

HISTORIA OFICIAL, HISTORIA LOCAL Y EDUCACION BILINGUE ()**

Teresa Valiente
Proyecto de Educación Bilingüe,
Puno.

En un artículo anterior (1) propusimos que una finalidad de la asignatura Ciencias Histórico Sociales, dentro del proceso educativo, era aportar al desarrollo de un universo autónomo. Habíamos planteado igualmente que autonomía implicaba capacidad de creación y decisión. Sin embargo, mediante resultados de análisis de material didáctico y experiencias en escuelas rurales cuestionamos este planteamiento. Más bien verificamos que la escuela cumplía una función de legitimación de un orden social a través de la deformación inclusive de la simple información tiempo-espacio.

En este trabajo queremos continuar con el debate presentando experiencias concretas dentro de un planteamiento hacia una propuesta alternativa. Queremos presentar algunas consideraciones y experiencias que hemos tomado en cuenta en la elaboración de contenidos para la implementación de la asignatura Ciencias Histórico Sociales dentro del marco del Programa de Educación Bilingüe que está llevándose a cabo en zonas quechua y aymara del departamento de Puno. Surge entonces un cuestionamiento central acerca de la metodología utilizada, cuestionamiento que va acompañado por diversas interrogantes: ¿qué?, ¿para quién?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿quién?, ¿dónde?

Los contenidos que estamos elaborando han sido desarrollados para la escuela primaria del área rural —quechua y aymara—

del departamento de Puno. Nuestro punto de partida es el mundo cotidiano del niño rural en su relación con estructuras sociales mayores: la comunidad, la región, la sociedad nacional considerando la dimensión tiempo-espacio. En los textos presentamos, sí, una historia oficial pero para generar una reflexión acerca de ella mediante la recuperación de la historia local. No se trata, sin embargo, de coadyuvar a una involución, hacia un localismo. Pensamos, por el contrario, que el vínculo crítico y reflexivo con la propia historia local va a permitir una apertura hacia la comparación con otras experiencias locales o extralocales, propias o ajenas, y así a la comprensión del lugar que se ocupa en la propia sociedad y del rol histórico específico que se juega en ella. De esta manera, se ha relativizado la importancia primordial que hasta el momento se está dando al aprendizaje memorístico de nombres de personas, lugares y fechas. Hay algo más detrás de todo ello. Diversos estudios nos demuestran que, y precisamente en la sociedad andina, existe todo un complejo de estrategia local en el manejo del entorno natural y social.

Si observamos con detalle la historia andina encontramos que esta estrategia local ha sido tomada en cuenta en diferentes políticas educativo-lingüísticas por un lado y, por el otro, que éstas han tenido un común denominador: se reconoce la dimensión política de la lengua y la historia. Por ejemplo, la expansión inca va acompañada de una política educativa en la que principalmente los hijos de los señores de las provincias conquistadas tienen que aprender la lengua general —el runa simi— y materias de religión e historia de los señores incas. No obstante, lengua e historia oficiales, como medio de unificación política, aparentemente no se oponen a su coexistencia con la lengua e historia locales. El Cuzco conquistador incorpora a la provincia conquistada dentro de su concepción sobre el orden del universo en donde el Cuzco es considerado centro del mismo. Aquí habría que señalar que las diferencias étnicas no excluyen, sin embargo, la existencia de patrones comunes en la idea sobre el orden del universo. De esta forma se podría entender también por qué el movimiento del Taki Onqoy (2) en 1565 tuvo un área tan amplia de influencia, desde Ayacucho hasta La Paz.

En cambio, durante la sociedad colonial se cuestiona desde el primer momento la condición humana y social de los vencidos: el invasor europeo niega la historia local para poder imponer un orden colonial y legitimar así las relaciones de explotación; la Biblia es la historia. A finales del siglo XVIII, después del levantamiento de Tupac Amaru, se prohíbe la enseñanza del quechua en universidades y colegios mayores porque se advierte entonces la fuerza política de la lengua local en la lucha contra las instituciones coloniales. Igualmente se prohíbe la edición de los Comentarios Reales, la historia local prehispánica oficializada.

Hasta mediados de los años '30 del presente siglo duró la prohibición de la enseñanza del quechua en las aulas universitarias. En cuanto a la historia oficial que se presentaba en la escuela, y aún se presenta, fue una historia de silencios con respecto a la sociedad rural andina. La historia local propiamente dicha fue ignorada. La fase pre-inca fue vinculada principalmente a estilos cerámicos y no a posibles desarrollos autónomos. Con la fase inca recién se obtenía una imagen de organización social que empezaba con la clásica leyenda de Manco Capac y Mama Ocllo, acompañada de una lista de nombres y sucesos de conquista y expansión incas. Y el mismo procedimiento se utilizó para el período colonial. Del mismo modo ocurrió con la geografía oficial. Se presentaba un territorio nacional surcado por ríos y cordilleras, dividido en las clásicas tres regiones naturales y sus respectivos recursos que se debía aprender de memoria. Dentro de este contexto la diferenciación al interior del espacio vital local y las propias experiencias dentro de él no tenían cabida dentro del programa oficial. Más bien, una orientación central de los contenidos eran y son actitudes de defensa de un territorio nacional mediante el respeto de símbolos que lo representan; una exigencia basada en el silencio de la historia y lengua locales.

Una reflexión crítica empezó en el primer decenio del presente siglo. Si bien la Ley de Instrucción de 1901 tuvo como objetivo cambiar la situación educacional verificada en 1876 (3), es recién en 1905 que comienza una política educativa organizada y controlada a partir del estado. Dentro de sus lineamientos se consideró:

- a) el fomento de la instrucción primaria,
- b) la mejora de locales y material escolar,
- c) el estímulo a la profesión magisterial (4).

La Ley promulgada el 5 de diciembre de 1905 tuvo como base los principios pedagógico, administrativo y económico financiero. El principio pedagógico incluía la creación de la escuela elemental o sea la escuela de escribir, leer y contar. Dentro de este marco se desarrolló una concepción sobre la escuela rural. Sin embargo, aproximadamente en 1910 pedagogos y maestros cuestionaron contenidos y metodologías basados en la repetición y memorización de textos, por un lado, y su falta de vinculación con la realidad social, por otro lado. Además, un tema central del debate fue la argumentación a favor o en contra de la enseñanza a través de la separación de asignaturas. Indudablemente en la discusión tuvieron influencia las ideas pedagógicas de diversas misiones extranjeras (belga, francesa, americana, suiza y alemana) (5), que fueron solicitadas en calidad de asesores o para ocupar cargos dentro de la administración de la educación secundaria capitalina. En el departamento de Puno específicamente tuvo mayor influencia la misión americana bajo la dirección de J.A. Mac Knight quien asumió el cargo de inspector educativo en Puno (6).

En 1910 un grupo de pedagogos alrededor de J.A. Encinas cuestionó directamente el contenido de la historia nacional oficial presentada en los textos escolares. Encinas enfocó decididamente su crítica en el carácter chauvinista en la enseñanza de historia cuando escribió: "...la vida escolar en su totalidad gira alrededor de la guerra. Se inculca a los niños el espíritu guerrero. El odio a Chile es una nueva máxima moral. Los episodios de la guerra constituyen las cuestiones más saltantes del diario manejo de la escuela. Los nombres de Grau, Bolognesi, Leoncio Prado, agitan la imaginación de los niños. Las incidencias militares de la guerra sobrepasan todo elemento cultural. En Puno... los niños, cualquiera que fuera su edad, deben aprender a manejar el fusil y el sable..." (7). Líneas más adelante el mismo autor afirma: "La escuela post-guerra enseñó a odiar, pero no inculcó el sentimiento de la responsabilidad, porque no analizó ni criticó el conjunto de hechos determinantes del desastre" (8).

Dentro del contexto de su crítica, Encinas destacó el carácter heterogéneo de la sociedad nacional tanto en el aspecto físico como social. En 1912 se elaboraron propuestas para la enseñanza de historia y geografía considerando el universo vital y social de los niños. Se sugirió la comparación de diversos universos a partir de las propias experiencias para así establecer el vínculo entre ayer y hoy, aquí y allá. Intención básica en las propuestas pedagógicas en materia de historia fue: "inculcar enseñanzas profundas de carácter, de valor, de generosidad, de talento, de discreción, de solidaridad, de progreso, de decadencia, de desunión, de anarquía, de grandes virtudes cívicas, ...de grandes sacrificios por el bien colectivo, de espíritus desinteresados, egoístas, ...de pueblos que sucumben, que surgen, que decaen, que progresan,..." (9). Didácticamente, al mismo tiempo, se consideró a las asignaturas de historia y geografía como un todo inseparable.

Relacionado con esta preocupación pedagógica por la enseñanza de la historia, surgió el cuestionamiento por una educación oficial en una lengua oficial. Aunque con una argumentación psico-biológica, se planteó buscar un regionalismo educativo atendiendo a las variedades regionales y étnicas (10). En cuanto a la lengua, el problema quedó en el planteamiento sin una propuesta orgánica. Se reconocía sí la necesidad de una "unidad de lenguaje" como instrumento de enseñanza; se admitía también la importancia de la lengua materna dentro del proceso educativo siempre y cuando fuera la misma que se utilizaba en la escuela. Se lamentaba, sin embargo, el caso contrario, es decir, cuando la lengua oficial de la escuela no era idéntica a la lengua materna de los alumnos. La coexistencia del quechua y español en amplias regiones de la sierra era considerada como dificultad para el aprendizaje y el progreso. Estos eran entendidos solamente en función del castellano.

De manera general, éste fue el panorama de las preocupaciones pedagógicas en torno a contenidos y didáctica de la enseñanza de historia y geografía en la escuela primaria en los primeros 20 años del presente siglo. Observando, no obstante, con detalle las propuestas, encontramos, por un lado, que ellas fueron elaboradas a partir de un curriculum central que sólo tomaba en cuenta una escuela primaria a nivel nacional; la idea sobre escuela ru-

ral fue una inquietud paralela de parte de las instituciones pero no conceptualmente; es decir, no plantearon propuestas concretas de contenidos y metodología. La solución que se proponía era de carácter pragmático: proporcionar mobiliario y material didáctico y creación de escuelas; con el curriculum único había la intención de fundamentar la idea de nación a partir de una selección, quizás más efectiva que la existente, de contenidos que considerasen sí lo local pero subordinado a la intención primaria. Por ejemplo, ¿cuáles fueron las propuestas para el curso de Historia del Perú en la escuela elemental? Las sugerencias estaban orientadas hacia niños que vivían la realidad urbana. Para el tratamiento de los temas sí se sugirió la adecuación de los mismos a la realidad rural. Lamentablemente no conocemos estudios de evaluación sobre la aplicación de esta metodología ni cómo se llevó a cabo. Pero, a pesar de la adecuación, si observamos los temas sugeridos (11), obtenemos la siguiente imagen: a un universo local expresado por narraciones, cuentos, leyendas y descripciones de costumbres, se presenta un universo foráneo vinculado principalmente a hombres grandes e importantes, guerras y batallas. Es decir, el síndrome de los héroes y las batallas estaba aún presente.

No sabemos, igualmente por falta de una evaluación, cómo esta dicotomía fue resuelta dentro del marco de los núcleos campesinos. Sus antecedentes fueron las escuelas rurales que surgieron en 1925 con finalidades y características agropecuarias (12) para hacer frente, por un lado, al éxodo de los pobladores del campo a los centros urbanos y, por otro lado, al academicismo e intelectualismo de la escuela primaria. En 1945 nacen oficialmente los núcleos educativos campesinos, un nuevo "sistema de educación rural ... que trata de resolver los problemas económicos y sociales del habitante del campo..." (13). En esta problemática educacional participaron Perú y Bolivia. Ambos países estuvieron de acuerdo, entre otras cosas, en que la educación de los indígenas era un problema común y que su incorporación a la nacionalidad como factor activo de la producción y del consumo y como sujeto de cultura constituía un proceso complejo, no sólo pedagógico sino también económico y político. Propósito central en este debate educativo era la integración del indígena en la respectiva sociedad nacional. Entre los acuerdos que se

firmaron se consideró la enseñanza agrícola-ganadera, el fomento de la artesanía mediante granjas-talleres, mejoramiento estructural (vivienda, higiene, salud) (14). En estos acuerdos la intención era considerar a la escuela como un centro no solamente de preparación a la vida sino de tratarla como la "propia vida" (15). Dentro de esta concepción se propuso el método globalizador para el proceso enseñanza-aprendizaje partiendo desde la vida misma; es decir, observando la naturaleza y el trabajo del hombre. Así, la escuela rural debía ser una escuela del trabajo en la comunidad revalorando conceptos locales de organización social de las comunidades.

Este no fue, sin embargo, el modelo que definió un posible programa de educación rural a partir de 1945, como había ocurrido en Bolivia y en algunos centros en el sur altiplánico peruano desde 1925 bajo el modelo de Warisata. En esta comunidad boliviana se capacitaba a maestros rurales en un ambiente rural; "...en 1931 Warisata se transformó en el primer 'núcleo escolar campesino' y pocos años más tarde generó una red de 33 escuelas elementales... Dentro del sistema quedó integrado un conjunto de actividades agrícolas, artesanales... y se efectuaron intercambios sistemáticos entre los planteles satélites y principal" (16). En 1945, en el Perú, durante el gobierno de Bustamante y Rivero, se elaboró un plan de educación rural. Base para este plan fueron los antecedentes educativos realizados por los adventistas en la región de Puno a partir de 1906 (17) quienes se habían dedicado principalmente a las zonas campesinas. El propósito esencial de la educación adventista fue el de vincular la enseñanza con las prácticas y lectura de la Biblia.

Dentro de este contexto el año escolar fue adaptado a los ciclos de las actividades económicas de la comunidad. Durante las vacaciones los profesores asistían a centros de capacitación. Un resultado de esta política fue que la asistencia a la escuela era más alta que en las escuelas de carácter oficial. Cuando J.A. Encinas visitó el centro adventista de La Platería, él constató la existencia de un sistema de hospitales, escuelas primarias y normales, céntricas y satélites. Destacó igualmente que "se estaba transformando el espíritu de los indios, haciéndose conscientes de sus derechos y deberes, alejándolos de los vicios de la coca y el

alcohol, destruyendo sus añejas supersticiones, curando sus enfermedades, señalándoles el mejor camino para alcanzar la dignidad humana” (18). Y éste fue el modelo, y no el de Warisata, que determinó el plan de educación rural asesorado por técnicos americanos y presentado en la reunión de ministros de educación de Perú y Bolivia. El indígena era visto no como fuente de riqueza de hacendados y gamonales sino ante todo como una presencia de una condición humana que se debía transformar, desde afuera.

Objetivo, en el Plan de Educación Rural, era la integración del indígena mediante el enlace de la actividad educativa con “los problemas socio-económicos, agrarios, jurídicos, de higiene y salud” (19). En el acuerdo se puntualizaba que:

- a) el problema del indio implicaba el problema de las masas de la población rural que eran analfabetas y no sabían el castellano,
- b) la escuela rural debía detener la emigración,
- c) la escuela rural debía ser un factor catalizador para coadyuvar a la continuidad de las comunidades,
- d) en la escuela rural se debía enseñar en lengua vernácula primero y luego en español para posibilitar una mejor integración en la cultura occidental (20).

Es decir, la educación rural debía resolver la desarticulación de la sociedad nacional mediante el cambio de actitudes del indígena así como su aprendizaje del castellano, declarado lengua oficial. En este proceso de cambio de actitudes de la población indígena se esperaba la gran transformación y para ello había sólo una fórmula: homogenizar al campesino mediante una lengua, una historia y una geografía oficiales. Dentro de este marco no cabía un cuestionamiento por una alternativa local. Más bien, sobre su negación debía construirse el modelo occidental de la modernización y el progreso. Entre los principios del acuerdo se consideraba:

- a) se debe motivar a los aborígenes a un nivel más alto de vida,
- b) se debe fomentar la salud física y espiritual del aborígen,
- c) se debe desarrollar costumbres para la higiene personal,

- d) el trabajador rural debe ser educado para la paz social,
- e) las escuelas rurales deben fomentar la idea de la unidad nacional y orientar a la administración patriótica, etc. etc.

No vale la pena detenerse en explicaciones; los enunciados hablan por sí solos. Esta concepción definió, a partir de 1947, el funcionamiento de los núcleos escolares campesinos, en total 16, ubicados en los alrededores de la región del lago Titicaca y en las zonas de Vilcanota y Urubamba en el departamento de Cusco.

En los años siguientes el servicio de cooperación norteamericana en el desarrollo educacional peruano (SECPANE) asumió la responsabilidad de financiar y supervigilar los núcleos escolares campesinos. En 1960 existían en toda la sierra 2,416 escuelas centrales y satélites. En 1962 SECPANE se retiró y fue sustituido por una misión consultiva de la Universidad de Columbia. Poco a poco los núcleos escolares campesinos dejaron de funcionar al no contar con el financiamiento necesario. Para 1972 los núcleos escolares campesinos ya no existían, ya no se utilizaba más el material didáctico, el personal se burocratizó en sus funciones.

En esta breve introducción hemos querido destacar que ya a comienzos de siglo existe una inquietud teórica en cuanto a una educación rural; sin embargo, las reflexiones didácticas fueron elaboradas principalmente en un gabinete urbano e influenciadas por el pensamiento pedagógico de diversas misiones extranjeras, predominantemente la americana. Las otras misiones se limitaron al sector urbano capitalino. Enfoques locales sobre una posible educación a partir de una reflexión y decisión de la comunidad fueron parcialmente tomados en cuenta para luego ser apropiados y captados por entes externos a la comunidad. El caso de Puno es un ejemplo: a comienzos de siglo, la educación indígena puneña empieza con la labor de alfabetización clandestina de Manuel Allqa Camacho (21), maestro aymara y de origen campesino. En el programa de Camacho se consideraba la lecto-escritura en castellano y la capacitación en técnica de salud y cultivos. Su radio de acción fue la región de Platería. En 1902, y por iniciativa de los comuneros de Utawilaya, Camacho funda la "Escuela Particular de indígenas de la parcialidad de Platería" (22). El poder local empieza entonces a perseguir a Camacho;

en 1908 la escuela es clausurada, Camacho viaja a Lima. Aquí él recibe el apoyo del grupo indigenista. Surgen los primeros contactos con la misión adventista americana. Desde este momento ésta asume los esfuerzos de Camacho. En 1913 la misión adventista se asienta en Platería y establece una escuela de mayor cobertura. En el programa adventista se vincula el aprendizaje de la religión con las ideas de Camacho, surgidas a partir de la realidad concreta del indígena aymara explotado por el sistema gamonal; pero, entonces la Biblia se convierte en el texto básico. La furia de los gamonales no percibió esta diferenciación. Para el gamonal la estabilización del orden social generado por él se vio amenazado por el simple hecho de que el indígena se educase no importando si fuera a través de la Biblia o por el pensamiento de una iniciativa local. Es de suponer que cuando el programa adventista empezó con sus actividades educativas, Camacho adquirió una función de intermediario entre la comunidad y el grupo adventista perdiendo su posición de líder de comienzos de siglo.

Otro ejemplo de iniciativa local es la experiencia de Ojherani. Esta vez se trató del esfuerzo particular de una maestra que cuestionó el sistema de educación vigente que reconocía al castellano como único instrumento de aprendizaje. Entre 1940 y 1951, e influenciada por un pensamiento integracionista, la profesora María Asunción Galindo fundó, a solicitud de la comunidad de Ojherani, una escuela experimental. En esta iniciativa se consideraba en primer lugar el aprendizaje del castellano. La profesora Galindo había demostrado con sus ensayos la posibilidad de una alfabetización bilingüe aymara-castellano para jóvenes. Dentro de la concepción educativa de la profesora Galindo estaba la proyección de la escuela hacia la comunidad. Así "... protestó contra la existencia de un solo plan y similares programas para las escuelas rurales y urbanas, opinó con fundamentos irrefutables por la necesidad de enseñar al niño campesino a leer y escribir en su lengua materna..." (23). La iniciativa de Ojherani por la fundación de un centro de educación bilingüe evidencia la preocupación de la comunidad en torno a la técnica educativa, claro está para lograr una castellanización más eficaz. La Sra. Galindo articulaba esta preocupación a partir de sus propias experiencias pedagógicas en el aula. En 1945 visitaron Ojherani miembros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

La concepción educativa de la profesora Galindo fue seccionada. Sus materiales didácticos fueron parcialmente aplicados en la escuela de Ccamacani para verificar resultados. La experiencia de Ojherani quedó atrás como un esfuerzo aislado de reflexión educativa con participación de la comunidad.

El impulso local quedó, de esta forma, casi siempre como un ejemplo experimental sin generar una dinámica que lo llevara a afrontar los planes oficiales y a desarrollar alternativas. Si comparamos, y aquí queremos hacer el enlace con nuestras propias experiencias, entre propuestas pedagógicas de comienzos de siglo y de los años '50 observaremos que, por ejemplo, en materia de historia y geografía se presenta un espacio-tiempo uniforme en donde no hay cabida a un concepto de pluralidad. Si la diversidad lingüístico cultural es una evidencia percibida, ella no es, sin embargo, considerada dentro de los planes pedagógicos oficiales. Y si hay propuestas entonces es por iniciativa personal. En la década de los '50, por ejemplo, y también dentro de un contexto integracionista, se propone abordar en el aula, para la fecha "Día del Indio", la temática sobre las actividades comerciales (artículos que compra y vende, el sistema de trueque y medidas que utiliza) propias del mundo cotidiano del indígena. Esta propuesta va acompañada por una idea central: al indio hay que proteger de los abusos y enseñarle a cuidar a sus animales y plantas como es debido y también enseñarle a respetar las leyes y la propiedad ajena (24). En otra sugerencia se propone tratar la situación actual del indígena y debatir sobre posibles soluciones no solamente desde afuera sino también desde adentro, desde la comunidad, por ejemplo, a partir de una revaloración de la tierra basada en la producción de la misma, del conocimiento de la flora de la región y de los métodos de crianza de animales. La propuesta fue más allá todavía: incluir a los alumnos en la planificación de la unidad de lección (25); es decir, se propuso un paso pedagógico que consideraba la participación de los alumnos en la planificación del programa. Esto, no obstante, no pasó aparentemente de ser una iniciativa aislada basada en la experiencia diaria que no conmovió el sistema curricular único con sus propios planes oficiales de trabajo.

¿Cómo se abordó este problema dentro del Proyecto de Educación Bilingüe-Puno, específicamente en la metodología de la asignatura de Ciencias Histórico Sociales?

Lamentablemente no disponemos de estudios evaluativos sobre la reforma educativa de 1972. Sus planteamientos merecen un estudio aparte que por el momento dejaremos para otra oportunidad. Aquí presentaremos únicamente aspectos de nuestras propias experiencias.

En 1984 el proyecto empezó con la implementación de la asignatura de Ciencias Histórico Sociales para la escuela primaria en comunidades rurales de habla vernácula. La implementación comprendía elaboración de material didáctico, capacitación docente y elaboración de un currículum. El proyecto llevaba casi seis años de implementación de las asignaturas de lengua materna (quechua y aymara), castellano como segunda lengua, matemáticas y ciencias naturales. Es decir, desde el principio se trabajó con asignaturas independientes pero dentro de una concepción que partía del mundo cotidiano del alumno rural puneño. A finales de 1983 y comienzos de 1984 se realizó una investigación piloto en diversas comunidades sobre actitudes y aspectos en el proceso de socialización rural. Esta primera investigación fue complementada con otra a mediados de 1984 que consideró principalmente el ordenamiento social del espacio a partir de la percepción de los niños (26).

En ambas investigaciones el punto de partida estaba en las vivencias diarias del niño quechua y aymara. En nuestro planteamiento consideramos a las Ciencias Histórico Sociales como un camino de abstracción de experiencias vividas y su ordenamiento en el tiempo y en el espacio pero también de su replanteamiento a partir de nuevas experiencias, propias y/o ajenas. Entonces planteamos las siguientes consideraciones básicas:

- a) no seccionar el complejo de las Ciencias Histórico Sociales en las asignaturas componentes (Historia, Geografía y Educación Cívica) si se toma en cuenta que el mundo cotidiano es un todo coherente,

- b) partir de los conocimientos, habilidades y disposiciones que los niños quechua y aymara traen a la escuela,
- c) no tratar a las Ciencias Histórico Sociales como un mero conjunto de personajes, lugares, hechos y fechas sino de vincularlas con la vida misma y sus implicancias: experiencias y emociones.

¿Qué significaban todas estas consideraciones en el proceso concreto de elaboración del material didáctico? ¿Cómo elaborar un material que no aburriese al niño sino que lo motivase a la curiosidad, indagación, al cuestionamiento, a la investigación, experimentación, comparación, opinión, decisión? ¿Cómo desarrollar un material que pudiera ser manejado por el niño aún prescindiendo del profesor? ¿En qué lengua debían ser elaborados los contenidos?

De acuerdo a los resultados de nuestras investigaciones, el proceso de abstracción de las experiencias vividas tenía que partir desde el mundo concreto del alumno. Es decir, teníamos que considerar la imagen que el niño aymara o quechua tenía sobre su entorno natural y social así como su participación en él. Pero tampoco se trataba de limitarse al tiempo-espacio local sino que a partir de éste coadyuvar hacia una apertura, una comprensión de un universo mayor. Este planteamiento necesariamente implicaba el cuestionamiento de una historia-geografía oficial exigida por un currículum central a medida que se reflexionaba sobre la historia-geografía local.

De acuerdo a nuestro material de investigación, los niños al empezar la escolaridad tienen una imagen del mundo que les rodea y que cada vez va siendo más amplia y compleja a medida que van incorporando en ella sus propias experiencias. Esta disposición inicial la aprovechamos en el desarrollo de los contenidos. Dentro de este contexto un aspecto substancial fue la percepción y el manejo del entorno natural y social. Concretamente éste es entendido a partir del grupo doméstico familiar y de la comunidad. Estos son los grupos sociales de referencia más importantes. Aquí el niño rural puneño experimenta sus vivencias diarias más inmediatas:

- a) en forma activa, por ejemplo, en el proceso de producción (en la siembra, cosecha, el pastoreo, trueque, etc.),
- b) por observación, por ejemplo, en asambleas comunales, situaciones de intercambio,
- c) por información, por ejemplo, por la radio —a veces televisión también— o por parientes que se ausentan en ciertos meses del año; o si viven ya fuera de la comunidad regresan temporalmente a ella en fechas determinadas: fiesta patronal, Todos los Santos.

De la combinación de estas alternativas surge una internalización de elementos de identidad. La fiesta patronal además de estar vinculada con un aspecto del proceso de producción concretamente (siembra o cosecha) está también relacionada con la noción de lugar de origen; Todos los Santos es una conexión con la historia local mediante el culto a los antepasados. Por otro lado, en esta periodicidad de vivencias surgen los fundamentos de una percepción cíclica del universo. El mundo cotidiano del niño rural puneño está determinado por un ciclo agrícola-ritual definido por un período de lluvias vinculado a la siembra, ritos de fertilidad y, por otro lado, por un período seco vinculado a la cosecha, elaboración del chuño y la tunta, construcción de casas, matrimonio, juego de cometas y trabajo asalariado fuera de la comunidad.

Todos estos detalles fueron estructurados dentro de un universo coherente de imágenes identificables por los niños a partir de sus propias experiencias. La ilustración de la Lámina 1 presenta (27) el período seco vinculado a un determinado paisaje y escenas típicas de este tiempo: actividades domésticas, feria, cosecha, nevados, preparación del chuño. En la lámina 2 se presenta el pastoreo como tema central de la ilustración (28). Objetivo principal de las ilustraciones es motivar a la observación y comparación y sensibilizar así al comentario sobre la propia vivencia. Esto es posible mediante el diálogo. Como complemento de las imágenes visuales se ha aprovechado la técnica del relato para introducir nociones de diversidad en el tiempo y en el espacio. La sociedad andina es ante todo una sociedad de tradición oral. Investigaciones etnológicas demuestran que las vivencias concretas son base de creación y recreación del universo presentado en mitos, cuentos y relatos. En este proceso de creación y recreación

los ancianos juegan un rol muy importante en la socialización. Los ancianos no solamente son portadores de experiencias sino que ellos mismos son historia local viva estableciendo siempre un vínculo permanente entre ayer y hoy.

Con el tratamiento del relato se intenta debatir sobre estrategias locales de vida en diversos espacios y tiempos para problematizar situaciones y conflictos que deben ser discutidos mediante el diálogo, juego de roles, dibujos, etc. Por ejemplo, la diversidad de espacios es tratada a partir de la ubicación del propio ambiente familiar-comunal y del planteamiento de posibles soluciones para el manejo de los propios recursos a través de actividades económicas que se realizan anualmente. En la Lámina 3 (29) se presentan escenas de actividades correspondientes al mes de mayo. En este mes la actividad más importante es la cosecha de papas; en ella participan todos los miembros del grupo familiar. Pero, al mismo tiempo, esta actividad económica puede ser causa del ausentismo escolar y/o de la deserción a mediano o largo plazo, principalmente de las niñas. Esta contradicción entre ciclo escolar y proceso de producción aún no ha sido resuelta institucionalmente. Es más, el ausentismo escolar es frecuentemente explicado por una supuesta falta de interés de parte de los padres de familia en enviar a sus hijos a la escuela y no, entre otras razones, por el desfase entre los intereses de la escuela como sistema y la vida rural. En nuestros contenidos se problematiza esta situación a la cual se debe buscar solución. Un camino elegido es motivar hacia una discusión sobre la estrategia local de vida que incluye: técnica de cultivo, almacenamiento, experimentación, división del trabajo, fundamentos de organización social y, al mismo tiempo, debatir sobre el rol de la escuela dentro de esta estrategia. Por ejemplo, para explicar plásticamente la importancia social de la papa presentamos un relato local sobre el origen del tubérculo. Allí se describen escenas de hambre y frío pero también se insiste en el carácter de la papa como alimento masivo. En el relato se castiga inclusive al señor que intenta enajenar al campesino de la papa al pretender convertirla en alimento de privilegio de señores.

No solamente existe el propio espacio. A partir del tercer grado los contenidos sugieren otros hábitats con condiciones

vitales diferentes y que requieren otras respuestas; por ejemplo, en zonas desérticas, de cordillera, selva, pampa, etc. En el quinto y sexto grado se presentan formas de vida en regiones lejanas: en China, en el bosque africano, en islas, en lugares con situaciones extremas como el ártico. La intención es motivar a la comparación y reflexión sobre la propia problemática en el manejo del propio entorno natural y social.

A un espacio vital corresponde un grupo social que lo maneja. Y, de acuerdo a las condiciones del espacio vital, el grupo social desarrolla sus propios mecanismos —técnicos y sociales— para aprovecharlo y asegurar así su existencia y reproducción. La estrategia se vuelve compleja cuando más de un grupo social quiere aprovechar el mismo espacio. Y es más problemático todavía cuando los diferentes grupos no participan de la misma lógica de aprovechamiento del espacio. En textos escolares vigentes de la escuela primaria el manejo social del espacio vital no es relevante como tema para ser tratado; es sustituido más bien por el valor que se da a su defensa mediante normas de comportamiento y una solidaridad colectiva de respeto hacia símbolos que lo representan e individuos-héroes que sacrificaron su vida por él. Si observamos el currículum oficial allí se insiste en el aprendizaje sobre individuos y sus hechos. En nuestros planteamientos se relativiza el hecho individual y se da importancia al contexto social. Dentro de este marco se trata conceptos de rebelión, autoridad, continuidad-cambio, poder, organización social. Tomemos como ejemplo el concepto de rebelión en el caso típico de Tupac Amaru. En nuestros textos no se trata de enfocar su vida personal. Tratamos de dar énfasis a los cambios ocurridos al interior de las comunidades; para esto es necesario reflexionar sobre la forma antigua de vida y así poder cuestionar la situación andina a fines del siglo XVIII. A partir del manejo de este texto se da un espacio a la discusión sobre sucesos similares, fuera o dentro de la región. Tal es el caso del movimiento del Taki Onqoy en 1565 o de otros movimientos indígenas. Aquí juega un rol muy importante la recuperación del relato oral para los levantamientos locales.

El tratamiento del concepto de autoridad implicó otras reflexiones. Si revisamos el vocabulario quechua del siglo XVI encontramos el vocablo “camay” (30) que significa crear/creación.

Este vocablo ligado con diversos sufijos deriva en diferentes acepciones. Camaq es el que tiene o crea 'camay'; pero esto no se limita solamente a un ser sobrenatural como es el caso de 'pachacamaq' que quiere decir 'creador del espacio/tiempo'. Una persona cualquiera podía ser 'camaq' o tener sus atribuciones. Por ejemplo, un agricultor era 'camaq' cuando lograba que su chacra produjera en abundancia. Igualmente el alfarero era 'camaq' cuando sus manos creaban algo con la arcilla, y así sucesivamente. Dentro de este contexto se puede entender también el significado de 'camayoq', el especialista, es decir, el creador de algo. Y quien tenía el poder de crear algo poseía autoridad a la cual se debía respetar. La autoridad política tenía 'camaq' cuando lograba un equilibrio social y económico. Sin embargo, tener mucho 'camay' podía amenazar el sistema; la acepción adquiriría un sentido contrario y era vinculado al terror y desequilibrio social. Entonces era necesario un 'pachacutiq', es decir una transformación política y social.

En diversos textos escolares de primaria, el concepto de autoridad prehispánica está vinculado a una supuesta benevolencia inca. No se cuestiona la relación entre poder central y poder local ni menos sobre posibles resistencias contra el primero. Esto tampoco pudo resolverse en las discusiones de la última capacitación de maestros realizada en abril de 1986. Al intentar hacer un análisis con ellos sobre la relación autoridad central / autoridad local prehispánica surgieron severas críticas que contradecían precisamente posiciones actuales que apuntan por una mayor autoridad ('camay') y poder ('camaysapa'). La autoridad absoluta del Cuzco fue acriticamente aceptada; obtuvimos respuestas como: "lo que Ud. hace es negar la importancia de los incas", "los incas hicieron andenería, puentes, caminos, ellos dieron bienestar, no había hambre, ni pobres ni enfermedades". Desarrollos autónomos locales pre-incas no fueron ni planteados para una discusión. Todo había empezado con el poder autoritario inca que fue sustituido posteriormente por el dominio absoluto colonial. Pero, tampoco hubo un cuestionamiento sobre consecuencias al interior de las comunidades andinas a partir de la autoridad inca, colonial, después de 1821, actualmente, etc. Tenemos que señalar nuevamente que en los lineamientos del currículum central se refuerza esta carencia por la problematización.

El concepto continuidad-cambio también requirió de reflexiones previas al ser considerado dentro de nuestro planteamiento. ¿Qué significa continuidad y cambio en el desarrollo andino? En textos escolares vigentes de escuela primaria (31) hay una tendencia a castrar la historia andina en el momento de la consolidación de la conquista europea. No se sabe exactamente lo que sucedió después. La negación de su existencia es implícita hasta el momento de la rebelión de Tupac Amaru. Luego, los contenidos revelan un silencio total con respecto a lo andino o, si hay referencias a ello, entonces se le considera como un resto, algo que ha quedado sin dinámica propia. Estudios modernos históricos, antropológicos y etnohistóricos nos demuestran que la invasión europea alteró el desarrollo de la sociedad andina pero no significó su estancamiento. Desde un primer momento de la consolidación colonial, el llamado "patrón andino" de organización es replanteado y ajustado a las nuevas reglas de juego. Tenemos así el caso de la familia (32). En la época prehispánica hay un patrón monogámico de familia para el hatun runa, el campesino. La poliginia es un privilegio de señores; en la unidad étnica de los chapaychu, en el valle del Huallaga en el actual departamento de Huánuco, 30 años después de la llegada de los primeros españoles al lugar, la poliginia dejó de ser un derecho de curacas convirtiéndose en un posible modelo de estrategia campesina al interior de la familia, muy a pesar de los curacas, para poder sobrevivir bajo las nuevas circunstancias de vida, en una situación en la que la comunidad como tal ya no podía garantizar su existencia.

Con este ejemplo hemos querido destacar este principio de creación-recreación, planteamiento-replanteamiento, ajuste-reajuste de patrones ideales en el modo de vida y que comprende lo que denominamos continuidad-cambio. Para la elaboración de una lección hemos ilustrado este concepto aprovechando el tema del chaku, la caza. Hemos utilizado estudios de iconografía (para la fase pre-inca) (33), fuentes del siglo XVI (para la fase inca) (34) e informaciones modernas (para la época actual). La iconografía moche y documentos del siglo XVI nos presentan un chaku predominantemente ritual: eran los señores-sacerdotes locales quienes organizaban las grandes cacerías de venado (en la costa) o vicuña (en la sierra). El chaku moderno en la región rural del departamento de Puno tiene un carácter principalmente

económico. Se trata de la necesidad inmediata de eliminar animales que amenazan con destruir las sementeras. Sin embargo, el chaku también es representado ritualmente mediante el baile del chuqila en la fiesta patronal de algunas comunidades aymaras.

Con el tema del chaku se tiene la intención de motivar a la comparación y así coadyuvar a la sensibilización por la historia local de otros grupos sociales a pesar de o precisamente por las diferencias y semejanzas: ¿se trata de lo mismo?, ¿qué ha cambiado?, ¿qué continúa?, ¿por qué? Cuando el texto fue probado directamente con los niños, la reacción espontánea fue hacer comentarios sobre la cacería que se hacía en la comunidad y porqué.

Paralelamente a las reflexiones en cuanto a definición de conceptos y su tratamiento en el material didáctico, surge el problema de la lengua ¿en qué lengua deben ser elaborados los contenidos? El modelo del Proyecto de Educación Bilingüe-Puno es de mantenimiento; uno de sus objetivos es coadyuvar a la afirmación de la identidad cultural y al desarrollo de la lengua vernacular, quechua y aymara. En la elaboración específica de contenidos en Ciencias Histórico Sociales hemos procedido de la siguiente manera: para los tres primeros grados los contenidos han sido desarrollados en la lengua materna del alumno para ser tratados también en lengua materna que es el instrumento más importante de comunicación de los alumnos en su grupo familiar y en la comunidad. Para los grados de 4º, 5º y 6º, las unidades de lección han sido elaboradas principalmente en lengua materna pero también se han desarrollado contenidos en lengua castellana. Un criterio de decisión ha sido el lugar de uso de la respectiva lengua. Por ejemplo, en una lección se trata de una carta escrita por Pedro y en castellano. Pedro es un niño de la comunidad norteña de Moche. Pedro habla solamente castellano. Asunta es una niña aymara puneña a quien va dirigida la carta. Ella habla aymara y castellano. La comunicación de ambos niños es en castellano. Una intención de la lección es dialogar sobre esta situación, la diversidad de recursos naturales y también sobre la diferenciación lingüística en la sociedad nacional. De una forma similar se ha procedido con la carta que envió Cristóbal Colón a los Reyes de España describiendo población y costumbres cuando llegó a las primeras islas americanas. Esta carta ha sido adaptada a un castellano moderno y sencillo.

Con estos ejemplos queremos enfatizar que nuestro cuestionamiento central no es si los temas pueden ser tratados en una u otra lengua. Pensamos que en ambas puede ser posible la elaboración de contenidos en Ciencias Histórico Sociales. Sin embargo, es cierto también que hay limitaciones; muchos conceptos andinos pueden ser entendidos esencialmente dentro del contexto andino y expresado también en la lengua andina. Por ejemplo, *minka* y *ayni* son algo más que simples palabras; detrás de estos conceptos existe todo un complejo de relaciones socio-económicas que no pueden ser simplemente definidas con la palabra castellana de reciprocidad. Pero, igualmente sucede con la situación contraria; por ejemplo, el código colonial y luego el republicano incorporan parcialmente instituciones políticas andinas, como el *varayoq*, o ellas desaparecen completamente, como *apus* y *orejones*, al no encontrar función dentro del nuevo orden social. A nivel lingüístico la imposición de nuevos términos inhibe un posible desarrollo de léxicos en la lengua local. ¿Cómo definir entonces conceptos jurídicos, económicos y políticos de imposición relativamente reciente en la lengua materna del alumno? Aquí estamos procediendo con métodos de recuperación, acuñación, creación y quechuización-aymarización de conceptos. Pero, entonces nos encontramos tal vez frente a uno de nuestros retos mayores y permanentes.

Puno, 5 de enero de 1987

NOTAS

- (1) Valiente, Teresa, 1986.
- (2) Millones S.G., Luis, 1977.
- (3) Basadre, Jorge, 1964, tomo 15, p. 7-12.
- (4) id. pp. 18-21.
- (5) id. pp. 64-65.
- (6) Hazen, Dan Chapin, 1978.
- (7) Encinas, J.A., 1932, p. 62.
- (8) id. p. 63.
- (9) Encinas, J.A., 1912 En: La Escuela Moderna, año II, No. 3, p. 80.
- (10) Luna, Humberto, 1911 En: La Escuela Moderna, año I, No. 3, pp. 68-72.
- (11) Encinas, J.A., 1912 En: La Escuela Moderna, año II, No. 3, pp. 88-89.
- (12) Vega, Guillermo Aparicio, 1955, p. 202.
- (13) id. pp. 204-205.
- (14) id. pp. 209-210.
- (15) id. pp. 216.
- (16) Basadre, Jorge, 1981, p. 705.
- (17) id. p. 706.
- (18) id. 707.
- (19) id. 707.
- (20) Valiente, Teresa, 1973.
- (21) López, Luis Enrique, 1986, p. 6.
- (22) id. p. 7.
- (23) id. p. 22.
- (24) Castellares Bellido, Humberto, 1950, p. 54.
- (25) Velapatiño, Hernán, 1950, pp. 55-58.
- (26) López de Castilla, Marta y Valiente, Teresa, 1985.

- (27) Katita, 1985.
- (28) Katita, 1985.
- (29) Kawsayninchis, 1986.
- (30) Valiente, Teresa, 1983.
- (31) Rojas Portilla, Teodoro et al., sin fecha, Andrade, Rolando (director), 1982.
- (32) Valiente, Teresa, 1984.
- (33) Donnan, Christopher, 1982, pp. 235-251.
- (34) Cieza de León, Pedro, 1984, pp. 235-237.

BIBLIOGRAFIA.

ANDRADE, Rolando (Director)

1982 Enciclopedia Básica. Tercer Grado. Editado por Técnicas Educativas Peruanas, S.A. Miraflores-Lima.

ASTETE MARAVI, Leopoldo

1948 "Globalización de la enseñanza". En: Nueva Educación, Nro. 15, año IV, vol. III, Lima.

BASADRE, Jorge

1981 La Vida y la Historia. Lima.

CASTELLARES BELLIDO, Humberto

1950 "Unidad de trabajo para Cuarto, Quinto y Sexto años dirigido por un solo maestro. Centro de interés: "Día del Indio". En: Revista Nueva Educación, Nro. 30, año VI, vol. V, pp. 51-54. Lima.

CIEZA DE LEON, Pedro

1984 Crónica del Perú. Publicada por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

DONNAN, Christopher B.

1982 "La caza del venado en el arte mochica". En: Revista del Museo Nacional, tomo XLVI, pp. 235-251. Lima.

DIETSCHY-SCHEITERLE, Annette y VALIENTE, Teresa

1986 KAWSAYNINCHIS. Guía metodológica para el desarrollo de las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Histórico Sociales en el segundo grado de Educación Primaria Bilingüe. Quechua. Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno. Lima.

ENCINAS, J.A.

1912 "Cuestionario didáctico para el curso de Historia del Perú en la escuela elemental". En: Escuela Moderna. Revista mensual de Pedagogía. Año II, Nro. 3. Lima.

ENCINAS, J.A.

1932 Un ensayo de escuela nueva en el Perú. Lima.

HAZEN, Dan Chapin

1974 The awakening of Puno: Government policy and the indian problem in Southern Peru 1900-1955. Xerox University Microfilms, Ann Arbor, Michigan, USA.

HORNBERGER, Nancy Hughes

1985 Bilingual Education and Quechua language maintenance in Highland Puno, Peru. University Microfilms International. Ann Arbor, Michigan, USA.

LA ESCUELA MODERNA

1911-1913 Revista mensual de Pedagogía, año I - año III, Nrs. 1-5.

LOPEZ, Luis Enrique et al.

1985 KATITA. Libro en aymara para el desarrollo de las asignaturas de Lengua Materna, Ciencias Histórico Sociales y Ciencias Naturales en el Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe. Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno. Ministerio de Educación. Lima.

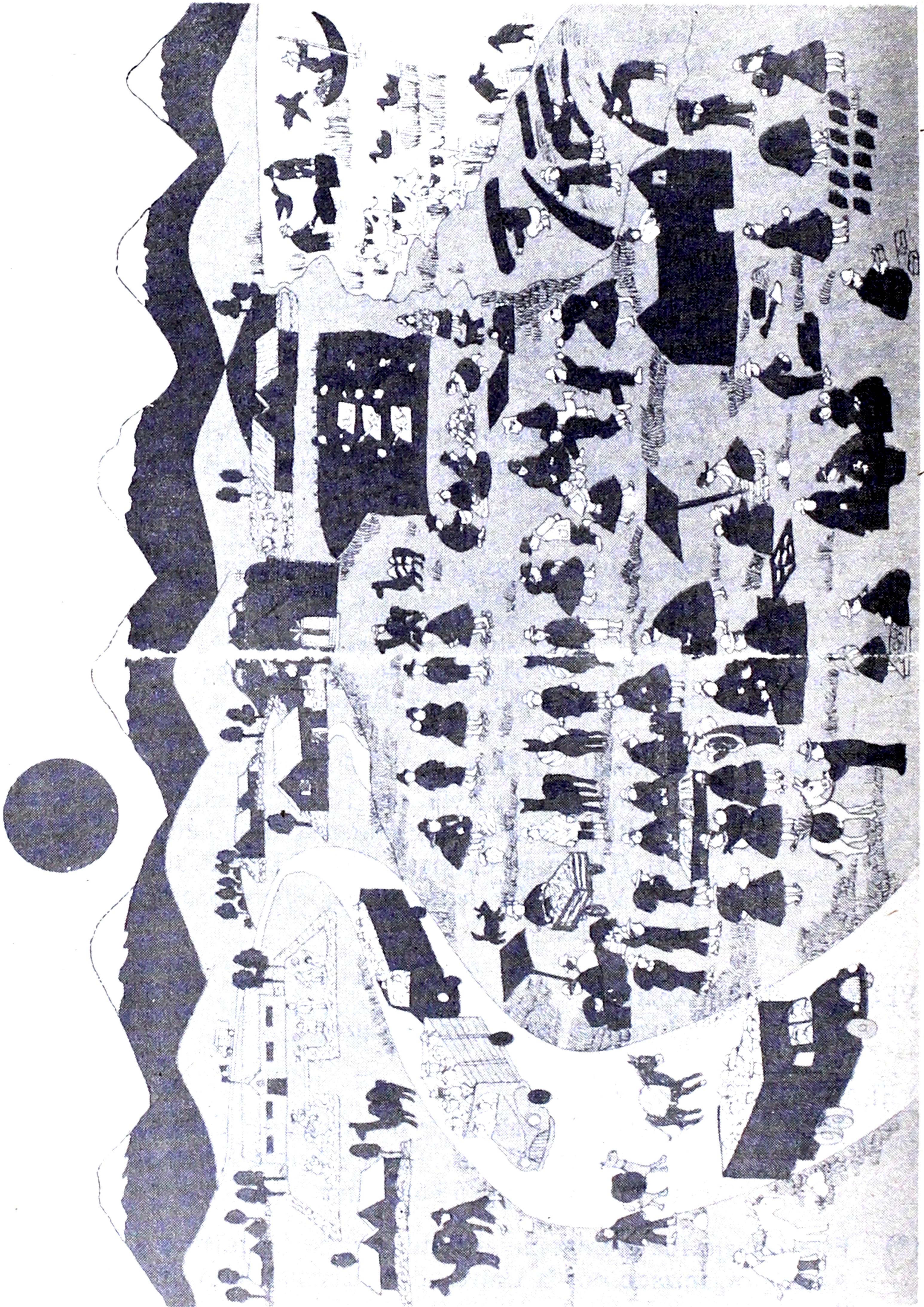
LOPEZ, Luis Enrique

1986 La escuela en Puno y el problema de la lengua. Excurso histórico (1900-1960). Ponencia presentada al Seminario de Lingüística y Educación Andina organizado por la Universidad Nacional del Altiplano (UNA) - Puno.

LOPEZ DE CASTILLA, Marta y VALIENTE, Teresa

1985 Algunos aspectos del proceso de socialización en las áreas rurales del departamento de Puno. Documento de trabajo publicado por el Instituto Nacional de Investigación y Educación (INIDE), la Dirección Departamental de Puno (DDE) y la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Puno.

- LUNA, Humberto
1911 "Regionalismo en la educación". En: Escuela Moderna. Revista mensual de Pedagogía. Año I, Nro. 3, pp. 68-72, Lima.
- PEREZ, Elizardo
1962 Warisata. La Escuela-Ayllu. La Paz.
- ROJAS PORTILLA, Teodoro et al.
sin fecha Venciendo. 4. Enciclopedia Escolar. Editada por la librería Studium. Lima.
- VALIENTE, Teresa
1973 Das Erziehungssystem in Peru. Actas del seminario del semestre de invierno 1973-74. Lateinamerika Institut, Berlin.
- 1978 Der Lebenszyklus in inkaischer Zeit und Quechua Dorfgemeinschaften der Gegenwart. Berlin.
- 1983 "Certain aspects of Camak". En: Camak. Beilage 1, Mexico, Januar 1983, S. 3-4. Berlin.
- 1984 "Kolonial e Ordnung und Tributsysteme: Indianische Polyginie im andinen Ayllu des 16. Jahrhunderts". In: Frauenarbeit im Entwicklungsprozess. Ilse Lenz und Renate Rott (Herausgeberinnen), Nro. 53 SSIP bulletin S. 205-228. Verlag Breitenbach Publishers Saarbrücken. Fort Lauderdale.
- VEGA, Guillermo Aparicio
1955 Educación Fundamental. Cuzco.
- VELAPATIÑO, F. Hernán
1950 "Unidad de trabajo de una fecha del Calendario Escolar: 'Día del Indio'. En: Revista Nueva Educación Nro. 30, año VI, vol. V, pp. 55-58, Lima.
- (*) Este trabajo fue presentado al Seminario de Lingüística y Educación Andina organizado por la Universidad Nacional del Altiplano (UNA) - Puno.





awichax mamampiw wakanak
awatiski.

