

Publicado: 1999-06



Indígenas y educación. La punta de un iceberg

Indigenous people and education. The tip of the iceberg

Cecilia Montero

Docente formadora e investigadora de Educación Bilingüe e Intercultural. Francia.

cecigui@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta un resumen sucinto de la historia pasada y reciente del lugar de las lenguas autóctonas en la educación para las poblaciones indígenas de América Latina (*Alrededor del aula*). Expone tentativas de formación de maestros (*Hacia el aula*). E incluye una actitud didáctica ligada al logro de una educación intercultural y bilingüe, que enfatiza el *escuchar a los alumnos* y la *reconsideración de la idea de error* al corregirlos en clase (*En el aula*).

ABSTRACT

This article presents a succinct summary of the past and recent history of the place that autochthonous languages takes in the education of indigenous populations in Latin America (around the classroom). It explores some tentative propositions of teacher formation (toward the classroom). And it includes a didactic attitude with respect to the achievement of an intercultural and bilingual education that emphasizes listening to the students and reconsidering the idea of error when correcting them in the lesson (in the classroom).

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

indígenas | educación | lengua autóctona | América Latina | interculturalidad | indigenous people | education | autochthonous language | Latin America | interculturality

A la memoria de María Eugenia Cassinelli y Coco Ruffa

El indígena recupera y da su voz (no fácilmente). Está siendo visto y escuchado, en este lento, doloroso proceso; es dirigente, maestro, ejerce sus creencias, comparte sus ciencias, usa su lengua para comunicarse... Se limita el paternalismo, gracias a su autoestima y luchas; se implanta un tú a tú... Se atisban cambios. Se desvanece un mundo que no se había «descubierto» sino «cubierto» de imágenes que lo indiferenciaron, distorsionaron y casi ahogaron. El espanto y la fuerza de la vida quitaron la venda de los ojos, cuyo tramado son las creencias que se tejen con los hilos de la dominación, el miedo descontrolado que procede de las diferencias y la ignorancia. Su caída despertó la necesidad y el deseo de conocer al otro tal y como es, lo que deja ver el resurgir y crecimiento, paulatinos, de un extenso universo cultural diverso e inagotable, junto al cual la materia viva de sus lenguas sale a la luz.

Alrededor del aula

En América Latina (en otros continentes también), la educación oficial sólo ofrecía y, en muchos estados todavía continúa ofreciendo, un modelo de enseñanza negador de la diversidad cultural y lingüística de sus poblaciones. Al principio con la conquista, seguidamente la colonia, y finalmente los grupos descendientes que se establecieron en los gobiernos nacionales, con una política de dominación y asimilación del indígena.

En este territorio, el castellano desde el descubrimiento y la conquista ocupa casi todas las áreas de la vida diaria hasta el presente. Por el contacto con las lenguas amerindias precedentes a él, se enriquece y se acrecienta con sus términos, expresiones, formas de pronunciación, entre otros; sin embargo, el estatus en la relación con éstas y de éstas es desigual. Las lenguas autóctonas poseen un espacio tan limitado y desvalorizado que resulta su deterioro o desaparición, un manejo lingüístico rudimentario del mismo castellano, por ser aprendido a la fuerza, así como la pérdida de la lengua materna de los

indígenas debido a su desatención en la educación, la desvalorización social y la amenaza de identificación como tales. Por lo tanto, se conduce a la marginación del indígena en su relación intercultural y la pérdida de su lengua (entre otros patrimonios).

Se argumenta el valor de una lengua con respecto a la otra, sirviéndose de criterios provenientes de otros intereses. También, se crea una falsa idea de incompatibilidad en el dominio de las competencias lingüísticas para dos o más lenguas a la vez, en lugar de facilitar y no entorpecer la factible adición del conocimiento de las lenguas que conviven. Lamentablemente, el uso extendido de las lenguas autóctonas es reducido a lo familiar y, salvo excepciones, no cuenta todavía con los canales apropiados para su uso corriente.

Los primeros reconocimientos de las lenguas autóctonas se encuentran a cargo de amplios sectores religiosos, cuya finalidad fundamental era y es la evangelización. Éstos forman un variado y extenso conjunto de estudios lingüísticos de los idiomas indígenas y de su contacto con el castellano, para su análisis y didáctica. Sin embargo, en su mayoría, este reconocimiento se encamina hacia la transmisión de otras creencias distintas a las del indígena y la transición a la lengua castellana.

Otras formas en que permanecen, mantienen y se rescatan estas culturas y sus lenguas están en que cada pueblo autóctono posee una pedagogía desde su cosmovisión, por la lejanía geográfica de la «civilización» y, en muchos casos, por un fuerte deseo de conservación. Gracias a esto, en el presente continúan cientos de idiomas con vida (de los más de mil que había) con sus propios quehaceres educativos, para la formación de las nuevas generaciones, de lo cual se conforma un cuerpo de referencias metodológicas y de contenido para la pedagogía en general y que la educación intercultural y bilingüe recoge como uno de sus pilares.

No obstante este multilingüismo cantante y sonante de América Latina, se transmite una imagen monolingüe para ella y el mundo, que oculta y desvirtúa su pluralidad lingüística y cultural. En este sentido se contribuye a desfavorecer el reconocimiento y actuación de sus cientos de lenguas autóctonas, habladas por millones de personas, y muchos de sus hablantes acaban por subestimarlas y finalmente abandonarlas.

«No hay peor ciego que el que no quiere ver, ni peor sordo que el que no quiere oír». El análisis del «no querer» revela y señala (como siempre) las causas que conducen a semejante distorsión. Entre ellas: la acuciante pobreza en que se encuentra sumida la mayoría de la población indígena del continente.

En cuanto a las cifras estimativas del número de la población indígena y hablante de su lengua, son controvertidas e imprecisas, a raíz de las políticas de ocultamiento, despreocupación y persecución. Además, obviamente, debido a quienes definen criterios para su realización. Se encuentran estadísticas llevadas a cabo por organizaciones oficiales y no oficiales, que se diferencian entre sí abismalmente, debido a que unos aplican criterios de autopercepción, otros de territorio y fundamentalmente, criterios que incluyen o excluyen la voz indígena de autodenominación; debido asimismo al contexto de dónde y cómo son las entrevistas. Por ejemplo, se preguntó en distintos casos: «¿Es usted indígena?». ¿Qué se respondería en medios de una alarmante violencia desatada hacia este sector de la población?

Según las cifras de los censos nacionales de cada país, la población indígena de América Latina sobrepasa los 40 millones, siendo su distribución desigual. En Ecuador, Bolivia, Perú y Guatemala, más de la mitad de su población total es indígena, mientras que en otros es considerablemente menor, sin que por ello dejen de representar comunidades numerosas.

La tarea y el debate para los criterios y obtención estimativa de estas cifras están en marcha, a través de sus propias organizaciones, en grupos de trabajo internacionales, separada o conjuntamente con los gobiernos, a partir de lo cual, en los años venideros, se obtendrán estimaciones diferentes de las actuales.

Esta carencia estadística muestra un aspecto más, entre otros, del largo abandono y desatención hacia el indígena con respecto a su educación, cultura y lengua, así como de la inmensa aculturación consignada. Mucha agua pasó bajo el puente, mientras las luchas de las comunidades indígenas por sus reivindicaciones vienen golpeando las puertas de los ministerios de educación y otras autoridades latinoamericanas, a veces con respuesta y otras como si no hubiera nadie del otro lado.

Los indígenas vienen reclamando una educación oficial que les respete a ellos y a sus hijos, que atienda sus anhelos, su identidad cultural, sus lenguas, sus creencias, sus necesidades e intereses locales, etc. A estas luchas se suman, los estudios y tareas de lingüistas, antropólogos, maestros, pedagogos y profesionales de distintos campos, que apoyan, sustentan y demuestran con sus trabajos la imperiosa necesidad y sentido de darles otra respuesta, diferente a la que se les venía y viene dando en varios países todavía.

Los altos porcentajes de fracaso, deserción escolar, repetición, problemas de aprendizaje, absentismo, etc., finalmente no pudieron ni pueden seguir siendo ocultados o maquillados por otras razones. Se frena e interrumpe el proceso que desarrolla la lengua materna del alumno indígena, al enseñarle a leer y a escribir en una lengua que muchas veces ni habla (y a eso se le llama alfabetización). De modo que descuida su propia lengua y adquiere una segunda a trompicones, de lo que resulta la pérdida de la primera y un rudimentario manejo de la segunda. La mayoría de los programas escolares y métodos de enseñanza (salvo unos pocos de recientes reformas) no asumen que el castellano es la segunda lengua de los educandos y que, para la adquisición de la lectoescritura, es precisa una competencia oral sólida previa de esa lengua, y que ella es la resultante de experiencias vividas. De modo que de la noche a la mañana no puede (y cabe plantearse si lo quiere) transferir ese dominio a otra lengua, además tan distante y lejana de su cultura. Asimismo, el hecho de que el alumno no aprenda con su lengua materna desde el inicio escolar, repercute después en que pueda transferir las competencias lingüísticas adquiridas a una segunda o tercera lengua, o las que sean que él desee. La continuidad de esta política no hace más que acrecentar los índices de repetición, fracaso y otras dificultades escolares entre los niños y niñas indígenas. En consecuencia, los indicadores eran y son tan obvios que hubo y hay que tomar cartas en el asunto.

¿Ha tenido el lector la oportunidad de oír quechua, o aimara, o quiché, o kuna, o mapundungun, o shuar, o wichi, u otras lenguas indígenas? ¿Cómo se las imagina? Si las escuchara, ¿cómo le sonarían, cuáles serían sus reacciones frente a ellas? Por unos instantes podría recordar su infancia escolar... Imagine que es hablante de una lengua indígena y va a empezar la escuela en castellano como primera lengua. ¿Cuál sería el impacto sobre usted? ¿Cómo se comunicaría tanto en una y otra lengua al cabo de un tiempo?

Distintos estados, de acuerdo a su historia educativa, política, lingüística y grado de participación de las organizaciones indígenas, van respondiendo de diferente manera ante esta situación tan antigua como actual. También en el plano internacional se debate el tratamiento de convenios y declaraciones de derechos que promulguen y amparen el respeto hacia las poblaciones indígenas del mundo entero, de su cultura, lengua, educación, tierras y otros patrimonios. Esto se ve intensificado a partir de la declaración del *Decenio de los Pueblos Indígenas* en 1993, por la ONU. También se refleja en el Grupo de Trabajo de Poblaciones Indígenas, julio 98, al tener lugar especial, en su agenda, el tratamiento y el debate del punto «Educación e idiomas», entre las delegaciones indígenas y los gobiernos de los cinco continentes.

Por ejemplo, Bolivia, en su Reforma Educativa de 1994, establece dos modalidades: monolingüe en lengua castellana, con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria; y bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua y el castellano como segunda. En Perú se realizan proyectos de educación intercultural y bilingüe para la Sierra y la Amazonia. Ecuador cuenta con una Dirección Nacional para este tema, que centraliza la formación y supervisión de profesores, Colombia desarrolla planes de etnoeducación. Argentina, recientemente, en su Constitución, incluye una educación intercultural y bilingüe. En Nicaragua, se lleva a cabo esta modalidad en la costa atlántica. La mayoría de los países van adoptando la educación intercultural y bilingüe, en mayor o en menor grado, incluso más genuinamente o no de acuerdo a sus postulados.

Es de destacar el papel de las organizaciones indígenas, ONGs, sindicatos, etc., para la concreción de dichos planes y sus criterios en la aplicación, por lo que se ha formado una visible cadena entre lo oficial y lo no oficial, de grandes dimensiones. Asimismo, en relación a los vaivenes políticos, se ejecutan políticas educativas y lingüísticas favorables, o no tanto, para el indígena y para el conjunto de la población de cada país latinoamericano.

En estos países, en unos más en otros menos, la lectoescritura en las comunidades de alta composición indígena es impartida en su lengua materna, y el castellano como segunda para la relación intercultural.

Con respecto a los medios de comunicación masiva, la radio en lengua indígena es lo más extendido, no así la televisión ni la prensa escrita. Por iniciativa de algunas autoridades se conservan o se vuelven a nombrar las calles, plazas y lugares institucionales en la lengua indígena local.

Algunas universidades oficiales y privadas de estos países y extranjeras dictan cursos de lingüística e idiomas indígenas, organizan maestrías de educación intercultural y bilingüe, destinados a maestros y otros profesionales. Se publican estudios con rigor informativo y científico sobre las lenguas autóctonas en sí y su contacto con el español. Se crean neologismos y se editan diccionarios monolingües y bilingües específicos. Se llevan a cabo simposios y congresos nacionales e internacionales sobre estos temas.

En el seno de los aparatos legislativos de cada país, se discuten a menudo medidas institucionales que amparen y normalicen el corriente funcionamiento de las lenguas autóctonas como las disposiciones administrativas y legales para la aplicación de modalidades de educación intercultural y bilingüe.

Esta tarea es fruto del trabajo de años y esfuerzo que llevan las organizaciones indígenas que representan a sus poblaciones y ellas mismas. Lo hacen de forma independiente o vinculada con instituciones oficiales u ONGs locales o extranjeras, sindicatos, a lo que hay que añadir la aportación de estudiosos provenientes de las áreas de conocimiento más diversas.

Como se aprecia, el aire que se percibe es diferente al de unas décadas atrás. El marco para un cambio, actualmente, es favorable a una educación más abierta y respetuosa de las diferencias. Es bastante propicio. Sin embargo se comprueba que lo que ocurre en las aulas todavía es lento y escaso. Aún se carga una pesada historia educativa, inestabilidades político-económicas y un serio arraigo racista frente al indígena, que hace las veces de freno a la incorporación e implementación de modalidades educativas que respeten la diversidad lingüística y cultural. Existe un largo trecho por recorrer entre lo dicho y lo hecho, para observar cambios sustanciales de manera generalizada y extendida en los medios escolares rurales y urbanos. Falta también una profunda reflexión y transparencia sobre lo que se entiende por educación intercultural y bilingüe entre sus protagonistas, educadores, autoridades, alumnos y estudiosos, y lo que se hace a lo largo de su aplicación, para que vaya aportando y modificando su trayectoria, en función, entre otros aspectos, de la no incidencia cultural que muchas veces se lleva a cabo en su nombre.

Hacia el aula

Es poco frecuente encontrar docentes indígenas y no indígenas que cuenten con los recursos didácticos y conocimientos para atender las necesidades que les demandan sus aulas. Repetitiva y cansinamente el profesorado es chivo expiatorio de las críticas de cualquier sector. Queda arrinconado entre la poca seguridad que le ofrece lo que apenas ha aprendido y la inercia que le genera un cambio lleno de acusaciones hacia lo que él hace.

Para convertirse en mago precisa una suerte de apoyos didácticos que provengan de su reflexión con otros y del respeto de quienes lo forman. Las palabras mágicas de su transformación las encontrará en el estudio graduado de los contenidos etnolingüísticos y metodológicos. Los cuales, para que su interiorización sea factible, precisan debatirse interiormente con lo que posee y le falta desde sí mismo, en un marco que se lo propicie. Difícilmente se los puede apropiarse en un abrir y cerrar de ojos, abrumados con cursillos llenos de contenidos y tironeados por un presupuesto reducido e irrisorio.

Brilla por su ausencia en la carrera docente común el estudio de las matemáticas, la lengua, la psicología, la cosmovisión indígenas, como puntos programados y sistematizados. Ni siquiera se ofrecen datos descriptivos de la variedad poblacional y lingüística de cada país. Apenas en historia y geografía se mencionan, en su mayor parte refiriéndose al pasado o con algunas descripciones que tampoco transmiten el conjunto de sus características reales.

El docente indígena, o no, de una comunidad muchas veces apenas ha sido formado como tal, maneja la lectoescritura y conocimientos matemáticos básicamente y escasos recursos didácticos. En consecuencia, reproduce lo que aprendió al adquirirlos y, por la falta de formación y apoyo en su tarea,

ignora muchos de los medios que le simplificarían y harían efectiva su labor educativa. El urbano desconoce casi por completo la cultura autóctona, acarrea prejuicios contra ella y la subestima. Esto, a pesar de que, en la mayoría de casos, el inicio de su carrera es enseñar en las comunidades rurales, donde la composición de la población es indígena casi en su totalidad. En los medios urbanos también resultan desatendidas las necesidades de los alumnos, sin que se tenga en cuenta que, por muchas causas, concurren altos porcentajes de indígenas a las aulas ciudadinas.

El primero cuenta con la ventaja de pertenecer a su comunidad, y el segundo cuenta con algunos recursos didácticos más, pero impone un modelo cultural ajeno a ella. Para compensar y cambiar los perfiles de ambos docentes en favor de logros positivos del aprendizaje y adecuados a la comunidad, se llevan a cabo actividades de apoyo a los maestros de lo más variadas en su extensión e intención, organizadas por las autoridades oficiales u organizaciones independientes, sindicatos, ONGs., etc.

Estos cursillos de apoyo y formación docente abordan aspectos de la didáctica de las primeras y segundas lenguas, de las matemáticas, el tratamiento de los conceptos de interculturalidad, bilingüismo, multilingüismo, cosmovisión indígena, política lingüística, contenido de las lenguas indígenas y otros relativos al tema. Se desarrollan durante el horario escolar o fuera de él, y a ellos concurren docentes indígenas y no indígenas, masivamente o no, según el tipo de convocatoria entre otras cosas.

A pesar de ser una medida en pro de un cambio educativo, no acaba de materializar sus finalidades en lo cotidiano. Son pocos los docentes que llevan a la práctica lo visto en los talleres. Por lo general, expresan que son teorías muy avanzadas, que les falta material apropiado y tiempo para lograr ese tipo de enseñanza. Se observa una ausencia de lo visto en los talleres en las aulas comunes. Otros directamente lo toman como algo más, se sienten presionados, empujados a hacerlo y siguen como si no hubieran asistido a ellos. *¿Qué estará pasando?*

Respuestas hay cientos. Carencias económicas, inestabilidades políticas, prejuicios largamente arraigados contra el indígena, miedos y resistencias al cambio, desconocimiento de la propia realidad, el poco tiempo transcurrido frente a las modalidades que transformen la situación que produce tanto el debate para los maestros como para los mismos formadores que también necesitan permanentemente revisar su tarea. Son tantas que este artículo no bastaría para responderlas. Tampoco se pueden ofrecer de un plumazo soluciones que reviertan total y completamente la situación externa y propia del docente, en función del logro de un perfil de docente más creativo, flexible y preparado para una actuación pedagógica con una perspectiva intercultural y bilingüe.

Actuando desde lo posible e identificando los obstáculos remediables, el acento en estos cursillos habría que empezar a colocarlo en aspectos aparentemente *invisibles*, que son los que terminan alimentando la inercia y la petrificación de un modo de trabajo, por más insuficiente o desfavorable que resulte. Y que, de este modo, prolongan, dentro y fuera de ellos, una actuación didáctica perteneciente a la cultura dominante.

Estos talleres aportan una enormidad de conocimientos, y son el paso y el marco tan necesario como fundamental, pero, ¿no reproducen de algún modo el esquema de funcionamiento que se critica, al descuidar el tratamiento de elementos claves para la adquisición de una didáctica que traduzca a la realidad los criterios de una educación intercultural y bilingüe? ¿Hasta qué punto no perpetúan una forma de actuación pedagógica, aunque entre en contradicción con lo que se predica?

Los formadores en la animación de estos talleres dan por sentada una aceptación casi plena de lo que tratan, por el mero hecho de la asistencia de los maestros, o porque lo que ofrecen está muy bien argumentado, o, porque en otro lugar resulta efectivísimo, etc. «¡Pero si pensábamos que esto era lo mejor de lo mejor! ... Siempre las buenas intenciones por delante de quien las va a recibir.

El docente tiene hábitos de comprensión y actuación pedagógica iniciales. Hay procedimientos que le resultan y otros que no. Cuenta con un acervo cultural y muchísimas demandas de su tarea cotidiana para responder cuando retorne al contacto con la clase. ¿Cómo puede familiarizarse con otros enfoques y por qué? ¿Es con él con quien se construyen? ¿Cuál es su papel en este proceso?

El formador toma en cuenta las necesidades de esos maestros, pero pasa por alto el puente hacia lo que el docente puede y quiere recibir. Se trabaja frecuentemente en grupos de reflexión conjunta; sin

embargo, hay un paso que se viene descuidando, bordeando en algunos casos, y no es que sea la palabra mágica, pero puede convertirse en la llave para abrir la puerta a las operaciones que el docente precisa para la construcción y apropiación de un conocimiento basado en el consenso. Es lo que a continuación se trata en este apartado y *En el aula*.

Al contrastar experiencias, ideas, opiniones, lo *invisible* empieza a dibujarse y cobrar forma, porque resalta lo diferente y coincidente. Sin embargo, al cuadro para llegar a ser una obra le falta por materializarse la exploración, exposición y ejercitación detalladas y reflexionadas de esas diferencias y coincidencias *al ser escuchabas por el docente y sus formadores*, con lo que le darán la pintura con sus texturas y matices, destacando las figuras del cuadro especialmente e intencionalmente con *las actitudes y operaciones que se realizan al escuchar*.

Las actitudes y habilidades lingüísticas frente a una y otra lengua, así como su didáctica, son dadas por los formadores y acumuladas por los docentes, paradójicamente, con textos y discursos que contienen muchas críticas a este proceder, sin tratar *in situ* qué pasa cuando se escucha algo diferente o coincidente y el mismo *proceso de escuchar como actividad imprescindible* en el acto comunicativo, desde la misma situación del docente en el taller o fuera de él. Con lo que se producen debates sin final, resistencias de toda índole, pérdida de opiniones valiosísimas y tiempo para su apropiación. Los talleres, enfocando la habilidad auditiva y actitud receptiva cultural y personal de los que asisten a ellos, específicamente e intencionadamente, están abriendo el espacio a muchos aspectos culturales y metodológicos. Entran en juego sin caer en otra transmisión más de contenidos. Así dan en la misma práctica, dentro de ese marco, los apoyos didácticos básicos para cualquier actividad pedagógica.

¿De qué manera el taller le ofrece al docente el espacio y el tiempo para que indague y reconozca sus propias actitudes y capacidades receptivas en y fuera de ese contexto? ¿Es personal, grupal, con textos informativos, etc.? ¿El docente habla de sí mismo? ¿Cómo? ¿Qué le despierta o frena el interés de escuchar algo en general o para las clases en particular? ¿Cómo expone y escucha temas e ideas a sus alumnos, durante la clase o fuera de ella? ¿Qué lengua y lenguaje utiliza, cómo lo organiza? ¿Qué actitud personal o cultural adopta cuando pregunta o responde? ¿Y cuando sólo tiene que escuchar? ¿Cuáles son las enseñanzas recibidas para el acto comunicativo, que traten el hablar y escuchar desde su comunidad más próxima, reflejadas en refranes, lemas, reacciones, creencias, ideas, etc.? ¿En qué encuentra aciertos, dificultades, ventajas y desventajas, al hablar o permanecer en silencio en la clase o en otros ámbitos? ¿Cómo le suena cuando le hablan en otra lengua que no es la suya? ¿Se calla, responde, intenta entender, qué hace? ¿Por qué? ¿Analiza el docente con sus colegas y formadores estas y otras cuestiones que se desprenden de ellas de manera detallada, organizada y didáctica, desde sus propias maneras de escuchar con sus tareas implícitas y receptividad en general?

La adquisición del contenido a que apuntan estas las preguntas es realizada por efecto colateral (escasamente), por un tratamiento de ellas poco focalizado, pormenorizado e intencionado. Al no tratarse específicamente, deja abierto el eslabón de la cadena de elementos que el docente puede intercambiar en el taller.

En el aula

Escuchando

Se parte de la idea que todo el mundo escucha por igual. El que forma, al docente. Éste, a sus alumnos. Y en la clase de lengua, existe una obsesiva preocupación por leer, escribir, hablar un poco. Y se pasa por alto, o apenas conscientemente se le otorga el necesario detenimiento al ejercicio de *escuchar*. ¿Llamativo, no?

En principio el que escucha comienza por aproximarse al otro, abre la puerta al entendimiento, a la tolerancia, a establecer un diálogo real, a respetar y ser respetado, a lo diferente que sorprende y enriquece, a renunciar a lo que se considera verdad monolítica. Escuchar lleva a la flexibilidad de opiniones, a que lo que se dialoga sea un producto de dos y no la reproducción de un discurso de uno sobre el otro. Todo esto suena muy bien, hasta que se tropieza con las intenciones de cada uno, que son reconciliables, negociables y modificables gracias al mismo diálogo.

El docente apenas escucha a sus alumnos. Es a él o ella a quien se le escucha. Desconoce su propia manera de atender y sus reacciones, porque está preparado a identificar casi los mismos mensajes que da como correctos. Los alumnos tampoco hablan, dado que saben que lo que digan tampoco será atendido, si no es una reproducción textual de lo que el docente espera de ellos. Con lo cual, el diálogo que posibilita la construcción de un conocimiento queda interrumpido. Este funcionamiento se ve mucho más pronunciado en las aulas con alumnos de distintas lenguas, en las que sólo se imparte la enseñanza de la dominante. En las demás, la actitud pedagógica tampoco asume las diferencias dentro de la misma lengua. Ambos procederes van unidos de la mano al enfocar enseñanza-aprendizaje como una transmisión e imposición de saberes, en lugar de concebirla como proceso de construcción de significados consensuados.

El peso de la realidad se hace sentir al constatar falta de participación, desmotivación, ausencia de aprendizaje. Y los comentarios llueven a cántaros sobre el barullo ensordecedor de las clases y quejas: «No me escuchan, están volando cuando se explica», «no prestan atención», «hablan entre ellos todo el tiempo», «repiten como loros», «ese niño se queda mudo cuando le pregunto», «se les dice que hagan una cosa y hacen otra», «hay que alzar la voz continuamente», etc. Se espera de ellos lo que no se hace con ellos.

Esta actitud, sumada al abandono del tratamiento de la comprensión auditiva como habilidad específica, que por otra parte no es más que una consecuencia de lo anterior, dificulta cualquier aprendizaje y mucho más en medios bilingües o plurilingües, donde se convierte en una necesidad prioritaria deshacer este diálogo de sordos.

Cada cultura posee modos de escuchar o de intervenir. Unos pausados y otros rápidos, unos gritones y otros silenciosos, unos ceremoniosos y otros sencillos, unos retóricos y otros escuetos, unos que interrumpen a cada rato y otros que no vuela una mosca cuando escuchan, unos que gesticulan y hacen muecas demostrativas de su atención o desatención y otros que apenas pestañean. El estudio de los significados de estos gestos y formas, del ruido, barullo, silencio, mutismo, griterío, su intercalado, presencia, entre otros, enseñan el sentido que se les atribuye culturalmente. Esto facilita la comprensión de los diferentes comportamientos lingüísticos y demuestra que no son realizados por azar. Cada modalidad tiene, en su estilo y dentro de ella misma, sus maneras para comunicarse, con y sin palabras, al mismo tiempo que forman el mensaje. Al atender estas características y diferencias dentro del aula, se comienza por almacenar la suficiente información cultural y personal de los alumnos, lo que permite visualizar los aspectos en los cuales puede apoyarse la enseñanza para un aprendizaje eficaz vinculado a su realidad.

Las lenguas indígenas en su mayoría son de transmisión oral. El ejercicio de escuchar y hablar es de capital importancia para su supervivencia a través de los tiempos. El contar una historia no es sólo un acto individual. El grupo va interviniendo en la construcción de la misma. El acto de la repetición, variación, juegos de palabras, y otros incluyen siempre a otro. El texto es la mezcla de palabras y sentires de varios, es el resultado de una construcción, evidenciando en ese actuar la realidad de la producción de cualquier texto.

Esta práctica fecunda de la creación textual abunda en el medio indígena. Además cuenta con aquellos que poseen la sabiduría de la transmisión a los otros, enraizada en una larga experiencia de recolección de relatos escuchados. El conocimiento empírico de que un texto es un producto construido hace que se convierta en un aporte fundamental a una didáctica de primeras y segundas lenguas, a tener en cuenta dentro de la clase.

Se precisa considerar que el alumno habituado a una lengua oral dispone de habilidades y necesidades comunicativas distintas a las de uno que posee una lengua escrita. En este sentido la expectativa de su apropiación en modos y resultados de la lectoescritura tampoco puede ser la misma.

Niños y niñas de la sierra, de la costa, del oriente o de la selva manejan, conocen y están en constante exposición al aprendizaje cultural y lingüístico de su entorno (en la L1 como en la L2 de distintas maneras). El aula que incorpora todo esto como pilar para la enseñanza empieza a contemplar cómo satisfacer las necesidades reales de los alumnos.

El docente, al recoger continuamente esa información, dándoles el espacio que precisan, con preguntas sencillas, clases formales programadas e informales, invitándoles a contrastar situaciones tan usuales como saludarse, pedir una información, jugar, relatar chistes, adivinanzas, anécdotas, cuentos, describir lo que ven desde que salen de casa a la escuela, contar que hábitos cotidianos tienen al escuchar y hablar a los otros en casa, en una fiesta, en un ritual, y en muchas situaciones más, y mientras lo hacen se procesa, puede reunir información cultural y lingüística suficiente de sus alumnos para aclarar y organizar de manera adecuada los planes de clase, los mensajes y actitudes dentro de ella.

Para ello, los aportes de la lingüística, sociolingüística, antropología, foniatría, psicología, etc., orientan, enriquecen y proveen puntos de vista como criterios para el análisis de esas muestras discursivas, que, al enfocarlos sobre ellas, orientan la dirección del planeamiento de la clase de L1, L2 u otras.

¿Por qué y para qué escuchar algo que no trata lo que se precisa e interesa? ¿Cómo se van a decir cosas, si el que enseña atiende sólo las suyas y su manera de decirlas?

Para la lectoescritura se brindan una serie de actividades y ejercicios destinados a su dominio, en cambio la comprensión auditiva apenas se la trabaja intencionalmente. Si se hace, es con canciones o siempre asociada, sin intención previa, dentro de las otras actividades. Incluso al dictado, un ejercicio excelente para centrar la atención y verificar la comprensión, tampoco se le otorga el amplio abanico de posibilidades que ofrece para acrecentar esta habilidad obviada. Cuando la receptividad es otra actividad tan fundamental como hablar, leer y escribir; es el primer canal, es la puerta a las otras y queda saltada automáticamente por una equivocada idea de inactividad; cuando el proceso de escuchar requiere numerosos mecanismos que ponen en marcha el entendimiento, no se practica.

Escuchar no es un acto espontáneo. Al hacerlo realizamos varias operaciones y casi todas están sujetas a algo esencial: el interés. Y como si fuera un círculo vicioso, que no lo es, el interés de algo se sostiene o decae, entre otras cosas, en la medida en que comprendamos lo que se nos dice.

Esta comprensión se apoya en el mismo interés, la organización de lo que se dice, su intención, el sentido, el contexto, cómo suena, el conocimiento previo y mínimo compartidos, y el juego de habilidades receptivas, entre otros, de lo que se transmite, para que podamos llegar a construir en nosotros el mensaje compartido.

Tampoco es posible escuchar la totalidad de un mensaje. Existen interferencias, interrupciones, términos que desconocemos, dispersiones. Dirigimos nuestra atención a distintas partes y reconstruimos en nosotros una parte. Por lo cual la recepción de algo exige una actitud abierta del y hacia al otro, un mínimo de información e intereses compartidos, claridad, adecuación, cohesión y coherencia para que el destinatario pueda reaccionar a lo que escucha.

Reproduzco lo que presencié en el mercado de artesanías en Cuzco, entre una vendedora quechuahablante y una amiga colombiana. La mesa del tenderete tenía toda clase de artesanía. De ella colgaban expositores. Contaba con unos banquitos atiborrados de tejidos. En el suelo abundaban las pilas de mantas de colores y otras mercaderías de cerámica, metálicas, y muchas cosas de tamaños y formas distintas. Estaban bien dispuestas, pero un poco amontonadas y desordenadas por el continuo ir y venir de la venta. Mi amiga quería conseguir unos pendientes típicos pero con cierta originalidad, así que buscaba y hacía que le mostraran hasta lo que no se veía.

Diálogo sostenido entre vendedora y cliente:

Amiga. ¿Dónde tiene más aretes?(Estando de pie, le preguntó echando una mirada a su alrededor.)

Vendedora. ... *Pampapi kashan, mamacita!* (Sentada en el suelo, le respondió con voz clara, casi sin alzar la mirada y sin moverse, porque estaba concentrada tejiendo con las dos manos.)

Como se usa una y otra lengua con frecuente alternancia, la vendedora le respondió espontáneamente lo primero que se le vino a la cabeza, porque estaba concentrada en los pases de una y otra lana sobre sus agujas. Mi amiga, que apenas entiende quechua, no se sorprendió. Reaccionó buscándolos y encontrándolos rápidamente. Le pregunté cómo la había entendido y me explicó que la pregunta ya era un comienzo y, entre la mesa, los expositores, los banquitos y el suelo, eran las opciones posibles para

localizarlos. Además, el sonido *pampa* le era familiar de un término geográfico, con lo cual pudo asociar que era el suelo (que efectivamente lo es en quechua, incluso le excluyo *pi*, sufijo aglutinado que significa «en»).

En primer lugar, su actitud abierta a entender respetando lo que le digan y en la lengua que se lo digan, el contexto, la motivación de una compra, contribuyeron efectivamente a la identificación y asociación, resultando una respuesta satisfactoria, a pesar del escaso conocimiento del quechua y de la distancia lingüística que esta posee con respecto al castellano.

El docente transmite modelos en su actuar cotidiano. Un docente que escucha activamente a sus alumnos difícilmente no será escuchado. Su actitud abierta a una u otra lengua y su cultura, dentro y fuera del campo de cada una de ellas, respetuoso para entenderles y conocerles, da un modelo de actuación dinámico y posibilitador de aprendizajes dentro de la clase. Y si además procura el tratamiento específico de esta habilidad, les proporciona una herramienta efectiva para la comunicación.

En la clase de L1, lo mismo que en la de L2, la incorporación gradual de actividades que desarrollen las operaciones de *asociación, identificación, inferencia auditiva, y otras operaciones de la receptividad*, acordes a la cultura, contextualizadas y adaptadas a la comprensión de los alumnos, que despierten en ellos la motivación y actitudes abiertas, encauza hacia la adquisición de estrategias y microhabilidades. Se precisan para el intercambio comunicativo dentro y fuera de la clase, la incorporación y preparación anticipada frente a aspectos nuevos o desconocidos, el fortalecimiento de la atención, intervenir y procesar lo que dice y escucha, etc.

Estas actividades pueden organizarse a partir del dominio que el alumno posea de su lengua, la que esté en contacto, si se trata de una clase de L1 como de L2. En la escuela se pueden programar en relación a la lectoescritura, previas a ella o acompañándola, dándoles un tratamiento especial; porque lo que se busca primero es que el alumno y el docente conozcan lo que ocurre en esos instantes silenciosos, aparentemente inactivos, y acrecentar los mecanismos para la comprensión de lo que durante ellos se produce.

Muestra de un plan de clase para 20 niños de 6 años, quechuahablantes, que hablan poco castellano, y no cuentan con la lectoescritura en ninguna de las dos lenguas. La actividad es tanto para L1 y L2. Obviamente, los pasos están graduados, intensificados y se atiende una recepción y producción lingüística del alumno acorde a si se trata de su L1 o su L2.

«*Objetivo:* Practiquen de manera sencilla el proceso de identificación y asociación de elementos durante un relato. Ejerciten y fortalezcan la atención.

Contenido: Los nombres de los colores asociados a objetos de su comunidad.

Tiempo: Hora, hora y media.

Actividad: Con objetos de la clase se sondea con preguntas el conocimiento de los nombres de los colores, luego

1. Los ven representados en tejidos de su zona y escuchan sus nombres, los repiten individualmente al ser preguntados por ellos.

2. Se les dice: A. «Voy a contarles una historia que no necesitan entender todo lo que dice. Al final les preguntaré de qué colores son tres cosas de la historia» (o nombrar los objetos propios de la historia cuyos colores se quieren identificar. Esto mucho más si además tampoco saben los números).

B. Se les pregunta: «¿Qué voy a preguntar cuando termine de contar?» o «¿Qué tienen que responder?» o «De cuántas cosas se necesita averiguar el color?». Las preguntas se adaptan al nivel del grupo. Éstas permiten pensar con anterioridad sobre lo que se va a escuchar, y al mismo tiempo comprobar si la consigna de la tarea ha sido captada.

La historia puede ser el relato de una anécdota, un cuento tradicional, una poesía, una canción, etc.

Una vez acabado el relato, los alumnos responden a la pregunta inicial, oralmente o pintando los objetos

de la historia previamente dibujados por ellos o por el docente, etc.

Según el grado del desarrollo de las competencias lingüísticas por el alumno, se puede reconstruir la historia en conjunto o presentarla como introductoria de una secuencia didáctica o complejificarla con otros elementos.

3. Luego, cada niño cuenta una historia que tenga o le ponga colores (de su casa, de su ropa, de un paisaje, del mercado, etc., o con láminas para describir) a la clase y, según el manejo de la lengua, una frase o varias separadas o cohesionadas, formulando previamente la pregunta: «¿De qué color es/son la/s cosa/s que voy a contar?», a un compañero o al grupo que lo escucha, preparando la atención a lo que va a decir.

4. Adaptado al dominio de la lengua que se trate, para concluir el ejercicio se les invita a decir qué colores prefieren y cuáles no, y si pueden contar el porqué. Luego se les pide que expongan el significado de colores que representen cosas, ideas, estados, símbolos, etc. (azul: el cielo; amarillo: el sol; todos los colores del arcoíris, tan importante para la cultura quechua, etc.).

5. La corrección. En el punto 2b. es importante evaluar y rectificar al mismo tiempo, si no llegara a entenderse la consigna. Al responder se tiende a que los mismos niños sean los que verifiquen si son las acertadas o no. En cuanto a la producción oral, a partir del punto 4, el docente toma nota de las posibles construcciones morfosintácticas incorrectas, los conectores que faltan, las expresiones que pueden sustituirse, la longitud de las frases, etc. Luego las expone oralmente, las hace repetir de formas variadas en ese u otro contexto.

Los colores son una excusa para darles el espacio que trate lo que les pertenece e interesa en su cotidiano cultural. Buscamos, ensayando en la clase, acrecentar la estrategia de identificación y asociación, la atención, la toma de turnos para intervenir, la reflexión anticipada de lo que se va a decir, para que luego puedan aplicarlo a otras situaciones de aprendizaje o discursivas.

El error

En clase se persigue afanosamente la obtención de resultados, se elaboran planes para llegar a ellos. No obstante, se descuida el proceso para lograrlos, al concebir los tropiezos en el camino de su obtención poco analizados, sin el detenimiento necesario, y finalmente tomarlos de modo negativo y contraproducente. Como también concebir los supuestos aciertos de una manera muy valorativa y poco analizada de su por qué, cuando son otra de las referencias a tener en cuenta para que el alumno se asegure de lo que obtiene y pueda apoyarse en ellos para transferirlos a resolver inconvenientes que se le presenten a lo largo de su aprendizaje. Este proceder se traduce en estar viendo siempre lo que falta, como algo irremediable que siempre se aleja, e inalcanzable, y descuidando así lo que ya se ha adquirido, que se convierte en una pérdida más. A esto se responde muchas veces con el ocultamiento de los errores, o actitudes «suavizadoras», que no son otra cosa que la otra cara de la misma moneda, ya que ni una ni otra no le dan al alumno la herramienta de la capacidad de reflexión para encauzar sus acciones sobre lo que el precisa aprender.

Se persiste en una machacona forma de corrección que, lejos de corregir, deja todo como está o impide una actividad fructífera. Freire, 90. Por su discurso igual que por su práctica, el educador debe lograr que el alumno entienda que el error no es una laguna grave, una prueba de su competencia, sino, por el contrario, un momento legítimo de su aprendizaje. Algo así como alguien con toda naturalidad busca con la mirada, primero a su derecha, algo que a la postre va a descubrir a su izquierda.

En el marco bilingüe esto está al orden del día, y esos «errores» son, entre muchos otros, indicadores y expositores de manifestaciones culturales, de necesidades, de maneras de aprender distintas, transferencias de una a la otra lengua, instantes de la adquisición de una o la otra, o conceptos, fosilizaciones lingüísticas. Evidencian dificultades de la exposición previa de los contenidos, o en la comprensión, o sencillamente un momento más de la apropiación de los mismos entre otros. Es tan extensa, variada y rica la lista de posibilidades, para reducirla a un escueto e insuficiente sistema de apreciación de bueno o malo, que al reconocerlo resulta tan insignificante, impreciso y paralizante que uno se dice: «¡Ah!... pero ¿cómo?... ¿Era esto? Se termina olvidando y descartando por su inutilidad en la práctica, aunque se exija una calificación, porque el mismo docente empieza a replantearse su

verdadera utilidad, porque para la reparación de ellos en relación al logro del aprendizaje necesita comprenderlos.

Una de las mayores dificultades a enfrentarse es cómo corregir, por qué y para qué hacerlo, cuándo, a quién, con qué parámetros. Ya el planteamiento de estas preguntas, u otras, durante la corrección, permite visualizar criterios mas amplios y acertados, que se encaminan a reconocer las causas de los fallos, en lugar de estampar una sola idea calificadora inmovilizante.

Hay profesores que confeccionan etapas, y lo más interesante es que, llegado a un resultado, le muestran al alumno que pueden todavía cambiarlo, que es sólo una etapa más. Incluso ejercitan la corrección y sus formas conjuntamente con los alumnos, se ponen de acuerdo, elaboran sus propias convenciones y modos. Inician el nexo hacia la autocorrección, que, por otra parte, es otro aprendizaje a incorporar, dado que los maestros no vamos a estar con nuestro bolígrafo rojo o verde cuando el alumno tenga que rellenar un formulario para pedir empleo, entrevistarse con una autoridad comunal, discutir la cuenta de una compra, o entender las instrucciones que le dan para localizar la casa de un desconocido que vive en la otra punta del cerro. La autonomía es un fin que, en cada tarea que se emprenda, necesita estar presente para que el aprendizaje resulte como tal.

Todo esto es factible, también, en la medida que se reconsidere la *distribución del tiempo* de duración de la exposición de los contenidos, en relación con la actividad de corrección de los mismos y no se disocie una acción de la otra. Si se pretenden abarcar las toneladas de puntos programados sin priorizar la capacidad de apropiación de los mismos, al planificar en función de la frecuencia y necesidad de la aplicación del alumno, eso se convierte en un imposible, y paradójicamente se avanza sin avanzar, como sobre una cinta giratoria donde se corre encima; se pasa de un punto a otro sin éstos haber sido adquiridos por los alumnos; se acarrean los mismos baches que automáticamente vuelven a aparecer y que entorpecen la continuidad del aprendizaje.

La corrección puede llegar a ocupar casi el 50 por ciento del tiempo de duración de la clase, o más, impidiendo pasar a otros aspectos del programa. Priorizando y vinculando unos puntos con otros, en su marco cultural mas próximo, en relación a las estrategias que se busca desarrollar para la apropiación de contenidos, se obtendrán resultados claros, prácticos y útiles para el alumno.

Asimismo, preguntarse cuál es el momento adecuado para intervenir al exponer los fallos y aciertos, si durante la clase, al final, días después, si es necesaria, si sólo se trata de observar en silencio, si lo anotamos o no, cómo se los formula, etc.

Un ejercicio simple entre otros, de las tantas variantes, en el que toda la clase resulta implicada en la corrección es cuando el docente con uno o dos alumnos asignados, diferentes para cada vez en esa tarea, después de explicar un contenido pregunta, o realiza un ejercicio, y para el análisis de las respuestas, los tres, docente y alumnos, toman nota de los aciertos y fallos sin decir nada durante el transcurso de la exposición por parte de la clase (sin interrumpirla). Al final, primero los alumnos asignados identifican los fallos de forma oral o escrita, y, si hubiera más, el profesor los agrega. Con ellos, de acuerdo a lo que indiquen, presentarles otra actividad en el momento o a los pocos días.

El lector, si es docente en una comunidad indígena o citadina, con niños indígenas en su clase, ¿cómo elaboraría una clase con apenas estos dos puntos tratados, escuchando y el error, y otros que usted considere? ¿Por qué cosa empezaría? ¿A qué le daría prioridad? ¿Qué habilidades integraría en su clase? Le invito a pensarlo, tomar papel y lápiz y diseñar la clase, llevarla a la práctica, luego corregirla, ampliarla, contrastarla con otros, simplificarla, cambiarla, y así, solo y con otros, empezar a llevar al cotidiano escolar algo que ya no quede sólo en los planteamientos.

Para finalizar, el aula es un espacio donde durante muchas horas se aprende, o se desaprende, lo que fuera de ella y en el futuro se va a dar a la comunidad a la que se pertenece. Tampoco puede cambiar por sí sola una realidad hostil hacia la diversidad de identidades y pensamientos. Ella también tiene un lugar en el intercambio social y desde ese lugar es desde donde puede contribuir a una convivencia más respetuosa.

La dimensión del iceberg de los indígenas y la educación que se percibe es colosal. Este artículo apenas menciona algunos de sus aspectos, y por eso se presenta en: *alrededor, hacia y en el aula*, únicamente

para la organización textual del artículo, teniendo en cuenta que la educación indígena concibe formas mucho más amplias, e incluso distintas a lo que se entiende por ella, en las que algunos ya empiezan a aprender, otros todavía las excluyen o las intentan transformar sin pedir permiso de entrada, o no dejando que sigan su curso sin ninguna interferencia externa a ellas.

La elección de qué se necesita y se quiere aprender y cómo no resulta tan clara como en principio parece para unos y otros. En vez de recetas ideales, ¿no se precisa desarrollar actitudes?

Como bibliografía, para empezar sugiero la lectura de *Pueblos indígenas, nación y educación*, de L. E. López y R. Moya, un extenso y profundo análisis de estos temas, tratados por especialistas con una sólida experiencia en el terreno. Además de toda la documentación, crónicas, entrevistas y notas que circulan alrededor del Decenio, y de Educación Intercultural y Bilingüe por las organizaciones indígenas, internacionales, no gubernamentales, etc. *Cómo hacer cosas con palabras*, de J. Austin, para el acercamiento al estudio lingüístico y en lo pedagógico, *Cartas a una maestra*, de los alumnos de la escuela de Barbiana, tan antiguo como vital y vigente en lo que se refiere a una experiencia que se nutre del respeto, el intercambio de saberes y el afecto.

Agradezco la ayuda recibida de mi familia, amigos, expertos, documentalistas y profesores para ir a aprender a Cuzco.

Bibliografía

Aikman, S.

1997 «Interculturality and intercultural education: a challenge for democracy», *International Review of Education*, Unesco.

1995 «Territory, indigenous education and cultural maintenance: the case of the Arakmbut of south-eastern Peru», *Prospects*, xxv, 4, Unesco, París.

Albo, X.

1995 *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz, UNICEF-CIPCA.

Albo, X. (y L. D'Emilio)

1990 «Lenguas autóctonas y educación en Bolivia», *Perspectivas*, 75, XX, nº 3, Unesco, París.

Amadio, M.

1987 «Caracterización de la educación bilingüe intercultural», *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Un balance crítico*. Unesco-OREALC, Santiago de Chile.

Amadio, M. (y L. E. López)

1993 *Educación bilingüe intercultural en América Latina*. CIPCA-UNICEF, Bolivia.

1989 «Progresos en la educación bilingüe en situación de escasez de recursos. Experiencia y perspectivas en Nicaragua», *Boletín del Proyecto Principal de Educación*. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.

1989 «La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina», en L. E. López y R. Moya (coord.), *Pueblos indios, estados y educación*.

Amadio, M. (y M. Zúñiga)

1989 *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Experiencias y propuestas*, MEC, UNICEF-OREALC.

Amadio, M. (y Lucía D'Emilio)

1990 *Recopilación de materiales didácticos en educación indígena*. UNESCO-OREALC.

Amodio, E.

Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina. 2 tomos. Quito, Abya-Yala.

- Austin, J.
Como hacer cosas con palabras. Barcelona, Paidós.
- Burns, D.
 1968 «Bilingual education in the Andes of Perú», en Fishman, Ferguson y Das Gupta, *Language problems of developing nations*. Nueva York.
- Bustarret, A.
 1998 *L'oreille tendre*. París, Les Éditions de l'Atelier.
- CENDA y SESCO, Servicio Educativo Sindical de la FUSTCC
 1996 *Memoria de seminario de educación «Khuskach akususnchiq»*, 9 y 10 de mayo de 1996. Bolivia.
- Cerron-Palomino, R.
 1975 «La motosidad y sus implicancias en la enseñanza del castellano», en Quintana y Sánchez, *Aportes para la enseñanza del lenguaje*. Lima.
 1987 «Multilingüismo y política idiomática», *Allpanchis*. Cuzco.
- Cassany, D.
 1996 *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (Luna y Sanz)
 1994 *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao.
- Conquet
 1983 *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona, Hogar del Libro.
- D'Emilio, L.
 1989 *Mujer indígena y educación en América Latina*. UNESCO-OREALC e Instituto Indigenista Interamericano, Santiago de Chile.
- Diet-Scheiterle, A.
 1987 «Ciencias naturales y saber popular. ¿Dominación o complementariedad?», *Allpanchis*, Cuzco.
- Fundació SER.GI
 1992 *Interculturalitat*, 1 y 2. Gerona, 1992/3.
- Fishman, J.
 1984 «La utilización de las lenguas maternas minoritarias en la enseñanza», *Perspectivas*, vol. XIV, n 1, Unesco, París.
- Freire, P.
 1990 «Entrevista» en *El Correo de la Unesco*, diciembre.
- Freud, S.
Psicopatología de la vida cotidiana.
El chiste y su relación con el inconsciente.
- Foa, V,
 1998 «Cómo vivo en el mundo, éste es mi fundamento», en U. Eco, *En qué creen los que no creen*. Ed. Temas de Hoy.
- Gagliardi, R. (coord.)
Teacher training and multiculturalism. National Studies. Ginebra, BIE/Unesco.
- Gleich, U.
 1989 *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Eschborn, RFA: GTZ.
- Hamel, E.
 «Políticas y planificación del lenguaje: una introducción», *Revista Iztapalapa*, UAM, México.

Hornberger, N.

1990 «Éxitos y desfases en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana», en *Pueblos indios, Estados y educación*. Lima.

IWGIA (Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas)

El mundo indígena 96-97 y 97-98. Copenhague.

Jung, I.

«Acerca de la política lingüística, bilingüismo y biculturalidad y educación», *Allpanchis*, Cuzco.

KALLPA(ONG) Cadep y Ministerio de Educación en Perú, EBI

1997 *Taller Plancad-EBI, 1 y 2 grado de educación primaria, del 6 al 16 de agosto.*, Cuzco, Perú.

López, Luis Enrique

1990 «El desarrollo de recursos humanos desde y para la educación bilingüe en América Latina», *Perspectivas*, Unesco, vol. XX, n 3, París.

1995 «Intercultural bilingual education and the training of human resources: lessons for Bolivia», en R. Gagliardi (coord.).

1997 «Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú», *Revista Andina*, Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco.

1997 «La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere», *Revista Iberoamericana de Educación*, n13, OEA.

Llobera, M. (y otros)

Competencia comunicativa. Madrid, CID, Edelsa.

Manheim, B.

1992 «The Inka language in the colonial world», *Colonial Latin American Review*, 1.

Martín Peris, E.

1991 «La didáctica de la comprensión auditiva», *Cable*, n 8. Difusión, Barcelona.

Montero, C.

1992 «En aquel 92 no todos los caminos llevaron a Roma», *Cable*, n 9 y 10. Difusión, Barcelona.

Moya, R.

1988 «Educación bilingüe, ¿para qué?», *Pueblos Indígenas y Educación*,1, Quito.

1987 *Principios de lingüística quechua*. Quito, Cedime.

1995 *Desde el aula bilingüe*. Cuenca, Universidad de Cuenca.

Pradelles de Latour, Ch. H.

1996 «Ethnopsychanalyse, une autre approche du sujet», *Journal des anthropologues*, 64-65, AFA, París.

Pozzi-Escot, I.

1984 «El castellano como segunda lengua en el Perú», *Cielo Abierto*, Lima.

Quino

1989 *Gente en su sitio*. Barcelona, Lumen.

Reforma Educativa Boliviana

1994 *Texto de la Ley 1565, del 7 de julio de 1994*.

Taylor, G.

«La tradición oral Andina y la escritura», *Allpanchis*. Cuzco.

Tomatis, L. A.

1998 *L'integration des langues vivantes*. París, Centre Tomatis.

Sarsarola, C.

1998 *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires, Emecé.

Unesco/OREALC

1982 *Informe final del seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas*. Oaxaca, México, 4 al 9 de octubre.

1983 *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*.

1987 *Informe final del taller regional sobre elaboración de currículum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna*. Buenos Aires.

1988 *Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural*. 5 tomos. Coordinado por M. Amadio, y D'Emilio. *Cultura*: Amadio; *Lengua*: López; *Educación bilingüe*: Zúñiga; *Currículo, escuela y comunidad*: Montaluisa. *Alfabetización*: Rivera.

Unesco/OREALC/DANIDA

1994 *Wiñarisun-Vamos a crecer*. VIDEO, Perú.

Varesse, S.

«Desafíos y perspectivas de la educación indígena en México», *Perspectivas*, Unesco, vol. XX, París.

Von Gleich, U.

1988 *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. GTZ, Eschborn, Alemania.

Yáñez, C.

«Apuntes teóricos y metodológicos sobre alfabetización quichua», en Rodríguez, Masferrer y Vega.

Zoisignanat, M.

1988 «La teoría quechua de las emociones: un ejemplo de la provincia de Bolívar, Ecuador», en *Nuevas investigaciones antropológicas*, Abya-Yala ed., Ecuador.

Zúñiga, M.

1999 *La formación magisterial de los docentes de la sierra*. Lima, Fao.

Notas tomadas y entrevistas a delegados indígenas de distintas comunidades y países en *los Grupos de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de Naciones Unidas en Ginebra, en 1996, 97 y 98*.