

EDUCACION BILINGUE

Una Experiencia
en la
Amazonía Peruana

ANTOLOGIA

RECOPIACION Y REVISION

Mildred L. Larson
Patricia M. Davis
Marlene Ballena Dávila

Instituto Lingüístico de Verano

Editor / Ignacio Prado Pastor

Lima — 1979

Primera Edición: 1979
Copyright: Ignacio Prado Pastor
Impresión: Gráfica Morsom S. A.
Diseño Gráfico: Estudio Audiovisual

CAPITULO 1

EL ROL DE LAS LENGUAS VERNACULAS FRENTE A LAS LENGUAS DE PRESTIGIO EN LA EDUCACION PRIMARIA

Mildred L. Larson

1. *Introducción*

El programa de educación bilingüe en la Selva Peruana empezó en el año 1953. Períodos de cinco o diez años son por lo general, muy cortos para apreciar los resultados significativos de un programa de esa naturaleza, pero ya ha pasado un cuarto de siglo desde que se abrieron las primeras escuelas bilingües en las aisladas comunidades de la selva amazónica; por lo tanto, un informe al respecto es oportuno. La finalidad de este libro es poner a disposición del público los detalles concernientes al programa y recopilar las impresiones y sugerencias de lingüistas y educadores que han trabajado en la educación bilingüe.

Durante estos últimos veinticinco años la actitud hacia el empleo de las lenguas vernáculos en la educación primaria ha cambiado en muchas partes del mundo. El informe de la UNESCO (1953b: 11, 47) dice claramente lo siguiente:

Es axiomático que el mejor medio para la enseñanza de un niño es su lengua materna... recomendamos que el uso de la lengua materna se extienda, tanto como sea posible, a los niveles avanzados de la educación.¹

1. La traducción de todas las citas de obras escritas originalmente en inglés, pertenece a las compiladoras de la presente antología.

Sin embargo, hasta esa fecha muchos países habían tenido el plan de eliminar las lenguas vernáculas por medio de la educación en la lengua nacional. Esta actitud hacia las lenguas vernáculas ha cambiado. Ahora muchos países del mundo tienen programas de educación bilingüe y ponen énfasis en el empleo de la lengua materna en la educación primaria. ¿Cuáles son los factores que han cambiado? ¿O es la evaluación de los factores lo que ha cambiado?

Es una coincidencia interesante que el gobierno peruano empezara el experimento de la selva el mismo año que la UNESCO publicara su declaración. Antes de entrar en detalles acerca del programa peruano es importante ver la perspectiva histórica del trasfondo de la controversia vigente en aquellos días entre la lengua de prestigio y las lenguas vernáculas. Este primer capítulo trata de este aspecto.

Como el idioma es la vía más importante de la educación, es comprensible que, a través de la historia, una gran parte de la educación haya estado dirigida al aprendizaje de otro idioma. Hasta tiempos recientes la educación estuvo orientada principalmente al aprendizaje de idiomas para las clases selectas con propósitos académicos o religiosos. Como dice Lewis (1948: 35):

...el centro tradicional de toda educación escolar y su logro característico es el de iniciar a un niño en un idioma. Esto es cierto en toda sociedad civilizada de cuyo sistema educativo se tiene datos; de la educación antigua griega, y romana, de la educación hebrea, a través de la Edad Media, y más tarde de la educación china casi totalmente lingüística por más de veinticinco centurias. Esa ha sido también la tradición de la educación moderna desde el Renacimiento. Reconocer este hecho nos permite comprender algunas de las dificultades educativas de nuestras escuelas actuales. La tradición lingüística es uno de los factores más importantes para comprender la historia de la educación en el mundo moderno y por lo tanto, algunas de sus abe-

rraciones extrañas, especialmente la singularidad de las sociedades europeas —la persistencia de una atención aparentemente excesiva al estudio de dos lenguas anticuadas, muchas veces con detrimento de la lengua materna. A través de todos los cambios que han tenido lugar en la educación, la escuela todavía está bajo la influencia de su tradicional herencia lingüística.

El movimiento educativo del siglo XVI, no consideró el empleo de la lengua vernácula.

Los niños eran enviados a la escuela para que aprendieran latín. . . . El maestro de Calvino, describiendo a un buen alumno, escribe: —‘Nunca habla en francés’. En ese tiempo no existía el problema del bilingüismo para el maestro (Malherbe 1937: 82).

La lengua materna llegó gradualmente a las escuelas. El desarrollo del nacionalismo fue un factor muy importante en este cambio. El empleo de la lengua materna se volvió más prominente y ya por el siglo XIX, con el desarrollo de la alfabetización, hubo conflicto entre las tradiciones lingüísticas antiguas y las necesidades políticas, sociales, y económicas de los diversos países. Esto dio lugar a lo que Lewis (1948: 38) llama una “estratificación de la educación de acuerdo a las clases sociales”. La clase selecta recibió educación lingüística tradicional, conocida como educación secundaria, mientras que las masas populares tuvieron que contentarse con la educación primaria que consistía en la lectura y escritura en lengua vernácula.

En los primeros años del siglo XX existían varias escuelas bilingües en toda Europa y se desarrollaba un debate considerable acerca de la educación bilingüe. “Ya para 1910, Ghibu pudo hacer una lista de casi cien referencias bibliográficas sobre escuelas bilingües en alemán, francés, húngaro y rumano” (Weinreich, 1953: 121).

“Parece que en los primeros tiempos [en Europa] se hizo poco esfuerzo sistemático para imponer la lengua del pueblo conquistador al pueblo subyugado” (Sapir 1949: 30). Sin embargo en épocas coloniales, con el desarrollo de la idea de la lengua

como símbolo del estado soberano, hubo mayor presión sobre los pueblos que estaban dentro de los límites de un Estado para que aprendieran la lengua oficial, y así surgió el antagonismo entre las lenguas vernáculas y las de prestigio.

Con estos antecedentes, muchos países insistieron en que la educación fuera en la lengua de prestigio a pesar de que los educandos no la hablaban. Históricamente las dos fuerzas principales eran la tradición de la educación como el aprendizaje de un idioma y el concepto de la educación como proceso político y, por lo tanto, el empleo de la lengua del Estado por todos.

El informe de la UNESCO (1953b: 46) define la lengua vernácula como: "Una lengua que es la lengua materna de un grupo que está social y políticamente dominado por otro que habla una lengua diferente". Una lengua vernácula, según el empleo del término en aquel entonces, estaba en oposición con la lengua de prestigio o sea con la del grupo que tenía dominio político y social.

Al momento de empezar el experimento en la Selva Peruana en 1953, existía controversia sobre qué lengua emplear en la educación primaria. Se expresaron razones para el empleo de la lengua de prestigio, tanto como para el empleo de las lenguas vernáculas. Tales razones pueden resumirse en seis grupos importantes, que lo siguen siendo en las discusiones actuales acerca de la educación bilingüe.

2. *Razones que se dan para el empleo de la lengua de prestigio*

Las razones que se dan para el empleo exclusivo de la lengua de prestigio en la educación primaria, se agrupan más adelante bajo seis criterios: político, socio-económico, financiero, psicológico, educativo y lingüístico. Aquí aparecen ordenadas de acuerdo a la importancia que se les dio en la mayoría de las situaciones en las que se escogió la lengua de prestigio para la educación primaria. Este no es un estudio exhaustivo de los temas mencionados, sino sólo un examen breve de las razones expresadas para el empleo de la lengua de prestigio al establecer las

primeras escuelas bilingües en la Selva Peruana.

2.1 *Razones políticas.* La idea de una lengua nacional como símbolo de unidad política es un criterio relativamente reciente realzado por la palabra impresa. El énfasis del Tratado de Versalles para dividir Europa según el idioma, después de la Primera Guerra mundial, resalta esta idea. Sin embargo, hay países como Suiza que carecen de unidad lingüística pero que han alcanzado unidad política. A pesar de ello, hay algo de verdad en el hecho de que el idioma puede ser un factor en la integración de la unidad política.

Este hecho ha sido mal utilizado por administraciones colonialistas para dominar a la gente, sosteniendo, al mismo tiempo, que es la mejor vía hacia la unidad. Como Kennedy (1945: 317) afirma: "Las administraciones colonialistas, por cierto no sólo son indiferentes a la educación de los nativos; ellos la miran con desconfianza y aun temor, y con razón". Dice también:

...deliberadamente o no, esta falta de atención a la educación es muy acertada cuando se la considera en relación con los otros elementos del sistema colonial. La educación de los nativos amenazaría toda la estructura de super-ordenación y sub-ordinación política y económica. La educación sería dinamita para los rígidos sistemas coloniales de castas (Ibid: 311).

Sin embargo, en la mayoría de los casos, los gobiernos involucrados creyeron sinceramente que el empleo de la lengua nacional en la educación era la forma más rápida de enseñar a los diversos grupos del país la lengua nacional y, por lo tanto, hacer de ellos una parte útil de la nación. Muchos han creído esto con tanta firmeza que han condenado el empleo de lenguas vernáculas en todas las circunstancias del sistema educativo.

2.2 *Razones socio-económicas.* Una de las razones principales por las que los individuos anhelan la educación es la de alcanzar una posición en la sociedad y luego ser capaces de ganarse la vida. En muchos países la gente desea educarse en la lengua de prestigio porque así tendrán ventajas económicas personales al buscar ocupación. Muchas veces llegarán a formar

parte de la clase selecta. El dominio de la lengua de prestigio es un medio de progreso social, no sólo de comunicación.

LePage (1964: 24) dice que en tanto que una de las funciones de la educación es económica, el objetivo debería ser aprender una de las principales lenguas internacionales, que capacitará a los niños para aprender las ciencias y, así “transformar su país en el tiempo más corto posible”. El objetivo de la educación en una lengua importante se da, muchas veces, como justificativo para eliminar la lengua vernácula en la educación primaria.

2.3 *Razones financieras.* Cualquiera que sea el programa que se emprenda, los problemas financieros deben ser considerados cuidadosamente. Una de las razones que muchas veces se alude para el uso exclusivo de la lengua de prestigio es que es mucho más económico imprimir todos libros en un solo idioma. Se supone que el costo de la producción literaria para pequeños grupos lingüísticos es tan alto que no vale la pena. La siguiente observación apareció en un estudio de la UNESCO (1953a: 29) sobre el problema en el Africa:

...la presencia en el país de un número de lenguas vernáculas habladas por grupos muy pequeños hace que el desarrollo de estas lenguas como instrumento escolar adecuado sea demasiado costoso y difícil para ser factible.

Junto con el costo de la producción de literatura está el problema de entrenar maestros para un programa que emplea las lenguas vernáculas. Esto significaría entrenar a nativo-hablantes para enseñar en lengua nativa. Se alega que con un gran número de pequeños grupos lingüísticos esto sería demasiado difícil y costoso.

2.4 *Razones psicológicas.* Se dice que el empleo de la lengua de prestigio da seguridad al educando ya que lo hace sentirse parte de la vida nacional, es decir, de la clase selecta. Sin embargo, este factor es muy complejo como indica LePage (1964: 24-25):

No cabe duda que educando a un niño en una lengua

que no es la de ninguno de sus padres se tiende a alienarlo de éstos; educándolo en una lengua que no es una de las lenguas nativas del país se tiende a alienarlo de su cultura y de su país. Si crece con una lengua para el salón de clase y otra para el mundo ajeno al salón de clase, puede desarrollar una doble personalidad: la que se desarrolla con las ideas que encuentra en la escuela y la enseñanza que recibe se opone a aquella que hace las decisiones sociales, culturales y morales de todos los días.

Por otro lado, proveer educación en lengua vernácula en vez de hacerlo en una lengua internacional, provoca, muchas veces, un grave resentimiento entre los alumnos mismos y entre los padres. Debido a las dificultades para recibir más educación y entrenamiento profesional en el vernáculo, los alumnos que tienen aspiraciones se encuentran en un callejón sin salida cuando terminan la educación primaria.

Las reacciones psicológicas dependen mucho de la situación individual. “El bilingüismo escolar mismo puede tener distintos matices según que la lengua empleada en la escuela sea una cuyo dominio se anhela, o la de una nación temida, odiada y despreciada” (Malherbe 1937: 84). Si la lengua de prestigio se aprende en condiciones emocionales favorables, puede ser que los resultados psicológicos sean favorables, cualquiera que sea la lengua empleada. En una situación ideal como ésta, el empleo de la lengua de prestigio puede muy bien dar un sentimiento de seguridad y de identificación personal con la sociedad mayor.

2.5 *Razones educativas.* La preparación del material no sólo origina problemas económicos, como ya se dijo, sino que también puede ser un problema desde el punto de vista educativo si se emplea el idioma vernáculo. En la mayoría de los casos las lenguas vernáculas carecen del material técnico y científico que se necesita para poner a los estudiantes a tono con el progreso científico. Las lenguas vernáculas carecen del vocabulario

que cubra esos campos científicos. El empleo de la lengua de prestigio, especialmente de una lengua indoeuropea, daría acceso a los estudiantes al conocimiento de la ciencia y la tecnología actuales. Un estudiante que hable sólo el idioma vernáculo quedaría excluido de esos conocimientos salvo que, de algún modo, pudieran incorporarse en su idioma, lo que sería una tarea inmensa. Bram (1964: 54) expresa el problema diciendo:

¿Qué leerán los nativos una vez que hayan dominado los limitados manuales elementales preparados para ellos? En otras palabras, ¿hasta dónde los llevará la recientemente adquirida capacidad de leer en su afán de comunicarse en forma directa con el mundo?

Sin duda alguna, el material de estudio avanzado requeriría una gran cantidad de términos prestados de la lengua de prestigio y se podría fácilmente sostener que sería mejor que los alumnos estudiaran en esta lengua.

2.6 *Razones lingüísticas.* Muchos países tienen que hacer frente al multilingüismo porque en sus territorios existen un gran número de lenguas distintas y dialectos locales. Para estos países, el empleo de la lengua de prestigio o la lengua nacional se presenta de por sí como un modo de superar la multiplicidad. Se espera que empleando una lengua en la educación se llegue a alcanzar, tarde o temprano, la unidad lingüística.

En los países multilingües, la necesidad de comunicación entre los diversos grupos dentro del país es una razón poderosa para impulsar la educación en una lengua uniforme.

Entre las razones educativas hemos mencionado la falta de vocabulario científico y técnico en el idioma vernáculo. Además hay que añadir el problema de elaborar ortografías si se han de emplear lenguas nativas. Esto implicaría ayuda lingüística para determinar los sistemas fonológicos de los diversos idiomas. El empleo general de la lengua de prestigio eliminaría la necesidad de dicho trabajo lingüístico.

3. *Razones para el empleo de las lenguas vernáculos*

En tanto que las seis razones mencionadas anteriormente se

aplicaban para defender el empleo exclusivo de la lengua de prestigio, se las empleaba también para la defensa de las lenguas vernáculas. Sin embargo, difieren entre sí en el orden de importancia y el enfoque de cada tema. Los seis criterios mencionados anteriormente se discuten, más abajo, desde el punto de vista del empleo de las lenguas vernáculas en la educación primaria. El ordenamiento cambia en razón de que su importancia relativa es diferente.

3.1 *Razones psicológicas.* No cabe duda que para un niño, que empieza la escuela, los ajustes psicológicos se intensifican grandemente con el uso de una lengua extraña como medio educativo. El grado de su contacto con la lengua extraña y la intensidad de su deseo por aprenderla afectarán el grado del ajuste.

Educadores y psicólogos concuerdan en que un niño debe aprender a leer y escribir en la lengua que se habla en el hogar y en la cual tienen lugar sus primeras comunicaciones verbales con padres y familiares. Cuando se han sentado esas bases, el niño puede lograr un dominio total de su propio idioma y, si es necesario, de otros idiomas; sin ello, existe el peligro de que nunca pueda lograr el completo dominio de ningún idioma (UNESCO, 1953a: 67).

En la lista de razones a favor del vernáculo, el informe de la UNESCO (Ibid.: 27) sobre el Africa llega a afirmar que si no se emplea la lengua materna, los ajustes sociales y emocionales que deben hacerse son

...casi abrumadores. El niño necesita tanto apoyo moral como pueda proporcionársele y nada facilita su adaptación a la vida escolar como un maestro que hable su lengua materna.

Es evidentemente importante la adaptación psicológica a la vida escolar, pero es aún más vital la relación del niño con el proceso del aprendizaje. Esto será tratado en las secciones siguientes pero, desde el punto de vista psicológico debemos advertir que:

La lengua materna juega también un importante rol en la formación de los conceptos infantiles acerca del mundo y las categorías del pensamiento. El niño al venir a la escuela ha logrado un considerable dominio de un complejo instrumento de aprendizaje, su lengua materna, y esto forma un natural y fácil medio para su ulterior desarrollo lingüístico, intelectual y emocional. El uso de una lengua diferente a la materna es desperdiciar el caudal de experiencias y vocablos adquirido por el niño y obligarlo a buscar nuevos símbolos de comunicación y pensamiento. . . . La lengua materna es el instrumento utilizado para integrar el trabajo en clases con las experiencias extraescolares del niño (UNESCO, loc. cit.).

Weinreich (1953: 76), al tratar del orden de aprendizaje en el bilingüismo dice: "La distinción de lo que se aprende primero es tan grande que la lengua aprendida primero, la 'lengua materna', es, en general, considerada dominante por definición". Aunque aquí no estamos tratando del bilingüismo, excepto en el sentido de que la educación en la lengua de prestigio conduciría al bilingüismo, el concepto del dominio de la lengua materna es un factor que favorece el empleo de la lengua vernácula. Hay ciertamente un fuerte apego emocional hacia la lengua materna aun después de haberse aprendido una segunda lengua.

Insistir en el empleo de una lengua de prestigio para la educación hace que los hablantes del idioma vernáculo piensen que, en cierto modo, su idioma es inferior y por tanto ellos mismos inferiores. Para un grupo cualquiera, es un estímulo psicológico poder escribir su idioma y utilizarlo en la forma escrita como medio de comunicación. "El efecto de substituir un idioma significaría pérdida de orgullo, de seguridad, en la gente cuya lengua y tradición se tratan como inferiores" (Malherbe 1937: 88).

Además se presentan los problemas psicológicos que surgen entre las generaciones cuando los hijos empiezan a aprender en un idioma extraño. "Los niños que aprenden el nuevo idioma se avergüenzan de sus padres, se vuelven irrespetuosos y se aver-

güenzan también de presentar sus nuevos amigos a sus paisanos” (Ibid.: 91).

Los efectos psicológicos son aún más fuertes cuando algunos de los alumnos en la clase saben la lengua de prestigio y otros no. Esto ha ocurrido muchas veces en los Estados Unidos. Scotford, en su libro *Within These Borders: Spanish Speaking People in the USA* (1953: 40-41), da algunas ilustraciones muy elocuentes de niños mexicanos en las escuelas norteamericanas. A continuación citamos un caso:

Para el niño norteamericano la maestra de primer grado es un substituto de la madre a quien puede recurrir con la posibilidad de ser comprendido. Para el niño hispanohablante esta relación no es igual. La maestra quizá no entiende su idioma. Ella es extraña para él, él no confía en ella. Muchas veces se desarrolla la más desafortunada actitud hacia la escuela. . . . El niño no se siente en casa. . . . por lo tanto rechaza lo que se le ofrece. . . . El trabajo escolar puede ser difícil y poco interesante. El idioma debe aprenderse, así como las otras lecciones. Es casi inevitable que el pequeño Benito y su hermana Carmencita se atrasen. Quizá repetirán el primer grado dos o tres veces tornándose cada vez más aburridos. . . .

Qué diferencia habría en el aspecto psicológico si se enseñara a esos niños a leer primero en su propio idioma, tarea relativamente fácil en castellano, y se tuviera una maestra capaz de explicarles las cosas en castellano. El aprendizaje del inglés como segundo idioma sería un gozo y no una frustración.

En relación con estos factores psicológicos LePage (1964: 22) dice:

Aparte de la inteligencia innata, el factor más importante para determinar la rapidez con que un niño aprende es la actitud de todos los interesados —padres, maestros y alumno— hacia el medio de instrucción y la materia de estudio.

Nida (1949: 19) dice:

No es posible sobreestimar la importancia psicológica del primer paso en el aprendizaje de la lectura. Nosotros, que estamos constantemente rodeados de ilustraciones y signos desde la temprana infancia, no nos damos cuenta del problema del nativo analfabeto que no comprende el significado de la simbolización que implican las letras... Cualquiera que haya tenido experiencia en enseñar a leer a nativos reconocerá que la comprensión de este valor esencial de la simbolización se logra con infinita mayor facilidad si el simbolismo refleja su propia lengua en vez de una lengua desconocida o parcialmente conocida.

Sólo podemos imaginar qué diferente sería la situación del indígena norteamericano hoy en día si los Estados Unidos hubieran empleado el método de educar primero en la lengua materna y luego en inglés.

Margaret Mead ha citado el ejemplo de los indios norteamericanos, cuya capacidad para manejar el inglés, particularmente el inglés escrito, estaba muy por debajo de su conocimiento en general. Atribuye esto al hecho de que no habían escrito en su propia lengua (UNESCO, 1953a: 41).

Desde un punto de vista estrictamente psicológico, el empleo de la lengua materna es preferible en la educación primaria.

3.2 *Razones educativas.* Estrechamente relacionadas, y coincidiendo en parte con las razones psicológicas, están las razones educativas. Cuando se emplea la lengua materna, el niño tiene libertad de expresión y participa en las actividades escolares más que cuando se instruye en una lengua extraña. Es capaz de asociar el trabajo escolar con sus propias ideas e intereses y le es mucho más fácil prestar atención al trabajo en el salón de clase. Si el maestro y los alumnos hablan el mismo idioma, es mucho más fácil para el maestro saber que el alumno comprende y que realmente está aprendiendo.

Una razón significativa para el empleo del idioma vernáculo se relaciona con la naturaleza misma del proceso educativo, es

decir, con la del aprendizaje de la lectura. W. S. Gray (1948: 35-38), establece cuatro etapas principales de la lectura: percepción o reconocimiento de palabras; comprensión o entendimiento de significados; reacción a las ideas adquiridas y modificación de las ideas y la conducta a la luz de lo que se lee. Un programa ideal de lectura como éste, sólo podría realizarse en un idioma bien conocido por el alumno.

La norma de la iniciación en lectura es asociar los símbolos escritos con los orales. El niño debe conocer la forma hablada y luego la lectura viene a ser el aprendizaje de los símbolos que representan las formas habladas que ya tienen significado para él. Si se le enseña a leer en una lengua extraña, el niño no hace esta asociación simple. Como la forma hablada no tiene significado, el niño debe además tratar de asignar un significado tanto a la forma escrita como a la oral, o se vuelve solamente un loro que asocia el símbolo escrito con el oral pero no sabe el significado de ninguno de los dos. La lectura en un idioma extraño puede convertirse en un absurdo para el niño ya que la forma hablada relacionada con los símbolos no tiene sentido.

Aprender a leer y aprender un idioma son dos procesos educativos diferentes. Enseñar a leer en una lengua extraña es confundir los dos procesos, y lo triste es que muchas veces el maestro no se da cuenta de la confusión. O'Kelly (1961: 24), hablando de su experiencia en el Camerún, dice: "Se requiere considerable experiencia para alfabetizar con éxito en una lengua extraña".

La lectura no es el único campo en el que el empleo de un idioma diferente al vernáculo lleva al alumno a la confusión. En aritmética es muy difícil enseñar los conceptos numéricos si el alumno no comprende el significado de las palabras que se emplean. Utilizando el idioma vernáculo, el alumno comprende los conceptos, y aprende la aritmética a un ritmo normal en vez de quedar perdido tratando de aprender el idioma al mismo tiempo que los conceptos matemáticos.

Desde el punto de vista de los procesos educativos, el empleo del idioma vernáculo en el aprendizaje es muy superior, en la

mayoría de los casos, al empleo de una lengua extraña.

3.3 *Razones lingüísticas.* Como se dijo anteriormente, las razones lingüísticas para el empleo de la lengua de prestigio tienen que ver principalmente con el multilingüismo y con la falta de vocabulario científico y técnico en el idioma vernáculo. Desde el punto de vista vernáculo, las razones lingüísticas son de naturaleza bastante diferente. Se ocupan en primer lugar de las ortografías, de la interferencia lingüística entre dos sistemas fonológicos y de la influencia de esta interferencia en la facilidad o dificultad con que se aprende a leer.

En cuanto al aprendizaje de un idioma en general, Weinreich (1953: 18-19) clasifica la "interferencia fónica" en cuatro tipos: 1) subdiferenciación de fonemas; 2) superdiferenciación de fonemas; 3) reinterpretación de las distinciones y 4) sustitución de sonidos. En un estudio más amplio, Piroch (1955b: 81) reseñando a Weinreich, dice:

La subdiferenciación de fonemas significa para el maestro que el que aprende una nueva lengua emplea su fonema nativo donde la lengua extraña tiene más de uno. . . La superdiferenciación de fonemas significa que el alumno emplea dos o más de sus fonemas nativos cuando la lengua extraña solamente tiene uno. . . La sustitución de sonidos significa que el alumno substituye su fonema nativo por un fonema de la lengua extraña cuya realización fonética es más o menos similar. La reinterpretación de las distinciones no añade nada a los otros conceptos, que a mi modo de ver, la abarcan.

El estudio citado arriba tiene que ver con el aprendizaje de idiomas en general pero es muy importante al tratar de problemas que surgen en la enseñanza de la lectura en un idioma extraño. Todos estos tipos de interferencia llegarán a confundir al niño aun cuando la lengua que se emplee esté escrita en un alfabeto casi fonémico.

Weinreich (1953: 1) dice también: "Cuanto mayor es la diferencia entre los sistemas, es decir, cuanto más numerosas

las formas y patrones mutuamente exclusivos en cada uno, mayor es el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia”.

Si a un niño se le enseña primero en su lengua materna, con un alfabeto que es más o menos equivalente a su sistema fonológico, aprenderá a esperar que un símbolo corresponda a una diferencia de pronunciación. Así habrá aprendido con facilidad un conocimiento importante en la lectura y escritura. Una vez que el niño ha adquirido este conocimiento,

... cuando encuentra símbolos nuevos en la lengua de la mayoría, espera aprender nueva pronunciación. No es fácil aprender los contrastes de pronunciación ya que esto involucra el aprendizaje de un nuevo sistema fonémico pero, por lo menos, el alumno no se ve impedido por el mal hábito de ignorar las distinciones (Gudschinsky, 1959: 68).

Como el sistema fonológico es lo que está más directamente vinculado con la lectura, es de gran significación e importancia el decidir qué lengua emplear en la educación primaria. Sin embargo, también hay que tener en cuenta las otras estructuras de los dos idiomas. La lectura es más que correlacionar sonidos con símbolos. Incluye comprensión y expresión de ideas. Leer en un idioma extraño conduce a una idea de la lectura como un acto puramente mecánico sin pensamiento ni comprensión. Aprendiendo primeramente a leer en el idioma vernáculo el niño comprende que la lectura tiene sentido y que involucra ideas. Cuando empiece a leer en una segunda lengua buscará el sentido y tratará de comprender lo que lee.

Otro problema lingüístico es el de los dialectos. ¿Hasta qué punto habría que establecer educación en cada dialecto vernáculo? Gudschinsky (1959: 70) hace la siguiente sugerencia:

En los idiomas que no tienen tradición escrita, la diferencia dialectal puede ser un problema especial en la elaboración de cartillas y libros de lectura. Si los dialectos son muy divergentes, probablemente es mejor hacer juegos de cartillas diferentes para los principiantes aunque se emplee la misma literatura avanzada

para los dos dialectos. Esto evita la confusión inicial que podría desanimar al principiante o retardar su aprendizaje.

En cuanto a la ortografía, el alfabeto para la lengua nativa debe ser lo más sencillo posible para facilitar el aprendizaje inicial. Una vez que se ha aprendido la técnica de la lectura, ortografías más complicadas no son tan difíciles como lo serían en las etapas iniciales del aprendizaje. Si la ortografía del idioma vernáculo está elaborada siguiendo la de la lengua de prestigio, será una ayuda en el aprendizaje posterior de esta lengua.

3.4 *Razones socio-económicas.* En la mayoría de los casos la lengua de prestigio tendrá más ventajas sociales y económicas para los estudiantes. El argumento en favor del idioma vernáculo no es que éste ofrezca ventajas sociales y económicas sino que constituye la mejor manera de asegurar un ajuste satisfactorio, es decir, que sirve de puente hacia la lengua de prestigio. Si el ineludible proceso de aculturación es demasiado apresurado, surge una brecha generacional. Esto se puede mitigar empleando el idioma vernáculo antes que la lengua de prestigio en la educación, evitando así forzar el proceso de aculturación.

En una era de rápidos cambios tecnológicos y sociales hay muchos problemas que surgen a medida que las normas del pasado pierden autoridad y el sistema tradicional de valores que había dado estabilidad a la sociedad es puesto en tela de juicio por sus propios miembros. Si junto con esos cambios también se exige un cambio drástico de idioma, la precipitación puede provocar un estado caótico en la sociedad y serios desórdenes emocionales en los individuos. Entonces se debe encontrar el medio de no forzar el proceso. (Véase el capítulo 22 para un estudio acerca del cambio cultural inevitable de los grupos étnicos).

Al estudiar lo que llama "bilingüismo incipiente" entre los huave de México en su aceptación inicial de la cultura nacional hispano-hablante, Diebold (1961: 100) dice que hay dos resultados sociológicos principales que pueden seguir al contacto lingüístico de una comunidad:

Primero, puede haber un bilingüismo indefinidamente prolongado, tal que los dos idiomas sigan aprendiéndose, aunque quizá en contexto y funciones diferentes. Por otro lado, uno de los dos idiomas puede caer en desuso, tal que cada vez menos y finalmente ningún nuevo hablante lo aprende.

El empleo del idioma vernáculo en la educación tendería a prolongar la primera situación y no precipitar el acontecimiento de la segunda. Este retraso de la aculturación disminuiría la tensión en la sociedad y lograría una adaptación más pareja.

3.5 *Razones políticas.* Una de las principales razones que se dieron para el empleo de la lengua de prestigio era política. Sin embargo, esto parece contrario a la experiencia real. El informe de la UNESCO (1953a: 29) lo indica diciendo:

Se sirve mejor al interés de las naciones con la máxima eficacia de sus escuelas antes que con el empleo prematuro de un medio no fácilmente comprensible y tal vez de uso limitado a los confines escolares.

Por cierto, si el deseo real del Estado es que los grupos vernáculo-hablantes se integren a la sociedad y aprendan la lengua nacional, el empleo del idioma vernáculo es el medio más eficaz para alcanzar este propósito. Puede parecer contradictorio afirmar que el empleo de las lenguas vernáculos acelera el aprendizaje de la lengua de prestigio y, al mismo tiempo, decir que aliviará el choque del proceso de una aculturación demasiado precipitada. Sin embargo, el empleo del idioma vernáculo, a la vez que facilita el aprendizaje de la lengua nacional, también tiende a evitar serios problemas de aculturación ya que mantiene el empleo de ambas lenguas por un período más largo, dando así lugar a una adaptación menos chocante al proceso total de cambio.

3.6 *Razones financieras.* En la sección anterior, los problemas financieros aparecieron como una de las razones principales para el empleo de la lengua de prestigio. Sin embargo, el dinero que se invierte en la educación en la lengua de prestigio puede no lograr su finalidad ya que los monolingües del idioma ver-

náculo son los que en la mayoría de casos abandonan la escuela sin haber aprendido, en realidad, a leer. O sea que la inversión no produce alfabetismo. En un programa que incluye el idioma vernáculo, ese mismo dinero traerá mejores resultados en términos de alfabetismo. Pocos alumnos abandonan la escuela y por lo tanto los resultados serán más positivos. Aun cuando el costo inicial de los programas en el idioma vernáculo puede ser mayor, en términos de resultados finales, la inversión total aporta mayor provecho.

En su evaluación de los problemas de Bengala, Kitchen (1931: 18) señaló que el número de niños santal que abandonaron la escuela, porque se cansaron del bengalí, resultaron en una pérdida de dinero así como de otros esfuerzos.

El problema financiero se vuelve más agudo en los países que cuentan con muchos grupos pequeños y tienen que hacer frente al problema de preparar cartillas en diferentes idiomas. Sin embargo, países como el Perú, que realmente lo han hecho, han descubierto que el dinero ha sido bien invertido considerando el número de individuos que han aprendido a leer. No es una pérdida invertir dinero en programas de educación en idioma vernáculo.

El programa más amplio de este tipo es el que se desarrolló en la Unión Soviética. Ese programa intensivo de educación empezó en 1918, con la premisa de que "donde el idioma predominante no era el ruso, los alumnos recibirían enseñanza en su lengua nativa" (Mazour 1951: 384). En las campañas de alfabetización emplearon maestros nativos entrenados y publicaron literatura en las lenguas vernáculos.

Poca gente se ha dado cuenta, como lo han hecho los rusos, de la importancia de las lenguas indígenas. El empleo de las muchas lenguas regionales de Rusia, durante los últimos diez años de campañas intensivas de alfabetización, ha dado resultados sorprendentes en alfabetismo. Para alcanzar un récord de cambio de alrededor del 33 por ciento de alfabetismo antes de 1918 hasta el actual 93 por ciento, el empleo de

más de ochenta lenguas nativas de Rusia ha sido un factor importante (Nida 1961: 33).

Este programa educativo fue por cierto una empresa muy costosa, pero los resultados finales en alfabetismo y en el aprendizaje de la lengua nacional se lograron en un período relativamente corto.

4. *Lenguas vernáculas frente al castellano en las escuelas de la Selva Peruana*

En los primeros años de la década del 50, cuando el Gobierno Peruano estaba considerando el plan de alfabetizar los diversos grupos idiomáticos que habitan en la gran región selvática del país, tuvo que reflexionar sobre los argumentos contradictorios que se presentaron. ¿Debía darse esta educación en castellano o en los idiomas vernáculos de la selva?

En 1952, el Gobierno Peruano en colaboración con el Instituto Lingüístico de Verano empezó a planificar un sistema escolar bilingüe experimental para los nativos de la selva. El mérito del programa que se puso en marcha en enero de 1953, consistió en el hecho de que no se escogió entre el idioma vernáculo y el de prestigio sino que se diseñó un programa que empleaba cada una de las dos lenguas para funciones específicas. De este modo se podían sintetizar los argumentos tanto en beneficio de los vernáculo-hablantes cuanto de la nación entera. Los detalles de este programa aparecen en los capítulos siguientes. Antes de entrar en los detalles veamos cómo se reunieron en el programa las ventajas del empleo del idioma vernáculo y las del castellano. También trataremos este aspecto desde el punto de vista de los seis factores ya presentados.

4.1 *Factores psicológicos.* El programa de educación bilingüe se diseñó de modo que el idioma vernáculo fuera el predominante en los primeros años escolares, yendo poco a poco al castellano en el transcurso de todo el programa de educación primaria. Esto significó para el estudiante la seguridad de aprender el castellano y pertenecer a la clase educada sin pasar por serios ajustes emocionales al ir por primera vez a la escuela.

Se sintió muy cómodo porque el maestro hablaba su idioma nativo y quizá era un pariente suyo. Pudo responder y adaptar la nueva experiencia a su ambiente.

El problema generacional no fue agudo ya que el estudiante podía compartir en casa los conocimientos adquiridos en la escuela. Podía leer en voz alta para sus padres y ser entendido por ellos. Los padres se sentían orgullosos de sus hijos cuando estos aprendían a leer. Muchos adultos también asistieron a la escuela y era frecuente, en los primeros años, que un padre estuviera en la misma clase con sus hijos.

El estudio del castellano no fue una experiencia aterradorante sino sólo una de las cosas que estaba aprendiendo en la escuela. En un ambiente agradable, en el que el maestro hablaba la lengua del niño, el aprendizaje de la segunda lengua, el castellano, se realizó sin producir traumas. Este ambiente emocional favorable para el aprendizaje del castellano produjo una actitud positiva hacia el idioma nacional, actitud que fue muy importante para los alumnos que más tarde desearon continuar estudios en castellano.

4.2 *Factores educativos.* Para cubrir la necesidad de materiales educativos se preparó una cantidad limitada de textos en las lenguas vernáculos. Tan pronto como los alumnos alcanzaron el dominio suficiente del castellano para hacer la transferencia, se emplearon los textos utilizados en las escuelas para hispano-hablantes. La falta de terminología técnica y científica no fue un problema porque cuando el alumno la necesitó ya estaba empleando el castellano y el profesor podía explicarle los nuevos términos en el idioma vernáculo.

Los procesos educativos no se mezclaron sino que el niño aprendió una cosa a la vez. Se eliminaron las complicaciones de enseñar lectura y un segundo idioma al mismo tiempo. Primero aprendió a leer y luego a escribir en el idioma vernáculo. Más tarde aplicó sus conocimientos de la lectura al nuevo idioma: el castellano. Pero antes había estado aprendiendo el castellano en forma oral. Cuando ya había acumulado suficiente vocabulario y conocía las estructuras básicas de la oración en

castellano, empezó a escribir y a leer en este idioma. En aritmética y ciencias sociales aprendió primero los conceptos y cuando ya los había comprendido en el idioma vernáculo, aprendió la terminología castellana correspondiente. A través del método bilingüe, el aprendizaje del idioma y la educación general se mantuvieron separados.

4.3 *Factor lingüístico.* El multilingüismo que había sido un problema en el Perú desde sus orígenes como nación, estaba por fin siendo superado en la selva. Debido al empleo de las lenguas vernáculas los miembros de varios grupos lingüísticos aprendían el castellano más rápidamente. Por medio del curso de entrenamiento al que asistían hablantes de diferentes lenguas nativas, había un intercambio de ideas y una unidad de propósito que no hubiera sido posible si los grupos no hubieran entrado en contacto. Por otro lado, la interacción entre los miembros de diferentes culturas condujo al respeto hacia las diferencias culturales y lingüísticas y al aprecio por la lengua y cultura propia.

Los problemas de interferencia lingüística fueron mínimos con el método bilingüe. Aprendiendo a leer primero en el vernáculo, la adaptación fue más fácil. Esto queda ilustrado por el contraste que existe entre los aguaruna que aprendieron a leer en las escuelas monolingües en castellano y aquellos que aprendieron a leer en las escuelas bilingües.

Conozco a varios hombres aguarunas que fueron a las escuelas para hispano-hablantes y aprendieron a leer y escribir en castellano sin haberlo hecho antes en aguaruna. Aún ahora, después de años de práctica, no pueden escribir, ni pueden pronunciar cuando leen las diferencias entre la *i* y la *e*, y entre la *o* y la *u* castellana. Nunca han aprendido a separar la *m* de la *b* ni la *n* de la *d* en castellano y siempre confunden la *l* y la *r*. Como cada uno de estos pares corresponde a un fonema aguaruna, la distinción castellana no existe en el sistema fonológico aguaruna. Al leer en castellano dan la misma pronunciación a los dos fonemas y al escribir emplean cualquiera de los dos y casi siempre escogen el incorrecto.

Por el contrario, los alumnos de las escuelas bilingües que han

aprendido a leer y a escribir primero en aguaruna y más tarde en castellano, leen distinguiendo claramente estos pares de sonidos castellanos y tienen mucho menos dificultad para escribirlo. Habiendo aprendido el principio de correlación de sonidos y símbolos a través de la lectura en la lengua vernácula, han empleado este conocimiento para concentrarse en la necesidad de escuchar y reproducir las diferencias que hace el castellano en cada uno de dichos pares.

Utilizando otra vez el caso aguaruna como ilustración, he notado que aquellos que aprendieron a leer primero en castellano leen mecánicamente y muchas veces hacen una pausa al final de la línea en medio de un pensamiento, empleando pausas y patrones de entonación que indican que no tienen el concepto de la lectura como medio de comunicación. Los que han aprendido a leer en el vernáculo y comprenden lo que leen, llevan este conocimiento también a la segunda lengua y tratan de agrupar unidades significativas, se detienen en los puntos en vez de hacerlo sólo al final de las líneas, etc.

4.4 *Factores socio-económicos.* Una de las razones socio-económicas que se dieron para el empleo de la lengua de prestigio en vez del idioma vernáculo en la educación primaria fue la ventaja económica que tiene el que habla esa lengua al buscar trabajo. El contacto inicial con el castellano a través del idioma vernáculo, no obstaculiza de ninguna manera la finalidad económica del aprendizaje del castellano. Los alumnos logran aprender el castellano, pero empleando primero el idioma vernáculo, aquellos que deciden integrarse a la cultura hispana pueden adaptarse más lentamente y mejor.

Con la educación viene un nuevo deseo de justicia económica. Por ejemplo, el conocimiento del precio real de las cosas creó en los nativos el descontento contra los comerciantes de la zona que en tiempos pasados les habían cobrado demás y pagado de menos. (Véase el capítulo 5). Los nativos quisieron librarse de esta injusticia. El dinero empezó a formar parte de la economía. Gracias a los maestros, en algunos grupos se organizaron cooperativas que permitieron terminar los tratos con comerciantes

injustos. Se interesaron en cultivar productos para la venta como el caucho, el cacao y el café. Estos productos ingresaron a la cultura por medio de los maestros que habían estudiado agricultura elemental como parte del curso de capacitación. Algunos alumnos egresados de las escuelas bilingües continuaron estudios de agricultura, comercio, mecánica, etc.

Jóvenes prometedores que hasta hace pocos años habrían abandonado a su grupo, ahora se quedan con sus paisanos y participan en el desarrollo de sus comunidades. Algunos que habían emigrado han retornado al ver las nuevas oportunidades.

Sin lugar a dudas, las escuelas bilingües han sido un instrumento de reforma económica y social. Al mismo tiempo, han contribuido a un intercambio fructífero entre los grupos nativos y la cultura mayoritaria, ocasionando, tal vez, el mínimo de choques y frustraciones. Esto hubiera sido imposible si se hubiera empleado exclusivamente la lengua de prestigio.

4.5 Factores financieros. Es cierto que el Gobierno Peruano ha venido invirtiendo una suma considerable de dinero en los cursos de capacitación para maestros, en la preparación de materiales en las lenguas vernáculas y en haberes para los maestros bilingües. Pero los resultados obtenidos de la inversión son mucho mayores que los que se habrían obtenido por medio de escuelas monolingües en castellano. En lo que se refiere a la integración de los grupos étnicos del país al sistema nacional, se ha logrado mucho más en los pocos años de educación bilingüe que lo que se había logrado en décadas. El Gobierno continúa asignando fondos para la educación bilingüe, indicando así que los resultados obtenidos no son decepcionantes.

4.6 Factores políticos. También ha sido evidente el impacto del programa de educación bilingüe en la unificación del país. Miembros de diferentes grupos nativos se reúnen para asistir a los cursos de capacitación donde tratan unos con otros, estudian juntos, observan las costumbres e idiomas de los demás y en muchos casos se vuelven muy amigos, todo esto dentro de una atmósfera de patriotismo. Como resultado, los grupos de la Amazonía han empezado a sentirse, por primera vez, parte de

una entidad mayor: la nación peruana. Por medio de la interacción también han logrado una conciencia de grupo que es muy saludable ya que se amolda al contexto nacional.

Las escuelas bilingües, izando la bandera, cantando el Himno Nacional y observando las celebraciones patrióticas, cuyo significado les ha sido explicado por los maestros, han fomentado lealtad al Perú entre los grupos nativos de la selva. Los maestros han recibido sus documentos personales y así son reconocidos como verdaderos ciudadanos peruanos.

El Dr. Efraín Morote Best, eminente folklorista y educador peruano, dijo lo siguiente después de los primeros años de educación bilingüe:

Fue, evidentemente, un paso revolucionario desde el punto de vista educativo y social. Se vencía una enorme barrera de intereses y se daba al indígena la oportunidad de sentir, por primera vez, su calidad humana y la eficacia de los recursos de su propia cultura. Los maestros miembros orgánicos de las sociedades selváticas, usarían sus propias lenguas como instrumento didáctico inicial, para llegar por un proceso racionalmente breve, al conocimiento del castellano, lengua del País (Morote, 1961: 307).

Debido a los resultados conseguidos en el Perú, el Tercer Congreso Indigenista Interamericano de La Paz (Bolivia) hizo una recomendación que en el Acta final de dicho congreso aparece en la forma siguiente:

Recomendar a los Gobiernos de los Países Americanos que cuentan con población indígena selvícola, tomen en consideración la experiencia del Perú, sobre enseñanza en la lengua vernácula y con maestros indígenas, para que contemplen la posibilidad de su aplicación (Morote, 1957: 13).

A pesar de que algunos gobiernos han tratado de emplear la educación en la lengua de prestigio como un modo de forzar la unidad política, queda demostrado que la educación bilingüe está logrando resultados más rápidos y más estables.

5. Conclusiones.

Básicamente, hay tres alternativas en lo que se refiere al idioma que se debe emplear con fines educativos en los grados primarios. Estas son: 1) el empleo de la lengua de prestigio en todos los niveles, 2) el empleo del idioma vernáculo en todos los niveles y 3) el empleo del idioma vernáculo en las primeras etapas del aprendizaje yendo en forma gradual y sistemática hacia la adquisición de la lengua de prestigio.

Kitchen (1931: 16), en su estudio del problema de Bengala, cita a un Dr. West que dijo que “el educador tiene que escoger entre el idioma de los alumnos y el idioma de los conocimientos que va a impartir (lengua de prestigio), y cualquiera que sea su preferencia, dejando al otro de lado, está destinado a equivocarse”. El Dr. West tiene razón pero no sugiere la tercera alternativa: el empleo de ambos idiomas.

Creemos que la mejor solución al problema es la tercera alternativa: el empleo del idioma vernáculo en los primeros grados de estudios para preparar el camino para el aprendizaje de la lengua de prestigio que se empleará en los años más avanzados. Las escuelas primarias de las zonas que presentan el problema de dualidad lingüística deben ser escuelas bilingües si han de satisfacer al mismo tiempo las necesidades del alumno como individuo y los deseos del país por el avance educativo y la integración social saludable de los grupos minoritarios, fomentando al mismo tiempo la conservación de su propia identidad étnica.

En la educación primaria bilingüe se debe emplear el idioma vernáculo: 1) para iniciar al niño en la vida escolar; 2) para enseñar el procedimiento de la lectura, la escritura y la aritmética; 3) como instrumento para el aprendizaje oral de la lengua de prestigio; 4) para elaborar textos bilingües de los cursos avanzados de aritmética y ciencias sociales a fin de que el alumno pueda comprender bien los nuevos conceptos que se dan en la lengua de prestigio; 5) para que el maestro explique los puntos difíciles a los alumnos avanzados que estudian principalmente en textos escritos en la lengua de prestigio; y, 6)

para la publicación de cuentos, leyendas, poesías, canciones y otras manifestaciones de la literatura nativa que reflejan la identidad propia del grupo.

La lengua de prestigio se debe emplear: 1) como una segunda lengua que se presenta en forma oral; 2) para leer y escribir luego de haber aprendido el procedimiento en el idioma vernáculo; 3) como otro sistema para hablar de los conocimientos aprendidos en aritmética y ciencias sociales; y, 4) como una segunda lengua que debe dominarse por medio de materiales pedagógicos que tienen explicaciones en el idioma vernáculo. De este modo, el alumno debe adquirir un dominio suficiente de la lengua de prestigio para poder seguir estudios avanzados en esa lengua.

Empleando las dos lenguas, cada una desempeñando papeles específicos, el proceso total de la educación primaria tiene sentido para los alumnos como individuos y para las comunidades nativas y, al mismo tiempo, ayuda a los gobiernos a resolver los problemas del multilingüismo.

Durante los veinticinco años del experimento peruano en educación bilingüe se ha registrado un cambio gradual en la actitud de varios países hacia el empleo del idioma vernáculo en la educación primaria. El deseo de mantener las culturas y los idiomas indígenas ha hecho más aceptable la educación en el idioma vernáculo. Se ha visto que la educación monolingüe, en la lengua de prestigio, ha destruido la lengua y cultura nativas, en tanto que el empleo del idioma vernáculo en la educación primaria, particularmente en un sistema de educación bilingüe, ha servido para mantener la lengua y muchos aspectos de la cultura indígena y al mismo tiempo ha sido un puente entre la sociedad nacional y la indígena.

Convencido de la eficacia de las escuelas bilingües de la selva, el Perú, en 1972, se declaró país multilingüe, y se planteó un programa oficial de educación bilingüe. El 8 de febrero de 1973, se dio un Decreto Supremo propugnando la educación bilingüe en los sectores vernáculo-hablantes y el fomento de las culturas y lenguas vernáculas (véase Anexo B).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BRAM, Joseph (1964): *Language and Society*. New York: Random House.
- BULL, William E. (1953): "Review of *Use of Vernacular Languages in Education*", en *International Journal of American Linguistics*, Vol. 21, pp. 288-294.
- CASTRO DE LA FUENTE, Angélica (1955): "Teaching Spanish to Mexican Indians Through the Vernacular". *The Teaching of Modern Languages*, Capítulo XII. Netherlands: UNESCO.
- (1961): "La alfabetización en lenguas indígenas y los promotores culturales". *A William Cameron Townsend en el vigésimo-quinto aniversario del Instituto Lingüístico de Verano*, pp. 231-248. México, D.F.
- COMAS, Juan (1956): "La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación". *América Indígena*, Vol. XVI, N° 2, pp. 92-108.
- DIABOLD, A. Richard, Jr. (1961): "Incipient Bilingualism". *Language*, Vol. 37, pp. 97-112.
- DOUGLAS, Wilfrid H. (1961): "The Vernacular Approach to the Australian Aborigines". *Practical Anthropology*, Vol. 8, pp. 63-70.
- FERGUSON, Charles A. (1962): "The Language Factor in National Development". *Anthropological Linguistics*, Vol. LV, pp. 23-27.
- GRAY, William S. (1948): *On their own in reading*. Chicago: Scott, Foresman & Co.
- (1956): *The Teaching of Reading and Writing*. París: UNESCO. Versión castellana: 1957. *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. París: UNESCO.
- GUDSCHINSKY, Sarah (1959): "Recent Trends in Primer Construction". *Fundamental and Adult Education*, Vol. IV, pp. 61-85.
- GURREY, P. (1948): "The Relationship Between a Vernacular and a Second Language". *Overseas Education*, Vol. 19,

pp. 687-697.

- KENNEDY, Raymond (1945): "The Colonial Crisis and the Future". *The Science of Man in the World Crisis*, ed. por Ralph Linton, pp. 306-346. New York: Columbia University Press.
- KITCHEN, Lew Clayton (1931): *Primary Education Among Santals of Midnapore*. Bengal.
- LEPAGE, R. B. (1964): *The National Language Question. Institute of Race Relations*. London: Oxford University Press.
- LEWIS, M. M. (1948): *Language and Society: The Linguistic Revolution and Social Change*. New York: Social Science Publishers.
- LOCKE, Alain and Bernard J. Stern (1956): "When People Meet". *Progressive Education Association*, Parte 4, pp. 465-597. New York.
- LÓPEZ GALARRETA, Alberto (1961): "El plan de trabajo en la Selva Peruana". *A William Cameron Townsend en el vigésimo-quinto aniversario del Instituto Lingüístico de Verano*, pp. 281-291. México, D.F.
- MALHERBE, E. G. (1937): *Educational Adaptations in a Changing Society*. Capetown y Johannesburg.
- MAZOUR, Anatole G. (1951): *Russia Past and Present*, pp. 383-386. New York: D. Van Nostrand Company, Inc.
- MCCONNELL, H. Ormonde (1953): "Teaching Them to Read: the Literacy Campaign in Haiti". *International Review of Missions*, Vol. 42, pp. 438-455.
- MOROTE, BEST, Efraín (1957): "Tres temas de la Selva". *Tradicón*, Nº 19, pp. 3-21. Cuzco, Perú.
- (1961): "Trabajo y escuela en la Selva Peruana". *A William Cameron Townsend en el vigésimo-quinto aniversario del Instituto Lingüístico de Verano*, pp. 301-312. México, D.F.
- NEIJS, Karel (1954): "Literacy Teaching for Adults". *South Pacific Commission*. New Caledonia: Noumea.
- NIDA, Eugene A. (1949): "Approaching Reading Through the

- Native Language". *Language Learning*, Vol. 2, Nº 1, pp. 16-20.
- (1961): *Bible Translation*, pp. 31-49. London: United Bible Societies.
- O'KELLEY, Elizabeth (1961): "Adult Education in the British Cameroons". *Overseas Education*, Vol. 31, pp. 24-27.
- PIROCH, Goldie (1955a): "The Importance of Bilingual Description to Foreign Language Learning". *Language Learning*, Vol. VI, Nº 1, pp. 51-61.
- (1955b): Reseña de *Language and Contact* por Uriel Weinreich. *Language Learning*, Vol. VI, Nº 1, pp. 80-81
- SAPIR, Edward (1949): "Language". *Selected Writings of Edward Sapir*, ed. por David G. Mandelbaum, pp. 7-37. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- SCOTFORD, John B. (1953): *Within These Borders: Spanish-Speaking People in the USA*. New York: Friendship Press.
- THURNWALD, Richard (1932): "The Psychology of Acculturation". *American Anthropologist*, Vol. 34, pp. 557-569.
- UNESCO (1949): *Fundamental Education: Description and Program*. París.
- (1953a): "African Languages and English in Education". *Education Studies and Documents*, Nº 11. París.
- (1953b): "The Use of Vernacular Languages in Education". *Monographs on Fundamental Education*, Nº VIII. París.
- (1953c): "Abolition of Adult Illiteracy in the U.S.S.R.". *Fundamental and Adult Education*, Vol. XI, Nº 3, pp. 129-192.
- UZCÁTEGUI, Emilio (1951): *Compulsory Education in Ecuador*. París: UNESCO.
- WEINREICH, Uriel (1953): *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- ZENGEL, Marjorie S. (1962): "Literacy as a Factor in Language Change". *American Anthropologist*, Vol. 64, pp. 132-139.