Y EDUCACION N° 7**

Publicación Trimestral

Julio - Septiembre 1988

Coedición: • Ed. ABYA-YALA
Casilla 8513
Quito-ECUADOR

• Proyecto EBI
(GTZ—MEC)
Casilla 896 A
Quito-ECUADOR

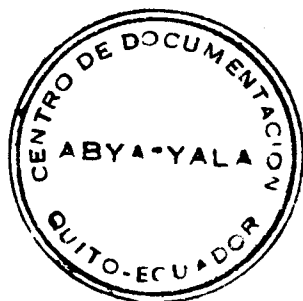
Co-Directores: *Javier Herrán G. (S.D.B.)*
Matthias Abram

IMPRESION: Talleres ABYA-YALA (Cayambe)

DISTRIBUCION: Librería "Abya-Yala": 12 de Octubre 14-36
Telf.: 562-633 - Quito
Librería "LIBRI MUNDI": Juan León Mera 8-51
Telf.: 234-791 - Quito
Librería "CIMA": Av. 10 de Agosto 2-85
Telf.: 571-378

Suscripción anual: Ecuador: S/ 1.600
América: U\$ 15,00
Europa: U\$ 20,00

PRESENTACION



En esta entrega la revista presenta dos estudios sobre la educación entre los Mixe en México: uno que se ocupa de la educación formal y de la implicación que tiene la presencia de la escuela en la comunidad; el otro, que se refiere a la posible recuperación del antiguo sistema de numeración mixe, que no es decimal.

El boletín ofrece dos trabajos que salen del Proyecto Bilingüe de Puno-Perú, el uno es una reflexión sobre el castellano como segunda lengua y el otro, el resumen de un seminario de evaluación, que se hizo al entregar el Proyecto a las autoridades del Ministerio del Ramo al cabo de 10 años de labores.

Las reflexiones iniciales de Mario Acunzo sobre la diferencia entre las formas tradicionales de transmitir la cultura a las jóvenes generaciones y la pedagogía de la escuela, valen no solo para el caso mixe; todos los que estamos implicados en la educación bilingüe estamos confrontados a diario con los problemas aculturadores que conlleva la educación formal.

En estos días en el Ecuador se está gestando la creación de una Dirección Nacional de Educación Indígena, al interior de un espacio más amplio de participación que el gobierno ofrece a las Nacionalidades; esperamos que los anhelos del indígena de tener acceso a la educación en todos sus niveles, se haga más realidad que hasta el momento. Son las organizaciones indígenas las que tienen que asumir el papel de

interlocutores del Estado en la reformulación de la educación de sus jóvenes generaciones, para orientar y llevar en cogestión esta modalidad educativa.

La revista ofrece sus páginas para ir acompañando los procesos de innovación y de reforma que se están anunciando.

A los amigos de los otros países va la cordial invitación para que participen con sus aportes en una discusión abierta en el campo pedagógico para los pueblos indígenas.

Javier Herrán
ABYA-YALA

Mathías Abram
EBI

IDENTIDAD ETNICA Y EDUCACION

Jairo Muñoz M.

1. "Ser más" y "ser otro"

"Estudie para ser más", es una de las expresiones frecuentes usada por los padres cuando quieren motivar a sus hijos.

No falta la ocasión de que este consejo se vuelva un imperativo mecánico, y en consecuencia el niño o joven se siente presionado por alcanzar un ideal que se acomode al modelo que le presenta la sociedad en la que vive. Y se entabla entonces una lucha individualista por "ser más", en la que se torna imprescindible el sobresalir, el ser el primero. Así se ha estado forjando al "hombre del futuro"; a través de esta ley competitiva que premia y castiga, que ensalza y reprueba, que consagra y condena.

La educación es entendida pues, como desarrollo y perfeccionamiento de las cualidades, y como formación de la personalidad que proporcione una identidad social acorde con los valores de la sociedad y cultura dominantes. Adquirir más conocimientos y habilidades es su expresión cuantitativa.

El educando considera que por este camino alcanza el saber, la madurez y la virtud. Después de ese ascenso prolongado y dispendioso, ha llegado a "ser más", a "ser otro". No es lo que eran antes: "ignorante, infantil, mediocre". Se ha despojado de sus defectos y malos hábitos, de lo que era, y se ha revestido de un nuevo ser. La educación lo modela, le arrebató una identidad y le proporciona otra. Mientras más

* Artículo aparecido en **Indígenas y Educación Popular**, Materiales de trabajo 13-14, SCCS, Bogotá 1988.

interiorice el modelo que la sociedad le muestra, más llega a ser ese otro. Mientras más asimile los valores y las pautas, las actitudes y las normas que le "proponen" sus mayores, más se estará asemejando a ese modelo de vida.

Mientras más deje de ser lo que es para "ser más", para "ser otro", más será premiado y reconocido por la sociedad dominante, esto es, por la sociedad civil que educa e instruye.

Estudiar para "ser más" tiene, pues, una doble connotación. Una se refiere a la superación individual, es decir, a poseer más conocimientos que los demás y a desarrollar habilidades y destrezas mejor que los demás. La otra hace relación a la adquisición de las pautas culturales y de los valores ideológicos dominantes que le permitan ser: buen ciudadano, gran erudito, hábil negociante... En este sentido decimos que se adquiere una nueva identidad, identidad que se contrapone a la del "ignorante, incivilizado y torpe", que se supone es la identidad del inculato, del no estudiado. Y así, educarse para "ser más" es educarse para "ser otro".

Vista desde este punto de vista, la educación no es otra cosa que la fábrica social para moldear nuevas identidades capaces de reproducir las estructuras de la sociedad. El pobre, el rico, el indio, el mestizo, el blanco, el varón, la mujer, todos deben ser educados siguiendo esas grandes pautas; la diferencia es solo de grado, de matiz.

"No se avergüencen de ser indígenas. Levanten la frente en alto..."

(Alvaro Ulcué Chocué, Sacerdote, Indígena Paez, asesinado en noviembre de 1984).

En los grupos y comunidades indígenas, en consecuencia, la educación ha servido de canal integracionista, es decir, su intención ha sido la de conducir al indígena a que se despoje de su propia cultura, deje de ser él mismo, y se integre a la sociedad mayoritaria, aprehenda sus valores y normas y alcance nuevas formas de vida. Es necesario entonces que se deshaga de su "dialecto", de sus "supersticiones", de sus "extrañas costumbres", de su "obsoleto pasado", para que llegue a "ser más", a ser otro, esto es, "culto y civilizado". En otras palabras, la propuesta que la educación

dominante ha hecho al grupo indígena es la de que acepte un estilo de enseñanza, unas pautas culturales occidentales, un currículo académico en cuya elaboración no ha participado el propio indígena, y por supuesto, que esté dispuesto a tomar otra identidad, que deje de ser indígena, esto es, "perezoso, bruto, ingenuo, malicioso..." y se acerque más al modelo que se le presenta, lo haga suyo y así se convierta en ejemplo para sus congéneres. No importa que pierda su autonomía y su identidad.

"Nosotros los indígenas contamos con una historia que no siempre ha sido favorable para nuestras vidas y nuestras culturas. Ella misma es testigo de muchos sufrimientos y de tantas esperanzas. La música, el canto y la mirada de cada indio, llevan la huella de la tristeza por el despojo de la Madre Tierra, por la no comprensión de nuestro mundo por parte de la sociedad dominante, que con razón o sin razón casi siempre se nos ha mantenido marginados, menospreciado y muchas veces explotado..."

(Gabriel Muyuy J. Indígena Inga).

Esta educación y lo que ella implica: medios, contenidos, disciplina, ha sido, en consecuencia, el medio privilegiado de la desarticulación cultural de los grupos indígenas y de la destrucción lenta de su identidad étnica. Se ha convertido en el tejido central de una amplia red de intervención y condicionamiento en las comunidades indígenas, que a pesar de estar en desventaja, han sabido resistir.

En nuestro país, la actividad educadora en zonas indígenas, ha tenido la convicción de transformar profundamente las diferentes étnias, las llamadas "tribus bárbaras" o "pueblos primitivos", porque se siente portadora de la verdad. Esto le da autoridad para imponerse, y para sentirse orgullosa de contribuir a la "unidad nacional", a la "civilización" y al "progreso".

La escuela primaria o los internados en los territorios indígenas se construyen desde un inicio en el espacio para la transmutación de la identidad étnica y en la puerta abierta a la imposición ideocultural. Integrando los indígenas a la sociedad "blanca" mayoritaria, se destruye y

se niega no solamente la presencia multiétnica del país real, sino también las raíces de la identidad de estas etnias que se sienten diferentes y que tienen el derecho a serlo. Lo que ha producido este tipo de educación es el desarraigo y la falta de pertenencia del indígena, la desvalorización de su propio ser y el desprecio y vergüenza por su propia cultura. No ha producido ni autoestima, ni afirmación, ni revaloración de su ser frente a los otros, frente a la sociedad dominante. La educación le ha señalado como algo negativo sus símbolos, su lenguaje, sus hábitos, sus costumbres, sus valores y normas, le ha arrebatado su historia y le ha negado la memoria de ella.

"Nosotros debemos sentirnos orgullosos y tener conciencia de lo que significa ser indio... Comencemos a pensar con una mayor claridad y objetividad. Empezar a "pensar" en nuestra comunidad es empezar a "servir" a nuestra querida tribu kamntzá".

(Indígenas Kamntzá autores de "Ingas y Kamntzá, esta es nuestra palabra").

De ahí que nuestra educación no haya estado ni esté realmente interesada en contribuir al afian-

zamiento de la identidad étnica en las comunidades indígenas, ni al desarrollo de sus manifestaciones culturales. Así como tampoco ha estado preocupada por conducir a la persona a desarrollar y afianzar una visión crítica y transformadora del mundo en que vive; ni a superar la metodología pasiva, memorística e individualista, y los contenidos abstractos y ajenos a la realidad; ni a propiciar la creatividad, originalidad y autonomía de la misma persona; ni a vincularse estrechamente a las necesidades, intereses y expectativas reales de los sectores mayoritarios de la sociedad; en fin, ni a desarrollar los valores comunitarios y fomentar la confianza para que los educandos actúen, piensen y trabajen por sí mismos y en equipo. Esto no ha sido el objetivo de nuestro sistema educativo, ni mucho menos ha sido el motor de la práctica educativa.

2. Una alternativa educativa

En América Latina y en el país se ha venido construyendo, como contrapartida de la anterior situación de dominación ideológica y cultural y frente al sistema educativo formal y no-formal imperante, una alternativa de

formación de la persona y de la comunidad, que se conoce ampliamente con el nombre de *Educación Popular*.

No se entiende ésta como una educación masiva, ni como nueva forma de capacitación técnica, ni mucho menos como el medio para acumular conocimientos y para "ser más" por encima del otro. Se entiende como el mecanismo a que tienen o deben tener acceso los sectores populares para:

1. Consolidar y profundizar una visión crítica y transformadora del mundo en que viven;
2. Desarrollar la creatividad que conduzca a construir alternativas en la vida económica, social, política y cultural;
3. Alcanzar niveles de autonomía e independencia frente a los sectores de poder minoritarios;
4. Vincular lo que se aprende con las propias necesidades, intereses y expectativas;
5. Consolidar los valores comunitarios y de solidaridad que aún perviven en su seno; en fin,

6. Recuperar la identidad personal y social, pues tener identidad es lo que posibilita comprometer al hombre en proyectos de cambio, confrontarse con los problemas para superarlos, crecer en autoestima y ser capaz de decidir sobre su propio destino.

En las comunidades indígenas la educación popular debe ante todo respetar cada universo cultural y propiciar su desarrollo, para contribuir y afianzar la identidad étnica. Sin esta identidad y sin conciencia de ella, el indígena, sometido a través de varios siglos, no podrá luchar por su futuro.

En América Latina y en Colombia los indígenas han dado muestra de que la lucha por su cultura se manifiesta en acciones de resistencia y de organización y de que esto ha sido posible porque el motor y la fuerza ha provenido de una conciencia, atropellada y maltrecha, de su identidad como pueblo que siendo diferente tiene derecho a luchar por serlo. La educación popular no puede ir en contravía; su principal aporte es el de ayudar para que esta conciencia de la propia identidad se consolide y manifieste.

"La gran tarea en la que estamos empeñados todos los indígenas es la de RECUPERAR NUESTRA LEGITIMA DIGNIDAD DE PERSONAS. Creemos en el valor de nuestro ser de indígenas y pensamos que viviendo como tales podemos aportar efectivamente al desarrollo integral de la sociedad a la cual pertenecemos. De allí que con un gran espíritu de apertura y sentido crítico estemos impulsando diferentes actividades en la línea de RESCATAR NUESTRA DIGNIDAD DE PERSONAS, con valores y limitaciones: con derechos y deberes como cualquier ser humano".
(Gabriel Muyuy J.).

Pero no se trata de una identidad excluyente, que niegue la interrelación con otros sectores sociales y étnicos. La educación popular no puede convertirse en el instrumento ideológico para remarcar las diferencias, construir islas y llamar a los nacionalistas

chauvinistas. Debe ser el instrumento que busca la unidad (no la unificación) en la diferencia, que construye redes de diálogo y de comunicación, de participación y de mutuo apoyo, y que llama a buscar una nacionalidad (en nuestro caso colombiana y latinoamericana por extensión) garantizando el respeto y desarrollo de la conciencia étnica y cultural existente en el país.

"Los indígenas somos una minoría en Colombia y entendemos, porque debemos entenderlo, que nuestra suerte está ligada a la de muchos colombianos pobres y sencillos como nosotros. Los apoyamos en su camino y recibiremos su solidaridad. Pero que se entienda bien: exigimos de todos los sectores no indígenas el respeto a nuestra autonomía para definir nuestro propio camino".

(Del 2º Congreso Indígena Nacional, Bogotá, 1986).

LA EDUCACION ESCOLAR ENTRE LOS MIXE

*Mario Acunzo**

1. DE LA CULTURA TRADICIONAL A LA ESCOLARIZACION

La escuela como institución educativa, es ajena a la comunidad mixe. "Es el resultado de una transmisión cultural diferente, y está concebida y planificada en formas ajustadas a metas, intereses, valores, formas de conducta, etc., extrañas a las que quiere lograr, con su proceso de transmisión cultural, la comunidad indígena". (C. Paz, 1977: 60).

No solamente las formas de transmisión de la cultura son diferentes: la de la familia y comunidad es informal, por medio de la imitación y observación, y formal la que se hace en la escuela, por medio de la transmisión de contenidos estandarizados y una práctica pedagógica sistemática y repetitiva. A veces son, incluso, incompatibles. El niño indígena, acostumbrado a un método ostensivo, difícilmente puede abstraerse de la realidad en que vive para asimilar nociones que

* Este artículo es el capítulo III de la Tesis de Laurea del autor, en "Ceviltá Indigene dell' America" (Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"), elaborada entre 1985-86.

conciernen realidades completamente extrañas. Más difícil aún será, para él, adquirir contenidos educativos si estos serán transmitidos en castellano y no en mixe.

Muy a menudo se pierde el significado de términos introducidos en las clases, o simplemente no se logra una interacción individual con el maestro, y se limita así la comprensión plena de su mensaje.

Pero aún más divergente es la función de las dos formas de transmisión cultural. Cada una de estas corresponde a la necesidad de identificación con dos grupos sociales muy distintos. La transmisión de la cultura tradicional es funcional respecto de la cohesión del grupo étnico, porque garantiza su continuidad social por medio de la reproducción del patrimonio ideológico que le pertenece.

La identificación se produce esencialmente a través del uso de la lengua nativa y la adhesión a valores étnicos, místicos y de comportamiento, convalidados por el paso del tiempo. Esta identificación garantiza la reproducción de la etnicidad.

"La etnicidad, es decir la lealtad individual y colectiva a formas y maneras de pensamiento e imaginación (conciencia) y comportamiento específicos y exclusivos de un grupo determinado, es un fenómeno de larga duración histórica (F. Braudel) a través del cual, varias maneras productivas se han estructurado, desarrollado, y han sido sustituidas, sin que por esto un núcleo esencial de la cultura del pueblo (la etnia) haya dejado de cumplir una función de matriz referencial". (S. Varese, 1983: 11).

Esta matriz referencial, se puede encontrar en el patrimonio cultural del grupo y en el uso de un idioma común. Al contrario, en la escuela "la educación formal, como proceso de transmisión cultural, intenta reproducir la cultura de un grupo social dominante" (De La Fuente, 1974: 130).

A través del sistema educativo nacional, se lleva adelante el proceso de integración de las minorías étnicas por medio de la identificación de estas con la sociedad nacional en conjunto. Se intenta crear un consentimiento ideológico, ligándolo a temas como el progreso y desarrollo, no relacionados con las realidades locales.

"Por medio de ella, se pueden desarrollar los recursos humanos de un país, proporcionándole nuevas oportunidades y nuevos canales de movilidad ascendente, movilizandolos recursos humanos para el crecimiento económico del país. Desde el punto de vista ideológico, la escuela puede ofrecer un sistema institucional común, a través del cual todos los niños deben pasar, y del cual derivan símbolos, valores y metas comunes, la bandera nacional, el himno nacional, los héroes nacionales, la historia común" ... (H. Safa, en C. Paz 1977: 60).

La escuela, por tanto, es un factor de cambio en las comunidades indígenas que crea conflictos de lealdad entre dos culturas y sistemas de pensamiento distintos, y entre grupos sociales estructuralmente diferentes. El educando abandona el sistema de las relaciones comunitarias, proyectándose en un contexto más amplio, el nacional, que tiende a anular toda diversificación interna por medio de la homologación cultural y lingüística. La subordinación en las relaciones con la sociedad nacional, impide que el paso de un contexto cultural al otro, sea espontáneo, porque el individuo no puede reconocer ninguna continuidad entre las dos culturas. La "mejicanización" de los jóvenes indígenas, aparece como un proceso irreversible. La instrucción fomenta también nuevas expectativas hacia afuera, y es considerada un medio de ascenso social, un camino para acceder a la sociedad nacional, por medio del cual se puede superar la discriminación que se sufre por ser indígena. El precio de la integración, sin embargo, es muy alto.

La alienación del patrimonio cultural autóctono, lleva muy a menudo a que las nuevas generaciones sufran un conflicto de identidad. Privados del consuelo y apoyo que les venía del derecho de pertenecer a su grupo, derecho que habían adquirido por nacimiento y que viven en

situación de subordinación cultural y económica, intentan adquirir, por medio de la educación formal, un derecho de ciudadanía que los coloque dentro del grupo que manda. Esto los lleva a adoptar ideas y modelos de comportamiento extraños a su cultura propia, de la cual a menudo se separan. Se produce así un conflicto de roles, según el grupo al cual se hace referencia, o sea, la comunidad o la nación.

Además, "el conflicto de derechos se refleja en la ambivalencia de las funciones contradictorias que los adolescentes se ven obligados a desarrollar. Innovadores y estabilizadores culturales al mismo tiempo, constituyen un grupo intermedio entre dos sociedades, que absorbe el trauma cultural resultante del contacto". (De La Fuente 1974: 76).

Este trauma, determina una pérdida de identidad, una crisis de valores contra la cual se debe reaccionar para garantizar la continuidad del grupo. Se dan así dos formas de resistencia cultural, lingüística y política, que a menudo originan la organización de movimientos "nativistas". En algunas comunidades, como Tlahuitoltepec, se ve en la educación escolar, la causa primaria de la inestabilidad cultural del grupo. Además se comprende cuán infundadas son las tesis que consideran la educación de masa como un medio para la extensión de un modelo social igualitario y el ensanchamiento de la democracia política. Se descubre claramente el papel históricamente sumiso del indígena, de su total alienación en los ámbitos de cualquier decisión, incluso en la educación. La escuela prepara a los estudiantes para nuevos papeles, en la sociedad nacional, sin ofrecerle oportunidades de trabajo, de obtención de puestos políticos o de acceso a la estructura administrativa. Tales consideraciones son patrimonio de las nuevas generaciones, que actualmente tienen cargos de responsabilidad en la comunidad. La mayoría de ellos tuvieron la oportunidad de estudiar y convertirse en maestros. En efecto, son precisamente los maestros nativos los que dan vida a un movimiento de revitalización de la cultura autóctona, que cada vez más se caracteriza por un antagonismo respecto de las intervenciones del exterior. Ellos se convierten así en los mediadores culturales del grupo, delegados para hacer las elecciones más importantes en función de su continuidad cultural.

La reacción a la crisis originada por la aculturación, produce un nuevo tipo de cohesión interior. Esta se funda en el rechazo de cualquier acondicionamiento del exterior y la formalización de los elementos simbólicos de la cultura tradicional, manifestados de una forma declaradamente contrastiva (por ej. en la fachada del municipio están pintadas el nacimiento de Cong Hoy y escenas de sacrificios rituales).

La observación de los cambios en la reproducción de la identidad étnica causados por la escolarización, han guiado nuestra investigación en este campo. Para la comprensión de esa dinámica, tomamos en cuenta los problemas específicos de la práctica didáctica, la metodología de la enseñanza y los contenidos educativos transmitidos en la escuela. Con este fin, presenciemos las clases en las escuelas de Tlahuitoltepec. Estas son una muestra extremadamente representativa para la comparación de los diferentes programas institucionales y las prácticas de la "educación indígena". Nos limitamos al nivel primario, las escuelas primarias, porque estas son las más indicativas para el análisis de la escolarización. En este nivel, en efecto, comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente dicho. El método utilizado fue el de la observación de las clases, el análisis de los materiales didácticos, la discusión de las metodologías de enseñanza con los maestros.

Cuidamos particularmente la investigación de "cómo es considerada la escuela en la comunidad". Entrevistamos, sobre este punto, los maestros, las autoridades, los padres, los niños. La observación de las clases se hizo en las dos escuelas primarias presentes en la "cabecera municipal" y la "escuela primaria bilingüe bicultural" de la localidad Tejas, durante seis meses de permanencia en el lugar, de Enero a Junio de 1986.

En los dos primeros meses nos fue posible frecuentar solo las clases de la "escuela parroquial" gerenciada por los salesianos. En ese período, las escuelas públicas estaban cerradas por una huelga de los maestros de la Sección XXII del Estado de Oaxaca, que pedían al Sindicato de Trabajadores de la Educación (S.N.T.E.) la aplicación del derecho constitucional a la representación sindical con la concesión de un

congreso en el cual se pudiera elegir los representantes deseados. La huelga, en la cual tomó parte la mayoría del magisterio del Estado, después de unos momentos de fuerte tensión se concluyó con una marcha pacífica hacia la capital. Las rígidas posiciones del Sindicato y del gobierno impidieron toda forma de contratación, dejando a los maestros en una condición de malestar e insatisfacción.

Nuestro estudio no pretende ser exhaustivo, sino quiere lograr una primera aproximación a la delimitación de los nuevos problemas de la educación indígena.

Por tanto, en nuestra investigación la escuela es el lugar privilegiado de observaciones de las dinámicas del cambio.

Los Mixe reaccionan a tal proceso, adquiriendo una nueva manera de verse a sí mismos con relación al "otro", a la nación, estado, mundo, haciendo una nueva valoración de su cultura tradicional, volviendo a manifestar con orgullo su propia calidad de indios, y definiendo de nuevo la identidad étnica.

Se intenta, de esta forma, anular los efectos negativos y deculturizantes de la escolarización, y apoderarse de este instrumento precioso, y ya insustituible para el rescate del patrimonio cultural autóctono. Es de fundamental importancia entender, y en qué medida si es realmente la escuela la que crea las condiciones para esta nueva concepción, cuando los Mixe se vuelvan a apoderar de su destino cultural, gracias a la intervención directa en el proceso de escolarización. Nuestra investigación se hizo precisamente en este sentido.

2. LA INSTRUCCION PRIMARIA

Organización interna, dependencias administrativas

La instrucción primaria está dividida en dos niveles:

1) Un nivel preescolar, al cual acceden los niños de 4 a 6 años.

La instrucción preescolar está en manos de los Centros de Educación Preescolar y los Centros del Plan Piloto de Castellanización en el Estado de Oaxaca, que emplean diferentes modalidades educativas. El primer tipo, es la continuación del viejo sistema de los Centros de Castellanización, que tenía como objetivo "obtener el aprendizaje de los elementos básicos del castellano en los niños indígenas de 5 a 7 años sin daño de su identidad cultural y lingüística, garantizando su ingreso y permanencia en las escuelas primarias bilingües" (S.E.P. - Programa Nacional de Educación para todos 1980: 81).

Pero, desde 1980, "ya no se establecía como objetivo primordial el aprendizaje del castellano, sino la iniciación del niño al proceso de castellanización" (S. Varese 1985: 76).

El objetivo de tal enseñanza es "desarrollar la lengua materna y el aprendizaje del español como segunda lengua, vinculándolo con el proceso formativo de la familia y comunidad indígena a la cual pertenece, partiendo de sus experiencias y del conocimiento del mundo cultural del niño indígena" (ib. 76).

Es decir que se intenta obtener el desarrollo de la lengua indígena y también de iniciar el niño a la lengua castellana.

Los Centros de Educación Preescolar del Plan Piloto de Castellanización en el Estado de Oaxaca, son el fruto de una convención realizada entre la S.E.P. y la Coalición de Promotores Indígenas Bilingües, un grupo de promotores bilingües que se educaron en el Instituto de Investigación Social del Estado de Oaxaca (I.I.I.S.E.O.).

Esta institución ha formado ya más de 500 jóvenes indígenas en la enseñanza bilingüe bicultural, antes de cesar sus actividades por problemas sindicales en 1976.

La educación escolar se concebía como un método integral, "un intento de buscar un camino para obtener la autogestión de la comunidad india en la totalidad nacional" (M. Nolasco 1978: 259).

Los centros preescolares del Plan Piloto" tienen como objetivo, iniciar en el conocimiento del español a los niños en edad preescolar por medio del Método Integral para la enseñanza del español a los habitantes de lengua indígena "y el que Morris Swadesh, cuidando constantemente que la lengua materna no sea suplantada por el español, sino se siga conservando como parte de la cultura indígena y para ser capaces de usar las dos lenguas indistintamente, para interpretar e intentar transformar las condiciones de explotación en que viven las comunidades" (S. Varese, 1983: 77).

Los centros de educación preescolar dependen, para todos los efectos, de la Delegación General de la S.E.P. en el estado de Oaxaca, por medio de la Subdirección General de Educación Básica del Departamento de Educación Indígena.

Los centros preescolares particulares no están ligados a la administración pública, pero presentan relatos de sus actividades a las sedes estatales de las S.E.P.

2) *Un nivel elemental*, llamado escuela primaria, dividido en seis grados. La instrucción primaria es obligatoria para todos los niños de seis a catorce años.

La secretaría de Educación Pública administra el sistema de enseñanza federal a nivel nacional (sistema 1). De esta dependen directamente las Escuelas Primarias Federales. Pertenece a este sistema la escuela primaria Pablo L. Sidar, de Tlahuitotepec. La instrucción primaria indígena, es un subprograma del Proyecto de Educación Básica y está bajo el control administrativo de las "Delegaciones Generales" de la S.E.P. en los distintos estados. Hay tres clases de escuelas primarias indígenas (federales): a) Escuelas Primarias Indígenas Completas: se encuentran en las "cabeceras municipales" y ofrecen un servicio educativo de primer grado a sexto, con un maestro para cada grupo, y un director. b) Escuelas Primarias Indígenas Incompletas: se encuentran en aldeas con menos concentración de habitantes. El servicio se presta hasta cuarto o quinto grado. Cada maestro cuida de dos o tres grupos. c)

Escuelas Primarias Indígenas Unitarias: se encuentran en aldeas bastante aisladas y con poca población. Un maestro se ocupa de todos los grupos con pocos alumnos en cada uno.

Desde 1978, con la creación de la Dirección General de Educación Indígena, dependiente de la S.E.P., se inició un sistema orgánico de educación indígena bilingüe bicultural (Sistema 2). Del Departamento de Educación Indígena dependen, en efecto las Escuelas Primarias Bilingües Biculturales, que pueden ser de organización completa o incompleta. A este sistema pertenece la *escuela primaria bilingüe bicultural "Díaz Ordaz"* de la localidad Tejas.

Cada una de estas, además, pertenece a una zona de supervisión dependiente de una jefatura de zona de supervisión, organismo de control zonal de las actividades didácticas. Las escuelas primarias de Tlahuitoltepec dependen de la jefatura de zona de supervisión con sede en Ayutla.

Las escuelas primarias particulares, que no dependen de la administración pública, deben dar cuenta del desarrollo de sus programas.

Merecen una descripción aparte, los albergues escolares. Estos surgieron en 1971 por obra del I.N.I., con la finalidad de "concentrar a los niños indígenas de caseríos muy alejados uno de otro, para facilitar su acceso a los centros educacionales bilingües, y para la realización de su educación bilingüe-bicultural. Ofrecer a estos niños servicios asistenciales de alimentación y alojamiento sin descuidar los fines formativos de la familia, comunidad y escuela" (Programa Nacional de Educación para todos, 1981: 46).

Estas infraestructuras, que alojan a máximo 50 niños, asisten materialmente a los alumnos de las escuelas primarias indígenas federales.

En cambio, las escuelas albergues, además de ofrecer los mismos



servicios, constituyen unidades pedagógicas, proporcionando un servicio de educación primaria bilingüe bicultural.

3. EL SISTEMA DE ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Los planes y programas son organizados según objetivos de aprendizaje, y comprenden siete áreas: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, física y tecnología.

La política educativa de las "Escuelas primarias Federales" sigue una orientación pedagógica con objetivos y metas, propuestas por planes y programas aplicados a nivel nacional. Los libros de texto gratuitos, distribuidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, son la base de las actividades. Los primeros dos años de enseñanza primaria están destinados a la castellanización y alfabetización de los alumnos. El aprendizaje de la lectura y escritura sigue las unidades del libro. Los maestros desarrollan los contenidos de las diferentes unidades siguiendo un programa ya establecido, que está contenido en un "Libro par el maestro", uno para cada grado de enseñanza.

Estos se basan en el "Programa Integrado", vigente a nivel nacional. En los primeros dos años, las áreas de aprendizaje se entienden como una "interrelación organizada de los diferentes campos de la realidad que el niño debe conocer". (Libro para el Maestro, segundo grado, S.E.P. 1981: 59). Luego tales áreas son desarrolladas, partiendo del libro de lectura común de castellano, que proporciona los elementos para la transmisión de contenidos de las otras áreas.

En los cuatro grados sucesivos, la idea es desarrollar "la capacidad de comunicación y relación social del educando, así como sus capacidades de razonamiento y abstracción" (S. Varese, 1983: 115).

Se especifican cada vez más, los contenidos transmitidos por áreas de aprendizaje, teniendo cada una de estas un subsidio didáctico específico. En esta segunda fase de la escuela primaria, se da por

descontado que el alumno ya tiene un buen conocimiento del castellano y de su escritura. No está prevista la enseñanza en lengua nativa. Tampoco se da particular importancia al contexto en que tiene lugar la educación.

Las escuelas particulares tienen la obligación de respetar los programas y etapas educativas establecidas por el sistema de enseñanza de la Escuela Primaria Federal.

El sistema de educación primaria bilingüe bicultural, surge de la necesidad de formalizar una modalidad educativa específicamente para el contexto indígena.

La educación bilingüe, significa el conocimiento y uso de la lectura, escritura y estructura gramatical de los dos idiomas: el propio y el castellano. Con la educación bilingüe se obtiene mayor eficacia en la enseñanza del niño indígena, debido a la creación de un ambiente de mejor y mayor comunicación. Eso contribuye al desarrollo psicológico equilibrado del educando, permitiéndole adquirir confianza, y seguridad en los nuevos conocimientos.

"El aspecto bicultural implica tomar en cuenta la cultura materna (filosofía, valores y objetivos indígenas) de los educandos en la planificación educativa, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos... Eso exige la participación consciente del Magisterio Bilingüe, en la consideración de las necesidades del grupo étnico al cual el educando pertenece, convirtiéndose de esta manera, en un agente de comunicación social de la comunidad indígena hacia la sociedad nacional, respetando los vínculos que caracterizan la identidad étnica de cada uno" (Programa Nacional de Educación para todos, 1981: 28-29).

Existen varios programas en fase de experimentación en el sistema de enseñanza de la escuela primaria bilingüe bicultural. Tales programas, propuestos por la D.G.E.I., tienen en común la planificación de la educación indígena partiendo de la adquisición de la lengua materna como primera lengua de la enseñanza, y del castellano como segunda lengua. La enseñanza se hace en tres etapas:

1) *Alfabetización en lengua indígena.* Tal proceso, que es oportuno comenzar en el jardín de infantes, debe realizarse sobre todo en los dos primeros años de la primaria. Se comienza el proceso de lectura-escritura utilizando los materiales de apoyo preparados por la D.G.E.I. para cada lengua nativa.

En el primer grado se usa "Mi primer libro".

2) *El aprendizaje comienza pues con el estudio detallado del idioma materno.* Este está estructurado metodológicamente en: "Perfeccionamiento de la expresión de las habilidades y de su uso creativo/ -Perfeccionamiento de las habilidades de lectura, especialmente de la comprensión e interpretación/ -Desarrollo de la apreciación de la literatura tradicional, tanto oral como escrita/ -Desarrollo de la lectura recreativa y crítica/ -Conocimiento objetivo de la fonología, morfología y sintaxis (estructura gramatical de la lengua)". (E. González, 1982: 146-147).

3) *El aprendizaje de la segunda lengua, el castellano, está subordinado al de la lengua materna.* La segunda lengua es introducida cuando se sabe al menos leer en lengua materna. Los métodos usados para esta enseñanza, son los del Centro de Investigación para la Integración Social, y el de Morris Swadesh. De esta forma, la lengua nativa se enseña gradualmente, adquiriéndose su estructura y dominándose su léxico. Solo así su adquisición será eficaz y funcional.

También en la Escuela Primaria Bilingüe Bicultural se sigue la división por áreas de enseñanza, propia del sistema federal. En la enseñanza de las matemáticas "...se usarán, como nombres de los números, los de uso común en el grupo; los otros se traducen del castellano a la lengua local, modificándolos cuando sea necesario, pero siempre en el ámbito de su sentido matemático. La experiencia ha demostrado que los distintos idiomas en México, se prestan fácilmente a eso". (Ib., 148).

Los contenidos educativos relativos a las otras áreas, deben tomar en cuenta el ambiente local, y desarrollarse en la lengua local. Los

ejemplos explicativos de los conceptos incluidos en la enseñanza de las ciencias naturales, sociales, y de la física y tecnología (estos últimos hasta donde es posible), deben originarse y referirse a elementos de la cultura material y vida social de la comunidad a la cual pertenecen. Esta es también la base del desarrollo bicultural de la enseñanza. Todo contenido se relaciona con uno equivalente en el grupo. Conceptos como nación, sociedad, cultura deben ser explicados con relación a la comunidad.

La cultura tradicional es objeto de estudio. El aspecto propiamente bicultural se desarrolla en las "propuestas curriculares", modelos pedagógicos operacionales, que sugieren los argumentos de contenido étnico que deben desarrollarse, dividiéndolos en varias unidades didácticas.

Los libros de texto en lengua nativa, son preparados por los lingüistas de la D.G.E.I. Se escoge una variante del idioma en cuestión, que resulta así "oficializado" convirtiéndose en la "variante estandar", en base de la cual se prepara el alfabeto. Este se elabora con criterios que "tomando en cuenta las aplicaciones de la lingüística, permitan el uso de grafías latinas empleadas en el castellano". (Programa de Educación para todos 1981: 83).

Hubo así la oportunidad de crear una literatura inexistente, por el origen exclusivamente oral de los idiomas precolombinos. El proceso de lectura y escritura en lengua nativa, facilita la aplicación del mismo método al español. Los alumnos en efecto adquieren habilidades metalingüísticas indispensables para la asunción del segundo idioma. El personal docente de la escuela primaria bilingüe debe escogerse entre la población indígena de la región en que se halla la escuela de pertenencia. Los profesores pertenecen a dos categorías: "promotores culturales" y "maestros bilingües". Los primeros tienen título de instrucción primaria o secundaria, y frecuentan breves cursos de preparación para la enseñanza bilingüe. Además han frecuentado la escuela "normal" (o cursos equivalentes), como los del sistema federal, y cursos de especialización.

Con frecuencia, se hacen cursos de actualización, preparados por las sedes estatales de la D.G.E.I.

4. LA ESCUELA DE LA COMUNIDAD DE S. MARIA TLAHUITOLTEPEC: LA PRACTICA EDUCATIVA

En el área del municipio de Tlahuitoltepec, existen numerosas escuelas de varios tipos y grados.

La actividad escolar comenzó en 1934, con maestros provenientes de afuera, que se dedicaban principalmente a la castellanización. La construcción de la primera escuela, la Pablo L. Sidar, comenzó solo en 1956 y terminó en 1958. Sus locales como todos los edificios públicos, fueron construidos con el "tequio", y con la contribución de los materiales por parte del gobierno del estado.

Solo en 1959 se completaron los grados de enseñanza, y desde 1961 empezaron a trabajar en esos locales, los maestros nativos. Actualmente la cabecera municipal dispone de los siguientes servicios escolares:

- a) una escuela primaria completa federal, la "Pablo L. Sidar", que comprende también un centro preescolar de castellanización;
- b) una escuela primaria de organización incompleta, gerenciada por los salesianos, la "Santa María Asunción", con un centro preescolar anexo;
- c) una escuela secundaria federal.
- d) una escuela normal, la "Cempoaltepetl", para la formación de maestros de primaria, con un albergue indígena, internado que acoge a estudiantes que vienen de aldeas limítrofes. Hasta 1983, existía también una escuela secundaria comunal, "El sol de la Montaña", completamente gerenciada y administrada por la comunidad.

Tiene gran importancia la escuela de música, el Centro de Capacitaciones Musicales Mixe (CE.CA.M.). Está formada por un amplio conjunto que comprende un internado, un laboratorio para la reparación de los instrumentos, numerosas aulas y varios terrenos para actividades productivas.

En esta infraestructura se hospedan cerca de 50 alumnos, provenientes de toda la región. Los componentes de la banda del CE.CA.M. ganaron en 1985, el premio nacional de las bandas infantiles, y fueron premiados por el presidente de la república Miguel de la Madrid Hurtado.

Este premio aumentó el prestigio que tiene Tlahuitoltepec en esa región, pero muchos lo consideraron un recurso político para tranquilizar a una de las comunidades mixe más difíciles. En efecto, la creación de las escuelas y puestos de trabajo correspondientes, no fue promovida por las instituciones, sino como fruto de las negociaciones con las instituciones y dependencias del gobierno, de las autoridades municipales que se han sucedido en los últimos años. Así han surgido el CE.CA.M. y la escuela normal, que desde el año académico 86/87 se convertirá en un Centro Tecnológico Agropecuario, con cursos de formación con tres años de duración, para estudiantes que llegarán de todas las aldeas de la Mixe Alta.

En las "agencias" dependientes de Tlahuitoltepec, el servicio educativo se limita actualmente a las escuelas primarias, a menudo incompletas, y centros de castellanización. (ver prospecto).

Localidades	Estudiantes			Categoría y nombre
			Tot.	
Flores	85	58	153	Prim. comp. bil. "A. López"
Guadalupe Victoria	38	34	61	Prim. inc. bil. "Alma Mixe"
Frñjol	30	31	61	Prim. inc. bil. "R. Ramírez"
Nejapa	49	51	100	Prim. inc. bil. "J. Morelo"
S. Cruz	82	37	119	Prim. inc. "S. Villa"

Localidades	Estudiantes			Categoría y nombre
			Tot.	
Yacochi	79	83	172	Prim. Inc. "A. Castellanos"

Centros de castellanización: nivel preescolar.

S. Cruz	15	16	31
Yacochi	17	14	31
Guadalupe Victoria	14	16	30
Tejas	16	13	29

En Tlahuitoltepec existen dos centros preescolares, uno público y otro porcentual.

"Centro de Castellanización Tlahuitolle"

			Tot.
	40	55	95

"Centro Preescolar "Sta. Ma. Asunción"

			Tot.
	60	52	112

Las tres escuelas estudiadas representan diferentes maneras de entender la educación indígena.

La escuela federal "Pablo Sidar" se encuentra en la cabecera municipal. Sus locales están en dos áreas, y en cambio diez locales más están en la parte baja del pueblo. Las aulas, de cemento, se mantienen en buen estado y disponen de bancas y pizarras suficientes. Esta escuela es completa en cuanto a grados de enseñanza. Los niños están divididos en grupos, según el nivel de aprendizaje del castellano, evaluado por los profesores al comienzo del año lectivo. Existe el nivel A, con los niños

más aplicados y receptivos, el B, en que los alumnos tienen alguna dificultad, y por último el C, con los mayores problemas de aprendizaje.

Escuela Primaria Federal "Pablo L. Sidar"

Grado	Niveles		
	A	B	C
I	33	32	35
II	32	33	33
III	32	31	—
IV	32	32	35
VI	38	38	—

Las aulas de la escuela primaria particular "Santa María Asunción" se encuentran a lado de la iglesia del mismo nombre. La escuela, que comenzó a funcionar en 1964 solamente con el nivel preescolar, llega hasta cuarto grado. Su locales están sobrepoblados y las bancas están en contacto estrecho. Las condiciones higiénicas son satisfactorias. Aquí también, como en las otras escuelas, son los niños los que proveen a la limpieza de las aulas.

Escuela Primaria Particular "Santa María Asunción"

GRADOS

I	II	III	IV
59	61	59	60

La escuela primaria bilingüe bicultural de la localidad Tejas, la "Gustavo Díaz Ordaz", se encuentra a cerca de dos horas de camino de Tlahuitoltepec. Tejas es un asentamiento agrícola que comprende también numerosos caseríos dispersos en un amplia área. (Población: H. 449; M.

tot. 706; monolingüe 34%, bilingüe 66%; 129 núcleos familiares). (Datos proporcionados por la dirección de la Escuela G. Díaz Ordaz).

La escuela hace servicio también para familias que viven a varias horas de distancia del lugar donde se encuentra. Cerca de la escuela está también un albergue escolar que depende del Centro Coordinador Indigenista de Ayutla. Hospeda a 50 niños provenientes de las zonas más alejadas del área, que viven allá durante toda la semana, y vuelven a las respectivas familias el viernes, al término de las actividades.

Escuela Primaria Bilingüe Bicultural "G. Díaz Ordaz" - Tejas

GRADOS

I	II	III	IV	V	VI
25	30	26	17	29	11

Los maestros de la escuela Pablo L. Sidar, son 15, más un director. Solo tres maestros no son nativos de Tlahuitoltepec y hablan únicamente el castellano. Todos tienen diploma de instrucción secundaria superior, obtenido en las "Escuelas Normales" del Estado.

En la escuela del "rancho" Tejas, existen cuatro maestros más un director, que por falta de personal enseña contemporáneamente en V y VI grado, además de desarrollar el normal trabajo de dirección. Los maestros provienen de Tlahuitoltepec, menos un profesor que es de Chichicaxtepec, en la parte central de la región. Todos son bilingües.

El director de la Díaz Ordaz es el único que frecuentó la "normal". Dos maestros son "promotores culturales indígenas" y tienen título de instrucción secundaria; en cambio los otros obtuvieron el título de maestro bilingüe frecuentando los cursos de "mejoramiento" de verano de la D.G.E.I.

Los maestros de la escuela parroquial son todos mixe. Tres de ellos tienen título de instrucción primaria; uno frecuentó la "normal" sin terminar sus estudios. La escuela está dirigida por Marta Garcafax, una monja que se encuentra en la aldea desde hace 23 años. Es ella la fundadora de la escuela, y con su actividad incansable se ha granjeado la estimación de toda la comunidad.

Las actividades de las tres escuelas comienzan en agosto y terminan en junio. Este año, las escuelas públicas prolongaron las clases por unos días, sin suspenderlas ni siquiera en los días de Pascuas, para permitir la recuperación del tiempo perdido durante la huelga de los maestros. En esta huelga no participaron los maestros de la escuela parroquial, quienes continuaron normalmente sus actividades. Las principales fiestas cívicas celebradas son: el 5 de febrero, Constitución política; 21 de marzo natalicio de Benito Juárez; el 1 de mayo, el 5 de mayo, batalla de Puebla; el 15 de mayo, día del maestro; el 1 de septiembre, apertura del Congreso y lectura del mensaje presidencial; el 14 de septiembre independencia mexicana; el 20 de noviembre, revolución mexicana. Estas fiestas se celebran con solemnidad por parte de las autoridades municipales y la escuela. Se introducen, en las actividades didácticas, lecturas y trozos escritos, muy elaborados, que sensibilicen al niño respecto de los símbolos de la patria y los héroes nacionales, contribuyendo a la identificación de los jóvenes indígenas con los valores nacionales.

Las actividades en las escuelas observadas, comienzan a las 9 de la mañana, de lunes a viernes, y están divididas en siete períodos de cuarenta minutos más o menos. A las nueve los niños se reúnen en los espacios frente a las aulas para rendir homenaje a la bandera nacional. Después de esta ceremonia, maestros y alumnos entran nuevamente, marchando, a las aulas. Las clases comienzan con las materias fundamentales, español y matemáticas, las que requieren más atención y mente despabilada. Luego hay un recreo, seguido por clases de materias como ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística. Como ejemplo copiamos aquí el prospecto de actividades de III grado A de la escuela Pablo L. Sidar.

Períodos	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
I	Homenaje a la bandera				
II					
III	Matemáticas				
IV	Recreo				
V	C. Soc.	C. Nat.	Act. Art.	C. Nat.	Ed. Fís.
VI	C. Nat.	C. Soc.	Act. Art.	C. Soc.	C. Nat.
VII	Ed. Fís.	Ed. Art.	C. Soc.	Act. Téc.	Act. Art.

Los períodos sirven solo como esquema de referencia para el desarrollo de las actividades durante el día. Los maestros varían la duración de los períodos según los temas tratados. Si se necesitan muchas explicaciones, o si el grado está muy dedicado a la actividad que desarrolla, el profesor prolonga la intervención en esa área determinada.

En el recreo, los niños se lanzan a los espacios destinados al juego. La escuela federal de Tlahuitoltepec dispone de dos canchas de basket donde se organizan competencias.

En la escuela parroquial, durante el recreo, se distribuyen alimentos: pan, huevos, frutas, para completar la escasa dieta de los niños. Las clases terminan a las 14. En la escuela bilingüe bicultural siguen también por la tarde, después de un intervalo para el almuerzo de 3 a 5 de la tarde.

En la escuela primaria federal "Pablo L. Sidar" se aplican los programas del sistema federal. Estos, como lo dijimos, previenen una castellanización directa del alumno. Los maestros siguen las unidades de los libros de texto desarrollándolas en base a las modalidades indicadas en el "Libro para el maestro". La castellanización está basada especialmente en la memorización de los términos españoles.

Se utiliza principalmente en la lectura repetitiva de grupo e individual, a la cual sigue la copia del mismo texto leído. El límite principal que presenta tal método, es el hecho de que no facilita la

comprensión de los trozos leídos, demostrando ser una práctica meramente repetitiva exclusivamente mnemónica. La falta de comprensión del texto es evidente cuando, después de la lectura, se hace el resumen oral. Los niños no logran dar un sentido cabal a las oraciones leídas, de las cuales se les escapa el significado. De esta forma, la castellanización procede lentamente y en forma incompleta, al punto que sigue siendo el primer objetivo hasta tercer grado, en el cual se comienza a desarrollar más los programas de las áreas específicas. Observamos que en sexto grado, la comunicación entre alumnos se hace casi exclusivamente en mixe, salvo con los compañeros que llegan de otras zonas. Los niños siguen distraídamente las clases: solamente pocos están en posibilidad de contestar correctamente al maestro, y generalmente los niños se resisten mucho a hacer ejercicios individuales de castellano en la pizarra. Cuando el maestro introduce la historia de los Mixe, propone a los niños una versión del origen, insistiendo en que se trata solamente de una hipótesis. Luego pide a cada uno, que cuente su propia versión. La participación se hace total, y los niños se excitan a la idea de poder contribuir a las clases aportando elementos que conocen. Cada uno modifica o amplía las versiones de los compañeros.

La mayoría dice haberse originado de sus propios padres, en la familia. Partiendo del cuento recién terminado, el maestro establece una comparación entre los productos de la aldea y los de la ciudad. Valiéndose de los dibujos del libro de ciencias naturales, explica lo que es la producción automatizada, sus ventajas y los productos que esta proporciona. Luego pasa a describir las diferentes maneras de venta, comparándolas con el mercado que se hace semanalmente en la comunidad. En este caso también la atención de los niños es grande, y cada uno pregunta cómo se fabrican objetos industriales como relojes, radios, televisores. Al final de la clase, el maestro nos dice que el sexto grado es el más fácil en cuanto a enseñanza: los niños pueden expresarse lo suficientemente bien en castellano, y para garantizar una efectiva comprensión de los contenidos transmitidos, es suficiente estimularles con elementos a su alcance. Sin embargo, el nivel de aprendizaje es muy bajo, según una evaluación de este maestro, y según él, cerca del 75% de los alumnos debería repetir el año. Pero el criterio de selección es otro.

Los maestros cuidan de enseñar a los alumnos, nociones esenciales que realmente puedan serles útiles. Además, hacerles repetir el año sería solamente un inconveniente para las familias, que a duras penas renuncian a la ayuda de sus niños. Las evaluaciones se hacen basándose en las unidades del programa. Estas se estudian y desarrollan en un tiempo que varía según las dificultades encontradas. Normalmente se preparan unas esquelas de evaluación para entregarlas a las familias, pero actualmente ya no se usan. "Los padres deberían venir donde nosotros para informarse cómo les va a los niños de la escuela, pero no vienen, porque participan a las reuniones mensuales del Comité de Padres de Familia, (Tlahuitoltepec 15-4-86).

Nos detuvimos un poco más en el análisis del cuarto grado, para analizar la metodología de la enseñanza del castellano y algunos contenidos educativos transmitidos por la escuela federal. En el cuarto grado se da por adquirido el conocimiento del castellano. En el IV grado A, el maestro intenta explicar la función de los morfemas.

El objetivo es el de aplicar correctamente los morfemas de género y número, en algunos sustantivos. Escribe en el pizarrón algunos enunciados, explicando qué son y dónde se encuentran los morfemas en los sustantivos. Los enunciados son leídos colectivamente y se agregan los morfemas que faltan, a los sustantivos incompletos. Luego se intenta clasificar los sustantivos según el tipo de morfema (sufijo) usado (masculino, femenino, plural). Se hace así la división en morfemas de género y número. Dentro de la misma oración, se intenta luego aislar el sujeto y el predicado. El mismo procedimiento se repite con otras oraciones, cuyos sujetos se ponen luego en fila, para aislar sus morfemas que determinan el género y número. Se intenta así individuar las funciones de los diferentes morfemas. Sin embargo, cuando el maestro vuelve a proponer algunos sustantivos para saber de qué género y número son, muy pocos están en posibilidad de contestar correctamente. Por eso, el maestro usa una explicación en mixte, en que se debe intentar explicar lo que él intentó explicar en castellano.

Para hacer el análisis de los contenidos, examinamos el libro de texto de ciencias sociales del nivel IV. (Ciencias Sociales, IV grado, S.E.P. 1981, p. 143).

Este libro es una especie de subsidiario histórico-geográfico. De los cinco capítulos que lo componen, cuatro tienen por título el nombre de una ciudad. En efecto el II, III y IV están dedicados a ciudades importantes por su historia (Mérida, Guadalajara, Coatzacoalcos). El último capítulo está dedicado a la capital de la república, que es el escenario para la explicación de los principales acontecimientos de la Revolución de 1910. El maestro traza una especie de recorrido histórico-geográfico a través del territorio nacional, para llegar al México de la actualidad. En el primer capítulo, se trata sobre el país de una forma general, con una presentación inicial en la cual se tocan aspectos fundamentales del estado: la estructura del gobierno, la federación de los estados, la población, etc. Desde las primeras páginas se nota claramente cual es el hilo conductor: la ciudad. Cada capítulo está dividido en dos partes: una propiamente descriptiva, con la cual se ofrece al alumno una panorámica general del país; la otra, histórico-cronológica, parte de acontecimientos significativos de los cuales la ciudad mencionada fue teatro. Con este sistema los alumnos recorren el largo camino que llevó al pueblo mexicano a unirse en una federación de estados independientes. El criterio explicativo implícito parece ser de tipo evolucionístico-cronológico. Cada acontecimiento prepara el sucesivo, y lo contiene potencialmente, según una interpretación unilineal y unívoca del desarrollo histórico, que aparece dominado por las empresas de los héroes de la patria y la ineluctable afirmación de los valores nacionales.

Se pone mucho énfasis en la visión urbana de la nación: la ciudad aparece como el espacio natural al cual llega el ser humano, destinado a asociarse en colectividades cada vez más grandes. Incluso los dibujos sostienen la irrefutable calidad verídica de tal visión.

Las informaciones que el libro transmite, son percibidas como un grupo de nociones memorizables. A este fin contribuyen también los ejercicios utilizados por los maestros. En efecto, los niños deben

solucionar en la casa, como deber, algunos "quid" basados en la lección dada en clase (Por ej.: ¿Por qué el Imperio Romano cedió a la invasión de los bárbaros?) De esta forma, el alumno está obligado a consultar el texto para poder formular su respuesta, que casi siempre se copia integralmente. Así, los contenidos no son interiorizados, sino, en el mejor de los casos, solo memorizados.

Estos contenidos no solamente están lejos de cualquier experiencia de los niños, sino a veces son incompatibles con los procedimientos de aprendizaje empírico que caracterizan el conocimiento en la vida de todos los días. Por eso no pueden ser controlados, sino solo asimilados momentáneamente, y luego son olvidados.

En la escuela primaria "Santa María Asunción", se utilizan los mismos programas, textos y métodos de enseñanza del sistema federal. En esta escuela, empero, hay más cuidado en la educación religiosa de los niños. Las actividades comienzan con los rezos de la mañana, y en las clases hay numerosas referencias al Evangelio y a la vida de don Juan Bosco, fundador de las escuelas salesianas. En la práctica didáctica observada en el IV grado, encontramos una mayor preocupación, en la ejemplificación de los contenidos transmitidos, en ajustarse a la realidad ambiental. Por ejemplo en la clase de ciencias naturales, para introducir el concepto de cambio, el maestro parte de la vida misma de los niños. Inicia preguntando: ¿qué es cambio? y hace el ejemplo de una persona que vuelve a Tlahuitoltepec después de una estadía en la ciudad, y que rehúsa las costumbres locales. Este cambio de mentalidad le permite hacer una relación con los cambios físicos. Partiendo de las figuras del libro, pregunta a los alumnos cómo se construye una casa según la técnica de construcción que ellos conocen que prevé el uso de ladrillos de adobe. El material que compone el adobe (lodo, hojas, agujas de pino), combinándose, cambia químicamente. Los niños siguen entusiasmados la explicación, y casi asaltan al maestro para poder intervenir. De esta forma, interiorizan tres acepciones de mismo término: cambio mental, cambio físico y cambio químico. Esto los estimula y empuja a la comprensión de los fenómenos que observan en la vida diaria.

En esta escuela también el mixe es usado ampliamente en los primeros grados, en la interacción con el maestro, para ser más tarde, usado menos en los grados superiores. Se da así una comunicación informal, casi ilícita, en el ámbito escolar, en que la lengua nativa es usada solamente en caso de dificultad, con un papel claramente subordinado respecto del castellano. Los niños de los grados superiores son reprochados si dirigen la palabra al maestro en mixe demasiado a menudo. Se atribuye una gran importancia a la correcta pronunciación del castellano. A menudo los niños leen teniendo una pluma en la boca y con la lengua muy al fondo. Así se aumenta el esfuerzo para pronunciar, y se supone que la pronunciación resulta mejor. Solamente así se piensa poder vencer la tendencia de los Mixe a hablar con la boca semiabierta, susurrando.

Estos métodos revelan la preparación de tipo empírico que los maestros tienen.

5. BILINGÜISMO Y BICULTURALISMO EN LA ESCUELA DE RANCHO TEJAS

La escuela bilingüe-bicultural de "Rancho Tejas", pertenece al sistema de enseñanza de la educación indígena gerenciada por la D.G.E.I. Entre las tareas de esta institución está también la "elaboración de planes y programas que respondan a la realidad educativa de los grupos étnicos, la formación del personal docente bilingüe y la elaboración y producción de materiales didácticos bilingües". (Investigación participativa para la Captación de Contenidos Étnicos SEP 1985: 3).

En el ámbito de tal política educativa, se desarrolla como estrategia de base para la planificación de los programas, una "propuesta curricular" tendiente a definir las nuevas modalidades para la educación indígena con experimentaciones en los primeros cuatro grados de enseñanza (preescolar, I, II, III y IV grado). La elaboración de tal propuesta comprende cinco etapas: A) Elaboración de la propuesta curricular que consiste en: programas de estudio, cuadernos guías,

planes de estudio; B) Aplicación inicial de la propuesta curricular en un número reducido de escuelas; C) Nueva planificación curricular, mejorada con la experiencia de la aplicación inicial; D) Aplicación progresiva de los planes y programas de estudio, en un número cada vez mayor de escuelas; E) Planificación curricular para el grupo étnico. (Implementación Inicial de la Propuesta Curricular - SEP 1985: 10).

Se intenta así, crear nuevos programas comparándolos con las reales exigencias educativas, calculando la pertinencia de cada uno con cada grupo étnico, definiendo y aclarando las estrategias e instrumentos técnico-metodológicos en base de las experiencias acumuladas, para llegar a la creación de un sistema de educación indígena orgánico y funcional.

Además, se desea dar "la formación de los ciudadanos partiendo de su realidad social, cultural y lingüística, reconociendo plenamente los valores nacionales y universales, para que correspondan a los intereses y necesidades de las comunidades en particular, y de la nación en general" (Ib.: 12).

La "propuesta curricular" prevé una fase inicial de experimentación en los primeros cuatro grados en las escuelas bilingües, para cada grupo étnico en que está aplicándose (Tlapanecos, Totonacos, Nahuas y Mixes). Las características en base de las cuales se escogieron las comunidades y escuelas representando la etnia son las siguientes: 1) predominio del monolingüismo en lengua indígena; 2) presencia de autoridades tradicionales en la comunidad; 3) empleo de formas de trabajo basadas en la solidaridad familiar y comunitaria; 4) disponibilidad de los maestros para participar en las nuevas experiencias educativas; 5) presencia del "preescolar" y todos los grados de instrucción primaria. Además, el programa se propone "encaminar acciones tendientes a eliminar la ausencia de contenidos étnicos en los planes de estudio". (Ib.: 13).

Son los mismos maestros los que deben hacerse cargo de la investigación participante en su comunidad, e identificar problemas,

hechos y acontecimientos importantes en la vida del niño y de la aldea. La D.G.E.I. organizó un curso de formación para los maestros de la "propuesta curricular", con el fin también, de preparar a los docentes bilingües en técnicas de investigación participante, para la captación de contenidos étnicos que enriquecen los planes y programas de estudio del preescolar y primaria bilingüe" (Ib.: 6).

Este curso se realizó en la capital, de 12 de agosto a 1 de septiembre de 1985. En el desarrollo de la experimentación está prevista la presencia de asesores de investigación que ayuden a los maestros, proporcionándoles un aporte en la captación de los contenidos étnicos y metodología de enseñanza.

Las escuelas representantes del grupo mixte, dependen de la Jefatura de Zona de Supervisión de Ayutla.

Las comunidades seleccionadas son: Tierra Blanca, Cerro Guadalupe, Santo Domingo, Cerro Pelón, Rancho Tejas. La observación en la escuela "Gustavo Díaz Ordaz" de rancho Tejas, nos ofreció la oportunidad de seguir la actuación de esta experimentación y enterarnos de los problemas correspondientes.

La Propuesta Curricular está articulada en ocho unidades temáticas para cada grado escolar. Tomamos en consideración las relativas al primer grado, para evaluar sus contenidos.

El comienzo de las actividades didácticas, es el momento más delicado para la implicación y adaptación del niño. La I unidad tiene como título "De la casa a la escuela".

En esta unidad, se desea facilitar la integración del alumno en el nuevo ambiente, la escuela, empujándolo a comunicarse en lengua nativa con los compañeros y el maestro. Entre los objetivos está "desarrollar, en el alumno, su sentimiento de identidad nacional de ubicación social, con apoyo en la interiorización de valores relativos al conocimiento de su nación, etnia y así mismo, haciéndolo participar en las actividades

escolares" (Propuesta de Programa de Educación Primaria I grado - I Unidad - D.G.E.I. 1985: 2).

Los contenidos que se usan para lograr tal conciencia, están ligados con el cuento y descripción de las tradiciones y comportamientos de la familia y comunidad, de las actividades domésticas, de los acontecimientos sociales y recreativos del núcleo familiar. Se desea favorecer así, la relación entre los elementos constitutivos de las dos culturas, poniendo al alumno en condición de adquirir la noción del espacio social por él ocupado. Las actividades didácticas que sostienen tal operación están relacionadas con el juego, la organización de actividades recreativas en la escuela, y de una fiesta para la celebración de la Independencia Nacional. Se prefiere la comunicación oral en lengua nativa.

Una vez logrado un primer nivel de integración en la escuela, el niño sigue siendo estimulado al conocimiento.

En la segunda unidad, titulada "Conozcámonos mejor", se quiere estimular el conocimiento del cuerpo y de sus exigencias primarias. El objetivo es hacer reconocer la importancia de la participación individual en los problemas de la casa y familia. Por eso se dedica bastante tiempo a las consideraciones ligadas con la necesidad de cooperación familiar y comunitaria. Las actividades tienden al desarrollo de la comunicación oral y escrita por medio de cuentos, copias, dictados y escritura libre. La formación del pensamiento lógico se favorece con la transmisión de conceptos matemáticos de uso cotidiano. Se cuida la comprensión de los textos utilizados. En la tercera unidad, "El lugar en que vivimos", se introducen elementos extraños a la cultura tradicional. Partiendo de la solemnidad de la fecha de la Revolución Mexicana, se intenta afirmar el valor de la cultura y solidaridad nacional, ligada a los valores de justicia y libertad que motivaron la Revolución. En cambio, la fiesta de los Difuntos permite el desarrollo del concepto de tradición. Contemporáneamente se intenta favorecer el conocimiento del ambiente natural envolvente, con la observación y clasificación de sus elementos, y luego la escritura de los términos correspondientes (en mixe).

Con la cuarta unidad, "Mejoremos nuestra comunidad", se quiere fortalecer el nexo entre escuela y comunidad". Esta unidad debe favorecer la participación de los alumnos, como otros elementos activos dentro de la comunidad, en la planificación y realización de actividades sociales que beneficien nuestras condiciones de vida y los servicios sociales, culturales y recreativos que existen, y en la creación de los mismos, dentro y fuera de la escuela. Por medio de la observación directa, se constatarán la organización social local y la interacción del trabajo del hombre, con el ambiente natural" (Ib., Unidad 4: 1).

"Nuestros amigos de otras regiones" es el título de la quinta unidad.

Aprovechando la aumentada capacidad verbal del niño, el maestro extiende el conocimiento de las diferentes actividades, costumbres, ambiente que caracterizan las otras regiones del país comparándolas con las propias. Se quiere favorecer el apego al lugar de origen y el conocimiento, al mismo tiempo, del territorio nacional. Se estimula así la socialización del niño, favoreciendo la comunicación con otros argumentos.

La sexta unidad tiene como título "Tradiciones y costumbres de nuestra comunidad". "La importancia de la sexta unidad está en el hecho de que incrementa la conciencia nacional a través de la recuperación de las tradiciones regionales y nacionales, los valores, la participación y colaboración en las tareas comunitarias, las normas de comportamiento y de respeto de cada ciudadano mexicano" (Ib. Unidad 6: 1).

Se quiere colocar al niño en el ámbito sociocultural de su comunidad, relacionándola con las otras, permitiendo una nueva evaluación de valores tradicionales y prácticas de trabajo locales. La ampliación de la capacidad comunicativa como elemento de afirmación de su identidad personal, se motiva y estimula con el diálogo, la descripción, el uso de lectura y escritura, hasta lograr una expresión oral fluida y un juicio crítico.

En la séptima unidad, "Vivimos en México", se quiere fortalecer las relaciones con la cultura extracomunitaria.

El reconocimiento de los símbolos, y valores patrios ligados con estos, sirven para estimular en el niño, el desarrollo de una conciencia nacional. Al mismo tiempo se quiere profundizar el conocimiento de los valores culturales comunitarios por medio de preguntas y cuestionarios, que los alumnos deben desarrollar en la casa, investigando los elementos tradicionales y la cosmovisión.

Los conceptos desarrollados durante el año, están resumidos en la octava unidad: "Lo que hicimos durante el año".

Un rápido repaso global en que se recorren todas las unidades anteriores, se hace introduciendo también los conceptos de cambio y desarrollo, observables en la naturaleza y comunidad.

La integración de los elementos adquiridos, debe facilitar la formación de una identidad étnica y nacional, que se funde en la existencia de un nexo inequívoco entre los contenidos transmitidos y la realidad observable, favoreciendo un desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y expresivas del niño. Además, el alumno debe dominar los elementos de la escritura y lectura en los dos idiomas, indispensables para ese desarrollo.

La alfabetización en mixe, comienza en el primer grado de primaria, y sigue en el II y III, pero, por falta de una metodología coherente, todo maestro va usando su propia experiencia de enseñanza. En ninguno de los casos observados se enseña el alfabeto. La enseñanza de la escritura se hace por medio de ejemplos escritos en el pizarrón. Poco a poco, los niños detectan las graffas correspondientes a los fonemas del mixe, y el significado de cada palabra escrita. El aprendizaje procede lentamente.

A menudo, los niños se limitan a memorizar lo que lee el profesor. Por ejemplo, cuando la maestra de primer grado escribe en el pizarrón la

oración *mek uk mutsk* (dibujo un perrito) para luego invertirla en *mutsk uk mek* y *uk mek mutsk*, la mayoría de los niños repiten la primera lectura. Contemporáneamente con la alfabetización en mixe, se inicia la castellanización, primero oralmente, asignando a las palabras mixe aprendidas su significado en castellano, y luego con su escritura.

La enseñanza del castellano se hace por medio de lecturas colectivas, seguidas del copiado, y luego viene la escritura libre.

Los maestros de la escuela Díaz Ordaz enseñan el mixe hasta tercer grado. En los primeros dos años la interacción maestros-alumnos se hace libremente en mixe, salvo durante los ejercicios en castellano. Desde III grado, la lengua nativa se utiliza de una manera informal.

Solamente desde el presente año, la escuela tiene un subsidio para la alfabetización en mixe. El texto N° Ayuk Nok (Mi libro mixe, Primer grado) ha sido redactado por Adrián Martínez González. El autor se valió del primer tipo de graffa propuesta por I.L.V., luego corregida en una segunda fase.

El clima que se vive en el primer grado es de gran excitación. La clase se desarrolla de una manera muy informal. La participación de los niños se hace más intensa cuando en la didáctica se introducen elementos como el canto, el juego y las actividades manuales. Los niños, en Tejas, se sienten tranquilos, a sus anchas, sin el menor sometimiento a una presión psicológica coercitiva. Sobre todo los varones se inclinan a la distracción, y en cambio las niñas quedan tranquilas y recatadas, pero, a veces, distraídas. Por eso, la maestra intenta hacer realizar muchos ejercicios individuales. También las operaciones de cálculo son en mixe. Se enseña el n. 3 escrito en mixe en el pizarrón (*tiik*). Los niños cuentan antes en mixe, hasta tres, luego recogen tres piedritas y cada uno las cuenta en castellano. Cada uno debe contar en voz alta y la maestra le corrige.

Cuando los alumnos se distraen demasiado, la maestra les llama la atención y pasa a tratar áreas menos complicadas, como el canto y las

ciencias naturales. En la enseñanza de las canciones, leídas del libro de texto en castellano, los niños, más que leer, repiten las palabras pronunciadas por la maestra, a menudo alterándolas. Con gran interés participan en la recolección de plantas presentes en la zona, y en su clasificación. Las plantas son secadas y pegadas en cartoncitos. Cada planta es identificada y su nombre es escrito en mixe. Así se tiene la oportunidad de usar un subsidio didáctico muy útil para las ciencias naturales.

La maestra pregunta a los niños cómo se usan y qué propiedades tienen. Eso anima a los niños a una mayor atención hacia el ambiente natural en que viven. Sin embargo, estas actividades de apoyo, a menudo son fragmentarias y descoordinadas. Los maestros encuentran enormes dificultades para introducir elementos de la cultura tradicional en la enseñanza bicultural.

Desde el presente año, se aplica la "Propuesta curricular" de la D.G.E.I. como base para las actividades, pero los maestros no pueden dejar de desarrollar los programas federales. Además estos son, para ellos, una guía segura para la enseñanza, porque "los contenidos de la Propuesta Curricular son difíciles de usar" y además "como se tiene más experiencia con el programa federal, es más fácil que el programa bilingüe" (Tejas 20-4-86).

Solo rara vez podemos desarrollar actividades del programa bilingüe bicultural. Por ejemplo, la imitación de la *costumbre* les gusta mucho a los niños. Imitamos los sacrificios que se hacen en el Zempoaltepetl y contamos la historia de Cong Hoy. Nos gusta mucho el estudio de las componentes étnicas de nuestra cultura, pero no podemos introducirlas orgánicamente en el programa.

Tenemos que usar los dos programas y llevarlos a cabo, pero son incompatibles. El programa curricular debería ser planificado por elementos de la comunidad, porque los extraños no conocen nuestras necesidades. Es importante que haya un programa bilingüe-bicultural

eficaz, porque lo necesitamos... Hay elementos nativos que tienen la preparación para una planificación total de nuestra educación. (Tejas 20-4-86).

Por otra parte, no se espera que con un trabajo inmediato de ampliación de contenidos educativos, se logre un efectivo biculturalismo, que incluso puede ser malentendido por los "consumeros". "Este trabajo traerá beneficios, pero solo después de mucho tiempo. Ahora no se puede entender como puede ser, y luego la gente se dará efectivamente cuenta de eso. Por ahora puede haber contradicciones con la comunidad y los colegas" (Tejas 21-4-86).

De todas maneras, prevalece la conciencia de la utilidad de un trabajo de recuperación de la cultura tradicional. La "propuesta" prevé la investigación participativa sobre la *costumbre*. Hay que mantener la *costumbre*, pero no sabemos cómo hacerla entrar en los programas. Una investigación debe ser general, y no sobre aspectos particulares. Podemos solo transcribirlos, no interpretarlos. El programa federal es más fácil, porque no hay nada que investigar...

Todo esto está fuera de nuestro trabajo y capacidades, dicen los asesores. Nos proporcionan elementos sencillos como el nacimiento, el matrimonio, el corte de pelo y nos lo explican simplemente. No están dispuestos a seguirnos: solo exigen los trabajos. Así no podemos hacer el trabajo oficial". (Tejas 21-4-86).

También respecto de la enseñanza en lengua nativa hay mucha desconfianza. "En el caso supuesto, de que tuviéramos la idea de usar solo el programa curricular, la gente no podría estar de acuerdo, porque quiere aprender el castellano para emigrar. Actualmente muchos no saben que estamos enseñando en mixe porque saben que usamos los libros de texto gratuitos. Puede ser que venga uno que otro padre que se pueda dar cuenta de esto, y oponerse. Hay que explicarle, en este caso, la utilidad de la educación bilingüe-bicultural.

A nosotros también nos enseñaron a denigrar el mixe; lo hablamos

solamente, pero escribirlo es un problema. Enseñarlo es como tener otro área de estudio, como con el inglés. Hay que profesionalizarlo. En un nivel superior, podría convertirse en una especialización de estudio" (Tejas 21-4-86).

Los maestros comentan también la metodología adoptada por ellos en la enseñanza del mixe. "Se escribe hasta tercer grado. En cuarto grado se habla solamente, así como en quinto y sexto, en que el mixe se usa solamente como apoyo. Se usa la misma grafía en todos los grados. Es más fácil para los niños que ya saben leer castellano, porque ya conocen una parte de los signos... La alfabetización se produce contemporáneamente en mixe y en castellano... Los mismos niños escogen los temas de conversación y las palabras que se debe aprender. De los temas de conversación se saca una palabra, para enseñarla. A los niños no les enseñamos el alfabeto. Aprenden por palabras. Después de tres años de enseñanza, pueden componer un enunciado y escribirlo, basándose en la pronunciación... En la propuesta no hay una metodología para la alfabetización. La enseñanza del mixe es libre" (Tejas 21-4-85). Pero se propone también una alternativa a la educación escolar.

"Se está intentando lograr, que sea la misma comunidad la que cambie la educación". Esta es la idea del actual presidente municipal. Quieren que el mismo organismo del pueblo forme grupos para ver cómo se puede cambiar lo que envían desde "allá".

"A menudo el presidente convoca asambleas de maestros que se dividen en grupos de estudio. Todos los maestros están dispuestos a colaborar, a poner su granito de arena, incluso los maestros de afuera... Es una idea que se tiene en el nivel comunitario, que parte de nosotros mismos... La escuela debe estar más cerca de la comunidad para promover su desarrollo" (Tejas 21-4-86).

La condición profesional de estos maestros es difícil. Ninguno de ellos pudo participar en los cursos de formación de la D.G.E.I. en la capital, y solamente uno se presentó al curso realizado en Ayutla Mixe en octubre de 1986. Por tanto, no tienen ninguna preparación ni en lo

lingüístico ni en la investigación social. Los maestros bilingües viven en forma contradictoria su rol actual. Con la introducción de las experimentaciones, se les pidió un enorme ensanchamiento de sus competencias. "Con los nuevos programas, un maestro debe convertirse también en lingüista, antropólogo, historiador" (Tejas 20-4-86). El trabajo de investigación requerido para hacer la selección de contenidos étnicos por explicar en las clases, requiere de un trabajo especializado, que los maestros no se sienten en posibilidad de realizarlo. Además, no reciben aún la ayuda de asesores antropólogos y técnicos de la educación, prevista en la etapa inicial de la propuesta. Solo raras veces llegan unos inspectores de zona, acompañados por personal de la D.G.E.I., para verificar la aplicación de los programas y proporcionar criterios de investigación, y en cambio sería necesaria una presencia constante y calificada. El principal obstáculo en la aplicación de la nueva propuesta educativa, está en la falta de comprensión de sus fines, y en una desconfianza general respecto de las instituciones. Si por una parte, los maestros reconocen el valor de la enseñanza de la lengua nativa en la escuela, solo como medio para su conservación, la comunidad, al contrario, no comprende su función social. Desde siempre, los Mixe han visto el rechazo y negación de su dignidad cultural, y el repentino interés institucional para con el rescate de su cultura tradicional, se mira con sospecha.

Los padres de familia, en efecto, pretenden que la escuela cumpla con su tarea fundamental: la enseñanza del castellano. Hay quien llega a sospechar que se quiera eternizar la subordinación de los Mixe, impidiéndoles el acceso a la sociedad nacional. Este razonamiento indica el clima de desconfianza que rodea las instituciones. En tal situación, los maestros, mediadores entre la cultura nacional y la local, se sienten sobrecargados de responsabilidades conflictivas. Como funcionarios del estado piden la ayuda institucional, pero al mismo tiempo, quedan convencidos que, en cuanto indígenas, siguen estando condenados a un destino de subordinación económica y cultural. En efecto, se sienten excluidos de los momentos decisivos de la planificación de la educación indígena, y reclusos en un papel de ejecutores materiales de políticas, decididas una vez más, desde afuera, y que no toman en cuenta las

necesidades inmediatas y tangibles de la comunidad. Existe la exigencia de cambiar las condiciones de vida del indígena, antes que su escuela. Por eso, su confianza en la eficacia de los nuevos programas, es solamente parcial. En cambio existe mayor confianza respecto de las iniciativas autónomas de la comunidad.

Entre otras cosas, se intenta involucrar las familias en las actividades educativas.

Cada una de las escuelas que observamos, tiene un organismo de representación de los padres: el Comité de los Padres de Familia. En la primaria federal, está formado por un tesorero, un presidente y veinte regidores. En las reuniones del comité, convocadas cada mes, deben estar presentes todos los padres, que son informados sobre los resultados escolares de los niños y los problemas que se presentan en la escuela en ese momento. En la escuela parroquial, la participación de los padres en las reuniones de su comité, se pone como condición para la admisión de los alumnos. Se desea así, establecer un contacto continuado entre las familias y la escuela, creando un nexo entre los dos ámbitos educativos.

En la escuela de Tejas también el comité de padres de familia se reúne periódicamente. Estas reuniones están entre las pocas ocasiones de encuentros colectivos de los habitantes de las "rancherías" esparcidas en el área de esa localidad. Sin embargo, la presencia de los padres es escasa y discontinuada.

El director de la escuela de Tejas, es muy considerado y estimado, como hombre de cultura y representante de la autoridad. En efecto, él es la persona con mayor conocimiento en Tejas, y en cambio en Tlahuitoltepec existen las autoridades que controlan a los maestros. Entre sus cargos, está también el de controlar la conducta moral de los jefes de familia, induciéndoles a no emborracharse demasiado a menudo. En general el maestro goza de cierto prestigio. El es el único asalariado de la

comunidad, y con su trabajo escapa a lo imprevisto de la agricultura. Además, posee un grado de instrucción superior al promedio, que puede resultar útil para toda la comunidad. En efecto, en los últimos años, todos los cargos públicos más importantes han sido ocupados por maestros.

En cambio, la actitud de la comunidad frente a los maestros no nacidos en la localidad, es diferente. Estos maestros difícilmente logran entrar en las relaciones sociales. Incluso si se casan en la aldea, siguen siendo considerados extranjeros.

Para ser aceptados, deben participar en los llamados "gastos" comunitarios. Este es el caso de Francisco, maestro mixteco que vive en Tlahuitoltepec, desde hace 8 años, y está casado con una maestra del lugar.

En ocasión de la fiesta patronal del 8 de mayo (Ascensión), Francisco se asumió el honor de dar alojamiento a una de las bandas invitadas para los festejos, dando también la comida a los 60 músicos que la componía. El gasto fue alto, más o menos la mitad de su renta anual. El "gasto", para Francisco, es un medio de adquirir estima dentro de la comunidad, para poder intervenir en las asambleas públicas y acceder a cargos civiles, sin estar obligado a prestar servicio como *topil*, el nivel más bajo. A pesar de esta disponibilidad suya, sigue sintiéndose tratado como un extraño, y piensa mudarse a la ciudad.

Los maestros, como vimos, tienen un papel de primaria importancia en la comunidad. Son ellos los que administran en forma estable, el canal de comunicación con la cultura nacional, es decir la escuela. Ellos son los mediadores culturales del grupo. Ellos definen la relación que la comunidad establece con lo "de afuera", y son promotores de un nuevo tipo de cambio, que lo analizaremos en un próximo artículo.



LA NUMERACION MIXE (Primeros intentos)

*Isaías Aldaz H.**

Entre la geografía de la bruma y el sol, a suroriente del I'px Yukm, montaña sagrada del Pueblo Mixe, está Cacalotepec que forma parte de los diecinueve municipios con sus respectivas agencias y rancherías que conforman la región mixe.

I'px Yukm es el nombre mixe del Cempoaltépetl, una de las mayores elevaciones orográficas del Estado de Oaxaca; al igual que Cempoaltépetl, nombre oficial de origen Náhuatl, significa veinte cerros, es la morada de las veinte divinidades.

El veinte constituye "un número indicador de tiempo... de veinte meses consta un año mixe, ...el número veinte tiene una historia, es una historia en cualquier momento ...el número veinte es la numeración unitaria, es el símbolo de la unidad"¹.

* Mixe de Cacalotepec, Docente de la unidad 201 de la Universidad Pedagógica Nacional, con sede en Oaxaca, Oaxaca, México.

Ponencia de la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM).

1 Vida y Lengua Mixes. Memoria de cinco semanas. Región Mixe. Agosto de 1984, mimeo.

Se estima que actualmente hay 105 mil habitantes mixes² hablantes de su lengua madre; niños, jóvenes, adultos y ancianos en su quehacer cotidiano emplean el mixe. El mixe es práctica diaria, vida y manifestación cultural que ha resistido por centurias los embates del colonizador.

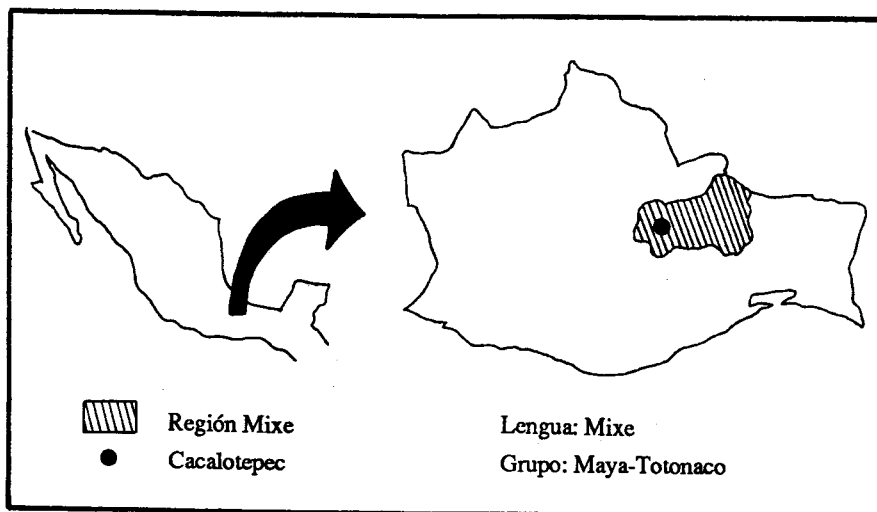
En el poblado de Cacalotepec, y en otras comunidades vecinas, existe una tradición de lucha contra el caciquismo regional, actitud congruente con su historia pues el mixe no fue tributario de los aztecas ni fue esclavo de haciendas.

Los maestros de primaria, todos ellos nativos de la comunidad, hablantes del mixe y del español, militantes activos del Movimiento Democrático Magisterial Oaxaqueño³ en los últimos años han tenido la preocupación -a raíz del cuestionamiento propio de su práctica docente- no solo de estudiar y escribir su lengua madre, sino conocer reflexivamente su cultura en sus diferentes manifestaciones, registrar y sistematizar las normas y formas de organización social, escribir la cultura mixe, producir cultura a partir de la cultura regional sin que esto signifique cerrarse a la cultura universal. Dentro de la cultura universal incluimos a las culturas zapoteca, mixteca, maya, náhuatl, zoque, chontal, etc., pues ni los zapotecos, ni mixtecos, ni triques, ni chatinos, ni huaves son seres extraterrestres; estas culturas son realidades concretas presentes en este universo, aunque desagrada a los abotagados sacerdotes de la cultura occidental.

Una de las estrategias instrumentadas para enriquecer la lengua y la cultura cotidianas, se orienta hacia: el estudio de la numeración mixe, el conocimiento de como fue antes de su mezcla con el español, la

2 Fuente: Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM). Oaxaca.

3 Este movimiento es una lucha político sindical orientada a democratizar el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Se inició en 1980 y participa en él alrededor del 85% del magisterio Oaxaqueño.



Ubicación de la Región Mixe

búsqueda de elementos que permitan el rescate de vocablos perdidos, la difusión de los resultados para que los pueblos mixes valoren este aspecto cultural propia y la propuesta de que los alumnos mixes⁴ de educación básica, analicen a fondo su numeración.

Aunque "abollada", la numeración mixe es una expresión cultural contemporánea; se han perdido ciertos vocablos-número en el transcurso del tiempo a fuerza de la machaconería "civilizadora".

Cabe precisar que, al hablar de la numeración mixe nos referimos a los vocablos, reglas y principios que se usan para numerar. Esta numeración muestra orden y regularidad, su estructura refleja que es

4 La ubicación de la lengua dentro de la clasificación general se tomó de la revista Educación del CNTE. SEP. Num. 39.

Se deja el uso del vocablo indígena a los indigenistas. Los habitantes de Cacalotepec se consideran mixes (en español y ayukjaa' y en mixe) y no indígenas.

producto de inteligencias claras y ordenadas, cultivo y cosecha de espíritus disciplinados; su fluidez nos induce a pensar que esta numeración hablada debió traducirse en símbolos gráficos y por lo que nos muestra la historia es fuerte la sospecha de que fueron destruidos por los fanáticos misioneros cristianos.

Con la intención de explicar la numeración mixe se presentan los números en columnas: del lado izquierdo los símbolos de la numeración decimal usual, a la derecha de cada uno de ellos se escribe el correspondiente en la lengua auxiliándonos del alfabeto mixe⁵ y en una tercera columna se describe su construcción, como lo haríamos en notación desarrollada.

Iniciaremos con números del uno al veinte en mixe de Cacalotepec⁶.

Conviene señalar que se usa el principio aditivo por ejemplo en 1'px tikiik, 23, literalmente veinte tres y el principio multiplicativo en tikiik i'px, 60, literalmente tres veinte y en tikiik i' px taxk, 64, se usan el principio multiplicativo y el aditivo, y literalmente es: tres veinte cuatro.

5 Este alfabeto es el resultado de un grupo de hablantes mixes tendiente a lograr la unificación de los criterios lingüísticos en lo que a la escritura mixe se refiere. Ver Vida y Lengua Mixes. Memoria de 5 semanas. Ibidem.

6 En el análisis de la numeración los maestros hicieron una aplicación práctica de la lectura-escritura en mixe: esta sesión se efectuó los días 4, 5 y 6 de febrero de 1987 en el edificio de la escuela primaria de la comunidad.

Los primeros veinte números:

1. tu'uk	11. maj tu'ujk	10 + 1
2. mæjtsk	12. majk mæjtsk	10 + 2
3. tíkiik	13. majk tíkiik	10 + 3
4. taxk ó majtaxk	14. majk majkts-...taxk	14
5. mikoxk	15. majk mo'kx	15
6. títujk	16. majk mo'kx tu'uk	15 + 1
7. wixtujjk	17. majk mo'kx mæjtsk	15 + 2
8. tuktujk	18. majk mo'kx tíkiik	15 + 3
9. taxtujjk	19. majk mo'kx taxk	15 + 4
10. majk	20. i ' px	

Se observa que del uno al cinco los números se nombran con una palabra, del seis al nueve la construcción sugiere que son palabras compuestas por uno cinco, dos cinco, tres cinco y cuatro cinco. Tujk hace la función de cinco: wix es otra forma de decir dos y aparecerá adelante en el cuarenta.

Diez recibe un nombre propio, del once al trece se nombran con palabras compuestas que equivalen a diez más uno, diez más dos y diez más tres; catorce y quince parecen ser vocablos compuestos formados por diez más cuatro y diez más cinco; del dieciséis al diecinueve se forman con palabras compuestas equivalentes a quince más uno hasta quince más cuatro y que parecen ser diez más cinco más uno hasta diez más cinco más cuatro; el veinte toma un nombre propio; i ' px. El veinte tiene un significado profundo para el mixe es el número de números, el número sagrado, base de la medida del tiempo y de la vida, tiene una connotación especial para él.

Las variantes dialectales no alteran la estructura de la numeración. En algunas comunidades mixes como Ayutla⁷ varían estos dígitos (se respeta la escritura de la informantes).

7 Informantes: Sra. Feliciano Hernández y Profras. Irene Hernández y Esther Martínez, originarias de Ayutla.

16. majktujtd	10 + 6
17. majk wixhtujt	10 + 7
18. majktuktujt	10 + 8
19. majk tashujt	10 + 9
20. epsh	

Tomemos números mayores de uso cotidiano.

20. i ' px	20
40. wixtsyükxy	40
60. tikiiki'px	3 (20)
80. majta'px	4 (20)
100. miko'px	5 (20)
120. miko'px ja' i'px	5 (20) + 20
140. miko'px ja'wixtsyükxy	5 (20) + 40
160. miko'px ja' tikiiki'px	5 (20) + 3 (20)
180. miko'px ja' majta'px	5 (20) + 4 (20)
200. mæjtsk miko'px	2 [5 (20)]
220. mæjtsk miko'px ja' i'px	2 [5 (20)] + 20
240. mæjtsk miko'px ja' wixtsyukxy	2 [5(20)] + 40
260. mæjtsk miko'px ja' tikiiki'px	2 [5(20)] + 3(20)
280. mæjtsk miko'px ja' majta'px	2[5(20)] + 4(20)
300. tikiik miko'px	3[5(20)]
320. tikiik miko'px ja' i'px	3[5(20)] + 20
400. taxk miko'px	4[5(20)]
410. taxk miko'px ja' ma'jk	4[5(20)] + 10
500. mikoxk miko'px	5[5(20)]
560. mikoxk miko'px ja' tikiiki'px	5[5(20)] + 3(20)
600. titujk miko'px	6[5(20)]
700. wixtujjk miko'px	7[5(20)]
800. tuktujk miko'px	8[5(20)]
900. taxtujk miko'px	9[5(20)]
1000. tu'uk mil	1 (mil)
2000. mæjtsk mil	2 (mil)

Análisis

- I'px es tu'uk i'px, es decir, 1 (20).
- Wixtsyü'kxy es 40, nos hubiera gustado que fuera mæjtsk i'px, 2(20) para que encaje dentro de la lógica del sistema. Al respecto el lingüista Leopoldo Valiñas nos hizo notar la presencia de otra forma de nombrar al dos comparando los vocablos wixtujjk (siete) y Wixtsyukxy.
- Tki'ipx que corresponde a 60 es una contracción de tkiik i'px.
- Majta'px es una contracción majtaxk i'px, 4(20).
- Miko'px es una contracción de mikokx i'px, 5(20).
- Para 100 se dice miko'px ó tu'uk miko'px que equivale a un ciento, para 200 mæjtsk miko'px, para 300 tikiik miko'px, etc. En estos vocablos se nota la mezcla con el sistema decimal y se nota aún más al llegar a tu'uk mil; esta forma es resultado de la influencia de la escuela primaria oficial pues constituye una traducción al mixe de un ciento, doscientos, trescientos y un mil.
- Los maestros mixes que participan en este estudio tuvieron dificultad para construir números mayores a dos mil sin usar vocablos españoles, lo que evidencia la pérdida de algunos vocablos-número clave.
- Se aplican el principio aditivo y multiplicativo.

Es necesario señalar que existen personas que para 1300 dicen majk tikiik miko'px, 13 cientos; para 1800 majk mo'kx tikiik miko'px, 18 cientos en vez de tu'uk mil ja' tikiik miko'px y tu'uk mil ja' tuktujk miko'px. La primera construcción constituye así una resistencia a dejar el sistema vigesimal.

HACIA UN RESCATE DE LA NUMERACION ORIGINAL

Apoyados en que los abuelos para 120 dicen *tüttujk i'px*, 6(20); para 160 *tuktujk i'px*, 8(20); para 200 *majk i'px*, 10(20), (todavía se usa en los tianguis) y en que Orozco y Berra registra en su Historia Antigua y de la Conquista de México el vocablo *tauc moñ* para cuatrocientos (después se comprendió que es *tu'uk mo'ny*) se tiene la certidumbre de lo siguiente.

20.	<i>i'px</i>		220.	<i>majk tu'uk i'px</i>	11(20)
40.	<i>wixtsyukxy</i>		240.	<i>majk məjtsk i'px</i>	12(20)
60.	<i>tkī i'px</i>	3(20)	260.	<i>majk tikiik i'px</i>	13(20)
80.	<i>majktapx</i>	4(20)	280.	<i>majk majktz i'px</i>	14(20)
100.	<i>mīko'px</i>	5(20)	300.	<i>majk mo'kx i'px</i>	15(20)
120.	<i>tüttujk i'px</i>	6(20)	320.	<i>majk mo'kx tu'uk i'px</i>	16(20)
140.	<i>wixtujjk i'px</i>	7(20)	340.	<i>majk mo'kx məjtsk i'px</i>	17(20)
160.	<i>tuktujk i'px</i>	8(20)	360.	<i>majk mo'kx tikii i'px</i>	18(20)
180.	<i>taxtujjk i'px</i>	9(20)	380.	<i>majk mo'kx taxk i'px</i>	19(20)
200.	<i>majk i'px</i>	10(20)	400.	<i>tu'uk mo'ony</i>	1(400)

Tu'uk mo'ony es veinte veintes y sabemos que $20(20)=400$; constituye así una unidad compuesta en base 20. El vocablo tiene sentido, mo'ony es signo de abundancia. En Náhuatl, *tzontli* significa cabello y en sentido figurado abundancia; este vocablo se usa para cuatrocientos; *ce tzontli* es un cuatrocientos, *ome tzontli* es dos cuatrocientos, es decir, 800. Tu'uk mo'ony es entonces un cuatrocientos, *məjtsk mo'ony* es dos cuatrocientos y así hasta 7600 que es *majk mo'kx taxk mo'ony*, es decir, 19(400).

Para 8000 que es $20(400)$ corresponde un vocablo que desconocemos, presentimos que existe en algún documento o en el vocabulario de los ancianos como existe en náhuatl *ce xiquipilli* (una bolsa); en mixteco *ecx tetne*; en zapoteco *tobi coti*; en maya *hun pic*; vocablos que significan un ocho mil.

Estos vocablos-conceptos son una serie de engranajes que permiten funcionalidad al sistema de numeración, permiten numerar en mixe hasta donde razonablemente se quiera.

Con fines meramente ilustrativos, para un ocho mil, para un ocho mil los maestros bilingües de Cacalotepec proponen tu'uk i'winy de manera totalmente provisional, mientras se encuentra el verdadero vocablo.⁸

Retrocedamos un poco, entre 20 y 40 basta acomodar ordenadamente los números del uno al diecinueve y aplicar el principio aditivo, así:

- | | |
|-------------------|----------------------------|
| 21. i'px tu'uk | 31. i'px majk tu'uk |
| 22. i'px məjtsk | 32. i'px majk məjtsk |
| 23. i'px tikiik | 33. i'px majk tikiik |
| 24. i'px taxk | 34. i'px majk majkts |
| 25. i'px mikoxk | 35. i'px majk mo'kx |
| 26. i'px titujjk | 36. i'px majk mo'kx tu'uk |
| 27. i'px wixtujjk | 37. i'px majk mo'kx məjtsk |
| 28. i'px tuktujk | 38. i'px majk mo'kx tikiik |
| 29. i'px taxtujjk | 39. i'px majk mo'kx taxk |
| 30. i'px majk | 40. wixtsyükxy |

De igual forma entre el 40 y el 60, y así hasta los números comprendidos entre 380 y 400. Análogamente entre 400 y 800 se acomodan los números del uno al 339 aplicando nuevamente el principio aditivo y así hasta los números comprendidos entre 7600 y 8000. El proceso se repite con las siguientes unidades compuestas.

8 Los otros vocablos propuestos son tu'uk ko'oy, tu'uk jineny, tu'uk katsy, tu'uk tsa'x, tu'uk xa'k, tu'uk too'ky. De no encontrarse el vocablo original, de los anteriores se tomará el que tenga mayor significado numérico en varias comunidades.

De esta manera $m\grave{a}jtsk\ mo'ony\ ja'$ majk miko'px es 1000, es decir, dos cuatrocientos más diez veintes; 10.000 sería $tu'uk\ i'winy\ ja'\ miko'xk\ mo'ony$, es decir un ocho mil más cinco cuatrocientos, etc. Se introduce el vocablo ja' como enlace, equivale al "y" de diecinueve por ejemplo.

Es indudable que a algunos números se les considera mágicos, de mal agüero o que anuncian bondades o tragedias de acuerdo al día que les corresponda en el calendario mixe, pero esto no es exclusivo de esta cultura, los "civilizados" también son supersticiosos y como muestra se señala la ausencia de la fila trece en los modernos jets. Como no es nuestra intención seguir en esta línea dejamos este pasatiempo a los brujos y agoreros.

Pasemos a la parte operatoria. Los procesos de construcción de los conceptos numéricos se dan de manera análoga en los grupos humanos. La abstracción hecha del 2, es la misma en español, en inglés, en mixe y en cada una de las lenguas existentes aunque se usen diferentes vocablos (en español "dos", en inglés "two", en francés "deux", en mixe " $m\grave{a}jtsk$ ", en chatino "tucua" y en general existe un vocablo para el 2 en cada lengua).

Ahora bien, la operación $2 + 3 + 5$, se dice en trique, hui nitá huatné guidsi huun; en chontal, ogue shonga afane anulí amague; en zapoteco de la sierra, chop len llón, gaay; en mixe, $m\grave{a}tsk\ ja'\ tikiik, miko'xk$.

Podríamos de manera semejante emplear vocablos equivalentes a más, menos, por, entre; e iniciar a los estudiantes a practicar las operaciones aritméticas en su lengua aprovechando la simbología universal, y esto nos lleva al terreno pedagógico.

La pedagogía que practica la escuela oficial en las comunidades mixes es alienante, se busca integrar al mixe a la sociedad nacional aboliendo su identidad, su historia y al sujeto como ser social.

Es una práctica alienante "enseñar" a los niños mixes monolingües los fundamentos de la aritmética en otra lengua.

El lenguaje como medio de comunicación de ideas juega un papel importante y la matemática como lenguaje requiere de un proceso de construcción gradual.

Creemos que este lenguaje conceptual se puede construir en mixe y la numeración es muestra de ello. En su dimensión histórica y geográfica Mitla y Monte Albán muestran que, sus diseñadores tuvieron conocimientos geométricos de primera línea, tuvieron dominio del espacio y la medida y estos conocimientos no fueron elaborados en español o inglés.

En la búsqueda de una práctica docente acorde con la realidad regional, se anotan las siguientes consideraciones.

Los maestros saben que los niños generalmente tienen dificultades en construir las nociones de espacio, tiempo, velocidad, número, medida, por lo que siguiendo la programación oficial de México de primer año y de preescolar realizan con sus alumnos ejercicios de ubicación espacial, de reforzamiento de percepciones intuitivas de tipo geométrico, de desarrollo de conceptos de proximidad y de orden y no causa sorpresa a los maestros mixes darse cuenta que existen en su lengua los vocablos correspondientes.

Veamos:

grande	mĩj	pequeño	muujtsk
más grande	wën mĩj	más pequeño	wën muutsk
largo	yony	corto	konn
más largo	wën yony	más corto	wën konn
alto	kijxm	bajo	naxpy
más alto	wën kijxm	más bajo	wën naxpy

grueso
más grueso

majpx
wën majpx

delgado
más delgado

peejj
wën peejj

Estos ejemplos dan pie a iniciar la sistematización gradual de un lenguaje matemático en mixe, tomemos en cuenta que la palabra es un recipiente de significados y a los vocablos correspondientes a formas, sucesos, cosas del medio cultural autóctono se les puede asignar nuevas cargas semánticas; este hecho se da en español y como muestra consideremos la palabra radio; el radio es un concepto geométrico, es un hueso del antebrazo, es un metal radiactivo y es un aparato receptor de programas, no siempre buenos.

El autor de este escrito ha trabajado directa y periódicamente en este proyecto a partir de noviembre de 1986, las sesiones grupales de discusión en ocasiones han sido largas, no ha sido inmediata la elección de vocablos adecuados, esta vez⁹, sobre geometría y que no son tan familiares en español.

triángulo: tikiik nuux ó tikiik paä

Tikiik nuux hace alusión a los ángulos, nuux es codo y se tomó el vocablo por los ángulos que forman el brazo con el antebrazo, por su uso en la comunidad para expresar la idea de ángulo y por que debido al movimiento no sugiere una figura rígida; tikiik nuu significa pues, tres ángulos.

Tikiik paä significa tres lados, los "paä" son vigas que se acomodan en forma triangular al construir las alas laterales del techo de las casas rústicas. Mikoxk nuux significa entonces pentágono.

cuadrilátero: amajkts

este vocablo es de uso común para referirse a objetos de cuatro lados.

9 17 y 18 de junio de 1987 en la escuela primaria del poblado.

esfera	pik tmimnë
círculo	pik yepjnë
circunferencia	pik xkets
ovalado	pik ayonn

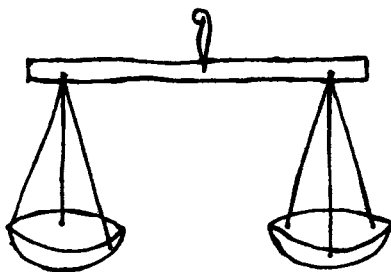
Cacalotepec está sobre cerros y montañas, pik tmimnë es algo que en un desnivel rueda en cualquier posición que se coloque: pik es redondo, pero por la necesidad de diferenciar entre lo redondo de una naranja y lo redondo de una tortilla se proponen palabras compuestas: los pik xkets son aros de carrizo con los que juegan los niños y pik ayonn es algo así como una memela (especie de tortilla ovalada).

Posterior a la elección del vocablo nuux nos enteramos en la Didáctica de la Matemática Moderna de Emma Castelnuovo que ángulo significa codo en griego. Nos parece natural que pueblos tan distantes en tiempo y espacio geográfico hayan elegido la misma parte corporal humana para designar la idea de ángulo.

La libra

En los días de mercado regional se usa un instrumento de medida de peso, la libra, generalmente hecha con dos jícaras, una tira de madera apropiada y cordeles.

Para obtener la mitad de la mercancía los paisanos quitan la unidad de medida (piedra) y parte de la mercancía se vacía en la jícara que antes



contenía la piedra hasta lograr el equilibrio, después de esta operación en cada jícara habrá la mitad de la mercancía. Se puede seguir este proceso para obtener la cuarta parte, octava parte, etc. y las fracciones que se obtienen son de la forma $1/2, 1/4, 1/8, \dots, 1/2n$, siendo "n" el número de veces que se realiza la partición.

Estas fracciones se usan en los países anglosajones y actualmente en el comercio nacional al manejar $1/2, 1/4, 1/8$ de pulgada por ejemplo, lo que no significa que los comerciantes hayan recibido un curso del sistema inglés de medidas.

Las transacciones comerciales se concertan en la lengua y éstas implican operaciones. Es inquietud nuestra conocer cómo realiza sus operaciones un adulto mixe no alfabetizado.

El calendario

En "La cultura Mixe" de Leopoldo Ballesteros y Mauro Rodríguez, encontramos el "Calendario Mixe de Chichicaxtepec" Pag. 62. los días son 20, cada uno con su respectivo nombre y la numeración es del uno al trece en forma cíclica hasta completar veinte treceñas.

Calendario Mixe de Chichicaxtepec

Na'	1	8	2	9	3	10	4	11	5	12	6	13	7
Bipch	2	9	3	10	4	11	5	12	6	13	7	1	8
Non	3	10	4	11	5	13	6	13	7	1	8	2	9
Jo'	4	11	5	12	6	13	7	1	8	2	9	3	10
Jeem	5	12	6	13	7	1	8	2	9	3	10	4	11
Tots	6	13	7	1	8	2	9	3	10	4	11	5	12
Kap	7	1	8	2	9	3	10	4	11	5	12	6	13
Ka'	8	2	9	3	10	4	11	5	12	6	13	7	1
Ju'uk	9	3	10	4	11	5	12	6	13	7	1	8	2
Paub	10	4	11	5	12	6	13	7	1	8	2	9	3
Hopx	11	5	12	6	13	7	1	8	2	9	3	10	4
Táp	12	6	13	7	1	8	2	9	3	10	4	11	5

Mooy	13	7	1	8	2	9	3	10	4	11	5	12	6
Jogoon	1	8	2	9	3	10	4	11	5	12	6	13	7
Tojk	2	9	3	10	4	11	5	12	6	13	7	1	8
K'a'ab	3	10	4	11	5	12	6	13	7	1	8	2	9
Ho'b	4	11	5	12	6	13	7	1	8	2	9	3	10
Joon	5	12	6	13	7	1	8	2	9	3	10	4	11
Tzan	6	13	7	1	8	2	9	3	10	4	11	5	12
Hój	7	1	8	2	9	3	10	4	11	5	12	6	13

Nombres de los días y su significado

1. Na' Nombre de animal doméstico (día bueno si sale par).
2. Bipch Avienta o aventar.
3. Non Mastica.
4. Jo' Difícil, peligroso.
5. Jeem Tizón grueso (día bueno si sale par).
6. Tots Muelas o dientes.
7. Kap Carrizo débil (día bueno si sale par).
8. Ka' Ganado, ganancia (día bueno si sale par).
9. Ju'uk Cigarro, fumar.
10. Paub Nombre de un encino.
11. Hopx Temblor, movimiento (día bueno si sale par).
12. Táp Hollín ahumado.
13. Mooy Zacate.
14. Jogoon Virtuoso, inteligente (día bueno si sale par).
15. Tojk Casa, habitación (día bueno si sale par).
16. Ka'ab Cascado, peñascoso (día bueno si sale par).
17. Jo'b Magullado.
18. Joon Macizo, resistente (día bueno si sale par).
19. Tzan Culebra, vivo (día bueno si sale par).
20. Hój Tife, embarre.

La enseñanza de la música

Hasta hace relativamente poco hicimos conciencia de que una de

las causas del éxito de las bandas de música de la región se debe a que los conocimientos musicales se dan en la lengua del maestro y de los alumnos, el mixe, y este hecho explica el que existan músicos y compositores que usan la notación universal del lenguaje musical, aunque no lean ni escriban en español.

Los símbolos gráficos de la numeración mixe

La simbología gráfica que presenta Sánchez Castro en su Historia Antigua de los Mixes y que menciona como una versión del señor Juan Nepomuceno Cruz de Cacalotepec, no concuerda con la lógica y fluidez de la numeración hablada, por lo cual no la consideramos auténtica; sin embargo la tomamos como una aportación de un mixe que buscó llenar un vacío cultural.

Casi invariablemente en las pláticas sobre el tema después de haber comentado la dificultad que se tiene para construir números mayores a dos mil con vocablos propios y genuinos, los oyentes opinan que resulta natural la dificultad pues el mixe no tiene o no tuvo necesidad de llegar a cantidades mayores.

Se precisa que la numeración que hemos recogido la maneja el común de la gente mixe y que en diferentes sociedades ha habido grupos, muchos de ellos cerrados, dedicados al estudio de la meditación.

Estos grupos son los que dieron fluidez y estructura al sistema y tenemos la seguridad de que pudieron numerar hasta donde quisieron; lo que se conserva y recogimos es un residuo de aquel conocimiento. Por otro lado, cuántos cultos cuentan realmente hasta quinientos mil o un millón?, en todo caso la gente actual común, incluyendo profesionistas, cuenta 10 ó 20 billetes de cincuentamil, y no se preocupa de la teoría de números.

¿Por qué entonces decir que no había necesidad de llegar a números mayores?

Este estudio contiene ideas que surgieron de un grupo y que deberán discutirse entre los mixes de otros pueblos y entre quienes se interesen por recuperar nuestro patrimonio cultural pasado y presente.

Finalmente los participantes consideran que este estudio es un patrimonio cultural de la ASAM (Asamblea de Autoridades Mixes). A partir de ella deberá iniciarse la discusión a nivel regional.

PARTICIPANTES

Macedonio Aldaz, Alejandro Negrete, Florinda Félix, Virginia Bravo, Inocente Pérez, Natalia Martínez, Luis Germán, Juliana Santibáñez, Benito Cristóbal, Pedro Sánchez, Roberto Jiménez, Isafas Pizarro, Juan Salazar, Filogonio Cruz, Efrén Castañeda, Floriberto Díaz, Leopoldo Valiñas, Deborah Cruz, Isafas Aldaz, Fernando Melo, Rocío Solís, Francisco Abardía, Autoridad Municipal y Comité de Padres de Familia de Cacalotepec.

BIBLIOGRAFIA

BALLESTEROS, Leopoldo y M. RODRIGUEZ.

La Cultura Mixe. Simbología de un Humanismo. México, Editorial Jus. 1974.

CASTELNUOVO, Emma

Didáctica de la Matemática Moderna, Edit. Trillas. México. 1982.

EDUCACION, revista del CNTE - SEP. N° 39. 1982.

FREGOSO, Arturo

Introducción al Lenguaje de la Matemática. CEMPAE. México. 1972.

Memoria de la Primera Reunión Centroamericana y del Caribe sobre Formación de Profesores e investigación en Matemática Educativa. Mérida, Yucatán. México, abril de 1987.

Memoria de la Segunda Reunión Centroamericana y del Caribe sobre Formación de Profesores e Investigación en Matemática Educativa. Guatemala, Guatemala. C.A. Marzo de 1988.

OROZCO y BERRA, Manuel

Historia Antigua de la Conquista de México. Tomo 1. Biblioteca Porrúa N° 17. México. 1978.

PEDAGOGIA, revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Mayo-Agosto 1984. Vol. 1. N° 1.

SANCHEZ CASTRO, Alejandro

Historia Antigua de los Mixes. DGAI - SEP. México, 1952.

Vida y Lengua Mixes. Memoria de Cinco Semanas. Región Mixe. Agosto de 1984. Mimeo.

II JORNADAS NACIONALES DE EDUCACION INDIGENA DE VENEZUELA (14 - 17 de Marzo de 1988)

I. INTRODUCCION

Aunque la mayoría de los venezolanos desconozcan la presencia de comunidades indígenas en diversas partes del territorio nacional que van desde Occidente a Oriente y hacia el Sur, esas comunidades existen y viven problemáticas muy parecidas.

En estas jornadas, partiendo de esas problemáticas expuestas por los indígenas asistentes, se están buscando caminos para actualizar la presencia misionera de la Iglesia Católica, empeñada como está en asumir una Nueva Evangelización. Esta no puede darse sino a partir de un hombre concreto, desde su realidad cultural y con un Proyecto Histórico.

Esos hombres concretos de etnias concretas presentan el siguiente análisis de su realidad.

1. Todos carecen del reconocimiento jurídico necesario para la tenencia colectiva de las tierras. Se constatan graves situaciones de agresión y despojos entre los Pemones, Kariñas y Akawayos en Bolívar. En Amazonas aún subsiste la problemática del Valle de Guanay para los Piaroas; y en Delta Amacuro el despojo a los Warao por parte de ganaderos y empresas de Palmito.

* Jornadas coordinadas por la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) y el Departamento de Educación Indígena (DEI), realizadas en los Teques desde el 14 al 17 de marzo de 1988.

2. Las Organizaciones indígenas auténticas son boicoteadas y se da la manipulación política partidista mediante pseudo organizaciones indígenas.
3. El programa de Educación Intercultural Bilingüe y su puesta en práctica ha tenido serios tropiezos y debe ser revisado desde el indígena y para el proyecto indígena.
4. El área de la salud no está planificado desde las necesidades de prevención y erradicación de las enfermedades propias de nuestras zonas, por eso se da el recrudecimiento de enfermedades endémicas como el paludismo, tuberculosis y otras.

Estos cuatro aspectos son reflejo del nivel de valoración y comprensión que se tiene de los indígenas del país.

Lo más explícito en cuanto a política indigenista es el actual Proyecto de Ley Orgánica de Comunidades y Culturas Indígenas que está próximo a ser presentado en el Congreso de la República al igual que la Ley de Desarrollo de Fronteras y de Turismo. Leyes hechas desde el mundo criollo donde se presenta una visión proteccionista del indígena. Se desconoce su capacidad de proyectarse en una ley. Se les niega el derecho a participar en la elaboración del Proyecto.

La única esperanza que les queda es que los congresantes de la República sean hombres serios y responsables que no aprueban leyes que legisla una parte del país completamente desconocida para ellos sin consultar seriamente con quienes como venezolanos deben resultar beneficiados por ellas y no afectados.

En estas jornadas se trata de definir un Proyecto Indígena y su alcance político como base para una legislación que respete sus derechos, que garantice la supervivencia de estos pueblos nuestros.

Los indígenas hoy en una democracia de treinta años no tiene espacio ni social, ni político, ni territorial. Son agredidos desde diversos

frentes: Desde la ideología de cultura e identidad nacional de seguridad y defensa nacional; desde las políticas fronterizas, los proyectos desarrollistas nacionales e internacionales, las contradicciones de las políticas de conservación del ambiente que condicionan el hábitat propio del indígena y por otra parte lo abren a la destrucción de las empresas privadas y públicas y a un turismo sin beneficio para el indígena.

La Nueva Evangelización deberá enfrentar este tipo de situaciones si quiere ser fiel al Evangelio de Jesús y del hombre que debe asumirlo de manera práctica y vivencial.

También lo deberá enfrentar la nueva legislación si quiere ser realmente respuesta al mundo indígena. Es por eso que sabemos apreciar la actitud de diálogo del Diputado Luzardo.

II. OBJETIVO GENERAL

LLEGAR A UNA DEFINICION DE PROYECTO INDIGENA EN VENEZUELA

Desde la cual:

- La Iglesia plantee y asuma su misión de Nueva Evangelización.
- la sociedad venezolana redefina su identidad.

Para ello, desde nuestras experiencias:

1. Queremos descubrir el Proyecto Indígena y dar elementos para su definición.
2. Determinar estrategias.
 - 2.1 Para llegar a dar fisionomía a las Iglesias indígenas locales (personal indígena y pastoral de conjunto).
 - 2.2 Para llegar a una Ley de Etnias.

III. REFLEXIONES

1. Nueva Evangelización

- Constatamos esfuerzos de parte de la Iglesia Católica dentro de la pastoral indígena para configurar auténticas iglesias autóctonas locales indígenas, pero quedan serios desafíos en tomas de comprensión en el campo de las religiones indígenas y de su teología de parte de los agentes de pastoral.
- Los agentes de pastoral misionera constatan que el proyecto de pastoral indígena no ha sido asumido por la pastoral de conjunto de la Iglesia venezolana (Documento N° 6).
- La nueva evangelización es posible si parte del proyecto indígena. Desde allí podrán conformarse las iglesias locales y una ley de etnias desde el indígena y para el indígena.
- Hay pastorales distintas.
- No hay conocimiento por parte del episcopado venezolano de la propuesta de la pastoral indígena.
- No hay oportunidad de participación real del indígena en la toma de decisiones eclesiales.
- Desconocimiento de la religiosidad indígena.
- La pastoral de conjunto no reconoce la pastoral indígena.
- Falta clero y religiosas autóctonos.

2. Proyecto Indígena

A) Bases del Proyecto

Identidad Etnica

Es la conciencia de pertenecer a un pueblo con sus costumbres, lengua, cultura, tradiciones, economía, organización socio-política, cosmovisión, etnomedicina y espacio territorial, sintiéndose a la vez identificado y diferenciado entre sí.

Tierras

La tierra es fundamental para el indígena en su espacio vital, indio sin tierra es indio muerto.

Las etnias indígenas tienen un derecho raigal anterior al Estrado venezolano, así como está reconocido por el artículo 2 de la Ley de Reforma Agraria.

Se entienda por tierra indígena sitios donde habitualmente moran las etnias: donde viven y producen: cotos de caza, sitios de pesca y esparcimiento, de igual manera aquéllos que reconocen los textos históricos y los plasmados en su mitología.

En caso de duda sobre lo antes mencionado serán resueltos por el I.A.N. (Instituto Agrario Nacional) en conjunto con el Consejo Nacional Indígena.

Las tierras asignadas en propiedad comunal no podrán ser vendidas por miembros particulares ni por la comunidad; las tierras siguen perteneciendo al grupo étnico.

Habrà un acuerdo entre el Estado y el Consejo Nacional Indígena para garantizar el derecho de la etnia en la participación y toma de decisiones.

La entrada a zonas indígenas de personas extrañas (explotación del turismo, etc.) estará regulada por el C.O.N.A.I., quien fijará los criterios. Minería (Doc. 7, Art. 24, 27 y 28).

Autogestión

Es el derecho de las etnias al desarrollo autogestionario dentro de los parámetros de su propia cultura y de acuerdo a sus distintos patrones de producción sin menoscabo de producir bajo otros patrones conforme a la exigencia de la situación socio-económica del país y situación geográfica de cada pueblo con el indígena. En la autogestión el papel de la Iglesia debe ser papel asesor.

Educación

El indígena tiene derecho a la Educación con base étnica. Esta educación indígena debe asumir los siguientes principios:

- Bilingüismo
- Interculturalismo
- Autogestión Educativa
- Cientificidad
- Educación desde la cultura étnica hacia la cultura mayoritaria
- Respeto a los procesos
- Naturaleza y medio social asumidos como lugar donde se desarrolla el proceso educativo.
- La educación en el contexto de un proyecto histórico global.

Salud

- El Estado garantizará la creación de centros hospitalarios debidamente acondicionados en cada entidad federal donde estén asentadas las comunidades indígenas.
- Los programas de atención sanitarias por las zonas indígenas deben adaptarse a las peculiaridades características del indígena y

su medio ambiente, tomando en consideración las medicinas tradicionales de cada grupo étnico.

Organizaciones Indígenas Participación Política

Se debe fundamentar a partir de la *autodeterminación* preservando el estilo propio organizativo desde el ámbito de la *Filosofía y Política de la Indianidad*.

Los pueblos indios de Venezuela deben organizarse dentro del respeto mutuo, sin detrimentos de su autonomía organizativa y de su diferencialidad cultural.

La autodeterminación supone el control de su propio proceso político como pueblo.

La organización de los pueblos indígenas debe tener una autonomía frente a los partidos políticos, el Estado y los intereses privados.

Pueblos Indígenas e Iglesias

La Federación Indígena formulará el artículo de ley que legalice la presencia de iglesias misioneras.

Sugerimos dos criterios:

- Que se salvaguarde la unidad de la etnia.
- Que el mensaje propuesto esté en la línea del proyecto histórico indígena.

3. Ley de Etnias

La Asamblea analizó el Proyecto de Ley Orgánica de Comunidades y Culturas Indígenas (Luzardo). Ante todo la Asamblea reconoce el esfuerzo del Diputado Alexander Luzardo al elaborar el proyecto de Ley

de Comunidades y Culturas Indígenas y agradece este esfuerzo. Simultáneamente lo cuestiona por las siguientes razones:

1. No hubo consulta a las bases indígenas.
2. Está redactado desde una posición no indígena.
3. Omite algunos de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas.
 - a. Derecho a la participación política con sus genuinas organizaciones.
 - b. Derecho a la identidad.
4. Otros derechos como el de la salud y la autogestión son considerados de forma parcial y no aseguran la salvaguarda de los mismos.

Por todas estas razones, la Asamblea rechaza el Proyecto de Luzardo como lesivo de los derechos indígenas y propone una nueva elaboración.

IV. CONCLUSIONES

Opciones de líneas pastorales

1. Optamos por una pastoral que configure iglesias locales indígenas desde el proyecto indígena.
2. Nos comprometemos en organizar un programa de formación de los agentes pastorales indígenas, laicos y religiosos en base a estos contenidos:
 - a) Teología cristiana y teología indígena
 - b) Antropología, lingüística
 - c) Metodología y dinámicas pastorales
 - d) Análisis cultural

Para llegar a un Proyecto Indígena asumimos las siguientes:

Estrategias de líneas operativas

1. SECORVE, organizará una Comisión de Animación y Formación de Religiosos y Religiosas agentes de pastoral indígena, de acuerdo con los vicarios apostólicos.
2. Los Vicariatos Apostólicos y los Obispos de diócesis con presencia indígena se comprometen a la promoción y organización de cursos de formación para los agentes de pastoral indígena autóctonos.
3. El Presidente de la Comisión de Misiones de la CEV, promoverá acciones para que el proyecto de pastoral de conjunto asuma el proyecto de pastoral indígena tomando contacto con el Secretariado de la CEV y el Director de la Misión Permanente.

La Iglesia Católica dentro de las líneas de la Nueva Evangelización asume el proyecto indígena y se compromete como aliada a luchar para su pleno desarrollo.

Previo un diálogo con Luzardo elaborar un nuevo Proyecto de Ley de Etnia, basado en el Proyecto Indígena y con la participación plena de todas las etnias del país así como de otras organizaciones, que como la Iglesia, los científicos sociales y otros, tengan experiencias e incidencias en la problemática indígena, para ello la Asamblea define la siguiente:

Estrategia:

- a) Se asume como documento de base la alternativa de Ley propuesta por el grupo de Puerto Ayacucho.
- b) Organización de una pequeña comisión con sede en Puerto Ayacucho coordinada por Mons. Enzo Ceccarelli y de una comisión ampliada formada por:

- 1 indígena por cada una de las 9 zonas indígenas de Venezuela.
 - 1 indígena por cada Federación indígena reconocida por COCONIVE (Confederación de Comunidades Indígenas de Venezuela).
 - 2 Vicarios Apostólicos.
 - 2 Misioneros.
 - 1 Representante de AVEC.
 - Especialistas
- c) Período de difusión del Documento Base, estudio del mismo y consultas a las bases indígenas (abril-mayo 1988).
- d) Estudio y organización de los aportes de las Bases de parte de la Comisión ampliada (julio-agosto 1988).
- e) Congreso Indígena Nacional que estudie el trabajo presentado por la Comisión ampliada (octubre 1988).
- f) Redacción final (noviembre 1988).

Notas

- Se agradece a Luzardo su actitud de diálogo y se comisiona a Mons. Ceccarelli para mantener este diálogo con él, a fin de posponer el estudio de la ley para dar tiempo a la participación indígena.
- Se confía a la Comisión el derecho de dar los pasos que crea conveniente a fin de asegurar el éxito de la estrategia.

V. RECOMENDACIONES

A los Hermanos Indígenas

Desprendemos de apetencias personales que pueden responder a intereses externos, sinceramos y buscar la unidad, luchar todos juntos en función de nuestros hermanos.

A la COCONIVE

En nombre de las 63 comunidades indígenas del Estado Bolívar solicitamos información de las diligencias que la Comisión hace en nombre de los indios venezolanos ya que formamos parte de dicho pueblo.

Que haya una alianza entre las organizaciones indígenas, los sectores de la iglesia, funcionarios y grupos de apoyo en forma permanente y no en forma esporádica.

A la Iglesia

Que los educadores católicos contribuyan a fortalecer las organizaciones indias que ya existen, y de la misma manera pedimos que la Iglesia y la AVEC tomen en cuenta estas organizaciones para cualquier proyecto que vaya hacia ellas.

Que la Iglesia y la AVEC den apoyo, solidaridad efectiva y verdadera a las comunidades y organizaciones indígenas en los problemas de: tierra, salud, educación, socio-económico y político.

A la AVEC

Que la AVEC apoye la realización de un taller de 7 días para tratar las problemáticas que necesitan urgente solución.

La creación de Oficinas coordinadoras del Departamento de Educación Indígena de AVEC en las Seccionales con poblaciones indígenas, que esas coordinaciones se encarguen de los seguimientos de los programas y mantengan comunicación directa con el personal coordinador para afianzar el trabajo que está ya realizando a través de los programas de actualización y acreditación de los maestros indígenas a fin de lograr un máximo de efectividad en sus acciones.

Al Ministerio de Educación

Que se contemple en los planes de estudio para zonas indígenas el derecho que tienen los mismos de recibir una educación con base étnica y se respete por tanto los principios de educación indígena.

- bilingüismo
- interculturalismo
- adecuación a los procesos y al medio.

Al Gobierno Nacional

Que se tenga en cuenta al indígena al legislar sobre etnias, fronteras, desarrollo de zonas de fronteras, turismo, etc.

Que sienta como problema de la nación los problemas que confrontan las zonas indígenas en cuanto a tierra, educación, salud, desarrollo.

Que se lleven al panteón en forma simbólica los héroes indígenas.

VI. DENUNCIAS

Posición crítica ante la celebración de los 500 años del descubrimiento, rechazo al carácter festivo.

No podemos celebrar la agresión contra nosotros que se prolonga hasta nuestros días.

Ver estos 500 años en término de un balance crítico constructivo como alternativa de esperanza en la sobrevivencia digna de nuestros pueblos.

En las comunidades del Delta, se han otorgado contratos de reparación de estructuras físicas las cuales no han sido concluidas y algunas ni siquiera comenzadas, y han sido canceladas a los propietarios,

tales son los casos de: reparación de escuela, construcción preescolar, construcción cancha deportiva y reparación medicatura en Guayo; construcción medicatura en Araguaimujo.

Reclamamos sean contruidas estas obras que necesitan nuestras comunidades.

Nos solidarizamos con los hermanos indígenas Yanomami de Brasil, concretamente los que viven en el Estado de Roraima y Amazonas ya que en el mes de agosto del año pasado (1987) cinco (5) Yanomami fueron asesinados por los mineros, hecho denunciado por la Iglesia Brasileira.

Denunciamos la práctica de explotación indiscriminada de palmito y de la madera que se está llevando a cabo en el Territorio Delta Amacuro, con explotación de la mano de obra del indígena y sin programa de reforestación. Asimismo, denunciemos la licitación para empresas privadas de tierras productivas de palmito, que constituye la base del sistema económico Warao (alimentación, vivienda, medicina).

Pedimos al Gobierno Nacional, construya las Escuelas en las comunidades indígenas de Jobure y en Santa Rosa de Araguao.

Santa María del Vapor

Poblado indígena Pemón a una distancia de 40 minutos por el río Cuyuní de la población "El Dorado", Distrito Sifontes (capital Tumeremo).

Perdió su escuela en una fuerte tormenta en el mes de abril de 1986. Se solicitó un R.3.4., aún no se ha concedido.

En dicha comunidad hay una matrícula de 120 niños que están perdiendo escolaridad.

BOLETIN DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL



EL CASTELLANO DEL MAESTRO Y EL CASTELLANO DEL LIBRO



*Luis Enrique López - Ingrid Jung**

1. Introducción

Como es sabido, uno de los supuestos principales que subyacen al modelo educativo implementado en el Perú es la castellanización de su población de habla vernácula¹. Sin embargo, el análisis de los programas curriculares vigentes y de los planteamientos que regulan la enseñanza del lenguaje nos permite determinar que estos no revelan una verdadera preocupación por la forma más adecuada en la que la población de habla vernácula puede realmente apropiarse del castellano para satisfacer sus necesidades comunicativas en una sociedad que, como la peruana,

* Universidad Nacional del Altiplano, Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno.

1 El Perú es un país en el cual cerca de un 30% de la población total es hablante de una lengua vernácula y, a su vez, aproximadamente dos tercios de ellos tienen al castellano como segunda lengua. En lo que respecta al departamento de Puno únicamente un 9% de su población es monolingüe hispanohablante, lo que coloca a la gran mayoría de puneños como hablantes o potenciales hablantes del castellano como segunda lengua.

impone y demanda un uso eficiente del castellano para acceder a los bienes y servicios a los que los ciudadanos del país tienen derecho.

Para cualquiera que esté familiarizado con la situación educativa en las zonas rurales del Perú resulta obvio que la brecha entre la meta supuesta, la práctica y los resultados de la enseñanza del castellano es enorme. Así, por ejemplo, es común encontrar a niños que luego de pasar cuatro años en una escuela que los sumerge en una educación exclusivamente en castellano no logran mantener, de manera fluida, una conversación sencilla sobre temas que les son familiares, con un interlocutor que inicia la interacción hablándoles en castellano. Ante esta situación, los niños vernáculo hablantes, por lo general, resuelven el conflicto de comunicación recurriendo a su lengua materna, como se puede apreciar en el ejemplo 1.

Ejemplo 1: Test oral (Ch. A6)

M: ¿Cómo te llamas tú?

A: Flora

M: ¿Qué más?

A: F..... A.....

M: ¿Cuántos años tienes?

A: once

M: once

M: ¿Dónde vives, en qué sector?

A: Janq'u uyu

M: Muy bien, y tu papá ¿cómo se llama?

A: Clemente F.....

M: ¿Dónde está ahorita?

---> A: Utankaskiwa. (en la casa).

M: Ya, en castellano vamos a hablar, ya?

A: Sí, profesor.

M: Ya, ¿qué está haciendo en la casa, ah... qué está haciendo tu papá en al casa?...

M: Flora, ven ... ven, tu papá ¿Qué está haciendo? ¿está trabajando?

- A: Sí, profesor.
 M: ¿Qué está haciendo?
 ---> A: Siwar yapuchaski. (Sembrando cebada)
 ---> M: ¿Kawki? (¿Dónde?)
 ---> A: Qullur sarixa. (Al cerro se ha ido).
 ---> M: ¿Sabes ir a Yunguyo o no?
 A: No, profesor.
 M: No conoces Yunguyo?
 A.: No, profesor.
 M: ¿Pomata?
 A: No, profesor.
 M: ¿No sabes ir al qhatu?
 A: Sí, profesor.
 M: ¿O sabes ir?... ¿quién nomá va al quatu? ¿tu papá o tu mamá?
 A: Mamá.

Como se puede observar, ante la imposibilidad de dar respuesta en castellano a la pregunta del maestro, la niña aymara de nuestro ejemplo cambia de código. Esto ocurre aun cuando el maestro le pide expresamente que hable en castellano ("en castellano vamos a hablar ya?"). La insistencia de la niña hace que el entrevistador opte a veces por hablar en aymara, tal vez por asegurar el flujo de la interacción².

Casos como los de Flora son sumamente comunes no solo en Puno sino en diversas zonas del país. Tales situaciones nos llevan a preguntarnos por qué en un país multilingüe, que a lo largo del presente siglo parece haber optado por un modelo de educación basado en la necesidad de castellanizar a su población indígena, no se logra aún desarrollar currículos, métodos y materiales que permitan alcanzar este objetivo. ¿Por qué no se emplea con los niños y adultos vernáculo

2. Creemos que en la alternancia que se observa en el ejemplo 1 debe jugar un rol importante el hecho que la entrevistada sabe que el maestro es bilingüe como ella y por lo tanto conoce también el aymara, hecho que garantiza el curso de la entrevista.

hablantes una metodología de segunda lengua? ¿Cuál será en verdad el objetivo oculto del sistema educativo peruano en cuanto se refiere al dominio del castellano? ¿No se querrá acaso que la población campesina y nativa logre un manejo eficiente y adecuado del castellano?

En este trabajo presentamos algunas reflexiones en torno a la enseñanza del castellano en contextos bilingües, a partir del análisis de un corpus lingüístico recogido en clases de castellano y en entrevistas a niños vernáculo hablantes del tercer y cuarto grado de educación primaria que asisten tanto a escuelas bilingües como a escuelas tradicionales del departamento de Puno. Este corpus fue recogido por estudiantes del Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, durante la fase de trabajo de campo de los cursos de "Metodología de Investigación I", y "Didáctica y Metodología de Educación Bilingüe" que tuvimos a nuestro cargo.

Los datos utilizados para este estudio forman parte de un corpus de transcripciones de seis semanas de clase de castellano desarrolladas en escuelas con y sin educación bilingüe, tanto en la zona aymara como en la zona quechua del departamento. Los maestros que enseñan estas clases son todos bilingües consecutivos de vernáculo y castellano con varios años de servicio en la zona rural del departamento. Recurrimos también a un corpus de veinticuatro entrevistas semiestructuradas de diez minutos promedio de duración, que, a manera de tests orales, fueron desarrolladas con doce niños de escuela con educación bilingüe y de un número igual de alumnos que asisten a escuelas sin educación bilingüe. Las edades de los niños entrevistados fluctúan entre los 7 y 13 años de edad.

2. El castellano en un aula del medio rural

A través de muestras tomadas del corpus podremos apreciar cómo, cuando se enseña el castellano en el medio rural, inevitablemente surgen interrogantes derivadas del conflicto entre los usos locales del castellano y la norma aceptada como nacional e implícita en los programas

curriculares y textos escolares diseñados desde la capital de la república. Este conflicto es común a todo programa de enseñanza de lenguaje debido a que existen variantes regionales que difieren, en cuanto a determinados rasgos, de la norma aceptada como estándar nacional y utilizada en todo texto escrito³. Tales variaciones son características tanto del castellano hablado como lengua materna en la zona andina del país, como de aquel que constituye segunda lengua de los estudiantes entrevistados, situación que por lo demás no es particular al contexto peruano.

Sin embargo, lo que a nuestro entender complica el panorama es que, por lo menos en el caso de Puno en lo que se refiere al castellano hablado como segunda lengua, no creemos posible hablar de una norma regional estable frente a una norma nacional que sí lo es, y que, como ya lo mencionáramos, se sustenta en una tradición escrita y en el amplio uso institucional que merece. En el caso de Puno creemos estar frente a diversos grados de aproximación a la norma tenida como estándar nacional. Si se quiere, nuestros informantes tanto maestros como estudiantes son bilingües usuarios de variedades transicionales del castellano.

Muestras de este proceso de aproximación son las instancias en las que el maestro se da cuenta de un "error", tal como podemos ver en el ejemplo 2.

Ejemplo 2: Un maestro entrevistando a un niño (TA4).

-->M: ¿Qué vas a hacer el domingo cuando estás libre... cuando estés libre?

-
3. Cuando hablamos de estándar no solo estamos haciendo referencia a una variedad oral (como sí es el caso cuando uno se refiere a las variedades regionales) sino a un dialecto del castellano que se sustenta en una tradición escrita de varios siglos y cuyos usuarios principales y modelos son individuos con una larga tradición de escolaridad y, por ende, con amplia práctica de lectura y escritura. A este respecto cabe hacer referencia a la

El maestro como hablante de castellano como segunda lengua, demuestra también una preocupación por su actuación lingüística. Si se quiere, está de cierto modo "en control" de lo que dice y al detectar un "error", edita su propia habla, se autocorrigue y repara el error. Instancias como éstas nos permiten inferir un cierto nivel de consciencia lingüística por parte del maestro, la misma que no se refleja necesariamente en el uso oral cotidiano y que nos hace confrontar una situación de uso marcada por la inestabilidad y aun la vacilación.

Una muestra de la inestabilidad o vacilación a la que hacemos referencia está dada por el ejemplo 3, perteneciente al nivel fonológico.

Ejemplo 3: Transcripción de clase (Maestro TK: 108)

entonces deregimos ah... microregión... al ingeniero... señor

conclusión a la que Milroy y Milroy llegan con respecto al inglés hablado, en el sentido de que es difícil "señalar un tipo fijo e invariable de inglés que pueda con propiedad denominarse como lengua estándar" (1987: 22). Creemos que esto rige también en la dinámica social actual del Perú. Nos parece difícil identificar un castellano estable e "invariable, a menos que nos refiramos únicamente al castellano escrito. En lo que se refiere al castellano hablado, a diario, podemos atestiguar cómo giros y usos que hasta hace unas décadas eran socialmente estigmatizados penetran cada vez más el habla "culto". El uso del lo polivante a través de diversos estratos sociales constituye hoy una muestra de cómo un rasgo que permitía identificar al bilingüe de lengua andina y castellano perteneciente a los sectores populares es escuchado con mayor frecuencia aun en boca de maestros universitarios. Raros son los casos, sin embargo, en los que estos mismos hablantes recurren a formas como ésta en la escritura. Como nos dicen una vez más Milroy y Milroy (Ibid: 59) "es función de la lengua escrita y del sistema de escritura... impulsar o mantener la estandarización (de un idioma). Es más... es únicamente en el sistema de escritura que se ha logrado un alto grado de uniformidad" (nuestra traducción).

- > ingeniero... no sabemos su nombre del ingeniero... ingeniero
 ---> de la oficina de micro... región ¿A quién estamos dirigiendo? al
 señor Campos, no solamente ps como está en la pizarra vamos
 a escribir, es solamente un ejemplo, solamente ejemplo...

Como podemos observar, el profesor de nuestro ejemplo no tiene control alguno sobre el manejo de las vocales medias y altas del sistema vocálico del castellano. Es más, un mismo fonema encuentra realizaciones diferentes en el mismo ambiente, tal es el caso de /i/ en /inxenjero/.

En los ejemplos siguientes se pone de manifiesto la oposición que existe entre norma nacional y uso regional, a partir del empleo en clase de un texto de castellano como segunda lengua.

Ejemplo 4: Transcripción de clase (T: 498-516)

- M: ¿Ya? A ver díganme... A ver, ven, Pablo ven...
 A ver, atienda, atienda. Atienda. Yo... ¿qué voy a decir?
 Siéntese... ¿De quién es este libro? ¿De quién es?
- A1: del [Pablo.
 AA: [Pablo.
- > M: ¿Del o de?
 AA: del Pablo.
- > M: Cuál se va a
 utilizar... del... o [de?
 A: [del
- AA: de
 AA: del
 AA: de
 A1: del Pablo.
- M: Entonces ¿qué voy a decir yo? El libro de Pablo. A ver...
 todos digan: [El libro de Pablo
 AA: [El libro de Pablo
 AA: [El libro del Pablo

M: ¿No?... A ver, otra vez!... [El libro de Pablo
 AA: [El libro del Pablo
 AA: [El libro del Pablo.
 M: Ya, porque este libro es del Pablo ¿no es cierto?...
 Este... es el libro de... [Pablo
 AA: [Pablo.

En cuanto a la estructura de posesión se puede observar que los niños y, por seguro también el maestro, manejan ya una regla al respecto que implica el uso del artículo definido con nombres propios (**del** y **de la**, y no simplemente **de**). Sin embargo, por la exigencia del texto de enseñanza, que toma como modelo el estándar nacional, el maestro tiene que ceñirse a la norma y omitir el determinante ante nombre propio, aunque, en determinados momentos pierda control y vuelva al uso preferido.

A través de los ejemplos 5 y 6 podemos ver cómo maestros y alumnos, enfrentados esta vez a la distinción semántica y consecuentemente gramatical, entre sustantivos contables y no-contables, vuelven otra vez a un uso inconsistente.

Ejemplo 5: Transcripción de clase (T: 259-303).

M: A ver, díganme ahora... estos vendedores, ¿qué venden?
 A 16: Papa
 AA: [Papa
 A: [Chanco, cebolla.
 A: [Pala, pala
 A: [Vaca, olla.
 A 10: Venden comidas, caldo, chicharrones, papa, huevo, olla (...)
 cuchara, tenerdor.
 M: A ver digan... ¿qué cosa venden estos vendedores?
 A 17: Cuche.
 M: Ya, chanchos... [¿Qué más?
 A4: [Papa
 AA: [Papa

- > M: Papas, ¿qué más?
 A 1 0: Martillo.
 A 4: Balde.
- > M: Ya, martillo ¿qué más?
 A 1 0: [Balde
 AA: [Pala.
 A: [Alicate.
- > M: Alicates, ¿qué más?
 A 1 0: Pa [la.
- > M: [Pala, ¿qué más?
 A 1 0: Serru [cho
- > M: [Serrucho.
 ¿qué más?
 AA: Balde
- > M: Balde, ¿Qué más?
 AA: [Platos.
 AA: [Ropas.
- > M: Ropas, ¿qué más?
 AA: Platos.
- M: Platos, ¿qué más?
 AA: Ollas.
- M: Ollas, ¿qué más?
 A10: Baldes
- > M: Baldes, ¿qué más?
 AA: Plata.
- AA: Tenedor.
- AA: Cuchillo.
- M: ¿Qué más?
 AA: Plato... ¿no?
- A 11: Plato... ja ja...
- M: A ver... atiendan, atiendan, a ver díganme
 ¿cuántos vendedores hombres hay?... ¿cuántos vendedores
 hombres hay?

Solo hemos querido destacar algunas instancias de uso inconsistente en el habla del maestro. Como se puede apreciar ni maestro

ni niños distinguen entre sustantivos contables y no contables y pluralizan tanto unos como otros. La inconsistencia de uso puede incluso darse en un mismo vocablo: como en caso de "balde", que una vez aparece en singular y otra en plural.

Ejemplo 6: Transcripción de clase (QM: 53-58).

- M: Ya... la...llama come pasto ¿no?... a ver... a ver... otro niño:
AA: (...)
M: ¡Digan fuerte, fuerte, fuerte!
A1: La gallina come grano.
--→ M: La gallina... come grano ¿no?
M: ¿Qué hace la gallina?
AA: Come grano.

Como se puede apreciar tanto en el ejemplo 5 como en el 6, la falta de discriminación entre sustantivos contables y no-contables en el uso del maestro, excluye cualquier intento, por parte del niño, de aprehensión de estas categorías a partir de una discriminación entre ellas, imposibilitando por tanto cualquier tipo de sistematización formal.

En algunos casos nuestros informantes siguen la norma nacional en cuanto a la pluralización o no de sustantivos contables y no-contables. En otros, los no-contables se pluralizan y los contables no.

La divergencia entre la norma nacional y los usos locales y la inconsistencia por parte de un mismo hablante atraviesan también el nivel textual, como se desprende del ejemplo 7.

Ejemplo 7: tomado de un test oral (T. A3).

- M: ¿De quién es este plato?
A: De ese niño.
M: De esos niños, bien...
--→ M: Estos niños, ¿hijos de quién serán?
A: De esa señora.

-->M: Este niño, ¿hijo de quién es?

A: De este señora.

Aquí, la relación tópico y comentario algunas veces se da siguiendo el orden sintáctico establecido por el español, como en: "¿De quién es este plato?", mientras que otras veces parecen primar las reglas de un discurso pedagógico y consecuentemente el orden sintáctico establecido se altera, ante la necesidad de topicalización: "Estos niños... ¿hijos de quién serán?".

A pesar de los problemas a nivel formal anotados aquí, el niño sujeto de una enseñanza de castellano como segunda lengua, puede lograr niveles de expresión que le permiten resolver situaciones comunicativas conflictivas en las cuales, ante interrogatorios que siguen cursos no compartidos entre los interlocutores el niño defiende su privacidad y responde con una evasiva.

Ejemplo 8: Test oral (LG. A2).

M: Ya... conoces el qhatu, ¿no cierto?

A: Sí profesor.

M: ¿Quiénes están en el qhatu?

A: Mi tío está profesor.

M: ¿En Chacachaca?

A: Si profesor.

M: ¿Qué cosa hacen las gentes?

A: Las gentes venden toros... a veces se compran frutas .

M: ¿Qué más?

A: Ya se vienen a sus casas.

M: ¿No toman?

--->A: mamá sabe comprar frutas... profesor. Mi

M: Ya...

M: ¿Cuándo van a sembrar la chacra de la escuela?

Cuando el niño logra cierto nivel de manejo de la segunda lengua, puede también afrontar situaciones de interacción e intervenir en la dinámica misma de la conversación con seguridad y llegar incluso a definir el curso que ésta debe seguir⁴. Esto, como hemos visto, ocurre aun cuando el interlocutor es un adulto. En el caso de nuestro ejemplo, es una emisión del estudiante la que marca el fin de un intercambio que hasta ese entonces había estado dirigido por el profesor. La evasiva reforzada además suprasegmentalmente ("Mi mamá sabe comprar frutas... profesor"), obliga al profesor a un cambio de tema, verbalizado por él a través de un "Ya" y por un período breve de silencio, que le permite retomar la iniciativa y reiniciar el interrogatorio.

Ejemplos como el descrito en los que le niño defiende su fuero personal y desarrolla autonomía frente al entrevistador han sido detectados en casos en los que los educandos participan de un programa de educación bilingüe y, por lo tanto, son sujetos de una enseñanza de castellano como segunda lengua. Si bien no es materia de este estudio, es necesario anotar aquí que esta seguridad resulta también de la autoafirmación lingüística y personal del educando que la educación-bilingüe promueve a través del uso oral y escrito de la lengua materna en la escuela. Este hecho nos recuerda acerca de la interdependencia de desarrollo, tanto a nivel cognitivo como afectivo, que existe entre la lengua materna y una segunda lengua (cf. Cummins, 1979a, 1979b; Skutnabb Kangas, 1981).

En las escuelas sin educación bilingüe no solo no se toma en cuenta esta situación sino que además tampoco se recurre a una metodología de segunda lengua para la enseñanza del castellano. Si bien en la escuela tradicional monolingüe la exposición al castellano y las oportunidades de uso de esta lengua superan largamente a las que se ofrecen en una escuela bilingüe, creemos que los bajos niveles de

4. El entrevistado en cuestión pertenece a una comunidad en la que un gran número de pobladores profesa la religión adventista, la misma que prohíbe a sus feligreses el consumo de bebidas alcohólicas.

rendimiento detectados en los niños campesinos, en lo que se refiere a su manejo del castellano, son producto de un input demasiado extenso y difícil y por lo tanto no procesable por el niño quechua o aymara hablante. Su complejidad y extensión hacen que el input exceda las posibilidades de asimilación del niño que aprende castellano. Además de lo inadecuado del input es conveniente hacer referencia a que la metodología utilizada en estos casos no permite al educando desarrollar estrategias de análisis y apropiación de contenidos de la segunda lengua (cf. Tarone, 1982).

El problema del input en una escuela con educación bilingüe se resuelve, en parte, por la progresión y dosificación que subyace a los currículos y materiales educativos empleados, los mismos que han sido desarrollados desde una perspectiva de segunda lengua. En lo que se refiere a la oportunidad de uso por parte del niño, la existencia misma de textos y de una metodología adecuada, influye en cuanto a que las posibilidades de uso resulten mayores y favorezcan la construcción de hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua que se aprende y, por ende, contribuyen a un aprendizaje más efectivo.

Un análisis de las transcripciones de clase en las que se enseña el castellano de manera tradicional nos permite también constatar las dificultades metodológicas y lingüísticas que confrontan los profesores primarios al enseñar el castellano a niños que están en proceso de adquisición de esta nueva lengua. A la inestabilidad de uso que impide la aprehensión y sistematización de las nuevas categorías lingüísticas, es necesario añadir los problemas que se derivan del uso de la metodología inadecuada, basada, las más de las veces, en las definiciones tradicionales encontradas en los textos escolares para niños monolingües castellano hablantes, tal como se observa en el ejemplo 9:

Ejemplo 9: Transcripción de clase (QMnb: 03-23).

M: Entonces niños... vamos a tratar de... el... Lean niños! ¿Qué dice?

AAA:

El verbo...

M: El...

AAA: verbo.

M: El verbo, no?... Vamos a tratar de el ... verbo. ¿Qué es el verbo?... ¿Qué es el verbo?... Entonces, podrán poner como título... el verbo... para que entonces después... Atiendan!

A: El verbo, no?

M: Ustedes ya saben, no cierto niños?... La oración gramatical. Vamos a tener aquí... antes... una oración... gramatical. A ver quién me puede decir. Una oración... gramatical...

A: ...

M: Bien, nadie ¿no? Entonces yo voy a poner en la pizarra... Ustedes van a leer... A ver... dic... díctenme... un nombre... cualquiera!

A: Luis

M: Luis... Luis... Luis...

A: llora.

M: llora... en su casa, no? Luis llora... en... su... casa. Luis llora en su casa, no? De repente está llorando, pue, de que su tío... se le había... finado... Bueno... su abuelito... o de repente se le perdió el cuaderno, su lapicero. Bueno en fin... Dice Luis llora en su casa... Esta es una oración... gramatical. Dice... toda oración gramatical... siempre lleva un verbo, no? Toda oración gramatical siempre lleva... un ... verbo.

-----> AA: Verbo.

M: Entonces... aquí el verbo... de repente ustedes... podrían decir, no?... Aquí el verbo es... llora... la palabra...

AAA: llora!

M: Lloro. Entonces, ¿qué está haciendo Luis?

AA: Está llorando.

M: No, entonces...
-----> ¿cómo vamos a decirle? Entonces en despedida vamos a decirle aprovecho la oportunidad para expresarle... expresarle nuestro sentimiento personal... por su participación y por último vamos a tener... lo que todo documento oficio se escribe... dios guarde a usted o también se escribe atentamente...

M: ¿Cómo vamos a despedimos? ¿Cómo hemos dicho?

A: Aprovechamos la oportunidad...

M: ¿Cómo vamos a
----> despedimos? ¿Chau le vamos a decir? ¿Chau Benancio vamos a decirle? ¿Cómo pe? ¿Cómo he dicho?

A través de este ejemplo podemos darnos cuenta de la claridad con que el maestro percibe la distinción entre un tipo de despedida y otro. Pero, al margen de las diferencias de tipo formal, nos parece importante destacar que el maestro demuestra también tener consciencia de la reglas sociales que rigen en uno y otro contexto, lo que se refleja en la forma en la cual transmite este conocimiento a sus alumnos. Como podemos apreciar, el maestro hace conscientes a sus educandos que el manejo de estas reglas pasa también por la necesidad de aprender a utilizar ciertas fórmulas sociales o rutinas, no solo en la comunicación escrita sino también en la oral, de ahí que insista reiteradamente sobre la diferencia entre "chau" y "aprovechamos la oportunidad para...".

Asimismo, resulta interesante anotar que lo que desde una perspectiva puede ser interpretado como cierto nivel de mecanicidad, de otra puede ser visto como un reflejo del saber del hablante: él sabe moverse de un contexto formal de comunicación a otro de tipo informal y puede adecuarse a los requerimientos formales de tales situaciones: en una de ellas será más conveniente decir "chau Benancio" y en la otra "aprovecho la oportunidad para...".

Es a partir de ejemplos como éstos, que pensamos en el uso de la norma escrita como punto de partida para la enseñanza del castellano. La

norma escrita podría proveer a maestros y alumnos de un patrón o modelo lingüístico fijo que les permita afrontar la tarea de enseñar y aprender con relativa seguridad y que a la vez les ofrezca oportunidades para analizar los aspectos más formales de la segunda lengua.

3. Hacia un nuevo enfoque en la enseñanza del castellano como segunda lengua

La consciencia lingüística y sociolingüística que se refleja de la práctica pedagógica del maestro rural, si bien a veces incipiente, nos lleva a pensar en alternativas metodológicas que pongan énfasis en aspectos usualmente considerados en la enseñanza como secundarios o inferibles de la capacidad de hablar. En la búsqueda de salidas metodológicas para la enseñanza de una segunda lengua generalmente se sobredimensiona la importancia de la comunicación oral y de temas relacionados con la vida cotidiana por parte de supuestos hablantes nativos que interactúan en su propio contexto cultural. Esto plantea serios problemas de tipo metodológico en un contexto campesino, por lo especializado y sofisticado que resulta una enseñanza de tipo oral.

Para el maestro rural, de por sí, la misma idea de enseñar a alguien a hablar una nueva lengua le resulta extraña. Como quiera que el maestro aprendió su segunda lengua al verse sumergido en un sistema educativo que simplemente le enseñaba en esa lengua y salió relativamente airoso de la tarea, no concibe por qué sus alumnos no pueden hacer lo mismo y, por tanto, presta exclusiva atención -salvo casos aislados de corrección de pronunciación- a la enseñanza de la lectura y la escritura en la nueva lengua.

El problema de una enseñanza basada en lo oral se deriva también de los conflictos existentes en el castellano hablado entre la norma tenida como estándar, dado el prestigio social de sus hablantes y su correspondencia con la escritura, y los usos regionales orales. ¿Qué formas gramaticales habría que considerar en la enseñanza si los usos regionales no han sido todavía descritos de manera exhaustiva?

El castellano andino en particular, ha merecido bastante atención durante las últimas décadas; sin embargo, el nivel de la descripción es tal que no es posible todavía, aún si así se deseara, estructurar un programa de enseñanza de castellano a partir de la información existente. Por otro lado, es necesario recordar a este respecto que ni siquiera el castellano hablado considerado como norma nacional ha merecido todavía el interés de los investigadores en lo que respecta a sus propias características estructurales y en cuanto se refiere a las similitudes existentes entre éste y el castellano escrito, aspecto que complica aún más el panorama. Esto implica que cuando se estudian los usos regionales se confrontan rasgos de una variedad oral con los de una descripción a partir de una norma sustentada en la escritura. Esta complejidad no es exclusiva al caso peruano sino refleja más bien el estado actual de la disciplina lingüística, particularmente en el contexto latinoamericano. Aún en contextos como el de habla inglesa son pocas todavía las descripciones de la lengua hablada.

Como nos recuerdan Milroy y Milroy (1985) incluso en la teoría lingüística los modelos y los datos utilizados para la argumentación gramatical se basan en un uso relativamente formal y cuidadoso. Como resultado de esta situación la prescripción se refiere principalmente a lo considerado "correcto" a nivel escrito. Así, por ejemplo la enseñanza del inglés tanto en los colegios como en las universidades inglesas se asume como la preparación del estudiante en el uso del inglés escrito y en la adquisición de un léxico más elaborado del inglés: de ahí el énfasis que en dichas instituciones se pone en el estudio de la literatura e incluso de la crítica literaria. En este caso, la lengua hablada no es tomada en cuenta (Ibid).

En un contexto indígena, una enseñanza de segunda lengua basada fundamentalmente en la lengua hablada y en las habilidades orales no es la más apropiada, por cuanto pierde de vista las necesidades principales de uso del castellano que tanto niños como adultos tienen en la actualidad al interior de una comunidad campesina. Así, llenar formularios y redactar memoriales, oficios y solicitudes le permite al campesino acceder y demandar bienes y servicios a los que tiene derecho. Asimismo, si el

campesino ha de lograr mayores niveles de educación en una sociedad diglósica como la peruana, este proceso debe pasar necesariamente por un manejo eficiente y adecuado de la lengua escrita que le permita leer, comprender y redactar textos de naturaleza y estilos diversos en castellano.

La responsabilidad de la escuela en un contexto indígena consiste entonces en proveer al niño de las herramientas intelectuales, sociales y educativas que viabilicen su desarrollo cognitivo y afectivo y que coadyuven a su articulación y participación activa en el contexto nacional. El insuficiente manejo de la lengua escrita en castellano se ve agudizado por la falta de fomento de este aspecto en la lengua que mejor maneja el estudiante: su lengua materna. Si tal posibilidad se diera, podríamos suponer la transferencia de categorías y conceptos de la lengua materna a la segunda lengua hasta llegar a un momento en el cual el desarrollo de estrategias de lectura y escritura se vea favorecida en sí y por sí, al margen de la lengua en la que este se dé. Esto es, que la apropiación de la lengua escrita implica, por un lado, el reconocimiento del carácter simbólico de la escritura y el descubrimiento de las reglas inherentes a ella y por otro lado, el manejo de una serie de estrategias sicolingüísticas que hacen posible su codificación y decodificación. El aprendizaje de tales procesos bien puede considerarse independiente de la lengua en la que ellos se dan: con estudiantes de un idioma como segunda lengua, de un determinado nivel, el manejo de estas estrategias puede fomentarse a través de la lengua A y reforzarse mediante la B y viceversa⁵.

Pero, si a diferencia de lo que ahora se da, la escuela, a través de una metodología apropiada y de una estrategia diferente, promueve el desarrollo de la lengua escrita, por lo que conocemos de otros contextos⁶, se lograría un mejor manejo de la segunda lengua, también,

5. Revisese a este respecto lo planteado por Smith (1975) y Goodman (1978) en cuanto a la lectura y al acto de leer.

6. Véase los trabajos de Commins (1979a, 1979b, 1980) con respecto a la

en la expresión oral. Por un lado, la complejidad de las formas escritas hacen que el niño no solo las reconozca y se acostumbre a ellas en el contexto de la lengua escrita sino que además las aprenda y las transfiera al contexto de la lengua hablada. Además, frente a la diversificación de la lengua hablada, la escritura es una y confronta al niño con una suerte de generalidad -a partir de una norma o estándar- que contribuirá al desarrollo de una consciencia lingüística tal que le permita percibir las semejanzas y diferencias entre las formas de expresión particulares de las variedades regionales de la segunda lengua y las generales del estándar. Tal percepción debería llevar al hablante a optar por una u otra forma según el contexto en el cual se encuentra.

Esta consideración cobra más importancia todavía al recordar la distinción existente entre transcripción y escritura, diferencia sobre la cual el profesor tiene que estar consciente. El maestro debe, desde temprano, enseñar al niño a reconocer las diferencias y similitudes entre lengua hablada y lengua escrita y acostumbrarlo a percibir que ésta sigue sus propias reglas.

Por otro lado, el manejo eficiente de la segunda lengua en la escuela asienta las bases para el uso de esta lengua en contextos no escolares, siempre y cuando se den los refuerzos necesarios a partir de la interacción del hablante con su entorno cotidiano. El niño del medio rural que aprende castellano como segunda lengua puede también desarrollar habilidades de comunicación oral, gracias al refuerzo producto de su interacción con un medio en el cual, en la actualidad, el castellano goza de cierta presencia y prestigio debido a los cambios en las relaciones de producción e intercambio y a la articulación ciudad-campo. Por lo demás, bien vale la pena recordar el acceso del aprendiz de castellano a la radio, vehículo a través del cual el niño está también en permanente

relación existente entre las categorías referentes a la proficiencia cognitivo-académica y a las habilidades básicas de comunicación interpersonal, denominadas CALP ("Cognitive/academic language proficiency") y BICS ("basic/interpersonal communicative skills").

contacto con el castellano. Esto es, en el contexto rural peruano el niño campesino no es solo sujeto de un proceso de aprendizaje formal del castellano en la escuela sino además participa de determinados dominios lingüísticos en los que también se usa esta lengua. Este hecho de por sí favorece la adquisición del castellano, particularmente, en lo que se refiere al aprendizaje de rutinas y fórmulas de interacción social básica. Sin embargo, si la escuela no lo provee de herramientas de procesamiento cognitivo que viabilicen esta adquisición y que estimulen el uso de lo aprehendido, el proceso se verá limitado, si no impedido y restringido más que todo al nivel receptivo.

Creemos necesario relativizar la aplicabilidad que podrían tener para un contexto campesino enfoques y metodologías derivados, principalmente, de la lingüística descriptiva norteamericana que persiguen objetivos distintos. Métodos como el llamado audio-oral o audio-lingual surgieron en momentos históricos determinados y fueron desarrollados para su uso con poblaciones que debían satisfacer necesidades básicas de comunicación pero que no tenían que aprender en otra lengua ni tampoco funcionar a diversos niveles de participación social haciendo uso de la lengua aprendida.

Estos son, sin embargo, los objetivos que se plantean para la enseñanza de la segunda lengua en un contexto campesino e indígena. La escuela tiene necesariamente que contribuir y potenciar una real apropiación del castellano por parte del niño campesino de manera tal que éste logre hacer de esta lengua un verdadero instrumento de aprendizaje y cognición.

Además de todo esto, la escuela tiene necesariamente que enseñarle al niño campesino el castellano de manera sistemática a fin de que, a medida en que tenga que funcionar socialmente haciendo uso de él, pueda, por un lado, poner en práctica este conocimiento, y por el otro, transferir al nuevo contexto su propia experiencia de hablante y de agente social. Esto implica que en un contexto indígena el hablante debe desarrollar su competencia comunicativa en la segunda lengua, también en su interacción con el medio del cual forma parte aun cuando éste se

caracteriza por la predominancia de la lengua indígena puesto que la escuela por si sola no se la puede dar. Sin embargo, la escuela sí está en capacidad y debe proveerlo de las herramientas de aprendizaje que posibiliten este proceso.

¿Cuáles son entonces las herramientas que debería proporcionar la escuela y cómo debería fomentar su adquisición por parte del educando? Por un lado, es indudable que la escuela debe enseñar de manera sistemática los aspectos formales de la nueva lengua a través de un corpus básico que le permita al educando leer frases, oraciones y textos relacionados con experiencias diversas, adecuados en su grado de complejidad y contenido a su edad. Asimismo, a nivel oral, la escuela debe potenciar la participación activa del niño en clases en las que la segunda lengua sea medio de educación; también debe proporcionarle los medios y oportunidades para expresar su imaginación, describir su entorno y desarrollar formas de interacción social-institucional. A nivel escrito este conocimiento deberá reflejarse en la creación de nuevos mensajes de contenido real y ficticio a partir del input recibido. Además de ello, la escuela debe sensibilizar al estudiante respecto a la variabilidad del lenguaje y de las reglas que regulan su uso en contextos, dominios y situaciones diversas. De la reflexión en torno a la organización de la lengua y de su funcionamiento en situaciones concretas, el educando descubre categorías lingüísticas y conceptos sociales, que contribuyen tanto a su desarrollo intelectual como a su conocimiento acerca de ciertas reglas que rigen el funcionamiento de la sociedad. También será necesario hacerlo consciente de algunos mecanismos de procesamiento de información (formulación de hipótesis, adelantarse al contenido de un texto, anticipar el fin de una unidad lingüística determinada, etc.) y de determinadas estrategias comunicativas (preguntar, reformular las propias expresiones, repetir lo que uno dice, monitorear la propia actuación, autocorregirse, etc.) a fin de que pueda hacer de ellas herramientas necesarias que lo apoyen en su adquisición de la segunda lengua.

Pero además de plantearnos interrogantes respecto de las ideas centrales que subyacen a una estrategia metodológica alternativa, es

necesario también abordar la cuestión de la variedad a tomar como modelo de esta enseñanza. De lo expuesto en este trabajo se desprende la importancia de la escritura como elemento central a considerar en la enseñanza de la segunda lengua y por implicancia también de la norma escrita. Al hablar de la escritura, por ende, tomamos como punto de referencia el castellano estandar.

Una interrogante que podría surgir de esta posición está relacionada con la dificultad del profesor para enseñar una variedad de la cual no es usuario a nivel oral. Sin embargo, como hemos visto, el maestro, a pesar de demostrar inestabilidad de uso, es consciente de la diferencia existente entre lengua hablada y lengua escrita. De ahí que creamos que la conciencia del maestro respecto de la especificidad de la lengua escrita puede ser aprovechada para hacer de ella el eje conductor de la enseñanza de la segunda lengua.

En cuanto a lo pedagógico, los análisis de clase que hemos hecho, nos han permitido apreciar cómo cuando el maestro es el único que tiene un soporte escrito, fácilmente se convierte en expositor la mayoría de las veces a partir de la lectura del libro⁷ y los estudiantes se vuelven meros receptores y, en el mejor de los casos, copian mecánicamente lo que el

7. Como vimos en el ejemplo 9, el maestro para dictar su clase se apoyaba en las definiciones encontradas en su libro de texto, lo que se manifiesta en su manera de referirse a ellas: "... además... el verbo, significa, dice... una acción, un trabajo... también dice el verbo... e señala... una... acción, no?". El uso de diversas formas de decir y de otras construcciones verbales (Había + Vado/ido) son utilizadas en las variedades andinas del castellano para marcar "conocimiento indirecto"; esto es, para señalar que el hablante no fue testigo presencial de la acción. Esta distinción semántica entre conocimiento directo e indirecto constituye uno de los rasgos que caracterizan a las lenguas andinas. En quechua y aymara esta categoría se marca a través de las expresiones "nin nispa" y "siw siwa", respectivamente. Véase a este respecto el trabajo de Hardman sobre postulados lingüísticos del aymara.

maestro les dicta. Por otro lado, hemos visto que, cuando el profesor y los alumnos disponen de material de enseñanza, se logra una mayor participación de los alumnos en la dinámica de la clase o una suerte de autonomía, que incluso les permite cierto grado de control tanto sobre el profesor como sobre la clase⁸. Por esto creemos que el texto constituye un elemento indispensable para la materialización de la metodología propuesta. De esta manera tanto el profesor como los educandos se convierten en aprendices y comparten la tarea de apropiarse de la segunda lengua o de mejorar el manejo que de ella tienen.

El maestro pasa así de expositor y único dueño de la palabra a monitor y guía de los educandos en un proceso compartido. De esta manera, se promueve una suerte de interacción entre pares: maestros y educandos. Ambos constituyen aprendices de la segunda lengua. Ambos interactúan primero con su libro de texto y luego entre sí.

Obviamente un enfoque tal no puede iniciarse en el primer grado de estudios por cuanto supone un determinado nivel de conocimientos del funcionamiento del castellano y el manejo oral de un léxico básico, así como también cierta práctica mínima en la lectura y escritura en la lengua materna. Por lo tanto consideramos que este enfoque podría aplicarse a partir de un tercer grado, dentro de un contexto de educación bilingüe en el cual se sigue desarrollando la lengua materna de los educandos, tanto como componentes del currículo como instrumento de enseñanza de otras asignaturas.

8. Compárense los ejemplos 4, 5 y 6 con el 9, en lo que se refiere al nivel de participación de los educandos en el desarrollo de la clase.

BIBLIOGRAFIA

COSERIU, Eugenio

- 1967 *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.

CUMMINS, James

- 1979a "Cognitive Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, The Optimal Age Question and Other Matters". En: *Working Papers on Bilingualism*, 19, págs.

- 1979b "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". En *Review of Educational Research*, vol. 49, núm. 2, págs. 222-251.

- 1980 "The Cross-lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Question". En *TESOL QUARTERLY* 14.

ESCOBAR, Alberto

- 1978 *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

GOODMAN, Kenneth

- 1970 "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". En H. Singer y R.B. Ruddell (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Del.: International Reading Association.

HARDMAN, M

- 1972 "Postulados lingüísticos del idioma aymara". En A. Escobar (ed.) *El reto del multilingüismo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, págs. 35-46.

MILROY, James y MILROY, Lesley

1985 *Authority in Language*. Investigating Language Prescription and Standardisation. Londres: Edward Arnold.

SKUTNABB-KANGAS, Tove

1981 *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

SMITH, Frank

1975 *Comprehension and learning*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

TARONE, Elaine

1982 "Some Thoughts on the Notion of "Communication Strategy". En C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication* Londres: Longman, págs. 61-74

SINTESIS DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS EN EL SEMINARIO SOBRE LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO EXPERIMENTAL DE EDUCACION BILINGÜE - PUNO (PEEB-P)



*Luis Soberon**

1. ANTECEDENTES

La reunión-seminario fue organizada al término de diez años de ejecución del PEEB-P, proyecto sustentado en un convenio de cooperación entre la GTZ y el Gobierno Peruano.

El objetivo del seminario ha sido llevar a cabo un examen evaluativo general del PEEB-P, con el concurso y participación de representantes de los diversos sectores sociales, técnicos, y administrativos involucrados en la concepción, ejecución y evaluación del proyecto. Esto es, padres de familia, maestros, especialistas, funcionarios regionales, funcionarios del INIDE, de la sede central del Ministerio de Educación, de la Dirección General de Educación Bilingüe, equipo asesor de la GTZ, equipo asesor del INIDE, evaluadores externos, técnicos de otros proyectos con relevancia a la educación bilingüe, profesores del Post Grado de Lingüística y Educación Andina

* Sociólogo, es Secretario Ejecutivo de la Asociación Peruana para el Fomento de las Ciencias Sociales (FOMCIENCIAS), Investigador principal del Grupo de Estudios para el Desarrollo (GREDES), y Profesor principal (por asignatura) del Departamento de Ciencias Sociales, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

de la UNA, y de algunos líderes locales que defienden el desarrollo de la cultura y población andinas. Un total aproximado de 40 participantes.

El seminario se llevó a cabo en la forma de un internado, durante cuatro días, para permitir un intercambio intenso entre todos los participantes y lograr de esta manera un resultado evaluativo que refleje una percepción de conjunto en la que se incluyan los puntos de vista de los diferentes sectores sociales, técnicos y administrativos involucrados en el proyecto. Este resultado fue algo efectivamente logrado, y en lo que sigue será expuesto en la forma de un resumen.

Cabe señalar que el autor del presente documento no tiene una vinculación previa al proyecto, lo que le otorga la distancia necesaria para procurar una síntesis dentro de un marco de objetividad. Este ha sido el propósito de los organizadores del seminario, y el acuerdo para la participación del autor del documento, quien actuó como moderador de todas las sesiones del seminario.

Debe señalarse, por último, que del conjunto de participantes esperados, los padres de familia solo asistieron en un número muy reducido (con respecto al número de padres nominados por las respectivas asociaciones de padres de familia), y que recién se incorporaron hacia el segundo día de trabajo del seminario. En razón de ello la opinión de los padres de familia se ha encontrado subrepresentada. Así mismo, recién hacia el final del seminario se pudo contar con la presencia de los directores del INIDE y de la DIGEBIL.

2. SOBRE LA ORGANIZACION Y DINAMICA DEL SEMINARIO

La labor de evaluación del seminario tuvo como sustento la presentación de los siguientes informes:

- un informe de ejecución con énfasis en lo administrativo.

- tres informes de evaluación de resultados, de los que dos incidieron en el rendimiento escolar, y uno sobre el comportamiento y relación maestro-alumno en el aula.
- y un informe que dio cuenta del contexto socio-histórico del proyecto, y que lo ubicó en la perspectiva más general del desarrollo del país y de las políticas públicas.

Los informes (cuyo listado se ofrece al final en la forma de anexo) fueron presentados y debatidos en sesiones plenarios. Como resultado de la discusión se advirtió que para una evaluación integral del proyecto era necesario contar con estudio similares en tres aspectos o componentes considerados como críticos o de importancia fundamental.

Estos tres aspectos o componentes fueron los siguientes:

- a) La formación del maestro, sus orientaciones o intereses, y su actuación en la escuela y comunidad. Las políticas del Ministerio de Educación que afectan su situación, especialmente en relación a su asignación y permanencia en la escuela de destino.
- b) La consideración de las culturas andinas; la forma en la que el PEEB-P las incorpora dentro de su concepción y diseño de la metodología y materiales de educación bilingüe, así como en la capacitación de los maestros. Y, la relación del Proyecto (en su formulación de la educación bilingüe) con las exigencias de una política nacional de lenguas y culturas.
- c) El proyecto en cuanto tal, como vehículo para el diseño y validación de un programa de educación bilingüe. Se planteó como problema el tránsito de la condición experimental, en un ámbito reducido, a la condición de programa institucionalizado de amplia cobertura. Se incluyó así mismo, el aspecto de coordinación inter-institucional, e intra-institucional, y sobre la cooperación técnica internacional. Por último, los aspectos económico y financiero.

En razón de la falta de informes evaluativos sobre estos tres puntos, se consideró necesario que el seminario se aboque a su examen, contando para ello con la información que los mismos asistentes podían aportar, desde sus diversas inserciones y experiencias en el proyecto. Para ello se constituyeron tres grupos o comisiones, para que examinaran y discutieran los puntos mencionados, en una jornada de trabajo. A cada grupo se le asignó uno de los temas, con la recomendación de que en su estudio revisen e incorporen los resultados de los informes evaluativos, previamente presentados, en lo que fuera posible y pertinente.

Los resultados del trabajo de grupos fueron presentados en una sesión plenaria, y su discusión contribuyó decisivamente para que la apreciación del proyecto ascienda a un nivel mayor de análisis, ubicándolo en una perspectiva histórica y en el contexto de las características más generales de la organización y estructura sociales del país: lo que dio lugar a nuevos aportes tanto al nivel del diagnóstico evaluativo como de recomendaciones.

Posteriormente, en una nueva sesión de grupos de trabajo, se procedió a la elaboración de recomendaciones y sugerencias para el avance de la educación bilingüe en el país, y respecto a la continuidad del proyecto, recomendaciones que fueron presentadas en la sesión de clausura de la reunión.

Hacia la fase final del seminario se contó con la presencia del Director General de Educación Bilingüe. En la sesión plenaria se generó un clima de interés y opinión, en el sentido de requerir al director de la DIGEBIL una exposición sobre los planteamientos y lineamientos de política de dicha entidad estatal, y de diseño de la educación bilingüe, a nivel nacional; y, en particular, sobre la continuidad y ubicación del PEEB-P. La exposición generó un amplio debate sobre las perspectivas de las políticas nacionales sobre las lenguas, culturas, y la educación bilingüe, y la contribución del PEEB-P, como experiencia única en el país, en cuanto a enfoques conceptuales y metodológicos para la formulación de dichas políticas.

Por último, es importante destacar que a través de todo el seminario se hizo evidente una preocupación por la continuidad del proyecto y su extensión al resto de la población quechua y aymara del departamento.

3. APRECIACION DE LAS CONTRIBUCIONES DEL PEEB-P

A continuación se resumen los principales puntos de mayor valor, a los que se llegó como fruto de las discusiones e intercambio en el seminario, con respecto a las actividades, objetivos cumplidos y resultados del proyecto.

- a. Se concluyó que al cabo de diez años de trabajo el proyecto ha logrado un avance muy significativo en la formulación de metodologías de enseñanza, elaboración de contenidos educativos, y en la normalización de los alfabetos y escritura en las lenguas Quechua y Aymara. Todo ello constituye una base fundamental de sustento para el desarrollo de la educación bilingüe en Puno, y con una gran potencialidad para su extensión a otras regiones del país.
- b. Un avance muy importante en la conceptualización de la educación bilingüe, en el sentido de una opción por una política de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. De esta forma se provee de un instrumento clave para responder a la exigencia de la afirmación cultural de las poblaciones andinas, en una perspectiva de desarrollo nacional y de respeto a la condición pluricultural del país.
- c. Las investigaciones de evaluación realizadas por técnicos y expertos independientes, extranjeros y nacionales, muestran resultados positivos, no obstante las limitaciones enfrentadas en la ejecución del proyecto (sobre las que se tratará en la próxima sección). Sobre estos resultados se han destacado los siguientes puntos.

Se evidencia sobre todo que los niños en las escuelas bilingües (en comparación con los niños de las escuelas en las que no se ejecuta el proyecto) logran un nivel de participación significativamente mayor en el proceso educativo mismo, y una mayor fluidez en su relación con el maestro.

En la apropiación del castellano muestran también un nivel significativamente mayor, que sus contrapartes de las escuelas sin educación bilingüe, aún cuando no obstante la diferencia en resultados no llega a ser todo lo mayor que se hubiera esperado, ello por una serie de factores de interferencia que serán tratados en la siguiente sección.

La educación bilingüe muestra una eficacia mayor para la apropiación del castellano por parte de los niños, permitiendo un manejo más apropiado del castellano en sus formas oral y escrita, y una mayor calidad en la pronunciación.

La apropiación de las lenguas maternas presenta un nivel satisfactorio, generando un clima de confianza y participación de los alumnos, al sentir que su propia lengua goza de plena legitimidad en un ámbito oficial como es la escuela.

De acuerdo con los estudios evaluativos de los expertos, la experiencia del PEEB-P muestra claramente la capacidad de transferencia de la lectura y escritura en la lengua materna al aprendizaje y apropiación del Castellano como segunda lengua, resultando en un medio de mayor eficacia para el aprendizaje del Castellano, en poblaciones de lengua vernácula.

Los niños con mayor desventaja: aquellos con menor acceso al castellano en sus ambientes naturales, y las niñas (género femenino) han encontrado en el enfoque y enseñanza de la educación bilingüe un medio que les permita una adecuada nivelación con sus demás compañeros, cosa que no ocurre en las otras escuelas, sin educación bilingüe.

Lamentablemente los estudios no han incluido una evaluación psico-social de los niños que permita establecer la incidencia de la enseñanza de las lenguas maternas, y de su legitimidad en el aula, sobre su autoestima, identidad y afirmación personal. No obstante a partir de las observaciones recogidas en los estudios se puede hipotetizar un efecto significativo también en esta área. Este aspecto debiera ser considerado como un factor importante en la evaluación de resultados del proyecto, y como otro factor de su justificación.

- d. El proyecto también ha tenido un impacto positivo en relación a los maestros, aún cuando en forma limitada. Se ha comprometido a un número de ellos en forma activa, y también se observa un impacto más amplio a través del programa de post grado en Lingüística y Educación Andina de la UNA, y a través del Instituto Psicopedagógico de Puno.

Se ha logrado estimular la preocupación por la educación bilingüe, y la toma de posiciones frente a ella, en los medios magisteriales e intelectuales de Puno, lo que constituye un importante avance con respecto a la situación anterior de indiferencia, o simple rechazo.

4. APRECIACION DE LIMITACIONES INTERNAS Y FACTORES EXTERNOS QUE HAN AFECTADO LOS RESULTADOS DEL PEEB-P

- a. Un primer punto a señalar es que el equipo responsable de la ejecución del proyecto ha contado con un número muy limitado de técnicos y especialistas, lo que no les ha permitido enfrentar todas las tareas y problemas que demanda la puesta en marcha del proyecto de educación bilingüe. De ahí que el equipo se haya concentrado principalmente en la metodología y en la producción de contenidos educativos.
- b. El avance conceptual sobre la educación bilingüe ha ido un tanto a la zaga de la producción de materiales y de la puesta en marcha de

la educación bilingüe en las escuelas. Esto implica la necesidad de una revisión del conjunto de materiales producidos para las asignaturas y grados, a fin de ajustarlas en su coherencia conceptual y pedagógica.

- c. Ha habido un predominio o énfasis lingüístico en el diseño y elaboración de los contenidos educativos. El enfoque de lo cultural ha sido hecho de manera pragmática, recogiendo las costumbres, prácticas y elementos culturales presentes en la vida cotidiana de las familias campesinas quechuas y aymaras. No se ha tomado en consideración los resultados de las investigaciones antropológicas que dan cuenta de los principios organizativos e integradores de la cultura andina, conceptualizados en la noción de "matriz de la cultura andina". Y, también se observa una falta de perspectiva histórica en la inclusión de contenidos educativos que refieren a hechos y personajes del pasado.

No obstante se considera que los contenidos educativos reflejan en mucho la vida de las comunidades andinas, y que ofrecen realmente la posibilidad de una autoidentificación de la población en sus propios materiales de estudio. Esto constituye algo inédito en la educación peruana, y debe ser registrado también como una contribución del proyecto. Debe añadirse que los materiales educativos introducen adecuadamente a los niños a otras formas y expresiones de la cultura y vida social en los niveles regionales nacional e internacional.

Sin embargo, una revisión futura de los contenidos educativos en este campo de la cultura, debiera tomar en consideración las observaciones anotadas.

- d. Se considera como un factor limitativo la casi nula relación establecida por el proyecto con las comunidades campesinas. Este es un factor particularmente crítico que debe ser enfatizado, pues, es ampliamente reconocido que los padres de familia ven a la escuela como un medio para que sus hijos adquieran el Castellano

y puedan lograr una promoción social. Las poblaciones nativas reivindican el Castellano como medio de acceso a la sociedad nacional. Por ello parece haber ocurrido, en una extensión todavía por determinar, un rechazo de los padres a la educación bilingüe, por temor que ello signifique la privación del acceso al Castellano. Por otro lado este no acercamiento a las comunidades le ha dado al proyecto un carácter vertical y de imposición externa, lo que va en dirección contraria a los postulados de un desarrollo y planificación democráticos.

- e. La selección de escuelas con un amplio rango de dispersión geográfica ha condicionado la imposibilidad práctica de llevar a cabo un asesoramiento y supervisión in situ, faltando el apoyo necesario al profesor y el estímulo moral para su compromiso con la educación bilingüe.
- f. Se ha visto también que importantes limitaciones y restricciones provienen de la participación de los maestros. Su capacitación, en el contexto del proyecto, no logra toda su eficacia debido a que la formación de base del maestro no ofrece puntos de apoyo para su capacitación en la educación bilingüe. A ello debe añadirse que el tiempo de capacitación dado a los maestros ha sido muy limitado, y tampoco se ha puesto atención a la capacidad del maestro para manejarse en lengua Castellana, el grado de habilidad adquirida en la lectura y escritura de las lenguas maternas, y en cuanto a su propia situación de autoidentificación cultural. Todos estos aspectos son considerados sensitivos, y de efecto en la eficiencia de la docencia en educación bilingüe.

Las condiciones de vida y aspiraciones de los maestros los lleva a buscar su traslado hacia zonas progresivamente más urbanas, teniendo como meta los centros urbanos mayores. Ello lleva a una intensa movilidad profesoral, introduciendo un grave factor de discontinuidad e inestabilidad del proceso educativo. En no pocos casos la educación bilingüe se ha discontinuado, incidiendo negativamente en su institucionalización y en sus resultados en la

formación y rendimiento de los niños. A ella se añade el poco tiempo efectivo de actividad educativa directa, que de acuerdo a una de las estimaciones de una de las expertas evaluadoras, se encuentra alrededor del 6% del tiempo que el niño permanece en la escuela; cabiendo destacar que las condiciones bajo las que los profesores realizan su labor y funciones condiciona un bajo nivel de dedicación efectiva a sus alumnos.

La situación anterior refiere ciertamente a las políticas del Ministerio de Educación, que por lo menos en lo que concierne a la asignación de maestros no responde a criterios que sean pertinentes a las necesidades educativas de las respectivas poblaciones escolares. Ello en el sentido de la lengua que habla el maestro, y en el sentido de garantizar la permanencia del profesor y por tanto de la continuidad del proceso educativo.

- g. Por último cabe señalar que las características de inserción institucional del proyecto, y el hecho de que la coordinación alemana haya tenido que desempeñar un rol de ejecución, ha contribuido a que no se cuente con un claro punto de apoyo institucional desde el cual ejecutar el proyecto. De ahí que en el momento actual se perciba una situación de transición problemática, al llegar a su término el convenio de cooperación técnica, y la terminación de la asesoría alemana. Al parecer, no se cuenta, sobre todo, con el equipo nacional que desde la Departamental de Educación pueda garantizar efectivamente la continuidad del proyecto con la misma calidad con que se ha venido ejecutando.

Luego de un análisis evaluativo de las contribuciones y limitaciones que presenta el proyecto, el seminario encontró adecuado dar un paso más, y producir un conjunto de recomendaciones. En lo que sigue haremos una exposición de las mismas, las que han sido elaboradas y sistematizadas por el autor del presente documento a partir de las propuestas presentadas por cada una de las tres comisiones de trabajo. Las recomendaciones han sido organizadas en torno a seis

aspectos: i) en relación a la ubicación del proyecto dentro de las políticas públicas nacionales; ii) con respecto a la inserción del PEEB-P; iii) en relación a la continuidad del propio PEEB-P; iv) sobre la relación con la comunidad; v) sobre la capacitación y participación de los maestros; y vi) en relación a los materiales educativos.

5. RECOMENDACIONES

5.1 Con relación a la ubicación del proyecto dentro de las políticas públicas nacionales:

- a. Que el PEEB-P contribuya, a partir de la experiencia ganada, en el debate y formulación de una política nacional de educación bilingüe.
- b. Desarrollar el concepto de interculturalidad, como una contribución específica a la formulación de una política nacional de lenguas y cultura.
- c. Que en la normatividad del Ministerio de Educación con respecto al magisterio, se haga una revisión de las normas de asignación reubicación de los maestros, con la finalidad de asegurar la continuidad del ciclo escolar, sin las rupturas que producen los cambios de maestros dentro del mismo año escolar.
- d. Que la formación de maestros en los Institutos Pedagógicos y Normales del área andina se incluya una formación básica general de apoyo a la educación bilingüe, así como una especialización en este campo. Ello permitirá, en el futuro, una mayor eficacia de la capacitación ofrecida al nivel de los proyectos y programas.

5.2 Con respecto a la inserción del PEEB-P en el marco regional y departamental.

- a. Coordinar las acciones del proyecto con otros proyectos de desarrollo rural, con incidencia en el campo educativo.

Especialmente los proyectos sobre ecología y educación (FAO) y educación rural andina (Fundación Rada Barnen), y así mismo, con los programas de educación inicial y de educación de adultos.

- b. Hacer extensiva la educación bilingüe a las áreas urbanas, especialmente las periféricas, en las que se concentran migrantes de lenguas maternas Quechua y Aymara.**
- c. Romper el aislamiento del proyecto con respecto a las organizaciones representativas de los maestros y de los campesinos; y, estimular el interés sobre la educación bilingüe en los medios políticos locales.**
- d. Promover la legitimación del uso de las lenguas vernaculares en medios extra-escolares de todo tipo, a fin de apoyar su vigencia funcional más allá del plano de las relaciones y expresiones íntimas.**
- e. Fortalecer a los institutos pedagógicos del departamento y a la escuela de postgrado en lingüística y educación andina (de la UNA), para que se constituyan en centros de avance e irradiación de la educación bilingüe, y que tanto la Dirección Departamental como el INIDE trabajen en estrecha colaboración con dichas instituciones.**

5.3 En relación a la continuidad del propio PEEB-P

- a. Se considera que el proyecto debe continuar todavía, por un tiempo más, en calidad de experimental, pero adecuándose a las condiciones de funcionamiento del sistema escolar nacional. Ello para que se garantice la completa sistematización y validación de los materiales educativos producidos y de las pedagogías y estructura curricular.**
- b. En relación al punto anterior se propone una extensión de la cooperación técnica y financiera de la GTZ.**

- c. **Priorizar la conformación y capacitación del equipo de profesionales y especialistas peruanos que asuman la responsabilidad de continuar con la ejecución del proyecto, y de su extensión al nivel departamental.**
- d. **Que en el período de extensión de la colaboración de la GTZ, el equipo de asesoría alemana juegue un rol más efectivamente asesor, y que la responsabilidad de la dirección y ejecución sea confiada al equipo nacional.**

5.4 Sobre la relación con la comunidad

- a. **Llevar a cabo un estudio evaluativo sobre la percepción y actitudes de los padres de familia, y comunidad, sobre la educación bilingüe en general, y sobre el proyecto en particular.**
- b. **Diseñar y llevar a cabo un programa de integración del proyecto con la comunidad, involucrándola con una participación activa, sobre la base de una adecuada comprensión de los objetivos del proyecto y de los valores e intereses de la propia población.**
- c. **Complementar la educación bilingüe escolar con la organización de talleres o cursos orientados a los padres de familia, y en general a los adultos de las comunidades, para el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna; y, del castellano como segunda lengua.**
- d. **Formación de bibliotecas en las comunidades, en las que se incluyan materiales en las lenguas vernaculares.**
- e. **Promover una mayor relación e integración entre la escuela y la comunidad, dentro del marco de la educación bilingüe.**
- f. **Continuar con la elaboración y difusión de materiales que incentiven la lectura en lengua materna y Castellano.**

5.5. Sobre la capacitación y participación de los maestros

- a. **Hacer un estudio evaluativo de la percepción y actitudes de los maestros hacia la educación bilingüe y el proyecto. Y, de su influencia sobre las percepciones y actitudes de la comunidad.**
- b. **Dar una mayor atención, en las actividades de capacitación, al manejo del Castellano por parte de los mismos maestros, y a su entrenamiento en la lecto-escritura de las lenguas vernaculares.**
- c. **Que en la capacitación se incluya también actividades que estimulen la autoidentificación cultural de los maestros, y un mayor compromiso con la educación bilingüe.**
- d. **Procurar el compromiso de los maestros capacitados para que permanezcan dentro del proyecto un tiempo mínimo determinado a fin de asegurar la continuidad y eficacia del proceso educativo bilingüe. Para ello introducir algún sistema de incentivos, y ajustar concordantemente las normas de cambio y asignación de maestros por parte del Ministerio de Educación.**
- e. **Elaborar un vocabulario pedagógico para el uso de los maestros.**
- f. **Diseñar alguna estrategia que permita el asesoramiento y supervisión in situ (en las escuelas) de la labor educativa desempeñada por los maestros.**

5.6 En relación con los materiales educativos

- a. **Recurrir a especialistas en Antropología, Historia, Ciencias Naturales, y de otras disciplinas, para la elaboración de contenidos educativos.**
- b. **En lo que concierne a la propia cultura andina, es importante que los materiales educativos incorporen una perspectiva histórica de**

proceso y evolución de la sociedad y culturas andinas; y, de los principios articuladores de la matriz cultural andina.

- c. Es necesario hacer una revisión de los textos de Castellano correspondientes a los grados tercero a sexto a fin de adecuarlos a la pedagogía desarrollada en los primeros grados, de enseñanza del Castellano como segunda lengua. De esta forma se podrá asegurar una mayor eficacia en la apropiación del Castellano.

ANEXO

INFORMES PRESENTADOS AL SEMINARIO

- a. Informe General de Ejecución
 - * Informe del PEEB-P
Martha Villavicencio
INIDE, Ministerio de Educación
- b. Informes evaluativos, a partir de un análisis comparativo de escuelas en las que se ejecuta el PEEB-P y escuelas en las que no se sigue la educación bilingüe.
 - * Exploración de factores que inciden en la educación bilingüe (con especial referencia a los aspectos de rendimiento escolar).
Elsie Rockwell
DIE, México

- * Investigación educativa en escuelas rurales del Departamento de Puno
(Referida al rendimiento escolar)
Ingrid Jung
Asesoría GTZ
 - * La educación bilingüe: proceso en el aula
Nancy Hornberger
Univ. de Pensilvania (USA)
 - * Evaluación de los contenidos educativos
Rodolfo Cerrón Palomino, Univ. de San Marcos
Rodrigo Montoya, Univ. de San Marcos
Inés Pozzi-Escot, Univ. de San Marcos
Manuel Valdivia, INFOR
- c. Informes de ubicación contextual histórica y de políticas
- * El PEEB-P dentro de su contexto socio-histórico
Luis Enrique López
Asesoría GTZ
 - * Exposición sobre las perspectivas de la política nacional de educación bilingüe.
(Exposición requerida y presentada dentro de la propia dinámica de desarrollo del seminario).
Elmo Ledesma, Director
Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL), Ministerio de Educación.

CONCLUSIONES DEL PARLAMENTO INDIO AMERICANO DEL CONO SUR (1974)

Nosotros, pueblos indígenas de América, tenemos nuestras propias culturas milenarias.

Los conquistadores, los actuales blancos, los llamados "cholos" (mestizos), inclusive los renegados de nuestros propios pueblos, intentaron e intentan destruir nuestros valores culturales.

A pesar de eso, gracias a las tradiciones transmitidas de generación en generación y auténticamente vividas, gracias al lenguaje de los monumentos eternos, **proclamamos la vigencia de nuestras culturas ante los hombres de toda la tierra.**

Nosotros, pueblos originarios de América, respetamos la cultura y el idioma de otras civilizaciones, y exigimos que ellas nos respeten con todos nuestros valores, respaldados por la carta Magna de las Naciones Unidas que señalan: *"Cada Pueblo tiene el derecho de hacer prevalecer su propia cultura"* .

La educación es la base fundamental para la capacitación del ser humano.

La educación es importante para nosotros los indios, y debe ser aplicada a la luz de nuestras propias pedagogías. Debemos buscar una educación adecuada para la superación de nuestros pueblos. Hay que buscar una educación para nosotros. Tenemos que tener una escuela que haga posible nuestra libertad.

Nosotros los líderes aquí reunidos, conscientes de nuestra responsabilidad, nos comprometemos a luchar para hacer respetar nuestras culturas, en este sentido exigimos de los Estados nuestra participación en la organización de la educación indígena.

La educación es la encargada de transmitir y difundir la cultura. Por eso, el sistema de enseñanza debe estructurarse dentro de los valores culturales de los pueblos indígenas. La experiencia nos ha demostrado que los funcionarios, técnicos y misioneros, cuando se encargan de nuestra educación, solo transmiten su cultura y no la nuestra.

Alcanzar una educación propiamente indígena

Acreditamos que hasta el momento, la formación de nuevos docentes en las Escuelas Normales, se reduce a un lavado de cerebro. En vez de esto, pensamos que no debemos estudiar conforme a la didáctica europea o a la cultura occidental. Su educación debe ser amplia, técnica, práctica y dinamizadora de nuestros propios valores culturales.

Promovemos y apoyamos la creación de Institutos Etnológicos, Antropológicos y Lingüísticos para investigar la cultura milenaria de cada uno de los pueblos indígenas. Los mismos deberán estar dirigidos por sabios indígenas.

Uso de las lenguas propias

La educación en áreas indígenas debe ser en lengua materna, enseñándose también la lengua de mayor uso en el país.

Exigimos que los gobiernos reconozcan oficialmente las lenguas nativas. También que sean incluidas como lenguas de promoción dentro del sistema educativo de cada país en todos los niveles de enseñanza pública junto a las lenguas europeas.

Le deben hacer publicaciones en los idiomas nativos para contribuir el enriquecimiento de las culturas nativas con la contribución de la ciencia y de la técnica universal.

Los funcionarios públicos, en cuyas áreas de trabajo haya indios, deben conocer sus lenguas para posibilitar una efectiva comunicación con ellos, hasta que existan funcionarios indios.

Exigimos que se debe enseñar la historia comenzando por la auténtica historia de las culturas nativas, para contribuir así a la creación de la conciencia americana.

El respeto surgido del conocimiento de los héroes y mártires de la propia historia de nuestras naciones, permitirá un mayor entendimiento entre los hombres que habitamos estas tierras.