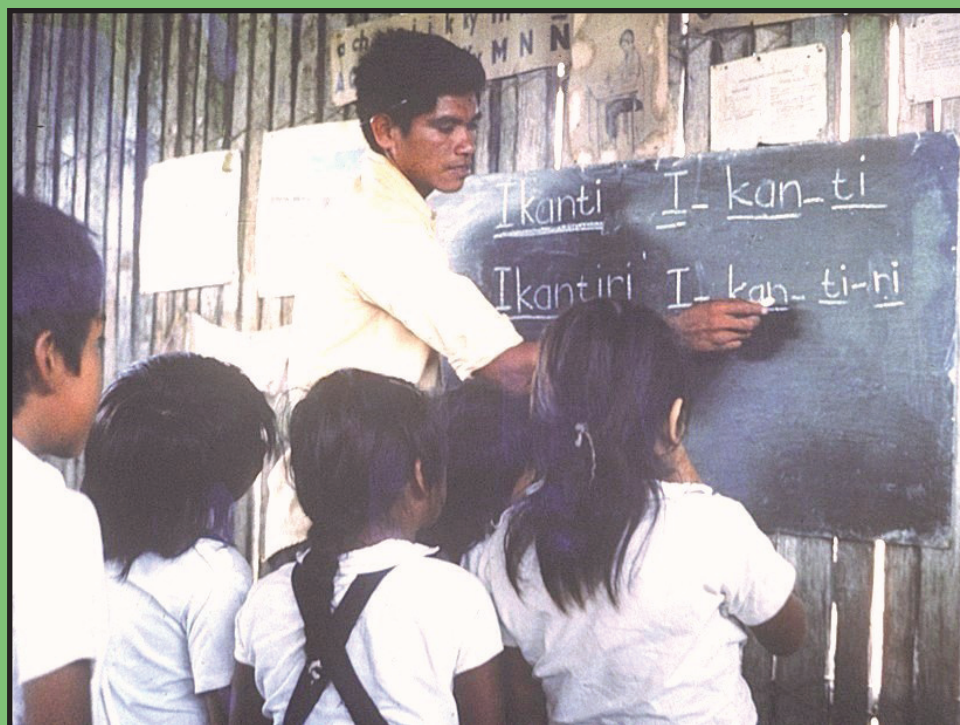


Leer es para saber

**Adquisición, retención y uso
del alfabetismo**

**Estudio entre los matsigenkas
de la Amazonía peruana**

PATRICIA M. DAVIS



Leer es para saber

**Adquisición, retención y uso
del alfabetismo**

**Estudio entre los matsigenkas
de la Amazonía peruana**

Leer es para saber

Adquisición, retención y uso del alfabetismo

Estudio entre los matsigenkas de la Amazonía peruana

PATRICIA M. DAVIS

Traducción al castellano: Walter del Aguila Gómez
Revisión: Giuliana López Torres

INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO
Perú - 2016

INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO
Sinchi Roca 2630, Lince
Lima, Perú

© 2016 Instituto Lingüístico de Verano
Primera edición

Fotografía (carátula): P. Davis

Versión castellana revisada de la tesis doctoral presentada
ante la facultad de Educación
University of Texas - Austin
Diciembre de 1994

Hecho el depósito legal en la
Biblioteca Nacional del Perú
N° 2016-04619

Impreso en
United States of America

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones siguientes:

- Reconocimiento. Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).
- No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.



Ellen Ross, la lingüista que primero estudió el idioma matsigenka, y los comuneros que la recibieron —Juanito, Augusto, Mussonini, Roberto y otros— quienes le demostraron una danza tradicional.

– Fotos: E. Ross, Bajo Urubamba río arriba de Camisea, 1946
P. Davis, Saskatchewan, Canadá, 1998

José Pereyra K.,
primer Coordinador
de Educación entre
los matsigenka, con su
esposa Inés.

– Foto: D. Hudson,
Yarinacocha, 1964



Haroldo Davis
con Feliciano de
Monte Carmelo.

– Foto: P. Davis,
hacia 1968

Dedicatoria

Al equipo que hizo posible esta historia

A George y Robert McKerihan

dos hermanos canadienses quienes con su visión
sacrificial y oraciones constantes impactaron el mundo

A R. W. Nichols y H. Stuart —hombres de negocios
de Dallas, pensadores perspicaces— representantes de
muchos de los que invierten en los menos favorecidos

A Ellen Ross y Walter y Betty Snell,
quienes diseñaron el alfabeto matsigenka
y así pusieron las bases para todo lo demás

A los maestros bilingües matsigenkas
verdaderos pioneros en la obra educativa

Hijos de mundos muy diferentes, cada uno de estos
ha surgido del anonimato para
impactar en esta generación para bien.
En el proceso nos han legado a los
que venimos después valiosos ejemplos
de fe y perseverancia, arduo trabajo y amor.

Y a Haroldo Davis,
quien dio su vida en búsqueda del sueño
que un día la historia contenida en estas páginas sea realidad.

Agradecimientos

El presente estudio se hizo realidad gracias a los esfuerzos de un contingente invisible de personas. Primero, quisiera agradecer encarecidamente al Instituto Lingüístico de Verano por la beca que hizo posible este estudio.

Asimismo, quisiera expresar una gratitud profunda a los asesores de mi tesis original —John A. Laska, Jr., James V. Hoffman, John G. Bordie, Gary R. Mackenzie y Stephen L. Walter. Se dieron tiempo para comunicar sus experiencias singulares con las cuales he salido muy enriquecida. Al Dr. Walter un agradecimiento por el apoyo con el análisis estadístico.

Gracias al pueblo matsigenka, quienes me permitieron entrar repentinamente en sus vidas y generosamente compartieron sus conocimientos —un don precioso. También, hago extensiva mi profunda gratitud al Profesor Edgar Barrientos cuya ardua labor y perspicacia hicieron posible el éxito del estudio.

Quisiera expresar también gratitud a mis hijos Neal y Rosemary y a sus respectivos esposos. Por turnos fueron mis asistentes, adoptando mi proyecto como si fuera el suyo. Gracias a colegas del ILV en el Perú quienes apoyaron con abastos, servicios y constante ánimo.

Agradezco a los técnicos Elizabeth McKerihan, Errol Jansen, Randy Boring y David Harrison; sin ellos, la impresión de este manuscrito no hubiera sido posible. Estoy endeuda con Mary Alice Banker por el revelado de fotografías; con Hank Bradley, James O. Wroughton y Marieta Johnson por dar una lectura a los primeros borradores; con Betty Snell y Elisa Goodson por sus revisiones de las pruebas de lectura en castellano, al cuerpo editorial y a decenas de amigos invisibles cuyo apoyo a través de muchos años los han hecho parte de esta historia. En contraste, mi contribución ha sido pequeña; este increíble contingente de personas fue el que me sostuvo.

CONTENIDO

	Página
Capítulo 1: El trasfondo	23
Los matsigenkas	23
Geografía.	24
Organización social	26
Historia	28
Propósito del estudio.	30
Marco teórico	30
El problema	33
Las preguntas	34
Importancia del estudio	36
Definiciones de términos.	37
Organización del estudio.	39
Capítulo 2: Alfabetismo en sociedades minoritarias:	
Consideraciones fundamentales	41
Cambio social	41
Consideraciones sociológicas	45
Consideraciones educativas	64
Resumen del capítulo	67
Capítulo 3: Lectura: ¿Qué implica?	71
Definiendo el alfabetismo	71
Historia del diálogo	72
El proceso de lectura	76
La lectura en lengua materna.	83
Evaluación	84
Resumen del capítulo	98
Capítulo 4: Cuarenta Años: Un resumen	99
Inicios de la lectoescritura	100
Desarrollo cronológico	102

De 1950 a 1959	104
De 1960 a 1969	107
De 1970 a 1979	116
De 1980 a 1992	126
Resumen del capítulo	132

Capítulo 5: Escuelas para los matsigenkas. 135

Preparación	135
Capacitación de maestros.	137
Las primeras escuelas	139
Los primeros textos escolares.	140
Expansión	140
Organización de las escuelas	141
Desarrollo curricular	144
La lectura	149
Supervisión escolar.	150
La Reforma Educativa	153
Capacitación para autores, traductores y operadores de imprenta	159
Revisión de textos escolares	160
Tributo a los matsigenkas	163
Resumen del capítulo	164

**Capítulo 6: Elaborando nuevos métodos de
investigación 167**

Preparativos iniciales.	167
Perfil de las comunidades seleccionadas	171
Solicitud de autorización.	187
Establecimiento de estándares para lectores matsigenkas.	190
Contenido de formularios de entrevista y pruebas de lectura	200
Resumen del capítulo	206

**Capítulo 7: Adquisición de datos con protocolos
adaptados a la cultura 209**

Recolección de datos	209
--------------------------------	-----

Población investigada 214

Preparación para el análisis 217

Preparación de datos no elaborados para su análisis
posterior. 218

Control de la confiabilidad del proceso de revisión. 224

Análisis de los datos 225

Bondades y limitaciones de los métodos utilizados 226

Resumen del capítulo 231

Capítulo 8: Alfabetismo en la cultura matsigenka. 235

Factores que influyen en la adquisición del alfabetismo 235

¿Cómo definen los matsigenkas a una persona alfabetizada? . . 247

Factores que contribuyen a la institucionalización del
alfabetismo y a costumbres grupales que giran
alrededor de la lectura. 251

Resumen del capítulo 258

**Capítulo 9: Perspectivas personales: Actitudes y uso
del alfabetismo** 261

Actitudes hacia el alfabetismo 261

Evidencias del alfabetismo 269

Conocimientos básicos de aritmética 271

La cara personal del alfabetismo 273

Actitudes hacia el cambio 275

Factores que influyen en la retención del alfabetismo 278

Resumen del capítulo 283

Capítulo 10: Niveles de alfabetismo 285

Niveles de alfabetización alcanzados 285

 La prueba de Nivel Básico 286

 La prueba de Nivel Intermedio. 296

 La prueba de Nivel Avanzado 302

 La prueba de castellano 310

Niveles de alfabetismo en las comunidades. 316

Resumen del capítulo 321

Capítulo 11: Contemplando los resultados	325
¿Satisficieron estándares? — todas las pruebas	325
Análisis de los resultados de las pruebas	328
Camisea en comparación con otras comunidades.	338
Distribución de las destrezas del alfabetismo	341
Distribución de los niveles de alfabetismo	344
Generalización de los resultados	345
Preguntas acerca de los procedimientos del estudio	346
Resumen del capítulo	350
Capítulo 12: Género, años de escuela y retención de la habilidad	351
Género	351
Tiempo de instrucción que necesitaron los participantes para alcanzar cada nivel de destreza en la lectura	355
Retención del alfabetismo	358
Resultados de las clases de alfabetización de adultos	363
Resumen del capítulo	365
Capítulo 13: Lecciones e implicaciones	369
Puntos fuertes y débiles de la investigación	369
Comparación de los niveles de alfabetismo.	370
Lecciones e implicaciones	372
Recomendaciones	378
Para quienes establecen políticas	378
Para educadores e investigadores de campo	383
Predicciones e inquietudes para el futuro.	385
En conclusión	387
Resumen del capítulo	387
Apéndice A: Cronología y fuentes de información	391
Apéndice B: Formulario de entrevista	449
Apéndice C: Ejemplos de pruebas de lectura	455

Apéndice D: Ejemplos de escritura de una familia	463
Apéndice E: Formulario de evaluación—pruebas de lectura	467
Apéndice F: Lista de sílabas por prueba	473
Apéndice G: Ejemplos de la escala de comprensión.	479
Apéndice H: Comparación entre evaluadoras.	483
Apéndice I: Base de datos para el proyecto de investigación	495
Apéndice J: Ejemplo de un registro de matrícula escolar	505
Referencias bibliográficas	511

LISTA DE CUADROS

5.1. Libros recomendados para las escuelas bilingües — 1984.	156
5.2. Páginas 1 y 2 de una lección de lectura	161
5.3. Páginas 3 y 4 de una lección de lectura	162
6.1. Población aproximada de las comunidades del Bajo Urubamba y sus tributarios — 1992.	168
6.2. Población del muestreo	170
6.3. Progresión de dificultad en la lectura — de lo fácil a lo difícil	197
7.1. Participantes, niños y adultos, que asistían a la escuela	215
7.2. Resumen: Pruebas de lectura administradas.	216
8.1. Definición matsigenka del alfabetismo	249
9.1. ¿Sabe usted leer bien?	262
9.2. ¿Lee usted mucho?	262
9.3. ¿Escribe usted mucho?	263
9.4. ¿Seguirá usted leyendo?.	264
9.5. ¿En qué idioma va a leer?.	265
9.6. ¿Quiénes necesitan leer?	266
9.7. ¿Necesitan leer las mujeres?	267
9.8. Las autoridades, ¿necesitan leer?	268
9.9. Tipos de evidencia observados	270
9.10. ¿Puede usted comprar y vender?	272
9.11. ¿Puede usted contar dinero?	273
9.12. Perfil de los participantes — género y nivel de alfabetismo	282
10.1. Prueba de Nivel Básico: Fluidez	289
10.2. Prueba de Nivel Básico: Comprensión	291
10.3. Prueba de Nivel Básico: Puntaje por sílabas correctas	293
10.4. Prueba de Nivel Básico: ¿Logró estándares preestablecidos?	294

10.5. Prueba de Nivel Intermedio: Precisión	297
10.6. Prueba de Nivel Intermedio: Fluidez	299
10.7. Prueba de Nivel Intermedio: Comprensión	300
10.8. Prueba de Nivel Intermedio: Velocidad	301
10.9. Prueba de Nivel Intermedio: ¿Logró los estándares preestablecidos?	302
10.10. Prueba de Nivel Avanzado: Fluidez	305
10.11. Prueba de Nivel Avanzado: Comprensión	306
10.12. Prueba de Nivel Avanzado: ¿Logró los estándares preestablecidos?	308
10.13. Prueba de castellano: Fluidez	312
10.14. Prueba de castellano: Comprensión	313
10.15. Prueba de castellano: ¿Logró los estándares preestablecidos?	315
10.16. Niveles de alfabetismo en las comunidades	317
11.1. Resumen general	326
11.2. Resumen detallado	328
11.3. Prueba de Nivel Básico — Relación entre la baja precisión y la baja comprensión	330
11.4. Prueba de Nivel Intermedio — Relación entre la baja precisión y la baja comprensión	331
11.5. Prueba de Nivel Avanzado — Relación entre la baja precisión y la baja comprensión	331
11.6. Prueba de Nivel Básico — Relación entre la baja velocidad y la baja comprensión	336
11.7. Prueba de Nivel Intermedio — Relación entre la baja velocidad y la baja comprensión.	336
11.8. Prueba de Nivel Avanzado — Relación entre la baja velocidad y la baja comprensión.	336
11.9. Resumen — Relación entre la velocidad y la comprensión	337
11.10. Distribución de la medida de las destrezas de fluidez y comprensión entre las comunidades	339

11.11. ¿Logró los estándares? — Camisea en comparación con las otras comunidades	341
11.12. Dentro del grupo — ¿Logró los estándares?	342
11.13. Camisea.	343
11.14. Las comunidades remotas	343
11.15. La prueba de Castellano — Camisea vs. comunidades remotas.	343
11.16. Pruebas de bondad de ajuste del chi-cuadrado — varianza entre comunidades	344
12.1. Participantes en el estudio según el género	352
12.2. Comparación global del rendimiento por sexo	352
12.3. Bondad de ajuste — Camisea	353
12.4. Bondad de ajuste — Camaná.	353
12.5. Todas las comunidades	354
12.6. Adultos que lograron los estándares preestablecidos . . .	359
12.7. Adultos que lograron los estándares preestablecidos para las pruebas de Nivel Básico y de Nivel Intermedio	359
12.8. Adultos que lograron los estándares preestablecidos para la prueba de Nivel Avanzado	360
12.9. Adultos que no lograron los estándares mínimos preestablecidos.	361
12.10. Adultos que asistieron a la escuela pero no lograron los estándares mínimos para la prueba de Nivel Básico	362
12.11. Adultos que asistieron tanto a la escuela como a clases de alfabetización pero no lograron los estándares mínimos de la prueba de Nivel Básico	363
12.12. Los adultos que dieron la prueba	364
13.1. Tasas de alfabetización de ciertas comunidades originarias de América Latina.	371

LISTA DE FIGURAS

3.1. Ejemplo de láminas para enseñar divisiones morfémicas	82
3.2. Ejemplos de ejercicios para mejorar la fluidez.	83
6.1. Análisis de una palabra larga	192
8.1. Ejemplo: Una página de lectura avanzada — una leyenda	260
10.1. Prueba de Nivel Básico — Puntajes por precisión	287
10.2. Prueba de Nivel Básico — Puntajes por fluidez	288
10.3. Prueba de Nivel Básico — Puntajes por comprensión . .	290
10.4. Prueba de Nivel Básico — Puntajes por velocidad	292
10.5. Prueba de Nivel Básico — Puntajes por sílabas correctas	293
10.6. Prueba de Nivel Intermedio — Puntajes por precisión . .	297
10.7. Prueba de Nivel Intermedio — Puntajes por fluidez . . .	298
10.8. Prueba de Nivel Intermedio — Puntajes por comprensión	299
10.9. Prueba de Nivel Intermedio — Puntajes por velocidad. .	300
10.10. Prueba de Nivel Avanzado — Puntajes por precisión . .	303
10.11. Prueba de Nivel Avanzado — Puntajes por fluidez . . .	304
10.12. Prueba de Nivel Avanzado — Puntajes por comprensión	306
10.13. Prueba de Nivel Avanzado — Puntajes por velocidad . .	307
10.14. Prueba de castellano — Puntajes por precisión	310
10.15. Prueba de castellano — Puntajes por fluidez	311
10.16. Prueba de castellano — Puntajes por comprensión . . .	313
10.17. Prueba de castellano — Puntajes por velocidad	314
10.18. Niveles de alfabetismo — Comunidades matsigenkas . .	318
10.19. Niveles de alfabetismo — Según los estándares de la UNESCO	320

LISTA DE MAPAS Y CROQUIS

1.1. Área actualmente habitada por los matsigenkas	25
6.1. Comunidad de Camisea	172
6.2. Comunidad de Camaná	174
6.3.a. Comunidad de Chokoriari — secciones 1 – 3.	176
6.3.b. Comunidad de Chokoriari — secciones 4 – 6.	177
6.4. Comunidad de Mayapo	179
6.5. Comunidad de Puerto Huallana	181
6.6. Comunidad de Segakiato	183
6.7. Comunidad de Shivankoreni	186

Leer es para saber

ADQUISICION, RETENCION Y USO DEL ALFABETISMO

Estudio entre los matsigenkas de la Amazonía Peruana

Patricia M. Davis, Ph.D.

University of Texas - Austin

Traducción al castellano: Walter del Aguila Gómez

Revisión: Giuliana López Torres

Después que el sistema fonológico de la lengua matsigenka del Perú fuera escrito alrededor de 1950, el Ministerio de Educación abrió escuelas bilingües en la Amazonía. Hoy en día, a juicio tanto de los matsigenkas como de los de afuera, el programa bilingüe matsigenka ha logrado éxito, no obstante los desafíos que planteaban la distancia, el idioma y la diversidad cultural. Este estudio presenta una cronología que abarca cuarenta años y describe los aspectos sociológicos y educativos del programa. Los datos, recogidos de 303 individuos en siete comunidades mediante entrevistas y pruebas de lectura en casa, revelan un nivel promedio de alfabetismo del 64.7%, mucho uso de la lectoescritura y actitudes que auguran la continuidad de su uso. El nivel de alfabetismo entre las mujeres y los hombres es casi el mismo. La autora, quien experimentó con pruebas de grupo como una manera de adaptarse a las preferencias de una sociedad con orientación grupal, también describe el reto de elaborar instrumentos de prueba, métodos de evaluación y procedimientos de investigación que sean culturalmente apropiados.

Capítulo 1

El trasfondo

Hace mucho tiempo yo vivía en la cabecera del río y nunca vi una escuela pero ahora hemos venido a la comunidad y he aprendido un poco. Si no me gustara la escuela, no me quedaría aquí, y si a mis paisanos no les gustara, ¿crees que se hubieran trasladado acá? Pero nosotros hemos venido a vivir en la comunidad. Quiero que mis hijas aprendan para que me ayuden. Yo he terminado sólo un poco; no hubo dinero para continuar...pero mi hija entrará y aprenderá más.

– Padre de familia, Casa 29, Camaná

Este estudio investiga la adquisición y la retención del alfabetismo entre los matsigenkas de la selva sur del Perú. La investigación se llevó a cabo de octubre a diciembre de 1992, en un intento por evaluar los resultados de los primeros cuarenta años de esfuerzos educativos en la región del Bajo Urubamba. Sin embargo, ninguna descripción o datos estadísticos pueden representar adecuadamente el aprecio por el alfabetismo que demostraron la mayoría de los matsigenkas o el placer con el que afirmaban: “¡Leer es para saber!” Por favor agregue este elemento a su interpretación del texto mientras lo va leyendo.

Los matsigenkas

El grupo etnolingüístico matsigenka (también conocido como *machiguenga*, el nombre impuesto por forasteros) habita en la selva sur del Perú. Tiene una población de aproximadamente doce mil habitantes¹ y pertenece a la familia lingüística arawak. Viven muy dispersos en las estribaciones orientales de los Andes a lo largo de los pequeños ríos que forman la hoya del río Urubamba en la provincia

¹ Censo escolar de 2012, archivos de la Supervisión, UGEL La Convención.

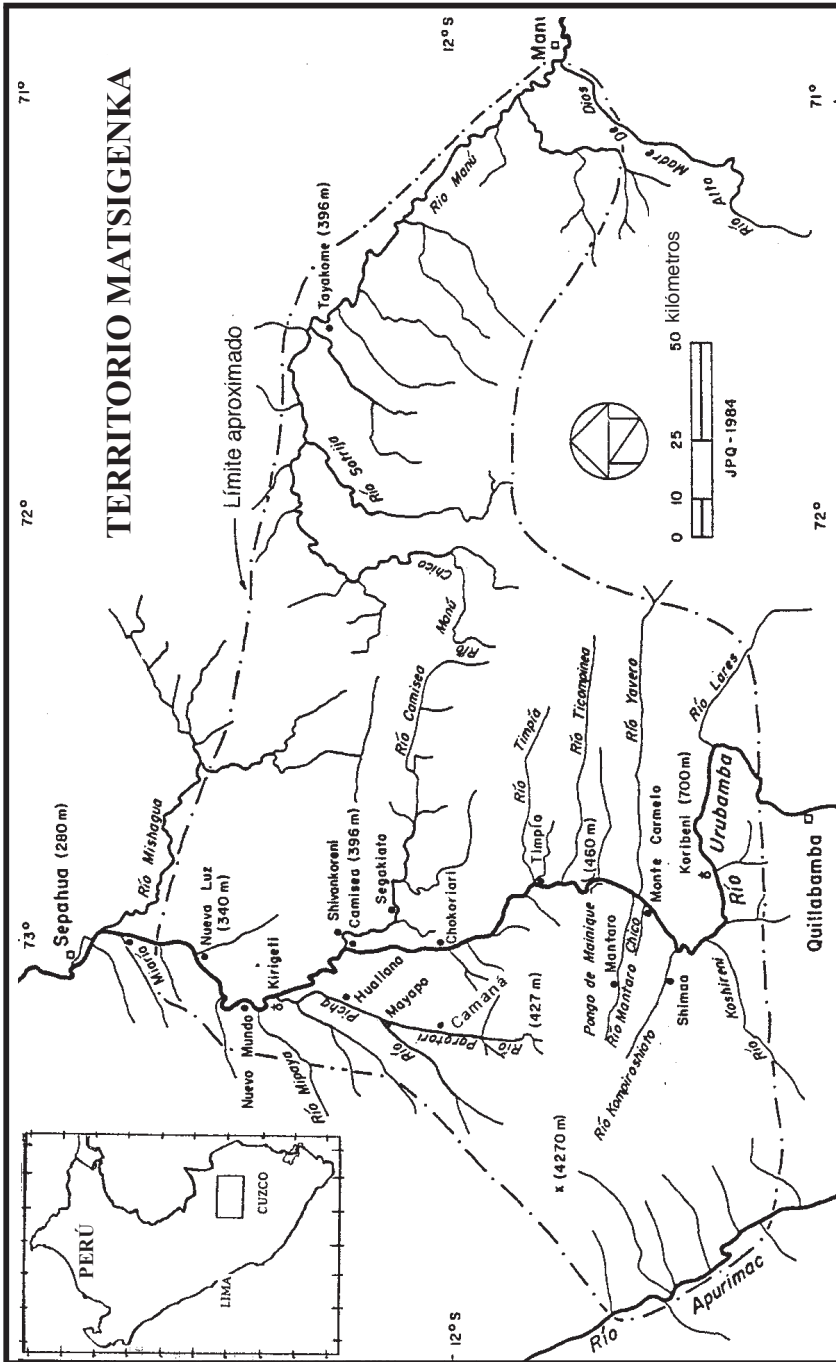
de La Convención, departamento de Cusco, y los tributarios del río Manú, departamento de Madre de Dios. Ocupan una extensión aproximada de 200 kilómetros (de norte a sur) por 400 kilómetros (de este a oeste). Según Baksh (1984:24) la densidad demográfica es menos de una persona por dos y medio kilómetros cuadrados pero aún así los matsigenkas continúan siendo uno de los grupos originarios de más vitalidad de la América tropical.

Geografía

El territorio matsigenka abarca tres áreas geográficas distintas. El sector sur, el más montañoso, conocido como el Alto Urubamba, está separado de la región norte del Bajo Urubamba por una cadena de cerros escarpados y el pongo de Mainique, lo que ha impedido el contacto entre estas dos divisiones del grupo étnico. Al este, una segunda cadena de cerros que forma parte de la línea divisoria continental, separa a las poblaciones del Alto y Bajo Urubamba de las de la región del Manú y Madre de Dios. Los ríos de las tres áreas están separados por cerros cubiertos de densa vegetación. Algunas trochas escabrosas conectan los ríos y algunas de las comunidades, pero la gente viaja mayormente por río en canoas y, cuando hay combustible, en botes o en canoas motorizados.

Los ríos principales y sus tributarios serpentean por la selva en grandes curvas y son conocidos por ser torrentosos y por sus remolinos y rápidos (cachueras) peligrosos. A veces, en la época de creciente, es imposible viajar. Durante el verano (tiempo de sequía) también puede resultar difícil y hasta imposible viajar debido a la escasez de agua.

Por estas características geográficas, el área siempre ha sido remota y de difícil acceso. La comunicación con Pucallpa es más fácil desde la región del Bajo Urubamba aunque queda a unos 450 kilómetros por avión (560 kilómetros por vía fluvial) al norte del territorio matsigenka. Pucallpa es el centro comercial y político del departamento colindante de Ucayali. El viaje río abajo a Pucallpa en bote motorizado toma de cuatro a diez días. El viaje de regreso



Mapa 1.1. Área actualmente habitada por los matsigenkas
(Adaptado de M. Baksh [1984]. Uso autorizado.)

toma de diez a catorce días, según la velocidad de la corriente. Los pueblos intermedios más cercanos ofrecen sólo servicios parciales.

En el Alto Urubamba, uno llega desde el pongo hasta el pueblo fronterizo de Kiteni en aproximadamente cinco horas de viaje río arriba, en bote a motor de 40 HP. De allí a Quillabamba, capital de la provincia, es un día de arduo viaje en camión o alrededor de seis horas en ómnibus. En un día más de viaje por tren uno llega al Cusco, capital del departamento del mismo nombre. La distancia y los peligros del viaje han atemorizado a los forasteros, así que los matsigenkas, especialmente los del Bajo Urubamba, han vivido muy aislados. Hasta hace poco la región no disponía de servicios públicos. Aún en la actualidad existen pocos.

Organización social

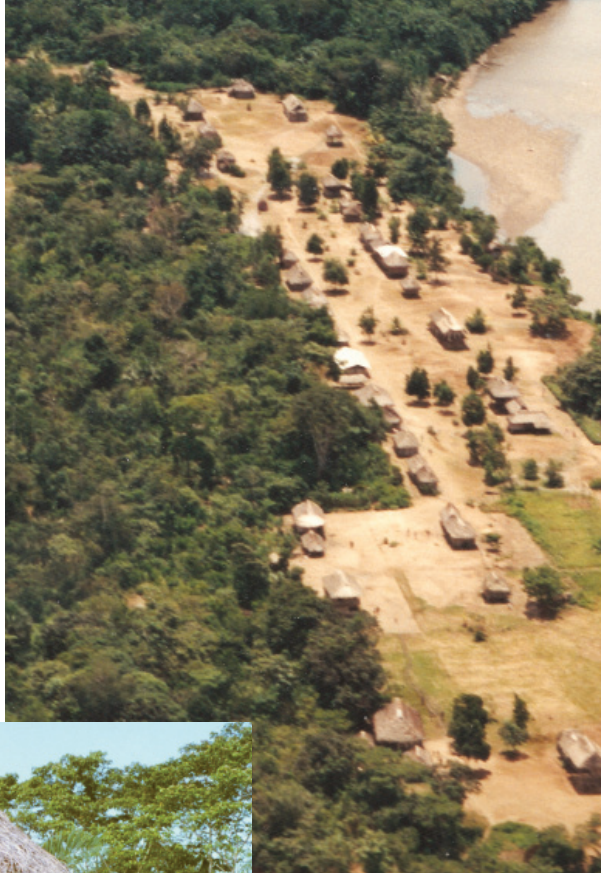
Como es típico en los pueblos amazónicos aislados, los matsigenkas han practicado actividades de subsistencia: la pesca, la caza, la recolección y la agricultura de roza y quema, que —según sus propias declaraciones— han suplido sus necesidades de manera satisfactoria. Rosengren (1987), quien realizó un estudio en la región del Alto Urubamba, describe a esta sociedad como

altamente atomista y amorfa.... No viven en aldeas nucleadas y no tienen nociones fijas de territorialidad. No están divididos en clanes, linajes ni otros segmentos. ...Su sociedad está estructurada sin precisión y son, por lo general, individualistas. La gente no está organizada en jerarquías de ninguna clase. (p. 3)

Más bien caben dentro de la definición clásica de una sociedad egalitaria (Rosengren 1987:4) “en la que existen tantas posiciones de prestigio en cualquier grado de edad-sexo como personas capaces de ocuparlas” (Fried 1967:33).

Expertos conocedores del bosque, buenos trabajadores y honrados, los matsigenkas son, sin embargo, personas tímidas que tienden a mantener un alto nivel de intimidad e interdependencia

Una comunidad típica (Puerto Huallana) situada a la orilla del río. La escuela y campo deportivo están arriba a la izquierda.



Una vivienda típica (en Camaná). En el patio, la familia seca frijoles y café.

– Fotos: R. Clayton, 1992

entre los cónyuges y un bajo grado de agresividad o espíritu pendenciero en las relaciones sociales (O. R. Johnson 1978:285-286). La cortesía es muy valorada y el trueque es un aspecto importante en las relaciones interpersonales (Baksh 1984:58). Un conjunto complejo de variables gobierna las relaciones domésticas vinculadas con el intercambio (O. R. Johnson 1978:11). Tanto hombres como mujeres se adaptan perfectamente al ambiente y disponen de estrategias bien desarrolladas para obtener alimentos silvestres (Baksh 1984:63-117). Tradicionalmente, los hombres son agricultores expertos con un sistema agrícola eficiente y no destructivo (Baksh 1984:140). En 1992, las destrezas en el tejido, la cestería, la elaboración de flechas y bolsas de fibra vegetal, y la construcción de casas y canoas estaban aún vigentes; algunas mujeres todavía practicaban la alfarería. Existe también un amplio repertorio de tradición oral y de conocimientos sobre hierbas y plantas medicinales.

Historia

Rosengren (1987:36-51) detalla los contactos del mundo occidental con los matsigenkas citando las referencias en crónicas centenarias de soldados, sacerdotes misioneros, aventureros y exploradores que fueron los primeros en llegar al territorio matsigenka. Zarzar (1985:224) cita relatos antiguos que hablan de incursiones por parte de sus vecinos yine (piros); sin embargo, pocos datos confiables se registraron hasta mediados del siglo diecinueve. Después de la conquista española, el grupo era pasivo y poco visible para los viajeros que pasaban por su territorio, pues prefirieron esconderse y no enfrentarse con foráneos. Se recolectó la corteza del árbol de la quina o chinchona (base de la quinina para tratar la malaria y la fiebre amarilla) durante algunas décadas después de 1850; pero su importancia declinó con el inicio de la fiebre del caucho alrededor de 1870. Durante ese período, la práctica de capturar a los indígenas como esclavos para el trabajo forzado en la extracción del caucho se generalizó por toda la selva. Cientos, quizás miles, de matsigenkas murieron como resultado del trato despiadado, las

epidemias y el sufrimiento; muchos fueron llevados como esclavos; otros, en un intento de evitar el contacto, huyeron a las cabeceras de los ríos. Durante el período que siguió a la fiebre del caucho, se establecieron algunas haciendas en el territorio matsigenka en las que los matsigenkas fueron la fuerza de trabajo.

Misioneros dominicos españoles llegaron al territorio matsigenka del Alto Urubamba a principios del siglo veinte y, con el tiempo, establecieron cuatro misiones —Quillabamba, Quellouno, Chirumbia y Coribeni— donde había escuelas a las que asistían muchos niños matsigenkas. El resultado fue cierto grado de alfabetismo en castellano y de aculturación a la sociedad occidental, aunque un líder me expresó su preocupación por el bajo nivel de retención existente a mediados de la década de los sesenta. Hoy en día, de estas cuatro, sólo la misión y la escuela de Quillabamba permanecen.

Después de 1952, otras dos misiones dominicas —Timpía y Kirigueti— se establecieron en el territorio del Bajo Urubamba. Aunque las áreas alrededor de las misiones han sentido una fuerte influencia por su presencia, grandes extensiones han permanecido virtualmente intactas.

La colonización, especialmente en el Alto Urubamba, ha prosperado en los últimos cincuenta años; ya que la Carretera de Penetración de sur a norte ha llegado casi hasta el pongo que separa los territorios del Alto y el Bajo Urubamba. Muchos colonos quechuas y mestizos llegaron antes que la carretera. A finales de la década de los setenta y principios de la siguiente, la exploración de petróleo había penetrado al territorio matsigenka del Bajo Urubamba en todas direcciones, resultando en el descubrimiento de importantes reservas de gas natural en el lado norte de la cordillera.²

² Alrededor de 1999, un consorcio petrolero contrató con el gobierno peruano para extraer el gas y desde entonces se han introducido muchos cambios.

Propósito del estudio

Este estudio tuvo un doble propósito: 1) Compilar una cronología de cuarenta años de alfabetismo y educación entre los matsigenkas con la esperanza de lograr un mejor entendimiento de los factores que intervienen en la adquisición, la retención y el uso del alfabetismo. 2) Obtener una medida aproximada del éxito del programa de educación bilingüe tal como se encontraba a fines de 1992 para poner estos datos a disposición de los educadores, inclusive a disposición de los administradores de las escuelas bilingües matsigenkas.³

Marco teórico

En diciembre de 1993, en la conferencia cumbre llevada a cabo en Nueva Delhi bajo los auspicios de las Naciones Unidas, líderes de los países con mayor población en el mundo reafirmaron su intención de proporcionar la educación para todos (UNESCO 1994:7). Las naciones participantes en aquella conferencia representaban el 70% de los analfabetos en el mundo y más de la mitad de los niños que no asistían a la escuela, cuyo total se estimaba que para el año 2000 llegaría a 83 millones (UNESCO 1993b:2).

La conferencia constituyó un incentivo para los alfabetizadores en el mundo que tratan de enseñar a leer en idiomas de reciente escritura. Desde 1963, UNESCO ha recomendado la alfabetización universal (UNESCO 1963b). Estudios tales como los de Goody (1968), Scribner y Cole (1981) y Bhola, Muller y Dijkstra (1983) proveen cierta información sobre el alfabetismo en sociedades tradicionales. La UNESCO (1976) y Bhola (1990a) han acumulado experiencia en la evaluación de programas de alfabetización. Educadores tales como Laubach (1951), Freire y Macedo (1987), Gudschinsky (1973), Thomas (1990), y Stringer y Faraclas (1987)

³ Muchos de los datos presentados aquí aparecen en la ponencia "Leaping into the space age: Community development among the Machiguenga", por P. Davis, W. Snell & B. Snell, presentada ante el SIL Intercultural Communication Seminar (Seminario sobre Desarrollo Comunal Intercultural de SIL), Dallas, TX, en mayo de 1992.

han desarrollado métodos de enseñanza de lectura para comunidades prealfabetizadas.

Muchos consideran que el alfabetismo es un derecho humano básico, como lo reafirma la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO 1990:1). Los que están persuadidos de esto frecuentemente piensan que el alfabetismo va paralelo al bienestar económico (Wagner 1993:5). Otros promotores del desarrollo lo consideran necesario —aunque no totalmente benéfico— por razones prácticas y/o religiosas y, por tanto, procuran hacerlo extensivo a todos. Algunos como Harris (1981), Street (1984) y Barton (1994) advierten sobre los posibles riesgos. El alfabetismo puede ser una espada de dos filos, al acelerar la desintegración cultural desprevenida de sus “beneficiarios” y, al mismo tiempo, promover la discriminación social y los valores materialistas.

Goody (1968:11-17), Walker (1981) y Ong (1982) también comentan que en ciertas sociedades la lectoescritura no es para todos sino que está limitada a unos pocos privilegiados —tales como sacerdotes u otros individuos designados para este fin. En estas sociedades, a los escogidos se les permite el acceso a las instituciones que enseñan la lectoescritura. En otras culturas existe el alfabetismo múltiple: Los vai de Liberia noroccidental usan tres sistemas de escritura diferentes, cada uno en situaciones distintas no interrelacionadas (Scribner y Cole 1981). Los tuareg del Sahara, los cham de Vietnam, los yi de la China y los cherokees de los Estados Unidos tienen (o tenían) un sistema de escritura que era conocido por muchos pero que ha caído en desuso. En contraste, los quichés de Guatemala (Henne 1985) y los quechuas del Perú (Weber 1994) —en su mayoría— han rechazado la lectoescritura en sus propias lenguas. Los factores sociológicos que generan tan diversa gama de actitudes hacia la adquisición del alfabetismo obviamente dependen de la situación, pero ¿existen patrones? Y de ser así, ¿qué tan bien los entendemos?

Además existen preguntas sobre la retención del alfabetismo. Heath (1986a:227) afirma que el tener razones para hablar sobre el contenido de materiales escritos es un factor que ayuda a perpetuar el

alfabetismo en una sociedad: “Las investigaciones...dan...evidencia de que...el establecimiento de instituciones donde se habla acerca de materiales escritos es importante para la retención del alfabetismo y su explicación”. Giesecke y Elwert (1982) y Thomas (1974) también apoyan esta proposición. Hablar sobre el *contenido* de fuentes escritas parece tener mayor importancia que hablar en el aula sobre los *procesos* inherentes a la lectura. *The Adult Performance Level Report (Informes sobre el Nivel de Rendimiento del Adulto)*, U.S. Education Office, 1977, indican que aun en sociedades alfabetizadas, pocas personas —en menor grado aun los alfabetizados marginales— conversan mucho sobre los procesos de la lectura. Sin embargo, Wagner (1993) indica que “la gran mayoría de los estudios del aprendizaje humano han enfocado la adquisición de varias destrezas y habilidades. Relativamente pocos han examinado la retención y la pérdida de destrezas complejas” (p. 219), a pesar de que la retención del alfabetismo ha sido un motivo de preocupación importante en los países en desarrollo (p. 220) y para los planificadores educativos (p. 221).

Además de los factores sociológicos, los programas de alfabetización deben prestar atención también a los factores pedagógicos. Los investigadores han recogido un gran cúmulo de conocimientos sobre muchos aspectos de la lectura. Los siguientes son algunos ejemplos:

- definiciones del alfabetismo (de Castell, Luke y MacLennan 1986)
- métodos y enfoques de la lectura (Chall 1967, 1983; Guszak 1985; Goodman 1986; Stahl y Miller 1989; Juel 1991)
- movimiento ocular (Huey 1968; Stanovich 1991b)
- enseñanza de la lectura (Aulls 1982; Barr y Johnson 1991; Sticht y McDonald 1992)
- diferencias individuales (Stanovich 1986)
- comprensión (Pearson y Fielding 1991)
- fluidez (Hoffman e Isaacs 1991)
- diagnóstico de dificultades (Barr, Sadow y Blachowicz 1990)
- evaluación de la lectura (Bhola 1990a; Anthony, Johnson, Mickelson y Preece 1991; Calfee y Hiebert 1991)

- alfabetismo de adultos y alfabetismo en el lugar de trabajo (Taylor y Draper 1989; Soifer, Irwin, Crumrine, Honzaki, Simmons y Young 1990; Mikulecky y Drew 1991; Sticht 1991; Rogers 1992).

Sin embargo, dicho cúmulo de conocimientos se basa en el idioma inglés y, con la excepción del extenso trabajo de Scribner y Cole (1981) y de Wagner (1993), pocos estudios enfocan la evaluación de la lectura en sociedades minoritarias. Wagner comenta (p.12) que la política internacional de educación se ve obstaculizada por la falta de comprensión del alfabetismo entre la juventud de los países en desarrollo.

El problema

Todavía son escasos los conocimientos sobre los factores involucrados en la aceptación o el rechazo del alfabetismo, el apoyo necesario para asegurar su continuidad y aspectos educativos relacionados con la enseñanza y la evaluación de la lectura en idiomas no indoeuropeos. Ferguson (1987:234) dice que “Goody (1968), Scribner y Cole (1981) y Schieffelin y Gilmore (1986) tratan muy poco sobre los procesos propios de la enseñanza de la lectoescritura”. Debido a lo escaso de esta información, Heath, en una conferencia sobre el alfabetismo en las lenguas vernáculas (Stanford University, julio de 1987), pidió que se recogieran datos sobre las sociedades minoritarias. Wagner (1993) también comenta que todavía quedan muchas interrogantes acerca del alfabetismo y que faltan respuestas definitivas y datos empíricos necesarios para tomar decisiones con respecto a la educación. Cita, además, la necesidad de investigaciones básicas y aplicadas, junto con la evaluación de programas, para proveer “información crítica que llevaría...a una mayor eficacia en los programas educativos... [y a] una comprensión más amplia de la compleja realidad en la que se relacionan el alfabetismo, la cultura y el desarrollo” (p. 267).

El presente estudio intenta hacer una contribución al conocimiento hasta hoy acumulado. Dará una descripción detallada de un programa que parece haber tenido éxito desde el punto de vista del pueblo matsigenka y de los criterios de evaluación tales

como la adquisición y retención del alfabetismo y la igualdad de oportunidades educativas para hombres y mujeres. A medida que se adquirieran mayores conocimientos, se podrá establecer una base computarizada de datos educativos como el de los Human Relations Area Files (Archivos de Relaciones Humanas por Áreas preparado para el campo de antropología), facilitando así estudios correlacionales y comparativos que, con el tiempo, podrían responder a nuestras preguntas más generales.

Las preguntas

Si, tal como Heath (1991) sugiere: “el apoyo institucionalizado” al alfabetismo permea a una sociedad alfabetizada, debiera ser posible, mediante la observación, identificar algunos de los factores que constituyen dicho apoyo, aunque en situaciones tan complejas muy pocas veces es posible establecer con certidumbre la causa y el efecto. Aquí relatamos la historia de la adquisición del alfabetismo entre los matsigenkas, enumerando los proyectos de desarrollo comunal, el proceso educativo y otros eventos que ocurrieron fuera del área matsigenka pero que afectaron su programa educativo.

Varios propósitos secundarios también surgieron:

1. Explorar el concepto matsigenka de lo que es ser alfabetizado, porque —según Heath (1991)— el alfabetismo puede tener diferentes significados para grupos humanos diversos en épocas diferentes, tal como en nuestra sociedad ha cambiado desde sólo saber firmar su propio nombre hasta ser alfabetizado funcional, o aun alfabetizado con respecto a las computadoras (Keller-Cohen, 1993).
2. Obtener datos con respecto al número de lectores y los niveles de destreza que el programa de lectura matsigenka produce.
3. Determinar el tiempo promedio requerido para que cada persona alcance los niveles Básico, Intermedio y Avanzado de fluidez y el tiempo de retención del alfabetismo. No siempre es la instrucción en la escuela el factor clave en la

adquisición del alfabetismo en una sociedad. Sin embargo, los matsigenkas del Bajo Urubamba no habían establecido una tradición de la lectoescritura, tal como Foster y Purves (1991) describen para el pre-moghul de la India; ni tuvieron otras formas de instrucción académica al estilo occidental. Para ellos, la escuela ha sido la fuente principal del alfabetismo y así se debe reflejar en este estudio.

4. Determinar si las actitudes son indicios de la preservación de la lectura en la sociedad a largo plazo y si las oportunidades para adquirir la lectoescritura son iguales para hombres y mujeres.

Las siguientes interrogantes —agrupadas de manera que reflejan el orden cronológico y el doble propósito del estudio— sirvieron de guía en el diseño de esta investigación:

Preguntas sociológicas

1. ¿Qué factores contribuyeron a la adquisición del presente nivel de alfabetismo?
2. ¿Cómo definen los matsigenkas a una persona alfabetizada?
3. ¿Han llegado a institucionalizarse algunos factores que apoyan al alfabetismo o a ser parte de la costumbre del grupo? De ser así, ¿en qué ambientes operan dichos factores?
4. ¿Indican las actitudes expresadas que el alfabetismo será perpetuado?
5. ¿Qué factores han influido en la retención del alfabetismo?

Preguntas educativas

6. ¿Qué porcentaje de la población estudiada ha logrado el Nivel Básico o Funcional de alfabetización?
7. ¿Qué porcentaje de la población estudiada ha logrado el Nivel Intermedio de alfabetización?
8. ¿Qué porcentaje de la población estudiada ha logrado el Nivel Avanzado o Fluido de alfabetización?
9. ¿Cuánto tiempo de instrucción necesitaron los participantes para alcanzar cada nivel de destreza en la lectura?

10. ¿Hasta qué punto ha sido retenido el alfabetismo en el Nivel Básico?
11. ¿Son uniformes los niveles de alfabetismo entre las comunidades estudiadas?

Al mismo tiempo que la investigación principal estaba en marcha, hicimos también una evaluación informal de su diseño: ¿Fueron apropiados para el idioma y los lectores matsigenkas los estándares mínimos de lectura preestablecidos? ¿Recogieron los instrumentos elaborados los datos medulares de una manera culturalmente apropiada? ¿Fueron apropiados los procedimientos de investigación dadas las condiciones existentes en las comunidades matsigenkas?

Importancia del estudio

Los siguientes factores merecen investigación y dan valor a este estudio:

A diferencia del patrón común, entre los matsigenkas hay una actitud favorable hacia el alfabetismo y una tasa relativamente alta de alfabetización en comunidades de la selva muy aisladas —y anteriormente monolingües— donde las escuelas del gobierno (las primeras en la historia) se establecieron sólo a partir de 1954.

Toda la instrucción en el nivel primario fue impartida por maestros matsigenkas. Al principio, la mayoría de ellos eran alfabetizados incipientes. Continuaban su educación en cursos de verano y, año tras año, a medida que avanzaban de grado en grado, compartían sus conocimientos con sus alumnos. Para 1992, los maestros de primaria poseían por lo menos los certificados de secundaria y existían tres colegios secundarios en comunidades matsigenkas con docentes hispanohablantes y matsigenkas egresados de institutos superiores.

Por casi diez años administradores yines (piros) y matsigenkas, no mestizos, habían supervisado el programa de educación bilingüe.

Muchos programas de alfabetización fracasan cuando sus fundadores se retiran. En contraste, este programa se ha fortalecido. Los factores que produjeron tal fenómeno merecen estudio.

Raras veces es posible documentar un programa de un grupo minoritario que lleva cuarenta años de existencia y con la ayuda de cientos de participantes-observadores que lo han conocido desde sus inicios. Un colega matsigenka —quien además es un brillante educador— nos comunicó en muchas ocasiones la perspectiva matsigenka. El hecho de que la investigadora conociera previamente a los participantes y su idioma también permitió reducir la tensión de los recelosos matsigenkas. Esta rara y fortuita combinación de factores favorables nos permitió recoger datos que de otra manera hubieran sido muy difíciles de obtener.

Esperamos que este estudio de largo alcance contribuya al conocimiento general sobre programas de alfabetización entre grupos lingüísticos minoritarios, proporcionando datos para los estudiosos, para los anales históricos de los matsigenkas y para los administradores de las escuelas matsigenkas.

Definiciones de términos

En este estudio, en base al conocimiento que los estudiosos y educadores nos proporcionan, emplearemos las siguientes definiciones:

No alfabetizado o analfabeto: Persona que no sabe leer ni escribir y que nunca ha recibido clases de lectoescritura.

Semi-alfabetizado: Persona que tiene algunas nociones de lectura pero que, en un pasaje de lectura fácil sobre experiencias diarias, no logra satisfacer los siguientes estándares mínimos preestablecidos: 92% de precisión, 80 sílabas por minuto (spm) de velocidad y (en una escala de 1 a 5) 2 puntos por fluidez y 3 – puntos por comprensión.

Definición matsigenka de alfabetizado: No fue posible determinar de antemano la definición matsigenka de una persona alfabetizada. Fue necesario obtenerla empíricamente en el campo. Las definiciones presentadas en el capítulo 5 surgieron a medida que las personas describían el concepto de lectura que tenían durante las entrevistas de casa en casa.

Nivel Básico o Funcional: Persona capaz de leer material sobre experiencias diarias en un lenguaje que potencialmente emplea

todas las sílabas del idioma. Al mismo tiempo satisface al menos los siguientes estándares mínimos: 92% de precisión, 80 sílabas por minuto de velocidad y (en una escala de 1 a 5) 2 puntos por fluidez y 3 – puntos por comprensión.

Nivel Intermedio: Persona capaz de leer material con vocabulario y patrón silábico no restringidos, pero moderadamente sofisticado y de contenido parcialmente desconocido. Al mismo tiempo satisface al menos los estándares mínimos antes indicados.

Nivel Avanzado: Persona capaz de leer textos formales que contienen conceptos nuevos y abstractos. Al mismo tiempo satisface al menos los estándares mínimos anteriormente indicados.

Fluido: Capaz de leer con la prosodia y expresión del habla natural.

Institución: Entidad organizada donde la lectoescritura es parte integral de sus actividades. Ejemplos: escuela, iglesia, asamblea general comunal, la Central de Comunidades Nativas Matsigenka (CECONAMA).

Costumbre de grupo: Tradición bien establecida (como escribir cartas) que promueve el uso de la lectoescritura y comentarios sobre materiales escritos.

Retención del alfabetismo: Mantenimiento de las destrezas de lectoescritura.

Evaluación del alfabetismo: Medición de las destrezas de lectoescritura.

Lectura, escritura, escuela, alfabetismo: Términos que los matsigenkas entienden que son diferentes, pero en sus mentes están tan fuertemente ligados entre sí, que a veces los usan indistintamente. Este uso es evidente en algunas de las citas presentadas.

Al escribir un documento de esta naturaleza, surge el dilema de qué términos se pueden emplear apropiadamente al referirse a los grupos etnolingüísticos no dominantes de la Amazonía. Esto es especialmente serio puesto que, a través de los años, términos considerados apropiados en una época son peyorativos en otra. Aquí, tomando en cuenta las nomenclaturas que los pueblos indígenas emplean para referirse a sí mismos, usaré de manera alternativa,

y siempre con el debido respeto, los términos *grupo etnolingüístico*, *indígena*, *originario*, *nativo*, *aborigen* y *sociedad minoritaria*. Uso los términos *pueblo* y *comunidad* con cautela puesto que en muchos lugares se entienden como *asentamientos humanos* más bien que una población en general. El término *mestizo* se refiere a personas de descendencia mixta español-indígena, a diferencia de los de descendencia puramente española o indígena.

He adoptado el uso de *profesor* al referirme a los maestros matsigenkas —título de respeto utilizado en la selva peruana durante mi visita en 1992.

Organización del estudio

Este primer capítulo describe la naturaleza y el propósito del estudio. Los capítulos 2 y 3 hacen una reseña de la literatura y el trasfondo teórico. Los capítulos 4 y 5 describen la situación cultural, geográfica e histórica de los matsigenkas y también describen la formación de los programas de desarrollo comunal y alfabetización. Los capítulos 6 y 7 explican el diseño y la implementación del estudio, inclusive los procedimientos de las entrevistas y de la evaluación. Estos fueron culturalmente adaptados para ser usados en una sociedad con orientación grupal. Los capítulos 8 y 9 presentan los hallazgos sociológicos. Los capítulos 10 y 11 enfocan los hallazgos educativos. El capítulo 12 investiga los factores que contribuyeron a la retención del alfabetismo. El capítulo 13 resume las lecciones aprendidas enumerando recomendaciones para el futuro. Los apéndices presentan una cronología 1946-1993, las preguntas de las entrevistas, los instrumentos de prueba y las estadísticas escolares. Fotografías e ilustraciones se encuentran dispersas a lo largo del texto.



Práctica de escritura de los escolares vista en una planta de tuna.

– Foto: W. Clayton, Mayapo, 1992

Capítulo 2

Alfabetismo en sociedades minoritarias: Consideraciones fundamentales

En tiempos antiguos los caciques eran diferentes. Vivían en las cabeceras de los ríos y hacían trabajar al pueblo. Sabían organizarlo para el trabajo y los hacían habituarse para que no se escaparan pero a menudo eran malos y rabiosos. Entonces su gente se escapaba y se escondía en el monte; no podían acostumbrarse [a ese trato]. Hoy en día el presidente de la comunidad se preocupa por el pueblo y nos gusta vivir en la comunidad. Él aprende a leer para poder defender a sus compañeros de aldea.

– Padre de familia, Casa 18, Mayapo

Introducción

Existe poco material escrito sobre la adquisición de la lectoescritura en sociedades minoritarias aisladas. Sin embargo, en la literatura que se halla, son recurrentes por lo menos tres temas principales: el cambio social, condiciones sociológicas que facilitan o dificultan la aceptación y la práctica de la lectoescritura, y aspectos educativos.

Este capítulo hace una reseña de estudios sobre el cambio social y las consideraciones sociológicas relacionadas con el alfabetismo. Luego considera programas de alfabetización —criterios, factores que predicen su aceptación y factores que afectan su retención y su adquisición en grupos minoritarios.

Cambio social

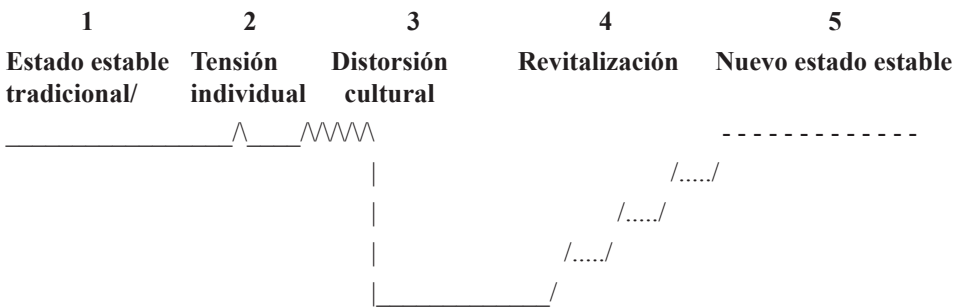
Patrones de cambio

A pesar de los siglos de contacto esporádico con el mundo occidental, para 1950 los matsigenkas del Bajo Urubamba se habían retirado a un ambiente excepcionalmente prístino, de los que hoy en día

existen en muy pocos lugares del mundo. Por lo tanto, el contacto ineludible con el mundo de afuera, que desde 1960 los encimaba con creciente intensidad, inevitablemente les iba a producir grandes choques.

Los antropólogos han propuesto varios modelos para describir los procesos de cambio cultural que ocurren cuando sociedades aisladas entran en un fuerte contacto con sociedades mayoritarias (Hill, 1990). A continuación enumeramos los modelos más apropiados para los propósitos de este estudio.

Wallace (1956:268-275) postuló un proceso uniforme que ocurre cuando las sociedades confrontan una profunda innovación en su sistema cultural y se adaptan a ella con éxito. Dicho proceso puede ser diagramado así:



Según Wallace, el estado tradicional que previo al contacto con el mundo exterior es relativamente estable —a menos que ocurran cambios catastróficos extraordinarios— empieza a sufrir choques bajo una exposición prolongada a agentes de cambio. Cada cultura, tal como cada individuo que la forma, tiene cierto grado de flexibilidad pero con el tiempo, cuando dicha flexibilidad ya llega a su límite, surgen indicios de tensión. Tal incomodidad puede ser aliviada si se encuentra técnicas para reducir la tensión, o cuando la presión cesa, pero se repite con la reaparición de los factores estresantes. Cuando el choque se vuelve persistente y/o violento y los mecanismos tradicionales de adaptación fallan, surgen severos indicios progresivos que varían de una persona a otra. Wallace (1956:269) afirma que los individuos flexibles tienden a iniciar

cambios sistemáticos de adaptación en calidad de prueba pero los rígidos prefieren tolerar niveles altos de tensión crónica en vez de enfrentarse al riesgo de admitir que su sistema es inadecuado y que un cambio mayor es necesario.

Nida, en una conferencia académica (Yarinacocha, Perú, 1964, notas de la autora) indicó que en este punto podría haber un resurgimiento de la religión tradicional —como las danzas de espíritus del oeste de los Estados Unidos— con la esperanza de que los dioses se conmuevan y protejan a los fieles de la ruina inminente. (Véase también Turner 1966.) Si todos los medios fallan, por lo menos algunas personas pasan a lo que Wallace (1956:269) llama “innovaciones psicodinámicamente regresivas”, que incluyen: “alcoholismo, pasividad extrema e indolencia, relaciones de dependencia altamente ambivalentes, violencia intragrupal, indiferencia hacia la moralidad familiar y sexual, irresponsabilidad por parte de las autoridades públicas, depresión emocional, autoreproche y probablemente una variedad de desórdenes psicosomáticos y neurológicos. Algunos de estos..., en efecto, se convierten en nuevos patrones culturales”. Un sentido de culpabilidad podría ser evidente, así como la ansiedad por la pérdida de la cultura, desilusión con los sistemas tradicionales y apatía hacia el futuro.

Wallace (1956:270) afirma lo que hemos observado: que de no ser controlado, “este proceso de deterioro puede conducir a la extinción de una sociedad”. Sin embargo, sostiene también que a menudo los grupos nativos han impedido o postergado la extinción mediante movimientos de revitalización en los que el pueblo mismo determinó conscientemente organizarse y “construir una cultura más satisfactoria” (pp. 265 y 279). Entre dichos movimientos de revitalización se pueden encontrar movimientos tradicionalistas, materialistas, mesiánicos, sociales y de reforma pero a menudo son de carácter religioso. El efecto es reformular el sistema cultural y proveer medios más satisfactorios para hacer frente a los agentes de cambio.

Si el nuevo sistema cultural resulta viable y llega a establecerse como norma del grupo, surge un nuevo estado estable. Según

mis observaciones personales, algunos grupos humanos —más que otros— logran desarrollar estrategias de reajuste que les son satisfactorias para hacer frente al cambio, de manera que existen varios niveles de acomodación.

No todos los antropólogos perciben el cambio cultural desde el punto de vista de Wallace. Actualmente, una teoría popular postula que la desmoralización es generada por presiones de la sociedad mayoritaria que siempre dejan a los miembros del grupo minoritario con cada vez menos opciones para la solución de sus problemas (Gram Vikas & Pradan 1990:105-107; Varese 1985:201-216).

Después del choque: Formas de acomodación

Spindler y Spindler (1971), en base a su experiencia entre los menominis en los Estados Unidos, opinan que las reacciones ante situaciones de cambio cultural son muy individuales pero que los siguientes patrones son observables.

1. Tradicionalista: Algunas personas procuran preservar un modo de vida en proceso de extinción (p. 92).
2. Sincretista: Algunas personas tratan de reconciliar dos sistemas culturales de creencias y comportamiento divergentes, mediante una mezcla del peyotismo [drogas] y elementos cristianos, en un esfuerzo por reducir la inseguridad y proveer una identidad aceptable para “aquellos que han perdido el camino” (p. 140).
3. Transicional: Algunas personas manifiestan problemas agudos en cuanto a la imagen de sí mismas. Los “de en medio” se han separado de aspectos tanto de su propia cultura tradicional como de la cultura mayoritaria, aunque se han identificado con las dos y tienen experiencia en ambas.
4. Elite aculturada: Psicológicamente convertidos en miembros de la sociedad mayoritaria (p. 191).

Foster 1973 (citado en Hill, comunicación personal) identifica seis etapas que se pueden esperar en casos de aculturación acelerada:

1. Antagonismo del recipiente,
2. Aceptación progresiva,

3. Rechazo de mucho de la cultura aborígen,
4. Mucho apresuramiento por asimilarse a la cultura foránea,
5. Un período de desilusión,
6. Un gran sentimiento de amenaza e inseguridad que lleva a la desmoralización/despoblación o tradicionalismo nacionalista.

Paulston (1980) indica que podemos prever tres etapas en la vida de una sociedad originaria a medida que ésta se convierte en entidad reconocida dentro de una cultura mayoritaria:

1. Un período de olvido en el que el contacto con la mayoría y su reconocimiento son mínimos o inexistentes.
2. Un período en el que los nativos adquieren educación y cobran consciencia de su estado de marginación. Durante este tiempo, un fuerte deseo de ser aceptados puede dar como resultado un rechazo de la lengua y la cultura nativas.
3. Un período de conscientización política en el que el grupo procura la igualdad. También puede atribuir un nuevo valor a su cultura, esforzándose por recuperar conocimientos tradicionales que se perdieron durante la segunda etapa.

Los patrones de cambio cultural anteriormente enumerados han sido evidentes en la Amazonía peruana, aunque no en el mismo grado en todas las situaciones, y casi todos ellos pueden ser observados en cierto grado entre los matsigenkas.

Consideraciones sociológicas

El alfabetismo como derecho humano básico

“Hace más de cuarenta años los países del mundo, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, afirmaron que ‘todo individuo tiene derecho a la educación’ ” (UNESCO 1990:1). La International Conference on Adult Education (Conferencia Internacional Sobre la Educación de Adultos), París, 1985, adoptó la siguiente declaración del “Derecho de Aprender”:

El derecho de aprender es el derecho de:

- Leer y escribir
- Cuestionar y analizar
- Imaginar y crear
- Comprender su propio mundo y escribir su historia
- Tener acceso a los recursos educativos
- Desarrollar destrezas individuales y colectivas.

(Bhola 1989a:176)

Para 1990, sin embargo, más de 960 millones de adultos —dos tercios de ellos mujeres— todavía eran analfabetos. Preocupados, los participantes en la World Conference on Education for All (Conferencia Mundial Sobre la Educación para Todos), que tuvo lugar en marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia, reafirmaron el derecho de todo individuo a la educación y adoptaron resoluciones destinadas a hacer que la educación básica sea universal y accesible para todos (UNESCO 1990:3-10).

Usos de la lectoescritura

Goody, uno de los más conocidos estudiosos del alfabetismo en sociedades tradicionales, ha recopilado documentación sobre la etnografía de la escritura en varias sociedades de diferentes partes del mundo (1986). Ha considerado las implicaciones de la representación gráfica del idioma para el proceso cognoscitivo (1977) y ha analizado los efectos a largo plazo de la escritura sobre la organización de la sociedad (1986). Él señala (1986) que la escritura se desarrolla en torno a los elementos fundamentales de la religión, la economía, la administración y la ley. Un estudio realizado por Greaney y Newman (1990) en trece países, mayormente entre sociedades mayoritarias, revela que la lectura tiene tres propósitos principales —utilidad, placer y escape. Heath (1983, 1986b) identifica otros usos de la lectoescritura en el hogar:

- Instrumento para la vida diaria (etiquetas de precios, cheques, rótulos de calles, etc.)
- Interacción social (tarjetas de saludos, cartas, etc.)

- Estar enterado de las noticias (periódicos, volantes políticos, etc.)
- Ayudas a la memoria (anotaciones de citas, lista de compras, libretas de direcciones, agendas, etc.)
- Sustitutos de mensajes orales (mensajes que los padres de familia dejan a los niños, notas de los padres para los maestros, etc.)
- Provisión de documentos de registro permanente (partidas de nacimiento, formularios de impuestos, etc.)
- Confirmación (instrucciones para ensamblar objetos, propagandas, la Biblia, etc.) (1986b:21)

A estos usos de la lectoescritura se suman otros de tipo analítico, estético, organizacional y recreativo —componentes incluidos a menudo en los comentarios sobre alfabetización (Heath 1986b:22).

Relación entre el lenguaje oral y el escrito

Ong (1982) dice que el lenguaje oral es primordial. Ha existido mucho antes que los sistemas escritos y sigue siendo fundamental. Muchas sociedades viables y complejas han existido y todavía existen sin la lectoescritura. Así que tenemos *habilidad oral primordial* sin alfabetismo y *habilidad oral secundaria* donde el lenguaje oral es apoyado por materiales escritos. Ong las percibe como interactivas. El alfabetismo en sí no es necesariamente bien entendido (Harris, 1986) ni bueno, tal como Harris (1981), Street (1984, 1993) y Barton (1994) lo indican. El alfabetismo, al igual que el lenguaje oral, puede abrir la puerta tanto hacia nuevos conocimientos como hacia la explotación y la manipulación. Por muy dedicados que estemos a la enseñanza de la lectoescritura, hay que reconocer sus limitaciones con sobriedad y saber que el lenguaje oral todavía es fundamental.

¿Qué es ser alfabetizado?

Para Heath (1991) ser alfabetizado “es un todo mucho mayor que la suma de las destrezas que lo forman”. Consiste en “poder demostrar

habilidades de lectoescritura...” las cuales son definidas como saber “comparar, establecer secuencias, discrepar, interpretar y crear bloques extensos de lenguaje oral y escrito en respuesta a un pasaje escrito...” (p. 3). Erróneamente se ha asociado el alfabetismo con aprender a leer, en vez de leer y escribir para aprender (p. 5). Pocos se dan cuenta de que actividades lingüísticas fundamentales, junto con las relaciones sociales y prácticas culturales que las sustentan, constituyen la base del alfabetismo verdadero (p. 6).

Purves (1987) escribe en el mismo sentido: “El alfabetismo, entonces, debe ser considerado como un conjunto de conocimientos culturales de varios tipos que los individuos deben adquirir y poner en práctica en la lectoescritura. A medida que un pueblo se alfabetiza, se une a una comunidad cultural más grande así como a comunidades especializadas” (p. 229).

Stubbs (1980), quien observó que “la gente usa diferentes destrezas de la lectura en diferentes condiciones” (p. 10), sostiene que “el lenguaje escrito y el oral son complementarios entre sí por ser casi siempre utilizados con diversos propósitos en situaciones diferentes” (p. 17). Dicha posición ha sido sustentada por datos del grupo étnico vai en Liberia (Scribner y Cole 1981) el que emplea tres sistemas de escritura, cada uno en un contexto diferente. Cook-Gumperz (1986) y Cook-Gumperz y Keller-Cohen (1993:283-287) son representantes de los muchos que hoy apoyan el concepto de alfabetismo múltiple (literacidades). Nótese, sin embargo, que la separación de contextos puede darse sólo en sociedades en las que ya están establecidos los usos para la lectoescritura.

Efectos cognoscitivos del alfabetismo

En relación con la discusión anterior, hay otro debate sobre las consecuencias cognoscitivas del alfabetismo y si las diferencias intelectuales/cognoscitivas dependen de la enseñanza escolar. Langer (1987:7) cita a Vygotsky (1962, 1978) y Bruner, Olver y Greenfield (1966) para afirmar que “la adquisición de la lectoescritura surge de...relaciones comunicativas y que dichos conjuntos de actividades de aprendizaje facilitan el logro de niveles superiores de desarrollo

cognoscitivo”. Como tales, “las diferencias intelectuales resultan de actividades específicas de lectoescritura utilizadas dentro de una cultura; son los usos específicos de la lectoescritura y no la enseñanza escolar en sí los que hacen la diferencia en la cognición” (Langer 1987:6).

Sin embargo, Street (1984), representando a una escuela de pensamiento diferente, objetó a las declaraciones sobre los beneficios cognoscitivos del alfabetismo, pensando que tales conclusiones reflejan más bien el prejuicio egocéntrico del investigador (p. 2). Los hallazgos de Scribner y Cole (1981), quienes estudiaron la lectoescritura entre los vai de Liberia, tampoco lograron apoyar las declaraciones de que el alfabetismo conduce directamente al pensamiento abstracto, independiente del contexto” (Malone 1994:43).

Herriman (1986:159-160) piensa que la adquisición del alfabetismo produce la habilidad de pensar objetivamente sobre la forma y la función del idioma (consciencia metalingüística). Esto conduce el individuo a la habilidad de “apropiarse del poder de lo escrito y ejercitarla tanto para comunicar como para extender su capacidad para pensar lógicamente” (p. 170). Como resultado de ello, una persona es capaz de usar el idioma con mayor provecho en el proceso educativo y adquirir un mayor nivel de alfabetismo en general (p. 172). Para Wagner (1993), quien cita a Inkeles y Smith (1974), la nueva información y los cambios de actitud desarrollan nuevas habilidades cognoscitivas y “los comportamientos sociales necesarios en una sociedad moderna industrializada” (p. 5). Por tanto, Wagner pertenece a la escuela de pensamiento que percibe a la lectoescritura como un medio para progresar económicamente.

Cummins (1979) presenta un aspecto diferente del debate sosteniendo con firmeza que “una forma cognoscitiva y académicamente beneficiosa de la lectoescritura puede ser adquirida sólo en base a destrezas que se desarrollan adecuadamente en la lengua materna” (p. 222). Dice que, para evitar desventajas en el nivel cognoscitivo y beneficiarse en el aspecto académico, el individuo bilingüe debe lograr “niveles de umbral” de desarrollo lingüístico

en ambos idiomas (pp. 227-238). Como el éxito escolar depende de las destrezas de la lectoescritura, Cummins afirma que los alumnos que no leen con fluidez están en gran desventaja. Recomienda que la enseñanza de la lectura empiece en la lengua materna, especialmente si el niño no ha crecido en un contexto donde existe la alfabetización (pp. 239-240).¹

Un amplio estudio de Thomas y Collier (1997) provee datos demostrando que mientras más conocimientos fundamentales están puestos en el idioma materno, más éxito tiene el alumno a través de todos sus años de estudio.

El alfabetismo en la sociedad

Clammer (1976), Trudell (1995), Goody (1968, 1986) y otros documentan que el alfabetismo produce cambios sociales. Sin embargo, existen también sociedades que rechazan el alfabetismo (Henne 1985; Schieffelin y Cochran-Smith 1984) o lo pierden debido al desuso (Gray 1961:27). Langer (1987) cita a Cressey (1983) quien atribuye el rechazo del alfabetismo a condiciones de “tire y jale” en la sociedad que hacen que el alfabetismo se perciba como innecesario o improductivo.

Factores de “tire” son las fuerzas ideológicas o políticas externas que pretenden influenciar al pueblo, mientras que factores de “jale” son inquietudes internas, utilitarias. Parece que es necesario cierto equilibrio entre factores internos y externos para facilitar el desarrollo del alfabetismo dentro de una cultura (Langer 1987:5).

Langer (1987) señala que el alfabetismo, al mismo tiempo que crea cambios iniciales dentro de una cultura, también hace posible que los alfabetizados en dicha sociedad hagan más modificaciones según sus deseos. “De esta manera, el alfabetismo puede, a través del tiempo, cambiar dentro de una cultura específica y, a la vez, cambiar de manera diferente dentro de diferentes culturas. Ambos

¹ Véase también Baker, C. 1993. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, 193-196. Madrid, España: Ediciones Cátedra S.A.

procesos deben ser tomados en cuenta al considerar la alfabetización dentro de una sociedad” (p.5).

Importancia del alfabetismo en lengua materna

La importancia del alfabetismo en lengua materna va aun más allá de las destrezas y el conocimiento cultural involucrados. Tal como Guiora (1984) lo reconoce, el uso de la lengua materna en la escuela “...conlleva a beneficios cognoscitivos y afectivos por ser la lengua materna la parte vital de la autoconsciencia humana, el vehículo de la auto-identidad, el depósito seguro de una vasta gama de estructuras afectivas y cognoscitivas que constituyen la red total de la personalidad” (p. 10).

Como la lengua materna está tan profundamente ligada a la personalidad, no es posible prohibir su uso sin hacer daño a la persona (Dr. Ben Harris, asesor internacional de educación de la University of Texas–Austin; conferencia académica, 1987, notas de la autora). Matshazi (1987) y Kashoki (1989) también sostienen este punto de vista. Así que tanto por el bien de la salud mental como por razones educativas, educadores de la UNESCO (1953a) recomiendan que “El niño debe primeramente aprender a leer y escribir en el idioma hablado en su hogar.... Una vez establecida esta base, el niño puede adquirir un dominio completo de su propio idioma y, de ser necesario, de otros idiomas. Sin ello, corre el riesgo de nunca lograr el dominio total de ningún idioma” (p. 67).

Nida (1949), sociolingüista con amplia experiencia, está de acuerdo con Matshazi:

Es imposible exagerar la importancia psicológica del primer paso en el aprendizaje de la lectura...la comprensión de los símbolos —esencia de la lectura—. Se adquiere con infinitamente mayor facilidad si dichos símbolos reflejan la lengua propia [del alumno] en vez de otra lengua con la que no está familiarizado, o quizás esté sólo parcialmente familiarizado. (p. 19)

Matshazi (1987), educador africano quien fue obligado a estudiar en una segunda lengua, aboga por la alfabetización en lengua materna, basándose en que “Aprender a hablar tu lengua materna es una ardua tarea. Aprender a leer y escribir en dicha lengua es aun más difícil. Pero aprender a leer y escribir en una lengua diferente de la propia es una experiencia que requiere una enorme capacidad de resistencia” (p. 52).

Hoy en día el diálogo está también enmarcado en términos de los derechos de las sociedades minoritarias. El informe final de la International Conference on Education (ICE) (Conferencia Internacional Sobre Educación), Ginebra, 1992, incluye una declaración sobre “el derecho de los individuos y varios grupos étnicos a preservar su identidad cultural, siendo su idioma uno de los vehículos más importantes” (ICE 1992:4).

Uso de una segunda lengua como medio de instrucción

Las fuertes objeciones al uso de la lengua materna en la educación (Bull 1955) tienden a concentrarse en el costo de la producción de materiales en muchas lenguas, la necesidad de preparar a los grupos minoritarios para enfrentarse al mundo exterior y las limitadas oportunidades educativas al alcance de los que sólo hablan lenguas minoritarias. Las investigaciones de Modiano en México (1968, 1973) indican que los niños indígenas monolingües, al aprender conceptos académicos primero en su lengua materna, rindieron mejor que los que estaban inmersos en castellano en todas las demás materias, inclusive en el aprendizaje del castellano. Otros, sin embargo, citan el experimento de Lambert (1978) en que unos alumnos que hablaban francés y otros que hablaban inglés tuvieron mucho éxito al ser inmersos en una segunda lengua. Dutcher (1982) hace una reseña de programas y argumentos, y llega a la conclusión de que la educación en una segunda lengua podría ser buena en una situación lingüística aditiva, en la que los alumnos ya hablan la segunda lengua y adquieren mayor prestigio al mejorar sus destrezas en ella. Pero en casos de bilingüismo sustractivo, en que los niños son monolingües, la lengua minoritaria es desvalorada y existe el

riesgo de que los niños pierdan su lengua materna, es importante desde los puntos de vista psicológico y pedagógico que los alumnos empiecen su educación en su lengua materna.

El educador Paulo Freire (Freire y Macedo 1987) defiende fervientemente la educación en la lengua materna. Según él, los programas de alfabetización en Guinea-Biseseau si fueran realizados sólo en portugués, la lengua de los conquistadores: 1) garantizarían el éxito sólo a la élite, ya que los niños de la lengua minoritaria tendrían dificultad en competir y, por tanto, 2) limitarían el acceso de las masas al éxito económico y político (pp. 162-165).

Relación entre el alfabetismo y el desarrollo económico

¿Qué tan estrechamente relacionado al alfabetismo está el desarrollo económico? La World Conference of Ministers of Education (Conferencia Mundial de Ministros de Educación), Teherán, Irán, 1965, identificó al alfabetismo como factor esencial para la solución de los problemas económicos. Como resultado de ello, el Programa de Desarrollo de la UNESCO y de las Naciones Unidas patrocinó el gran Experimental World Literacy Program (Programa Experimental de Alfabetización a Nivel Mundial): diez años durante los cuales más de un millón de analfabetos provenientes de grupos selectos tales como agricultores y obreros de fábrica se matricularon en clases intensivas de lectura y capacitación específica para ciertos tipos de trabajo. En esta nueva estrategia conocida como alfabetismo funcional, las lecciones de lectura se diseñaron en base al vocabulario ocupacional técnico (Gillette 1977: 601-602). Anzalone y McLaughlin (1983) dan un ejemplo de programas de alfabetismo funcional en Gambia. El costo de dichos programas fue más o menos \$266 por cada nuevo alfabetizado —el equivalente del costo total por alumno en algunos países para siete años de educación primaria (Gillette 1977: 603)— sin lograr elevar el nivel de prosperidad nacional. Un estudio similar de educación formal en un pueblo en el sur de India (Rao 1985) llegó a conclusiones similares, agregando que la educación formal sólo puede reforzar las diferencias socioeconómicas ya existentes.

John Cairns (1985), antes director del Programa Experimental de Alfabetización a Nivel Mundial, luego de un esfuerzo enorme de varios años, resumió sus conclusiones así: “En general, el alfabetismo es un componente esencial —aunque insuficiente— del desarrollo; [sin embargo] si lo pasamos por alto, tendremos mucha dificultad en lograr soluciones para los otros aspectos del desarrollo”.

Gough (1968) expresa el mismo punto de vista:

El alfabetismo es...un factor facilitador y no causal, que hace posible el desarrollo de estructuras políticas complejas, el razonamiento silogístico, la investigación científica, las concepciones lineales.... Si, y hasta qué punto éstos en realidad han de ser desarrollados, aparentemente depende de factores concomitantes de la ecología, de relaciones inter-sociales y de reacciones estructurales basadas en la ideología interna y en estructuras sociales.... (p. 153)

En cuanto a potenciar al débil, Freire y Macedo (1987) sostienen que:

El alfabetismo por sí solo nunca [debería] ser considerado como el iniciador de la emancipación social de las clases subordinadas. El alfabetismo conduce a una serie de mecanismos iniciadores que necesitan ser activados para la transformación indispensable de una sociedad cuya realidad injusta destruye a la mayoría de la gente. (p. 106)

Bhola (1989b:64; 1990b:140) señala que los ciudadanos alfabetizados son capaces de hacer una contribución a su mundo y asumir mayor responsabilidad por sus vidas. Apoyando este punto de vista, Eberle y Robinson del programa de Educación Básica de Adultos en Vermont (Arderly 1988) comentan: “Quizás lo que *puede hacer* el alfabetismo es dar a la persona más alternativas en vez de tener que esperar ansiosamente las decisiones de otros” (p. 61).

Algunos años antes, Galtung (1976) se había preguntado lo que ocurriría si todo el mundo fuera alfabetizado. Su respuesta (p. 93):

No mucho, porque el mundo está...estructurado de tal manera que es capaz de absorber el impacto. Pero si el mundo estuviera compuesto de gente alfabetizada, autónoma, crítica y constructiva, capaz de traducir ideas en acción individual o colectivamente, el mundo cambiaría (citado en Graff, 1986:82).

Si Galtung tiene razón, la gente que piensa puede cambiar al mundo con alfabetismo o sin él. Los educadores que reconozcan esto pondrán tanto esfuerzo en enseñar a pensar como en enseñar sílabas.

La brecha entre hombres y mujeres

Según Gillette y Ryan (1983), especialistas en programación de la UNESCO, en 1980 había 824 millones de analfabetos de 15 años de edad y más en el mundo (p.19), siendo mujeres el 60% de ellos (p. 37). En 1990, la UNESCO calculó en 948 millones el número de adultos analfabetos en el mundo, siendo todavía mujeres casi las dos terceras partes de ellos (UNESCO 1993a:7). Del total de la población analfabeta, las mujeres constituían el 34% en Asia Oriental y Oceanía, el 68% en Asia del sur, el 64% en la región subsahariana de África, y el 17% en Latinoamérica y el Caribe (p. 9). El 20% de la población en edad escolar en el mundo —en su mayoría niñas— no asiste a la escuela (p. 10). Un ejemplo: P. L. Johnson (1993:189), citando a Stromquist (1989), dice que en Papúa Nueva Guinea el grado de instrucción de las mujeres es “más bajo que el de los hombres tanto en áreas rurales como urbanas”. Este patrón es común en los países en desarrollo (P. L. Johnson 1993:198; Stromquist 1990:95).

Criterios para los programas de alfabetización

Se deben tomar en cuenta algunos criterios básicos al diseñar cualquier programa de alfabetización. Goodman, Goodman y Flores (1978:9-10) enumeran los siguientes como los más importantes:

1. Consideración de realidades lingüísticas —número de idiomas, si existe una tradición de alfabetismo, actitudes hacia el idioma y hacia el alfabetismo.
2. Concordancia con la realidad política, económica y cultural —política nacional de alfabetización; apoyo a la alfabetización; patrones religiosos, étnicos y culturales.
3. Relación con los programas educativos existentes o potenciales —¿quién controla las escuelas?, ¿las mantiene?, ¿apoya el *statu quo*?, ¿desea el cambio?

Estos temas son aun más cruciales al considerar la posibilidad de establecer programas bilingües.

Masa poblacional crítica

Por un tiempo se pensó que una parte de la población en sociedades prealfabetizadas tiene que aceptar el concepto de la alfabetización y aprender a leer antes de que el alfabetismo cobre el ímpetu necesario para ser parte permanente de su cultura. De manera similar Street (1984:2) cita a Anderson (1966) quien sostiene que una sociedad requiere un cuarenta por ciento de alfabetismo para lograr su “despegue” económico. Tales suposiciones las cuestiona Graff (1986) quien escribe: “Más importante que un gran número de lectores...ha sido el grado de instrucción y las relaciones de poder de personas claves; ...la acumulación de capital, capital cultural...”, y factores similares, inclusive las demandas del consumidor (p. 76). Graff dice que “la historia de la alfabetización demuestra claramente que no hay una sola ruta hacia el alfabetismo...ni un solo sendero hacia la alfabetización universal” (p. 77). Señala, sin embargo, que la habilidad de las masas para usar la lectoescritura generalmente es menor que el supuesto nivel de alfabetización (p. 81).

Pronóstico de la aceptación del alfabetismo en lengua vernácula

La motivación es un factor clave en la aceptación del alfabetismo de cualquier tipo. Educadores de las Naciones Unidas han descubierto que “es más o menos inútil tratar de fomentar el alfabetismo...antes

que se haya despertado un verdadero interés en aprender a leer y escribir” (Gray 1961:23). Es interesante que Brown y Fernández (1991) sugieren que creencias milenarias —la convicción de que bienes y riquezas les serán otorgadas por medio del hombre blanco— pudo haber influenciado en los asháninkas (anteriormente llamado “campas”) del Perú en su aceptación de factores externos y de la educación. Los asháninkas están muy estrechamente relacionados con los matsigenkas y los matsigenkas tienen leyendas sobre su origen: cómo Dios les enseñó a usar el fuego, les proveyó la yuca y otras cosas necesarias y luego se fue enojado cuando desoyeron sus buenos consejos. Algunos cuentan que se fue a la tierra de los blancos, quienes —como resultado— ahora tienen la tecnología avanzada. Sin embargo, que yo sepa, ninguno de los lingüistas o antropólogos que han hecho estudios entre los matsigenkas ha pensado que su gran motivación para aprender pueda atribuirse a creencias milenarias.

Más bien, hay otros factores que intervienen. R. Walker (1987) intentó identificarlos y diseñar un modelo que dé indicios si la lectoescritura en lengua materna ha de ser aceptada por un grupo minoritario. Notó que entre sus 38 indicios, los dos más importantes fueron el deseo de hacer compras y de leer las Sagradas Escrituras en su lengua materna. Los factores obstaculizantes fueron la proximidad a un pueblo que habla la lengua mayoritaria, la presión económica para dominar la lengua mayoritaria, el predominio de la lengua mayoritaria en los servicios religiosos, la falta de participación comunal en el programa de alfabetización y una ortografía de la lengua materna muy difícil y/o muy diferente de la lengua mayoritaria. Las conclusiones de Walker coinciden con las de Heath (1984) en que:

El alfabetismo como factor de cambio —económico, social o individual— depende de muchos otros factores tales como la distancia de los centros urbanos, el tamaño de la familia, el crecimiento económico regional y el apoyo institucional de la comunidad en

asuntos relacionados a los usos del lenguaje oral y escrito. (p. 51)

Spolsky, Engelbrecht y Ortiz (1983) postulan cinco condiciones necesarias para que la introducción de la lectoescritura en lengua vernácula sea exitosa y posteriormente preservada en sociedades tradicionales:

1. El grupo (o por lo menos sus miembros influyentes) debe apreciar el valor del alfabetismo.
2. El pueblo mismo debe establecer usos para el alfabetismo.
3. El idioma debe ser muy hablado.
4. Quienes introducen la lectoescritura deben apoyar al alfabetismo en la lengua materna.
5. El alfabetismo debe ser apoyado por un sistema educativo cuyo control esté —por lo menos en parte— a cargo del pueblo.

Huebner (1987) llegó a las mismas conclusiones de Spolsky y sus colegas luego de un estudio sobre la alfabetización en Samoa.

Ferguson (1987:232) afirmó que las decisiones lingüísticas tomadas por quienes dan forma escrita a un idioma, es decir, el sistema de escritura escogido, el dialecto usado como base del alfabeto y los materiales utilizados en la enseñanza de la lectura, afectan tremendamente la *adquisición* del alfabetismo. Él define “adquisición” del alfabetismo como el hecho de que este “se hace parte de los recursos culturales que una sociedad comparte y ya no es simplemente un fenómeno marginal activado sólo por el contacto directo, chocante con una cultura exterior” (p. 224).

Ferguson (1987) también propuso la siguiente hipótesis:

La...introducción de un nuevo complejo tecnológico, tal como el alfabetismo y las actitudes y valores que lo acompañan, tendrán más éxito cuando 1) tenga su base en un patrón existente en la sociedad receptora, 2) satisfaga algunas necesidades evidentes en la sociedad, o 3) tenga una relación estrecha con otro complejo que haya sido introducido con éxito. (p. 232)

Ferguson sospechaba que, consciente o inconscientemente, los agentes de cambio operan con hipótesis de este tipo en mente.

Algunos ejemplos

Para ilustrar, Ferguson (1987:230-233) cuenta que misioneros-lingüistas llegaron entre los aleuts de Alaska en 1824 y entre los diyaris de Australia en 1838. En ambos casos los misioneros, quienes se quedaron por lo menos diez años, usaron constantemente la lectoescritura en su vida diaria, proporcionando así un modelo. Estaban decididos a usar la lengua local y aprendieron a hablarla y escribirla con fluidez; produjeron libros inclusive una gramática y un diccionario en el idioma. Estuvieron fascinados con la cultura local y la estudiaron seriamente. Ferguson cree que todos estos factores contribuyeron a la propagación del alfabetismo entre los aleuts y los diyaris. Los misioneros luego establecieron escuelas en las que los nativos aprendieron a leer y a escribir sus propios idiomas.

Es interesante que, a pesar de la naturaleza foránea de la alfabetización, tanto los aleuts como los diyaris la valoraron y la conservaron mientras fue posible. En el caso de los diyaris, la lectoescritura en lengua materna continuó hasta la extinción de la lengua (p. 230). En el caso de los aleuts, el alfabetismo en la lengua materna estaba aún vivo en 1986, pero actualmente los niños aprenden inglés sin entusiasmo debido a la presión de la escuela y de la sociedad en general. Como resultado de ello, muchos miembros de la generación más joven ya no hablan su lengua ancestral (p. 232).

Clammer (1976) presenta un estudio muy interesante y detallado de la “revolución” del alfabetismo que ocurrió en Fiji entre 1835 y 1874. Concluye que:

El alfabetismo hizo posible la adquisición de información; introdujo nuevos conocimientos; creó nuevas necesidades; hizo posible la revolución religiosa, social y económica y permitió al individuo fijiano emprender un viaje como autodidacto. (p. 201)

En 1987, más de cien años después del programa fijiano de alfabetización, los dos periódicos semanales en el idioma fijiano tenían una circulación de 17,000 (Mangubhai 1987:191) —evidencia de que el alfabetismo ha sido preservado en gran escala.

Factores que intervienen en la preservación del alfabetismo

Los factores que mantienen el alfabetismo son tan importantes como los que facilitan su aceptación inicial. Uno de los elementos principales es tener suficiente práctica. Wagner (1993), en un estudio sobre el alfabetismo en Maruecos, concluye que “el [factor] más importante en su desarrollo es que sea usado por los niños” (p. 137).

William S. Gray, reconocido educador de las Naciones Unidas, relata experiencias (1961:20-21) en las que —debido a limitaciones presupuestarias y de tiempo— sólo enseñaban las destrezas rudimentarias de la lectoescritura mediante una serie de veinticuatro lecciones, en uno a tres libros de lectura. Los únicos objetivos eran que el alumno pronuncie las palabras de un pasaje fácil y escriba su nombre (o un mensaje simple). Gray, sin embargo, descubrió que cuando la enseñanza se descontinuaba antes que los alumnos leyeran y escribieran con facilidad, hacían pocos intentos (o ninguno) para usar sus destrezas después de terminar sus clases. Sin la práctica continua, pronto perdían las destrezas adquiridas: “Las destrezas de la lectura se desintegran con el desuso” (p. 27). El Dr. John Cairns, antes director del Programa Experimental de Alfabetización a Nivel Mundial, citado por Watters (1990), sugiere que inicialmente los alumnos analfabetos necesitan de quinientas a seiscientas horas de contacto con material escrito, antes de poder ser considerados ‘alfabetizados’ y entrar a la etapa de afianzamiento (p. 53).

Gray (1961) reconoce que “a medida que una comunidad llega a ser más alfabetizada, generalmente su material de lectura se vuelve más variado y difícil. De ahí que un nivel de aprendizaje que en un principio fue satisfactorio resulta inadecuado” (p. 27). Por tanto, recomienda que un programa de lectura sea organizado por etapas. Los objetivos de la primera etapa no deben ser muy ambiciosos ni complicados para que los alumnos los logren rápidamente. Al

terminar dicha etapa, la motivación para la siguiente puede ser incentivada. Este plan resultó efectivo en la Costa de Oro, África, donde las campañas de alfabetización otorgaron certificados al principio y al final de cada etapa (p. 27).

Heath (julio, 1987), en una ponencia ante la Conferencia sobre la Alfabetización en Lengua Vernácula que tuvo lugar en Stanford University, sugirió de manera tentativa los siguientes factores como indicios favorables para la preservación del alfabetismo:

1. Miembros del grupo minoritario piensan y hablan acerca del idioma. Establecen distinciones entre decir y significar, y de alguna manera perciben segmentos. Esto puede incluir el uso de juegos de palabras y el estar consciente de diferencias dialectales.
2. El parentesco y la práctica de dar nombres no están ligados a la propiedad de tierras, distinciones de nivel social/liderazgo u otros sistemas simbólicos que legitimizan el poder. (El parentesco y la práctica de poner nombres están ligados a las estructuras de propiedad de tierras y de poder entre los aborígenes de Australia. Esto influyó negativamente en la alfabetización, que se consideraba como una forma competitiva de simbolizar la propiedad y el capital y, por tanto, el poder.)
3. Hay oportunidades para hablar acerca del contenido de material escrito en más instituciones que las de la familia y la escuela.
4. Conversaciones sobre temas sociopolíticos de interés general se dan como práctica establecida —es decir, toda la gente, no sólo un grupo selecto de ancianos— participa en la toma de decisiones.
5. Se pueden observar por lo menos algunos de los siguientes rasgos:
 - Es posible prestar vocabulario de otros idiomas y existen los mecanismos necesarios para ello.
 - La sociedad tiene una amplia gama de narrativos orales.

- Los hablantes de la lengua no sustentan valoraciones extraordinariamente fuertes de que su idioma es bueno o malo.
 - Los hablantes de la lengua tienen, por lo menos, algunas oportunidades para explicar el alcance y la secuencia de las tareas durante el proceso de realizar actividades.
6. Hay oportunidades para contactos recíprocos (no meramente unilaterales) con el mundo exterior.
 7. Se promueven y premian una variedad de destrezas a medida que los miembros del grupo minoritario se adaptan al mundo exterior. (Cuando la educación formal es la única fuente del alfabetismo, toda la gente tiende a adquirir las mismas destrezas y el delicado equilibrio de la sociedad [tradicional] puede verse perturbado. Un posible resultado podría ser el éxodo de la juventud a las áreas urbanas.)
 8. Afiliación a un grupo religioso moderno. Si:
 - El grupo tiene reuniones frecuentes para dialogar sobre textos religiosos.
 - Hay estipulaciones de tipo organizacional para la participación de ambos sexos y entre las diferentes generaciones.
 - Se da mucha importancia a los ritos de iniciación.
 - Se alienta a los miembros del grupo a compartir su fe activamente.

Davis (1988) consideró que todos los factores enumerados por Spolsky, et al (1983), y por Heath eran evidentes entre los matsigenkas; sin embargo, en 1992 la situación mereció una reevaluación a la luz de una mayor presión ejercida por contactos con el mundo exterior y un escaso apoyo externo a la alfabetización.

Al describir la situación actual del alfabetismo en el mundo, Winchester (1990) advierte sobre su retención: “El alfabetismo no se va a preservar ni a propagar por sí solo. Una ‘campana’ perpetua es necesaria para mantener altos niveles de alfabetización” (p. 37).

Adquisición de la lectoescritura en la Amazonía

Al utilizar modelos establecidos por Ross (1979), Kelman (1971) y Lewis (1982), Trudell (1995) analiza factores históricos relacionados con la etnicidad. También investiga los factores que han afectado la adquisición del alfabetismo en lengua materna y en castellano entre diez grupos etnolingüísticos de la selva peruana, inclusive los matsigenkas. Trudell llega a la conclusión de que los siguientes factores afectaron positivamente la adquisición del alfabetismo entre dichos grupos:

Categoría	Factores positivos
Historia	Aislamiento: a través de la historia o en el presente Historia de dominación sobre otros grupos nativos Control sobre el desarrollo económico del grupo
Etnicidad	Sentimiento de control sobre la vida y el futuro Autosuficiencia étnica y económica Fuerte vínculo sentimental con la lengua materna Poco esfuerzo por asimilarse a la cultura mayoritaria Viabilidad de las costumbres tradicionales Campos importantes para la práctica de la lectura y la escritura en el vernáculo
Educación	Aprecio por el aprendizaje Deseo de vivir en comunidades más grandes para gozar del beneficio de la educación bilingüe Programa de educación bilingüe bien organizado El aprendizaje y la educación tienen un propósito reconocido por el grupo Existe un programa de alfabetización en el vernáculo El “hábito de leer” se practica en la familia La Reforma Educativa que condujo a un mayor control de los nativos en las escuelas

(Trudell 1995:168)

Trudell además identifica factores que afectaron negativamente la adquisición del alfabetismo en la lengua materna entre los mismos diez grupos:

Categoría	Factores negativos
Historia	Alto grado de contacto con el mundo exterior
Etnicidad	Falta de un sentimiento de control del propio destino Debilitamiento del vínculo sentimental o instrumental con la lengua materna Intentos frustrados por asimilarse a la cultura mayoritaria Decadencia en la práctica de las costumbres y del liderazgo tradicional
Educación	Deseo de que la educación se imparta solamente en castellano Escuela bilingüe que, si existe, no funciona eficientemente No se promueve la alfabetización de los adultos en el vernáculo La Reforma Educativa causó daño al sistema de educación bilingüe

(Trudell 1995:169)

Consideraciones educativas

Patrones tradicionales de aprendizaje

Numerosos autores describen patrones de aprendizaje comunes en sociedades tradicionales, tales como:

- Observación e imitación, intento y error personales, estrecha relación con los instructores, cooperación, dificultad con asuntos hipotéticos y retóricos (Harris 1982)
- Instrucción personalizada, estructura global de las lecciones y presentación explícita de los principios (Ramírez y Castañeda 1974)

- Reacciones medidas, gran respeto hacia los individuos y órdenes indirectas (Lipka 1991)
- Horario flexible, ambiente tolerante (Flinn 1992)

La cultura afecta el proceso de aprendizaje de la lectoescritura (Langer 1987:7). Los alumnos socializados dentro de una cultura tradicional han adquirido muchas destrezas que facilitan el aprendizaje pero frecuentemente sus expectativas están en conflicto con los procedimientos educativos occidentales (Davis, Parker y Noordam Eliander 1990; Davis 1991; Heath 1991:3). Si pasamos por alto los patrones tradicionales de aprendizaje y categorización y la cosmovisión del grupo en vez de utilizarlos como fundamento de la enseñanza, los programas educativos pueden confundir al alumno y dificultar más el aprendizaje.

Heath (1982, 1983, 1986a, 1986b y 1991) describe las diferencias entre distintas subculturas en los Estados Unidos, especialmente la enseñanza de destrezas verbales y de razonamiento por parte de los padres que conllevan a la superación en las escuelas comunes. Entre estas destrezas están: sopesar la información, cuestionar, defender nuestro punto de vista en base a evidencias de una manera socialmente aceptable, imaginar, nombrar objetos, categorizar, explicar los pasos de un proceso, identificar semejanzas y diferencias y relacionar la información aprendida con la vida real. La lista de Heath identifica destrezas que los hablantes de lenguas minoritarias deben adquirir para tener éxito en escuelas de tipo occidental.

Alumnos de una lengua minoritaria en escuelas del sistema educativo mayoritario

Estudios realizados en países coloniales (Nkemnji 1989, Camerún; Dorsey 1989, Zimbabwe) con frecuencia notan el diseño inapropiado de los sistemas educativos importados de un país colonizador y describen los esfuerzos de las nuevas repúblicas por mejorar la calidad de la educación. Otro segmento de la literatura informa sobre la suerte de las minorías en las escuelas del sistema educativo nacional que están allí por motivos ajenos a su voluntad, especialmente en los Estados Unidos (Ogbu 1978, 1987 y 1991; Giroux 1983;

Solomon 1992). Frecuentemente tales estudios informan sobre relaciones hostiles en las que los alumnos sienten que su condición de inferioridad se ve reforzada por la escuela; además, ven poca relación entre sus clases y el mundo laboral.

El informe de Leap (1991) sobre el establecimiento del alfabetismo en Ute del Norte, el estudio de Fordham (1993) sobre alumnas de raza negra y el estudio perceptivo de Henze y Vanett (1993) sobre los esquimales yup'ik son representativos de otro tipo de investigaciones que describen los trastornos creados en los alumnos minoritarios cuando en la escuela se ven confrontados con valores muy diferentes de los de su propia cultura. Las reacciones de los alumnos a experiencias negativas de este tipo pueden incluir la resistencia pasiva en el aula y la formación de grupos de alumnos minoritarios estrechamente unidos, en los que se afianzan tácticas de oposición. Desafortunadamente, mediante esas acciones y actitudes las víctimas levantan más cólera entre sus agresores y así contribuyen al aumento del trato injusto (Ogbu 1991). Foley (1990; 1991:83), en cambio, reconoce la existencia de tendencias hostiles pero afirma que los grupos minoritarios no son simplemente pasivos sino que, en sus intentos de controlar las circunstancias, toman decisiones, “hacen historia e inventan una cultura de autoafirmación”. Sus decisiones pueden llevar a consecuencias positivas o negativas.

Leap (1991) describe algunas adaptaciones culturales que facilitan la adquisición de las destrezas de la lectura a los alumnos utes del norte y al mismo tiempo les da libertad de decidir cuánto uso harán de la información. Entre dichas técnicas están: exigir que el alumno —no el maestro— asuma la responsabilidad de aprender y de participar; y relacionar cada etapa de aprendizaje de la lectoescritura con objetivos concretos de obtención inmediata y altamente personalizados. También incluyen componentes de la lectoescritura en otros programas vocacionales ya establecidos para adultos. La explicación de los temas de estudio demuestra un vínculo fuerte entre las destrezas de la lectura y aquellas utilizadas en la vida diaria. Usan muchas técnicas auditivas y visuales de enseñanza (pp. 34-37).

Aún más alentador es el estudio de Mehan, Hubbard y Villanueva (1994) que describe un programa que coloca a alumnos de trasfondo étnico minoritario y bajo nivel económico en clases preparatorias para la universidad al lado de compañeros de alto rendimiento académico de la sociedad mayoritaria. El programa de Advancement Via Individual Determination (AVID) (Avance Mediante la Determinación Individual), desarrollado por el Sistema Educativo Urbano de San Diego, California, procura preparar a alumnos de grupos minoritarios de bajo rendimiento para que tengan un buen desempeño en la educación secundaria y pasen a la universidad. Aquellos alumnos cuyos padres garantizan su apoyo para la participación de sus hijos, se inscriben tan pronto como inician su educación secundaria, y toman —además de su carga académica regular— un curso electivo que enfatiza la redacción, el cuestionamiento y el trabajo en grupo. Como resultado de este programa, el 60% de los alumnos provenientes de familias con ingresos anuales bajos pero que estudiaron tres años en AVID ingresaron a la universidad. Los autores llegan a la conclusión de que “AVID enseña una filosofía que asegura a los alumnos que si están motivados y estudian mucho pueden lograr el éxito (definido como el ingreso a la universidad)” (Mehan, Hubbard y Villanueva 1994:101). Los alumnos, aunque están conscientes de las estructuras de discriminación, creen haber desarrollado estrategias para superarlas. Por tanto, continúan afirmando su herencia étnica y esperan —mediante el esfuerzo— lograr el éxito en el nivel académico y ocupacional. Siguiendo el pensamiento de Gibson (1988), Mehan y sus colegas se refieren a esta ideología como “acomodación sin asimilación” (p. 105).

Resumen del capítulo

Este capítulo contiene una reseña de temas teóricos y prácticos relacionados con el cambio social y la lectura que se aplican especialmente a sociedades minoritarias. Los patrones de cambio social descritos por Wallace, Spindler y Spindler, Foster, y Paulston

nos informan de actitudes y tendencias que uno puede esperar cuando las sociedades encaran el cambio inexorable.

El alfabetismo, hoy considerado como un derecho humano básico (UNESCO 1990:1), es reconocido como catalizador de muchos cambios profundos en sociedades tradicionales. Goody, Heath y Ong detallan algunos de estos. Algunos investigadores sugieren que el alfabetismo amplía las destrezas cognoscitivas; otros, sin embargo, consideran que dicha correlación es tenue. Numerosos autores abogan por la necesidad de iniciar la enseñanza de la lectura en la lengua materna.

En busca de indicios que auguren la aceptación del alfabetismo, Spolsky, Engelbrecht y Ortiz (1983) postulan cinco condiciones sociolingüísticas necesarias. A estas Ferguson agrega las decisiones lingüísticas hechas cuando el alfabeto está aún en proceso de formación. Gray (1961), Cairns (1990, Heath (1987) y Trudell (1995) señalan factores que afectan —tanto positiva como negativamente— la adquisición y retención del alfabetismo. Otros investigadores (como Ogbu (1978), Foley (1991), Henze y Vanett (1993); Leap (1991); Mehan, Hubbard y Villanueva (1994) describen las dificultades que los alumnos provenientes de lenguas minoritarias encuentran en los sistemas educativos de las sociedades mayoritarias.



Félix, el anciano curaca de Mantaro Chico. Fue el último de los grandes curacas.

– Foto: H. Davis, 1966



- Fotógrafo desconocido



Rosa de Chonki.

- Foto: P. Davis, Shivankoreni, hacia 1965



- Foto: S. Carlson, Puerto Huallana, 1976

Expertos en su medio ambiente, los matsigenkas exprimen caña de azúcar, gozan de sus instrumentos musicales y toman gran interés en los aves y animales que crían en casa.



- Foto: P. Davis, Nueva Luz, hacia 1972

Capítulo 3

Lectura: ¿Qué implica?

Miro [el papel]. Según lo que está escrito, lo entiendo en mi cabeza. Sé que no estoy equivocado sobre lo que entendí en mi cabeza. Pienso en lo que estoy leyendo. La persona que no sabe cómo leer no entiende lo que está mirando, y por eso balbucea. No puede leer solo [sin que se le diga lo que son las palabras], y no sabe cómo escribir.

– Padre de familia, Camisea, Casa 31

Introducción

La lectura es fundamental para el alfabetismo y para tener éxito en los sistemas educativos occidentales pero ha surgido mucho debate en torno a ella y, a lo largo de los años, muchos cambios han tenido lugar en cuanto a su definición, estándares y procedimientos de evaluación. Por lo tanto, un breve estudio es conveniente aquí.

Definiendo el alfabetismo

Encontrar una definición satisfactoria de lo que significa ser alfabetizado no es algo simple (Keller-Cohen 1993; Venezky 1990; de Castell, Luke y MacLennan 1986; Heath 1986b; Wagner 1986 y 1987: xii; Stubbs 1980). Esto es, en parte, debido a las hipótesis teóricas cambiantes que se presentarán posteriormente, y en parte debido a las expectativas crecientes en cuanto a los niveles de alfabetización necesarios. En los Estados Unidos “ha sido un blanco movible: los criterios para el alfabetismo han surgido a medida que la tecnología ha avanzado” (Miller 1988:1293). De ese modo Venezky (1990) menciona el alfabetismo convencional, el alfabetismo funcional, el alfabetismo de supervivencia y el alfabetismo funcional de adultos (p. 4). Keller-Cohen (1993) analiza una progresión de expectativas desde el principio del siglo dieciocho hasta el presente —lectura,

lectura y escritura, descodificación del lenguaje escrito, uso de información escrita para desenvolverse en la sociedad; conjunto de conocimientos tales como alfabetismo matemático, alfabetismo científico, alfabetismo computacional y alfabetismo cultural (pp. 291-295)— y dice que actualmente la alfabetización se diferencia a lo largo de muchos continuos (p. 294). Recientemente, se ha creado la nomenclatura *literacidades* para referirse a los varios tipos del alfabetismo.

Las definiciones han variado también en el campo puramente pedagógico. Comentando sobre esta diversidad, el renombrado educador William S. Gray (1984:17-18) observa que la lectura se ha definido de manera variable como 1) proceso mecánico de reconocimiento y descodificación de símbolos escritos, 2) fusión de palabras en significados —amalgama de velocidad y comprensión— y 3) proceso que incluye la reflexión sobre significados.

Entre las definiciones prácticas está la de William S. Gray (1961:24): “Una persona es alfabetizada funcional cuando ha adquirido el conocimiento y las destrezas de la lectoescritura que le permiten realizar eficazmente todas aquellas actividades en las que normalmente se espera el alfabetismo en su cultura o en su grupo”. Y la UNESCO (1958, citada en UNESCO 1983:3), dice: “una persona es alfabetizada cuando puede leer y escribir con comprensión un texto corto y simple sobre su vida diaria”. Esta definición excluye a las personas que pueden leer pero no escribir, como lo indica el Anuario Estadístico de la UNESCO (1971:31).

Historia del diálogo

Hace 90 años, Thorndike (1917:323) describió la lectura como “un proceso muy complicado que evalúa muchos elementos en una oración, los organiza entre sí relacionándolos de una manera apropiada, selecciona algunas de sus connotaciones y rechaza otras y aporta muchos factores para producir el resultado final”.

Por muchos años, sin embargo, se daba mayor atención a aspectos de la descodificación: “Para poder leer un pasaje uno debe

tener profundamente arraigado el hábito de producir los fonemas de su propio idioma al ver las formas escritas que tradicionalmente los representan” (Bloomfield y Barnhart 1961:10).

P. B Gough (1972:3) propuso un proceso de lectura llamado “ascendente”, que va desde el elemento más pequeño —la letra— hasta la unidad más grande —el pasaje completo: “...El lector no es un adivino que observa desde afuera y pasa como por magia de lo escrito al significado. Más bien sostengo que ésta es una ilusión; que en realidad el lector va lentamente por la oración, letra por letra, palabra por palabra” 1972:3 (cf p. 354).

Casi simultáneamente, los teóricos “descendentes” —quienes sostienen que el lector comienza con el mensaje y analiza hasta el nivel de la letra— afirmaban que la lectura es el proceso de llevar el significado a lo escrito y no de extraerlo. “Uno puede leer en voz alta o silenciosamente sólo cuando entiende lo que lee.... El sonido viene después y puede ser descartado totalmente” (Smith 1975:180).

Para la década de los ochenta, los modelos interactivos de lectura estaban logrando aceptación. Goodman (1981:477) supone que “el objetivo de la lectura es construir el significado en base al texto.... Se requiere del uso interactivo de signos grafo-fonémicos, sintácticos y semánticos para construir el significado”.

Así Kennedy (1981) combina la descodificación y la construcción del significado y describe la lectura como “la habilidad de una persona de reconocer una forma visual, asociar dicha forma con un sonido y/o significado adquirido en el pasado y, en base a la experiencia anterior, comprender e interpretar su significado (p. 5). De manera similar, la prestigiosa Commission on Reading (Comisión sobre la Lectura) (Anderson, Heibert, Scott y Wilkinson 1985) define la lectura como un “proceso de construcción de significado partiendo de textos escritos. Es una destreza compleja que requiere la coordinación de varias fuentes de información interrelacionadas” (p. 7).

En un intento por explicar el proceso, los estudiosos que usan la teoría de esquemas analizan la lectura como “activación, enfoque, mantenimiento y refinamiento de ideas para el desarrollo de

interpretaciones (modelos) que sean factibles, interrelacionadas y completas” (Tierney y Pearson 1981:11). Barr y Johnson (1991:16-17) representan a esta escuela de pensamiento cuando hablan de la lectura como una relación entre la comprensión, el conocimiento previo y la destreza de descifrar lo escrito. Para que el proceso se desarrolle sin contratiempos, es necesario adquirir la destreza de descifrar lo escrito. El conocimiento previo y vocabulario forman la base para el desarrollo de la comprensión. La comprensión es el objetivo. Es posible lograrla mediante el uso de estrategias apropiadas.

Para la década de los noventa, Klein, Peterson y Simington (1991:6) hacen notar que “la mayoría de las definiciones contemporáneas de lectura incluyen los siguientes conceptos: 1) la lectura es un proceso, 2) la lectura es estratégica, 3) la lectura es interactiva y 4) la enseñanza de la lectura requiere orquestación”. A continuación damos dos ejemplos:

La lectura es un proceso intelectual, lingüístico y cultural/social que está interrelacionado con los otros procesos comunicativos —escuchar, hablar, leer y escribir— y los apoya ... La lectura conlleva tanto a la reconstrucción del mensaje del autor como a la construcción del significado propio, haciendo uso de lo escrito en la página (Hittleman 1988:2).

La lectura es una interacción entre el autor y el lector. Para que esta interacción ocurra, el lector debe percibir, interpretar, elaborar hipótesis y evaluar el texto escrito. Estos procesos interactivos se dan en grados variables, según las experiencias previas y la familiaridad del lector con el lenguaje, la estructura y los conceptos del texto (Lapp y Flood 1992:6).

Lapp y Flood indican que aunque los educadores no están de acuerdo en cuanto a una definición exacta de la lectura, la mayoría de ellos concuerdan en que dicho proceso incluye:

1. Un fuerte sentido del idioma.
2. La percepción y el reconocimiento de letras y palabras.
3. La comprensión de los conceptos expresados por la(s) palabra(s) escrita(s).
4. La reacción ante nuevos conocimientos y asimilación de éstos con los conocimientos previos y las experiencias del lector.
5. La comprensión de la estructura del texto.

(Lapp y Flood 1992:6)

Siguiendo el pensamiento de Vygotsky (1978), quien dice que el aprendizaje se produce mediante la interacción social, muchos teóricos contemporáneos se basan en el concepto de que el lector construye el significado a medida que interactúa con el mensaje del autor, su propio entendimiento y sus experiencias previas con otras personas. Como resultado de ello, la interpretación de un texto que un lector en particular construye puede —dentro de ciertos límites— ser diferente de las expectativas del autor y de las interpretaciones de otros lectores y todavía ser legítima (Rosenblatt 1989:155-163).

Algunos educadores, sin embargo, han ido más allá de los procesos internos de la lectura hasta la inclusión de elementos del alfabetismo funcional (uso).

La UNESCO (1953b y 1957) amplió la definición de la alfabetización hasta la inclusión de la escritura y la numeración (idioma no especificado) y un nivel de habilidad suficiente para asegurar que la destreza no se pierda: “[Una persona] es alfabetizada cuando ha adquirido los conocimientos y las destrezas necesarias para efectuar todas aquellas actividades que requieren de la lectoescritura para desenvolverse eficazmente en su grupo y comunidad y cuyos logros en la lectoescritura y la aritmética hacen posible que continúe usando dichas destrezas”.

La UNESCO World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy (Conferencia Mundial de Ministros de Educación sobre la Erradicación del Analfabetismo), (Teherán, Iran, 1965) llegó a la siguiente conclusión:

La educación (y especialmente la alfabetización) de adultos no debe limitarse a la lectoescritura y la aritmética elementales, sino que debe también incluir tanto materias de cultura general así como la preparación vocacional en la que se tome en cuenta las oportunidades de empleo y el mejor uso de los recursos naturales locales lo que llevaría a mejorar las condiciones de vida (UNESCO 1965).

Gudschinsky (1973) añade la lectoescritura en lengua materna como parte de su definición: “Una persona es alfabetizada si, en el idioma que habla, puede leer y entender cualquier cosa que habría entendido si se le hubiera hablado y puede escribir de manera inteligible cualquier cosa que sepa decir” (p. 5).

En años recientes, el alfabetismo es percibido en las metáforas de Scribner (1988) como adaptación (destrezas de supervivencia), de poder (habilidad para movilizarse hacia cambios sociales fundamentales) y como un estado de gracia (legado de cultura y virtudes). Así que, tal como Venezky (1990, p. 4) observa, la mayoría de los autores hoy consideran que el alfabetismo implica un continuo de destrezas que incluye no sólo la mecánica de la lectoescritura sino que éstas se aplican en un contexto social —resultado lógico de las ideas operacionalizadas por la UNESCO en la década de los cincuenta (Gray 1956; UNESCO 1957).

El proceso de lectura

Varios grupos de investigadores han estudiado las facetas complejas del proceso de lectura. La extensa investigación de Huey (1968) sobre los movimientos oculares del lector establece el concepto de un campo visual cuyo centro se llama fovea: El ojo se mueve a lo largo de una línea escrita en saltitos que se llaman saccades, deteniéndose brevemente para fijarse en pequeñas secciones (Carpenter y Just 1977:110). Seis u ocho letras son claramente percibidas cuando la fovea descansa momentáneamente sobre la línea (Huey 1968:67; Rayner 1981:146). Las saccades (fijaciones) son más frecuentes

(Stanovich 1991a) y demoran un poco más tiempo en elementos gramaticales y en palabras ambiguas o de menor frecuencia (Rayner 1981:146-147; Downing y Leong 1982:145).

Según Downing y Leong (1982), “la mayoría de los estudios han descubierto que la dificultad del material leído determina los patrones del movimiento ocular” (p. 144). Sin embargo, además de los datos recibidos por medio de la visión *foveal*, el lector también recoge información de la visión periférica menos clara —por ejemplo, la forma de la próxima palabra (Huey 1968:67; Rayner y McConkie 1977:198; LaBerge y Brown 1986). Con referencia a estos trechos de percepción, Rayner y McConkie afirman que “trechos de no más de 15 a 17 letras pueden ser considerados como el área normal en la que el lector identifica palabras...y que sólo raras veces un segmento del texto con la longitud de una frase completa caerá dentro de este espacio” (p. 199).

Estos datos son significativos para la enseñanza de la lectura en idiomas polisintéticos, caracterizados por series de secuencias morfémicas más largas que el trecho normal de percepción. Mientras que en castellano, palabras enteras —y hasta dos o tres palabras— pueden ser percibidas por la visión *foveal*, los lectores de idiomas aglutinantes pueden —aun con la ayuda de la visión periférica— percibir pocas palabras completas.

A las limitaciones visuales se suma la limitación de la memoria a corto plazo. G. A. Miller (1956) establece que la memoria inmediata se ve limitada por el número de unidades o “trozos” de información que el lector puede retener a la vez y sugiere que los límites normales son unos nueve dígitos binarios, siete letras del alfabeto o cinco palabras monosilábicas en el inglés (p. 131) —regla práctica más tarde llamada *Regla de siete, más o menos dos* (G. A. Miller 1967:14). Pequeños fragmentos de información no relacionados, difíciles de recordar por separado (por ejemplo: 9, 1, 4, 9, 8, 4), se vuelven manejables al ponérselos en un todo significativo como 8/4/1994. De esa manera, concluye Miller, la dificultad depende principalmente de la longitud de la secuencia, aparte de la cantidad de información incorporada dentro de sus componentes individuales

(1956:133), que pueden llegar a representar cantidades grandes de datos (p. 136).

Otro ejemplo: la siguiente lista de palabras sueltas: *buscó, los, agudos, asustado, problemas, más, pueblo, solucionar, el* llega a ser mucho más fácil para recordar si está organizada en la oración: *Asustado, el pueblo buscó solucionar los problemas más agudos*. Esta oración contiene 52 letras —mucho más del límite normal de la memoria inmediata— pero como cada palabra es una unidad con sentido y el todo forma un pensamiento completo, es posible recordar nueve unidades, inclusive todas las letras.

Miller (1967) reitera dichos hallazgos. Reconoce que las unidades definidas por el lector y la capacidad de su memoria inmediata limitan mucho la cantidad de información que puede recibir, procesar y recordar. “Organizando la información recibida simultáneamente en varias dimensiones y en una secuencia de trozos, logramos romper —o por lo menos extender— este congestionamiento de información” (pp. 42-43). Weaver (1977:35-36) entiende que la aplicación de Miller es la organización de letras en palabras, y luego de palabras en frases que “se perciben, aprenden y procesan al ser leídas como unidades” (p. 36).

Cuando el lector utiliza un trecho perceptual muy corto, enfocando sólo unidades pequeñas como la letra y la sílaba, se perjudica la comprensión (Downing y Leong 1982:143). Kenneth Goodman (1982b), investigador en el área de lectura, describe este fenómeno: “He encontrado muchos jóvenes que están tan preocupados por hacer coincidir las letras con los sonidos y nombrar palabras por su forma, que no tienen idea del significado de lo que están leyendo” (p. 66). Además, dichos lectores no captan señales sintácticas y semánticas importantes (p. 90). Dicha experiencia lleva a Goodman a creer que los universales psicolingüísticos son tales que “el proceso de la lectura será casi el mismo para todos los idiomas, con menores variaciones para que se acomodan a las características específicas de la ortografía utilizada y de la estructura gramatical del idioma” (p. 67). Véanse también Goodman 1982a; Alegría y Morales 1991; y Gough y Juel 1991.

Abundan las investigaciones que apoyan la idea de que la palabra es la unidad principal de la lectura (Stanovich 1991a; Morris 1992). Sin embargo, según los datos anteriores, la percepción de que las palabras limitadas por el espacio constituyen la unidad básica de la lectura probablemente se origina en el inglés y en las lenguas europeas, pero no es apropiada para las secuencias largas de los idiomas polisintéticos. Henderson (1984:17) y Gleitman y Rozin (1977:48) encuentran que generalmente la sílaba es la unidad de mayor relevancia en la percepción y producción del lenguaje oral y que es común para una vasta gama de sistemas de escritura. Henderson indica también que la delimitación de la palabra tiende a darse sólo en la escritura alfabética, en contraste con el lenguaje oral, donde los límites de las palabras no son sistemáticamente indicados por características fonéticas (p. 19). Muchas de las investigaciones en el idioma inglés, sin embargo, no reconocen el morfema como unidad diferente de la palabra —concepto crucial para la comprensión en idiomas polisintéticos. Con referencia a esto, Pierce (hacia 1960) cita la necesidad de enumerar morfemas —en vez de palabras— en el idioma turco, ya que “las raíces verbales y nominativas raras veces aparecen sin flexión o derivación y la enumeración de cada variación...como unidad diferente conduciría a listas de palabras sin significado” (p. 6).

Al describir el proceso de lectura para los guahibos de Colombia, la lingüista Riena Kondo —especialista en lectura— (correspondencia personal, setiembre, 1994, archivos de la autora) advierte que al iniciar la enseñanza de la lectura, sospechó que las palabras guahibas largas podrían requerir enseñanza adicional. Por ese motivo, controló la longitud de las palabras mientras los alumnos principiantes aprendían que dos letras juntas pueden constituir una sílaba y dos sílabas juntas pueden constituir una palabra. De allí en adelante observó que la longitud de las palabras ya no era un problema serio. Kondo escribe:

Creo que esto se debe a que [los guahibos] leen por morfemas. Es decir, leen una palabra nueva por sílabas hasta el punto en que algo tiene sentido (quizás un

prefijo monosilábico más una raíz); luego leen hasta que se ha agregado más significado (otro morfema o dos) y reajustan su comprensión de la palabra. Hacen esto morfema por morfema reconocible hasta el fin de la palabra, sin necesitar una pausa, ya que su cerebro procesa cada unidad de información adicional e instantáneamente reajusta el significado percibido....

Los lectores más fluidos leen los morfemas de otro modo. Leen morfemas o conjuntos de morfemas de un vistazo y por tanto leen palabras en trozos como *bajara-powa-jawabelia* ‘a esa mujer (norte, sur, o dirección desconocida)’, que contiene siete morfemas, tres trozos. Sin duda la práctica facilita la lectura de palabras largas con mayor fluidez, a medida que los lectores aprenden a leer más segmentos de un solo vistazo.

Kondo trató de dividir las palabras largas con guiones, pensando que así se podría facilitar la lectura. Sin embargo, las pruebas mostraron que los lectores, especialmente los lentos, se confundían con las separaciones que caían en lugares erróneos. Al fin, sólo una modificación fue de ayuda: actualmente se usan guiones para distinguir los bordes silábicos/morfémicos en grupos de vocales que potencialmente podrían ser sílabas separadas, diptongos, o —de vez en cuando— triptongos (por ejemplo, *naca-eweta* ‘ellos nos están esperando’).

Gloria Kindell —especialista en sociolingüística— cita el caso de una lengua aglutinante del Brasil en la que variación morfo-fonémica reduce y cambia los morfemas de manera que resultan irreconocibles (conversación personal con la autora, octubre, 1994). En tal caso, el lector debe usar señales contextuales así como información de las sílabas para construir el significado y podría tener que leer y releer hasta entender la palabra.

Lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano —especialistas en lectura que enseñan a leer en lenguas aglutinantes— citan evidencias anecdóticas indicando que los lectores principiantes tienden a

estancarse en secuencias largas. Aunque pueden lograr dominio completo de la lectura, el proceso de aprendizaje es, a veces, más largo en idiomas polisintéticos que para los idiomas de palabras cortas (conversaciones personales). Existen pocas descripciones sobre la enseñanza de la lectura en idiomas polisintéticos pero la experiencia nos muestra que en tales idiomas los lectores tienen que aprender a identificar no solamente sílabas sino también morfemas significativos. Luego deben agruparlos en segmentos lo suficientemente grandes para poder captar secuencias con sentido antes de agotar su capacidad de memoria a corto plazo. Para acortar los intervalos, quienes elaboraron libros de lectura para los yine (Perú) y los choctaw (Estados Unidos) han separado los enclíticos con guiones (conversaciones personales).

Otro modelo (Burns 1984:13) utiliza láminas perforadas superpuestas y movibles que se pueden alternar para enseñar a leer en quechua. “Sin separar los sufijos del contexto de la palabra a la que pertenece, la sección movable sutilmente indica las divisiones morfológicas que, según la reacción nativa, coinciden con la manera de pensar de los quechua-hablantes”. La parte movable hace posible enseñar o revisar por lo menos un número doble de prefijos, secuencias de prefijos y combinaciones de raíces y sufijos de lo que sería posible al presentarlo de otra manera. La Figura 1 presenta un ejemplo:

Raíces que contrastan	Sufijos iguales	Raíces iguales	Sufijos y secuencias de sufijos que contrastan
pichana	ta	nina	chu
tipina	ta	nina	ta
nina	ta	nina	tachu
Ana	ta	nina	pichu

Hoja movable →

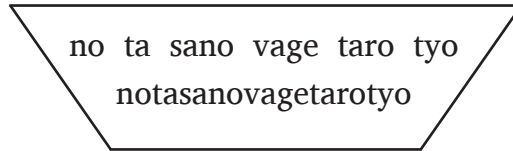
(Burns 1984:13)

Figura 3.1. Ejemplo de láminas para enseñar divisiones morfémicas

Davis (1979c:315) propone dos ejercicios diferentes de agrupación, que se utilizan después que los alumnos matsigenkas conocen las sílabas de una palabra. Los segmentos utilizados en ejercicios de este tipo son morfemas que frecuentemente aparecen juntos y el propósito del ejercicio es mostrar cómo las partes conocidas pueden combinarse para formar una nueva palabra.

Figura 3.2. Ejemplos de ejercicios para mejorar la fluidez

Ejercicio Tipo 1:



Ejercicio Tipo 2:

samani	korempi	ikemake
osamanitake	korempiake	ikemavakero
osamanitanake	korempivagetake	ikemapaakero
osamanivagetanakera	korempivagetankitsi	ikemavatakero

La lectura en lengua materna

Es difícil encontrar en las bibliotecas de los Estados Unidos informes sobre la enseñanza de la lectura en lenguas minoritarias de sociedades tradicionales, aunque deben existir en bibliotecas de la India, África y el Pacífico Sur. Como excepción se puede mencionar a Neijs (1961), UNESCO (1963a), Pierce (c 1960), Laubach (1951), Gudschinsky (1973), *International Reading Association* (1986) y Stringer y Faraclas (1987) los cuales han publicado guías para la elaboración de libros de lectura en tales idiomas.

Afortunadamente, existen unos cuantos estudios de casos específicos. Mangubhai (1987:186) informa que en el Pacífico Sur el alfabetismo se arraigó rápidamente en países monolingües pero fue retardado en países multilingües donde se tuvo que impartir la educación en la lengua franca. Mangubhai encontró, además, que inundar las aulas con libros ilustrados de gran interés aumentó considerablemente el aprecio por la lectura y sus destrezas, cuando a los alumnos se les permitía treinta minutos al día para la lectura silenciosa.

Au y Kawakami (1986) enseñaron lectura en la lengua materna en la escuela Kamehameha de Hawaii. Asistían a sus clases alumnos de descendencia polinesa en desventaja social, económica y

educativa. Las investigadoras encontraron que la comprensión y la participación aumentan cuando se permite a los alumnos conversar acerca del contexto del tema en forma tradicional *talk story* (todos hablan a la vez). De ahí en adelante, la maestra hace preguntas que insinúan las respuestas, pidiendo de vez en cuando que algún alumno responda. Finalmente, se hacen preguntas cuyas respuestas los alumnos deben buscar en sus libros.

En otro estudio, Lingenfelter y Gray (1981) describen la elaboración de libros de lectura para el grupo balsa de Ghana, quienes tenían gran dificultad en dividir las palabras en sílabas. Los que elaboraron dichos libros se adaptaron a la situación comenzando con enseñar palabras enteras. Luego, cuando empezaron a dividir las palabras, sólo introdujeron palabras cuyas partes tenían significado en sí mismas. Finalmente, una progresión lenta, acompañada por la práctica adecuada, permitió el éxito a los alumnos.

Davis (1973a, 1979c) detalla el desafío de diseñar textos de lectura eficaces para un idioma que contiene palabras muy largas. Ilustra los métodos escogidos para introducir sílabas abiertas y cerradas, presentar el concepto de familias silábicas, practicar la agrupación de morfemas para formar palabras, enseñar letras mayúsculas y signos de puntuación y para desarrollar la comprensión.

Evaluación

Aunque se han realizado muchos estudios interculturales y existe información sobre procedimientos de evaluación para programas grandes de alfabetización (Couvert 1979; Bhola 1990a), la literatura sobre el tema de pruebas de lectura en sociedades minoritarias es casi inexistente. Gray (1961:25) da las siguientes pautas:

1. La mejor manera de medir el alfabetismo funcional es pedir la participación de los alumnos en actividades que utilizan la lectoescritura —tales como leer notas cortas colocadas en la comunidad, leer y escribir una carta, leer pasajes escogidos de materiales de tipo más conocido (canciones, literatura sagrada, periódicos, etc.).

2. Las pruebas serán más difíciles cuánto mayores y más variadas sean las exigencias para el lector.
3. Se deben elaborar las pruebas de manera que midan todos los aspectos de la lectura —reconocimiento de palabras, significado de palabras, significado de oraciones y párrafos y velocidad en la lectura. Cada prueba debe incluir ejercicios graduados que vayan de lo simple a lo muy difícil.
4. En lo posible, el instrumento debe ser probado con otros miembros de la comunidad antes de administrarlo a una clase para fines de evaluación.

Al definir un criterio satisfactorio para el alfabetismo, Gray (1961:26) piensa que “es esencial adoptar un estándar relativamente alto, porque hay muy poco material impreso relacionado con las necesidades e intereses de adultos que puede ser leído por alguien que no haya logrado la habilidad que los niños normalmente adquieren en cuatro,...o hasta siete años de enseñanza escolar”.

Con referencia a la evaluación, Klich y Davidson (1984:169-171) expresan su descontento con muchos de los estudios (a menudo pruebas de inteligencia tipo Piaget) conducidos en Australia. Entre sus objeciones están:

- Barreras lingüísticas. La mayoría de las pruebas fueron aplicadas en inglés a individuos cuya competencia en dicho idioma era limitada y cuya lengua materna no contenía algunos de los términos abstractos usados en la prueba.
- Pruebas mediante la ejecución de actividades tales como la conservación de materia —por ejemplo; juzgar si la cantidad de líquido en recipientes de varios tamaños era igual— en vez de mediante entrevistas, tal como Piaget lo hizo.
- Riesgos implícitos cuando se pide a miembros de una cultura que respondan a estímulos y procedimientos diseñados por investigadores provenientes de otra cultura.
- Ambientes y procedimientos de prueba con los que el alumno no está familiarizado.

Entre los procedimientos de evaluación, rigurosos y culturalmente adaptados, de Klich y Davidson están:

- Dar instrucciones en la lengua vernácula.
- El maestro aborigen conocido administra la prueba, ya sea a grupos o a individuos, en presencia de otros aborígenes.
- Proveer ejemplos de práctica para asegurarse de que cada procedimiento sea entendido.
- Dar al niño examinado la oportunidad de nombrar a la siguiente persona que ha de tomar la prueba (una medida que restaura en algo su sentido de estar al mando de la situación).
- Refinar el instrumento en base a prueba(s) anterior(es).

Anthony, Johnson, Mickelson y Preece (1991), maestros experimentados en las escuelas públicas y profesores en la facultad de educación de la Universidad de Victoria, British Columbia, identifican otros principios importantes:

- Las evaluaciones deben basarse en textos contextualizados del habla normal (p. 77) que, por tanto, facilitan la comprensión. “Si a los niños se les confronta con lenguaje no auténtico o peculiar, su capacidad para aplicar lo que saben se ve reducida y su comportamiento es diferente del que demuestran en el uso del habla normal” (p. 69).
- Tanto las pruebas como los libros de lectura deben ser interesantes. “El comportamiento observado en un examen será mucho más revelador si el procedimiento requiere que el niño resuelva un problema interesante” (p. 70).
- Las evaluaciones de lectura podrían no ser exactas si los alumnos ven el material por primera vez. “Nos sorprendió la enorme diferencia entre la manera alegre en que los alumnos leían los textos que habían practicado antes y el modo vacilante en que leían pasajes desconocidos...” (p. 78).
- Al evaluar la comprensión, pregúntese, “¿Tiene el lector una comprensión razonable del pasaje? Una interpretación —aunque podría no ser la del maestro— puede ser válida y aceptable si puede ser apoyada por información pertinente del texto y por conocimientos previos” (p. 83).

Evaluación de la lectura en voz alta

Antes de 1910, toda la lectura en la escuela era en voz alta (W. H. Miller 1978:53). Sin embargo, en Norte América y en Europa los maestros empezaron a darse cuenta de que la lectura en voz alta no refleja las necesidades del lector adulto típico. Por consiguiente, el énfasis de la enseñanza cambió a la lectura silenciosa. Hoy en día la lectura silenciosa aún recibe el énfasis principal.

Los expertos no se han puesto de acuerdo sobre qué tan bien la destreza de la lectura en voz alta representa habilidad en la lectura silenciosa. May y Eliot (1978) declaran que “Las investigaciones han demostrado una gran relación entre la comprensión en la lectura silenciosa y la precisión con que se reconocen las palabras al leer en voz alta” (p. 144). Sin embargo, Rae y Potter (1981) piensan que “las pruebas de lectura en voz alta no reflejan la habilidad del niño para leer silenciosamente con comprensión. Brechas grandes pueden darse entre la lectura en voz alta y la silenciosa” (pp. 10-11).

W. H. Miller (1978) enumera algunas de las diferencias: 1) Los movimientos oculares son diferentes. 2) Quienes leen en voz alta generalmente tratan de pronunciar exactamente cada palabra, mientras que en la lectura silenciosa, las palabras sin importancia son pasadas por alto. 3) El propósito principal de la lectura silenciosa es la comprensión mientras que el de la lectura en voz alta podría ser la pronunciación (p. 54).

Sin embargo, Miller (1978:54-55) al mismo tiempo sugiere que la enseñanza debe poner énfasis en la lectura silenciosa —por ser la que los alumnos necesitarán más allá de la instrucción primaria. Enumera también razones por las que la lectura en voz alta es importante, entre ellas: 1) Los alumnos al leer en voz alta se dan mejor cuenta de lo que realmente están leyendo. 2) La lectura en voz alta puede ser utilizada para confirmar información a otros. 3) La lectura en voz alta es útil para actuaciones: la lectura de dramas, poemas y diálogos o para hacer grabaciones. 4) La lectura en voz alta es también valiosa como instrumento de diagnóstico.

Hay los especialistas en la lectura recomiendan mucha cautela en el uso de pruebas de lectura en voz alta: “La información adquirida...

debe ser recogida lo más sistemáticamente posible e interpretada y utilizada con cautela” (Bond, Tinker, Wasson y Wasson 1989:128). “No debemos asumir que es posible hacer un diagnóstico completo en base a una sola muestra de lectura en voz alta” (Ekwall y Shanker 1988:423).

A pesar de las controversias y los riesgos, se puede considerar como apropiado el uso de la lectura oral en la evaluación debido a una dura realidad: como Aulls (1982) observa, “al analizar los problemas que un alumno tiene con la lectura, el maestro sólo puede guiarse por acciones observables que demuestran destrezas que pueden o no ser desempeñadas” (p. 171). Ekwall y Shanker (1988) concuerdan:

Es cierto que la lectura en voz alta puede presentar una imagen ligeramente distorsionada de la habilidad de un alumno. Desafortunadamente, sin embargo, no hay manera de analizar directamente las destrezas de descodificación de un alumno cuando está leyendo silenciosamente. Por tanto, creemos que la observación cuidadosa del comportamiento durante la lectura en voz alta es el barómetro más exacto de la habilidad de un alumno. (p. 416)

Inventarios Informales de Lectura

En inglés, generalmente se utilizan pruebas estandarizadas para evaluar la lectura. Sin embargo, a falta de tales pruebas, es necesario recurrir al uso del Inventario Informal de Lectura (IIL) diseñado por Emmet Betts (1946, 1954). Como los criterios y modelos que él estableció han sido muy aceptados, este método ha llegado a ser un “instrumento básico de evaluación que maestros y especialistas en la lectura vienen utilizando por más de cincuenta años” (Aulls 1982:602, citando a Monroe (1932) y a Killgallon (1942)). El propósito es recoger información concerniente al nivel de habilidad de un lector, observando el número y las clases de errores cometidos

durante una lectura en voz alta y el porcentaje de preguntas de comprensión sobre el pasaje que fueron contestadas correctamente.

Taylor, Harris y Pearson (1988) describen el uso típico:

Los Inventarios Informales de Lectura son colecciones de pasajes cortos de lectura...uno de los cuales debe ser leído en voz alta...y el otro, silenciosamente.... [El] procedimiento...consiste en hacer que el alumno primero lea uno de los dos pasajes en voz alta...mientras el maestro anota los errores en el reconocimiento de palabras. A continuación el alumno contesta las preguntas de comprensión. (p. 117)

Luego el alumno lee el segundo pasaje silenciosamente y contesta preguntas de comprensión. Este proceso continúa a través de pasajes cuyos niveles de dificultad sean ascendentes hasta llegar a un nivel de frustración —momento en que se suspende la prueba. Luego, el maestro puede determinar un nivel de instrucción apropiado para el alumno.

Los expertos sugieren el uso de pasajes de diferente extensión y nivel de dificultad ascendente para grupos de diferentes edades. May y Eliot (1978:143) recomiendan pasajes de 100 a 200 palabras, mientras que Bond, Tinker, Wasson y Wasson (1989) utilizan pasajes de 100 a 150 palabras. Ekwall y Shanker (1988) prefieren pasajes de 25 a 100 palabras para alumnos del primer o segundo grado y de 100 a 200 palabras para alumnos del tercer grado en adelante (p. 411).

Los Inventarios Informales de Lectura, por ser elaborados por el maestro y no tener un control tan estricto como las pruebas estandarizadas de lectura, presentan algunos problemas inherentes: Primero, una sola prueba podría no ser suficiente para una evaluación exacta; varios pasajes —generalmente cuatro o cinco— son mejores (May y Eliot 1978:144). La administración de varias pruebas requiere una considerable inversión de tiempo —problema tanto en aulas con horarios recargados como en una prueba individual. Segundo, los resultados no siempre son uniformes: “El grado de

utilidad de procedimientos informales depende de la experiencia del investigador, del número de observaciones, del grado en que éstas están libres de prejuicios y de la relevancia de la información para comprender las dificultades que el alumno tiene con la lectura” (Bond, Tinker, Wasson y Wasson 1989:128).

Ha existido desacuerdo tanto entre los expertos en lectura, así como entre los muchos diseñadores de los Inventarios Informales de Lectura, en cuanto a lo que constituye un error en el reconocimiento de palabras (Taylor, Harris y Pearson 1988:117). Para clarificar este asunto, dichos expertos sugieren:

Los siguientes deben ser contados [como errores]: sustituciones, omisiones, inserciones, y palabras que el niño no podía reconocer y para lo cual necesitó la ayuda del profesor. Los siguientes no deben ser contados [como errores]: repeticiones, autocorrecciones, vacilaciones, ‘mala pronunciación’ debido al dialecto, omisión de signos de puntuación.

En el mejor de los casos, los puntajes por comprensión son un tanto tentativos, así que podría ser mejor asignar más peso al puntaje por reconocimiento de palabras que al puntaje por comprensión, especialmente en casos de discrepancia entre ellos (May y Eliot 1978:144; Bond, Tinker, Wasson y Wasson 1989:118). “Los criterios para juzgar los niveles de instrucción y frustración son arbitrarios y deben ser considerados como guías que necesitan de una interpretación ‘generosa’ ” (Taylor, Harris y Pearson 1988: 118). Además, Ekwall y Shanker (1988) advierten que “una de las dificultades en la elaboración de preguntas que acompañan a los Inventarios Informales de Lectura es asegurarse de que las preguntas se basen en el pasaje... [además] uno debe procurar eliminar preguntas que el alumno podría contestar correctamente sin haber leído” (p. 407).

A pesar de las limitaciones, Taylor, Harris y Pearson (1988) defienden la utilidad de los Inventarios Informales de Lectura porque tienen una alta validez en cuanto a contenido, pueden ser

muy confiables cuando son usados apropiadamente y pueden ser elaborados por los maestros con relativa facilidad (p. 107). Ekwall y Shanker (1988) también consideran a los Inventarios Informales de Lectura como “herramientas útiles a disposición de los maestros para el diagnóstico de habilidades específicas en la lectura” (pp. 395-396).

Calificación de pruebas de lectura

Componentes esenciales

Entre los expertos existe un grado considerable de acuerdo acerca de cuáles son componentes esenciales del proceso de la lectura. Barr, Sadow y Blachowicz (1990) identifican a dichos elementos como: destrezas para descifrar el texto impreso (compuestas por la conciencia del propósito de la escritura y el conocimiento de las letras), destrezas de integración y fluidez, conocimiento del vocabulario (que incluye entender tanto el significado de las palabras como el contexto del pasaje) y estrategias de comprensión. Todos ellos llevan a la comprensión, que es el objetivo final de la lectura (pp. 9-10). Listas de cotejo para maestros y diagnosticadores de la lectura ilustran estas categorías. Por ejemplo:

1. La conciencia de las letras incluye: Direccionalidad, discriminación visual, memoria visual, forma de las letras, asociaciones entre figuras y las palabras que corresponden (Guzak 1985:191). Normalmente estos aspectos de la lectura se enseñan en Educación Inicial y en clases de aprestamiento para la lectura.
2. El conocimiento de las letras incluye: La relación entre sonidos y símbolos; el reconocimiento de palabras (Guzak 1985:191); la fusión de consonantes, patrones vocálicos y el silabeo (Aulls 1978:174-175, 178). Estos aspectos se enseñan en las clases de lectura para principiantes. Véase también Liberman y Shank-weller (1991).
3. La integración y la fluidez incluyen: Leer el pasaje con exactitud y velocidad aceptables (Guzak 1985:192), leer

por frases, siguiendo la puntuación correcta (Aulls 1978:179, 280) y mantener la expresión natural (Taylor, Harris y Pearson 1988:123). Estos aspectos, aunque se enseñan desde el principio, se vuelven el foco de la atención más o menos en el tercer grado (Aulls 1978:177). Véanse también Samuels y LaBerge (1983) y Samuels, Schermer y Reinking (1992).

4. Las estrategias de comprensión incluyen: Pronosticar, identificar la ubicación (del evento) organizar (los datos), recordar (los detalles), evaluar (el mensaje) (Guszk 1985:192). Estos se convierten en foco de la atención más o menos en el cuarto grado: "...Una vez que el alumno haya adquirido habilidades de descifrar y reconocer palabras, de leer en frases y con comprensión literal de 70% a 80% textos a nivel del cuarto grado, los factores de mayor importancia pedagógica se convierten en el vocabulario, las destrezas del razonamiento y la velocidad en la lectura" (Aulls 1978:180). Véanse también Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) y Ouane (1989).

Dos antologías —Olson, Torrance y Hilyard (1985) y Rieben y Perfetti (1991)— y Stanovich (1991b) también tratan de muchos de estos y otros temas afines.

Estándares establecidos

A través de los años, se han establecido estándares para cada uno de los aspectos más importantes de la lectura: velocidad, precisión, comprensión y fluidez.

Velocidad

Un estudio voluminoso que duró cinco años en cincuenta estados denominado *The National Assessment of Educational Progress (Evaluación Nacional del Avance Educativo)*, realizado por la Education Commission of the States (1972), estableció los siguientes promedios de velocidad para la lectura silenciosa:

9 años de edad	117 palabras por minuto (ppm)
13 años de edad	173 ppm
17 años de edad	195 ppm
Jóvenes adultos	188 ppm (pp. 4, 53, 98)

La lectura en voz alta, en cambio, tiende a ser considerablemente más lenta. La experiencia personal ha llevado a Guszak (1985) a establecer los siguientes promedios de velocidad para la lectura en voz alta:

Primer grado (todos los libros)	60 ppm
Segundo grado	70 ppm
Tercer grado	80 ppm
Cuarto grado en adelante	90 ppm (p. 64)

McCracken (1967) ya había establecido 150 ppm —la velocidad normal del habla humana— como promedio máximo de velocidad con la que los buenos lectores podrían leer en voz alta con naturalidad y comprensión. La Prueba de Lectura en Voz Alta de Gilmore (1968), citada en Barr, Sadow y Blachowicz (1990:71) y W. H. Miller (1978:72-75), establece una escala de promedios de velocidad de 30-54 ppm en el Grado 1.8 hasta 136-167 ppm en el Grado 8.8.

Precisión y comprensión

Emmet Betts (1946, 1954) sugiere niveles de lectura diferenciados en base a la precisión y la comprensión.

Nivel de lectura	Palabras descodificadas sin error	Preguntas respondidas sin error
Independiente	99% de precisión	90% o más de precisión
De instrucción	95% de precisión	75–89% de precisión
De frustración	90% o menos de precisión	Menos de 50% de precisión

(Adaptado de Betts 1946:449-453)

Según los criterios de Betts,

- En el nivel de lectura libre o independiente, el alumno puede rendir adecuadamente sin ayuda del maestro.
- En el nivel de instrucción, el alumno puede rendir adecuadamente, con ayuda del asesoramiento debido, pero todavía encara el desafío de mejorar.
- En el nivel de frustración, el alumno no puede rendir adecuadamente y a menudo da muestras de tensión e incomodidad.

(Ekwall 1989:4)

Los criterios de Betts permanecen en la actualidad, aunque algunos especialistas como May y Elliot (1978:144) han alterado ligeramente sus porcentajes. Ekwall y Shanker (1988:405) opinan que “cuando cualquiera de los puntajes está en el nivel de frustración, normalmente es imposible que el alumno pertenezca a cualquier otro nivel”.

Para evaluar la precisión, hay que codificar los errores de las lecturas y luego resumirlos en formularios de cotejo. A continuación, se calcula la precisión en términos porcentuales —número total de palabras (o sílabas) correctas en comparación con el número total de palabras (o sílabas) en el pasaje. Barr, Sadow y Blachowicz (1990:73) y Ekwall y Shanker (1988:416-429) describen el sistema de codificación tradicionalmente usado para indicar omisiones, inserciones, sustituciones o mala pronunciación, repeticiones, correcciones, inversiones, pausas y puntuación.

En la lectura, comprender es obtener información del material escrito (Lapp y Flood 1992:117). Requiere un conjunto de destrezas interactivas que se dan simultáneamente. “La lectura consta de un conjunto de procesos que varían desde los de bajo nivel (que reconocen las palabras escritas y codifican los significados contextualmente apropiados para cada una) hasta los procesos de nivel superior (que ensamblan e integran las proposiciones subyacentes y las relacionan con el conocimiento previamente adquirido)” (Daneman 1991:532). En consecuencia, “la comprensión puede referirse tanto a los procesos mediante los cuales comprendemos cada oración, así como

a la manera en que entendemos el mensaje total” (Sanford y Garrod 1981:4).

Reconocemos que la comprensión de un texto es el resultado tanto de los conocimientos previos del lector como de los conceptos expresados por el autor (Guszk 1985:101; Schallert y Vaughan 1979:51). Así los lectores, al tratar de construir el significado en base a las palabras del autor, evocan experiencias previas y esquemas ya establecidos (Lapp y Flood 1992:120; Sanford y Garrod 1981:5).

Al tratar de la comprensión en la lectura, Guszk (1985:108) nombra cinco áreas principales de destrezas: pronosticar, localizar, organizar, recordar y evaluar. Otros estudiosos han identificado tres niveles de comprensión: Comprensión de la información explícita, comprensión de la información implícita y conocimientos del universo (Lapp y Flood 1992:121). De estas se derivan las categorías de comprensión literal, comprensión por inferencia y comprensión crítica (p. 124), aunque Lapp y Flood advierten que es inapropiado pensar en estas categorías como mutuamente exclusivas o como una progresión jerárquica rígida (p. 121).

A los maestros que necesitan evaluar el grado de comprensión de los alumnos se les enseña a hacer preguntas y secuenciar actividades que instarán a los lectores a proporcionar datos verdaderos (demostrando comprensión literal del texto), a hacer predicciones o formular inferencias y a evaluar la información dada (Aulls 1978:285-290; Guszk 1985:108-115; May y Eliot 1978:248-255; Santeusiano 1983:5, 297; Lapp y Flood 1992:129-162). Otra manera de evaluar la comprensión es pedir a los alumnos que relaten un cuento, ya sea individualmente o en grupo (Guszk 1985:103; May y Eliot 1978:249; Santeusiano 1983:300; Lapp y Flood 1992:153). El número de preguntas contestadas o el número de eventos correctamente relatados, pueden formar la base para un puntaje por comprensión expresado en porcentajes o en una escala (Santusiano 1983:300-301). Psicolingüistas tales como Goodman (1969) y Goodman y Burke (1972), al evaluar la comprensión, prefieren

confiar en el análisis de pseudoerrores.¹ En estudios interculturales, sin embargo, debemos utilizar el análisis de pseudoerrores con mucha cautela, porque es fácil malinterpretarlos ya sea cuando el examinador o el examinado opera en un segundo idioma.

Reconocemos que la evaluación de la comprensión es imprecisa, porque nunca es posible que una persona sepa exactamente lo que ha ocurrido en la mente de otra. Algunos principiantes no saben expresar lo que han comprendido; otros, aunque sepan las respuestas, están muy nerviosos para hablar. Aun otros pueden recordar y relatar lo que leyeron, pero sin haber logrado entender el pasaje (Farr y Carey 1986:39). Así que se advierte a los maestros que tengan mucho cuidado al sacar conclusiones de los puntajes por comprensión. Los expertos recomiendan que es preferible dar más peso al puntaje por precisión que al puntaje por comprensión, especialmente en casos de discrepancia entre ellos (May y Eliot 1978:144; Bond, Tinker, Wasson y Wasson 1989:118).

Fluidez

Aunque todos los especialistas en la lectura reconocen un componente denominado fluidez, difieren en su definición. Una escuela de pensamiento la considera como la destreza de matizar los sonidos. “Los psicolingüistas cognoscitivos que estudian la lectura conciben la fluidez como la habilidad de reconocer palabras rápidamente y con precisión” (Nathan y Stanovich 1991:176, citando a La Berge y Samuels 1974; Perfetti 1985; Rayner y Pollatsek 1989; y Stanovich 1980, 1986).

Otra escuela concibe la fluidez como si tuviera que ver con la prosodia. Hasta poco después de 1900, la elocución (representación interpretativa de textos) era una parte importante del currículo escolar pero luego la atención fue dirigida a la lectura silenciosa (Stayter y Allington 1991:143). Algunos especialistas en la lectura

¹ Pseudoerror (*miscue* en inglés): Desviación del texto escrito que no es sólo un error aparente, porque el lector da evidencia de haber comprendido el contenido y la desviación concuerda con el sentido del pasaje.

como May y Eliot (1978:245-248) todavía hablan de la lectura con expresión. Sin embargo, como Dowhower (1991) observa:

Los investigadores de la lectura generalmente han enfocado la fluidez cuantificando la velocidad (palabras por minuto) y la precisión (número de palabras correctamente identificadas) y han dejado desatendida la tercera aliada de la fluidez —la prosodia... Prosodia es...un término lingüístico genérico para describir las características rítmicas y tonales del lenguaje oral... llamadas también características suprasegmentales. (pp.165, 166)

Dowhower (1987) enumera las vacilaciones inapropiadas, la longitud de la frase leída, división inapropiada de frases, cambios apropiados en el nivel de la voz y acentuación apropiada como indicios del dominio de la prosodia por parte de un alumno. Hoffman e Isaacs (1991) exhortan a los maestros que “enseñen a los alumnos que ya no es el caso de sólo leer un cuento y pasar al próximo. Más bien, el foco de la atención está en lograr fluidez con cada cuento, demostrándola mediante la lectura interpretiva con expresión” (p. 192).

En un intento por encontrar un medio para evaluar la fluidez, Aulls (1978) establece una escala de clasificación de siete niveles que empieza con la lectura palabra por palabra y termina con “lee en frases, conserva la puntuación y usa una expresión aceptable” (p. 280). Wiederholt y Bryant (1987) mencionan la lectura palabra por palabra, mala división de las frases, falta de expresión, nivel de voz muy alto o bajo, voz muy suave o forzada, mala enunciación y falta de atención a la puntuación (p. 13). Ekwall y Shanker (1988) agregan falta de atención a la puntuación, tonos de voz no naturales, pobre enunciación, lectura palabra por palabra, falta de expresión y pausas (pp. 528-529).

Zutell y Rasinski (1991) prefieren una escala de cuatro niveles:

1. Forzado y sin fluidez (lento, palabra por palabra, con pausas, silabeando, con repeticiones y falta de expresión).

2. Lento y entrecortado (60-80 ppm), frases de dos y tres palabras, muchas pausas, deletreo y repeticiones.
3. División de frases y entonación deficientes, pero velocidad aceptable. Menos silabeo, repeticiones, etc.
4. Bastante fluido —buena velocidad (más de 110 ppm), frases más largas, buena expresión y entonación (p. 214).

Resumen del capítulo

Este capítulo hace una reseña de las definiciones del alfabetismo y la historia del desarrollo de la teoría de la lectura. Describe el proceso de lectura, luego dirige la atención a la evaluación que genera riesgos especiales en situaciones interculturales. Gray, Klich y Davidson, y Anthony, Johnson, Mickelson y Preece han ofrecido pautas de evaluación. Miller advierte de las dificultades de evaluar la lectura oral. Los Inventarios Informales de Lectura, desarrollados por Betts y seguidos por muchos autores, resultan ser útiles para las pruebas de diagnóstico. La asignación de puntajes a menudo sigue los criterios de Betts, elaborada por Ekwall y Shanker, en la que el desempeño en lectura se diferencia en base a la precisión y comprensión. La fluidez —investigada por educadores tales como Aulls, Dowhower, Hoffman e Isaaks, Zutell y Rasinski— y la velocidad —estudiada por especialistas en lectura como McCracken, Guszak y Miller— también son componentes importantes en la evaluación de la lectura.

Capítulo 4

Cuarenta Años: Un resumen

El hombre a quien llamaban Cruel era el capataz de un patrón. Vivía por nuestra zona; así es como logró capturar a mi padre. Era un hombre malo que secuestraba a la gente. Iba a cazarlos y los traía al patrón a punta de escopeta. Al capturarlos, los golpeaba. Luego los amarraba juntos y los llevaba desde sus casas hasta donde estaba el patrón. Iba a las cabeceras del Mantaro Chico y del Picha y hacía sufrir mucho a mis paisanos. Hasta mataba a algunos. Si las mujeres andaban despacio porque estaban cargando niños en los brazos, les quitaba los hijos y los tiraba al río. Cuando él vivía había mucho sufrimiento. – Relato del Mantaro Chico, 1968

Hace mucho tiempo yo no vivía aquí; vivía en las cabeceras. Hoy es diferente. En esa época conspiraban para vendernos; hoy eso ha terminado. Ya no tengo miedo; no tenemos que huir al monte cuando llega una persona blanca. – Abuela, Casa 13, Shivankoreni, 1992

Introducción

El propósito de este capítulo es detallar el desarrollo de los eventos en el programa de educación bilingüe entre los matsigenkas.¹ Primeramente, presentaremos una cronología porque no es posible entender un programa de alfabetización fuera de su contexto. A primera vista, esta cronología tiene la apariencia de ser una simple relación de esfuerzos de desarrollo comunal; sin embargo,

¹ Muchos de los datos presentados aquí aparecen en la ponencia “*Leaping into the space age: Community development among the Matsigenka*”, por P. Davis, W. Snell y B. Snell, presentada ante el SIL Intercultural Communication Seminar (Seminario sobre Desarrollo Comunal Intercultural de SIL), Dallas, TX, en mayo de 1992.

actualmente se ve que los denuedos realizados con la esperanza de proveer a los matsigenkas mecanismos de sobrevivencia han adquirido un papel importante en crear usos para el idioma escrito y así han formado una base para el desarrollo de la lectoescritura.

Inicios de la lectoescritura

En 1946, lingüistas investigadores del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) iniciaron estudios de los idiomas de la selva en virtud de un convenio de cooperación con el Ministerio de Educación del Perú. La lingüista Ellen Ross, con una colega Lulu Reber, logró llegar al Bajo Urubamba, estudiar el idioma, elaborar un alfabeto provisional del idioma matsigenka y empezar el análisis gramatical. Wayne (conocido en el Perú como Walter) y Betty Snell las sucedieron en 1952. En esa época mucho de lo que hoy se sabe sobre el desarrollo comunal aún no se había formulado; por tanto, el conocimiento del que disponemos en la actualidad no estuvo al alcance de los Snell. Sin embargo, los jóvenes lingüistas pronto tuvieron que hacer frente a un dilema ético. Trabajaban entre un grupo casi totalmente monolingüe pero cuyo aislamiento no continuaría por mucho tiempo. Aunque los matsigenkas eran diestros en su rica y compleja cultura, les faltaba el conocimiento y las destrezas técnicas, el conocimiento del castellano y de las costumbres del mundo exterior que les permitirían sobrevivir a epidemias y defenderse ante la invasión inexorable del cambio cultural que llegaría. Para los Snell, poner al alcance del grupo étnico el conocimiento de la sociedad mayoritaria y actuar como intermediarios ayudándoles a hacer frente al mundo exterior, podría presentar grandes dificultades: los matsigenkas experimentarían cambios y no todos necesariamente positivos; los Snell acarrearían responsabilidades que los expondrían a críticas agudas. Pero no hacer nada sería dejar a los matsigenkas indefensos, expuestos a toda clase de explotación.

Los Snell empezaron a hacer lo posible para aliviar la situación. Enseñar a los adultos a contar el dinero —algo que se podía hacer aún con un conocimiento mínimo del idioma— fue uno de los primeros

pasos. Sin embargo, es importante comprender que la motivación no fue la desvalorización de la cultura matsigenka ni un deseo de “occidentalizarlos” ni “modernizarlos”. Tampoco fue sustractiva —erradicar las costumbres tradicionales para “civilizar”. Sus acciones fueron simplemente de carácter aditivo —ayudar a los matsigenkas a adquirir destrezas con las que pudieran relacionarse con la sociedad mayoritaria y participar en el control de su propio destino. Los Snell no tuvieron la opción de escoger si debían o no introducir el alfabetismo ni cómo debían hacerlo. Pocos meses después que empezaron su estudio del idioma matsigenka, el gobierno peruano decidió establecer escuelas bilingües (Ministerio de Educación 1952) y pidió la colaboración de los lingüistas. Sin embargo, en lo posible, tanto en la educación como en el desarrollo comunal, los miembros del ILV presentaron las alternativas e incentivaron a la gente a tomar sus propias decisiones. Los acontecimientos posteriores fueron el resultado de esas decisiones.

Los Snell se preocuparon por la preservación de la cultura, lo que evidenciaron a través de su investigación del idioma, las costumbres, las leyendas y la artesanía. Cuando el Ministerio de Educación pidió a los miembros del ILV participar en la elaboración de textos escolares para las escuelas bilingües, los Snell trabajaron lo más rápido posible para finalizar la elaboración de un alfabeto práctico en base a la realidad sociolingüística matsigenka. Luego, a medida que recopilaban cuentos folklóricos, utilizaron algunos de ellos en libros de alfabetización y en materiales de lectura avanzada. Hombres y mujeres matsigenkas asistieron a cursos de capacitación para docentes bilingües organizados por el Ministerio de Educación. Gradualmente, a medida que sus alumnos aprendían a leer y escribir, también podían aprender nuevas destrezas tales como el injerto de árboles frutales, el cuidado básico de la salud, la mecánica, la carpintería y la administración de pequeños negocios y aserraderos. Poco a poco iban familiarizándose con los sistemas de organización occidental vigentes en el Perú.

Pero los investigadores lingüísticos del ILV eran también novicios que dependían de la paciente instrucción de sus anfitriones

para aprender el idioma, las expresiones de cortesía, las creencias, las destrezas de supervivencia, el uso de las plantas comestibles y medicinales y todo lo necesario para desenvolverse dentro de la comunidad matsigenka. Con el tiempo se forjaron fuertes lazos de amistad y el aprendizaje siempre fue recíproco.

Desarrollo cronológico

Este proceso mutuo de enseñanza-aprendizaje había continuado durante más de cuarenta años hasta el momento de realizar este estudio y se habían registrado varios intentos y errores. Al principio, debido a que los matsigenkas carecían de conocimientos sobre el mundo exterior, el personal del ILV tomó la iniciativa en los proyectos, ya sea para cumplir con los decretos del gobierno o para satisfacer necesidades obvias (como los servicios de salud), según los deseos del grupo. Progresivamente, sin embargo, el consenso de la comunidad matsigenka primó en la toma de decisiones y se les brindó capacitación hasta lograr el objetivo final —que tanto la iniciativa como la administración de los proyectos llegaran a ser de su responsabilidad. El equipo del ILV se retiró gradualmente. En 1992, todavía fue pronto para hablar con confianza de resultados a largo plazo, pero fue posible hacer algunas observaciones.

El alfabetismo no existe en un vacío sino en una sociedad multifacética en la que se ha descubierto que la lectoescritura es útil para muchos propósitos. Se ve afectado por las actitudes hacia el idioma, la legislación del gobierno, las necesidades reconocidas por el pueblo, la geografía y las ideologías. Los programas de alfabetización, por tanto, carecen de sentido si se les separa de la historia del grupo y de sus vínculos complejos con el contexto sociológico y político de su época. Richards (1935) afirma que:

Una cultura sólo puede ser comprendida a cabalidad dentro de su contexto histórico y cuando...ha experimentado cambios revolucionarios dentro de una generación, la importancia relativa del contexto

histórico es mucho mayor que cuando la cultura ha estado comparativamente estática. (p. 21)

Además, Street (1987) indica que la interacción continua lleva a la adaptación pragmática, principalmente por parte del grupo minoritario, y a una combinación de lo nuevo con lo tradicional en la que pueden coexistir diferentes tipos de alfabetismo (literacidades) con propósitos diferentes.

No es... simplemente escoger entre valores tradicionales rígidos... o de modernismo extremo.... Más bien se trata de la sensibilidad hacia las culturas indígenas y del reconocimiento del proceso dinámico de su interacción con culturas y alfabetismos dominantes. La realidad... es de adaptación pragmática... a las nuevas destrezas, convenciones e ideologías introducidas.... (pp. 61-62)

Street exhorta a los que realizan campañas prácticas de alfabetización a nivel popular “a abandonar los modelos anticuados y etnocéntricos de alfabetismo que sólo pueden distorsionar los esfuerzos prácticos” (1987:62).

El presente estudio no puede ser exhaustivo debido a limitaciones de tiempo y espacio; es sólo un recuento de los acontecimientos considerados como los más importantes. Reconocemos que muchos otros eventos complejos, menos fáciles de identificar, también han facilitado tanto como obstaculizado el aprendizaje de la lectura entre los matsigenkas. Por ejemplo, un factor negativo —un fenómeno que surgió de la actitud de los conquistadores españoles y portugueses y que es común en todos los países de la América del Sur— ha sido la resistencia general por parte de la sociedad mayoritaria para dar un trato igualitario a los grupos indígenas a pesar de la existencia de leyes favorables. Un aspecto positivo ha sido la presencia de educadores no indígenas en posiciones importantes los que han servido de modelo y estímulo y han ejercido una influencia positiva en los matsigenkas.

La siguiente secuencia de eventos, reconstruida con la ayuda de observadores y participantes, es tan exacta como las limitaciones humanas lo permiten.

De 1950 a 1959

1952 y 1953

En noviembre de 1952, el Ministro de Educación, por Resolución Suprema No. 909, crea el Curso de Capacitación para maestros provenientes de grupos étnicos de la Selva. Personal del ILV se encuentra realizando investigaciones entre varios de dichos grupos y tienen cierto conocimiento de sus respectivas lenguas. Ellos, a solicitud del Ministerio de Educación, asumen las tareas de elaborar libros de lectura y de ayudar en la selección de candidatos a maestros. Los Snell, después de sólo seis meses de estudio del idioma matsigenka, empiezan a preparar libros para la enseñanza de lectura en ese idioma.

1954

Educación

Los primeros matsigenkas que postularon a la docencia, algunos de los cuales apenas podían leer y escribir, reciben instrucción elemental sobre métodos de enseñanza durante once semanas. Inmediatamente después del curso, se establecen las dos primeras escuelas bilingües matsigenkas en Etariato y Pangoa. La calidad de la capacitación mejoró poco a poco y el número de maestros y escuelas aumentó hasta que, en 1990, los maestros matsigenkas de ese primer grupo se habían jubilado y habían sido reemplazados por treinta nuevos maestros, muchos de los cuales habían terminado la instrucción secundaria.

Salud

Los matsigenkas eran expertos en el uso de hierbas medicinales pero, a pesar de ello, sufrían de enfermedades que las plantas no podían

curar. Los Snell trataban a los pacientes gratuitamente, prometiendo ayudarlos en programas de desarrollo comunal para que en el futuro pudieran comprar medicinas. Esto ayudó a establecer amistades, proveer servicios de salud muy necesarios y familiarizar al pueblo con procedimientos vigentes en la sociedad mayoritaria. Algunas medidas preventivas, tales como hervir el agua para beber y cubrir los alimentos para protegerlos de las moscas, podían también transmitirse tanto verbalmente como a través del ejemplo.

Hacia fines de la década de los cincuenta, se daba instrucción sobre primeros auxilios a los maestros durante los cursos de capacitación. Así el cuidado básico de la salud, junto con lecciones sobre prevención, estuvieron al alcance de las escuelas. Más adelante, las comunidades contaron con promotores de salud capacitados en programas del ILV y de la Misión Suiza en el Perú (MSP).

Formación de comunidades

A medida que la noticia acerca de las escuelas se propagaba, los matsigenkas, quienes tradicionalmente no viven en aldeas y pueblos sino en grupos formados por una familia extendida, se interesaron en la protección que intuyeron la educación formal podría proveer. Los conocimientos de lectura, escritura y aritmética los protegerían de la explotación por parte de comerciantes inescrupulosos. El conocimiento del castellano les ayudaría a comunicarse con los visitantes y con el mundo exterior. A medida que los maestros recibían capacitación y ofrecían sus servicios, la gente empezó a formar comunidades con el fin de que sus hijos recibieran educación. Originalmente, el Ministerio de Educación exigía un mínimo de veinticinco alumnos matriculados en una comunidad para establecer una escuela y nombrar un maestro. Más tarde ese número se elevó a cuarenta.

La vida en comunidad inevitablemente engendró nuevas presiones (Davis 1979a:231-239; Baksh 1984). Sería recomendable que, en lo posible, la educación se imparta primero a los adultos y —si es necesario que personas no acostumbradas a vivir juntas formen comunidades— se tomen medidas tales como mantener

cierta distancia y áreas boscosas entre las casas para aliviar la presión. Sin embargo, se hizo lo mejor que se pudo y fueron los matsigenkas quienes escogieron el modelo de asentamiento común en el Perú, construyendo sus casas en filas a la margen del río o a lo largo del campo de aterrizaje. También escogieron los nombres de sus comunidades. Muchas de ellas recibieron el nombre de los ríos o quebradas donde estaban situadas; a otras les pusieron nombres en castellano. Para aliviar las tensiones durante los fines de semana y las vacaciones, la gente procuraba ir a visitar las chacras más alejadas, a pescar, a cazar o a recolectar alimentos silvestres. Pero, cuando los maestros aprendieron a prestar primeros auxilios y recibieron medicamentos básicos, el pueblo se dio cuenta de que en las comunidades que tenían escuela la muerte de los pacientes no era tan frecuente como en los asentamientos aislados. Los matsigenkas empezaron a mencionar este fenómeno y las oportunidades educativas como razones para permanecer en la comunidad.

Algunos casos vienen a la mente: Los Snell, en una de sus primeras investigaciones descubrieron que, como promedio, una mujer llegaba a tener hasta diez hijos, siete de los cuales se morían en la infancia. Veinte años más tarde, después de la llegada de los antibióticos, las medicinas para la malaria y el tratamiento para tuberculosis, la situación cambió. Siete de cada diez niños vivían. Hoy, lo común es que los jóvenes, tanto hombres como mujeres, se casen más tarde porque desean terminar la secundaria y también por su nuevo sentido de independencia. Las familias quieren tener menos hijos, debido al costo que implica proveerles sustento y educación. Sin embargo, la población está en aumento porque menos niños mueren.

Walter Snell cuenta que a fines de la década de los sesenta, la comunidad de Shivankoreni estaba sintiendo la presión de vivir en comunidad y en una asamblea del pueblo varios miembros insistieron en que volvieran a dispersarse en la selva, “donde no sufrirían”. Abram Italiano, el presidente de la comunidad, expresó el sentimiento de otros al responder: “Vayan ustedes, si quieren, pero mi familia y yo nos quedamos. Sufrimos muchísimo por la enfermedad

y la muerte [antes de venir acá]; ahora tenemos medicinas y una escuela —mis hijos ya no sufrirán como nosotros”. Nadie salió de la comunidad.

Un asunto que preocupaba mucho a los miembros del ILV era la manera en que los maestros formaban una comunidad. Se narraban escenas horripilantes —no todas necesariamente verídicas— en las que representantes de otras entidades sacaban por la fuerza a los niños de sus casas o los compraban a cambio de mercadería para llevarlos a escuelas con internado. Los maestros bilingües matsigenkas con quienes el ILV tenía contacto recibieron instrucciones estrictas que cuando invitaran a sus paisanos no debían utilizar la fuerza ni “comprar” la participación de la comunidad a cambio de mercaderías. En una cultura en la que el intercambio de obsequios es el proceso normal de establecer la amistad, los miembros del ILV nunca sabrán si en las cabeceras de los ríos las explicaciones de los maestros a la gente eran totalmente claras. Sin embargo, en las comunidades se explicaba con la mayor claridad posible que, aunque era necesario tener cierta población y alumnado suficientes para merecer el sueldo de un maestro, cada individuo era libre de quedarse o de salir.

De 1960 a 1969

1964

La familia Davis inicia su participación en el proyecto matsigenka. Harold M. Davis (conocido en el Perú como Haroldo), hombre dinámico poseedor de muchas habilidades, también era maestro especializado en la enseñanza de la lectura. Tanto él como su esposa, la autora de este estudio, hablaban castellano y habían estudiado lingüística y antropología. Pasaron la mayor parte del primer año en las comunidades matsigenkas estudiando el idioma y recibiendo orientación. Durante ese año, Haroldo cultivó huertos modelo en cada una de las comunidades que visitaron y donó la cosecha a una persona responsable quien debía compartirla con otros y distribuir las semillas. Parecía que a los comuneros les gustaban los tomates, las vainitas y otras hortalizas. Pero al año siguiente, cuando los Davis

regresaron a las comunidades, las semillas habían desaparecido y nadie había sembrado las variedades de la muestra. Obviamente, para los matsigenkas del Bajo Urubamba y de Madre de Dios, las hortalizas de tipo occidental no eran muy deseadas porque su dieta ya era variada y más o menos adecuada. Más aun, puesto que las hortalizas requieren mayor cultivo del terreno y mayor protección contra los insectos que los cultivos tradicionales, dicha falta de interés fue comprensible. Las gallinas y los patos que en varias oportunidades tanto los Snell como los Davis introdujeron como fuente de proteínas resultaron víctimas de los animales de rapiña y de enfermedades, de manera que la crianza de aves de corral sólo tuvo un éxito parcial según datos publicados en 1984 (Baksh 1984:273-278).

Por el contrario, los matsigenkas se preocuparon mucho por la salud. En todas las comunidades el equipo encontró muchas personas con el vientre abultado, casos graves de anemia y personas de las que se decía que comían tierra —indicios seguros de parasitosis— así como un alto número de casos de malaria. El pueblo anhelaba liberarse de estas y otras enfermedades; la mayoría de ellos hasta estuvieron dispuestos a tomar sal de Epsom que, en ese tiempo, era parte del tratamiento de la parasitosis.

1965

Los Davis inician una gira anual por las comunidades. Durante los siete años siguientes, en cooperación con los Snell y los Friedli de la Misión Suiza en el Perú —aunque la complejidad de cada proyecto variaba según el tiempo que había estado en marcha y el grado de éxito con que la tecnología había sido transferida a los matsigenkas— sus responsabilidades eran las siguientes:

Elaboración de textos escolares

Faltaban textos escolares para todas las asignaturas del currículum. El diseño y producción de estos textos requería varios meses de cada año y generaron muchos retos pedagógicos. Hubo que experimentar

antes de que por fin se lograron soluciones eficaces (Davis 1973a, 1992).

Cuidado de la salud

El cuidado de la salud comprendía lo siguiente:

- Tratamiento de la parasitosis para todos en cada comunidad.
- Control de epidemias. En 1965, el diez por ciento de la población de dos comunidades murió en una epidemia de sarampión, a pesar de haber recibido cuidados intensivos de día y noche y de tres vuelos expresos de Yarinacocha que trajeron medicinas.
- Inmunización para todos contra el sarampión, la fiebre amarilla, la tuberculosis, la poliomielitis, la serie de vacunas DTP contra la difteria, la tos ferina y el tétano. Llegar a todas las comunidades con estas inmunizaciones requirió un gran esfuerzo y grandes gastos personales de parte del personal del ILV. El Ministerio de Salud efectuó la vacunación contra la viruela.
- Atención médica diaria de acuerdo a un horario.
- Arreglos para vuelos de emergencia.
- Atención a pacientes en su propia casa. En cierta ocasión, los Davis atendieron simultáneamente a cinco pacientes con neumonía y a otro que había sido operado de la vista. Muchos otros pacientes necesitaron semanas y hasta meses de cuidado; en estos casos, todo el equipo del ILV participó en proporcionar dicha atención.

Censo informal

Haroldo Davis asumió la responsabilidad de averiguar el nombre y los apellidos paternos y maternos de unos dos mil matsigenkas que en ese tiempo vivían en las comunidades con las que el ILV mantenía contacto. Tradicionalmente los matsigenkas usaban términos de parentesco en lugar de nombres. En sus asentimientos pequeños esto fue suficiente porque todos sabían a quién se refería uno al decir ‘mi mamá’, ‘tu tío’ o ‘su abuelo’. Pero para los registros

escolares y los títulos de propiedad de tierras dar el nombre completo era un requisito. Por ignorar las costumbres del mundo exterior, los maestros habían asignado diferentes apellidos hispanos al matricular a los niños de una misma familia. En consecuencia, los vínculos de parentesco consanguíneo estaban en serio peligro de ser confundidos y de perderse. Además, el legado matsigenka no se estaba reflejando en la práctica de poner nombres. En una serie de reuniones comunales, los padres de familia evaluaron las alternativas y escogieron los nombres que eran satisfactorios para ellos. Gradualmente los maestros y los líderes llegaron a comprender la importancia de que todos los miembros de una familia tuvieran el mismo apellido.

Es preciso dar una explicación aquí. Smith (1950:61) y Murdock (1960:132 y 1946:124) habían postulado la universalidad de los nombres personales y hay personas que no creen posible que los miembros de toda una sociedad carezcan de nombres. Sin embargo, en treinta años de investigación los Snell no encontraron evidencia de que los nombres —salvo algunos apodos, por lo general despectivos— formaran parte de la cultura matsigenka tradicional. (Véase Snell 1964 y 1972.) Mis investigaciones han confirmado dicha conclusión. Alrededor del año 1967, Haroldo Davis visitó una comunidad remota en las cabeceras del río Manú. A su regreso a la comunidad de Tayakome, uno de los hombres que el año anterior se había trasladado de esa comunidad a Tayakome lo visitó obviamente preocupado por la salud de su anciano padre. ¿Estaba vivo todavía? ¿Lo había visto? ¿Había enviado algún mensaje para su hijo? Los próximos quince minutos fueron de absoluta frustración, pues aunque Davis quería tranquilizarlo, nuestro amigo matsigenka no podía identificar a su padre sino diciendo que era muy viejo, tenía cabello oscuro, vestía de cushma y era pariente de otros hombres y mujeres, todos ellos con las mismas características. Nunca pudieron confirmar si Davis había visto al hombre en cuestión, aunque su hijo hizo todo lo posible para describirlo. El incidente me convenció de que los matsigenkas tradicionales no empleaban nombres personales.

Puesto que el uso de nombres no era común, a la gente le era difícil recordar los nombres que habían escogido. A menudo nuestros visitantes preguntaban: “¿Cómo me llamo?” o “¿Qué nombre le pusimos a mi bebé?” Para algunos que habían adoptado la costumbre de cambiarse de nombre repetidamente también les era difícil aceptar la idea que, una vez escogido un nombre, éste debía ser permanente.

Educación de adultos

Se enseñó a los adultos a conocer el valor proporcional de los billetes y las monedas del sistema monetario peruano, así como el precio justo de los productos.

Desarrollo económico

La generación de ingresos económicos suponía la búsqueda de fuentes de ganancia para la gente —incentivar la agricultura así como la producción y venta de artesanías. (Los intentos de acelerar el hilado utilizando la rueca fracasaron porque no se pudo encontrar una rueca apropiada para hilar algodón y que las mujeres pudieran manejar sentadas en el suelo —como acostumbran— y no en una silla.) El fomento del desarrollo económico implicaba también encontrar mercados y capacitar a los encargados de las tiendas comunales.

Capacitación

La tarea de capacitación incluía la selección de candidatos idóneos para cursos de agricultura, comercio, carpintería, extracción de madera, mecánica, salud y pedagogía. Una vez que empezaban a trabajar en sus comunidades, había que abastecerlos, mentorearlos y alentarlos. En el lugar de trabajo, había que identificar los problemas y ampliar sus conocimientos de contabilidad. Al principio, los miembros del ILV seleccionaban a los que debían recibir capacitación pero, a mediados de la década de los setenta, los escogía el consejo comunal, el que también debía aportar apoyo económico y dar una

carta de recomendación a cada uno de los alumnos enviados a los cursos de capacitación.

La mayor parte de la enseñanza complementaria a la capacitación formal se realizaba informalmente durante las visitas de los asesores a las comunidades. Mucha de esta enseñanza pudo parecer tan casual que podría considerarse insignificante si no se toma en cuenta el hecho de que todo concepto nuevo es absorbido gradualmente y demanda mucho afianzamiento. La ventaja de la capacitación al estilo matsigenka es que rara vez uno hace algo en privado. Siempre hay observadores curiosos, sea sesión para reparar un motor, criar animales, afilar un cuchillo de corta yerbas, o tomar un inventario de medicamentos. Esto dio oportunidad de compartir los conocimientos con muchos, aunque una sola persona realizara la tarea.

Se prepararon guías de enseñanza para los cursos de capacitación para maestros realizados en la sede central. Se realizaron otros ciclos de capacitación en las comunidades matsigenkas. A solicitud del Ministerio de Educación, el personal del ILV proveyó supervisión en la comunidad y apoyo logístico a los maestros. Esto implicaba coordinar los vuelos y el transporte de útiles escolares y medicinas entre Yarinacocha y las comunidades. Debido a que las distancias eran muy grandes, apenas se podía hacer llegar materiales una vez al año y aún eso requería enorme esfuerzo y gran costo.

Véase Larson, Davis y Ballena 1979 para una descripción más completa del programa de educación bilingüe de la Amazonía.

Solicitudes de títulos de propiedad de tierras

Por ley, los pueblos nativos podían solicitar como territorio permanente de la comunidad diez hectáreas de terreno por cada miembro mayor de cinco años. Aunque esto no era suficiente para sostener su vida seminómada, considerando el número de colonos que llegarían a la zona, era urgente que las comunidades matsigenkas se movilizaran rápidamente para solicitar dichos títulos. Sin embargo, para comunidades aisladas y virtualmente monolingües la preparación de los documentos de solicitud era una

tarea abrumadora —y hasta imposible— sin mucho apoyo técnico y económico. Los requisitos incluían los siguientes:

- un censo de toda la población
- dos visitas (por avioneta) de un perito agrimensor a cada comunidad para medir el terreno y establecer los linderos
- una solicitud en papel sellado, bien redactada en castellano
- un croquis con indicaciones escritas en castellano.

Haroldo Davis invirtió mucho esfuerzo, e incluso dinero de su propio bolsillo, para poder entregar, en 1971, las solicitudes completas de todas las comunidades matsigenkas apoyadas por el ILV que aún no habían recibido títulos de propiedad.

Cambios en las leyes dificultaron que los matsigenkas pudieran mantener sus títulos de propiedad. Se dice que las comunidades de Camisea y Shivankoreni recibieron tierras en dos ocasiones pero perdieron los títulos debido a dichos cambios. Al fin recibieron un tercer título durante la Reforma Agraria del gobierno de Velasco Alvarado.

Construcción de campos de aterrizaje

Las escuelas tenían que ser abastecidas por medio de avionetas que requerían de campos de aterrizaje; así que la decisión de una comunidad de construir un campo era evidencia de su disposición a mantener una escuela. La tarea de nivelar trescientos metros de terreno de selva a mano es verdaderamente abrumadora. Davis y Snell compraron o prestaron todos los machetes, hachas, picos, palas y carretillas posibles para cada proyecto, dejando luego algunas de esas herramientas para el mantenimiento de los campos. Desde la fecha en que los Snell llegaron, se construyeron diecisiete campos con gran esfuerzo de parte de los matsigenkas y del equipo del ILV. A principios de la década de los setenta, Walter Snell y un profesor de Ayacucho inventaron un aparato con ruedas y una cuchilla al cual se le podía acoplar un motor *Briggs-Stratton* para cortar la hierba. Más tarde, Jorge Woodward, ingeniero civil y piloto del ILV, perfeccionó el aparato de manera que se pudiera producir en serie.

Desde entonces los comuneros ya no tenían que cortar la hierba de los campos de aterrizaje con machete.



Nasario estuvo encargado de la cortahierbas de Camisea.

– Foto: P. Davis, 1992

1966

Werner y Vreni Friedli de la Misión Suiza en el Perú (MSP) asumieron la tarea de estudiar el idioma matsigenka y ayudar a los matsigenkas a organizar su propia iglesia. La misión estableció un instituto bíblico en su sede central cerca de Pucallpa al cual asistieron muchos jóvenes. Más tarde, trajo ganado vacuno y construyó talleres de carpintería y mecánica con fines educativos. Decenas de matsigenkas recibieron capacitación en esos programas que todavía continúan.

Impacto del equipo de asesores

Todo el equipo asignado a trabajar entre los matsigenkas participó en los programas de desarrollo comunal. Aparte de su trabajo de

investigación lingüística y traducción, Walter Snell buscó apoyo financiero, ayudó en la construcción de campos de aterrizaje y asumió la mayor responsabilidad por el funcionamiento de los aserraderos y proyectos ganaderos en varias comunidades. Se consideró que el ganado vacuno era necesario como fuente de proteínas y como producto que tendría buen precio en el mercado, aunque en ese tiempo los matsigenkas ni comían la carne ni aprovechaban la leche. Tenían, además, dificultades en el manejo de los animales (Baksh 1984:267-273).

Una de las contribuciones mayores de Snell fue sentar las bases para que los matsigenkas comprendieran la organización política del país —elección de líderes, responsabilidades de los administradores electos y cómo las comunidades podrían trabajar juntas.

Los Snell organizaron también un cursillo de costura para mujeres, proveyeron asistencia médica a muchos pacientes, dedicaron tiempo a la elaboración y revisión de textos escolares y asumieron la mayor parte de la responsabilidad de investigar y probar ideas nuevas. Algunas de estas ideas, como un bote *Hovercraft* para el transporte rápido entre las comunidades y una planta eléctrica no resultaron factibles debido al alto costo de operación. Aun así, la planta eléctrica produjo algunos beneficios intangibles. Snell recuerda que después de instalar la planta y asegurarse de que estaba funcionando bien, dijo a Arturo, uno de los líderes de la comunidad:

—Es de ustedes.

—¿Qué quiere decir esto? —respondió Arturo con ironía, evidentemente esperando que habría alguna obligación de por medio.

—Mañana la pueden echar al río, si quieren —respondió Walter— pero es de ustedes para que la usen como quieran.

En los hombres presentes se produjo un nuevo despertar que se pudo percibir en sus rostros. Esto posteriormente se manifestó en sus actitudes: los matsigenkas, como los otros peruanos, *podían* poseer algo de valor. *Podían* ser alguien. Fue una preparación para años después cuando llegaron a tener una motochata (embarcación) de veinte toneladas, de la que Arturo fue el primer capitán.

Werner y Vreni Friedli también tuvieron gran responsabilidad en el programa de desarrollo comunal. Se encargaron de la capacitación de promotores de salud y de los que cuidaban ganado, para los cuales ofrecían cursos de capacitación en las comunidades. Luego, ayudaron en la adquisición de materiales y la reparación de motores.

Werner ayudó a los líderes matsigenkas en el diseño de los planos de dos residencias de estudiantes para la escuela secundaria y animó a la gente a cortar la madera para la construcción. Después hizo los arreglos necesarios para que la Misión Suiza supervisara la construcción. Los esposos Friedli siempre estuvieron a disposición de los encargados de las tiendas comunales, los carpinteros y los mecánicos a los que asesoraban y estimulaban. También brindaron asistencia médica a muchos enfermos en su propia casa.

Casi nunca todo el equipo se encontraba en una comunidad al mismo tiempo pero, como su trabajo era itinerante, podían asesorar los proyectos constantemente, pedir materiales y resolver los problemas que se presentaban. Sesiones frecuentes de planificación y un radio transmisor-receptor facilitaron la comunicación. A pesar de ciertas dificultades, este modo de trabajo resultó ser de ayuda para el equipo asesor y para los matsigenkas. Los miembros del equipo podían trabajar de manera coherente. Sin depender de un foráneo residente los que recibían capacitación, así como los comuneros, recibieron apoyo y asesoramiento cuando cualquier miembro del equipo llegaba a la comunidad.

De 1970 a 1979

A fines de 1971, Haroldo Davis falleció en un accidente de aviación comercial. Iba de regreso a Yarinacocha luego de haber entregado solicitudes de títulos de propiedad de terrenos en Quillabamba para las comunidades matsigenkas. Esta pérdida fue un duro golpe no solamente para su familia y para el equipo sino también para los matsigenkas y para el programa de desarrollo comunal que recién empezaba a cobrar ímpetu. Su esposa —quien quedó con dos hijos pequeños— sólo pudo continuar el trabajo de supervisión escolar

y capacitación de maestros. La ayuda a dos comunidades remotas, Shimaá y Shimentaato, fue virtualmente suspendida por falta de personal; en otros proyectos también se perdió valioso tiempo. Sin embargo, unos meses después, Gerardo y Eunicia Hamill fueron asignados para continuar los programas que ya estaban en marcha. Gerardo, técnico muy versátil, había trabajado en las áreas de investigación y desarrollo en el programa aeroespacial de los Estados Unidos. Eunicia tenía experiencia en contabilidad y educación. Ambos ya habían servido durante varios años en el Perú pero no sabían el idioma matsigenka. La participación de los Hamill hizo posible continuar con los programas de salud, de construcción de campos de aterrizaje y de desarrollo económico. Se dio apoyo logístico a las escuelas. Se llevó adelante un sistema de transporte (canoa motorizada) iniciado por Walter Snell y se capacitó a una tripulación para transportar y vender productos en Pucallpa y comprar mercaderías para las tiendas comunales. Este sistema de transporte constituyó un paso importante hacia la independencia económica de los matsigenkas porque gracias a esto pudieron prescindir de los intermediarios y realizar compras y ventas directamente.

El viaje inaugural de la canoa motorizada desde Pucallpa hasta el territorio matsigenka se realizó en abril de 1972. Abel Choronto, experto motorista matsigenka, fue el navegante y capitán. Esta canoa tenía un motor *Briggs-Stratton* de 12 caballos y era comparativamente grande —lo suficientemente ancha para transportar cilindros de gasolina de 55 galones en posición transversal— pero sólo podía cargar una tonelada de peso. Pronto resultó ser muy pequeña.

Capacitación de líderes

Haroldo Davis se preocupó mucho por la necesidad urgente de formar líderes matsigenkas educados, capaces de representar a su pueblo ante el mundo exterior, así que ayudó y patrocinó a los tres primeros jóvenes estudiantes de secundaria. Después de su fallecimiento, invertimos los fondos dedicados a su memoria en becas para otros estudiantes a condición de que ellos al terminar los estudios ayudaran a otros. De este pequeño grupo surgieron

líderes clave quienes continúan transmitiendo sus conocimientos y destrezas a otros.

Durante la presencia del ILV, se hicieron esfuerzos para poner a los matsigenkas en contacto con las oficinas gubernamentales de su departamento (especialmente con las que necesitaban relacionarse con más frecuencia como la de agricultura, forestación, educación y los registros civil y electoral). Dichas oficinas estaban situadas en Quillabamba y Cusco, muy distantes del territorio matsigenka.

En 1973 (Davis 1973b) un viaje especial en avioneta organizado por los Hamill hizo posible que —por primera vez— doce maestros bilingües, diez matsigenkas y dos yines, pasaran el Pongo de Mainique y visitaran las oficinas de educación, de agricultura y otras en Quillabamba. Visitaron también las ruinas históricas de Machu Picchu y el Cusco. En el Cusco, la delegación visitó al jefe de la Corte Suprema departamental para solicitar un libro del registro civil para el grupo matsigenka. La cordial recepción por parte de los funcionarios redujo en gran parte el temor de los visitantes a acercarse a las oficinas gubernamentales. Desde esa oportunidad —aunque el viaje es costoso, difícil y peligroso— los matsigenkas viajan constantemente a la capital de la provincia por asuntos oficiales.

Hoy en día, con la ayuda de las autoridades, centenares de matsigenkas han obtenido partidas de nacimiento y libretas militares. También han aprendido los procedimientos a seguir para hacer gestiones en las diferentes oficinas.

La cooperativa agrícola

En la década de los setenta, el gobierno instituyó nuevos lineamientos en virtud de los cuales las solicitudes de comunidades nativas serían atendidas en las oficinas correspondientes solamente si el grupo estaba organizado y presentaba la solicitud a nombre de toda la comunidad. En vista de esta norma, Walter Snell dedicó mucho tiempo a enseñar a los matsigenkas a realizar elecciones, así como los deberes de los representantes electos según las reglas establecidas. Como resultado, luego de algunos años se formó la Cooperativa

Agrícola Matsigenka. Con el tiempo, la cooperativa llegó a tener una junta directiva y comités que supervisaban lo siguiente:

- El almacenamiento en un lugar central y el envío a Pucallpa de los productos agrícolas recolectados de las nueve comunidades afiliadas.
- La motochata y la tripulación que transportaba los productos.
- El almacén central que abastecía a todas las pequeñas tiendas comunales.
- Otros servicios centrales como depósitos para medicinas, gasolina, un almacén de libros y materiales escolares y un departamento de repuestos y mantenimiento.

La cooperativa construyó un conjunto de edificios en Nueva Luz para albergar estos servicios. Werner Friedli ayudó a conseguir cemento y a construir dos plataformas de concreto para secar café.

Contabilidad

Al principio, Walter Snell capacitó en el manejo de dos libros de cuentas a los encargados de las tiendas comunales, quienes tenían una educación mínima. En uno de los libros el encargado mantenía el registro y costo de su inventario. En el otro, llevaba el registro de las ventas. No se trataba de hacer cuadrar las cuentas pero, al calcular el total de las listas, era posible que de un vistazo tanto el encargado de la tienda como el asesor supieran el estado de cuentas. Haroldo Davis, hasta su muerte, continuó con la capacitación sobre ventas, inventarios, cálculo de precios y contabilidad, siempre en las comunidades mismas.

Con el tiempo, la cooperativa llegó a ser una empresa que manejaba varios millones de soles. Alrededor de 1978, el maestro de Segakiato (comunicación personal) avisó que en ese año, solamente de su comunidad, se habían despachado 12,000 kilos de productos. Con una operación de tal magnitud, la contabilidad llegó a ser un aspecto crucial de preocupación y fue necesario adoptar un sistema formal. Se descentralizó la contabilidad de manera que todos los administradores del almacén central, encargados locales, promotores de salud y mecánicos asumieron la responsabilidad de rendir

cuentas por su propia área. Alrededor de 1982, José Pereyra —uno de los primeros egresados de la secundaria y hábil administrador en ciernes— empezó a enseñar cursillos de contabilidad para los trabajadores de la cooperativa. Guillermo Ríos, uno de sus alumnos, llegó a ser tan experto que pronto estuvo asesorando a otros que tenían dificultades. Se preparó a un contador naviero para recibir los productos a bordo de la motochata, venderlos, hacer compras en Pucallpa y llevar las cuentas.



Las lecciones de matemáticas enseñadas en la escuela bilingüe se pusieron en práctica cuando los matsigenkas pesaban frijoles y otros productos para el mercado.

– Foto: P. Davis,
hacia 1974

La Princesa del Urubamba

Por cortesía de la Marina de Guerra del Perú, una tripulación —capitán, navegante e ingeniero— recibió capacitación en la Escuela Naval de Iquitos. Luego ellos capacitaron a otras dos tripulaciones de manera que, con el tiempo, las tres tripulaciones rotaban y ninguna estaba obligada a estar lejos de su familia y de sus chacras por tanto tiempo que pudiera causar problemas.

Gracias a una donación del gobierno alemán, se adquirió una motochata. La experiencia de Gerardo Hamill, así como sus conocimientos de dibujo mecánico, hicieron posible la presentación de un diseño aceptable —una embarcación de un solo motor, con capacidad aproximada de diez toneladas, cubierta para carga (con una sola cabina para el capitán) y de fondo plano para no desplazar más de un metro de agua. Estas características harían posible que la embarcación navegara por el Urubamba en cualquier época del año —tanto de lluvias como de sequía. Pero por razones fuera del control de los encargados, durante la construcción se hicieron cambios y la embarcación resultó con una capacidad de veinte toneladas, desplazamiento de agua de hasta un metro y medio de profundidad y requería dos motores. También tuvo espacio para más cabinas. Como consecuencia, el costo de operación de la embarcación llegó a ser más de lo previsto y sólo podía navegar cuando el río Urubamba estaba crecido.

A pesar de esta situación desalentadora, se realizó una impresionante ceremonia de bautismo en la que los matsigenkas recibieron el título de propiedad y nombraron a la embarcación *La Princesa del Urubamba*. La moral se elevó mucho. José Pereyra fue nombrado administrador y contador del almacén central. Al final de cada viaje, Pereyra revisaba los libros de contabilidad de la tripulación a su llegada al almacén central. En Pucallpa, Snell revisaba los libros con la tripulación cuando llegaban con carga. De esa manera, había supervisión y asesoramiento a la salida y a la llegada de cada viaje. Al principio, la tripulación inexperta arruinó algunas hélices por no conocer bien la profundidad del canal del río —asunto delicado en los ríos que constantemente cambian de



Arriba: La junta directiva de la Cooperativa Agrícola Matsigenka presenta informes del presupuesto a la Asamblea General.

– Foto: B. Snell, hacia 1980

Abajo: La Princesa del Urubamba en el puerto de Nueva Luz.

– Foto: W. Friedli, hacia 1980



lecho. Pero este problema fue resuelto casi por completo a medida que la tripulación adquirió experiencia. Desde entonces, la destreza profesional tanto de los capitanes como de los mecánicos de motores diesel mereció admiración. La Princesa empezó a prestar servicios a todas las comunidades a lo largo de la ruta, transportando gasolina y carga para las entidades comerciales, instituciones del gobierno y misiones católicas, así como para otros dos grupos étnicos: asháninka y yine.

El prestigio en la comunidad mestiza resultante de estos logros y la confianza en sí mismos engendrada dentro de la comunidad matsigenka, son incalculables. Aun en cierta ocasión la policía pidió ayuda a la tripulación de La Princesa, que contaba con radio transmisor, para la captura de unos presos que se habían fugado de la colonia penal del Sepa.

Durante el tiempo que la Princesa estuvo en operación, Snell, Hamill y Friedli invirtieron mucho tiempo en supervisar, capacitar a todo el personal y ayudar a la tripulación en el mantenimiento de la motochata. La Misión Suiza en el Perú también prestó mucha ayuda en el aspecto mecánico, mientras Hamill asesoraba a los encargados de las tiendas, a los promotores de salud y a los mecánicos en las comunidades.

A pesar de las dudas iniciales, la operación generó ganancias, debido, en parte, a que en la selva el combustible era subsidiado por el gobierno, lo cual permitía mantener bajos los costos de operación. El volumen de carga permitía cobrar un flete menor por kilo que otras embarcaciones. Pero cuando el gobierno suspendió el subsidio, los precios de la gasolina subieron del equivalente de un dólar norteamericano a dos dólares (o más) por galón y la operación ya no producía ganancias. Los precios de venta de la mayoría de los productos agrícolas ya no eran suficientes para cubrir el transporte; así que muy pocos productores podían enviar carga. La Princesa hacía menos viajes y, en dos ocasiones la fletaron otras entidades.

Cambio político

En 1976, el gobierno revolucionario de Velasco Alvarado ordenó la salida del ILV del país en un plazo de nueve meses. José Pereyra K., administrador de la cooperativa y maestro experimentado, asumió la supervisión de las escuelas bilingües matsigenkas. La directiva matsigenka, con el asesoramiento de Werner Friedli, se encargó de supervisar la cooperativa. La orientación no fue completa en ninguno de los dos casos pero se hizo todo lo posible en el tiempo disponible para facilitar la transición. Con el tiempo, el ILV fue invitado a continuar sus labores en el país bajo un nuevo convenio. A pesar de ello, ciertas limitaciones posteriores lo restringieron en cuanto a su capacidad para apoyar las escuelas bilingües.

Las iglesias matsigenkas

El equipo de apoyo a los matsigenkas se había propuesto trabajar en forma no denominacional, pero, reconociendo la importancia de lo espiritual, consideraba que en medio de los reajustes provocados por el inevitable cambio cultural, los matsigenkas necesitaban de la esperanza y estabilidad moral que textos bíblicos podrían proporcionarles. Por tanto, los Snell —con la cooperación de cotraductores matsigenkas— tradujeron el Nuevo Testamento para que quienquiera que se interesara tuviera acceso a su mensaje. A partir de 1956, se imprimieron traducciones preliminares de pasajes bíblicos y, en 1976, el Nuevo Testamento impreso fue puesto en manos del pueblo matsigenka. Los miembros de la MSP se dedicaron a lograr que el mensaje fuera entendido como pertinente para la vida diaria y a enseñar a los que deseaban ampliar su conocimiento de las Sagradas Escrituras. En 1975 los matsigenkas formaron la *Iglesia Evangélica Maranata Matsigenka* con personería jurídica. Eventualmente fue registrada con el estado como la *Asociación de Iglesias Evangélicas Matsigenkas* con afiliados en la mayoría de las comunidades del Bajo Urubamba; los matsigenkas mismos dirigían los cultos.

Más recientemente, se han creado algunas congregaciones Adventistas en comunidades matsigenkas. También hay dos misiones

católicas en la región del Bajo Urubamba; sus cultos mayormente se realizan en las capillas de las misiones y no en las comunidades. En cualquier de los casos, la oportunidad de leer pasajes bíblicos durante los cultos contribuye al afianzamiento de la lectura y al alfabetismo de la población.

En 1976, los líderes de la Asociación de Iglesias Matsigenkas establecieron un instituto bíblico anual de dos meses. Aunque inicialmente se invitaron a algunos miembros del equipo de apoyo como asesores, en poco tiempo la dirección y administración del instituto quedó exclusivamente a cargo del personal matsigenka. Para 1992 por lo menos 86 alumnos habían asistido al curso general de cuatro ciclos. Una de las nuevas funciones del instituto ha sido capacitar a las mujeres. Todos los años la Asociación realiza conferencias generales a las que asisten representantes de más de catorce comunidades. Por años ha patrocinado a seis evangelistas itinerantes, así como a pastores o predicadores laicos en las comunidades afiliadas. Aunque las congregaciones contribuyen en lo posible para cubrir gastos de viaje y para recompensar el tiempo que toma preparar sermones y aconsejar a los miembros, los líderes de las congregaciones comunales mayormente trabajan sin sueldo y cultivan sus propias chacras.

La Asociación también organiza campañas especiales, auspicia la capacitación de mujeres como maestras de escuela dominical y de estudios bíblicos y realiza muchas actividades más; a veces realiza actividades en coordinación con otras entidades. El primer presidente de la Asociación de Iglesias Matsigenkas fue un líder dedicado y entusiasta, graduado de la secundaria y de un instituto bíblico en Lima. En dos oportunidades sirvió como presidente de la Fraternidad de Asociaciones de Iglesias Evangélicas Nativas de la Amazonía Peruana (FAIENAP) y viajó en calidad de invitado a varios otros grupos étnicos para dar conferencias. En 1990, en Manila, Filipinas, representó a los grupos étnicos de la selva en una conferencia internacional sobre evangelización.

Las iglesias de las comunidades matsigenka, como cualquier otra entidad, tiene dificultades que superar. Sus miembros son una

minoría numérica; sin embargo, sirve como factor reconocible en la cohesión social de hoy. La iglesia contribuye a la unificación porque generalmente sus miembros son los más dispuestos a trabajar en proyectos comunales, a ayudar a los necesitados y a tolerar pacientemente a los demás. Perciben la moralidad, tal como la Biblia enseña, como base de relaciones armoniosas.

Entre otros propósitos, los miembros de la Asociación manifiestan que desean educarse para poder leer las Sagradas Escrituras. El Nuevo Testamento ha llegado a ser una obra literaria de prestigio. En 1992, muchos hogares del Bajo Urubamba poseían un Nuevo Testamento, sin importar si los miembros de la familia podían leer o no, o si asistían a los servicios. Algunas familias tenían más de una copia. En las noches se veía a familias reunidas alrededor de la candela, donde cada miembro se turnaba para leer en voz alta partes de un pasaje del Nuevo Testamento (Cowan, 1986). Para 2012, *El pequeño diccionario matsigenka-castellano* publicado en 1998 y *El diccionario matsigenka-castellano* y las porciones del *Antiguo Testamento* publicados en 2011, sin duda, llegarán también a ser obras literarias de prestigio en las comunidades —quizás, en parte, por la satisfacción que los matsigenkas sienten de tener libros grandes en su propia lengua.

El valor que por razones religiosas se da a la lectoescritura también produce frutos en la vida cívica puesto que los individuos son cada vez más capaces de leer documentos relacionados con asuntos comunales. Es difícil en tal situación separar lo religioso de lo secular.

De 1980 a 1992

El colegio secundario

En 1982, el Ministerio de Educación estableció una escuela secundaria agropecuaria en la comunidad de Nueva Luz en el Bajo Urubamba. Por un tiempo los Snell habían notado la necesidad de ofrecer mayor educación a los que deseaban seguir más allá de la primaria. Encontrar alojamiento adecuado y fondos para estudiantes de secundaria en las ciudades había resultado difícil e insatisfactorio.

Esta escuela sería para jóvenes de los grupos matsigenka y yine, y uno de sus objetivos era proveer a los alumnos conocimientos que les permitieran trabajar en la comunidad en vez de emigrar a las ciudades —tendencia no muy generalizada en esa época pero que probablemente iría en aumento. El currículo sería el mismo que el de una escuela secundaria a nivel nacional y la lengua de instrucción sería el castellano. Posteriormente se abrieron campus satélites en las comunidades de Camisea y Mayapo.

Este proyecto, tal como otros, ocasionó tensiones y dificultades —el problema de encontrar personal docente idóneo dispuesto a vivir en la comunidad indígena, a trabajar bajo la dirección de administradores matsigenkas y yines, y a respetar la cultura nativa; tensiones causadas por alumnos provenientes de dos grupos étnicos diferentes; el costo para la comunidad anfitriona y el consumo de recursos ecológicos del área circundante. Con todo, los jóvenes matsigenkas han valorado la oportunidad de recibir educación secundaria y gustosos han salido de sus comunidades para asistir a dichas escuelas.

Para 1992, 92 jóvenes (53 hombres y 39 mujeres) habían terminado la secundaria. De ellos:

- 30 eran maestros bilingües o alfabetizadores de adultos
- 2 asistían a la universidad (uno estudiaba agronomía en el Cusco y el otro, administración de empresas en Lima)
- 6 estudiaban en institutos pedagógicos y
- 1 estudiaba enfermería.

La mayoría de los otros trabajaban en sus comunidades de origen y varios de ellos habían sido elegidos como miembros de la directiva de su comunidad. Parece que pocos alumnos que terminaron el colegio han emigrado para trabajar con madereros o con terratenientes mestizos. Más bien, quienes en 1992 eran considerados como una pérdida para sus comunidades (por estar ausentes tanto tiempo) fueron aquellos que habían abandonado la escuela y salieron a trabajar con primaria o secundaria incompleta.

El colegio enfrenta un doble problema: Primero, la gran escasez de material educativo —problema común en países en desarrollo.

Segundo, los alumnos en el nivel secundario compiten de acuerdo a reglas impuestas por la sociedad mayoritaria. Según los estándares más urbanos (a menudo basados en prejuicios) a los alumnos provenientes de grupos minoritarios —con razón o sin ella— se les considera como por debajo de la norma, tanto en lo cultural como en lo académico.

Continuación del desarrollo

Para 1980, el gobierno revolucionario había sido reemplazado mediante el proceso electoral. Las autoridades peruanas nuevamente pidieron al ILV que continuara prestando apoyo al programa educativo y el de desarrollo comunal en áreas previamente determinadas. El énfasis especial debía ser la transferencia de conocimientos al personal peruano. Pero, para ese entonces, los miembros del equipo de apoyo a los matsigenkas ya tenían otras tareas y solamente podían contribuir esporádicamente como instructores y asesores. Sólo Betty Snell continuó con la elaboración de textos escolares, la traducción de pasajes selectos del Antiguo Testamento, la recopilación de un amplio diccionario bilingüe y la descripción gramatical del idioma. Los líderes matsigenkas prosiguieron de manera independiente.

En 1983, se inició la crianza de ovejas en el territorio matsigenka y, en 1984 o 1985, se incluyó un curso sobre la crianza de ganado ovino en el currículo del colegio secundario. Los que tomaban el curso debían recibir animales para empezar un rebaño. Según informes presentados a Walter Snell, el rebaño creció rápidamente; al pueblo le gustaba la carne de carnero y se benefició de una nueva fuente de proteínas. (Los animales de caza —antes abundantes— escasean alrededor de las comunidades más antiguas, aunque no han desaparecido totalmente como se había temido.) A aquellos que tienen rebaños les era difícil conseguir medicinas para controlar la parasitosis pero, en 1992, por lo menos un graduado de la secundaria criaba un rebaño en una comunidad diferente a la comunidad donde se ubica el colegio.

Gracias a un evento realizado para celebrar la entrega del título de propiedad de tierras a la comunidad de Nueva Luz, aprender



En Camisea: una piladora de arroz y un aserradero manejados por técnicos matsigenkas.

– Fotos: P. Davis, 1992



a comer carne de carnero no fue difícil para los matsigenkas: El profesor Teófilo Tapia, muy querido y respetado educador/ promotor peruano asistió a la ceremonia y trabajó con los líderes encargados del evento enseñándoles a preparar la pachamanca.

Mostró mucho entusiasmo ante la idea de saborear el delicioso plato. Cuando el banquete estuvo listo, el entusiasmo del profesor Tapia había disipado el recelo normalmente manifiesto entre los matsigenkas y el equipo de apoyo observó la importancia de una demostración hecha por una persona de prestigio.

La situación en 1992

Hacia fines de la década de los ochenta, la situación económica del Perú entró en aguda crisis y movimientos subversivos llegaron a controlar grandes áreas en los ríos principales de la Amazonía. Era peligroso viajar y los costos de operación de la motochata se volvieron excesivos. Se vendió la embarcación y se depositó el dinero en un banco. Hoy en día, siguiendo la tendencia que se observa en otras partes (Pérez-Crespo 1986:262-263), la cooperativa matsigenka se ha convertido en una entidad organizativa llamada Central de Comunidades Nativas Matsigenkas (CECONAMA o *Central Matsigenka*). Su función es dar al pueblo una administración propia, una voz política y representar al grupo ante las agencias gubernamentales. Sus conferencias anuales continúan pero transporta pocos productos agrícolas y tiene poco poder adquisitivo.

Los almacenes centrales y las tiendas comunitarias desaparecieron cuando la inflación se elevó tan rápidamente que los encargados de las tiendas (los que no tenían cómo informarse de los nuevos precios) vendían la mercadería por menos dinero del necesario para reemplazar el inventario. El contrato firmado por los matsigenkas con el Ministerio de Salud en Quillabamba —capital de la provincia— garantizó la validación de los promotores de salud y el abastecimiento de medicinas y de equipo médico. Sin embargo, debido a la crisis económica, el Ministerio de Salud no pudo cumplir con muchos de sus compromisos y por consiguiente en las postas de salud escaseaban los medicamentos. En casos de emergencia, los

matsigenkas acudían a las misiones católicas o a postas de salud del estado fuera del área matsigenka. Muchas veces allí no había suficientes medicinas o el personal no estaba lo suficientemente capacitado para poder tratarlos. Sin transporte fluvial para el comercio los matsigenkas volvieron a depender de los regatones e intermediarios mestizos.

Más serio aun podría ser que algunos matsigenkas todavía no entienden a la sociedad mayoritaria lo suficientemente para saber por qué es importante unirse entre sí a pesar de tener diferencias de opinión —actitud ajena a su cultura tradicional. Por esa razón las organizaciones y los líderes matsigenkas que trabajan a favor de la autonomía y de la autogestión de la cooperativa pueden ser objetos de crítica en vez de recibir el apoyo de su pueblo.

En el aspecto positivo, los matsigenkas han tenido la experiencia de administrar organizaciones exitosas que, según muchos observadores, han mejorado apreciablemente su condición social, espiritual, material y de salud, aunque en lo personal han sufrido el peso de las tensiones. Han aprendido a tratar con foráneos, de manera que estos les muestran mucho más respeto que antes. (Por ejemplo, con comunidades organizadas y jueces de paz los comuneros hoy pueden tomar acción disciplinaria legal contra visitantes que abusan de las mujeres.) Cuando la carretera de penetración llegue a su territorio, tendrán suficiente experiencia para reactivar su cooperativa. Cuentan con jóvenes bilingües que pueden recibir capacitación como conductores de camiones. Cuentan, además, con un buen número de jóvenes que hablan bien el castellano, otros que han estudiado secundaria, algunos maestros con título en educación bilingüe y otros que estudian diferentes especialidades, recientemente hasta en universidades. El idioma matsigenka tiene suficiente vigor para ser viable en un futuro previsible, así que los Snell revisaron la traducción del Nuevo Testamento para imprimir una segunda edición muy solicitada. En 1992, a pesar de la fuerte presión social del mundo occidental y de un notable impacto lingüístico y cultural del mundo exterior, con los consiguientes

síntomas, los matsigenkas aún mantenían una gran parte de los valores y costumbres tradicionales.

Una cronología detallada del avance de la educación y los proyectos de desarrollo comunal que se llevaron a cabo entre 1946 y 1993 se encuentra en la tesis doctoral de Davis (1994) y en el apéndice A de la presente obra.

Resumen del capítulo

Este capítulo detalla los esfuerzos de desarrollo comunal entre los matsigenkas durante décadas, a partir de la época en que el estudio de la lengua empezó en 1946, hasta 1992-1993, cuando la presente investigación se llevó a cabo. Fue durante este período que los miembros del Instituto Lingüístico de Verano y la Misión Suiza en el Perú trabajaron para preservar la cultura y enseñar las destrezas que capacitarían a los matsigenkas para encarar al mundo occidental. Desde sus modestos comienzos, a pesar de muchas dificultades y retrasos, el programa creció hasta que se había desarrollado artesanos capacitados, líderes comunales y servicios médicos y los matsigenkas mismos fueron los administradores, líderes y docentes de tres grandes instituciones complejas —un sistema educativo, una organización eclesiástica, y una cooperativa agrícola. Además, las comunidades han recibido títulos de tierra, y centenares de individuos ocupan un lugar en la vida nacional como ciudadanos documentados.

Los proyectos de desarrollo comunal se describen aquí porque aunque originalmente no se crearon con la idea de promover la alfabetización, ahora nos damos cuenta que su existencia proveyó usos para la lectoescritura, y contribuyeron a su retención. El éxito puede medirse, en parte, por los comentarios de los funcionarios peruanos que han expresado sorpresa y satisfacción al visitar y comprobar personalmente la eficiencia con que algunos de los proyectos se llevaban a cabo. Un médico a cargo de la supervisión, al ver un perfecto inventario de la posta de salud y la contabilidad al día, le dijo a Walter Snell admirado: “¡Esto es mejor que en mi hospital!”



Werner y Vreni Friedli, de Suiza, incansables colaboradores en la obra de la iglesia y desarrollo comunal.

– Fotógrafo desconocido, 1997



Pepe Juan Cayo, el primer bodeguero de Camisea.

– Foto: H. Davis hacia 1967



Arriba: Abram Italiano
(Shivankoreni),
Walter Snell y
Victoriano Melchor
(Camisea).

– Fotógrafo desconocido,
1967

Abajo: Betty Snell
(Puerto Huallana).

– Foto: S. Carlson, 1976



Capítulo 5

Escuelas para los matsigenkas

Yo he enviado a todos mis hijos e hijas a la escuela. Ellos deben saber leer y escribir y defenderme. Yo les digo: “Aprendan a leer. No sean como yo. Si ustedes no saben, ¿cómo les irá más tarde?”

– Padre de familia, Casa 12, Puerto Huallana

Introducción

De manera simultánea al desarrollo comunal, las escuelas matsigenkas iban creciendo. Salvo por el hecho de que, lentamente, las escuelas estaban produciendo candidatos mejor preparados para opciones especializadas de capacitación, los dos programas no se consideraban que estaban relacionados, pues en esa época el concepto del alfabetismo funcional no era muy conocido. Sin embargo, el tiempo ha dado a conocer resultados inesperados. Para entenderlos, ahora debemos detallar el desarrollo del programa de educación.

Preparación

Para que el alfabetismo exista, es necesario que la lengua sea escrita. Los Snell, quienes habían sido capacitados en principios de la lingüística descriptiva —después de un período inicial de aprendizaje del idioma y orientación cultural— dirigieron su atención a la culminación del análisis del sistema de sonidos matsigenka, revisando el alfabeto práctico preparado por sus predecesores y describiendo la gramática (palabra, oración, párrafo y estructura del discurso). La elaboración del alfabeto práctico se basó en cinco principios establecidos por Smalley (1963:31-52):

1. Máxima representación del habla: un símbolo por cada sonido contrastante.

2. Máxima aceptación de los símbolos escogidos [por los usuarios].
3. Máxima facilidad de aprendizaje. Ningún símbolo que fuera difícil o confuso para los matsigenkas.
4. Máxima facilidad de transferencia al idioma mayoritario. Según las normas existentes, los alfabetos indígenas debían en lo posible asemejarse al alfabeto castellano para facilitar la transición entre la lengua materna y el castellano, pero como en matsigenka ciertas combinaciones de sonidos podían crear confusión, se permitió el empleo de la letra *k* (en vez de *c* y *qu*).
5. Máxima facilidad para reproducir los símbolos en las máquinas de escribir y en las imprentas.

El alfabeto matsigenka aprobado consistía en veintidós letras: a, ch, e, g, i, j, k, ky, m, n, ñ, o, p, r, s, sh, t, ts, ty, u, v, y.

Sólo seis meses después que los Snell empezaron el estudio del idioma, el gobierno peruano creó el programa de educación bilingüe y pidió la ayuda de los lingüistas del ILV para la preparación de textos escolares y la capacitación de maestros. Aunque desde el punto de vista humano era prematuro, los Snell hicieron todo lo posible y diseñaron los dos primeros libros de lectura en matsigenka. Estos libros, impresos en forma experimental en 1953 con la aprobación del Ministerio de Educación, eran libros simples de palabras. Encima de las palabras clave, dibujos simples ilustraban objetos y personajes de la vida diaria —tales como el papá, la mamá, una olla de barro, una canasta y una nutria.

Río abajo del lugar aislado y monolingüe donde vivían, los Snell encontraron a tres hombres alfabetizados que hablaban matsigenka —Morán Zumaeta Bastín, Abelino Manuel Salas y Silverio Pérez Ganta. Los tres habían vivido entre los yines donde tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela por poco tiempo. Se preocupaban por los matsigenkas, a quienes por lo general se les consideraba abandonados y carentes de servicios. Se les propuso la posibilidad de asistir en 1954 al curso de capacitación para maestros bilingües

patrocinado por el Ministerio de Educación. Se les mencionó, además, la oportunidad de enseñar en comunidades matsigenkas.

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones del gobierno, no se podían establecer escuelas sin la aprobación de los matsigenkas. Walter Snell cuenta del largo viaje por canoa que hizo en 1953, acompañado por Morán Zumaeta Bastín, para hablar con los padres de familia del lugar donde los Snell empezaron a estudiar el idioma. El grupo se reunió en un círculo en el que —al estilo matsigenka— los hombres se dieron las espaldas y hablaron simultáneamente al aire. Durante tres horas la conversación pasó por encima de la cabeza del investigador novicio en el estilo formal de conversación matsigenka —en staccato como las descargas de una ametralladora— mientras Morán Zumaeta explicaba la oferta del gobierno, describía las funciones de una escuela, quiénes podían asistir, las ventajas de la educación y las obligaciones que una escuela impone (tales como construir un local y enviar sin falta a los niños). Estos eran conceptos nuevos; los hombres hicieron preguntas y comentarios y expresaron opiniones. Después de tres horas, la conversación terminó. Snell, quien había entendido muy poco, preguntó: —Bueno, ¿qué dijeron?

La respuesta de Morán fue tan enigmática como la conversación: —Dicen que mañana van a ir de caza.

Más tarde, cuando Zumaeta y Snell estuvieron solos, Zumaeta explicó el asunto. Los hombres querían tiempo para hablar de la propuesta y luego les comunicarían su decisión. Tal como prometieron, con el tiempo llegó la respuesta. Los matsigenkas habían decidido tener una escuela y aceptar a Zumaeta como el primer maestro. El capacitaría a Abelino Manuel Salas para reemplazarle.

Capacitación de maestros

Una vez establecida esta base, Morán Zumaeta Bastín y Abelino Manuel Salas se unieron a Silverio Pérez Ganta para asistir al curso de capacitación para maestros, de enero a marzo de 1954. Con ellos fueron también las tres hijas de un matsigenka-mestizo distinguido. Estas jóvenes habían asistido a una escuela primaria con internado

en el Alto Urubamba y su padre las eligió como candidatas a la docencia en su comunidad. Algunos de estos postulantes a maestros eran alfabetizados incipientes y ninguno de ellos había leído antes en matsigenka. Aprendieron a leer en matsigenka al aprender los pasos para enseñar los nuevos libros de lectura. Mejoraron la escritura con la práctica; afianzaron su conocimiento de los números al aprender los pasos para enseñar a contar, sumar y restar. Aprendieron a construir un aula, a enseñar castellano como segunda lengua mediante tarjetas y diálogos y a llevar los registros escolares. Debido a que varios grupos etnolingüísticos estaban representados en el curso de capacitación, las clases se dictaban primero en castellano. Luego se dividía a los alumnos por grupos etnolingüísticos y, con la ayuda del lingüista respectivo, se repasaba la lección en la lengua materna. Se practicaban muchas veces los pasos de enseñanza en lengua materna hasta que los alumnos supieran de memoria el orden de presentación y la explicación de las lecciones. El lingüista también servía como tutor para las otras clases y las tareas asignadas. (Véase Shell 1979:115-139 para una descripción más completa de la capacitación de maestros bilingües.)

Los primeros postulantes, que tenían poca experiencia en el funcionamiento de una escuela, se esforzaban por entender muchos conceptos nuevos en castellano, su segunda lengua. Era una tarea mental agotadora. Pero al final del curso de capacitación estaban preparados para enseñar las asignaturas de un año escolar a una clase de principiantes y los que habían aprobado el curso regresaron a sus comunidades llevando libros de texto, una pizarra, tiza, lápices y cuadernos.

Los maestros regresaban cada año para aprender a enseñar el grado siguiente. A medida que el gobierno iba ampliando el contenido de los cursos de capacitación, muchos de los maestros bilingües terminaron la educación primaria y luego la secundaria. Para personas que habían crecido en rincones remotos de la selva, esto ha sido una epopeya de perseverancia y valor admirable.



En la primera escuela bilingüe matsigenka, Morán Zumaeta enseñó en el suelo hasta que se pudieran hacer carpetas y bancas.

– Foto: W. Snell, Timpía, abril de 1954

Las primeras escuelas

Al empezar el año escolar en abril de 1954, Antonina Doris Pereyra Baca —con el respaldo de su padre— abrió una escuela para niños matsigenkas en su comunidad de Pangoa, situada un poco más arriba del pongo de Mainique.

En Timpía, río abajo del pongo, el maestro Morán Zumaeta reunió al primer grupo de alumnos en el piso de la casa de los Snell, que estaba vacante en esos días.

Después de unas semanas, la comunidad se trasladó río arriba a la desembocadura de la quebrada Etariato donde construyeron una escuela más permanente. Los alumnos nunca habían visto lápices o papel, no sabían cómo sostener un libro en las manos y no entendían ninguno de los conceptos de la lectura y la aritmética. Eran también muy tímidos. Pero les encantaba aprender. Con el tiempo, por lo menos seis maestros bilingües surgieron de este modesto comienzo.

Los primeros textos escolares

La siguiente tarea de los Snell fue preparar los textos escolares para el año siguiente. Se elaboraron e imprimieron los libros de Lectura 3 y 4, que introducían las sílabas y la lectura de cuentos cortos, en 1954. (Esa serie de lectura se revisó y fue reimpresa en 1957, 1958 y 1961.) Luego en 1959 los libros avanzados 5 y 6 fueron publicados. Mientras tanto, en 1957 y 1958, se imprimieron los textos bilingües de aritmética 4, 5, 6 y 7. (Los libros de aritmética 1, 2 y 3 contenían sólo números y podían ser usados en todos los idiomas.) En 1958 también se imprimió un libro elemental de Ciencias Sociales y Naturales con texto bilingüe (matsigenka y castellano en páginas opuestas). El primer curso de castellano oral para principiantes utilizaba tarjetas con dibujos de objetos conocidos. Más tarde, se utilizaron diálogos simples dramatizados para enseñar saludos, vocabulario para comprar y vender y otro vocabulario de uso diario. La lectura en castellano se iniciaba en el segundo año (hoy tercer grado) después de que el concepto de la lectura en lengua materna estuviera más o menos bien establecido. Una vez que los alumnos sabían el alfabeto castellano, podían transferir las destrezas de la lectura del matsigenka al castellano fácilmente. En todos estos pasos, se contó con la participación de personal del Ministerio de Educación en la planificación, la revisión y la autorización para la impresión de los textos escolares.

Expansión

En 1956 Abelino Manuel Salas, quien fue auxiliar de Morán Zumaeta en Etariato, se trasladó al río Picha donde se le necesitaba para abrir otra escuela. Para 1958, los que habían terminado el curso de capacitación para maestros habían viajado a los ríos Manú y Alto Camisea para ofrecer escuelas a los matsigenkas interesados. En áreas remotas donde el contacto con el mundo exterior no era frecuente, a menudo a la gente le era difícil concebir una idea del mundo al que sus hijos tendrían que hacer frente y comprender la necesidad

de prepararse. “Si el gobierno necesita niños para ponerlos en la escuela”, preguntaban, “¿Por qué no procrea hijos propios en vez de inscribir a los nuestros?” Algunos no aceptaron la oportunidad de trasladarse a una comunidad con escuela. Otros, sin embargo, tenían suficiente contacto para comprender su vulnerabilidad frente a la explotación y las enfermedades. Expresaron su deseo de agruparse para que sus hijos aprendieran las destrezas que la escuela podía enseñar. Al agruparse, el maestro llegaba a ser el mentor y el vínculo con el mundo exterior pero, en la mayoría de los casos, el éxito del maestro dependía de la cooperación y la buena voluntad de los líderes y de los jefes de familia; de esa manera el liderazgo era compartido.

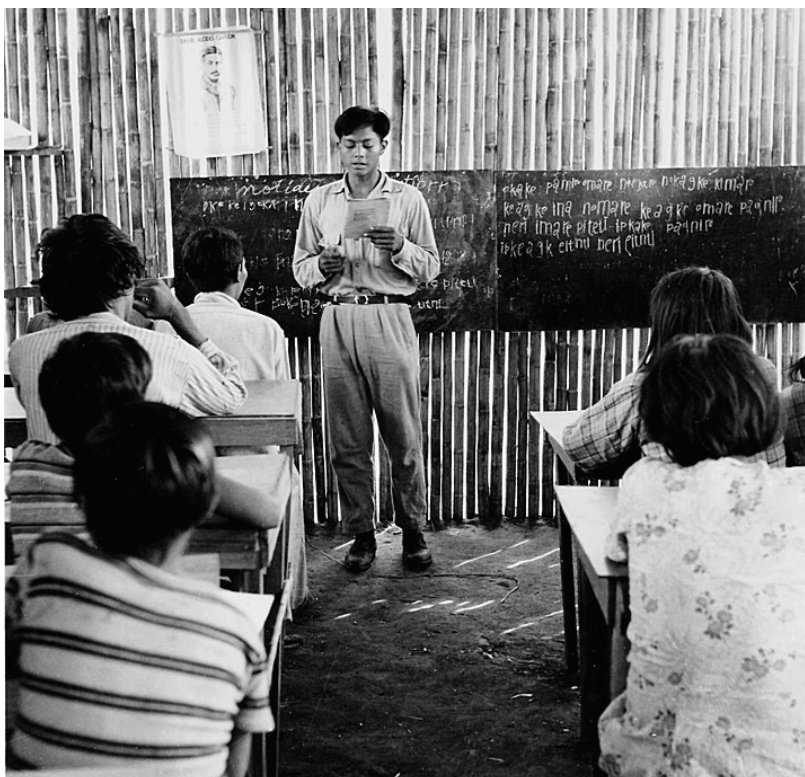
Por lo general, un hombre mayor y respetado por la comunidad convocaba a reuniones formales e informales cuando era necesario designar terrenos para casas y chacras, aprobar programas, organizar proyectos de trabajo comunal o tratar aspectos de la vida del pueblo. Los maestros podían pedir reuniones cuando había que tratar asuntos de la escuela. Cuando la vida se volvió más complicada, las comunidades se organizaron formalmente. Hoy cuentan con actas de fundación, registros formales de miembros, juntas directivas y estatutos que regulan las actividades y la disciplina en la comunidad.

Hasta ahora muchas comunidades donde hay escuela se han trasladado una o dos veces en busca de una ubicación que por alguna razón la gente consideraba más favorable pero el modelo de comunidad establecido inicialmente ha durado. A través de los años, había algunos que se molestaban y salían de las comunidades; pero la tendencia ha sido que las familias se unan a las comunidades porque oían buenos informes acerca de las escuelas y querían que sus hijos aprovechen la oportunidad de aprender.

Organización de las escuelas

El acuerdo original entre el gobierno y los grupos de la selva era que si la comunidad construía y mantenía la escuela y la cancha de fútbol, el Ministerio de Educación capacitaría, nombraría y pagaría a los

maestros y proveería los materiales de enseñanza. La construcción de un campo de aterrizaje también fue parte del acuerdo en los lugares donde el único medio de transporte para abastecer a la escuela era una avioneta. Los matsigenkas son trabajadores y los que deseaban tener una escuela no sólo aceptaron esas tareas sino que las realizaron fielmente. Se construyeron las escuelas de caña brava o de *pona* (madera de una palmera dura), con piso de tierra y techo de hojas de palmera. Las carpetas y bancas provisionales construidas de caña brava pronto se reemplazaron con tablas sacadas de canoas viejas labradas a mano.



Los alumnos escuchan al maestro Arturo Aradino Italiano, que enseña una lección de uno de los primeros libros escritos en matsigenka. Las primeras escuelas fueron construidas provisionalmente con paredes de caña brava. Adultos y niños empezaron juntos en Transición 1.

– Foto: D. Hesse, Camisea, 1959

El gobierno estableció que los niños mayores de seis años se matricularan en la escuela. Pero entre los matsigenkas, nadie sabía su edad. Los maestros aprendieron a calcular la edad de los niños midiéndoles los brazos y revisándoles los dientes. Los niños que podían tocarse la oreja izquierda, pasando el brazo derecho por encima de la cabeza, tenían más o menos seis años pero a menudo resultaban ser muy tiernos para acostumbrarse en la escuela. Los niños que habían cambiado los cuatro incisivos tenían aproximadamente ocho años y normalmente les gustaba estudiar. Una complicación adicional fue que la mayoría de los niños no tenían nombres ni apellidos. El maestro se los tenía que asignar. Más tarde aprendieron la importancia de mantener el mismo nombre durante todos los años de escuela y que todos los miembros de una familia debían tener el mismo apellido.

El currículo de las escuelas bilingües se basaba en el currículo oficial de educación primaria en el país (un currículum del tipo tradicional de las décadas de 1950-1960) con las respectivas adaptaciones culturales para los grupos de la selva. Muy pronto se descubrió que los alumnos que no tienen contacto con el ambiente alfabetizado que rodea a los niños en las sociedades occidentales requerían más tiempo para acostumbrarse al ambiente escolar y para asimilar los nuevos conceptos. Por tanto, el primer año del sistema escolar vigente en el Perú, denominado *Transición*, fue dividido en tres años —*Transición 1*, *Transición 2* y *Transición 3*. El segundo año del currículo peruano, denominado *Primer Año*, fue también dividido en dos —*Primer Año* y *Primer Año Avanzado*.

Los maestros pacientemente explicaban —en lengua que los niños entendían— lo que debían hacer y cómo hacerlo. Puesto que los alumnos no estaban acostumbrados a sentarse por mucho tiempo, se le permitía al maestro acortar las clases y alargar los recreos según la necesidad. Se preparó material adicional para dar la práctica necesaria para conceptos nuevos. Las ilustraciones de los textos escolares eran adaptadas a la cultura. Al principio, el ochenta al noventa por ciento de la enseñanza se impartía en matsigenka pero en una clase diaria se enseñaba castellano oral

con metodología de segunda lengua. Cada año subsiguiente se incrementaba gradualmente el empleo del castellano, hasta que en el Segundo Grado (sexto año) de instrucción se esperaba que los alumnos utilizaran los textos escolares del currículo oficial escritos en castellano.

Los matsigenkas establecieron el horario de clases desde las 7:00 a.m. hasta la 1:00 p.m. para dejar tiempo en la tarde para la pesca y otras actividades. El horario asignaba una hora de clase, con recreos intercalados, para cada una de las asignaturas: lectura, matemáticas, escritura y castellano oral. En la quinta hora se alternaban las clases de ciencias, educación física, música, arte y capacitación vocacional donde se enfatizaba la enseñanza de artesanías tradicionales. Se iban añadiendo asignaturas tales como lectura en castellano, historia y geografía a medida que los alumnos avanzaban de un grado a otro.

El horario cambió un poco en cumplimiento de diferentes decretos del Ministerio de Educación; sin embargo, se registraron pocos cambios fundamentales antes de la Reforma Educativa de 1972. La estabilidad de los primeros dieciocho años del programa benefició mucho a los nuevos maestros y a las comunidades y permitió a los matsigenkas asimilar muchos principios educativos. (Véase Davis, 1979b para una descripción más detallada de las escuelas bilingües peruanas.)

Desarrollo curricular

A principios de la década de los sesenta, después que Haroldo Davis —maestro de primaria y especialista en la enseñanza de lectura— fuera asignado al proyecto matsigenka, el equipo empezó a evaluar los materiales escolares existentes y a elaborar otros nuevos. En 1966 y 1967 se imprimieron las primeras guías de escritura elaboradas por Patricia Davis. Haroldo Davis y Betty Snell revisaron la serie avanzada de matemáticas. Pero varios años fueron necesarios para resolver problemas serios que surgieron en el nivel inicial de lectura y matemáticas. Tales problemas merecen una explicación:

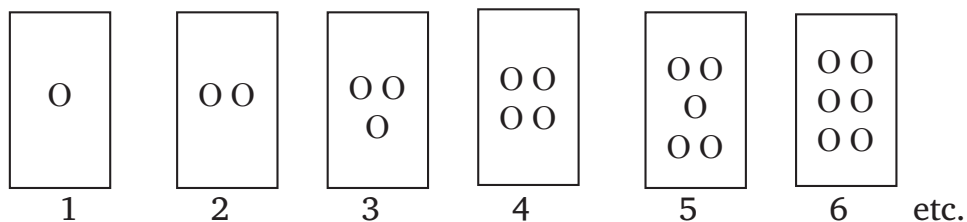
Conocimiento básico de los números

Los maestros aprendieron a utilizar tarjetas y otros objetos para enseñar a contar a los principiantes y los alumnos —que aparentemente podían aprender los números de manera normal— pronto contaban hasta veinte y hasta cien. Pero nuestra observación en el aula demostró que los niños, aún con cinco años de escuela, no podían multiplicar ni dividir. Mayor explicación y más ejercicios con tarjetas léxicas no les ayudaron. Con consternación y gran desconcierto, llegamos a la conclusión que casi ninguno de los alumnos podía asociar la cantidad correcta con el símbolo numérico correspondiente. Intentando proveer más ayuda, los Davis hicieron juegos de varillas de tipo *Cuisenaire* para cada escuela. Las varillas miden un centímetro, dos centímetros, tres centímetros, etc., hasta diez centímetros; con ellas se puede ilustrar todas las combinaciones de adición y sustracción hasta diez. Lamentablemente, aunque los niños gozaban jugando con las varillas, aún esta demostración no ayudaba que capten la relación entre las cantidades y los símbolos correspondientes.

Sólo después de tres años de observación cuidadosa fue posible establecer sin lugar a dudas que los matsigenkas no usaban el sistema numérico de base diez, sistema en que se basan todas las lecciones de la escuela. Al contrario, en el sistema matsigenka tradicional, uno (1) es el único número con valor invariable. Todos los demás nombres numéricos simplemente indican ‘*más de uno*’ y fue ese concepto de ‘*plural*’ que los niños aplicaban al memorizar listas largas de números. Sin embargo, tenían consciencia de cantidades. Por ejemplo, podían recordar muchísimas transacciones individuales (como, “yo le debo sal y él me debe una bolsa tejida”) y una niña podía ir a la chacra y regresar con suficientes camotes para todos los huéspedes que habían llegado a la casa. Pero su proceso mental no fue contar los camotes en el sentido occidental; en cambio, estaba pensando “uno para mi primo, uno para mi tía, uno para abuelita,” etcétera, utilizando el sistema conocido por los matemáticos como *biunívoco* (Wise y Riggle 1979).

Nos dimos cuenta con gran tristeza por qué los alumnos sufrían. ¡Estaban intentando manejar sumas y restas de plural $+/-$ plural! Como nadie se había dado cuenta de que existía un choque profundo de sistemas, nadie se les había provisto de explicaciones adecuadas. El sistema tradicional servía muy bien para todo lo que pertenecía a la cultura pero para poder encarar el mundo exterior, también necesitaban aprender el sistema de matemática occidental.

Los Davis regresaron al principio, pidiendo a los maestros que expliquen que el sistema numérico ‘castellano’ es diferente del sistema tradicional matsigenka y que ahora se iba a enseñar el sistema nuevo. Luego, se les pidió a los docentes que volvieran a enseñar, utilizando los nombres de los números en castellano. Puesto que cada número del sistema matemático occidental representa un juego de objetos de cantidad específica, comenzamos con representar las cantidades desde 1 a 10 en patrones fijos empleando tarjetas de bolas como punto de partida visual:



Al contar objetos, los alumnos debían colocarlos en estas configuraciones. Un cuaderno grande de trabajo proporcionó práctica adicional. Al principio fue muy difícil para los alumnos comprender que cada número representa un juego de objetos de cantidad diferente y que estas cantidades son invariables. Pero luego de un semestre de práctica intensiva, la mayoría de ellos no sólo podía contar y escribir los números hasta diez sino también escoger la cantidad correcta de objetos correspondientes a cada símbolo. De ahí en adelante, pudieron seguir los textos de aritmética sumando, sustrayendo, multiplicando y dividiendo de manera normal. Lo interesante es que una vez establecido el concepto en las mentes de una generación de alumnos, se extendió a toda la comunidad a



Arriba: El cuaderno de trabajo de aritmética en uso.

Abajo: Se mostraron páginas del cuaderno de trabajo con orgullo en las casas, lo cual hizo posible que otros miembros de la familia también aprendieran el nuevo sistema de numeración.

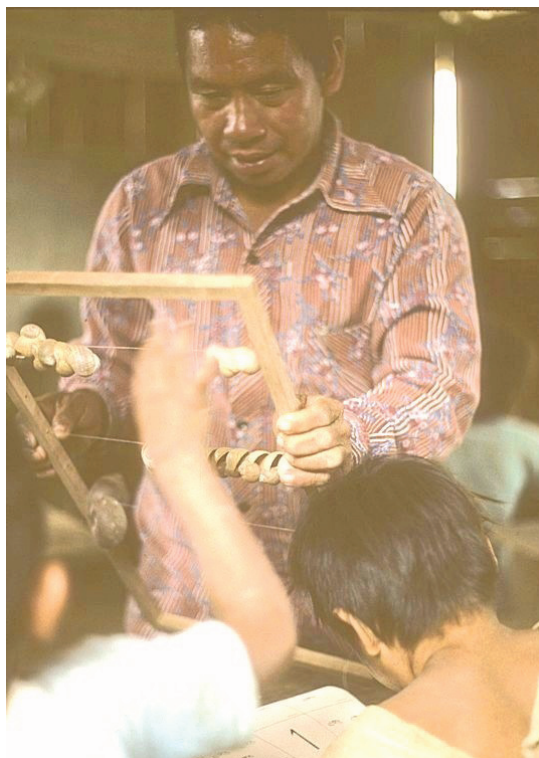
– Fotos: P. Davis, Nueva Luz, 1968





Arriba: A veces practican aritmética en las piedras grandes a la orilla del río.
 – Foto: P. Davis, Nueva Luz, hacia 1969

Abajo: El profesor
 Andrés Vicente
 dirige la práctica
 de los números
 de los niños con
 la ayuda de
 un ábaco de
 conchas de
 caracol hecho
 por él mismo.
 – Foto: P. Davis,
 Camisea,
 hacia 1968



medida que los niños practicaban orgullosos los números en casa. Parece que las generaciones siguientes de escolares han tenido menos dificultad en aprender los números. (Véase Wise y Riggle 1979.)

La lectura

Los Snell nunca estuvieron satisfechos con la serie de libros de lectura. Aunque se basaban en los mejores principios pedagógicos entonces conocidos y algunos matsigenkas habían aprendido a leer, la lectura parecía serles más difícil que lo debido. Betty Snell atribuyó las dificultades a factores lingüísticos más allá de las diferencias de cosmovisión y la falta general de orientación de los matsigenkas hacia la lectura. De alguna manera, todos los métodos conocidos estaban orientados a idiomas en los que predominan los sustantivos o en los que éstos pueden repetirse frecuentemente. Dichos métodos no se adaptaban a la estructura de textos matsigenkas en el que predominan los verbos. El problema se complicaba porque los verbos matsigenkas son muy largos y la distribución de sílabas que los forman es casi infinitamente variada. En consecuencia, era muy difícil encontrar segmentos más largos que la sílaba que tuvieran forma similar para utilizarlos en ejercicios. Además, en el matsigenka natural la repetición exacta no es común excepto para indicar acción continua.

Betty Snell y Patricia Davis unieron sus esfuerzos para enfrentar el desafío de elaborar libros de lectura que preparasen al lector para tratar con textos complejos, compuestos principalmente de verbos largos, sin utilizar demasiados ejercicios de práctica repetitiva (repetición no natural). También fue necesario que la lectura fuera interesante y amena para atraer a alumnos que ya pensaban que “el papel era demasiado difícil”. La nueva serie de libros basada en un cuento folklórico bien conocido, introdujo varias innovaciones y fue presentada a los maestros para que la probaran en las escuelas.

Este programa de lectura no dependía únicamente del uso de los libros. Se enseñó a los maestros a practicar palabras y sílabas en la pizarra. También se les enseñó a usar tarjetas léxicas para

cada una de las palabras y sílabas nuevas de los Libros 1 (*Etini*) y 2 (*Pishiti*) y para todas las sílabas nuevas del Libro 3 (*Shiani*). Para distinguir entre los juegos, la carátula del texto y las tarjetas que correspondían llevaban el mismo color. Para que no se mezclaran, las tarjetas estaban organizadas en una especie de portazapatos.

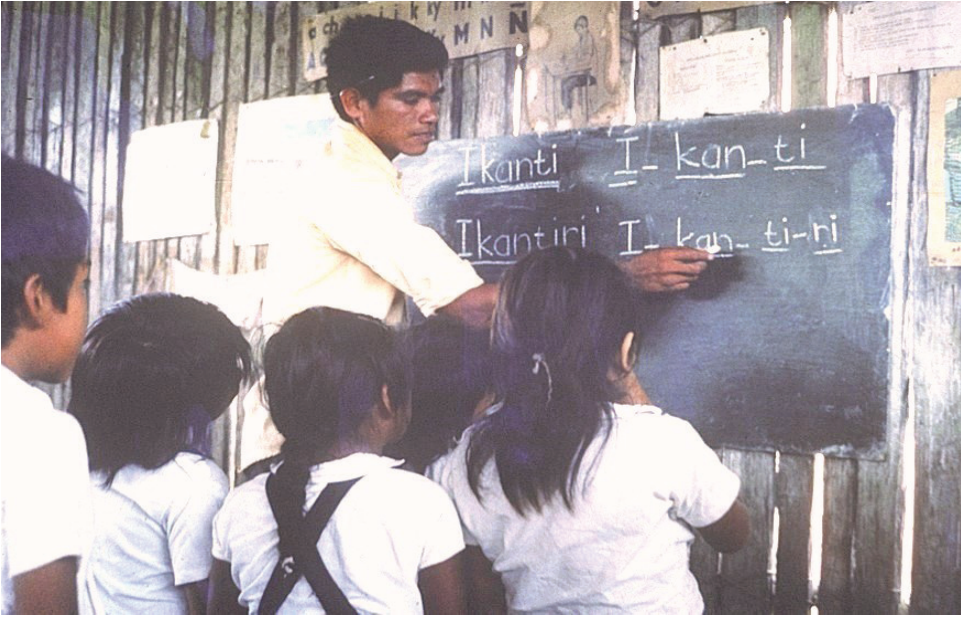
Además, se diseñó con cuidado el programa de escritura para afianzar las lecciones diarias de lectura. En 1971 y 1972 se imprimieron nuevos libros de escritura coordinados con la lectura que ofrecían ayuda adicional a los maestros y práctica a los alumnos. (Véase Davis, 1979c:303-320 para una descripción más completa de la elaboración de libros.)

Durante el período de prueba de los libros en las escuelas, descubrimos que los alumnos de inteligencia promedio podían terminar las fases 1 (aprestamiento) y 2 (aprendizaje de las sílabas y las destrezas de la lectura) en tres años académicos —a veces en menos tiempo— y podían leer el matsigenka con comprensión.

Pero, los nuevos alfabetizados necesitaban práctica adicional para afianzar y mantener la habilidad de leer. Con el tiempo, se publicó un número de textos de lectura avanzada —preparados en su mayoría por Betty Snell con la ayuda de hablantes de matsigenka— cuentos folklóricos, libros sobre la salud, fábulas, la biografía de Simón Bolívar y cuentos de la cultura mayoritaria tales como la competencia entre la liebre y la tortuga. Estos libros fueron secuenciados en una progresión de dificultad que gradualmente llevaba a los lectores hasta los niveles de lectura más sofisticados.

Supervisión escolar

En vista de que los supervisores escolares del Ministerio de Educación sólo podían viajar de vez en cuando a los ríos aislados donde vivían los grupos étnicos, se pidió la asesoría de los miembros del ILV que viajaban por el área y que proveyesen de materiales a los maestros de las escuelas bilingües. Los Davis agregaron esta tarea a las que ya tenían y desarrollaron un formulario de supervisión que pareció apropiado. De enero a marzo estaban presentes en Yarinacochoa,



Arriba: Una lección de lectura para el Primer Grado va de la palabra a la sílaba. Profesor Eduardo Kategari y clase, Nueva Luz.

Abajo: Después de un día de clases, se solía hacer las tareas en el piso emponado de la casa. Alumno de Shimentaato.

– Fotos: P. Davis, hacia 1972



donde se llevaba a cabo el curso anual de capacitación para maestros. Asistían a algunas clases, aclaraban conceptos, ayudaban a los maestros-alumnos con sus tareas y los asesoraban mientras rellenaban los registros y demás documentos del año escolar. Al final del curso, los maestros regresaban a sus comunidades y los Davis también se iban para acompañar y mentorear a cada uno por turno.

Mientras Haroldo se encargaba de los proyectos de desarrollo comunal y a la supervisión de los niveles superiores, Patricia visitaba las clases de los niveles inferiores. Su presencia inevitablemente provocaba conmoción —los niños no acostumbrados a las caras blancas se asustaban; el maestro se esmeraba y los alumnos se portaban de lo mejor. Pero después de unos tres días de sentarse totalmente inmóvil en un rincón, ella notaba que la clase volvía a la normalidad. Ya para entonces, había llegado a conocer a los alumnos, a saber en qué punto del libro se encontraban y quién tenía problemas visuales o auditivos. Sabía si faltaban libros, si las carpetas eran del tamaño apropiado, si el techo goteaba, si el maestro se preparaba bien, si presentaba bien la lección y si había problemas de disciplina.

Comprendiendo que los maestros trabajaban bajo condiciones difíciles, entre ellas su escasa educación y su mínima preparación pedagógica, siempre tratábamos de ser positivos —algunos de ellos enseñaban muy bien a pesar de sus limitaciones. Por lo general, después de poco tiempo los maestros empezaban a preguntar cómo enseñar una lección o qué hacer acerca de un problema de aprendizaje. A veces los asesores demostraban los pasos a seguir al enseñar una lección pero para no avergonzar a los alumnos y no desprestigiar públicamente al maestro se trataban dichos aspectos por la tarde. Las tardes se convertían, pues, en sesiones de capacitación en las que el maestro repasaba los pasos de las lecciones, recibía ayuda para planificarlas, preparaba tareas, trataba problemas de disciplina, llenaba formularios, hacía un inventario y hacía pedidos de materiales escolares.

Si el maestro tenía muchos problemas, primero se trataba el más serio de ellos. Con ayuda, el maestro se preparaba para el día

siguiente procurando incorporar un método mejorado en su plan de lección. A la tarde siguiente se evaluaba la presentación de la lección y, otra vez con ayuda, el maestro preparaba la siguiente lección. Con dos a cuatro semanas de este tipo de asesoramiento, la mayoría de los maestros mostraba mejoría permanente en el área de la pedagogía, pero algunos al parecer —juzgando por el poco progreso demostrado por los alumnos al año siguiente— sólo se esforzaban en presencia de la asesora.

A veces en conversación con los maestros se descubrían dificultades en las relaciones entre la escuela y la comunidad. En dichos casos, los asesores frecuentemente sugerían una reunión comunal para limar asperezas y mejorar el nivel de cooperación. Normalmente los padres de familia mostraban interés y ofrecían su apoyo cuando se les consultaba y se les explicaba las necesidades. Pasaban por la escuela para averiguar sobre el progreso y la conducta de sus hijos; dedicaban tiempo para reparar las carpetas, el techo y dar mantenimiento a la cancha de fútbol. Años después prepararon chacras donde los alumnos sembraban frijoles cuyo producto vendían para comprar textos escolares y ropa.

La Reforma Educativa

En 1968, el presidente del Perú fue destituido por un golpe de estado y se estableció un gobierno que se autodenominó como socialista y humanista. Su meta era establecer un nuevo orden. Expulsó del país las compañías estadounidenses e instituyó una reforma agraria total. En 1972, el gobierno promulgó la nueva Ley General de Educación Decreto-Ley N° 192326 (Reforma Educativa). Dicha ley en efecto volvió obsoletos todos los textos de enseñanza en el país así como la educación tradicional. Adoptó el método de Paulo Freire, la enseñanza globalizada, las unidades de experiencia y las matemáticas modernas. Los niveles de la educación primaria (anteriormente llamados *años*) se reorganizaron en seis grados. Para 1974, al ILV se le consideraba como diseminador de ideas antagónicas a la Reforma Educativa. Por ese motivo el ILV decidió retirarse de toda actividad

educativa. Se descentralizó el sistema educativo y la administración de las escuelas bilingües, que hasta entonces se había dirigido desde una oficina central del Ministerio de Educación en Pucallpa, se trasladó a la jurisdicción de unas treinticuatro oficinas zonales y distritales, dispersas por toda la región de la selva. (Véase: Ministerio de Educación. 1972. *Política Nacional de Educación Bilingüe*.)

Esos cambios profundos y súbitos alteraron drásticamente el sistema educativo nacional. En consecuencia, gran parte de los esfuerzos de la década siguiente fue dedicado a resolver la logística administrativa y a reorientar a los maestros mediante seminarios y talleres de trabajo en los que, a menudo, la ideología política fue más importante que el aspecto pedagógico. La supervisión de las escuelas matsigenkas fue trasladada primero a la oficina de educación de Atalaya y luego a la de Quillabamba. Allí, los funcionarios no conocían la educación bilingüe y no tenían conocimiento de las dificultades de los maestros de grupos minoritarios aislados. Los maestros hacían lo mejor posible pero en general estaban desorientados, pues les era difícil enseñar sin textos escolares ni horario; como resultado de ello, la calidad de la enseñanza se vio muy perjudicada.

Durante ese período, José Pereyra K., el más bilingüe y mejor educado de todos los maestros matsigenkas, comenzó a actuar como nexo entre los docentes y las oficinas de educación. Ayudaba a las autoridades educativas a comunicar los nuevos procedimientos a los maestros. Representaba a los docentes ante las oficinas gubernamentales. Las autoridades, en reconocimiento de sus habilidades, lo nombraron Coordinador de las escuelas matsigenkas.

Los miembros del ILV, ya que no participaban en el programa bilingüe, dedicaron sus esfuerzos al desarrollo comunal: a establecer una cooperativa y un sistema de transporte para productos agrícolas; a enseñar a la gente a organizarse y elegir sus propias autoridades; a llevar libros de cuentas y a tener representación propia de acuerdo con las nuevas pautas del gobierno. También los pusieron en contacto con otros organismos como el Ministerio de Agricultura y Vecinos Mundiales-Perú, quienes podrían ofrecerles ayuda en áreas específicas. Para mantener el interés en la lectura, se distribuía

esporádicamente un boletín de noticias escritas por matsigenkas. El boletín contenía artículos cortos, muchos de ellos preparados e ilustrados por matsigenkas deseosos de compartir alguna experiencia interesante. Dicho boletín tuvo buena aceptación aunque fue difícil hacerlo llegar a las comunidades lejanas.

La política nacional de educación bilingüe formulada bajo el gobierno revolucionario tuvo como nuevo componente la revitalización y preservación de las lenguas indígenas del país. Autorizó la instrucción en lengua materna. En 1978, bajo un nuevo gobierno nacional, se solicitó la ayuda de educadores del ILV en la enseñanza de pedagogía para la capacitación de maestros y la preparación de nuevos textos escolares.

Esta enorme tarea consistía en la elaboración —de acuerdo con las nuevas normas— de series completas de libros de lectura y escritura en veintiocho idiomas amazónicos, así como las series de textos para matemáticas, ciencias, salud y castellano como segunda lengua para todas las escuelas bilingües. (Véase el Cuadro 5.1.)

Felizmente, habíamos revisado la mayoría de los textos escolares para los matsigenkas poco antes de la Reforma Educativa y estaban acordes con las nuevas normas establecidas; de manera que no hubo que revisarlos inmediatamente. Betty Snell, en la medida que sus demás tareas lo permitían, continuó con la preparación de libros de lectura avanzada. Para entonces Patricia Davis desempeñaba ya el cargo de editora de libros de texto para el ILV y —con un equipo— era responsable de la elaboración de las varias decenas de nuevos textos escolares de urgente necesidad en el sistema bilingüe. En vista de que el país pasaba por una crisis económica, el ILV ayudó a conseguir fondos para la impresión de los nuevos textos. La Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional y otras entidades respondieron generosamente y la publicación de textos —factor estratégico en la restauración de muchos maestros desmoralizados— pudo proseguir.

En 1979, líderes matsigenkas solicitaron al ILV los servicios de Patricia Davis como asesora de las escuelas bilingües. Por varias razones no fue posible acceder a su pedido pero informes posteriores

Lectura	Escritura	Castellano como Segunda Lengua	Matemáticas	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
1º Grado: <u>Aprestamiento:</u> - <u>Aprestamiento 1.</u> - <u>Aprestamiento 2.</u> <u>Lectura Inicial:</u> - <u>Cartilla 1.</u>	<u>Aprestamiento:</u> - <u>Aprestamiento 1.</u> - <u>Aprestamiento 2.</u> - <u>Letra de imprenta</u> (en dos renglones). - <u>Cartilla 1.</u>	- <u>Castellano oral 1,</u> (diálogos). - <u>Castellano oral 1,</u> continuación.	- <u>Matemática 1,</u> Guía del maestro. - <u>Matemática 2,</u> Guía del maestro.	- <u>Preparándose</u> Guía del maestro. - <u>Naturaleza y</u> <u>comunidad.</u>	- <u>Preparándose</u> Guía del maestro. - <u>Naturaleza y</u> <u>comunidad.</u>
2º Grado: - <u>Cartilla 2.</u>	<u>Letra de imprenta</u> (en un renglón). - <u>Cartilla 2.</u>	- <u>Ana y Pepe</u> - <u>Pepe, el travieso,</u> lectura y escritura.	- <u>Manual de peda-</u> <u>gogía,</u> pp. 48-66, Guía del maestro. - <u>Matemática 6-10.</u>	- <u>Nuestro mundo 1,</u> Guía del maestro. - <u>Mariquita,</u> <u>la cochinita.</u> - <u>Las moscas.</u>	- <u>Vivimos unidos 1,</u> Guía del maestro.
3º Grado: <u>Desarrollo de</u> <u>destrezas:</u> - <u>Cartilla 3.</u> - <u>Cuentos fáciles.</u>	<u>Letra cursiva</u> - <u>Cartilla 3.</u>	- <u>Camino.</u> - <u>Vamos a escribir.</u> - <u>Castellano oral 2.</u>	- <u>Manual de peda-</u> <u>gogía,</u> pp. 48-66, Guía del maestro. - <u>Matemática 6-10.</u>	- <u>Nuestro mundo 2,</u> Guía del maestro. - <u>Suplemento.</u> - <u>El cuerpo</u> <u>humano.</u>	- <u>Vivamos Unidos 2,</u> Guía del maestro. - <u>Naturaleza y vida</u> <u>social 2,</u> pp. 1-22.
4º Grado: - <u>Cuentos con pala-</u> <u>bras comunes.</u> - <u>Cartillas 4-6.</u> - <u>Lengua materna -</u> <u>Gramática, si</u> <u>hay.</u>	- <u>Aventuras en el</u> <u>Castellano.</u>	- <u>Naturaleza y vida</u> <u>social</u> pp. 9-17, 23- 44. - <u>Suplemento 3.</u> - <u>Cuidado de los</u> <u>dientes.</u> - <u>Arcebas.</u> - <u>Las anquilo-</u> <u>stomas.</u> - <u>Tuberculosis.</u>	- <u>Naturaleza y vida</u> <u>social 3,</u> pp. 3-9, 18-23, 45-62.	- <u>Nuestro Perú.</u> - <u>Naturaleza y vida</u> <u>social 3,</u> pp. 3-9, 18-23, 45-62.	- <u>Nuestro Perú.</u> - <u>Naturaleza y vida</u> <u>social 3,</u> pp. 3-9, 18-23, 45-62.
5º y 6º Grados: - <u>Cartillas</u> <u>avanzadas 7-10.</u>	- <u>Libros de</u> referencia.	- <u>Libros de</u> referencia.	- <u>Libros de</u> referencia.	- <u>Progreso,</u> pp. 132-183.	- <u>Progreso,</u> pp. 1-131.

Cuadro 5.1. Libros recomendados para las escuelas bilingües — 1984



Maestros bilingües pioneros (en secuencia circular):

Doris Antonina Pereira Baca

Pedro Rodríguez Lovera

Dorotea Pereira Chávez

Mario Choronto Domingo

Venturo Cruz K.

Roberto Leonidas M.

Victoriano Melchor

Carlos Ríos Ríos

– Fotos: P. Davis 1964-1968

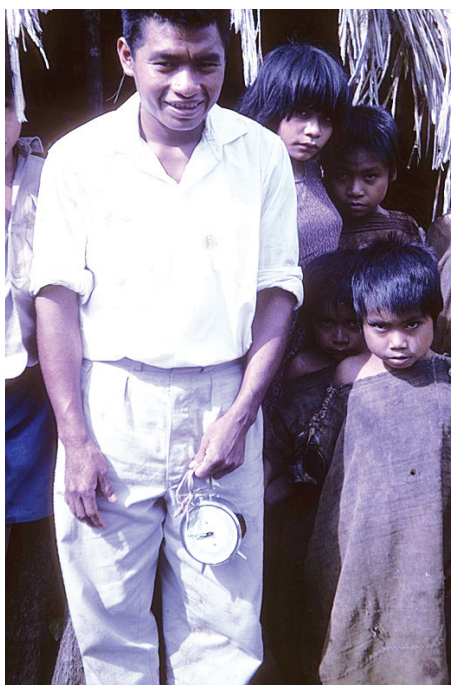
D. Deming 1974 (V. Cruz)





Pioneros en la educación bilingüe entre los matsigenkas, los tres hermanos Vicente Poniro culminaron sus estudios en las primeras escuelas de Timpía y Camisea y se dedicaron a la docencia con notable éxito. Muchos de los maestros y líderes actuales son sus alumnos.

Arriba: Andrés Vicente Poniro
 Izquierda: Jose Vicente Poniro
 Derecha: Pedro Vicente Poniro
 – Fotos: Davis, hacia 1966



del Profesor Pereyra (comunicación personal, 1990) confirman que —por lo menos en la opinión de algunos de los líderes matsigenkas— las cosas hubieran marchado mejor si dicho asesoramiento hubiera continuado hasta lograr aspectos de la capacitación que quedaron inconclusos. Sin embargo, la supervisión de las escuelas continuó bajo la supervisión de Coordinadores matsigenkas y yines (Sebastián Santoval 1983).

Capacitación para autores, traductores y operadores de imprenta

A principios de la década de los ochenta, se realizó un taller para autores nativos en el que algunos matsigenkas recibieron capacitación en la elaboración e impresión de libros en un estarcógrafo. Esto fue útil para el Instituto Bíblico Matsigenka y para las oficinas administrativas de educación donde constantemente se escriben materiales y comunicados. Sin embargo, por lo que sé, hasta 1993 sólo se había preparado un borrador de cuentos folklóricos. La falta de fondos para la publicación de trabajos es el mayor obstáculo para la producción de libros. A esto se suma el hecho de que los pocos que han recibido capacitación en la producción de materiales hoy disponen de muy poco tiempo debido a sus múltiples obligaciones. En las oficinas de educación y del Instituto Bíblico los estarcógrafos fueron reemplazados por mimeógrafos, los cuales se han usado con regularidad pero con moderación, debido a la dificultad para obtener insumos. Estos aparatos también se utilizaron a veces para publicar boletines para la iglesia y la cooperativa.

Durante la década de los ochenta, algunos matsigenkas también recibieron capacitación en la nueva imprenta bilingüe, Centro de Producción de Material de Educación, establecida en Yarinacocha y administrada por el Ministerio de Educación. Allí aprendieron todos los pasos de la impresión, la encuadernación, el picado de estenciles, la compaginación y hasta el mantenimiento de mimeógrafos. Se espera que algún día los matsigenkas tengan una pequeña imprenta propia al servicio de su creciente sistema escolar.

A principios de la década de los ochenta, el presidente de la Asociación de Iglesias y el director del Instituto Bíblico Matsigenka asistieron a un cursillo sobre principios de traductología. Recibieron parte de la información adquirida por los miembros del comité de traducción del Nuevo Testamento. Hoy muchos de esos conocimientos están en uso.

Revisión de textos escolares

Una nueva necesidad surgió en la década de los ochenta. La nueva serie de lectura en matsigenka había sido un esfuerzo pionero, con innovaciones diseñadas para satisfacer las necesidades de los alumnos matsigenkas. Después de observar su uso en las escuelas por varios años, se notó que los maestros podían seguir el texto sin mayor dificultad y parecía que los alumnos aprendían mejor que antes. Pero ahora había que regularizarlos y reimprimirlos de acuerdo al formato de las nuevas ediciones en otras lenguas vernáculas (que habían adoptado el modelo matsigenka por encontrarlo eficaz). Aunque pedagógicamente adecuados, libros de texto no regularizados no se podían enseñar con facilidad en los cursos de capacitación a los que asistían representantes de muchos idiomas. Los pasos de enseñanza tenían que ser uniformes para todos.


Durante una licencia prolongada en el Canadá, Patricia Davis enviaba borradores a Betty Snell en Dallas. Con la ayuda de colegas en el Perú, revisaron e imprimieron los dos primeros libros en un lapso de varios años. En 1989 Betty y Patricia se encontraron en el Perú no sólo para elaborar el último libro de sílabas sino también para enseñar a los educadores matsigenkas José Pereyra Kashiri y Edgar Barrientos Pereyra los principios de la elaboración de textos de lectura. Ellos —hábiles y dedicados— no sólo asimilaron el proceso de elaboración sino que también trabajaron como coautores de un nuevo libro de lectura (revisión de los libros *Shiani* y *Matsontsori*). De esto resultaron dos publicaciones: el libro *Matsontsori* revisado y ampliado y una tesis —un manual para la elaboración de textos

46

Oración clave

Jooo
Jooo

12



Ikaemake etini. Onianai

itaki: -Jooo.

Jooo tagutake onianai Ikantakani Jooo	iavagetake Ikaemake Jooo ikaemake jooo
---	--

Ikaemake etini: -Notakiii.
Onianai itaki: -Jooo.

J J J J J J J J J J

47

Página de sílabas

Onianai itaki: -Jooo.

itaki
ta
a

a
ta
itaki

ta
ti

a
ka
sa
ta

i
ti
ni
nu

u
gu

i a ta ke
iatake

¿ta ta?
¿tata?

Ikaemake etini.
Onianai itaki: -Jooo.

J J J J J J J J J J

Cuadro 5.2. Páginas 1 y 2 de una lección de lectura.

48 **Partícula gramatical**

Ikaemake etlni. Onianai
itaki: -Jooo.

Ikaemake.
kaemake.

Ikaemake
Ikemapaakeri
Itimi
Ivagetake
Ikantakani

Ikaemake etini: -Notakiff.
Onianai itaki: -Jooo.
lavagetake samani matsigenka
ikemapaakeri kaemake tagutake enoku.

Onianai: -Jooo.

49 **Repaso**

Itimi matsigenka Inkenishku
Ikantakani yanuvagetl.
lavagetake samani.

Itimi etlni Inkenishku
Ikaemake: -Notakiff. Ikemapaakeri
matsigenka.
Onianai itaki: -Jooo.

itaki
ta
a

Ikaemake
Ikemapaakeri
Ivagetake
Itimi

ta gu ta ke
tagutake

no	ta	ni
ka	ni	o
ta	no	ka

tagutake enoku

Cuadro 5.3. Páginas 3 y 4 de una lección de lectura. El formato uniforme de cuatro páginas por lección facilita la enseñanza para los maestros y el aprendizaje para los alumnos.

de lectura— que les permitió a los profesores Pereyra y Barrientos obtener su título pedagógico en educación bilingüe.

En 1999, la profesora Angélica Ríos, como parte de su tesis, escribió y publicó la historia del maestro bilingüe pionero, Carlos Ríos Ríos, además de un libro de texto para la Educación Inicial junto con la guía para el maestro. En los años venideros esperamos que varias tesis más puedan hacer una contribución a la literatura y a los textos escolares de los matsigenkas.

Tributo a los matsigenkas

Este capítulo estaría incompleto si no se les rindiera a los matsigenkas el tributo que ampliamente merecen. Los padres de familia han sido fundadores de las comunidades y se han esforzado y sufrido enormemente en la construcción de chacras, casas, escuelas y campos de aterrizaje, encarando los retos con valentía para que ellos mismos y sus hijos tengan acceso a nuevos conocimientos. Los padres de familia hasta ahora apoyan las escuelas mediante mingas de trabajo comunal y animan a sus hijos a dedicarse a sus estudios mientras que las madres preparan desayunos escolares y ayudan a sus hijos con sus tareas. Los alumnos de ayer y de hoy han aprovechado las oportunidades y siguen superándose, a nivel personal y comunal.

En especial, es justo reconocer la dedicación y creatividad de los primeros maestros bilingües. Ellos, a pesar de sus muchas limitaciones, aceptaron el reto de ser pioneros iniciando nuevos roles, arriesgándose en ríos peligrosos, reuniendo nuevas comunidades, buscando soluciones a nuevos problemas, combatiendo epidemias, defendiendo a su pueblo contra la injusticia, invirtiendo fondos personales en la compra de útiles escolares para sus alumnos y perseverando frente a múltiples obstáculos. Su ejemplo inspirará a todos los docentes que les sucedan. Sus alumnos, muchos de los cuales ya los sobrepasan en nivel educativo, lograron hacerlo porque ellos establecieron una base firme. Sus años de perseverancia y fidelidad —a menudo solitarios y sufridos— hoy rinden frutos que todos podemos apreciar.

Las esposas de los profesores también merecen reconocimiento. Asignadas con sus esposos —a menudo lejos de su comunidad natal y el acostumbrado apoyo de la familia extendida— pasaban con sus esposos las privaciones de ambiente, y a veces aun de comida, mientras intentaban crear un hogar y atender a sus hijos. El costo les ha sido alto: Más de una pareja ha perdido a un hijo porque su asignación los llevó a un pueblo distante donde no había ayuda médica. Esta disposición de las mujeres a sufrir por ayudar a sus paisanos ha contribuido en gran manera a los resultados que ahora se ven.

Resumen del capítulo

Este capítulo detalla el desarrollo de las escuelas bilingües matsigenkas a partir de 1953 cuando a los matsigenkas del Bajo Urubamba se les ofreció por primera vez la oportunidad de educarse. Lentamente, a pesar de los desafíos considerables especialmente con respecto a la enseñanza de la lectura y los números, se desarrollaron materiales de enseñanza que resultaron efectivos y se capacitaron a profesores de primaria. Asignados a comunidades remotas, fueron pioneros en ayudar a sus paisanos a prepararse para tener un encuentro con el mundo exterior.

De interés para los educadores, el capítulo describe los métodos que se desarrollaron para la capacitación y supervisión de profesores. Los métodos pedagógicos utilizados en el diseño de los libros de lectura matsigenkas también se presentan de manera sucinta; se describen con más detalle en Davis 1979b y 1979c.



La primera escuela en Tayakome, Río Manú, Martín Vargas, maestro.
– Foto: H. Davis, hacia 1965

Con frecuencia las primeras escuelas se construyeron de manera provisional con paredes de caña brava y techo de hojas. Los alumnos —adultos y niños— empezaban juntos.



Más tarde, las escuelas se construían en forma permanente con madera de palmera y, a veces, un piso. Desde 1993, los centros educativos mayormente se construyen de cemento y tienen techos de metal.

– Foto: P. Davis, Camaná, hacia 1972



Los graduados de la primera promoción “Guillermo Townsend” del recientemente creado Instituto Pedagógico Bilingüe-Yarinacocha tomaron posiciones importantes en el programa bilingüe entre las comunidades lingüísticas.

– Fotógrafo desconocido, Yarinacocha, 1989



De los egresados, Edgar Barrientos, Raquel Urquía de Barrientos y José Pereyra llegaron a ser coordinadores y supervisores en el sistema escolar bilingüe matsigenka.

– Foto: B. Snell, Yarinacocha, 1989

Capítulo 6

Elaborando nuevos métodos de investigación

Hace mucho tiempo yo vivía en la cabecera del río y nunca supe de una escuela. Ahora he venido acá y mi hijo asiste a la escuela. ¡Ojojooo, eso es bueno! Es maravilloso. Él está aprendiendo; ya veo lo que me perdí... Él puede escribir, escribir, escribir. Lo veo manejando libros y haciéndolo bien. A MÍ REALMENTE ME GUSTARÍA APRENDER pero no sé escribir. Ahora quiero que mis hijos aprendan. Veo que el mayor aprende rápido. – Madre de familia, Casa 16, Mayapo

Introducción

Este capítulo describe los preparativos iniciales para el proyecto de investigación, la selección de la muestra, el reto de establecer estándares apropiados para la lectura y el contenido de los instrumentos de evaluación que por fin se desarrollaron.

Preparativos iniciales

El proyecto de investigación se inició casi un año antes de mi llegada a la localidad con cartas dirigidas a los administradores del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en el Perú y al Profesor José Pereyra K., Coordinador nombrado por el Ministerio de Educación para el programa de Educación Bilingüe en la zona matsigenka, preguntándoles si apoyarían un proyecto de investigación entre los matsigenkas en el caso de que los matsigenkas concedieran el respectivo permiso. Sus cordiales cartas de invitación (en los archivos de la autora) culminaron en mi llegada a la comunidad de Camisea por avioneta, en octubre de 1992, acompañada por el Profesor Edgar Barrientos Pereyra, Supervisor de Educación Primaria para las escuelas bilingües matsigenkas. El Profesor Barrientos es hablante de matsigenka y también habla el castellano con fluidez. Su brillante intelecto, su preparación como educador bilingüe titulado y sus

conocimientos de las comunidades y de la cultura hicieron de él un colega idóneo de investigación.

Selección de la muestra

La necesidad de seleccionar una muestra representativa planteó varios problemas. En primer lugar, yo no tenía acceso a censos exactos de la población de las comunidades; además, debido a las distancias, no todos los hogares incluidos en los registros de censo eran accesibles al equipo de investigación. Sabíamos, sin embargo, que las comunidades matsigenkas con escuela bilingüe son muy diferentes entre sí y por tanto no podíamos considerar a ninguna de ellas como representativa del grupo. Las comunidades podían ser divididas a grosso modo entre las ubicadas en el Bajo Urubamba, que tenían mucho contacto con el mundo exterior, y las situadas en las márgenes de los tributarios del Urubamba, la mayoría de las cuales todavía son remotas y de difícil acceso.

Según información recibida, la población aproximada de las comunidades fue la siguiente:

Cuadro 6.1. Población aproximada de las comunidades del Bajo Urubamba y sus tributarios — 1992

Comunidades del Bajo Urubamba		Comunidades de los tributarios	
Camisea	276	Camaná	318
Chokoriari	218	Mayapo	210
Nueva Luz	475	Montetoni	346*
Nuevo Mundo	<u>250</u>	Pagoreni	25
		Puerto Huallana	353
		Segakiato	308
		Shivankoreni	<u>346</u>
Total: <u>1,219</u> ó 40.5% de la población		Total: <u>1,792</u> ó 59.5% de la población	

*Posteriormente, estudios lingüísticos establecieron que el variante nanti del idioma hablado en Montetoni era tan distante del matsigenka que allí no se podría utilizar los mismos textos escolares. Por lo tanto, ese pueblo no debía figurar en los cálculos de mi investigación.

Por tanto decidí realizar el estudio en siete comunidades, cubriendo al máximo posible una del río principal y luego tomando muestras al azar en otras seis comunidades.

De las cuatro comunidades matsigenkas ubicadas en el Bajo Urubamba, Nueva Luz había sido la sede del colegio secundario desde 1982. Nuevo Mundo había sido la sede del Instituto Bíblico desde 1976 y hoy es la sede de la Central de Comunidades Nativas Matsigenkas (CECONAMA). Una parte de la población en estas comunidades lee muy bien y se espera que mantenga dichas destrezas. Pero en ambas comunidades existen también adultos no alfabetizados y semi-alfabetizados y una población mixta — matsigenka-yine (en Nueva Luz) y matsigenka-asháninka (en Nuevo Mundo). La administración de pruebas en dichas comunidades podría ser complicada por factores relacionados con una segunda lengua.

Chokoriari era una comunidad de más reciente creación que, debido a la distancia y a su ubicación río arriba (donde es más difícil viajar), siempre ha estado aislada y privada de servicios provistos a las otras comunidades. Aunque es accesible a los que viajan por el río principal, en lo educativo fue necesario agruparla con las comunidades más remotas.

Camisea tenía una buena escuela primaria pero no hubo educación secundaria hasta la creación de un colegio en 1991. Por tanto, consideramos a su población como la que mejor podría tener un buen —aunque no desproporcionadamente alto— nivel de habilidad en la lectoescritura, sin las complicaciones de una segunda lengua. Sobre esta base, la escogimos para el muestreo de una comunidad entera.

Escogimos las comunidades de Camaná, Mayapo, Puerto Huallana, Segakiato y Shivankoreni, situadas sobre los tributarios, para el muestreo al azar. Estas tuvieron escuelas por muchos años (en contraste con dos comunidades muy nuevas, cuyos maestros habían sido asignados recientemente y donde la población todavía era mayormente analfabeta).

Escogimos Chokoriari, como la sexta comunidad para el muestreo al azar, por su aislamiento y porque, aun estando ubicada en el río principal, su escuela sólo había recibido servicios mínimos. También la escogimos porque no había información sobre su nivel de alfabetismo.

El objetivo del muestreo al azar fue cubrir el diez por ciento de la población de las comunidades incluidas en el estudio. Los resultados finales, calculados con la mayor exactitud posible, son los siguientes:

Cuadro 6.2. Población del muestreo

	Camisea	Camana	Chokoriari	Mayapo	Pto. Huallana	Segakiato	Shivankoreni	Total
Población registrada	276	318	218	210	353	308	232	1,915
Población accesible aproximada	170	283	178	210	343	258	215	1,675
No. entrevistado	119*	34	19	21	36	39	35	303

* De las 170 personas accesibles en Camisea, no logramos entrevistar a unos diez adultos que estuvieron ausentes en el momento de nuestra visita y a niños que estaban en grados inferiores al segundo grado que no podían leer.

Las 303 personas en la muestra constituían el diez por ciento de la población total de 3,011 habitantes registrados en las once comunidades matsigenkas del Bajo Urubamba con escuela bilingüe.

La proporción fue de 39.3% (119 personas) en Camisea a 60.7% (184 personas) de las comunidades más aisladas.

Perfil de las comunidades seleccionadas

En vista de que las comunidades seleccionadas para el estudio variaban mucho en su ubicación, antecedentes históricos y duración de oportunidades educativas, vale la pena presentar un breve perfil de cada una.

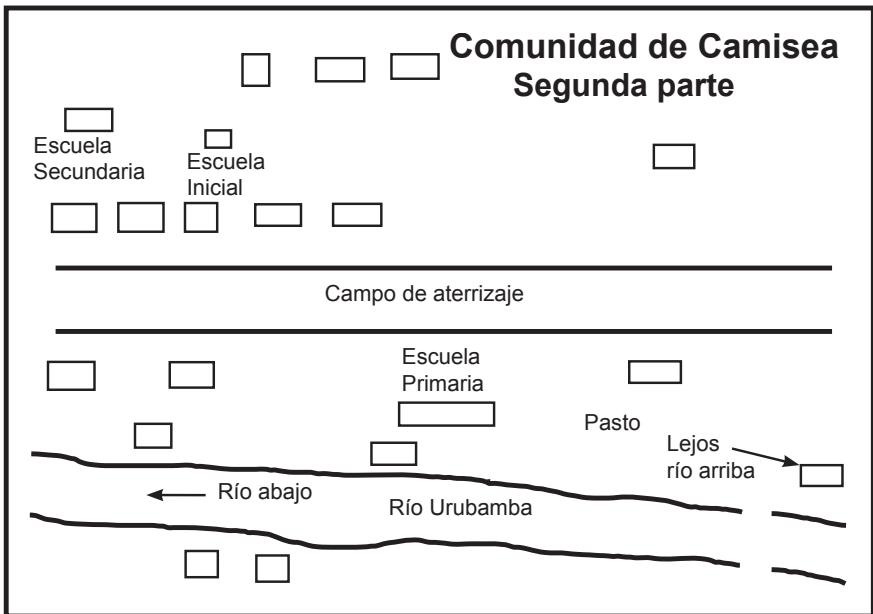
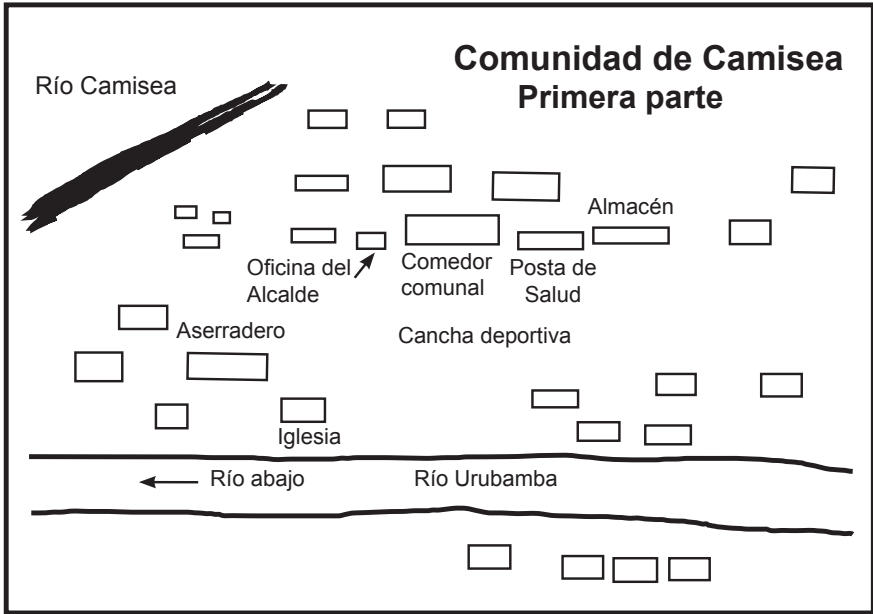
Camisea

Camisea, la comunidad matsigenka con la escuela bilingüe más antigua de nuestro estudio, fue fundada en 1959 con la llegada de dos grupos de matsigenkas, uno del Alto Urubamba y otro del río Manú.

Durante 27 años hasta su jubilación en 1988 el experto profesor Andrés Vicente dirigió la escuela. Su enseñanza atrajo a alumnos de los grados superiores de otras comunidades cuyas escuelas no ofrecían los años avanzados de primaria. En 1991, debido a su ubicación central, Camisea fue escogida como sede para un colegio secundario distrital y desde entonces los comuneros han provisto hospedaje tanto a los alumnos internados como a los docentes hispanohablantes del colegio.

Los adultos de Camisea se han caracterizado por su ferviente deseo de aprender; varios de ellos hicieron grandes esfuerzos para asistir a la escuela junto con sus hijos. Muchos también asistieron a las clases para adultos. La buena enseñanza, junto con una ubicación que facilita los contactos con el mundo exterior, permitió que la mayoría de los adultos adquirieran, por lo menos la idea básica de lo que es el alfabetismo y cierto conocimiento del castellano. Muchos padres de familia, los egresados de los primeros años de la escuela bilingüe, son alfabetizados y todos suponen que la nueva generación también ha de serlo.

Además de muchos expertos en las destrezas tradicionales, la comunidad se complace en tener un buen número de técnicos especializados en agricultura, crianza de animales, aserraderos, promoción de la salud, contaduría, mecánica y costura. Casi todos



Croquis 6.1. Comunidad de Camisea
– Cortesía de N. Davis y E. Jansen, en colaboración con los comuneros

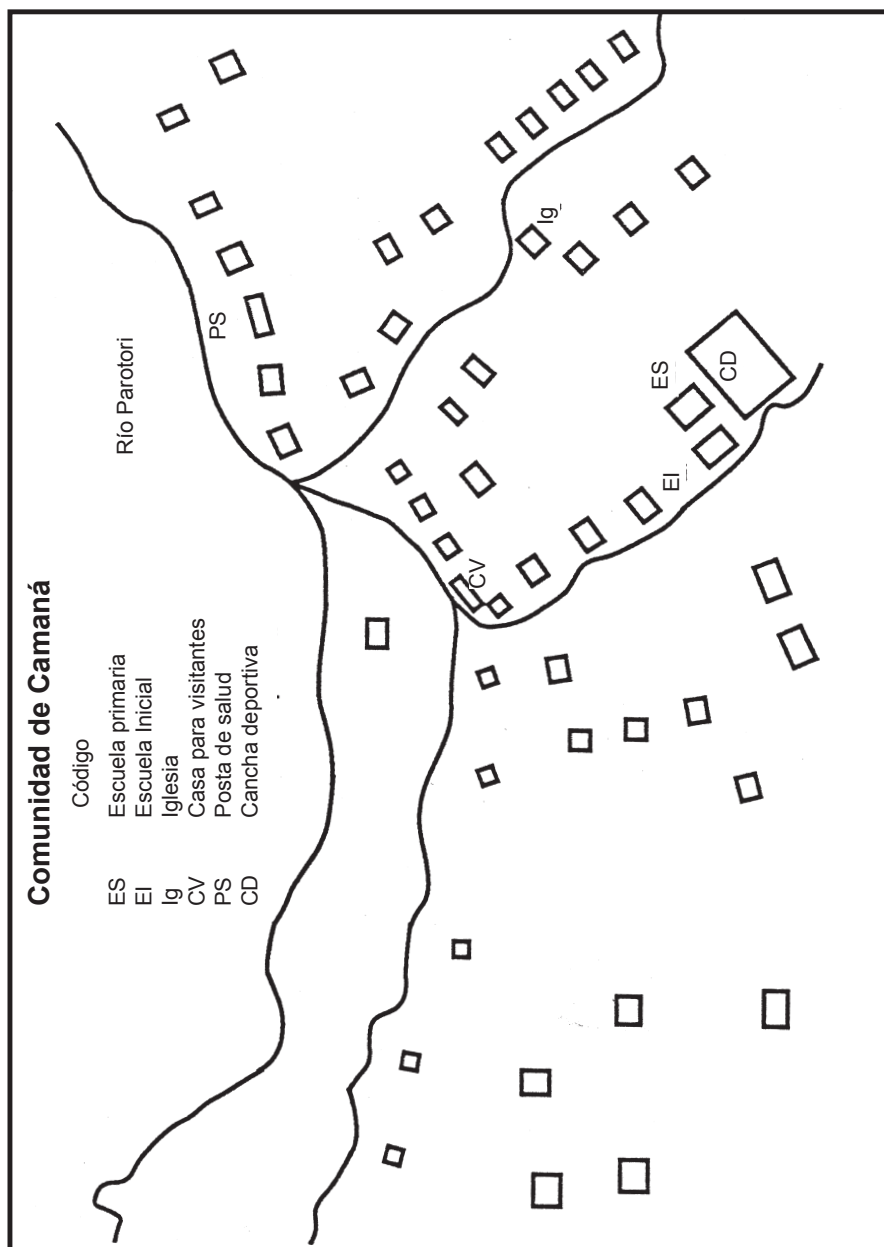
los jóvenes se han graduado de la escuela bilingüe primaria y asisten a la escuela secundaria, a instituciones de educación superior o a institutos técnicos.

Camaná

Camaná es la más aislada de las comunidades incluidas en este estudio. Está situada a un día de viaje difícil por canoa motorizada río arriba del pueblo de Puerto Huallana, el cual es considerado por muchos comerciantes como el último punto navegable del río. Rápidos peligrosos, de bruscas caídas, ponen a prueba las destrezas y fuerzas del que maneja una canoa, pero la belleza de los cerros y árboles cargados de orquídeas aumenta con cada curva del río. Camaná fue fundada en 1967 en un valle muy aislado. Su ubicación actual es la cuarta en su historia, ya que se trasladó tres veces en busca de tierras que la gente consideraba más fértiles, menos propensas a las inundaciones y más accesibles a los mercados.

Originalmente, los miembros de la comunidad se congregaron por invitación de un familiar. El dedicado maestro Ventura Cruz K., quien había crecido fuera de su tierra natal, regresó al valle del río Mantaro Chico para ofrecer una escuela a su pueblo. La comunidad floreció bajo su liderazgo durante unos veinte años y, debido a sus excelentes destrezas pedagógicas, los estudiantes de primaria en esa comunidad aislada, donde el estilo de vida tradicional es fuerte todavía, llegaron a ser algunos de los mejores preparados, tanto en matsigenka como en castellano. Varios se han preparado en cuidados de salud, ganadería y en el Instituto Bíblico Matsigenka. Uno de ellos continuó estudiando administración de empresas en una de las universidades de la costa.

En 1992, algunos años después de que el Profesor Cruz fue trasladado al colegio secundario en Nueva Luz y luego se jubiló, la comunidad todavía conservaba el orden y la agilidad que había caracterizado a sus habitantes en los primeros años.



Croquis 6.2. Comunidad de Camaná
 – Cortesía de P. Davis y E. Jansen, en colaboración
 con los comuneros

Chokoriari

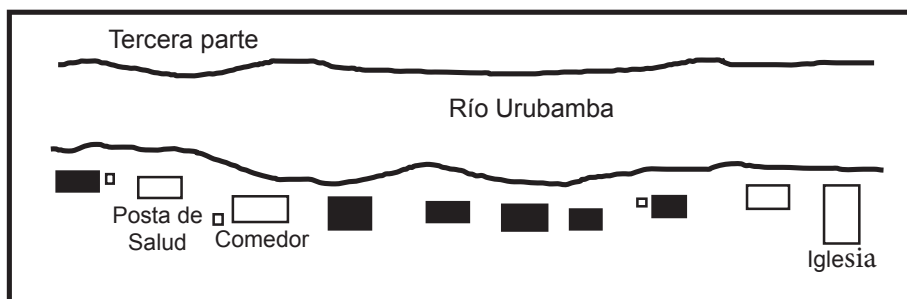
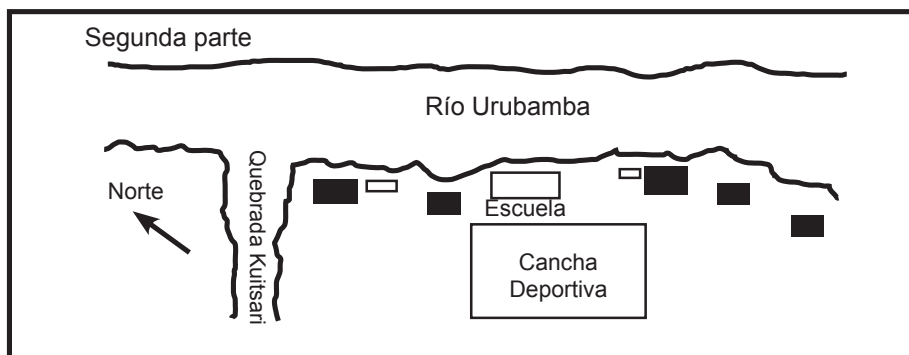
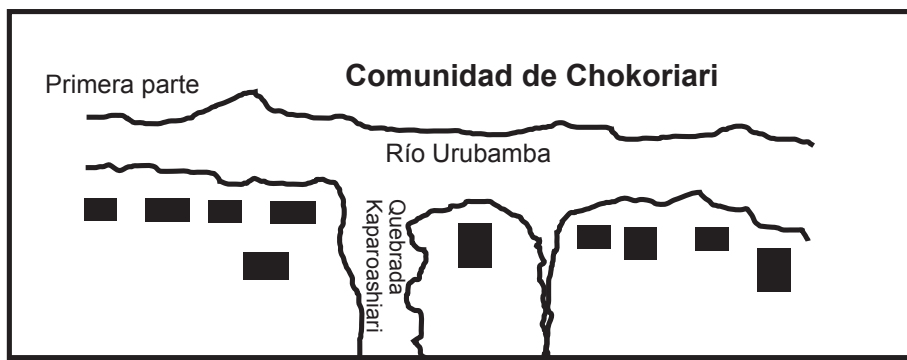
La comunidad de Chokoriari se estableció en el río Urubamba en 1973 cerca del pongo de Mainique, pero desde entonces se ha trasladado río abajo a un lugar situado a sólo algunas horas de viaje de Camisea. Las casas están ubicadas a orillas del río ocupando quizá tres kilómetros. El dinámico maestro que fundó la comunidad hace mucho tiempo fue trasladado a otra aldea y la escuela ha tenido una serie de personal docente. Al revisar los registros escolares, me llamó la atención el gran número de repitentes y deserciones durante los primeros años de existencia de la escuela. Los comuneros insinuaron que algunos de los niños eran muy tiernos y quizás no habrían tomado sus estudios en serio.

Pero, más tarde, hubo oportunidad de preguntar al maestro original acerca del asunto.

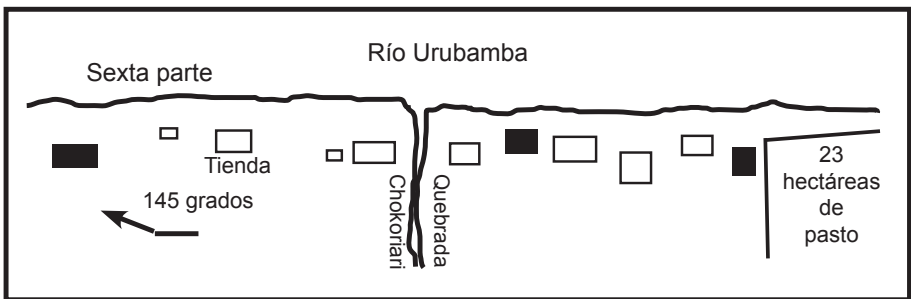
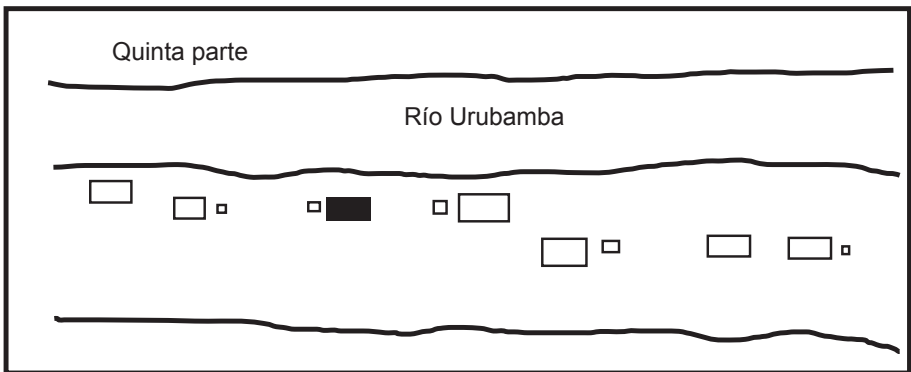
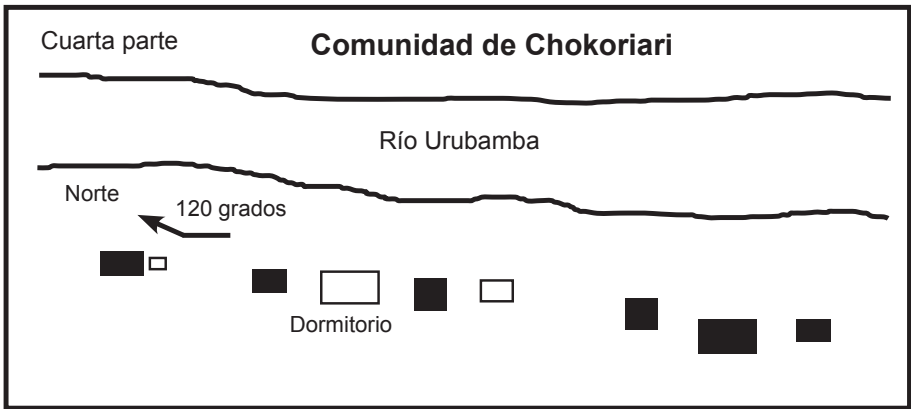
—Ah, señora— respondió él. —Yo sé exactamente lo que pasó. Yo sabía los pasos a seguir para enseñar las lecciones pero no las consideraba importantes y no fui consistente en ponerlos en práctica. Fue años después al asistir al Instituto Pedagógico Superior Bilingüe cuando comprendí la importancia de la pedagogía y empecé a seguir fielmente los pasos.

Sin embargo, para 1992, por lo menos cinco de los jóvenes de la comunidad se habían graduado del colegio secundario matsigenka. Dos fueron nombrados como maestros bilingües, otro asistía a cursos de verano en un instituto pedagógico y el cuarto estaba estudiando contabilidad en la ciudad. Además, catorce jóvenes estaban matriculados en escuelas secundarias —seis en Nueva Luz, cuatro en Camisea, dos en el Cusco y dos en Quillabamba.

La comunidad también contaba con especialistas. Además de los expertos en la sabiduría tradicional, un promotor de salud, contratado por el Ministerio de Salud, atendía a las necesidades médicas; un ganadero cuidaba las 44 cabezas de ganado vacuno pertenecientes a los comuneros; un experimentado capitán de motochata especializado en mecánica de diesel servía a la cooperativa matsigenka; un pastor laico continuaba sus estudios pastorales y varios miembros de la comunidad habían asistido al Instituto Bíblico Matsigenka.



Croquis 6.3.a. Comunidad de Chokoriari — secciones 1-3
 – Cortesía de N. Davis y E. Jansen, en colaboración
 con los comuneros



Croquis 6.3.b. Comunidad de Chokoriari — secciones 4-6
– Cortesía de N. Davis y E. Jansen, en colaboración con los comuneros

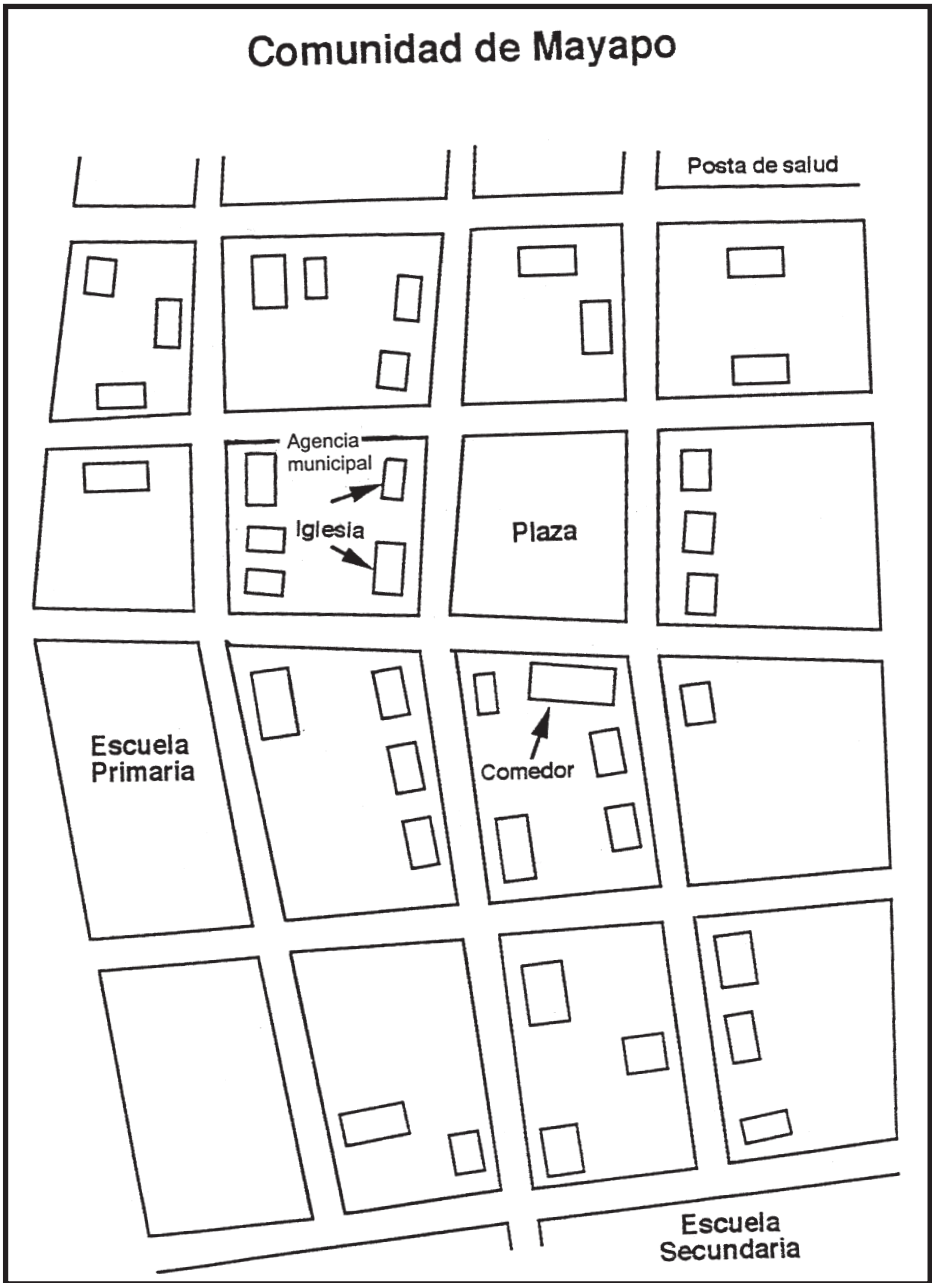
Mayapo

Mayapo, la más nueva y más pequeña de las comunidades matsigenkas visitadas en esta encuesta, fue fundada en 1975. A solicitud de los habitantes, el experimentado profesor Carlos Ríos Ríos se trasladó de su puesto en el Urubamba para abrir una escuela para los familiares de su esposa y otros que vivían dispersos en las cabeceras del río Picha. Se reunieron en un lugar arriba de lo que se consideraba la parte navegable del Picha para disminuir el contacto con el mundo exterior. La comunidad todavía está aislada y carece de servicios básicos y de acceso a mercados.

Como suele ser el caso en las comunidades nuevas, el pueblo al principio era analfabeto. La gente no estaba acostumbrada a vivir en comunidad pero tuvo que construir casas y sembrar chacras a la brevedad posible. Al igual que todo maestro bilingüe pionero, el Profesor Ríos, además de su tarea docente a tiempo completo, invirtió muchas horas en sesiones de orientación, combatió epidemias, buscó ayuda para el desarrollo comunal y —al mismo tiempo— tuvo que construir su propia casa y mantener su propia chacra.

Dieciocho años después, encontramos una comunidad muy bien planificada, ya en otra ubicación. El Profesor Ríos se había jubilado del magisterio pero dos de sus hijas lo habían reemplazado en la escuela y más tarde su yerno fue el director. La Sra. Sandy, esposa del profesor Ríos, conducía clases de alfabetización y estudios bíblicos para más de veinte mujeres. En 1991, la comunidad fue escogida como sede de un colegio secundario distrital, de manera que, además de su trabajo normal, los hombres de la comunidad asumían la mayor responsabilidad de la construcción del plantel y las mujeres ayudaban en la preparación de alimentos para los alumnos internos. Antes de la creación de la escuela secundaria en Mayapo, por lo menos catorce jóvenes asistieron al colegio en otros lugares. En 1992 uno de ellos fue el presidente de la comunidad.

Además de los expertos en las destrezas tradicionales, la lista de especialistas en la comunidad incluía a:



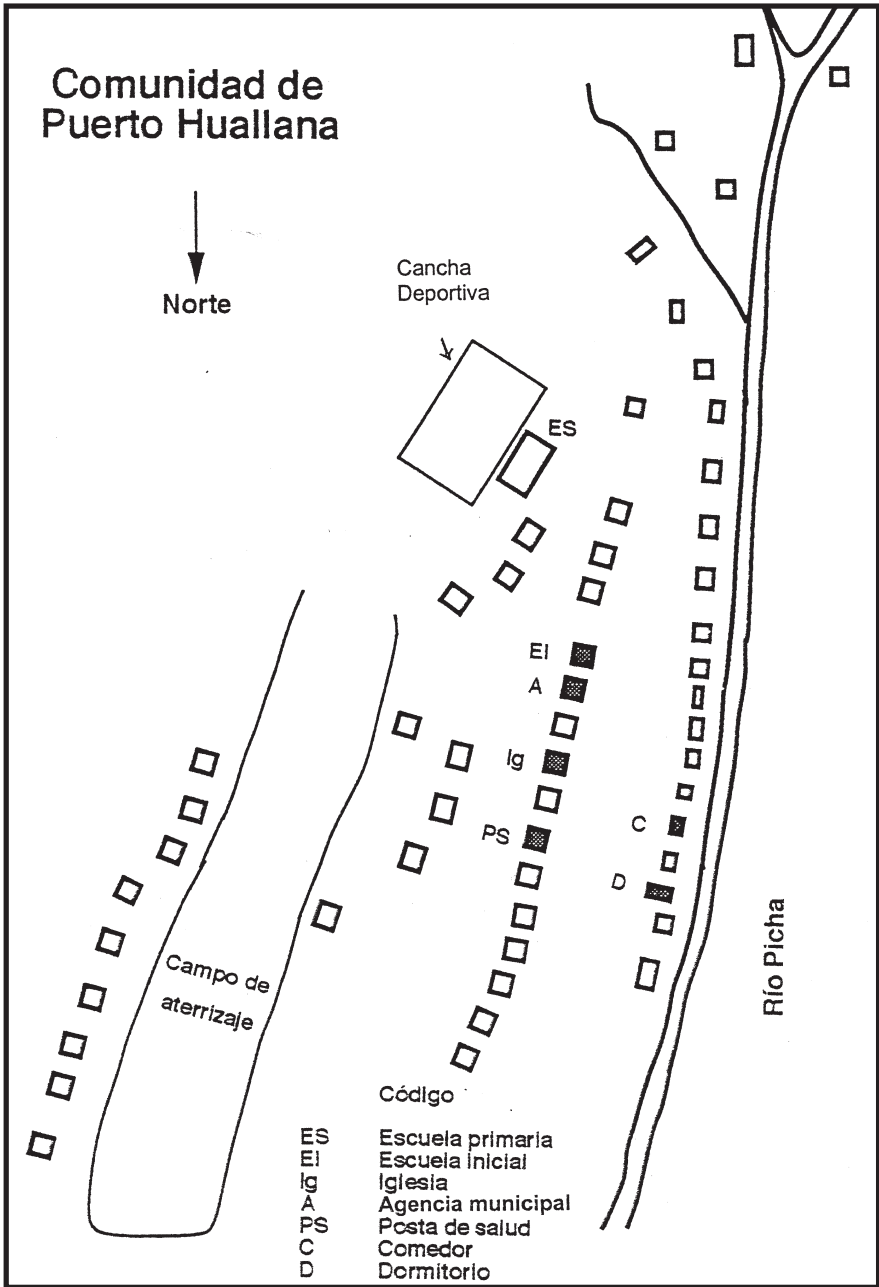
Croquis 6.4. Comunidad de Mayapo
- Cortesía de E. Jansen, en colaboración con un comunero

- 3 maestros bilingües
- 1 estudiante en un instituto pedagógico superior
- 1 estudiante de enfermería
- 2 operadores de motosierra
- 2 promotores de salud
- 3 parteras
- 1 encargado de la tienda
- 1 ganadero
- 1 mecánico
- 2 costureras

Esta comunidad, más que algunas otras, había experimentado el éxodo de sus jóvenes. Nueve (la mayoría después del quinto o sexto grado de primaria) salieron cuando tenían unos quince años de edad para trabajar para patrones mestizos. Al ya haber estado ausentes cinco o diez años y, como probablemente ya estaban casados, se les consideraba perdidos. Corrían rumores de que algunos de ellos murieron a manos de los terroristas o durante la extracción de madera, aunque esta información no estaba confirmada. La pérdida de mano de obra ha dejado a los hombres adultos, muchos de los cuales ya empiezan a envejecer, con una carga de trabajo más pesada de lo normal. Simultáneamente, la comunidad se instalaba en un nuevo lugar y, aunque otras comunidades también prestaban ayuda, los habitantes de Mayapo asumían la mayor responsabilidad de la construcción del colegio. Los adultos lamentaban la falta de trabajadores jóvenes, así como el dolor agudo de la separación familiar, aunque comprenden, en parte, el deseo de sus jóvenes de buscar mejores oportunidades.

Puerto Huallana

La comunidad ahora conocida como Puerto Huallana se reunió en el río Picha en 1956. Sin embargo, hacia finales de ese año escolar o a principios de 1957 el maestro original murió (de tuberculosis, según se dice) más o menos al mismo tiempo que otra epidemia severa azotó a la comunidad. Cuando el maestro reemplazante, el Profesor Mario Choronto Domingo, llegó para empezar el año escolar de



Croquis 6.5. Comunidad de Puerto Huallana
– Cortesía de E. Jansen, con Manuel Mavite

1957, encontró una comunidad muy desmoralizada en la que unos veinte niños en edad escolar habían quedado huérfanos.

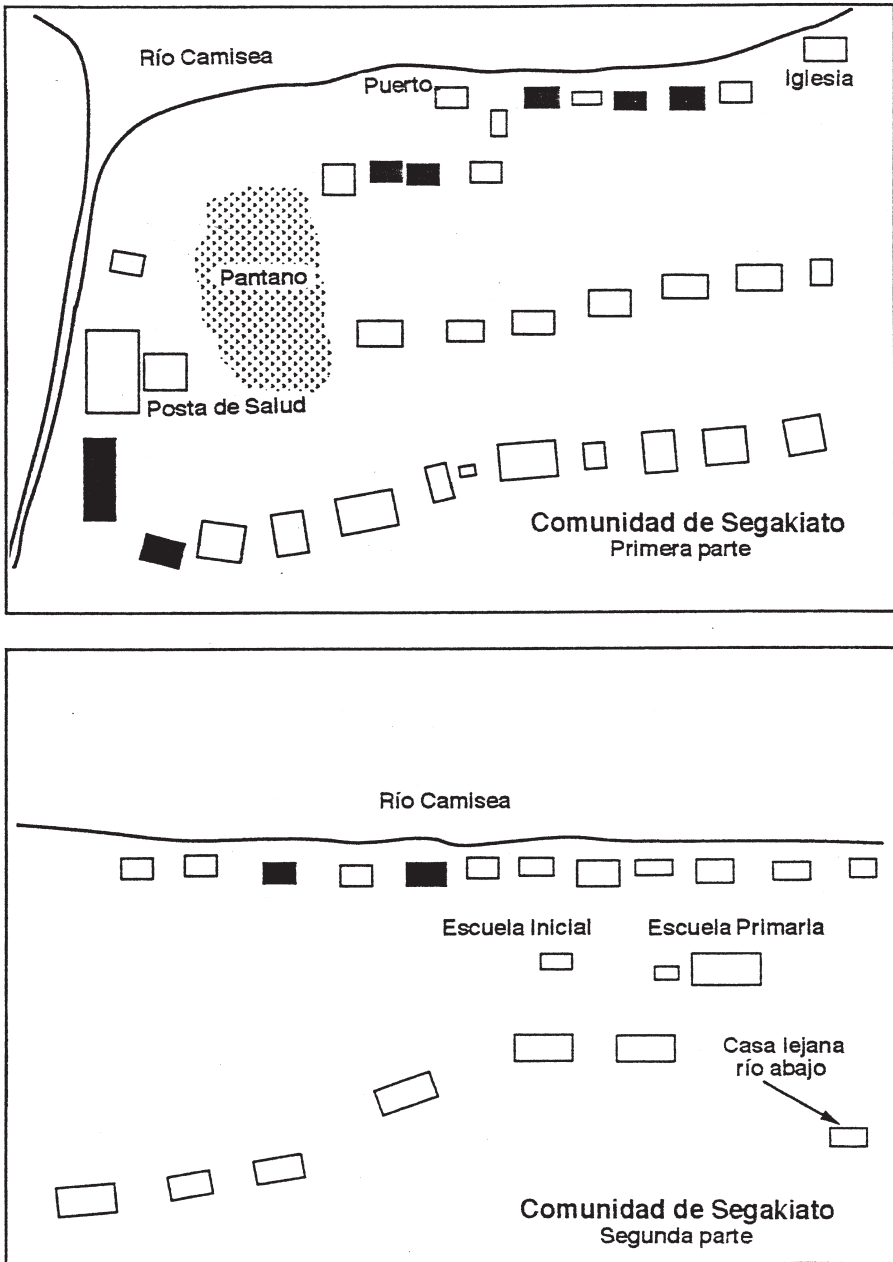
En un acto de bondad muy loable, el profesor Choronto y su esposa acogieron a los huérfanos en su propio hogar, criándolos junto con sus seis hijos. El Profesor Choronto continuó como Director de la escuela hasta 1982. A la fecha de 1992, diez individuos habían terminado la secundaria; 21 asistían al colegio; uno estaba matriculado en un colegio técnico, uno estudiaba enfermería, dos asistían a clases de carpintería y tres al Instituto Bíblico. Además de los especialistas tradicionales, los egresados de la escuela bilingüe se desempeñaban en las siguientes ocupaciones y especialidades:

- 7 maestros bilingües
- 2 promotores de salud
- 5 costureras
- 3 parteras
- 1 pastor
- 3 evangelistas
- 1 mecánico
- 1 practicante para promotor de salud
- 1 especialista agropecuario
- 2 promotores de agricultura/desarrollo comunal
- 1 miembro de un comité editorial

En 1992, diez jóvenes trabajaban fuera de la comunidad. Aunque algunos trabajaban sólo durante el período de vacaciones para sufragar los costos de sus estudios, los comuneros creían que algunos de ellos ya nunca regresarían. Un joven, quien fue asesinado en 1991 mientras trabajaba río abajo, dejó a su esposa y cuatro hijos. Los comuneros se angustiaban por los familiares ausentes y hubieran querido proveer trabajo dentro de la comunidad para generar ingresos, como en años anteriores. Sin embargo, hasta que la situación económica mejorase, les quedaban muy pocas opciones.

Segakiato

La comunidad de Segakiato fue fundada en noviembre de 1971, con la llegada de un grupo que decidió trasladarse a un lugar remoto y



Croquis 6.6. Comunidad de Segakiato
- Cortesía de N. Davis y E. Jansen, en colaboración
con los comuneros

escasamente poblado río arriba en el Camisea. En 1992, el estilo de vida tradicional todavía predominaba. Desde 1971 hasta 1986, el fiel profesor Martín Vargas Cararoshi dirigió la escuela y enseñó a la clase de principiantes. Después de su jubilación, el maestro auxiliar le siguió como director. Se ofrecieron clases de alfabetización para adultos en diferentes ocasiones pero ningún adulto alcanzó el nivel de lector independiente mediante dichas clases. Aunque por algunos años la escuela primaria ha ofrecido todos los grados, los alumnos siempre salen de la comunidad para asistir a la secundaria. Antes de 1992, aproximadamente treinta jóvenes habían asistido a algún colegio secundario y por lo menos otros cuatro habían asistido al Instituto Bíblico Matsigenka. En 1992, diecisiete jóvenes asistían a colegios en otras comunidades.

Segakiato fue la única comunidad en la que encontramos la escuela en malas condiciones. El piso estaba muy hundido y desnivelado; las carpetas necesitaban reparación. Debido a la escasez de carpetas, algunos alumnos hacían sus tareas en el piso. La oficina estaba en desorden; faltaban documentos escolares. La escuela —que depende del pedido de materiales por anticipado de parte del director y los maestros— había tenido una carencia severa de textos de enseñanza durante todo el año escolar y había funcionado sin cuadernos durante el primer trimestre. Los escolares tenían dos años de retraso en la lectura.

En Segakiato, a través de los años, siempre dos aspectos han impresionado: 1) El entusiasmo con que toda una generación de jóvenes adultos luchó para aprender, a menudo repitiendo el año varias veces para “aprender bien”, según ellos nos decían y 2) la gran dificultad que experimentaban para dominar el material, especialmente en los grados superiores. Lamentablemente, los maestros de grados superiores no pudieron comunicar bien las materias; quizás su conocimiento del castellano no era adecuado para permitirles comprender y explicar claramente las lecciones. Tal vez —a juzgar por el descuido de la escuela— hayan sido negligentes. Cualquiera que fuera el caso, los maestros del colegio secundario en Camisea se quejaban de que los alumnos de Segakiato, como grupo,

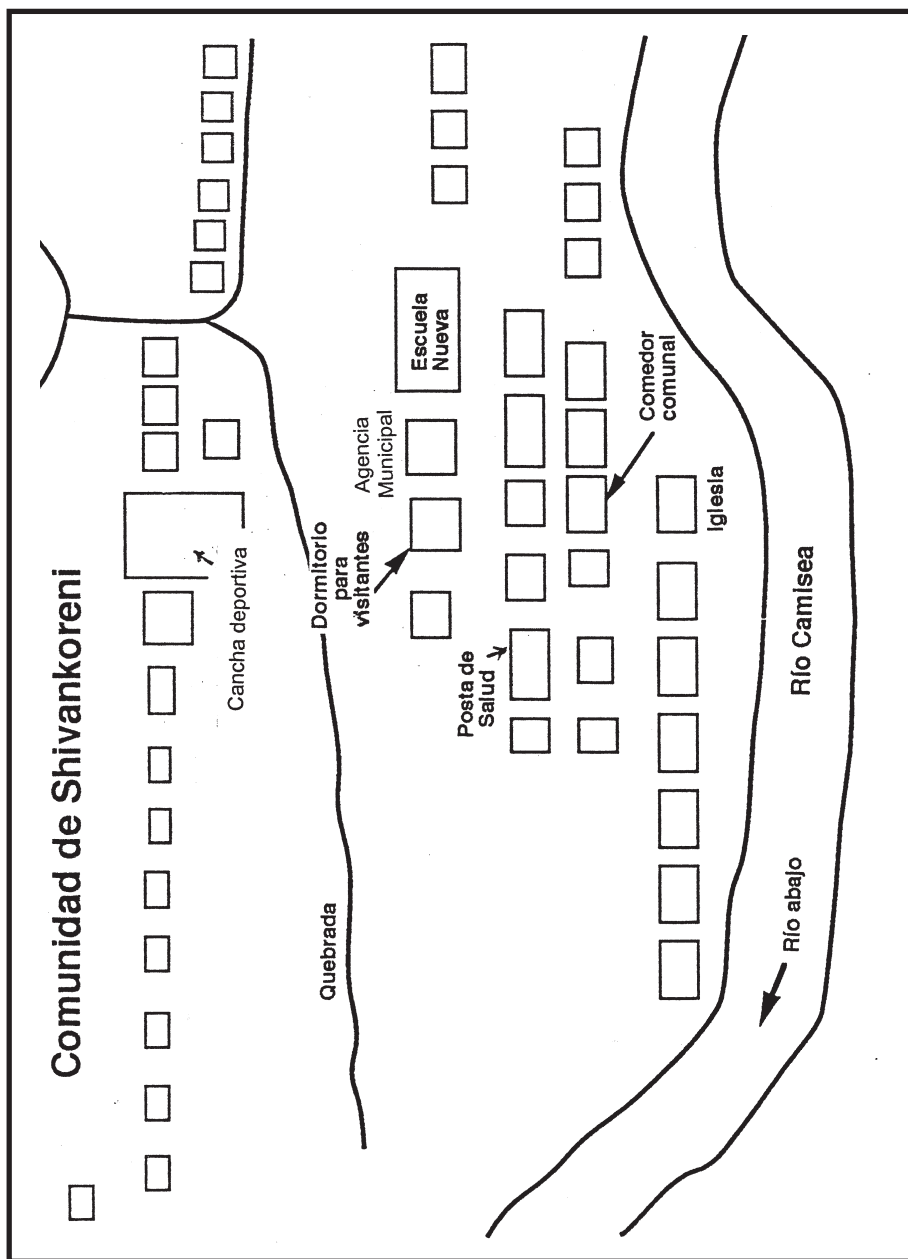
estaban mal preparados. Posteriormente, los puntajes de nuestras pruebas lo confirmaron: Siete de los ocho alumnos secundarios de Segakiato no lograron los estándares mínimos preestablecidos para la prueba de lectura en matsigenka del Nivel Avanzado. Cinco de los ocho no lograron los estándares mínimos para la prueba de castellano.

Como resultado del bajo nivel educativo, se han capacitado a menos especialistas en Segakiato que en otras comunidades, aunque un promotor de salud, un ganadero y un pastor/mecánico de diesel han recibido capacitación especializada. Al momento de nuestra visita, varios jóvenes —unos diez— trabajaban para madereros y terratenientes fuera del área matsigenka. Los comuneros temían que algunos de ellos ya nunca regresarían y hubo noticias de que uno había muerto como resultado de un accidente durante la extracción de madera.

Shivankoreni

Los fundadores de la comunidad original de Shivankoreni se reunieron a una buena distancia río arriba de la boca del río Camisea cuando Silverio Pérez Ganta, pionero maestro bilingüe, primero hizo contacto e invitó a la gente a establecer una escuela. Más tarde, la comunidad se trasladó para estar más cerca a la boca del Camisea donde se podría abastecer a la escuela y habría mejor posibilidad de vender productos y conseguir medicinas. La clase informal iniciada por el Profesor Pérez fue reconocida en 1958 por Resolución Ministerial N° 19967. Desde entonces ha funcionado como escuela oficial con diferentes directores y maestros auxiliares con diferentes niveles de capacidad. Los maestros y alfabetizadores ofrecieron clases para adultos y muchos asistieron pero ninguno alcanzó el nivel de lector independiente.

Por muchos años la escuela de Shivankoreni ofrecía sólo los primeros años de primaria. Los escolares mayores, al llegar a los grados superiores, tenían que matricularse en la escuela en la boca del Camisea con el Profesor Andrés Vicente y a diario viajaban a sus clases por canoa. En años más recientes, se enseñan todos los grados



Croquis 6.7. Comunidad de Shivankoreni
 – Cortesía de N. Davis y E. Jansen, en colaboración
 con los comuneros

de Primaria en la comunidad y se necesitan dos maestros para atender a más de 60 alumnos. Desde 1987, una maestra de educación inicial también ha sido destacada a la comunidad. Al momento de nuestra visita hacia fines de 1992, una escuela nueva, grande, con paredes de adobe estaba en construcción por los comuneros con ayuda de ingenieros del Centro para el Desarrollo del Indígena Amazónico (CEDIA, organización no gubernamental de desarrollo).

Además de aquellos especialistas diestros en los conocimientos tradicionales, los egresados de la escuela bilingüe han recibido capacitación en las siguientes áreas:

- 2 maestros bilingües
- 1 asistente de salud
- 1 partera
- 1 agrónomo
- 4 ganaderos (vacuno bovino)
- 1 pastor
- 1 graduado del colegio agropecuario (cría carneros)
- 1 operador de aserradero (carpintero de muebles)
- 1 promotor de salud/carpintero
- 1 albañil (no fue educado en la escuela bilingüe pero vive en el pueblo y a veces presta servicios)

Con la única excepción de los dos maestros bilingües, todos los especialistas trabajan en la comunidad.

Solicitud de autorización

Presenté una carta explicando el propósito de mi visita a Camisea al presidente de la comunidad quien, en la próxima Asamblea General, nos dio la oportunidad de explicar a todos la naturaleza de nuestra visita. Mi presentación necesariamente fue detallada puesto que los comuneros no tenían conocimiento de proyectos de investigación y habría razón para que tuvieran sospechas.

Explicué (en matsigenka) que los matsigenkas, mediante su programa de lectura, habían realizado logros únicos. Conocer cómo

había ocurrido eso podría ser provechoso para otros que deseaban implementar programas similares. Sin embargo, para poder describir el programa con exactitud, yo necesitaba documentación. Por esa razón, solicitaba permiso para visitar cada hogar y entrevistar a cada familia sobre sus ideas acerca de la lectura y la escuela. Las opiniones de los ancianos que no sabían leer eran tan importantes como aquellas de los jóvenes alfabetizados. Al terminar la entrevista, pediríamos a todos los que se consideraban alfabetizados que nos lean algo. El Profesor Barrientos, conocido por ellos, realizaría las entrevistas y administraría las pruebas, que tendrían que ser grabadas en cintas magnetofónicas. Deseábamos visitar a todos para tener datos de toda una comunidad, pero su participación sería totalmente voluntaria; no obligaríamos a nadie. Para que los participantes permanezcan en el anonimato, se les daría una identificación en clave.

Explicamos que esta investigación, sin fines de lucro, era parte de los requisitos de mi universidad. Yo recogería, escribiría y distribuiría la información. Muchos leerían el estudio y sabrían lo que los matsigenkas habían logrado. Después de terminada, lo más pronto posible la tesis sería traducida al castellano y una copia sería enviada a la Oficina de Coordinación Educativa, donde ellos la podrían examinar. Volvimos a asegurarles que no me enojaría si ellos no querían participar en el estudio. Pero les pedí que si estaban de acuerdo, autoricen a su Comité Ejecutivo para que firme un formulario preparado de antemano, autorizándonos a realizar las entrevistas y tomar las pruebas en los hogares. Arreglaríamos con las familias la hora de nuestra llegada en las mañanas y en las tardes, evitando en lo posible largas esperas y pérdidas de tiempo en su trabajo.

Esta reunión con la comunidad fue culturalmente apropiada y lo consideré preferible en vez de solicitar permiso de casa en casa. Estando en grupo, podrían sentirse más libres de expresar su desacuerdo y de hacer preguntas y los líderes podrían darse cuenta de la actitud de la mayoría hacia mi solicitud. Luego de mi presentación, el profesor Barrientos hizo comentarios aclaratorios y contestó preguntas. Después, los comuneros expresaron sus opiniones.



Arriba: El propósito del proyecto de investigación fue explicado en asambleas generales en cada comunidad y se solicitó permiso para realizar el estudio.
– Foto: R. Clayton, Mayapo, 1992

Abajo: El Comité Ejecutivo de Camisea firma la autorización para que la investigación sea realizada en su comunidad.
– Foto: P. Davis, 1992



Los matsigenkas son corteses y estábamos entre viejos amigos. La comunidad accedió amablemente a nuestro pedido. El Comité Ejecutivo firmó el formulario de autorización y el Profesor Barrientos y yo volvimos a la preparación de formularios de entrevistas e instrumentos de prueba.

Los procedimientos seguidos en las otras seis comunidades fueron similares: Entregábamos una carta de presentación al Comité Ejecutivo de la comunidad y participábamos en una reunión comunal en la cual explicábamos en detalle el propósito de nuestra visita, los métodos que intentábamos utilizar y pedíamos autorización para visitar los hogares. Pero, en esas seis comunidades, explicábamos también que no tendríamos tiempo para evaluar a todos. Si la comunidad estaba de acuerdo, escogeríamos sólo algunos de los hogares para visitar. Una vez más, cada comunidad amablemente dio su consentimiento.

Con la ayuda de los comuneros, trazábamos un croquis del pueblo y arbitrariamente asignábamos un número a cada casa. Luego mezclábamos bien los números en una bolsa de plástico. A la vista de todos, pedíamos al presidente de la comunidad que sacara uno por uno números que representaran el diez por ciento de las casas. Este procedimiento causaba tanta hilaridad y suspenso como el interés generado por el “premio gordo” de una lotería. Al decir los nombres de los dueños de casa, se les preguntaba si aceptarían nuestra visita. Después que todos estaban de acuerdo y el Comité Ejecutivo firmaba el permiso, establecíamos el horario de visitas.

Establecimiento de estándares para lectores matsigenkas

La investigación presentada en el capítulo 2 indica la gama de estándares que las pruebas y los análisis estadísticos han establecido para la lectura en inglés. Eran los únicos estándares a mi disposición, pero yo no estaba segura de si las expectativas basadas en el inglés se podían aplicar a la lectura en matsigenka.

En primer lugar, la alfabetización entre los matsigenkas es relativamente nueva; databa sólo de hace cuarenta años cuando se realizó la investigación descrita en el presente trabajo. Como consecuencia, un ambiente de alfabetismo no está tan bien establecido entre los matsigenkas como en las sociedades con larga tradición de educación pública.

Segundo, la necesidad y las expectativas de una cultura de selva amazónica difieren de las de la sociedad que ha desarrollado los estándares para la lectura en inglés y que es muy tecnológica. Mientras en Norte América se exigen habilidades de lectoescritura suficientes para hacer negocios y usar computadoras, la mayoría de los matsigenkas adultos todavía necesitan sólo destrezas fundamentales —lectura, escritura y conocimiento básico de los números. Con tal que el mensaje sea descodificado, la velocidad y la fluidez no son objeto de gran preocupación. Para los adultos, el sólo haber terminado la educación primaria ya es una gran hazaña, tanto por el tiempo invertido como por los obstáculos superados. Esto justifica un orgullo semejante al que muestran los que en otros contextos terminaron la secundaria y se les tributa el debido honor. Los líderes matsigenkas, sin embargo, necesitan desarrollar destrezas en un nivel más alto y los jóvenes que aspiran a una educación superior deben competir en las escuelas secundarias y superiores de un país occidental. Sus necesidades serán similares a las de la sociedad mayoritaria.

En tercer lugar, y lo más importante, el idioma matsigenka no es en ningún sentido igual al inglés. El matsigenka, lengua no indoeuropea, pertenece a la familia de idiomas arahuacos. Es caracterizado por sus verbos aglutinantes. En vez de expresar significados con palabras aisladas, los morfemas se añaden a la raíz verbal formando secuencias largas. A continuación se dan tres ejemplos:

Según la lingüista Betty Snell (en Davis 1979c), los verbos matsigenkas tienen un promedio de 12 a 18 letras. Por ejemplo: *Yovirinitanakerō*. ‘El la hizo sentar’. También es común encontrar verbos con 25 a 35 letras: *Impashiventaigavetanakempatyo*. ‘Ellos tendrán vergüenza pero no harán nada al respecto’. La secuencia

más larga hasta hoy encontrada contiene 51 letras y dígrafos: *Irapusatinkaatsempokitasanoigavetapaakemparorokarityo*.

El análisis es como sigue:

I	r	apusatink	aa	tsempoki	t
3ra persona mascu- lino	futuro	de cabeza	líquido (la acción ocurrirá en líquido)	en forma de V (como piernas que sobresalen del agua)	separa- dor de morfemas
asano	ig	a	ve	t	apa
énfasis	sujeto plural	separador de morfemas	frustrativo - la acción se realizará y luego revertirá	separador de morfemas	al llegar
ak	empa	rorokari	tyo		
acción perfec- tiva	futuro refle- xivo	probabilidad	exclamación.		

Traducción: Probablemente se voltearán en el agua cuando lleguen, pero no se quedarán así. (Expresado en el contexto de un grupo de padres de familia observando a niños que venían tumultuosamente río abajo en una canoa. Sabían que la canoa se voltearía al chocarse contra la orilla y que los niños se irían de cabeza al agua pero, como todos sabían nadar, no había por qué preocuparse) (Davis 1979c: 310)

Figura 6.1. Análisis de una palabra larga

Debido a estas secuencias largas, los lectores matsigenkas tienen que aprender a agrupar unidades dentro de las palabras (palabra se define como un ámbito visual fijo, enmarcado por un espacio a cada extremo). Empleamos técnicas especiales para enseñar a los principiantes a agrupar segmentos (es decir, a tratar como unidades a grupos de sílabas que comúnmente aparecen juntas) y así cubrir palabras largas fijando la vista dos a tres veces, en vez de hacerlo sílaba por sílaba.

Otra diferencia es que las sílabas matsigenkas son, mayormente, más cortas que las sílabas inglesas y constan sólo de vocal (v), vocal-

consonante (vc) o consonante-vocal-consonante (cvc). Recordando que, según Guzsak (1985), la velocidad promedio de lectura de los niños del primer grado era 60 palabras por minuto, analicé las primeras 60 palabras (212 letras) de un cuento del primer libro de lectura en inglés citado por Guzsak (p. 122) así como el cuento folklórico en el que se basa el primer libro de sílabas en matsigenka (*Etini*, pp. 122-123). Durante la elaboración de dicho primer libro en matsigenka, se hizo un gran esfuerzo para escoger las palabras más simples y al mismo tiempo conservar la expresión natural. Los resultados del análisis fueron los siguientes:

212 letras en inglés = 60 palabras 79 sílabas	212 letras en matsigenka = 31.5 palabras 123 sílabas
---	--

Otra complicación de la lectura en matsigenka es que frecuentemente los morfemas constan de una sola letra. En estos casos, omitir una letra es omitir un significado importante, comparable a omitir una palabra en castellano. La lectura, por tanto, debe ser muy exacta o el significado del pasaje puede verse drásticamente distorsionado. Sin embargo, como el significado central está contenido en la raíz que aparece cerca al principio de cada verbo, los lectores que pueden descodificar la primera parte de los verbos tienden a captar la idea del pasaje aunque podrían no captar cierta información crucial de apoyo contenida en los sufijos verbales, tal como la frustración de la acción indicada por el sufijo *-ve*.

Niveles mínimos de destreza como criterios del éxito

En base a los estudios sobre el proceso de la lectura citados en el capítulo 2, se presume que —a pesar de las diferencias entre idiomas— algunas características son básicas y comunes a la lectura en general. Para los propósitos de este estudio, adopté la definición de Barr y Johnson que la lectura es una combinación de comprensión, conocimiento previo y destreza en descifrar lo escrito. La destreza en

descifrar lo escrito es obligatoria para que el proceso funcione bien. La comprensión es el objetivo principal (Barr & Johnson 1991:16-17). Enfocando la destreza de descifrar lo escrito, establecí los siguientes requisitos mínimos para lectores matsigenkas, que se podían aplicar a cualquier nivel y usar como criterios para determinar el éxito:

Precisión: 92%	Fluidez: 2 (sobre una escala de 1 a 5)
Velocidad: 80 sílabas por minuto	Comprensión: 3– (sobre una escala de 1 a 5)

El razonamiento es el siguiente:

Precisión

Según Ekwall y Shanker (1988:404), el lector del inglés experimentará gran frustración en un nivel de precisión menor del noventa por ciento. Mientras esos autores, y la investigadora, piensan que los alumnos pueden tolerar un cierto nivel de frustración por períodos cortos, parecía dudoso que los lectores matsigenkas pudieran captar el significado de un pasaje si el nivel de precisión fuera menor del 92%. Esto es especialmente cierto porque muchos morfemas que constan de una sola letra contienen mucha carga semántica.

Fluidez

Para este estudio, definimos la fluidez en términos de prosodia y la declaración de Taylor, Harris y Pearson (1988) que la fluidez es “un indicio del grado al que la lectura en voz alta de una persona se asemeja al lenguaje oral diario” (p. 123). Establecimos los criterios para evaluar la fluidez en una escala de uno a cinco:

1. Lee sílaba por sílaba, con mucho esfuerzo	3. Lee frase por frase
2. Lee palabra por palabra	4. Sigue los signos de puntuación
	5. Lee con expresión comunicativa y natural

Al tratar de la lectura y al evaluar con Inventarios Informales de Lectura, normalmente se enfoca este grupo de destrezas (Kennedy 1981:57; Ekwall y Shanker 1988:528-529; Bond, Tinker, Wasson y Wasson 1989:128-129). Aunque, debido a un creciente énfasis en la lectura silenciosa, la expresión oral ha recibido menos atención en la literatura contemporánea, en este estudio preservamos la prosodia como una categoría aparte porque los lectores matsigenkas principiantes tienden a leer cantando. A medida que su entonación se aproxima cada vez más al habla cotidiana, el grado de naturalidad sirve como una medida de madurez creciente en la lectura.

Las categorías de la escala de fluidez no son mutuamente excluyentes; en todo idioma, las características suprasegmentales se dan simultáneamente. A algunos lectores matsigenkas (la excepción) se les puede oír uniendo sílabas muy lentamente, pero su sentido de que lo escrito tiene significado es tan fuerte que todavía dan a la lectura puntuación y expresión comunicativa correctas. Otros lectores, que se apresuran a terminar, ciertamente son capaces de leer frase por frase, pero no prestan ninguna atención a la puntuación ni a la expresión natural. La intención de la escala no es dicotomizar sino más bien representar una continuidad. Todas las destrezas deben ponerse en práctica simultáneamente. El resultado refleja el éxito con que el lector combina los componentes para acercarse a la expresión comunicativa natural.

Debido a que la mayoría de los verbos matsigenkas son equivalentes a una oración en castellano, es posible que un lector que lee palabra por palabra se aproxime al habla natural, si los patrones de entonación son correctos. Sin embargo, formulé la hipótesis de que muy rara vez un matsigenka que verdaderamente lee logrará una nota menor de 2 (lectura palabra por palabra).

Comprensión

Medimos la comprensión en una escala de uno a cinco y giró en torno a un simple recuento de elementos del pasaje leído, ya que este fue el aspecto de la comprensión más fácil de demostrar y el indicio más confiable a nuestro alcance.

La escala de comprensión fue la siguiente:

1. Ninguna. No demostró recordar nada del pasaje.
2. Pobre. Recordó fragmentos del pasaje pero no el tema principal.
3. Regular. Identificó el tema y evidenció comprensión de los puntos más importantes del pasaje.
4. Buena. Identificó el tema y dio algunos detalles pero no cubrió todas las ideas secundarias contenidas en el pasaje.
5. Excelente. Identificó el tema e informó sobre la mayoría de las ideas secundarias contenidas en el pasaje.

Elaboré la hipótesis de que un lector matsigenka que posee las destrezas básicas no lograría un nivel menor a 3–, lo que representaría información escasa sobre el tema principal del pasaje leído.

Velocidad

Aunque la velocidad puede ser importante para los matsigenkas jóvenes, los adultos pocas veces se encuentran en situaciones donde la velocidad es el requisito principal. Así que para el propósito de este estudio, la velocidad tenía menor prioridad que las otras medidas. Muchas veces, con tal que un lector pueda descifrar el significado del mensaje escrito, el tiempo necesario para hacerlo no es importante. Sin embargo, formulé la hipótesis que los matsigenkas que realmente leen cubrirían por lo menos ochenta sílabas por minuto (spm). A velocidades menores pensé encontrar que la descodificación requeriría tanto tiempo que afectaría negativamente la comprensión del mensaje como un todo. Ochenta spm es menor que la velocidad de 60 palabras por minuto establecida por Guszak, pero como Miller (1978) estableció un ámbito de 30 a 54 palabras inglesas por minuto para alumnos del primer grado con ocho meses de estudio, me pareció justo proponer una velocidad menor para los matsigenkas adultos. Las pruebas revelarían si esta velocidad menor en realidad sería un estándar mínimo apropiado para el idioma matsigenka.

Niveles de dificultad

Existe cierta información que sirve de guía para diferenciar los niveles de dificultad en la lectura. Wendell, experimentada especialista en la alfabetización entre grupos pre-alfabetizados, identifica cuatro niveles de dificultad en progresión desde lo fácil hasta lo difícil:

Cuadro 6.3. Progresión de dificultad en la lectura — de lo fácil a lo difícil

Autor: Miembro de la cultura local; hablante del idioma local

Lectores: Miembros de la cultura local; hablantes del idioma local

Nivel de dificultad	Contenido en relación a la experiencia:		Forma de presentación
	<u>del lector</u>	<u>del autor</u>	
1	Conocido	Directo, personal	Libre
2	Desconocido	Directo, personal	Libre
3	Desconocido	Indirecto (a través de otros)	Libre
4	Desconocido	Indirecto (a través de otros)	Traducida

(Wendell, 1982:25)

En base a la progresión de Wendell, escogí estándares (indicados posteriormente) para diferenciar los niveles de lectura. No fue mi intención clasificar a los lectores en base a un solo pasaje sino, más bien, variar el material para dar a los lectores avanzados la oportunidad de demostrar su destreza en la lectura. Si todos leen el mismo pasaje en el nivel elemental, es difícil diferenciar entre lectores principiantes y avanzados. Se requiere una selección de pasajes de varios niveles de dificultad ordenados progresivamente de lo fácil a lo difícil. Las categorías de Wendell inherentemente incluyen incrementos de sofisticación del vocabulario y de la estructura gramatical, así como complejidad de conceptos.

Criterios para la destreza en el Nivel Básico o Funcional

Los siguientes criterios fueron establecidos para la destreza en el Nivel Básico o Funcional: *Capaz de leer textos sencillos de la vida diaria en un género que emplea (potencialmente) todas las sílabas del idioma, al mismo tiempo que satisface por lo menos los estándares mínimos preestablecidos de:*

Precisión: 92%	Fluidez: 2 (sobre una escala de 1 a 5)
Velocidad: 80 sílabas por minuto	Comprensión: 3- (sobre una escala de 1 a 5)

Se espera que los lectores con destrezas básicas sepan desenvolverse en el nivel de las necesidades fundamentales; así que los conceptos y el género del idioma deben ser los de la experiencia diaria. Esto corresponde al Primer Nivel de Wendell, el nivel de lectura más fácil. La serie matsigenka de lectura inicial consta de dos libros de aprestamiento (Libros 1 y 2) y tres más que enseñan las sílabas del idioma en forma progresiva y controlada (Libros 3 a 5). Sin embargo, para los alumnos que pueden leer muy bien los Libros 3 y 4 les es muy difícil descodificar material no controlado antes de haber terminado (o casi terminado) el Libro de Lectura 5, libro que completa la enseñanza de las sílabas cerradas. Ni los padres de familia ni los maestros consideran lectores diestros a los niños hasta que hayan terminado toda esta instrucción (normalmente, hacia el fin del tercer grado). En consecuencia, se deduce que entre las destrezas básicas está el conocimiento de todas las sílabas del idioma.

Tomamos los primeros pasajes de las pruebas del Nivel Básico, para leer en voz alta, del Libro de Lectura 5. Tanto el vocabulario como las sílabas en estas selecciones fueron controlados pero potencialmente la mayoría de las sílabas del idioma podrían aparecer. Los pasajes para la lectura silenciosa fueron historias simples sobre actividades diarias, en las que ni las sílabas ni el vocabulario fueron controlados. Así que las historias de la prueba

de Nivel Básico satisficieron los criterios de Wendell para el Primer Nivel de dificultad.

Criterios para la destreza en el Nivel Intermedio

Establecimos los siguientes criterios para la destreza en el Nivel Intermedio: Capaz de leer con comprensión material no controlado en cuanto al vocabulario y patrones silábicos, pero moderadamente complejo, en un género de idioma y de contenido parcialmente desconocido, al mismo tiempo que satisface por lo menos los estándares mínimos anteriormente indicados.

Los lectores con destrezas en el Nivel Intermedio dominan las técnicas de la descodificación de manera que pueden descifrar descripciones fuera de su experiencia y expresadas en un lenguaje más formal. También deben ser capaces de aprender de las experiencias sobre las que otros han escrito. Los cuentos folklóricos escogidos como material de prueba para el Nivel Intermedio utilizaron el lenguaje de las leyendas y no eran muy conocidos por los lectores, ya que narradores de diferentes regiones tienden a contar versiones algo diferentes. Esto ubicó a las lecturas intermedias en el Segundo y Tercer Nivel de dificultad en la escala de Wendell.

Criterios para la destreza en el Nivel Avanzado (lectura fluida)

Establecimos los siguientes criterios para la destreza en el Nivel Avanzado: Capaz de leer textos no controlados de género formal que contienen información nueva y conceptos abstractos, al mismo tiempo que satisface por lo menos los estándares mínimos anteriormente indicados.

Los lectores matsigenkas avanzados deben ser capaces de descodificar y entender escritos conceptuales presentados de una manera formal (no en lenguaje coloquial), tales como los encontrados en los textos escolares de los niveles avanzados primarios y secundarios, instrucciones, editoriales, informes de sesiones y explicaciones de la filosofía y las funciones de diferentes organizaciones. Para poder determinar si algunos lectores realmente

habían alcanzado este nivel de destreza, fue necesario incluir un elemento avanzado en las pruebas.

Fue difícil, sin embargo, encontrar suficiente material avanzado de tipo uniforme. Los pocos escritos existentes son de diferentes autores y emplean diferentes grados de abstracción y formalidad. Por tanto, se decidió seleccionar pasajes conceptuales del Nuevo Testamento matsigenka, un trabajo de traducción de alta calidad co-editado por un comité de lingüistas estadounidenses y hablantes nativos del matsigenka. Este material satisfizo el criterio de Wendell para el Cuarto Nivel, el nivel de lectura más difícil.

Contenido de formularios de entrevista y pruebas de lectura

Varias interrupciones imprevistas —visitantes, celebraciones comunales, mal funcionamiento de la computadora— retrasaron la preparación de los instrumentos de evaluación, pero gracias a las destrezas superiores y los dedicados esfuerzos del profesor Barrientos, con el tiempo logramos completar el diseño de los siguientes instrumentos:

- Formulario de entrevista
- 26 pruebas de Nivel Básico de lectura en matsigenka
- 25 pruebas de Nivel Intermedio de lectura en matsigenka
- 31 pruebas de Nivel Avanzado de lectura en matsigenka
- 18 pruebas de lectura en castellano

Fue necesario elaborar una cantidad de pruebas para cada nivel porque íbamos a administrarlas en grupos familiares (en los que varias personas podrían estar en el mismo nivel). También pensábamos que un séquito de observadores nos seguiría de casa en casa; por consiguiente necesitaríamos varias pruebas para poder dar material nuevo a cada participante.

El formulario de entrevista

El diseño del formulario de entrevista nos causó una dificultad considerable. El idioma y la cosmovisión matsigenka son muy diferentes de los idiomas indo-europeos y de la manera occidental de pensar. El gran problema que confrontamos fue formular preguntas acertadas y comprensibles, pues las preguntas hechas en investigaciones a nivel doctoral son abstractas y conceptuales y en el contexto matsigenka parecían extrañas y sin sentido. Además de eso, yo sabía por experiencia que los matsigenkas tienen mucha dificultad en interpretar las preguntas de tipo occidental y que, como resultado de ello, las respuestas pueden estar muy lejos de ser confiables. No estábamos solos en nuestro dilema. En 1978, la investigadora Orna Johnson escribió de su experiencia entre los matsigenkas:

Fue sólo después de muchos meses en el campo que aprendí a hacer preguntas. Descubrimos que la gente respondía a ejemplos específicos relacionados a casos conocidos, pero no a abstracciones. Aunque poco dispuestos a formular juicios..., al confrontarlos con casos concretos ofrecían explicaciones de las cuales se podían inferir reglas o valores. (p. 44)

Nuestras preguntas, entonces, fueron lo más concretas posible; procuraban evaluar el uso personal de la lectoescritura, la autoevaluación de la competencia, las actitudes hacia el alfabetismo y la habilidad de contar (dentro del contexto de hacer compras, ventas, y contar dinero). Llegué con una idea de la información que necesitábamos recoger y elaboré un formulario provisional de entrevista en castellano. Después de varios intentos, el Profesor Barrientos estuvo satisfecho de que su reformulación de las preguntas en matsigenka elicitan respuestas correctas y llegaban al meollo de nuestras interrogantes. Procuré inferir respuestas a algunas de mis preguntas más abstractas en base a las opiniones colectivas.

Las pruebas de lectura

Debido a la falta absoluta de pruebas de lectura en matsigenka, especialmente pruebas para la lectura silenciosa, fue necesario recurrir a la lectura en voz alta, reconocida por ser valiosa como instrumento de diagnóstico (W. Miller 1978; Ekwall y Shanker 1988). Escogí el método del Inventario Informal de Lectura elaborado por Betts (1946, 1954), como medio de evaluación. Es una prueba que se ha utilizado como instrumento básico por más de cincuenta años (Aulls 1982).

Justifico el uso de las pruebas de lectura oral en base a la necesidad. Tal como Aulls (1982:171) y Ekwall y Shanker (1988:416) observan, la lectura en voz alta provee la única medida observable a nuestro alcance del acto de leer. Además, entre los matsigenkas, la lectura en voz alta forma parte del uso acostumbrado. Mientras que los alumnos de grados superiores tienden a usar más la lectura silenciosa, la lectura oral todavía está en uso, aun cuando los individuos leen para sí mismos. Por lo tanto, las pruebas de lectura en voz alta fueron una forma natural de lectura para los participantes en la investigación. Elaboramos los siguientes conjuntos de pruebas de lectura:

Evaluación de destrezas del Nivel Básico

Un juego de 26 pruebas. (Véase el apéndice B.) Cada prueba contenía: un juego de 10 sílabas, un pasaje para leer en voz alta, un pasaje para leer de manera silenciosa y luego relatar el contenido.

Las sílabas. Seleccionamos cuatro sílabas abiertas y seis cerradas de unos cuadros que contenían una lista completa de las sílabas del idioma. La meta era lograr una representación de cada tipo de sílaba, especialmente de las sílabas cerradas que son las más difíciles. Éstas se enseñan al último y pueden desempeñar un doble papel como morfemas para expresar diferencias importantes en el significado.

La primera lectura de cada prueba era un cuento escogido del Libro de Lectura No. 5, que completa la enseñanza de todas las sílabas del idioma. Este libro, de reciente impresión, aun no había sido leído por la mayoría de las personas incluidas en la muestra. El profesor

Barrientos escribió cuatro cuentos adicionales para completar el juego de 26 pruebas, ya que el Libro No. 5 contenía sólo 22 cuentos que podían servir. Los cuentos nuevos eran lo más parecido posible a los del Libro No. 5, tanto en género como en nivel de dificultad.

Durante las pruebas, sólo muy de vez en cuando hemos notado que el texto parecía ser conocido para un lector, quien se daba cuenta de que lo había leído en la escuela. La mayoría, que también había estudiado el cuento en la escuela, parecía no reconocerlo al ser presentado en una hoja de papel en vez de ser presentado en el libro.

El espaciamiento y el tipo y tamaño de letras fueron los mismos que en la página del libro de lectura. Los renglones eran un poco más largos. Con una sola excepción, en ninguna de las lecturas se usó el guión, aunque se enseña a los alumnos a leer con guiones a partir de la mitad del Libro No. 3. En lo posible, la extensión de los cuentos fue controlada pero también conté las sílabas para proveer una base uniforme de cálculos. Para garantizar la precisión, conté las sílabas dos veces, y se hicieron las correcciones respectivas si había discrepancias en el conteo.

La segunda lectura de cada prueba, al estilo de la primera, constaba de un texto simple y directo. Fue redactado por el Profesor Barrientos y describía un proceso. Estos cuentos trataban de actividades conocidas como tejer una canasta, una estera o un morral (bolsa); hacer flechas, tallar una canoa, etc. Representamos tanto los trabajos de los hombres como los de las mujeres pero en cada caso los procedimientos eran conocidos por ambos sexos. La mayoría de los cuentos contenían información incorrecta de algún tipo —una secuencia fuera de orden o una lista incorrecta de materiales. Los errores tenían el propósito de dar a los participantes que entendían la lectura un motivo para reaccionar. Logramos este propósito, por lo menos en varios de los textos, como lo indicó la reacción de los niños y adolescentes que venían a visitarnos y miraban la pantalla de la computadora mientras preparábamos los manuscritos. Algunos expresaban fuertes objeciones a los errores, mientras el Supervisor ocultaba su diversión. No nos preocupábamos ya que los que podían

leer tan rápido como yo escribía en la computadora eran lectores avanzados quienes darían una prueba diferente.

Reprodujimos la segunda lectura en el mismo tamaño, tipo de letra y formato que la primera. No utilizamos guiones y fue similar en longitud.

Usamos títulos, escritos totalmente con mayúsculas, en todas las pruebas del Nivel Básico. La meta fue comprobar si los participantes podían leer letras mayúsculas, tarea que no todos los lectores principiantes dominan.

Evaluación de destrezas del Nivel Intermedio

Un juego de 29 pruebas. (Véase el apéndice B.) Cada prueba contenía dos lecturas: una porción de un cuento folklórico tradicional para leer en voz alta y una carta para leer en silencio y narrar su contenido.

Las lecturas de Nivel Intermedio trataban de conceptos comunes pero eran un tanto más formales en estilo que las lecturas del Nivel Básico y contenían más material nuevo imposible de predecir.

La primera lectura era un cuento folklórico matsigenka conocido por todos, aunque en tales cuentos los narradores varían en cuanto a su presentación de detalles. Esas diferencias regionales o personales proveen un elemento de sorpresa. Todos los cuentos fueron redactados por el mismo maestro bilingüe matsigenka para un libro que estuvo en proceso de elaboración y por tanto eran semejantes en género y en nivel de sofisticación. El tipo y tamaño de las letras eran similares a las de los libros de lectura de Nivel Intermedio. Debido a limitaciones de espacio, el texto fue impreso a espacio simple en vez de espacio y medio como en los textos escolares; sin embargo, los alumnos estaban acostumbrados al espacio simple en sus otros libros de texto. En cada lectura, al final de cuatro de los renglones, había una palabra dividida por un guión.

La extensión de la lectura fue controlada. Cada cuento constaba de 22 líneas escritas a máquina, o —cuando era indispensable para completar el significado del pasaje— un renglón más o un renglón menos. Solamente algunos de estos cuentos eran cortos; los

usábamos cuando había sólo un lector de Nivel Intermedio en la familia. Dividimos los cuentos más largos en porciones y si había más de un lector intermedio en la familia, se asignaba una porción diferente del cuento a cada persona y se les informaba al respecto.

La segunda lectura era una carta tomada de los archivos de la escuela o que el Profesor Barrientos había escrito. En contraste con el cuento folklórico, que generalmente era conocido por la mayoría de los participantes, la segunda lectura era un pasaje que el lector nunca antes había oído ni visto. Los conceptos, sin embargo, trataban de temas comunes (tales como una invitación a un evento deportivo o una carta a un familiar) y —aunque más sofisticadas en estilo que las lecturas del Nivel Básico— eran equivalentes entre sí en cuanto a la dificultad de los conceptos y del lenguaje. Cada una contenía un promedio de doce líneas escritas a máquina y cuatro palabras divididas con un guión. El tipo y tamaño de las letras y el espacio entre líneas eran iguales a los de la primera lectura.

Aunque se prepararon 29 pruebas de Nivel Intermedio, en realidad sólo se utilizaron diecisiete de ellas, ya que administramos pocas.

En todas las pruebas de Nivel Intermedio se emplearon títulos escritos en letras mayúsculas.

Evaluación de destrezas del Nivel Avanzado

En el Nivel Avanzado, se evaluó la destreza de la lectura en matsigenka y en castellano.

Lectura en matsigenka (Véase el apéndice C.) La única fuente de pasajes de lectura avanzada disponible aparte de los ya conocidos textos escolares, era el Nuevo Testamento en el idioma matsigenka. Este volumen está escrito en un estilo ligeramente más formal que los cuentos folklóricos y las cartas; es material traducido (aunque la traducción es muy buena) y se desarrolla en una cultura diferente. Todos estos factores aumentan su nivel de dificultad. Las pruebas de lectura de Nivel Avanzado en matsigenka consistieron en *un juego de 31 pasajes* de naturaleza conceptual tomadas del Nuevo Testamento. Se procuró escoger porciones no muy conocidas para reducir la

ventaja injusta que los que asistían a la iglesia podrían tener sobre los demás. Cada pasaje era una unidad que contenía un tema claro.

Los participantes leían del Nuevo Testamento mismo; en consecuencia, no hubo cambio en el tipo ni en el tamaño de las letras ni en la longitud de los renglones. Se escogieron unidades de diecisiete líneas (con sólo un renglón de más o de menos si era necesario para preservar el significado del pasaje). Un papel en blanco cubría la parte de la página no incluida en la prueba. La división de palabras con guiones fue frecuente, como es normal en el material matsigenka escrito.

Lectura en castellano (Véase el apéndice C.) La lectura en castellano consistió en *un juego de 18 pasajes* extraídos de informes o cartas de negocios escritas por autoridades locales. Los conceptos eran conocidos por los participantes y el estilo de expresión era normal y directo; así que las lecturas, aunque no fueron simplificadas (y más tarde la revisora¹ las consideró algo exigentes), representaban el extremo más fácil del espectro literario castellano. Proveyeron una muestra representativa del tipo de escritos que un hablante de matsigenka encuentra frecuentemente.

Los pasajes contenían un promedio de doce líneas a espacio simple en el tipo y tamaño de letra usados en los textos escolares de lectura avanzada. Al fin y al cabo, no se usaron cuatro de las pruebas preparadas.

Resumen del capítulo

Este capítulo delinea los pasos efectuados durante los preparativos para el proyecto de investigación —los trámites que se siguieron al elegir la muestra y al solicitar el permiso de las comunidades donde deseábamos conducir el estudio. El desafío de establecer normas realistas para los lectores matsigenkas se complicó por la carencia de información sobre evaluación de la lectura en lenguas minoritarias. También se complicó por la vasta divergencia cultural y lingüística

¹ Revisor(a): Persona que evalúa segmentos de un material previamente analizado y compara sus resultados con el análisis del investigador para comprobar si los resultados citados son confiables.

de la lengua no-indoeuropea matsigenka frente al inglés, en el cual se ha basado principalmente nuestro conocimiento de los estándares fijados para la lectura. Al fin, se plantearon los siguientes niveles mínimos de destreza: Para leer con comprensión, un lector debe demostrar 92 por ciento de precisión, fluidez de 2 (en una escala de 1-5), comprensión de 3 – (en una escala de 1-5), y una velocidad de 80 sílabas por minuto. Para distinguir niveles de destreza de lectura, las pruebas se escribieron en tres diferentes niveles de dificultad de lectura—básico (fácil), intermedio y avanzado. Luego, el capítulo detalla el contenido de los formularios de la entrevista, las pruebas de lectura y los criterios utilizados en su desarrollo.



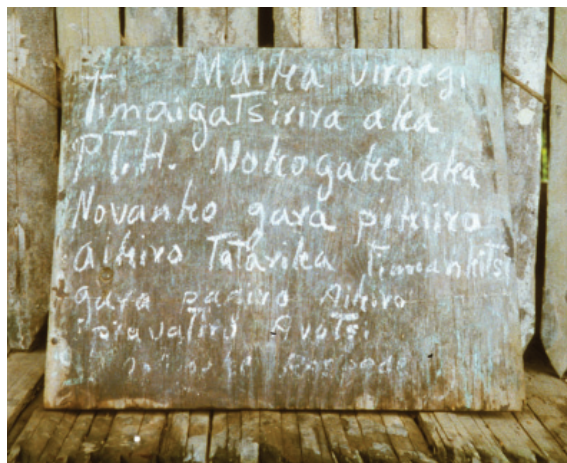
Aún en la lluvia se llega a la escuela aprovechando el paraguas tradicional—una hoja de plátano.

– Foto: D. Deming



Un letrero colocado en una casa desocupada en Puerto Huallana dice: “Ahora todos ustedes, los que viven aquí en Puerto Huallana, no quiero que entren a mi casa, ni se lleven lo que está allí. También, cuando pasen por aquí, manténganse en la trocha”.

– Fotos: P. Davis, 1992



Capítulo 7

Adquisición de datos con protocolos adaptados a la cultura

Seguiré aprendiendo porque me gusta aprender.

– Padre de familia, Casa 38, Shivankoreni

Introducción

Este capítulo presenta los métodos empleados para las entrevistas y la administración de pruebas, y prosigue describiendo los procedimientos utilizados para evaluar y organizar datos no elaborados. También se reportan los pasos preparatorios para el análisis. Llevaron a la preparación de una base de datos computarizada que generó estadísticas descriptivas, correlaciones, análisis de regresión, tablas y gráficas. El capítulo termina con un breve estudio de los puntos fuertes y limitaciones de estos procedimientos.

Recolección de datos

Aunque la recolección informal de datos proseguía continuamente, la recolección formal de datos tuvo lugar durante las entrevistas de casa en casa y durante la administración de pruebas de lectura. Los procedimientos adoptados incorporaron recomendaciones recogidas de la literatura sobre las pruebas interculturales de las que se hace una reseña en el capítulo 3.

Controlé el contenido silábico de los pasajes seleccionados. Con el fin de lograr la naturalidad, matsigenkahablantes escribieron o revisaron cuidadosamente las lecturas del Nivel Básico. Matsigenkas escribieron y editaron las lecturas del Nivel Intermedio. Editores y lectores matsigenkas habían revisado las lecturas traducidas del Nivel Avanzado repetidas veces, prestando especial atención a la claridad y la naturalidad. Dichas revisiones tomaron en cuenta las características de la sílaba, la palabra, la frase, el párrafo y el texto matsigenka.

Separamos los conjuntos de pruebas de lectura en tres niveles —Básico, Intermedio y Avanzado— según su nivel de dificultad. Hicimos un gran esfuerzo para que cada grupo sea uniforme en estilo, grado de dificultad y formato.

Como habíamos planificado administrar las pruebas por grupos familiares, fue necesario preparar un conjunto de pruebas lo suficientemente grande para evitar que algún miembro de la familia repita un pasaje previamente leído. Quisimos también evitar que oyentes furtivos (que podrían seguirnos de casa en casa) logren comunicar el contenido de la prueba a los que todavía estaban a la espera de darla.

Las entrevistas

Las entrevistas empezaron con la instalación de la grabadora y la anotación de la identidad, edad y grado de instrucción de cada participante. En el debido caso, también anotamos la(s) responsabilidad(es) o cargo oficial que el participante desempeñaba en la comunidad. Luego realizamos una entrevista informal a manera de diálogo, averiguando las opiniones de los participantes referente al valor de la lectura. El Profesor Barrientos dirigió las entrevistas cubriendo el mayor número de preguntas del cuestionario que el tiempo permitía pero también procurando seguir temas interesantes que iban surgiendo. Tal como lo habíamos esperado, a menudo la ‘entrevista’ se convertía en un diálogo espontáneo, en el que tanto el entrevistador como los entrevistados se dejaban llevar por el tema. Aunque tratamos de incluir a todos, frecuentemente el padre o la madre —al estilo de la cultura— hablaba por todos. En un menor número de los casos, parecía que los dueños de casa estaban nerviosos y eran reservados, pero generalmente hacia el final de la conversación parecía que estaban relajados.

Yo temía que: 1) posiblemente las preguntas de la entrevista pudieran no ser claras para los matsigenkas entrevistados, o 2) que las preguntas pudieran insinuar involuntariamente al entrevistado que queríamos oír determinadas respuestas (en vez de sus opiniones honestas).

Procurando evitar estos problemas, orienté al Profesor Barrientos sobre las metas, las técnicas y las posibles trampas de las entrevistas. Luego de intentos iniciales, en los cuales él probó y refinó sus preguntas, ambos sentimos que estas eran claras para los participantes. Hicimos también un serio esfuerzo para no influenciar en las respuestas. Sin embargo, hay que estar consciente de que la falta de familiaridad de los entrevistados con el tipo de preguntas hechas en una encuesta y su deseo de complacer al investigador podrían en cierto grado haber afectado las respuestas. Sin embargo, al final estuve satisfecha con los datos recopilados porque coincidieron con mis observaciones y con lo que la gente me había expresado en varias oportunidades a través de los años.

Revisamos las preguntas hechas en las primeras entrevistas varias veces para clarificar su sentido. Sin embargo, los datos recogidos en dichas entrevistas fueron valiosos; de manera que no los descartamos. Hicimos la última revisión de los formularios en noviembre de 1992. Recogimos datos de cinco comunidades y media (de las siete visitadas) después de esta revisión.

Las pruebas de lectura

Después de la entrevista, distribuimos las lecturas de acuerdo al grado de instrucción de los participantes y su destreza según ellos mismos la evaluaron. El proceso de evaluación de la lectura fue el siguiente:

1. A fin de reducir el nivel de ansiedad lo más posible, utilizamos la lengua materna en todas las conversaciones y al dar las instrucciones.
2. Dimos a los participantes la oportunidad de leer el pasaje antes de empezar la prueba.
3. Para establecer un modelo, pedimos a los padres o a los mejores lectores (los que generalmente estaban menos ansiosos) que tomen el primer turno.
4. El Profesor Barrientos, quien era conocido por todos, administró las pruebas.

Las pruebas de los Niveles Básico e Intermedio

Para empezar las pruebas, nuestra instrucción era: “Lea el primer pasaje de manera silenciosa. Cuando esté listo, léalo en voz alta para que todos oigamos”.

Dábamos cierto tiempo para practicar. Luego cada miembro del grupo leía en voz alta. Generalmente los padres empezaban y el resto seguía por turnos alrededor del círculo. Leer por turnos es una práctica común en la escuela, de manera que no fue un procedimiento nuevo para los participantes. Prendíamos la grabadora y anotábamos el tiempo que fue necesario para cada lectura. Aprendimos que el control del tiempo debía ser lo más inconspicuo posible.

Luego nuestras instrucciones eran: “Lea el segundo pasaje de manera silenciosa y, cuando termine, relate el pasaje”. Grabábamos la narración.

Las pruebas de Nivel Avanzado

Antes de empezar la prueba, nuestras instrucciones eran: “Lea el pasaje de manera silenciosa. Cuando esté listo, por favor léalo en voz alta para que todos oigamos. Después, por favor devuelva el libro y relate el pasaje leído”.

Anotábamos el tiempo que tomaba la lectura y grabábamos tanto la lectura como la narración.

Nuestra siguiente instrucción era: “Lea de manera silenciosa el pasaje en castellano. Cuando esté listo, por favor léalo en voz alta para que todos oigamos. Después de eso, devuelva el papel y relate el pasaje”.

Anotábamos el tiempo que tomaba la lectura y grabábamos tanto la lectura como la narración.

Escritura

Nuestras instrucciones finales a los lectores avanzados eran: “Por favor, tome papel y lápiz y escriba el siguiente dictado”. El Supervisor dictaba una o dos oraciones en matsigenka tomadas de una prueba de lectura del Nivel Intermedio. Luego, engrampábamos todas las

muestras de escritura por grupo familiar y las archivábamos junto con las pruebas de lectura.

Aunque parece que los matsigenkas esperan que los individuos —después de los primeros años de escuela— puedan escribir cualquier cosa que pueden leer, las limitaciones del tiempo no nos permitieron dar pruebas de escritura a todos los participantes. Sólo les pedíamos a los lectores avanzados que escribieran un dictado corto. La escritura quedó fuera del alcance de esta tesis, pero en el Apéndice D se pueden ver muestras de escritura de una familia. Noté que pocos participantes escribían en letra cursiva.

Cambios efectuados como resultado de las pruebas iniciales

Desde el principio de las pruebas seguimos los procedimientos anteriormente descritos, pero hicimos refinamientos en base a la experiencia.

1. Antes de la lectura, explicábamos que deseábamos que los participantes narrasen el cuento. Al principio, si ese punto fue pasado por alto, algunos lectores podrían haber estado en desventaja por no haber comprendido que debían leer con la intención de recordar el contenido.
2. Si los participantes parecían vacilantes o no podían relatar el pasaje leído, encontramos que cierto tipo de preguntas ayudaban al lector a dar evidencia de haberlo comprendido. De manera que, después de la prueba preliminar, usábamos preguntas como el procedimiento normal, excepto cuando los lectores, por iniciativa propia, narraban el cuento sin titubeos. Nos constreñimos en no dar información a través de las preguntas sino que nos indicaran que el pasaje había sido entendido (por ejemplo: ¿De qué trató el cuento? o ¿Puedes pensar en algo más?). Pero, como los pasajes describían actividades comunes, inevitablemente, hasta cierto punto, los participantes habrían usado información de sus conocimientos generales.
3. Cuando empezamos a sospechar que el cronómetro podría dar la impresión de que la velocidad era el objetivo principal,

explicamos que no nos preocupaba el tiempo. Tratamos también de hacer el uso del cronómetro menos conspicuo.

4. Suponíamos que habría un grupo de curiosos que nos seguirían de casa en casa y oirían la lectura de las pruebas. Pero ocurrió que tuvimos pocos observadores. Al darnos cuenta de esto, limitamos el número de pruebas usadas y repetimos las mismas lo más posible. Esto redujo un poco la variabilidad atribuible a diferencias en los instrumentos de prueba.
5. Revisamos varias veces el Formulario Individual de Puntajes en Lectura para acomodarlo a los datos y a los aspectos de la lectura que queríamos enfocar. (Véase el Apéndice E para la versión final.)

Población investigada

Entrevistamos a un total de 94 familias:

Camisea	33	Puerto Huallana	12
Camaná	9	Segakiato	11
Chokoriari	8	Shivankoreni	<u>12</u>
Mayapo	9		
		Total	94

La proporción de la muestra fue de 35% (33 familias) en Camisea a 64.9% (61 familias) en comunidades más distantes.

Efectuamos un total de 90 entrevistas a fondo en 89 hogares y a un individuo de la comunidad de Nueva Luz. El estudio incluyó a una población total de 303 personas. Administramos pruebas de lectura solamente en hogares donde había lectores. Todos los participantes en las pruebas de lectura fueron adultos o estudiantes del tercer grado o de un grado de instrucción más alto. No incluimos a niños del segundo grado o menos, ya que no encontramos ninguno que pudiera leer la prueba del Nivel Básico.

La evaluación fue intencionalmente orientada hacia los adultos, aunque en Camisea también examinamos al mayor número posible de alumnos de primaria y secundaria. En otras comunidades, incluimos también a aquellos alumnos que al momento de nuestra visita estuvieron en casa. (Durante las horas de escuela, los niños en edad escolar no estuvieron presentes.) Enfocamos la atención en los adultos porque deseábamos captar una idea de la eficacia actual de las escuelas bilingües. Sin embargo, muchos de los alumnos del colegio secundario tenían suficiente edad para clasificarlos como adultos en la sociedad; incluso algunos eran padres de familia. Aún tres maestros bilingües estudiaban en un instituto superior pedagógico. Los estudiantes (sean niños o adultos) que dieron las pruebas constituyeron el 32.3% del total de la población estudiada:

Cuadro 7.1. Participantes, niños y adultos que asistían a la escuela

Grado	Camisea	Camaná	Chokoriari	Mayapo	Pto. Huallana	Segakiato	Shivankoreni	Total
3 ^{ro}	8	3	0	1	1	0	0	13
4 ^{to}	6	0	0	1	4	1	2	14
5 ^{to}	10	0	0	2	1	1	4	18
6 ^{to}	4	5	0	0	2	2	3	16

Secundaria								Total
1 ^{ro} S.	5	0	1	0	1	5	0	12
2 ^{do} S.	12	1	0	2	1	3	1	20
3 ^{ro} S.	0	0	0	0	1	0	0	1
4 ^{to} S.	1	0	0	0	0	0	0	1
Instit. Pedagógico.	3	0	0	0	0	0	0	3
Total	49	9	1	6	11	12	10	98

De las 340 pruebas de lectura administradas; 226 evaluaron la habilidad de leer en el idioma matsigenka y 114 evaluaron la habilidad de leer en castellano. (El número de pruebas excedió el número de personas porque la mayoría de los lectores avanzados dio dos pruebas, una en matsigenka y otra en castellano.) La distribución fue la siguiente:

Cuadro 7.2. Resumen: Pruebas de lectura administradas

Pruebas	Camisea	Camaná	Chokoriari	Mayapo	Pto. Huallana	Segakiato	Shivankoreni	Total
Nivel Básico								
Adultos	12	0	0	2	2	8	11	35
Primaria	13	3	0	1	6	1	6	30
Secundaria	0	0	0	0	0	0	0	0
Nivel Intermedio								
Adultos	4	0	0	0	0	0	0	4
Primaria	11	0	0	1	0	0	2	14
Secundaria	0	0	0	0	0	0	0	0
Nivel Avanzado								
Adultos	37	17	11	6	19	3	5	98
Primaria	2	5	0	1	2	1	1	12
Secundaria	18	1	1	2	3	7	1	33
Castellano								
Adultos	32	15	9	4	13	1	5	79
Primaria	4	0	0	1	1	1	2	9
Secundaria	12	1	1	2	3	6	1	26
Total	145	42	22	20	49	28	34	340

De las 340 pruebas administradas la proporción útil fue 41.9% (145) en Camisea y 58.03% (195) en las comunidades más aisladas. (Se tomaron 145 pruebas en Camisea pero se completaron 141.)

Preparación para el análisis

Varios pasos fueron necesarios antes de proceder con el análisis. Esta sección describe el proceso de preparación.

Transcripción de las entrevistas

A la brevedad posible después de las entrevistas transcribíamos las respectivas cintas magnetofónicas. Debido al gran volumen de material grabado (40 cintas de noventa minutos cada una, divididas a grosso modo entre entrevistas y pruebas de lectura), el tiempo invertido en la transcripción llegó a cientos de horas. Pude contratar a alumnos del colegio secundario matsigenka para esta tarea y agradecemos mucho su buena voluntad para ayudar. Obviamente las escuelas habían tenido éxito ya que en cada comunidad fue posible contratar a ex-alumnos del sistema bilingüe capaces de realizar esta difícil tarea, aunque su letra, puntuación y gramática fueron motivos de consternación para un maestro bilingüe jubilado, quien más tarde me ayudó con la traducción de pasajes difíciles. La información recogida tiene un valor histórico para los matsigenkas; no solamente es útil para esta investigación.

El conteo de sílabas

Como era necesario calcular un puntaje por precisión en base al número total de sílabas contenidas en cada pasaje, conté las sílabas de la primera lectura de cada prueba, primero en un juego de las pruebas y luego —para revisar la exactitud— en un segundo juego. (Apéndice F.)

Preparación de formularios de puntajes

Diseñamos un Formulario de Entrevista para resumir las respuestas a las preguntas.

También diseñamos un Formulario Individual de Puntajes en Lectura para anotar el título del pasaje leído y los puntajes por precisión, fluidez, comprensión y velocidad tanto en matsigenka como en castellano (Apéndice E).

En ambos formularios había espacios en blanco para colocar la clave de identidad, la comunidad, el género, la edad, el grado de instrucción y el último año de estudios del participante.

Traducciones interlineales

Preparé una traducción libre, interlineal para algunas de las segundas lecturas de los juegos de pruebas de los Niveles Básico e Intermedio. Existían traducciones de los juegos de pruebas del Nivel Avanzado tanto en castellano como en inglés, pero también preparé algunas traducciones interlineales. Creí que estas traducciones ayudarían a verificar la comprensión, pero al ver que las ventajas resultaron ser mínimas (porque los participantes usaban un vocabulario muy diferente al de las lecturas en sus narraciones) y la inversión de tiempo muy grande, dejé de preparar traducciones excepto en casos de extrema dificultad.

Preparación de datos no elaborados para su análisis posterior

Los datos, tal como llegaban del campo, todavía no estaban listos para el análisis. Esta sección describe los pasos que se siguieron para su respectiva preparación y organización.

Las entrevistas

Remitiéndome a la transcripción escrita, anoté la información provista por cada participante en un Formulario de Entrevista, traduciendo directamente del matsigenka al inglés. Organizamos los datos por temas: autoevaluación de la habilidad, uso de la lectoescritura, actitudes hacia la lectura y conocimiento básico de los números.

Las pruebas de lectura

La calificación de las pruebas de lectura requirió varios meses. El procedimiento fue el siguiente.

Pruebas de lectura en matsigenka

El puntaje por precisión

El Profesor Barrientos escuchaba cada prueba en una grabadora Sony, codificando los errores. Cualquier desviación del texto era considerada como error.

El sistema de codificación utilizado fue el siguiente:

Círculo	= omisión
Signo de intercalación	= inserción
Superposición	= sustitución
A + línea sobre la palabra	= corrección intentada
C + línea sobre la palabra	= corrección lograda
Paréntesis	= ayuda proporcionada

Yo escuchaba cada prueba por lo menos cinco veces, usando un transcriptor con control variable de velocidad y una grabadora *Marantz* de alta calidad. Aunque el trabajo del Supervisor fue muy preciso, un equipo superior a mi disposición me permitió oír y codificar errores que él no había podido detectar.

Establecimos un conteo de errores según los siguientes criterios:

1. Cada error valía un punto.
2. Una porción omitida (palabra, frase, línea o líneas) valía un punto.
3. Dentro de una palabra, si los errores estaban separados unos de otros por sílabas intermedias, contábamos cada sílaba incorrecta como error. Esta decisión fue influenciada por la gran longitud de las palabras matsigenkas ya que estas están formadas por morfemas, muchos de los cuales son también sílabas. Muy a menudo en la lectura matsigenka, omitir una sílaba/morfema equivale a omitir toda una palabra en castellano.
4. Dentro de una palabra, contábamos como error a una secuencia de sílabas incorrectas.
5. Contábamos cada inserción como error, sin importar cuántas sílabas contenía.

6. Contábamos cada sustitución como error, sin importar el número de sílabas involucradas.
7. Contábamos la omisión de terminaciones como error. Hicimos esto aunque la omisión de ciertas terminaciones es común en el habla natural y se nota especialmente en lectores avanzados cuya lectura se aproxima al habla normal.
8. Consideramos las regresiones, tales como intentos fallidos, titubeos y repetición sin razón aparente alguna como simples repeticiones. Estas no fueron incluidas entre los errores.
9. Estrategias para la corrección
 - a) No contábamos las correcciones acertadas —errores que fueron corregidos— como errores.
 - b) Cada intento erróneo de corrección constituía un error. Aquí hubiera sido deseable analizar los pseudoerrores¹ pero hacer la distinción entre errores aparentes y errores verdaderos requiere intuiciones psicolingüísticas más allá de mi habilidad, dadas mis limitaciones como hablante no nativa del matsigenka y el corto plazo dedicado a este proyecto. Por tanto, consideraré más prudente marcar como error toda desviación del texto, aunque indudablemente muchos intentos de corrección fueron pseudoerrores. En un estudio futuro, en colaboración con hablantes nativos de matsigenka, se podría enfocar provechosamente el análisis de los pseudoerrores.
10. Intentos repetidos de corrección de la misma palabra los contamos una sola vez. Supusimos que la disminución de velocidad reflejaría el tiempo perdido en las repeticiones.

Para llegar al puntaje por precisión, sumamos el número de desviaciones del texto (los errores) y restamos el número de correcciones exitosas realizadas. Anotamos los resultados en el Formulario Individual de Puntajes en Lectura (Apéndice E).

¹ Pseudoerror (*miscue* en inglés): Desviación del texto escrito que no es sólo un error aparente, porque el lector da evidencia de haber comprendido el contenido y esta concuerda con el sentido del pasaje.

El puntaje por fluidez

Ordenamos las características evidentes de la fluidez durante la lectura en una escala de uno a cinco así:

1. Sílabas por sílabas
2. Palabra por palabra
3. Frase por frase
4. Observación de la puntuación
5. Expresión comunicativa natural

El puntaje por comprensión

Luego de terminar la lectura, los participantes narraban el pasaje en sus propias palabras. El profesor Barrientos escuchaba la narración marcando con un plumón —donde era posible— las porciones que correspondían al pasaje. Con frecuencia las narraciones no coincidían exactamente con el texto aunque sí contenían las mismas ideas expresadas con otras palabras. Otras narraciones contenían algunas de las ideas del texto pero agregaban u omitían información. Algunos lectores ingeniosos, que evidentemente no habían entendido el pasaje, ¡inventaban un cuento diferente! Luego el profesor Barrientos anotaba su impresión en la escala de uno a cinco que se indica a continuación.

Yo, por mi parte, escuchaba la narración tomando nota de la cantidad de información cubierta. Combinando mi análisis con el del profesor Barrientos, asignaba una nota entre uno y cinco, según la siguiente escala:

1. Ninguna evidencia de comprensión. No pudo comunicar, o no comunicó, nada del mensaje leído. Con frecuencia estos lectores decían que no habían entendido el pasaje; otros parecían estar muy nerviosos o ser muy tímidos para poder responder.
2. Respuesta inadecuada. Sólo narró puntos dispersos. Relató pocos fragmentos del pasaje, pero que no tenían conexión entre sí y no lograron comunicar la idea principal.

3. Respuesta satisfactoria. Comunicó la idea principal del pasaje sin ninguna elaboración.
4. Respuesta buena. Dio el sentido principal del pasaje y algo más pero no cubrió todas las ideas presentadas en el texto.
5. Respuesta excelente. Expresó toda la idea principal y también las ideas adicionales contenidas en el pasaje.

Algunas de las narraciones diferían mucho del texto original, utilizando un vocabulario desconocido para mí. En dichos casos, yo:

1. Escuchaba cuidadosamente, comparando con traducciones de la lectura. Mi objetivo era determinar si había alguna relación entre la narración y el texto. Aquí fue necesario, en lo posible, diferenciar entre declaraciones que no se originaban en el texto sino en conocimientos generales y reconocer los pocos casos en los que los lectores hablaban sin vacilaciones pero no lograban dar información basada en el pasaje leído.
2. Anotaba el número de ideas correctas mencionadas. En la mayoría de casos, cuando la narración tenía relación con el texto, el número de ideas mencionadas era proporcional a la cantidad del pasaje recordado.
3. En los pocos casos en que, aún después de haber seguido los procedimientos anteriores, era difícil formular un juicio, se daba más peso a la evaluación del Supervisor.

Véase el Apéndice G para una muestra de la escala de comprensión.

El puntaje por velocidad

Anotamos el tiempo requerido para cada lectura. El número de sílabas por minuto (spm) era calculado por medio de la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{Número de sílabas leídas} \times 60}{\text{Tiempo en segundos}} = \text{spm}$$

La sílaba (en vez de la palabra) fue considerada como la unidad básica de la lectura. En el idioma matsigenka, la sílaba fue la unidad de medida más exacta y más uniforme en longitud que las palabras o los morfemas.

Pruebas de lectura en castellano

Aplicamos los mismos procedimientos anteriormente explicados en la evaluación de las lecturas en castellano, pero con las siguientes excepciones:

1. El tiempo en el campo fue muy corto para que el Supervisor escuchara las lecturas en castellano. Yo las revisé (nivel de castellano: cuatro en la Interlanguage Roundtable, anteriormente la Escala del Foreign Service Language Institute), y luego las validó una calificadora hispanohablante.
2. Marcamos las palabras mal pronunciadas debido a la interferencia de la primera lengua con la segunda (no debido a problemas de lectura) con un subrayado ondulante. No se restaban puntos por problemas de pronunciación en la segunda lengua con tal que las palabras se pudieran reconocer.
3. Muchas de las pruebas de castellano contenían párrafos numerados. Fueron tan pocos los lectores que leían los números que decidí no contar dichas omisiones, especialmente como ya se había establecido la tradición de omitir los números de los versículos al leer pasajes bíblicos en voz alta.

Registrando los puntajes de lectura

Escribimos los puntajes de lectura en el Formulario Individual de Puntajes en Lectura (Apéndice E). Luego los transferimos a una base de datos computarizada.

Control de la confiabilidad del proceso de revisión

Para verificar la precisión de la evaluación de las lecturas por parte de la investigadora, se efectuaron revisiones de acuerdo a los siguientes procedimientos:

Lecturas en matsigenka

En las lecturas en matsigenka que fueron grabadas con claridad, hubo gran acuerdo entre el supervisor matsigenka y la investigadora. En los pocos casos de serio desacuerdo, la evaluación del Supervisor (hablante nativo del matsigenka) tenía la última palabra. Con el transcriptor, sin embargo, yo podía escuchar errores tan leves que eran difíciles de captar con una grabadora normal. Así el total de errores que yo había anotado era mayor que el número que el Supervisor había anotado. Además yo disponía de más tiempo que el Supervisor para escuchar las grabaciones y captar repeticiones de toda clase y —quizás como resultado— mis totales eran mayores que los suyos.

Para comprobar la precisión de nuestras evaluaciones combinadas de las lecturas matsigenkas, se pidió a una asesora que revisara una selección de veinte pruebas, seis de las cuales eran pruebas del Nivel Avanzado. La asesora, Betty Snell, es una de los lingüistas que analizó el idioma matsigenka y que lo habla al nivel 4+ en la Escala del Inter-Language Roundtable/Foreign Service Language Institute. Le estoy muy agradecida por haber dejado de lado otras tareas importantes para prestarme su ayuda.

Explicué a la asesora el proceso de evaluación, dando ejemplos por escrito de los procedimientos. Luego la asesora de manera independiente escuchó las lecturas, codificando las desviaciones del texto en una copia limpia de la prueba. Posteriormente, resolvimos los casos problemáticos en una sesión conjunta. Luego transferí los resultados a una hoja de evaluación en limpio y comparé la hoja de la asesora con la hoja de evaluación del Supervisor matsigenka y la mía. El porcentaje de acuerdo entre las evaluaciones fue 100% en los puntajes por fluidez y 94.44% en las notas por comprensión.

(Véase el Apéndice H para una comparación de las notas asignadas por los evaluadores y por la asesora.)

Lecturas en castellano

Para verificar la precisión de las evaluaciones en las pruebas de lectura en castellano, pedí la asesoría de Elisa Goodson, hispano-hablante nativa. Ella posee dos títulos de Maestría en Educación y trabaja como evaluadora profesional de pruebas orales de castellano. Le estoy profundamente agradecida por haber dado de su tiempo para ayudarme.

Le expliqué el proceso de la evaluación, dando ejemplos por escrito de los procedimientos. Luego la asesora escuchó de manera independiente una muestra de veinte pruebas de lectura, codificando sus hallazgos en una copia en limpio de la prueba. Posteriormente, resolvimos los casos problemáticos en una sesión conjunta.

Luego transferí los resultados a una hoja de evaluación en limpio y comparé la hoja de la asesora con mi hoja. La coincidencia entre las evaluaciones en los puntajes por fluidez fue del 95%. (Véase el Apéndice H.)

La profesora Goodson no pudo verificar la comprensión en las pruebas de castellano porque la mayoría de las narraciones fueron en matsigenka. En consecuencia, fue necesario que yo calificara esta parte de la prueba.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se dividió en dos partes: 1) los cálculos basados en los datos de las entrevistas y 2) el análisis de los puntajes por la lectura.

Luego de terminar la calificación de las pruebas, la información personal de cada participante (clave de identidad, género, edad, grado de instrucción, último año de estudios, educación adicional) se recopiló en un cuadro grande junto con los puntajes de las pruebas de lectura. Este cuadro fue luego importado al *Sistat* —programa diseñado para el análisis estadístico en computadoras Macintosh—

formando una base de datos que generó las estadísticas descriptivas, las tablas, los gráficos, las correlaciones y los análisis de regresión presentados en los capítulos 8 a 12. En algunos casos, análisis de varianza y pruebas chi-cuadradas de bondad del ajuste también se aplicaron para comprobar si la varianza entre las diferentes comunidades era estadísticamente significativa.

Véase el Apéndice I para una muestra de la base de datos.

Bondades y limitaciones de los métodos utilizados

Consideramos que los métodos utilizados presentan los siguientes puntos fuertes y limitaciones:

Bondades

En este estudio, tanto los métodos de investigación como los análisis de los datos presentaban tanto bondades como limitaciones.

El uso del Inventario Informal de Lectura fue de mucha ayuda para el caso matsigenka. A falta de pruebas estandarizadas, este inventario proveyó un método para el análisis relativamente uniforme en cuanto al contenido y administración de las pruebas y también para calcular puntajes. Es un método que cualquier maestro o supervisor local puede usar y puede aplicarse a situaciones no estandarizadas, en cualquier idioma, con lecturas de diferentes estilos.

La grabación de las lecturas fue de gran importancia en la calificación de las pruebas. No es posible codificar todos los errores durante una lectura; además, las grabaciones en cinta magnetofónica libran a los lectores de la presión de ver la asignación de su nota. La ayuda de un hablante nativo de la lengua, quien codificaba los errores, también resultó ser importante, especialmente en aquellos casos que no eran fáciles de oír. La ayuda de un buen micrófono ubicado de un modo inconspicuo y un tocacintas de buena calidad para la transcripción también fueron cruciales para la calificación.

La calificación de la velocidad (efectuado con un cronómetro) y de la precisión resultaron ser los aspectos más confiables de la

evaluación. Siempre que la grabación en la cinta sea clara, incluso una persona que habla el idioma como segunda lengua puede detectar claramente desviaciones del texto y marcarlas correctamente. Como la precisión es importante para la comprensión, especialmente en las secuencias largas del idioma matsigenka, me sentí contenta de poder evaluar con exactitud los niveles de precisión.

Después de trabajar con las pruebas, mi impresión general fue que cumplían el propósito para el cual las diseñamos —es decir, proveer material que hiciera posible distinguir a grosso modo niveles de habilidad en la lectura. Reconocimos que sin pruebas tipificadas, sin el análisis de pseudoerrores, y sin pruebas múltiples para cada participante, los puntajes individuales no podían ser definitivos. Sin embargo, el conjunto de resultados de 303 individuos es estadísticamente suficiente para dar un cuadro general que, hasta donde sea posible juzgar, concuerda con la realidad de la población en general.

El realizar las entrevistas y las pruebas en grupos familiares, en un ambiente conocido y en la forma más normal y casual posible, pareció tener éxito en reducir la tensión. Un elemento que ayudó fue el uso de un sistema de grabación relativamente inconspicuo que fue instalado por el Supervisor al principio de la visita y que luego fue ignorado. La mayoría de los matsigenkas habían visto grabadoras magnetofónicas pero se hubieran sentido muy incómodos con un micrófono colocado cerca de su boca. El micrófono Realistic PZM recogía una conversación normal a la distancia, se parecía a un simple pedazo de metal y la gente tendía a ignorarlo al cabo de unos minutos de haber sido colocado en el centro del círculo. El uso de la lengua materna fue otro elemento clave en esta fase de la investigación. La mayoría de los matsigenkas no se sienten cómodos en castellano, aunque algunos miembros de la familia pueden hablarlo. Como nos dijo una mujer: “Yo, cuando veo llegar a hispano-hablantes, entro a mi casa, cierro la puerta y no salgo hasta que se hayan retirado” (Madre de familia, Casa 28, Segakiato). Con el uso de la lengua materna, sin embargo, la conversación se dio en condiciones normales y hubo libertad de expresión.

El realizar la entrevista antes de la prueba dio varios resultados positivos. A los adultos, aunque fueran analfabetos, se les hizo sentir importantes; los participantes llegaron a conocer al equipo de investigadores y el nivel de confianza aumentó. Con mucha frecuencia la entrevista, aunque empezaba formalmente porque el equipo de investigadores no fue muy conocido para los participantes, perdía su carácter formal y se convertía en una conversación, con el entrevistador y el entrevistado enfrascados en el tema. Esto nos permitió no sólo recoger datos más confiables sino que también la prueba pudo administrarse en un ambiente más relajado.

La intención de las pruebas fue obtener información acerca del número de lectores provenientes del programa matsigenka de lectura y los niveles de destreza que dichos lectores habían logrado. Aunque reconocemos que muchos lectores pudieron haber demostrado menos habilidad en una situación de prueba que en condiciones normales o en una lectura silenciosa, de todas maneras el estudio cumple su propósito al dar aproximaciones nunca antes alcanzadas. Además, el número de pruebas administradas ayuda a compensar la variación individual y los puntajes agregados proporcionan el mayor grado de confiabilidad posible dadas las limitaciones del caso.

Limitaciones

Los especialistas en lectura entienden que los Inventarios Informales de Lectura adolecen de subjetividad en los criterios que determinan la “dificultad creciente” y el “nivel de frustración”. Entienden también que un solo Inventario Informal de Lectura es insuficiente para permitir un diagnóstico preciso de la habilidad de un lector. Para obtener precisión, es necesario administrar una serie de pruebas. La meta de este estudio no fue tanto obtener la precisión en un nivel individual sino obtener un cuadro general de la habilidad colectiva en lectura, el cual —se razonó— podría obtenerse al promediar las notas de muchas personas. De esa manera, mientras el puntaje de cualquier individuo se debe reconocer como tentativo, la recopilación de los resultados de las pruebas permite una perspectiva global de

los niveles de habilidad en lectura que, a mi parecer, corresponde a la realidad de una manera bastante cercana.

Aunque se tuvo cuidado de hacer las pruebas lo más parecidas posible, variaban debido a que la evaluación grupal requería de juegos de pruebas en vez de una sola que podía ser administrada a todos. Reconocemos que dicha diversidad disminuyó la rigurosidad del control.

Aunque nos esforzamos por seleccionar lecturas equivalentes en género y en nivel de dificultad, mi colega y revisora de las pruebas de lectura en matsigenka observó que en realidad el grado de dificultad de las pruebas de lectura avanzadas variaba algo. A su juicio, parecía que ciertos pasajes o eran difíciles de leer por falta de prefijación o eran más difíciles de recordar por la variedad de temas que contenían. Estos factores bien pudieron haber afectado la memoria y disminuido algunos puntajes por comprensión. Pero, como fueron principalmente las pruebas avanzadas las que estaban en discusión, no se vio afectada la distinción entre alfabetizado y analfabeto.

Descubrimos que requería demasiado tiempo administrar más de dos pruebas (matsigenka y castellano) a cada persona en el grupo familiar. Durante las primeras pruebas, empezábamos con la del Nivel Básico y procedíamos a las de los Niveles Intermedio y Avanzado, si parecía que los lectores podían hacerlo. Sin embargo, el tiempo necesario para repetir la prueba incomodaba mucho a la familia, interrumpiendo sus actividades por horas. Hicimos el reajuste indagando primero acerca de la habilidad del lector y luego escogiendo una prueba de lectura en la lengua materna en el nivel apropiado. Esto acortó el tiempo para administrar las pruebas pero nos impidió volver a evaluar a los participantes cuya prueba resultó demasiado fácil o difícil. Aun así, las pruebas tomaron mucho tiempo en los grupos familiares grandes; los participantes se cansaban y algunas veces salían del círculo. Los lectores más afectados por nuestra incapacidad para volverlos a evaluar fueron aquellos que tomaron pruebas de Nivel Intermedio y Avanzado, quienes necesitaban un material más fácil. Sus puntajes de lectura

hubieran sido más altos si hubieran leído en un nivel más fácil. No obstante, su habilidad de enfrentar la tarea dio evidencia de que poseían las destrezas básicas de lectura; de manera que la distinción entre alfabetizado y analfabeto no se vio afectada.

Más tiempo para el análisis hubiera sido deseable pero la situación de campo no lo permitió. Más análisis en el campo nos hubiera alertado al peligro de evaluar por encima de su nivel (es decir, presentar material demasiado difícil) a los alumnos del quinto y sexto grados.

No logramos el éxito esperado en cuanto a desviar la atención de la prueba y lograr que los participantes escucharan y gozaran de los cuentos leídos por los demás. Bajo la presión de la prueba se veían obligados a practicar hasta que les llegaba su turno para leer.

En algunos casos (por ejemplo, una hija en Camaná, Casa #29), sospechamos que la presencia de los padres causaba recelo a los niños en edad escolar, especialmente si los padres eran mejores lectores que sus hijos. Normalmente, sin embargo, no parecía que esto planteaba problemas.

La comprensión —tal como los especialistas en lectura (por ejemplo, May y Eliot 1978; Bond, Tinker, Wasson y Wasson 1989) lo indican— fue la más imprecisa de las medidas de las pruebas de lectura. Algunos participantes, a los que sin darnos cuenta les dimos pruebas muy difíciles, leían laboriosamente estando al nivel de la frustración. Fácilmente hubieran entendido un pasaje menos difícil. Otro grupo de participantes entendió el pasaje pero no lo relató debido a la ansiedad creada por la prueba. Esto fue especialmente evidente en los niños y en algunas mujeres. Otros participantes que parecieron no haber entendido, seguramente hubieran respondido bien con más tiempo para repasar el pasaje. Dadas todas estas circunstancias, considero que los puntajes por comprensión son muy tentativos.

No hubo un hablante nativo de matsigenka con quien consultar después que el profesor Barrientos codificó las pruebas. Aunque consultas adicionales no fueron indispensables, hubiera sido preferible tenerlas.

Los resultados de las pruebas de algunos lectores fueron tan bajos que no se pudo calificar la precisión. Por ejemplo, a un participante en Mayapo (Casa 32) se le dio una prueba de Nivel Avanzado. Cuando descubrimos que la prueba era muy difícil porque él leía sólo la primera parte de cada palabra y balbuceaba algo para el resto de ella, no quedó tiempo para sustituir la prueba por una más fácil. Algunos lectores vacilaban mucho y luego paraban en medio de la prueba. Otros dos individuos inventaron sus propios cuentos en vez de admitir que el texto les era muy difícil. Las pruebas de este tipo tuvieron que ser descalificadas porque no fue posible asignarle un puntaje. Asumí, sin embargo, que cualquier lector capaz de descifrar una prueba de Nivel Intermedio o Avanzado, poseía por lo menos destrezas del Nivel Básico.

A pesar de estas limitaciones, considero que los puntajes por precisión, fluidez y velocidad representan adecuadamente la habilidad demostrada durante cada prueba. Los puntajes por comprensión se deben considerar como tentativos.

Resumen del capítulo

Este capítulo describe los procedimientos de recolección de datos culturalmente adaptados que se utilizaron en este estudio, lo que incluyó aplicando las pruebas por familias antes que individualmente. Explica los protocolos desarrollados para conducir las entrevistas y las pruebas de lectura y describe la población estudiada. Antes que los datos pudieran ser procesados, se requirieron varios pasos: preparación de los conteos de sílabas, cuadros de puntajes, traducciones interlineales, y transcripción de las entrevistas. Luego, se describen los sistemas de codificación utilizados para las entrevistas y las pruebas de lectura así como el procedimiento adoptado para comparar las revisiones de confiabilidad. Los resultados de los datos de la entrevista y los puntajes de lectura produjeron una base de datos a partir de las cuales podrían calcularse la estadística descriptiva, correlaciones, análisis de la regresión y la bondad de ajuste de chi-cuadrado. Una sección final describe los puntos fuertes y las limitaciones de estos procedimientos de investigación.



Los matsigenkas gentilmente reunieron a sus familias para las entrevistas y pruebas de lectura realizadas por el equipo de investigación.

– Fotos: R. Clayton, 1992





La posta de salud de la comunidad de Mayapo exhibe cuadros relacionados con la salud. Adentro, las pocas medicinas disponibles están bien ordenadas y membretadas.

– Fotos: R. Clayton, 1992





Arriba: Hoy lemas y números en las camisetas —ya sean comprados o dibujados por los matsigenkas—proveen práctica en la lectura.

– Foto: R. Clayton, Mayapo, 1992

Abajo: Una danza tradicional fue presentada como parte de la ceremonia de clausura del año escolar en Puerto Huallana.

– Foto: W. Clayton, Pto. Huallana, 1992



Capítulo 8

Alfabetismo en la cultura matsigenka

Yo quiero seguir aprendiendo. Quiero continuar mientras tenga vida. Quisiera tomar más cursos. Si no me muero y mientras haya dinero seguiré comprando libros y aprendiendo.

– Padre de familia, Casa 18, Puerto Huallana

Introducción

¿Qué es lo que ha hecho del alfabetismo algo tan placentero para los matsigenkas, en contraste con otras sociedades donde no ha sido valorado? Puesto que factores educativos en sí no pueden explicar del todo la reacción de las personas al alfabetismo, este capítulo informa sobre factores sociales que también parece han contribuido a la aceptación y al uso del alfabetismo. Procediendo en orden cronológico, se trata la teoría de trasfondo y los eventos presentados en los capítulos del 2 al 5 con referencia al alfabetismo de los matsigenkas y el concepto de la gente matsigenka sobre el alfabetismo.

Factores que influyen en la adquisición del alfabetismo

Un conjunto de factores, muchos de ellos fuera del control de los matsigenkas mismos, parece que han influenciado en la adquisición del alfabetismo desde el comienzo. Entre estos están congruencia con las políticas nacionales, congruencia con factores que predicen el alfabetismo, una situación sociológica favorable, patrones constructivos de acomodación, y estrategias productivas para hacer frente a los desafíos.

Concordancia con políticas nacionales

Los matsigenkas son afortunados de vivir en un país democrático que permite la educación en lengua materna. El programa bilingüe fue iniciado y apoyado por el gobierno y maestros de su propio

grupo lingüístico fueron capacitados y luego nombrados a escuelas en el territorio matsigenka. Estos factores fueron cruciales para el éxito del programa (Goodman, Goodman y Flores 1978:9-10). Sus asesores itinerantes bien preparados trabajaban en cooperación con el Ministerio de Educación. Eran voluntarios cuya subsistencia no dependía de ingresos generados por los matsigenkas y de vez en cuando podían conseguir algunos fondos iniciales para proyectos claves. Así hicieron posible que la educación y el desarrollo comunal progresaran más rápidamente de lo que podría haber sido de otro modo. Pero los mismos matsigenkas hicieron el trabajo pesado e hicieron buen uso de las oportunidades ofrecidas por las políticas nacionales.

Concordancia con los factores que predicen el alfabetismo

Por mucho tiempo la motivación ha sido considerada factor clave en la aceptación del alfabetismo (Gray 1961:23). Entre los matsigenkas no ha faltado motivación desde que comprendieron cuál era la función de la escuela. En nuestro estudio, al preguntar “¿Quién necesita leer?”, 89.4% (101 de 113 personas) respondieron “Todos”. Nueve contestaron “Todos los que quieren”. Uno respondió “Los hombres”. Otro contestó “Los niños”. Y sólo uno de los 113 estuvo indeciso.

En respuesta a la pregunta: “¿Por qué dices que es bueno saber leer?”, recibimos las siguientes respuestas:

Para saber cosas	Para aprender	Para leer/enviar cartas/documentos	Para ayudar al esposo	Para enseñar a los hijos
43	57	15	2	3

Las palabras matsigenkas traducidas al castellano como “saber” y “aprender” se derivan del verbo yogotake. De manera que 100 de las respuestas enfocaron la importancia de saber y obtener información. Algunos ejemplos:

- “Me gusta saber” (Madre de familia, Casa 16, Camaná).
- “Yo pude aprender, luego estudiar para ser promotor de salud. Ahora tengo un puesto. Podemos llegar a ser lo que queremos” (Padre de familia, Casa 17, Camaná).

- “Vivíamos separados, dispersos. No éramos muchos. Es buena la manera en que vivimos hoy. Los niños están aprendiendo” (Padre de familia, Casa 4, Shivankoreni).
- “Yo seguiré leyendo porque me gusta aprender” (Padre de familia, Casa 38, Shivankoreni).

Debido a que los matsigenkas han sido objetos de explotación, el poder de defenderse contra ella fue mencionada por lo menos 72 veces durante las entrevistas como motivo para la educación. Expresaron dicha idea de varias maneras: Para defenderse uno mismo (12 veces), para evitar que nos estafen (14 veces), para poder hablar castellano (25 veces), para poder comprar y vender (21 veces).

En los primeros años de la primera escuela en Camisea, los nombres de varios adultos aparecían en el registro escolar; en 1972, una clase de principiantes estuvo compuesta totalmente por adultos. Por lo menos tres de ellos continuaron inscribiéndose con los niños hasta que aprendieron a leer bien —una demostración elocuente de su gran deseo de aprender. Un padre de familia analfabeto expresó los sentimientos que escuchamos de parte de muchos: “Yo he enviado a todos mis hijos e hijas a la escuela. Ellos deben saber leer y escribir y defenderme. Yo les digo, ‘Aprendan a leer. No sean como yo. Si ustedes no saben, ¿cómo les irá más tarde?’ ” (Casa 12, Puerto Huallana).

Los matsigenkas, pues, cumplen las siguientes condiciones enumeradas por Spolsky, Engelbrecht y Ortiz (1983) para que la introducción de la lectoescritura en lengua materna en una sociedad tradicional sea exitosa y, posteriormente, preservada:

1. El grupo reconoce el valor del alfabetismo.
2. Se han establecido usos locales para el alfabetismo.
3. El idioma es muy usado.
4. El alfabetismo en lengua materna fue apoyado por quienes lo introdujeron.
5. El alfabetismo es apoyado por un sistema educativo sobre el cual el pueblo mismo tiene cierto control.

Con respecto a la autogestión: aunque normalmente proyectos pilotos tienden a ser menos exitosos al implementarse en gran escala, en el caso matsigenka todavía en 1993 había supervisores bilingües que trabajaban eficientemente con muy poca ayuda externa.

Ferguson (1987:2) afirma que las decisiones lingüísticas tomadas por quienes dan forma escrita al idioma —el sistema ortográfico escogido (por ejemplo: alfabeto arábigo, alfabeto romano o caracteres chinos), el dialecto utilizado como base del alfabeto y el tipo de materiales de enseñanza elaborados— afectan poderosamente a la adquisición de la lectoescritura. En el caso matsigenka, el alfabeto es simple y facilita la transición al castellano; por eso la gente lo acepta. Los libros de texto fueron escritos en un dialecto principal y los materiales educativos fueron revisados hasta que se comprobó su eficacia. Por tanto, se satisfizo los criterios de Ferguson para la introducción exitosa del alfabetismo.

Gray (1961), Cairns (en Watters 1990:53) y otros educadores advierten que para que los nuevos lectores retengan destrezas de la lectoescritura la instrucción debiera continuar hasta que los alumnos adquieran destrezas avanzadas. El caso matsigenka satisface este criterio, ya que el promedio de tiempo de enseñanza fue 4.6 años para el Nivel Básico, 5.4 años para el Nivel Intermedio y 6.57 años para el Nivel Avanzado. El hecho de que los matsigenkas voluntariamente se trasladen a comunidades para estar cerca de las escuelas hace posible que —por lo menos en años recientes— la mayoría de los niños no sólo asistan a la escuela sino también que terminen todos los años de estudio ofrecidos en la comunidad. Esto les permite el tiempo de aprendizaje necesario para retener de manera permanente su habilidad de leer.

Además, once de los indicios que Heath (1987) postula de manera tentativa también fueron evidentes entre los matsigenkas:

1. *Miembros del grupo matsigenka piensan y hablan acerca del idioma.* Comentan sobre las diferencias dialectales; usan los trabalenguas y expresiones ambiguas con sentido oculto y dan un alto valor a la oratoria.

2. Entre los matsigenkas, *el alfabetismo no contiene con ningún otro sistema simbólico que legitimize el poder* (como es el caso entre los aborígenes australianos).
3. *En instituciones diferentes a la familia y a la escuela, existen oportunidades para hablar acerca de la información contenida en materiales escritos.* Entre los matsigenkas existen oportunidades para hablar acerca de datos escritos en las Asambleas Generales comunales, las Asambleas de la *Central* matsigenka, las iglesias, las asociaciones de padres de familia, los clubes, las postas de salud, los aserraderos, las piladoras de arroz y las tiendas.
4. *Conversan sobre asuntos sociopolíticos de manera colectiva como práctica establecida.* Todos los comuneros matsigenkas, en vez de sólo un grupo selecto de ancianos, participan en la toma de decisiones en las Asambleas Generales mensuales de cada comunidad.
5. En lo lingüístico,
 - a) *Es aceptable prestar vocabulario de otros idiomas y existen los mecanismos para hacerlo.* Al idioma matsigenka se han incorporado no sólo nombres castellanos sino también raíces verbales a las que se añaden prefijos y sufijos matsigenkas, como en *nojuegatake* ‘yo juego fútbol’ del verbo castellano ‘jugar’.
 - b) *La sociedad tiene una amplia gama de tipos de narración oral.* Los matsigenkas tienen cuentos sobre el origen del mundo, historias ancestrales, cuentos folklóricos e instructivos y preservan muchas de sus creencias en forma de canción. Una forma especial de oratoria está reservada para los discursos en ocasiones formales, tales como llegadas, despedidas e intercambio de información entre personas que pudieran ser conocidas o no serlo.
 - c) *Los hablantes no sostienen valorizaciones extremas sobre su idioma —que éste es muy bueno o muy malo.* Los hablantes de matsigenka no consideran que su idioma sea tan sagrado como para prohibir que cualquier otra persona lo aprenda;

tampoco lo rechazan o piensan que es una pérdida de tiempo aprender a leerlo.

d) *Los hablantes del idioma tienen la oportunidad de explicar el alcance y la secuencia de tareas.* Se puede ver a los padres de familia matsigenka instruyendo a sus hijos en tareas de procedimiento, aunque no con tanta frecuencia como en sociedades occidentales. Por ejemplo, observé a una madre explicando a su hija los pasos a seguir mientras ella instalaba un telar.

6. *Hay oportunidad para el contacto interactivo (no solamente unilateral) con el mundo exterior.* Aunque estas oportunidades eran y en 1993 aún eran limitadas, los matsigenkas habían viajado a las ciudades y también autoridades, turistas y petroleros habían visitado sus comunidades.
7. *Hay fomento y valorización de diversas destrezas.* Mediante el programa de desarrollo comunal, la cooperativa agrícola y las iglesias se han creado varias destrezas y especialidades. Estas, a su vez, han provisto usos para la lectoescritura y oportunidades de trabajo. En 1993, una crisis económica nacional limitaba drásticamente los empleos y las oportunidades económicas en el territorio matsigenka pero luego de la entrada de compañías petroleras había más fuentes de trabajo.
8. *Hay oportunidad de obtener membresía en un grupo religioso moderno* que satisface los criterios de Heath de:
 - a) realizar reuniones frecuentes para tratar de textos religiosos,
 - b) involucrar a hombres y mujeres de todas las edades,
 - c) atribuir importancia a los ritos de afiliación y
 - d) estimular a los miembros para que compartan su fe.

Indicios positivos para la adquisición del alfabetismo en la Amazonía enumerados por Trudell (1995) también se encuentran entre los matsigenkas. Estos incluyen: el aislamiento, el control sobre su propio desarrollo económico, sentido de control sobre la vida y el futuro, autosuficiencia étnica y económica (bajo circunstancias

normales), apego sentimental a la lengua materna, viabilidad de costumbres tradicionales, ámbitos favorables para la lectoescritura en la lengua materna, mucho aprecio por el aprendizaje, aceptación de la vida comunal en pro de la educación bilingüe, un programa vigoroso de educación bilingüe, usos reconocidos para el aprendizaje y la educación, acceso a la enseñanza en la lengua materna, 'hábito' familiar de la lectura en lengua materna y control de las escuelas por ellos mismos.

Situación sociológica favorable

Wallace (1956) advierte que el cambio social masivo puede causar la desmoralización y hasta la extinción catastrófica de un grupo minoritario. Los matsigenkas del Bajo Urubamba hablan francamente acerca de la magnitud de los cambios y problemas que confrontan: pérdida de rasgos culturales, privaciones resultantes de la crisis económica nacional, concesiones para la explotación del petróleo dentro de su territorio, la dificultad de defender sus títulos de propiedad de tierras y de recibir igual trato en la sociedad mayoritaria que históricamente ha subyugado al indígena, a pesar de las leyes favorables. Sin embargo, están creciendo en número y, en 1992, en el Bajo Urubamba presentaban un optimismo moderado. Aplicando a su situación la información de los capítulos 2 y 3, sugiero que entre los factores que contribuyen a su estabilidad están los siguientes:

- **Aislamiento.** Debido a su ubicación remota, los matsigenkas del Bajo Urubamba no han experimentado la subyugación extrema que algunos otros grupos étnicos sufrieron y, en consecuencia, estuvieron menos desmoralizados al empezar el contacto prolongado con el mundo exterior. Aunque están muy aislados, muy dispersos y viven en un terreno muy difícil, el grupo es lo suficientemente pequeño para ser tratado como una unidad administrativa y lo suficientemente grande para mantener su identidad étnica y cierto poder colectivo. (La ausencia de clanes y otras agrupaciones grandes de parientes también podría hacer de

su idioma un factor unificador más importante de lo que sería en otras circunstancias.)

- Un idioma escrito que puede ser leído por la mayoría de la población ha generado un sentido de igualdad lingüística con la sociedad mayoritaria.
- En el Bajo Urubamba, desde el principio del contacto prolongado con el mundo exterior, el refuerzo positivo de la cultura y el idioma matsigenkas ha contribuido a incrementar su sentido de valor propio.
- Una política de desarrollo comunal dirigida hacia la autonomía matsigenka ha fomentado independencia en vez de dependencia.
- Un período comparativamente largo (unos veinte años) de preparación antes de experimentar el fuerte impacto del mundo exterior, les dio tiempo para difundir e internalizar nuevos conocimientos con una presión mínima.
- El programa de desarrollo comunal generó fuentes de trabajo para los primeros alfabetizados (y desde entonces para muchos otros) y así creó usos inmediatos para la lectoescritura.
- Los conocimientos de matemáticas, castellano, historia y geografía del Perú así como de los sistemas cívico y judicial de la sociedad mayoritaria alivian su sentido de impotencia y proveen a los matsigenkas opciones para la solución de problemas (Gram Vikas y Pradan 1990; Varese 1985).
- El surgimiento de líderes educados, que han aprendido a presentarse ante las oficinas gubernamentales, les ha permitido cierto grado de autorepresentación.
- La experiencia en la administración de una cooperativa grande y próspera ha dado como resultado conocimientos que pueden utilizar en el futuro, aunque en muchos lugares las cooperativas agrícolas ya no son económicamente viables y hoy son más útiles como medios de representación oficial del pueblo (Pérez-Crespo 1986:262-263).
- El liderazgo compartido también podría ser un factor en el mantenimiento del equilibrio social. Los maestros bilingües y el programa escolar dependían del apoyo de los líderes comunales

y de los padres de familia. Por eso, el liderazgo ha sido, y sigue siendo, compartido entre jóvenes y ancianos en un mayor grado que en algunas sociedades, las cuales, a medida que la juventud adquiere educación, experimentan una gran brecha generacional. Un padre en la comunidad de Mayapo lo expresó de esta manera: “Yo digo que la escuela bilingüe es buena porque enseña a respetar a los adultos” (Padre de familia, Casa 2).

Patrones positivos de acomodación

Al adaptarse a circunstancias cambiantes, algunas sociedades, así como los individuos que pertenecen a ellas, parece que emplean medidas de acomodación que son más satisfactorias que otras. Entre los matsigenkas, se pueden encontrar individuos que muestran cada uno de los patrones identificados por Spindler y Spindler (1971) —tradicionalista (resistente al cambio), sincretista (procura reconciliar las dos culturas), transicionalista (desea pasar de su cultura a la mayoritaria pero muestra problemas de identidad y alienación de ambas) y élite aculturada (se identifica con la cultura mayoritaria hasta el punto de perder su identidad matsigenka). Los casos más extremos son fáciles de identificar: Los tradicionalistas escapan a lugares remotos y evitan el contacto con la vida comunal. Los sincretistas combinan prácticas religiosas nuevas con el chamanismo tradicional. Los transicionalistas muestran notable ambivalencia al buscar aceptación en las ciudades al mismo tiempo que procuran mantener los lazos familiares; algunos, mejor educados, son respetados tanto fuera como dentro del grupo y son verdaderamente bilingües y biculturales.

En 1992, sin embargo, la mayoría de los matsigenkas en las comunidades con escuela bilingüe evidenciaron mantener el equilibrio: “Algunas veces yo me molesto por los chismes aquí y digo, ‘Voy a salir de la comunidad,’ pero realmente nunca lo haría” (Padre de familia, Casa 42, Camaná). “Queremos vivir juntos porque así hay más ayuda. Cuando vivimos en una comunidad hay más robos, relaciones amorosas ilícitas y chismes. Eso me entristece, pero todavía seguiremos viviendo aquí” (Madre de familia, Casa 41,

Camaná). Un código nacional para las comunidades rurales legaliza las acciones disciplinarias, tanto para los comuneros como para los visitantes mestizos que transgreden los límites de las convenciones sociales (supervisor escolar, noviembre, 1992, comunicación personal). El saber que no están indefensos ante una injusticia flagrante ha incrementado mucho el sentido de seguridad entre los matsigenkas. Ellos me contaron de varias ocasiones en las que la policía y los jueces de paz comunales impusieron castigos merecidos tanto a matsigenkas como a mestizos.

Aunque los matsigenkas respetan su medio ambiente y de muchas maneras lo conservan bien, con el tiempo —especialmente si la población aumenta— las comunidades grandes agotarán los recursos naturales. El equipo del ILV trató de responder a esta situación introduciendo nuevos productos agrícolas —frijol, arroz, maní, frutas cítricas y otras— y fuentes alternativas de proteínas. La creciente escasez de materiales de construcción, de leña y tierras de cultivo era motivo de constante preocupación, aunque tal preocupación disminuyó un poco en 1991 con la adjudicación de mayores extensiones de tierras conseguidas con la ayuda del Centro para el Desarrollo del Indígena Amazónico (CEDIA), organización local de desarrollo comunal. Para esa fecha, la venta de productos agrícolas permitía la compra de algunos materiales de construcción y alimentos pero se suponía que si la economía continuara en un estado de depresión tal que la venta de productos agrícolas no supliría necesidades básicas, algunos de los comuneros podrían optar por la dispersión. Afortunadamente, en 1992 los matsigenkas todavía conservaban sus destrezas y sabían producir las cosas que les eran necesarias para subsistir antes de la llegada de artículos occidentales (Baksh 1984:447).

En la opinión de Walter Snell, el mayor logro secular del programa fue la obtención de partidas de nacimiento para los matsigenkas. Este reconocimiento de la persona como individuo les permitió convertirse en un pueblo y creó un sentido de autoestima y de afiliación en el grupo que es difícil de describir. Antes de eso,

ellos no existían ante la ley y se les llamaba animales y perros, en su propia cara.

Betty Snell recalca que el programa de desarrollo comunal no hubiera prosperado si no se hubiera dado a los matsigenkas una esperanza para el futuro. Por muchos años la despedida más común que escuchábamos era: “Yo ya no estaré aquí cuando regreses; ya estaré muerto”. Puesto que ellos verdaderamente esperaban ser vencidos por la muerte, había poco incentivo para sembrar chacras, construir una escuela o planificar un futuro para sus hijos. Las Sagradas Escrituras proveyeron esperanza espiritual; el desarrollo comunal ha provisto asistencia médica y herramientas de las que ellos se pueden servir. Ambos factores actuaron de manera conjunta para liberar a los matsigenkas del temor que los debilitaba, lo que a su vez les permitió alcanzar un mayor grado de autosuficiencia.

Todos los factores anteriormente mencionados representan medidas de acomodación que parece han elevado la satisfacción entre los comuneros. Betty Snell señala también que fue importante proveer ayuda y enseñar conocimientos fundamentales desde el comienzo. Según nuestra experiencia, una vez empezada la etapa de politización (Paulston 1980), la presencia de foráneos puede ser inaceptable.

Estrategias de adaptación/sentido de control

La tendencia observada por Foster (1973) y Paulston (1980) —que la generación que sigue el primer contacto podría desear tanto la aceptación de la sociedad mayoritaria que rechacen su lengua y su cultura indígenas— ha sido observada entre los matsigenkas sólo en un grado moderado. “Algunas veces los estudiantes jóvenes (hombres y mujeres) abandonan la escuela y salen de la comunidad. Se vuelven orgullosos y no se interesen en ayudar a su pueblo” (Padre de familia, Casa 17, Chokoriari). Como consecuencia, parece que algunos individuos —no más de veinte en 1992— han rechazado a su pueblo. La presión ha sido más evidente en la adopción de la vestimenta occidental, la pérdida de algunas tradiciones y destrezas entre los jóvenes y el deseo de portarse como los mestizos (que, por ejemplo,

ha motivado la aceptación de los bailes de la sociedad mayoritaria). Afortunadamente, los maestros, los padres de familia y los líderes religiosos y cívicos han reconocido el peligro de la extinción de la cultura y se están uniendo para combatir estas tendencias. Enseñan artesanía en la escuela. También incorporan la música y las danzas tradicionales en sus programas cívicos y fomentan la composición de himnos con música tradicional, aconsejando a los jóvenes que aprendan los cuentos y las destrezas tradicionales.

Aunque no todos los jóvenes cooperan, varios de ellos nos manifestaron su intención de permanecer en sus comunidades de origen (donde el dominio de la mayoría de las destrezas, tales como construir casas y la pesca, es obligatorio) y de utilizar su educación en bien de su pueblo. Tal como en Fiji (Clammer 1976), la “revolución de la alfabetización” entre los matsigenkas parece haber permitido al individuo “...emprender una jornada personal de autodidacto” y “reformular la organización de su sociedad...” (p. 201). De manera que los matsigenkas muestran características similares a las de los estudiantes descritos por Mehan, Hubbard y Villanueva (1994), que se adaptan a realidades nuevas e innovadoras de un modo cómodo para ellos sin sentirse presionados de asimilarse totalmente. Como han adquirido algunos mecanismos de adaptación, esperan —mediante su esfuerzo— lograr cierto éxito.

Por todo lo anterior, se ve que los matsigenkas han gozado de condiciones extraordinariamente favorables para la adquisición del alfabetismo. Han aprovechado las oportunidades.

Retos especiales

Sin embargo, nuestra experiencia ha demostrado que el desarrollo y los esfuerzos educativos locales que aparentemente funcionaban de una manera independiente (porque los matsigenkas estaban en una posición remota geográficamente hablando), dependen de las decisiones y políticas del gobierno central y se ven profundamente afectados por ellas. Los ejemplos incluyen decisiones gubernamentales mediante las cuales se crearon las escuelas bilingües, se requirió la organización de una cooperativa local y volvieron obsoletos a

todos los textos escolares. Estos cambios radicales de circunstancias requirieron un nuevo conjunto de acciones. Con frecuencia el cambio brusco, que aun las poblaciones urbanas lo encuentran penoso, conlleva a más interrupciones, confusión y costo para los grupos minoritarios aislados que para la sociedad mayoritaria.

Además, los matsigenkas han sido fuertemente influenciados por muchos otros factores del ambiente inmediato, sobre los cuales ni ellos ni el equipo del ILV han tenido control alguno. Entre estos están: Las actitudes de la sociedad nacional hacia los indígenas; el contacto con los comerciantes, madereros, turistas, compañías petroleras, antropólogos, autoridades educativas y gubernamentales; las burlas y la oposición crónica de algunas instituciones y de determinados ciudadanos los que no querían que los matsigenkas fueran autónomos; las ideologías de los forjadores de la opinión y de los políticos; las experiencias de los matsigenkas al visitar pueblos y ciudades fuera de su territorio; los ejemplos de los miembros de la sociedad mayoritaria y el contacto de los matsigenkas con otros grupos nativos. Los matsigenkas han tenido que idear sus propias reacciones hacia cada uno de estos factores. El hecho de que hayan podido hacerlo hasta 1993, sin sufrir una desmoralización masiva, sugiere que los patrones de acomodación que adoptaron fueron eficaces para ellos.

¿Cómo definen los matsigenkas a una persona alfabetizada?

Los matsigenkas no tenían una tradición literaria y, en los primeros años de contacto, les fue difícil entender los conceptos subyacentes a la lectoescritura. No es sorprendente, entonces, que a los entrevistados les fuera difícil expresar sus ideas sobre el alfabetismo. En respuesta a nuestra pregunta “¿Qué es la lectura?” varios respondieron “No sé, nunca he pensado en esto”. Sin embargo, sesenta personas en cinco comunidades dieron respuestas perspicaces que cayeron dentro de cuatro áreas y que se describen a continuación.

Leer y escribir es comprender lo escrito

Dos verbos aparecían alternativamente en las respuestas/ definiciones relacionadas con la comprensión: *okoneatakena* ‘me es claro’ y *nokemakero** ‘yo lo entiendo’. Además, algunas personas incluyeron como parte de la definición ‘la habilidad de decir en voz alta lo que está escrito’. Ejemplos:

- “Yo lo miro y está claro” (Padre de familia, Casa 16, Segakiato).
- “Yo puedo mirar y entender lo que está escrito” (Padre de familia, Casa 33, Segakiato).
- “Yo miro y no sé lo que dice. Luego alguien más lo mira y dice: ‘dice esto’. Veo que está claro para ella” (Madre de familia, Casa 13, Shivankoreni).
- “Yo miro lo que está escrito y puedo decirlo” (Madre de familia, Casa 31, Camisea).

Leer y escribir es dominar una destreza

Varias respuestas indicaron que la destreza de la lectoescritura se debe demostrar para probar su existencia pero otros participantes consideraron que la destreza existe —aun sin demostración— si ha sido enseñada/aprendida. Ejemplos:

- “Cuando yo digo, ‘¿Qué es esto?, ¿esto?, ¿esto?’ y ella me lo puede decir [correctamente], entonces yo sé que ella sabe leer” (Padre de familia, Casa 6, Camisea).
- “Aquellos que no pueden, no leen; aquellos que pueden lo hacen” (Padre de familia, Casa 6, Shivankoreni).
- “Yo veo que él escribe *tsirin*, *tsirin* y entonces está claro para él y él puede hablar lo que dice” (Padre de familia, Casa 40, Puerto Huallana).
- “Si ellos han ido a la escuela, habrán aprendido porque el maestro les habrá enseñado” (Padre de familia, Casa 8, Camisea).

Leer y escribir es pasar por un proceso de aprendizaje

Los participantes expresaron claramente que algunos lectores sabían sólo un poco; todavía no habían terminado de aprender a

leer y escribir. Un verbo usado con frecuencia en relación a esto fue *yogotanake* ‘*está aprendiendo*’. Ejemplos:

- “Cuando yo todavía no había visto ni papel ni letras, estas no eran claras para mí. Yo miraba cosas escritas pero no las podía decir. Más tarde, cuando el maestro me enseñó las sílabas, vi que las letras se volvían más claras” (Padre de familia, Casa 11, Camisea).
- “Mi hijo sabe un poco (es decir, las primeras cartillas) pero todavía está aprendiendo; todavía no sabe todo” (Madre de familia, Casa 31, Camisea).
- “Yo nunca terminé de aprender a leer” (Padre y Madre, Casa 36, Camisea).

La lectura y la escritura se relacionan con el ego

Ciertas respuestas enfocaban la consciencia de individuos acerca de sus habilidades: “Yo les oigo decir que ellos no saben” (Padre de familia, Casa 40, Shivankoreni). Un participante relacionó la escritura con la expresión de sus pensamientos: “Es para decir por escrito todo lo que queremos” (Padre de familia, Casa 38, Shivankoreni).

Las respuestas se desdoblaron como sigue:

Cuadro 8.1. Definición matsigenka del alfabetismo

Conceptos del alfabetismo Pregunta:	Entender lo escrito		Dominar una destreza		Proceso	Relación con el ego	
	Claro/compreensible	Y poder decirlo	Demostrarla	Enseñar/aprenderla		Auto evaluación	Auto expresión
¿Qué es la lectura?	25	13	2	7	10	3	0
¿Cómo se la distingue?	0	0	23	1	0	0	0
¿Qué es la escritura?	6	1	4	4	1	2	1
¿Cómo se la distingue?	0	0	6	0	0	0	0
Total	31	14	35	12	11	5	1

Un padre de familia perspicaz en Camisea (Casa 31) dio quizás la descripción más gráfica: “Yo miro [el papel]. Según lo que está escrito, lo entiendo en mi cabeza. Sé que no estoy equivocado sobre lo que entendí en mi cabeza. Pienso sobre lo que estoy leyendo. La persona que no sabe leer no entiende lo que está viendo y por eso balbucea. No puede leer solo [sin que se le diga lo que son las palabras] y no sabe escribir”.

Funciones de un alfabetizado

La observación indicó que en las comunidades se espera que el alfabetizado por lo menos pueda interpretar escritos simples en matsigenka y ayudar a otros a hacerlo. En esta cultura, que atribuye un gran valor al hecho de compartir, se espera que se compartan las destrezas del alfabetismo al igual que se comparten los alimentos. Los alfabetizados pueden escribir sus firmas oficiales. Generalmente también pueden escribir cartas amistosas en matsigenka y hacer operaciones simples de aritmética en papel para sí mismos y para otros. En los cultos religiosos, cuando se anuncia un himno o un pasaje bíblico, todo se detiene hasta que los alfabetizados hayan ayudado a los analfabetos a su alrededor a encontrar la página correcta. Se espera que la persona completamente alfabetizada pueda leer todo lo que está escrito en matsigenka y, quizás, escribir documentos de tipo comercial. Pero es posible ser alfabetizado en matsigenka y no en castellano, y vice versa. Los alfabetizados, especialmente los que han aprendido castellano, tienen la responsabilidad de representar a sus paisanos ante el mundo exterior —recibir a los visitantes, negociar con los comerciantes, tratar con las autoridades y contestar la correspondencia oficial. Son dignos de respeto en proporción a sus conocimientos y a su habilidad.

Reflexión

Como grupo, los matsigenkas nunca se han avergonzado de su lengua materna. Algunos teóricos sugieren que su salud psicológica puede, en parte, atribuirse a esta realidad (Guiora 1984:10). Otra consecuencia es que la mayoría no ha rechazado la alfabetización

en lengua materna, como lo hicieron los quechuas de la sierra peruana (Weber 1994) o los maya-quichés de Guatemala (Henne 1985). El aprendizaje de los matsigenkas también se vio facilitado por el hecho de que los nuevos conceptos se enseñaron primero en lengua materna y pudieron comprenderlos. Luego la transferencia al castellano (como recomiendan la UNESCO 1953a; Modiano 1973; Freire y Macedo 1987; y muchos otros) también fue más fácil. Aunque la adquisición del alfabetismo no garantiza el desarrollo económico (Cairns 1985; K. Gough 1968; Freire y Macedo 1987), sí ha hecho posible casi toda la capacitación especializada que los matsigenkas recibieron y ha sido la base para sus escuelas, iglesias, postas de salud, tiendas, aserraderos, auto-gobierno y nombramientos a posiciones dentro del gobierno nacional tales como Coordinador Educativo, Supervisor Escolar, Juez de Paz, Encargado del Registro Civil, Regidor Provincial y Senador Departamental.

Los matsigenkas, no habiendo tenido una tradición literaria, han desarrollado conceptos de lectoescritura que representan su experiencia en las escuelas bilingües. Aunque muchos tuvieron dificultad en expresar sus pensamientos, sus definiciones colectivas muestran un alto nivel de comprensión, análisis y expresión para un grupo no acostumbrado a tratar con abstracciones occidentales.

Factores que contribuyen a la institucionalización del alfabetismo y a costumbres grupales que giran alrededor de la lectura

Para tratar de saber si se han desarrollado instituciones o ambientes para el alfabetismo matsigenka, observé cuidadosamente durante mi visita. El siguiente es un informe.

Actividades de apoyo a la lectoescritura

Durante mi primera visita al territorio matsigenka en 1963, escuelas incipientes y grupos religiosos proveyeron el único apoyo institucionalizado a la lectura. En 1992, me sorprendí al encontrar varias actividades de apoyo en cada comunidad con escuela

bilingüe. Por lo que yo sé, el estímulo para formar la mayoría de las nuevas instituciones partió de la gente misma sin presión directa de foráneos, aunque seguramente un sentido general de que necesitaban estrategias de autodefensa y el deseo de identificarse con la sociedad mayoritaria son factores indirectos. El evidente orgullo de la gente al contarme cómo se habían organizado me llevó a interpretar las nuevas estructuras como un indicio de que los matsigenkas captan rápidamente las ideas que les parecen útiles y que adaptan los modelos a sus propósitos.

Las instituciones que existían en las comunidades en 1993 eran las que se nombran a continuación.

1. Una escuela, que fue parte del sistema educativo oficial.
2. Una iglesia, afiliada con la Asociación de Iglesias Evangélicas Matsigenkas, entidad legalmente constituida, donde la lectura era parte de los cultos, la escuela dominical, los estudios bíblicos, los retiros y las reuniones administrativas.
3. Una posta de salud donde se guardaban archivos, se exhibían carteles y se distribuían medicinas con las respectivas instrucciones. Las postas de salud funcionaban bajo convenio con el Ministerio de Salud.
4. Una Asamblea General (organizada alrededor de 1990, de acuerdo con la Ley de Comunidades Nativas, con la asistencia del Centro para el Desarrollo del Indígena Amazónico, organización regional de desarrollo comunal). Como es obligatorio que todos los comuneros participen en la administración de su comunidad, se controlaba la asistencia de los adultos y adolescentes a las reuniones de la Asamblea General. En las Asambleas se leían cartas, solicitudes y leyes, se trataba los asuntos de la agenda escritos en la pizarra, se rendían informes sobre las cuentas de la comunidad, y el Secretario mantenía y leía las Actas.
5. Una Asociación de Padres de Familia de la escuela primaria. Si existe un colegio secundario en la comunidad, se forma otra Asociación de Padres para tratar asuntos de la educación secundaria.

6. Un Club Deportivo Masculino. Además, donde existe un colegio secundario, organizan equipos masculinos y femeninos de fútbol y de voleibol como parte del programa de educación física. Invitan a comunidades vecinas participar en torneos inter-comunitarios, por medio de oficios escritos y ceremonias apropiadas. Las mujeres adultas juegan en equipos pero tienden a no estar organizadas de una manera formal.
7. Un Club de Madres (excepto en Camaná). Esta organización apoya a los hombres en los días de trabajo comunal preparándoles el almuerzo. En algunos pueblos, el Club de Madres asume la responsabilidad de la construcción y el mantenimiento de las calles de la comunidad. También pueden realizar proyectos de apoyo a la escuela como la preparación del desayuno escolar.
8. Una Asamblea General a nivel de la Asociación de Iglesias.
9. Una Liga Femenil a nivel de la Asociación de Iglesias.

Cada una de estas organizaciones realiza sesiones ordinarias mensuales. Funcionarios electos —Presidente, Vicepresidente, Secretario(a), Tesorero y uno o dos delegados de la comunidad— dirigen las sesiones. Se escribe la agenda en una pizarra delante de la sala de asambleas y se borran los puntos a medida que son tratados. El Secretario guarda y lee las actas oficiales. El tesorero lleva las cuentas y puede presentar el informe mensual en la pizarra. Debido al número de organizaciones que actualmente funcionan, la mayoría de los comuneros —en uno u otro período— se turnan para servir a la comunidad como funcionario electo y durante esa gestión tienen mayor contacto con la documentación.

Aunque tanto las organizaciones como las sesiones se basan en innovaciones occidentales, uno puede notar que estas se han adaptado a las características culturales matsigenkas —donde el consenso del grupo tiene un alto valor— y forman una parte única y satisfactoria de la vida comunal. La disposición de los asientos (hombres delante, mujeres y niños atrás y a los lados, o familias juntas) refleja los patrones tradicionales de las visitas. Al dar información desde el

podio, a menudo surge un diálogo entre el orador y un anciano (o ancianos) los que actúan como portavoces del público congregado —patrón tradicional de la oratoria formal matsigenka. Las mujeres, las que normalmente permanecen en silencio, se vuelven elocuentes en asuntos que les atañen fuertemente, a menudo en el estilo chillón y llorón que se utiliza cuando se ventilan los problemas en casa.

Mediante la cuidadosa inclusión de todo asunto relacionado con la vida comunal para que todos estén bien informados, las reuniones mensuales se adaptan al patrón cultural con orientación hacia los eventos y el trato personal directo. Como consecuencia, las reuniones son muy prolongadas —frecuentemente de seis a ocho horas— y tienen alto valor social. En ellas se comparten las noticias, se aprueban matrimonios, se distribuyen tierras de cultivo y se ventilan las tensiones. La comunidad también debe llegar a un acuerdo sobre presupuestos, necesidades de la escuela y proyectos de trabajo. Debe coordinar los horarios de la comunidad, de la escuela y de la iglesia. Debe atender casos disciplinarios (cuando estos surjan). Debe planificar eventos especiales (tales como auspiciar un torneo de fútbol o la celebración de un aniversario) y debe responder a avisos y pedidos del gobierno y otras entidades. Al final de las sesiones —por lo menos en las comunidades bien administradas que he observado— se nota alivio (todo el mundo está cansado de estar sentado), satisfacción (de saber acerca de los problemas actuales y haberlos tratado), una fuerte convicción de estar una vez más al mando de los asuntos comunales y algunas veces aprehensión (si todavía quedan problemas interpersonales difíciles o si un asunto, como una amenaza de perder sus títulos de tierras, aún queda por resolver).

Cada vez más obvio en años recientes, quizás como resultado de su creciente autogobierno, ha sido el aumento de autoestima entre los matsigenkas y el pensar que tienen el derecho de tomar sus propias decisiones. Recuerdo que en una visita en 1990 pregunté a tres jóvenes adultos, “¿Qué piensan los matsigenkas con respecto a las casas unifamiliares (que ahora han reemplazado en gran parte a las tradicionales casas comunales de la familia extendida)?” Les

expliqué que preguntaba porque se había criticado a los miembros del ILV por imponer este cambio, aunque yo no tenía conocimiento de ello. La indignación de mis interlocutores fue sorprendente, “¿Por qué la gente no *nos pregunta a nosotros* antes de escribir tales cosas? A nosotros *nos gusta* vivir en casas unifamiliares. Con menos gente hay menos tensiones interpersonales”.

Cada comunidad tenía una tienda, aunque antes de 1992, debido a la crisis económica, las tiendas atravesaron tiempos difíciles y se cerraron temporalmente. Dos comunidades, sin embargo, todavía supervisaban la operación de aserraderos y piladoras de arroz donados para el uso comunal. Esto mantenía a los involucrados activos en actividades como medir, pesar, contar y manejar dinero, y requería el mantenimiento de documentación, la capacitación de operadores y el nombramiento de supervisores, quienes llevaban los libros y presentaban informes a la Asamblea General.

Además de todo lo anterior, por lo menos cuatro comunidades habían formado también comités Pro-CONCODE. La misión del comité era solicitar al gobierno donativos ofrecidos para fines específicos, tales como la construcción de escuelas y clínicas. Una vez recibida, el comité también supervisaba el uso del dinero.

En la actualidad la mayoría de las comunidades tienen registros civiles, que inscriben los nacimientos y las defunciones y otorgan partidas de nacimiento. Por primera vez en 1992, equipos de personas que hacían la inscripción militar llegaron a comunidades claves, para proveer servicios de inscripción militar a los matsigenkas. También por primera vez en 1992, el gobierno instaló mesas de sufragio en un lugar central, haciendo posible votar a muchos que no podían viajar a las ciudades.

En 1975, las comunidades matsigenkas del Bajo Urubamba con escuelas bilingües formaron una cooperativa agrícola, la cual con el tiempo se convirtió en la entidad organizadora central llamada *Central de las Comunidades Nativas Matsigenkas* (CECONAMA). Cada una de las comunidades del área con escuela bilingüe pertenece a la Central y envía un delegado a su Asamblea General Anual. Un Comité Ejecutivo de la *Central*—compuesto por un Presidente, Vicepresidente,

Secretario, Tesorero, y un delegado de cada comunidad— es elegido cada año por la Asamblea General. Dicho Comité se encarga de atender asuntos formales con entidades gubernamentales y todos los demás asuntos que afectan a las comunidades. Después de la Asamblea General de la Central, se envía un informe escrito de los procedimientos a cada comunidad miembro que luego se presenta en las reuniones comunales. Los miembros del Comité Ejecutivo de la Central también visitan a las comunidades de vez en cuando para difundir información y envían comunicaciones escritas cuando surge la necesidad.

Ciertos individuos claves quienes se participaron en la traducción y revisión del Nuevo Testamento y porciones del Antiguo Testamento en el idioma matsigenka, cuentan con capacitación y experiencia en procesos editoriales. Sus familias y comunidades ayudaron a leer versiones preliminares de la traducción y contribuyeron sus opiniones sobre si o no los pasajes expresaban el contenido con claridad. Este proceso sirvió para levantar más consciencia pública sobre la lengua escrita.

Costumbres grupales que giran en torno a la lectura

Entre los matsigenkas hoy en día es una práctica común escribir cartas e invitaciones formales para eventos especiales. Dibujan diseños en camisetas y otras prendas de vestir y marcan su ropa escribiendo sus nombres en un pliegue interior. Se cuenta que un padre joven, quien salió de la comunidad para trabajar y murió trágicamente bajo circunstancias sospechosas —a pesar de que sus documentos personales le fueron robados— fue identificado por el nombre escrito en el interior del puño de su camisa.

Anuncios públicos —en matsigenka y en castellano— aparecen en letreros y carteles por todas partes, especialmente en postas de salud, iglesias y concejos. Individualmente, anotan sus deudas y los que asisten a la iglesia toman apuntes de vez en cuando, ya sea como preparación para el servicio o para recordar versículos y puntos importantes de la lección. Los predicadores ilustran sus sermones con anotaciones en la pizarra. En muchos hogares acostumbran leer

la Biblia de manera individual y en familia. A veces escriben letras en las paredes o las graban en plantas y pates de calabaza. (Parte de dichos escritos parecen haberse originado con los niños pequeños, los que practicaban sus letras mientras jugaban, pero en una pared lucía caligrafía en letra gótica elegante como parte de un mural dibujado con tiza).

Las madres con frecuencia mencionaban que ellas ayudaban a sus hijos con sus tareas escolares y podíamos observar que realmente los alumnos hacían las tareas. También la gente, individualmente o en grupos, se congrega alrededor de cualquier nuevo escrito que llega a sus manos. Los comuneros guardan sus partidas de nacimiento con cuidado —frecuentemente en secciones de bambú— y se preocupan por entender las instrucciones contenidas en los frascos de medicinas. Aunque los analfabetos todavía pueden desenvolverse cómodamente en la sociedad, es interesante notar que en las comunidades con escuela bilingüe, casi cada persona analfabeta tiene un intermediario alfabetizado —alguien a quien él o ella acude cuando necesita comprender algo escrito, escribir una carta o comprar o vender con dinero en efectivo.

Los matsigenkas alfabetizados también expresan un sentido de haber llegado a ser parte de su país y del mundo (Purves 1987:229). “Si no hubiera existido una escuela, hoy yo no sabría. Ahora puedo escribir, sumar, estudiar, leer los periódicos y entender un poco el castellano. Antes no era así” (Padre de familia, Casa 18, Puerto Huallana).

Reflexión

Los matsigenkas hoy están pasando del uso principal de la lengua (el uso oral, según Ong 1982) al uso secundario (el habla oral apoyada por materiales escritos). Más aún, están desarrollando lo que Heath (1991) llama “el sentido de ser alfabetizados” —“la habilidad de mostrar un comportamiento alfabetizado”, que incluye hacer comparaciones, establecer secuencias, debatir, interpretar y crear trozos extensos de lenguaje oral y escrito en respuesta a un texto escrito (p. 3). Ejemplos del uso de la escritura (además de las tareas

escolares realizadas tanto por maestros como por alumnos) incluyen: informes de la Central Matsigenka, agendas de organizaciones comunales escritas en la pizarra y tratadas punto por punto, actas, carteles de salud que evocan preguntas y comentarios, instrucciones para las medicinas, facturas de la posta de salud, el aserradero y las tiendas; lecturas bíblicas y sermones en las reuniones habituales de las iglesias; estudios bíblicos y correspondencia comercial y personal.

Estos usos del alfabetismo tienen una doble función: a) proveen razones instrumentales para aprender a leer y mantener dicha destreza, y b) dan práctica para analizar, categorizar, interpretar intenciones, seguir instrucciones escritas, hacer cálculos numéricos y manejar documentos. Tales destrezas son importantes para el éxito en la escuela.

Resumen del capítulo

Este capítulo menciona factores que han contribuido al alfabetismo entre los matsigenkas. Entre ellos encontramos políticas nacionales favorables, aislamiento geográfico, un fuerte sentido de identidad cultural y lingüística, una lengua escrita con una ortografía bien aceptada, refuerzo positivo de la lengua y la cultura desde el comienzo del contacto prolongado con foráneos, una política de desarrollo comunal dirigida hacia la autonomía matsigenka, un período de tiempo relativamente extenso en el cual los matsigenkas lograron adaptarse a los cambios, patrones constructivos de acomodación, y estrategias para hacer frente a los cambios que han fomentado un sentido de estar al mando y que han incrementado la auto-estima.

La investigación reveló que los matsigenkas consideran que una persona alfabetizada tiene la destreza de entender y decir correctamente los símbolos de las palabras en una página, que aprender a leer es un proceso, y que la lectura es un medio de auto-expresión.

Los usos institucionales del alfabetismo se encuentran no sólo en la escuela y la iglesia sino también en las reuniones comunales, las asociaciones de padres de familia, clubes deportivos, clubes femeniles, y la *Central Matsigenka*. En cada una de estas instituciones

hay reuniones continuas donde se maneja la correspondencia, se registran y se leen las actas en voz alta, y se escriben las agendas en la pizarra. Postas médicas, tiendas, aserraderos, piladoras de arroz, registros civiles y proyectos que generan ingresos para la comunidad proveen usos continuos de la lectura y la escritura.

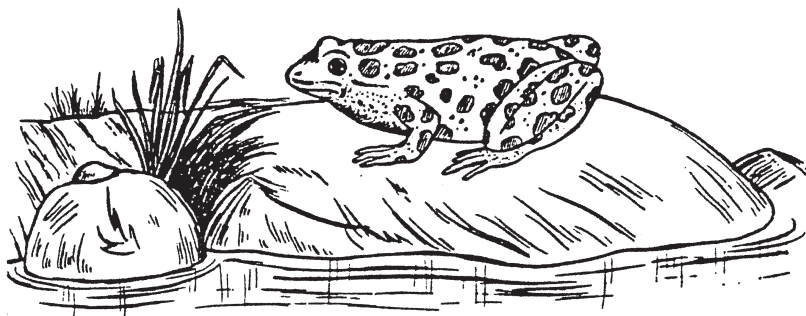
Escritura de cartas, etiquetas de ropa, letreros públicos, toma de notas, lectura de la Biblia, hacer listas, y escribir en hojas de cactus, calabazas, paredes y polos son evidencias adicionales que la alfabetización ha llegado a ser parte de la costumbre del grupo. Todo esto proporciona un fuerte apoyo para el alfabetismo.



Habitantes de Shimentaato ven libros de cuadros por primera vez.

– Fotos: P. Davis, hacia 1972

32



Ikanti:

—Sa nagakerityo, ¿ario tyari nagakeri?

Nokitsatakeri okapatsatakera.

Ikantaigi tovairi:

—Teratyo, kañotari chapi tera onkapatsave-
tempa piatake pagakiti, nareogi nokitsakitsageiga-
vetaka tera ario nagaige.

Ipiriniventaiganakerityo samanityo itimage-
vetanaka kantankicha avisanakeri ishinkiro ikava-
kavavetanaka pairotyo yogitaiganakeri.

Impogini ikanti:

—Inti noneake kagantageri tonoanto ipegakena
isari pairatama atsantsatsempokirika. Noaigake
nokitsavageigakera itatsempokigemata imonteakaro
pairatamatake ariotserarika itsera.

Ikematigiri otsapiku tsotagn:

—Vioratyo kavegantatsirira.

Ikavakavaiganake:

—Ejeje, ejeje.

Figura 8.1. Ejemplo: una página de
lectura avanzada — una leyenda.

Capítulo 9

Perspectivas personales: Actitudes y uso del alfabetismo

Es preciso que nuestras hijas asistan a la escuela para poder apoyarnos. Otras muchachas necesitan estudiar para poder apoyar a sus maridos. A veces, cuando estoy atendiendo a pacientes, necesito que mi esposa me ayude. Ella también atiende a pacientes.

– Padre de familia, Casa 23, Puerto Huallana

Introducción

Este capítulo enfoca las actitudes hacia el alfabetismo reportadas por los matsigenkas y las actividades de alfabetismo que observamos. De maneras esperadas e inesperadas la lectura y la escritura están permeando la vida del pueblo y contribuyendo a la retención del alfabetismo.

Actitudes hacia el alfabetismo

Deseando entender si los matsigenkas valoraban el alfabetismo lo suficiente para retenerlo hicimos una serie de preguntas en nuestra entrevista. Las preguntas produjeron un consenso virtualmente unánime que la lectura y la escritura son buenas. Aun los no alfabetizados y los que no deseaban estudiar consideraron que el alfabetismo tiene valor y querían que sus hijos aprendan. Con el deseo de sondear con mayor profundidad, hicimos una serie de preguntas a diferentes participantes en diferentes comunidades. Los cuadros que siguen enumeran las respuestas a dichas preguntas. Las categorías mostradas son las que expresaron los matsigenkas, no las que los investigadores determinaron de antemano.

Cuadro 9.1. ¿Sabe usted leer bien?

Comunidad	No sé leer	Más o menos	Un poco	No bien	No - mala vista	Si bien	Si - pero mala vista	Total
Camisea	2	14	3	28	0	14	1	62
Camaná	1	2	0	3	0	0	0	6
Chokoriari	0	0	0	9	0	3	0	12
Mayapo	1	0	0	9	0	1	0	11
Nueva Luz	0	0	0	0	0	1	0	1
Pto. Huallana	0	0	0	6	0	1	0	7
Segakiato	1	0	0	20	0	0	0	21
Shivankoreni	3	2	1	13	1	1	0	21
Total	8	18	4	88	1	21	1	141

De 141 participantes que respondieron a esta pregunta, ocho no sabían leer, 89 creían que no leían bien, cuatro leían sólo un poco y 18 se autoevaluaron como más o menos buenos lectores. Sólo 22 (15.6%) se consideraban ser buenos lectores. Sin duda, todas las respuestas se vieron afectadas por el típico sentido matsigenka de modestia que no permite contestar afirmativamente a menos que las destrezas sean superiores.

Cuadro 9.2. ¿Lee usted mucho?

Comunidad	Nada	Todos los días	Un poco	Poco, mala vista	No mucho	No - mala vista	A menudo	Algo	Casi nada	Total
Camisea	2	52	8	1	12	2	11	27	2	117
Camaná	3	11	1	0	4	0	3	7	0	29
Chokoriari	1	2	0	0	5	0	1	9	1	19
Mayapo	1	6	2	0	6	0	1	5	0	21
Nueva Luz	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Pto. Huallana	0	12	0	0	3	0	6	9	1	31
Segakiato	2	13	5	0	10	0	1	3	2	36
Shivankoreni	3	10	5	0	5	0	0	9	2	34
Total	12	107	21	1	45	2	23	69	8	288

De 288 participantes, 59 dijeron que no leían pero 229 (79.5%) leían por lo menos un poco. Entre estos últimos, la mayoría (107) eran estudiantes y leían todos los días durante el año escolar. Los demás que leían todos los días tendían a ser líderes educativos o religiosos; sin embargo, con materiales escritos siempre a la vista en la comunidad, sospecho que la gente no está consciente de la frecuencia con la que en realidad leen anuncios, agendas y carteles.

Cuadro 9.3. ¿Escribe usted mucho?

Comunidad	Nada	Todos los días	Un poco	No	No - mala vista	A menudo	Algo	Casi nada	Total
Camisea	2	51	9	16	1	6	29	3	117
Camaná	3	10	4	4	0	2	6	0	29
Chokoriari	1	1	1	6	0	1	6	1	17
Mayapo	1	6	0	10	0	0	4	0	21
Nueva Luz	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Pto. Huallana	0	12	0	5	0	5	8	1	31
Segakiato	2	13	6	13	0	1	1	0	36
Shivankoreni	3	10	5	11	0	0	5	0	34
Total	12	104	25	65	1	15	59	5	286

De 286 participantes, 78 dijeron que no escribían pero 208 (72.7%) indicaron que escribían por lo menos de vez en cuando. Otra vez, los estudiantes escriben todos los días durante el año escolar, los maestros y administradores escolares escriben constantemente y los líderes religiosos escriben con frecuencia. Los secretarios de las organizaciones comunales escriben por lo menos una vez al mes.

Cuadro 9.4. ¿Seguirá usted leyendo?

Comunidad	Nada	Sólo un poco	Algo	Muy poco	Sí	Sí, con reserva	Total
Camisea	0	4	1	1	43	1	50
Camaná	0	0	0	0	6	0	6
Mayapo	0	0	0	0	1	0	1
Nueva Luz	0	0	0	0	1	0	1
Pto. Huallana	0	0	0	0	13	0	13
Segakiatto	0	0	0	0	8	0	8
Shivankoreni	4	2	0	0	10	1	17
Total	4	6	1	1	82	2	96

De estos 96 participantes, 82 (85.4%) dieron respuestas afirmativas contundentes y un total de 92 esperaban seguir leyendo, por lo menos un poco. “Si dejo de hacerlo, voy a retroceder. Yo quiero seguir leyendo” (Padre de familia, Casa 6, Camaná). “Yo quiero aprender más y más” (Padre de familia, Casa 17, Camaná). “Sí, voy a leer mucho. Me gustaría llegar a ser doctor” (Padre de familia, Casa 10, Camisea).

Las mujeres también tuvieron opiniones definidas sobre la importancia de la lectura y la necesidad de que los niños perseveren hasta dominarla. Esta pregunta evocó la siguiente respuesta de una madre:

Hace mucho tiempo cuando yo fui a la escuela, no pensé qué clase de trabajo querría hacer más tarde. Yo dije: “No voy a regresar a la escuela; estoy sentada allí sólo por gusto”. En vano mi mamá me decía: “Hija mía, anda a la escuela”. Yo no quería; estaba cansada de estudiar.

Ahora es lo mismo con mi hija. Ella va a la escuela y se cansa de hacerlo. Yo le digo: “Anda a la escuela. Mírame a mí. Hace tiempo yo tuve la oportunidad [de

aprender]. Mi mamá me decía: ‘Andate a la escuela y aprende. Aprende a escribir y a leer y a hablar castellano. Aprende a sumar para que puedas vender y aprender a coser’”. Yo decía: “No quiero; sólo escucharé el radio”. Yo decía eso, pero ahora es difícil para mí.

– Madre de familia, Casa 18, Puerto Huallana

Cuadro 9.5. ¿En qué idioma va a leer?

Comunidad	Ninguno	Ambos	Castellano	Castellano con excepciones (sé mi idioma)	Matsigenka	Total
Camisea	0	75	1	0	25	101
Camaná	2	13	0	0	5	20
Chokoriari	1	7	1	0	3	12
Mayapo	0	9	0	0	4	13
Nueva Luz	0	1	0	0	0	1
Pto. Huallana	0	20	0	0	9	29
Segakiato	0	16	0	0	9	25
Shivankoreni	2	17	1	1	8	29
Total	5	158	3	1	63	230

De 230 participantes, cinco contestaron que no leían en ningún idioma; cuatro preferían el castellano, 63 pensaban seguir leyendo sólo en matsigenka y 158 (68.7%) contestaron que iban a leer en ambos idiomas. Con frecuencia los participantes indicaban que el castellano les era más difícil, pero por esa misma razón deseaban practicarlo y aprenderlo mejor. “Yo quiero aprender más castellano para hablar con los visitantes” (Padre de familia, Casa 7, Camisea). El énfasis de todos, excepto en dos o tres de las conversaciones, fue que el castellano era una añadidura y no una sustitución del matsigenka. Los que leían mayormente en castellano lo hacían porque habían agotado todo el material disponible en matsigenka y porque el nuevo material de lectura accesible estaba en castellano.

Cuadro 9.6. ¿Quiénes necesitan leer?

Comunidad	Los niños	Todos	Todos los que quieren	Los hombres	Dudoso	Total
Camisea	0	47	5	0	0	52
Camaná	0	13	0	0	0	13
Mayapo	0	4	1	0	0	5
Nueva Luz	0	1	0	0	0	1
Pto. Huallana	0	8	0	0	1	9
Segakiato	0	17	0	0	0	17
Shivankoreni	1	11	3	1	0	16
Total	1	101	9	1	1	113

Al preguntarles: “¿Quién necesita leer?”, uno de los 113 participantes contestó: “Los niños”. Uno respondió: “Los hombres”. Ciento uno (89.3%) respondieron: “Todos”. Para otros nueve el concepto de todos significaba “todos los que quieren” y una estuvo insegura. La opinión mayoritaria fue expresada de muchas maneras: “No quiero que nadie se quede afuera” (Padre de familia, Casa 7, Mayapo). “Todos —los niños, las niñas, los hombres, las mujeres. Los niños deben ir al colegio para que sepan defendernos” (Padre de familia, Casa 16, Mayapo). “Yo quiero que todos sepan, por ejemplo, los conocimientos de los libros y de la Biblia. Todos los niños necesitan saber” (Padre de familia, Casa 41, Camaná). “No hay nadie que no necesite saber” (Padre de familia, Casa 23, Shivankoreni). “[Se necesita aprender] para poder leer sin recelo dondequiera que uno esté” (Hijo, Casa 3, Camisea).

Cuadro 9.7. ¿Necesitan leer las mujeres?

Comunidad	No	Dudoso	Sí	Sí, si ellas quieren	Total
Camisea	0	0	25	1	26
Camaná	0	1	5	1	7
Mayapo	0	0	3	0	3
Nueva Luz	0	0	1	0	1
Pto. Huallana	0	0	5	2	7
Segakiato	1	0	6	0	7
Shivankoreni	0	0	2	2	4
Total	1	1	47	6	55

De 55 participantes a quienes se les hizo específicamente esta pregunta, 47 (85.4%) respondieron “Sí”. Seis más respondieron agregando: “si ellas quieren”. Esta actitud favorable a que las mujeres aprendan funciona en la práctica. Yo escuché sólo de una, quizás dos, niñas en edad escolar que no estaban matriculadas en la escuela y esto me fue comentado como una triste excepción.

“Las mujeres también necesitan aprender” (Padre, de familia, Casa 34, Segakiato). “Las niñas también necesitan ir a la escuela; así ellas pueden ocupar puestos en la comunidad” (Padre de familia, Casa 8, Camisea). “Las mujeres deben tener las mismas oportunidades que los hombres —aprender a leer, escribir y asistir a la secundaria. El único problema es la falta de dinero” (Padre de familia, Casa 17, Camisea). Yo, sin embargo, no he escuchado de ningún niño en edad escolar que haya sido impedido de entrar a la primaria solamente por falta de dinero.

Cuadro 9.8. Las autoridades, ¿Necesitan leer?

Comunidad	No	No, pero necesitarán ayuda	Dudoso	Sí	Sí, si no hay ayuda	Total
Camisea	2	1	0	35	1	39
Camaná	0	2	1	6	0	9
Mayapo	0	1	0	4	1	6
Nueva Luz	0	0	0	1	0	1
Pto. Huallana	0	3	0	7	0	10
Segakiato	0	1	0	13	0	14
Shivankoreni	0	3	0	12	0	15
Total	2	11	1	78	2	94

Para determinar si los matsigenkas creen que las autoridades comunales necesitan saber leer (porque los líderes del pasado han sido muy eficaces sin ser alfabetizados), hicimos un esfuerzo especial para entrevistar a representantes de todas las edades y niveles de responsabilidad. De 94 entrevistados, 78 (83%) respondieron enfáticamente que sí; dos contestaron negativamente y uno estuvo inseguro. Repetidas veces escuchamos: “Ahora las cosas son diferentes”. “Hace tiempo era posible ser jefe sin saber leer. Hoy sería difícil poder hacer las cosas” (Padre de familia, Casa 6, Camaná). “Necesitan saber leer las cartas que llegan y pasar la información al pueblo” (Padre de familia, Casa 4, Camisea). “Necesitan ser alfabetizados para hacer su trabajo; de otra manera, no pueden firmar documentos” (Hija, Casa 4, Shivankoreni). “Les estafarán al hacer ventas” (Padre de familia, Casa 6, Shivankoreni).

Trece admitieron que “Si los analfabetos son [personas] capaces pueden organizar a la comunidad sin saber leer” (Padre de familia, Casa 13, Camisea) y pueden ser electos a puestos públicos. Pero mencionaron que encararían limitaciones y que necesitarían de ayuda: “podría llamar a la gente y decirles cómo hacer el trabajo pero no sabrán leer ni hablar en castellano con los visitantes” (Padre de familia, Casa 12, Puerto Huallana). “Podría llegar a ser una

autoridad y ordenar aquí en la comunidad pero si necesita ir río abajo en plan de negocios o si llega un visitante, necesitará hablar castellano” (Padre de familia, Casa 40, Camaná). Para enfrentar estas demandas, los líderes analfabetos necesitarían por lo menos los servicios de alguien que sepa leer y escribir. “Puede encontrar un ayudante —un Secretario— así podrá tratar con los nuestros pero todavía no con los blancos” (Padre de familia, Casa 14, Puerto Huallana). “Los líderes necesitan saber castellano. Hoy las cosas ya no son como en los tiempos antiguos” (Padre de familia, Casa 4, Shivankoreni). “Podría ser que tengan que asistir a seminarios y cursos” (Padre de familia, Casa 14, Shivankoreni).

Los entrevistados dijeron claramente que ahora los líderes necesitan una dimensión adicional: “Necesitan conocimientos académicos para poder analizar cómo vivimos aquí, cómo dirigir y cómo realmente ayudar. No deben solamente repartir el trabajo sino considerar muchas cosas [más]. Allí está la diferencia con el pasado” (Padre de familia, Casa 23, Puerto Huallana). “Necesitan leer documentos y explicarnos lo que dicen” (Padre de familia, Casa 28, Segakiato). “Tienen que defendernos —por ejemplo, evitar que nos quiten nuestras tierras. Un analfabeto puede dirigir grupos de trabajo pero...los líderes de hoy necesitan conocimientos para poder ayudarnos con nuestros problemas económicos de manera que podamos pagar nuestras deudas” (Padre de familia, Casa 10, Camisea). “[El trabajo] requiere personas que hayan estudiado y sepan organizar” (Padre de familia, Casa 38, Shivankoreni).

Evidencias del alfabetismo

Cuando la lectoescritura es valorada y puesta en uso, la evidencia tiende a aparecer en el hogar y en edificios de la comunidad. Nosotros nos preguntamos, “¿Qué evidencias visibles del alfabetismo aparecen en los hogares?” Las evidencias se categorizaron de las sigues formas:

- libros (inclusive muchas Biblias)
- prendas de vestir con inscripciones (ya sea logos comprados, o escritos a mano por el dueño)

- artesanías (tales como costura o carpintería) que implican el uso de números
- prácticas de escritura en paredes o en plantas
- material impreso (folletos, revistas, etc.)
- textos escolares
- tareas escolares (dibujos, papeles, etc.)
- utensilios domésticos (tales como letras grabadas en pates o receptáculos con letras impresas) que implican el uso de la lectoescritura
- decoraciones en las paredes (tales como carteles, calendarios, letreros, dibujos, cuadros, refranes, anuncios)
- materiales de escritura (cuadernos, lápices, bolígrafos)

Luego realizamos una encuesta informal en 58 hogares. Anotamos cuántas categorías de evidencia de lectoescritura eran visibles en los alrededores de la casa o el lugar visitado; los siguientes fueron los resultados:

Cuadro 9.9. Tipos de evidencia observados

Comunidad	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	Total
Camisea	13	9	7	3	3	6	3	44
Camaná	7	5	1	2	0	0	0	15
Chokoriari	2	0	12	2	2	0	0	18
Mayapo	3	2	2	2	0	0	0	9
Pto. Huallana	10	2	6	0	0	0	0	18
Segakiato	10	3	0	0	0	0	0	13
Shivankoreni	9	2	0	2	2	0	0	15
Total	54	23	28	11	7	6	3	132

Así, encontramos una evidencia del alfabetismo en 54 casas; dos tipos en 23 casas; tres tipos en 28 casas y entre cuatro a siete tipos en 27 casas. Sabíamos que en la mayoría de los hogares había materiales impresos pero estaban cuidadosamente guardados en el interior, fuera del alcance de los niños pequeños, de las lluvias con viento y de nuestra vista. Además, si llegábamos durante las horas de escuela, la mayoría de los textos escolares y cuadernos que

normalmente hubieran estado a la vista no estaban en la casa sino en la escuela con los niños.

La frecuencia de evidencias visibles en nuestra muestra fue la siguiente:

Frecuencia	Tipo
34 casas	Libros
24 casas	Decoraciones en las paredes
22 casas	Útiles escolares
16 casas	Materiales impresos
14 casas	Utensilios domésticos
12 casas	Textos escolares
9 casas	Prácticas de escritura en paredes y plantas
8 casas	Tareas escolares
5 casas	Ropa con inscripciones
2 casas	Instrucciones (tejidos, carpintería)

Conocimientos básicos de aritmética

Dado que el conocimiento de los números es un aspecto de la alfabetización muy deseado entre los matsigenkas, y debido a que la habilidad de comprar, vender y contar dinero es otra medida del alfabetismo, hicimos también las siguientes preguntas:

Cuadro 9.10. ¿Puede usted comprar y vender?

Comunidad	Sólo un poco	No	Sí	Sí pero inseguro con cantidades grandes	Sólo trueque	Total
Camisea	5	19	48	1	1	74
Camaná	1	11	9	0	0	21
Chokoriari	0	7	11	0	0	18
Mayapo	0	6	7	0	2	15
Nueva Luz	0	0	1	0	0	1
Pto. Huallana	2	4	14	0	2	22
Segakiato	1	16	6	0	0	23
Shivankoreni	6	13	5	0	0	24
Total	15	76	101	1	5	198

Según las respuestas, 76 de los entrevistados no creían que podían comprar ni vender sin la ayuda de alguien que supiera más que ellos. Dieciséis sólo podían hacer pequeñas compras pero no dar vuelto ni hacer cálculos con números grandes. Cinco respondieron que sólo podían hacer intercambios (trueque), aunque sabemos que muchos más practican el trueque con los comerciantes y dentro de la comunidad. De los 198 participantes que respondieron a esta pregunta, 101 creían que podían comprar y vender utilizando dinero.

Cuadro 9.11. ¿Puede usted contar dinero?

Comunidad	Un poco	No	Sí	Sí pero no perfectamente	Total
Camisea	8	19	51	1	79
Camaná	1	10	12	0	23
Chokoriari	0	7	10	0	17
Mayapo	1	7	7	0	15
Nueva Luz	0	0	1	0	1
Pto. Huallana	0	6	19	0	25
Segakiato	4	14	13	0	31
Shivankoreni	9	9	8	0	26
Total	23	72	121	1	217

Setentidós de los 217 participantes que respondieron a esta pregunta dijeron que no podían contar dinero. Veinticuatro creían que sólo podían contar un poco. Ciento veintiuno respondieron “Sí”.

La cara personal del alfabetismo

Si pensamos en el alfabetismo sólo como algo abstracto, no logramos apreciar su efecto en la vida de las personas. El siguiente relato ilustra el gran cambio que la habilidad de leer produjo en la vida de un niño:

En diciembre de 1992, el maestro jubilado Andrés Vicente Poniro se sentó a su escritorio en la Oficina del Registro Civil de Camisea, tomó su bolígrafo y procedió a crear una descripción vívida. Había nacido en las remotas cabeceras de un pequeño riachuelo donde jamás se había oído hablar de papel o de lápices. Escribió así:

Quando yo era niño, iba al bosque con mi padre, por semanas, para extraer caucho. Todo el mundo trabajaba [para un patrón].... El Sr. Torres era bueno; no nos daba mucho trabajo pesado. Los hombres podían trabajar en grupos, tomándose el tiempo hasta

que tenían grandes cantidades de látex. Luego se les pedía que lo llevaran a la boca del riachuelo. Esto fue el momento en que ellos sufrían intensamente, porque el riachuelo estaba muy bajo en el verano. La canoa cargada no podía pasar y tenía que ser empujada. Ellos se esforzaban y empujaban hasta que llegaban y podían entregar la carga al patrón. Recuerdo que yo todavía era chiquito; no tendría más de siete años.

Poco tiempo después, Vicente pudo asistir a la primera escuela bilingüe fundada por el maestro Morán Zumaeta. Con el tiempo, aprendió lo suficiente para prepararse como docente. Ahora, después de haber completado la secundaria y 27 años al servicio del Ministerio de Educación como maestro bilingüe, su mundo es mucho más amplio. Cuando le preguntamos qué era lo que él leía, escribió la siguiente lista:

Lo que leo

- El Nuevo Testamento
- Folletos
- Cuentos y leyendas
- Información sobre hierbas medicinales
- Textos escolares, de primaria y secundaria
- Textos de ciencias naturales
- Libros sobre la vida familiar
- Materiales sobre la vida cristiana
- El atlas del mundo
- Periódicos, si los hay
- Los estatutos de la comunidad
- La Constitución del Perú
- Muchas otras cosas

Lo que escribo

- Cartas en castellano
- Documentos sobre:
 - deportes
 - asuntos del consejo distrital
 - reglamento de la comunidad
- Registro Civil de Nacimientos
- Registro Civil de Defunciones
- Cartas en matsigenka:
 - amistosas
 - de negocios
- Copias de leyes, versículos bíblicos, citas de libros; otras cosas que quiero aprender o recordar

Lo que escribía cuando fui Director de la escuela bilingüe:

- Cartas de negocios:
 - de coordinación
 - solicitando licencia
 - a la Cía. Petrolera Shell
 - a/para la Central Matsigenka
 - a CEDIA coordinando reuniones
 - a otras comunidades
 - invitaciones a eventos deportivos
- Decretos
- Solicitudes
- Registros de asistencia escolar, registros de evaluación, informes
- Lecciones y planes de lecciones

El relato del Profesor Vicente es representativo de la experiencia de muchos otros. Ellos también hablan con gran emoción del valor del alfabetismo.

Actitudes hacia el cambio

¿Qué piensan los matsigenkas sobre los cambios en su sociedad? El líder que en 1993 era tesorero de la Central de las Comunidades Nativas Matsigenkas y coordinador de la Asociación de Iglesias Evangélicas Matsigenkas, me presentó la siguiente lista escrita que en esencia capta la mayoría de los comentarios escuchados durante nuestras visitas de casa en casa:

Consecuencias positivas de la educación

- Organizaciones comunales
- Una organización eclesiástica
- Organización judicial (que incluye un teniente gobernador, jefe de la policía y policías)
- Estudiantes matsigenkas matriculados en educación secundaria
- Hombres matsigenkas que han servido a su patria en el servicio militar

Consecuencias negativas de la educación

- Ideologías nuevas, inclusive el comunismo
 - Conflictos entre las organizaciones
 - Orgullo de ser educado
 - Abandono de la cultura tradicional
 - Rechazo del idioma y de la identidad étnica
 - Materialismo —deseo de lujos, cosas, dinero
 - Sustitución de la música tradicional por la occidental popular
 - Salida de los jóvenes para trabajar con patrones mestizos
- Díaz, enero de 1993, archivos de la autora.

Las preocupaciones expresadas por Díaz hallaban eco entre los comuneros durante nuestras entrevistas. “Algunas veces un estudiante deja la escuela, se va muy lejos a trabajar y se queda allí. En vano le dicen: ‘Vive aquí, piensa en tus estudios’. Algunas veces pasa esto; se vuelven orgullosos” (Padre de familia, Casa 16, Camaná). “Algunos de los que regresan del colegio secundario a veces están resentidos con su tierra natal. Dicen: ‘No es bueno aquí. Huallana no me da dinero. Iré a Lima (o algún otro pueblo) y me convertiré en blanco. Ya no quiero ser matsigenka...’ No sé a dónde van. Pero veo que nuestra tierra es buena. Hay pesca, caza, leña para nuestras candelas. Aquí las cosas no cuestan nada y podemos ir al pueblo cuando queremos” (Padre de familia, Casa 18, Puerto Huallana).

A pesar de su reconocimiento de las consecuencias negativas de la educación y su preocupación por ellas, los comuneros no culpaban a la escuela. “Algunas veces un joven se irá pero en el caso de mi hijo fue su propia decisión, no fue culpa de la escuela” (Padre de familia, Casa 41, Camaná). “Algunos no terminan [la escuela] —se van a trabajar la madera.... Algunos se cansan [de estudiar] y empiezan a tener relaciones entre muchachos y muchachas. No piensan bien —necesitan establecerse y terminar. Pero no es culpa de la escuela. La escuela es buena” (Hermano, Casa 38, Puerto Huallana). “Algunos maestros no preparan tan bien a sus alumnos como lo hacían los maestros antiguos. Hay falta de disciplina y buenos consejos. [Pero]

es la culpa del alumno. Ellos son los que no escuchan ni cooperan aun cuando se les enseña y se les aconseja” (Padre de familia, Casa 27, Chokoriari).

Los comuneros reconocen que la juventud tiene necesidades legítimas, aun cuando se quejan de que algunos son demasiado ambiciosos: “Los jóvenes ya no quieren vestir la ropa tradicional. Quieren usar pantalones. Por eso es que van a trabajar río abajo. Quieren frazadas, zapatos, platos, ollas...” (Padre de familia, Casa 40, Puerto Huallana). Los miembros de la comunidad distinguen entre los que salen temporalmente a trabajar para ganar dinero para sus necesidades básicas y para la educación y los que han abandonado a sus paisanos. Un maestro jubilado describió así las actitudes prevalecientes: “La escuela es una institución. Una institución es neutra. Es la gente —maestros y alumnos— quienes hacen lo bueno y lo malo y lo hacen por decisión propia” (Padre de familia, Nueva Luz).

Consideré alentador el hecho de que la gente estaba consciente de las dificultades que confrontaban como resultado del creciente contacto con la sociedad mayoritaria y que, en vez de asumir un punto de vista fatalista, eran —dentro de las limitaciones de su situación— más bien preventivos, buscando la manera de aminorar los problemas. Por ejemplo, una conferencia con las autoridades regionales convocada en 1991 dio como resultado ayuda económica adicional y, por primera vez, la provisión de servicios de inscripción militar y electoral.

Reflexión

Es interesante que, aunque los participantes en el estudio indicaron muchos usos de la lectura, nadie mencionó que leía el himnario (el libro favorito después del Nuevo Testamento usado constantemente en las iglesias), letreros (que se encuentran en las paredes de las postas de salud y edificios públicos en todas las comunidades), ni que leía agendas (que se escriben en la pizarra para cada reunión pública). Eso me dio a entender que, además de la lectura consciente, puede haber mucha lectura que no es consciente. También podría

ser que los entrevistados consideran que “leer” es sentarse con un libro para mirarlo con atención, y no incluye actividades casuales de lectura.

Menos de cinco dieron la impresión de querer que el castellano reemplazara al matsigenka; para la mayoría el deseo de saber castellano era aditivo y pragmático —hay más material para leer en castellano. Las evidencias del alfabetismo, tanto en los hogares como en lugares públicos, contrastaron mucho con la era anterior de analfabetismo observada por la autora en la década de los sesenta. En esa época no se encontraba ninguna evidencia de papel ni letras. Otro contraste notable: antes la suposición general era que los habitantes de las comunidades serían analfabetos; en 1993 la suposición general era que todos los que habían crecido en una comunidad con escuela bilingüe sabrían leer y escribir.

Estas actitudes favorables hacia el alfabetismo y sus usos personales y públicos indican que las destrezas de la lectoescritura se retendrán.

Factores que influyen en la retención del alfabetismo¹

¿Qué factores influyen en la retención del alfabetismo? Para responder a esta pregunta, otra vez los adultos fueron separados de los estudiantes, puesto que sólo los que habían terminado sus estudios formales son sujetos aptos para un estudio de la retención del alfabetismo. Los cuatro puntajes correspondientes a cada prueba de los adultos (cinco puntajes en el caso de la prueba de Nivel Básico) primeramente fueron estandarizados y luego promediados en un solo puntaje. Finalmente, se aplicaron fórmulas de regresión lineal para encontrar las correlaciones entre las variables. Los niveles de correlación se mostraron con la r de Pearson, y se observaron los valores de probabilidad. El análisis de regresión no pudo conducirse en la prueba de Nivel Intermedio por falta de datos —sólo un adulto satisfizo los estándares en esta prueba.

1 En esta sección, sobre la base de refinamientos y correcciones en el análisis estadístico, la presentación de los datos varía algo de presentaciones anteriores.

Es interesante que no se encontraron correlaciones significativas entre el éxito en la prueba de Nivel Básico y la edad, el género, las evidencias de alfabetismo en casa, o el número de años desde que los participantes en las pruebas habían dejado la escuela. Estos hallazgos sugieren que todos los estudiantes aprendieron las mismas destrezas básicas en el nivel para principiantes. Sólo se dio una correlación débilmente significativa para la relación de la prueba de castellano con el número de años de asistencia a la escuela ($N = 77$; $r = 0.226$; $p = 0.048$). Sin embargo, el continuar leyendo produjo una correlación muy significativa ($N = 30$; $r = 0.545$; $p = 0.002$). Es obvio que los que habían continuado utilizando sus destrezas de lectura podían activarlas cuando de repente se les pidió hacerlo.

Para la prueba de Nivel Avanzado, no se encontraron correlaciones significativas entre la habilidad de los participantes para satisfacer los estándares preestablecidos y su edad, género o evidencia de alfabetismo en sus hogares. Se observó una ligera tendencia positiva, aunque no significativa para los años de instrucción ($N = 95$; $r = 0.169$; $p = 0.101$). De nuevo, se correlacionó la continuación en la lectura con el éxito en un nivel muy significativo ($N = 88$; $r = 0.35$; $p = 0.001$). Se puede inferir que los lectores avanzados que continuaron leyendo habían tenido más práctica que los lectores básicos, por consiguiente, la diferencia en el puntaje de probabilidad: ($p = 0.002$ para los lectores básicos; $p = 0.001$ para los lectores avanzados).

Los resultados mostraron una correlación significativa entre el éxito en la prueba del Nivel Avanzado y el número de años desde que los participantes habían dejado la escuela ($N = 93$; $r = -0.228^2$; $p = 0.028$). Estos datos indicaron que, en el caso matsigenka, las destrezas de lectoescritura no se deterioran después que los participantes dejan el estudio formal sino más bien mejoran con el tiempo, validando el testimonio de varios comuneros.

² La r negativa es un resultado del hecho de que los valores en el eje x se dieron en años (1950-2000), por lo que hay una equivalencia entre el año menor y un mayor número de años fuera de la escuela.

Es posible que —como algunos pobladores sugirieron— los primeros profesores enseñaron mejor que los profesores más nuevos, así los niños aprendían mejor bajo el antiguo sistema educativo que asignaba más tiempo a los primeros grados. Esto podría explicar la razón por la que los que habían estado fuera de la escuela por más tiempo demostraron mejores destrezas que los que habían terminado recientemente. Esta sugerencia fue rebatida por otros pobladores, quienes pensaban que los nuevos profesores estaban mejor capacitados y por lo tanto los niños estaban aprendiendo mejor que antes.

Interpreté los dos comentarios como válidos, pero en situaciones diferentes. En general, la reducción del tiempo de enseñanza-aprendizaje en los primeros grados bajo el nuevo sistema educativo ha creado tensiones para los estudiantes y los profesores pero en la mayoría de pueblos la creación de programas preescolares ha aliviado la situación. Sin embargo, la educación en ciertas comunidades, ha sido —y continúa siendo— muy afectada por la capacidad variable de los profesores asignados a través del tiempo.

Para la prueba de castellano, los análisis no mostraron correlación alguna entre el éxito para satisfacer los estándares preestablecidos y la edad, el género o evidencias de alfabetismo alrededor del hogar. El número de años de asistencia a la escuela mostró una correlación ligeramente significativa ($N = 77$; $r = 0.226$; $p = 0.048$); indicando que conocimiento del castellano depende de la duración de tiempo que los estudiantes lo estudian. Una correlación ligeramente significativa también se encontró para la continuación de la lectura ($N = 108$; $r = 0.193$; $p = 0.045$).

En comparación con la prueba del Nivel Básico ($p = 0.002$) y la prueba del Nivel Avanzado ($p = 0.001$), la correlación entre la continuación de la lectura y la suficiencia en la prueba de Castellano mostraron una significancia considerablemente menor ($p = 0.045$). Sin duda debido al factor de segunda lengua, la continuación de la lectura en matsigenka no asegura la comprensión en castellano.

El número de años que los participantes habían estado fuera de la escuela tendía a corresponder negativamente con su éxito en

la Prueba de Castellano ($N = 76$; $r = -0.121^3$; $p = 0.296$), lo que indicaba que para muchos sus destrezas de lectura en castellano habían mejorado con el tiempo. Este fenómeno puede explicarse por el hecho de que cuánto más castellano saben los pobladores, más se les pedirá que lo utilicen. Debido al aumento de contacto con el mundo exterior, ahora se escucha con más frecuencia el castellano en las comunidades, y se reciben y escriben más comunicaciones en castellano. Con esta práctica continua, las destrezas de lectura en castellano se han mejorado en lugar de que se hayan deteriorado.

El género

La falta de correlación significativa entre el género y el éxito en cualquiera de las pruebas de lectura es resultado poco común que merece más elaboración.

En muchos países en desarrollo dos tercios de las personas no alfabetizadas son mujeres. En cambio, en el caso matsigenka había más mujeres alfabetizadas que hombres. La educación ha estado al alcance de todos desde el principio de las escuelas bilingües y la mayoría ha aprovechado —casi todos los niños terminan todos los grados ofrecidos en su comunidad. Unos cuantos padres de familia también asistieron a la escuela junto con sus hijos; las madres aun asistían a las clases cargando a sus bebés. Aunque las esposas y las madres tienen menos tiempo libre para asistir a la escuela, las clases de adultos se ofrecían en horas apropiadas y generalmente los que en realidad querían matricularse, encontraban la manera de hacerlo. El perfil que encontré en mi muestra se presenta a continuación:

³ La r negativa es un resultado del hecho de que los valores en el eje x se dieron en años (1950-2000), por lo que hay una equivalencia entre el año menor y un mayor número de años fuera de la escuela.

Cuadro 9.12. Perfil de los participantes — género y nivel de alfabetismo

NÚMERO TOTAL EN EL ESTUDIO				ALFABETIZADOS		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
No alfabetizado	6	7	13			
Semi-alfabetizado	39	55	94			
Lector básico	43	58	101	43	58	101
Lector fluido	49	46	95	49	46	95
Total	137	166	303	92	104	196

Al calcular una prueba de chi-cuadrado de independencia sobre el juego completo de datos para las variables de género y alfabetismo, encontramos un resultado no significativo ($\chi^2 = 2.908$; $gl = 3$; $p = 0.406$). En las diferentes categorías había variación entre el número de hombres y mujeres alfabetizados pero las diferencias no eran suficientemente grandes para poder concluir que el género fue la causa de las discrepancias. Por lo tanto, no consideramos el género como factor discriminador en la adquisición de la lectoescritura entre los matsigenkas.

Suponemos que el número mayor de mujeres alfabetizadas refleja el hecho de que hay un número ligeramente mayor de mujeres que hombres en la población total. Además, al momento de nuestra visita, la población femenina se pudo haber elevado de manera artificial, debido a que algunos jóvenes adultos (en su mayoría varones) estaban ausentes porque estudiaban o trabajaban fuera de las comunidades. La categoría de semi-alfabetizados, incluía 16 mujeres más que hombres (39 hombres vs. 55 mujeres); estas mayormente eran esposas y madres de mayor edad cuando llegó la escuela a su comunidad, quienes tuvieron menos oportunidades para asistir a la escuela o la abandonaron antes de terminar sus estudios. Lo interesante es que en la categoría de lectores fluidos los hombres y mujeres estaban casi a la par (49 hombres vs. 46 mujeres). Según el estadístico Steve Walter, estos resultados concuerdan con los registrados en otros programas de educación multilingüe donde todos

tienen acceso a la educación en su lengua materna —sea Camerún, las islas Filipinas, Tailandia o Vietnam. “Mis investigaciones han revelado que en casi todos estos casos hay una tendencia de que las mujeres superan en algo a los hombres, pero en ninguno se ha encontrado diferencias consistentes ni significativos atribuibles al género” (Walter, comunicación personal, 27 de setiembre 2012).

Resumen del capítulo

Este capítulo reporta actitudes de los individuos hacia la lectura y la escritura. (Ochenta y nueve por ciento de los participantes creía que todo el mundo necesita aprender a leer, aunque reconocen las tensiones que esto puede causar.) Se explora el concepto matsigenka de alfabetismo y un profesor de escuela jubilado menciona los usos que él hace de la lectura y la escritura. Finalmente, se dirige la atención hacia los factores que parece han influenciado la retención del alfabetismo. Para este conjunto de datos el único objeto de significancia estadística que pudo identificarse fue si el individuo había continuado leyendo mucho. Por lo general, la edad, el género, el número de años que los lectores habían asistido a la escuela, el tiempo transcurrido desde que dejaron la escuela y las evidencias de alfabetismo alrededor de sus hogares mostraron poca o ninguna correlación para satisfacer los estándares preestablecidos para las pruebas del Nivel Básico, Avanzado y de castellano.



Patricia Davis muestra algunos de los libros preparados.

– Foto: R. Clayton,
Dallas, Texas,
1998



Arriba: Inicio de la ganadería en Monte Carmelo.

– Foto: D. Deming, hacia 1969

Abajo: Chapiro (Puerto Huallana) mira la traducción del Nuevo Testamento que acababa de llegar.

– Foto: S. Carlson, 1976



Capítulo 10

Niveles de alfabetismo

[Es necesario que sepan] para que puedan leer sin avergonzarse adondequiera que vayan.

– Hijo, Casa 3, Camisea

Introducción

Este capítulo enfoca los logros educativos observados entre los matsigenkas al momento de este estudio. Los instrumentos de evaluación culturalmente adaptados midieron los niveles de alfabetismo; se reportaron los resultados de las pruebas para la población total de la muestra y también por comunidad.

Niveles de alfabetización alcanzados

Para cerciorarme de qué porcentaje de la población había logrado los niveles básico (es decir funcional), intermedio o avanzado (fluído) en la destreza de lectura, se llevaron a cabo estudios en siete comunidades. Se prepararon cuatro juegos de pruebas, con la finalidad de dar oportunidad a los lectores de demostrar su nivel de destreza en lectura. Propuse la hipótesis que, no importa cuál sea el nivel, un lector realmente independiente lograría puntajes mínimos de:

- 92% en precisión. En la escala del Inventario Informal de Lectura (IIL) de Betts, un puntaje menor se aproxima al nivel de frustración.
- 2 en fluidez (en una escala de 1 a 5), que representa la lectura palabra por palabra.
- 3– en comprensión (en una escala de 1 a 5), que representa un relato mínimo de la idea principal.
- 80 sílabas por minuto (spm). Esta es una velocidad menor que las 60 palabras por minuto de Guzak (para lectores de inglés en el primer grado), que en matsigenka equivalen a 123 spm. Pero la consideramos apropiada, ya que para la mayoría de los

matsigenkas adultos el tiempo invertido en descifrar un mensaje no es motivo de preocupación.

La prueba de Nivel Básico contenía pasajes cortos sobre asuntos de la vida diaria que potencialmente incluían todos los patrones silábicos matsigenkas. La prueba de Nivel Básico también contenía una lista de diez sílabas porque consideramos que la habilidad de leer palabras (o sílabas) aisladas podría ser un indicio de destreza en la lectura.

También administramos dos pruebas más difíciles —pruebas de Nivel Intermedio y Avanzado— para evaluar la lectura en matsigenka. Además, los de Nivel Avanzado se sometieron a pruebas de habilidad en la lectura del castellano. Estas pruebas de nivel superior se confeccionaron para dar oportunidad a los lectores adiestrados que demuestren su destreza superior. Una columna en la base de datos estadísticos, titulada “¿Logró los estándares?” indicaba si el participante:

a. Rehusó tomar la prueba pensando que era muy difícil	Código: -1
b. No logró los cuatro estándares preestablecidos	Código: 0
c. Tomó la prueba pero salió tan mal que esta fue descalificada	Código: 1
d. Logró los cuatro estándares preestablecidos	Código: 2

La prueba de Nivel Básico

Siete de los participantes no podían tomar la prueba de Nivel Básico por motivos tales como visión deteriorada, invalidez o enfermedad; sin embargo, a todos estos los conocíamos como lectores a nivel funcional. De 118 que potencialmente hubieran podido tomar la prueba de Nivel Básico, 53 adultos (17.5% del total de los participantes en el estudio) rehusaron tomar la prueba, considerándola más allá de su habilidad. Un participante no podía leer en matsigenka sino sólo en castellano. Los demás se clasificaron como analfabetos o semialfabetos. Puesto que sus paisanos confirmaban su opinión, no teníamos motivo de dudar esa autoevaluación.

Administramos 66 pruebas de Nivel Básico pero 12 fueron descalificadas. A continuación describimos los resultados.

Precisión

El siguiente gráfico muestra la distribución de los puntajes por precisión para la prueba de Nivel Básico.

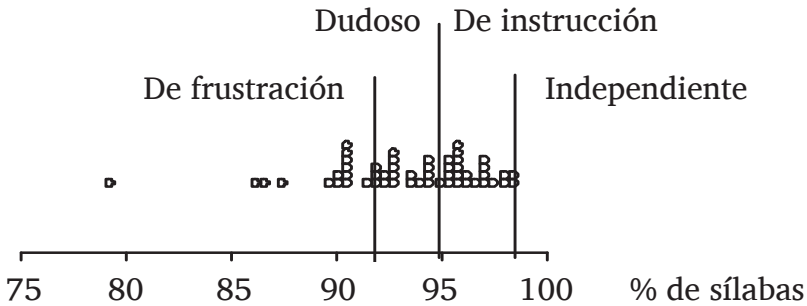


Figura 10.1. Prueba de Nivel Básico — Puntajes por precisión

Cincuenticuatro participantes tomaron la parte de la prueba de Nivel Básico que mide la precisión. Agrupamos los puntajes según la escala del Inventario Informal de Lectura de Betts (ligeramente modificada para adaptarla a mi estándar mínimo preestablecido de 92% de precisión):

Escala de Betts modificada	Distribución de puntajes de la prueba de Nivel Básico	
Precisión	Nivel	Frecuencia
99-100%	- Nivel independiente	0
95-99%	- Nivel de instrucción	21
92-94%	- Nivel dudoso	16
menos de 92%	- Nivel de frustración	17

Fluidez

Tal como lo explicamos en el Capítulo 4, medimos la fluidez en una escala tradicional de 1 a 5, de acuerdo a las siguientes categorías:

1. Lee con dificultad, sílaba por sílaba
2. Lee palabra por palabra
3. Lee frase por frase
4. Observa la puntuación
5. Lee con expresión natural

Utilizando los signos más y menos para identificar los casos que caían entre una y otra categoría, surgió una escala de 14 puntos. Sin embargo, para los propósitos de los cálculos estadísticos, toda la escala tuvo que ser convertida a valores numéricos así:

Escala	Valores numéricos	Escala	Valores numéricos
1	= 0	3+	= 7
1+	= 1	4-	= 8
2-	= 2	4	= 9
2	= 3	4+	= 10
2+	= 4	5-	= 11
3-	= 5	5	= 12
3	= 6	5+	= 12.5

La conversión a valores numéricos alargó la escala, de modo que cuando la computadora generó los polígonos de frecuencia que muestran la distribución de los puntajes por fluidez, dieron como resultado descensos poco naturales. Para compensar esto, se mostrarán las dos escalas.

El siguiente polígono de frecuencias muestra los puntajes por fluidez de la prueba de Nivel Básico:

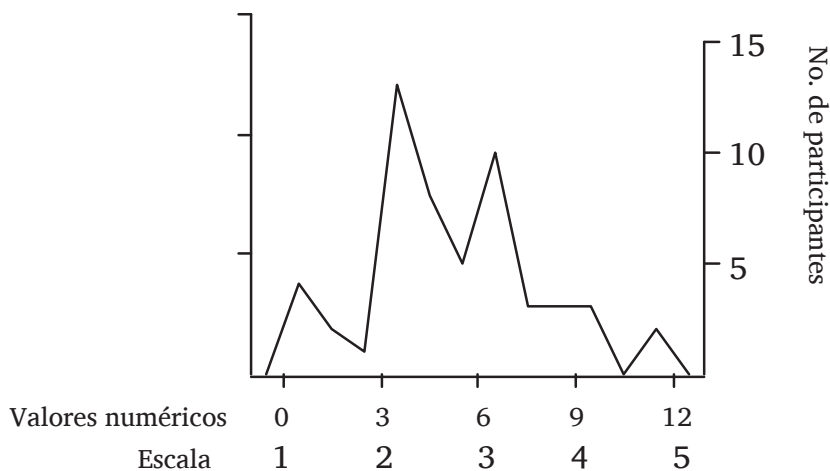


Figura 10.2. Prueba de Nivel Básico — Puntajes por fluidez

La distribución de los puntajes por comunidad aparece en el siguiente cuadro:

Cuadro 10.1. Prueba de Nivel Básico: Fluidez

Comunidad	1 0.0	1+ 1.0	2- 2.0	2 3.0	2+ 4.0	3- 5.0
Camisea	1	1	0	4	5	2
Camaná	0	0	0	1	0	0
Mayapo	0	0	0	0	1	1
Pto. Huallana	0	0	0	2	0	0
Segakiato	1	0	1	2	1	2
Shivankoreni	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	4	<u>1</u>	<u>0</u>
Total	4	2	1	13	8	5

	3 6.0	3+ 7.0	4- 8.0	4 9.0	5- 11.0	Total
Camisea	5	1	2	2	1	24
Camaná	1	0	0	0	0	2
Mayapo	0	0	0	0	0	2
Pto. Huallana	1	0	1	0	0	4
Segakiato	1	1	0	0	0	9
Shivankoreni	2	1	0	1	1	13
Total	10	3	3	3	2	54

En la medida de fluidez, sólo siete participantes estuvieron por debajo del estándar preestablecido de 2 (que representaba leer palabra por palabra). Trece obtuvieron exactamente 2. Los 34 restantes estuvieron entre 2+ y 5- en la escala, con diez de ellos al nivel de 3 (lectura frase por frase).

Los cálculos de ANOVA¹ para la variación en el grupo sobre los puntajes por fluidez no produjeron resultados significativos ($F = 0.424$; $gl = 5, 48$; $p = 0.8297$). Así, en la prueba para el Nivel Básico, parecía que los niveles de fluidez eran semejantes en todas las comunidades.

¹ En esta sección y la siguiente, refinamientos y correcciones en el análisis estadístico dieron como resultado una presentación algo diferente del ANOVA y de los análisis de regresión que en versiones anteriores de este estudio.

Comprensión

Tal como con los puntajes por fluidez, evaluamos la comprensión en una escala de uno a cinco:

1. No demuestra ninguna comprensión. No relata nada.
2. Pobre. Sólo relata fragmentos del pasaje.
3. Regular. Identifica el tema y demuestra comprensión literal de los puntos más importantes.
4. Buena. Identifica el tema, con cierta elaboración.
5. Excelente. Identifica el tema y la mayoría de la información secundaria del pasaje.

Para poder incluir los signos (+) y (-) en el análisis estadístico, esta escala de uno a cinco fue convertida a una escala numérica de cero a 12.5, tal como en el caso de la fluidez. A lo largo de este documento, ambas escalas aparecen en los cuadros elaborados por la computadora. Una vez más, la curva del polígono es extendida debido a la inclusión de los números con signo, lo que explica los descensos anormales.

El siguiente polígono de frecuencia muestra los puntajes por comprensión en la prueba de Nivel Básico:

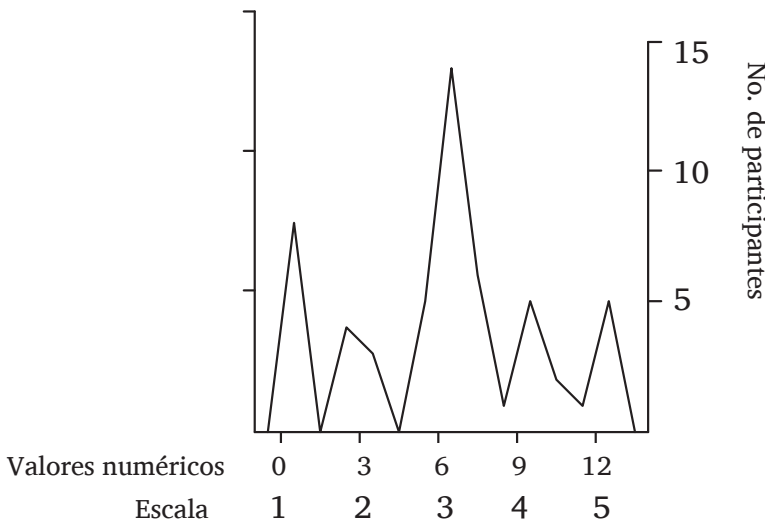


Figura 10.3. Prueba de Nivel Básico — Puntajes por comprensión

La dispersión de puntajes por comunidad aparece en el siguiente cuadro:

Cuadro 10.2. Prueba de Nivel Básico: Comprensión

Comunidad	1 0.0	1+ 2.0	2 3.0	3- 5.0	3 6.0	3+ 7.0
Camisea	1	3	3	4	6	4
Camaná	0	1	0	0	0	0
Mayapo	0	0	0	0	0	0
Pto. Huallana	0	0	0	1	3	0
Segakiato	5	0	0	0	1	1
Shivankoreni	2	0	0	0	4	1
Total	8	4	3	5	14	6

	4- 8.0	4 9.0	4+ 10.0	5- 11.0	5 12.0	Total
Camisea	0	1	0	1	1	24
Camaná	1	0	0	0	0	2
Mayapo	0	0	1	0	1	2
Pto. Huallana	0	0	0	0	0	4
Segakiato	0	1	1	0	0	9
Shivankoreni	0	3	0	0	3	13
Total	1	5	2	1	5	54

De los 54 participantes evaluados por comprensión en la prueba de Nivel Básico, siete dijeron que no podían leer el pasaje de comprensión por sí solos y aunque contestaron preguntas después que les leímos el pasaje, se les asignó un puntaje de 1. Además, ocho participantes obtuvieron puntajes por debajo del mínimo preestablecido de 3- (recuerdo vago de la idea principal). El modo de esta prueba, puntaje logrado por catorce participantes, fue 3 (recuerdo claro de la idea principal). Otros veinte obtuvieron entre 3 y 5 puntos.

Para poder determinar si hubo varianza significativa entre las comunidades, se calculó un ANOVA unilateral, dando los siguientes resultados: ($F = 2.299$; $gl = 5, 48$; $p = 0.595$). Aquí los resultados no

satisficieron totalmente el nivel de significancia. Inferimos a partir de esto que la comprensión fue semejante en todas las comunidades.

Velocidad

El siguiente polígono muestra la distribución de los puntajes por velocidad en la prueba de Nivel Básico.

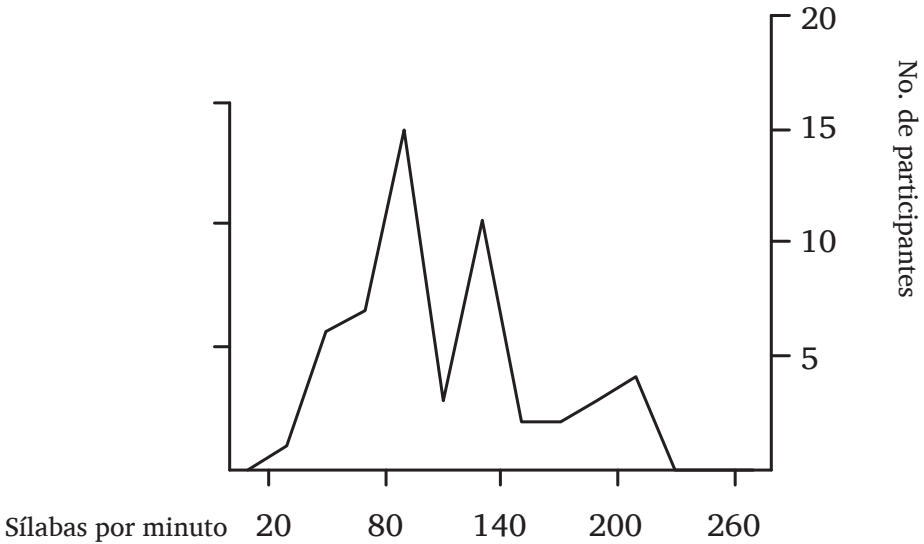


Figura 10.4. Prueba de Nivel Básico — Puntajes por velocidad

La distribución de los 54 participantes, al ser calificados por velocidad en base a sílabas leídas por minuto (spm), fue la siguiente:

Velocidad	No. de personas
• menos de 80 spm (mínimo preestablecido)	14
• de 80 a 100 spm	15
• de 100 a 150 spm	15
• de 150 a 200 spm	6
• de 200 a 204.3 spm	<u>4</u>
Total	54

Número de sílabas correctas

El polígono y el cuadro presentados a continuación muestran la distribución de puntajes para la lista de diez sílabas incluida en la prueba de Nivel Básico:

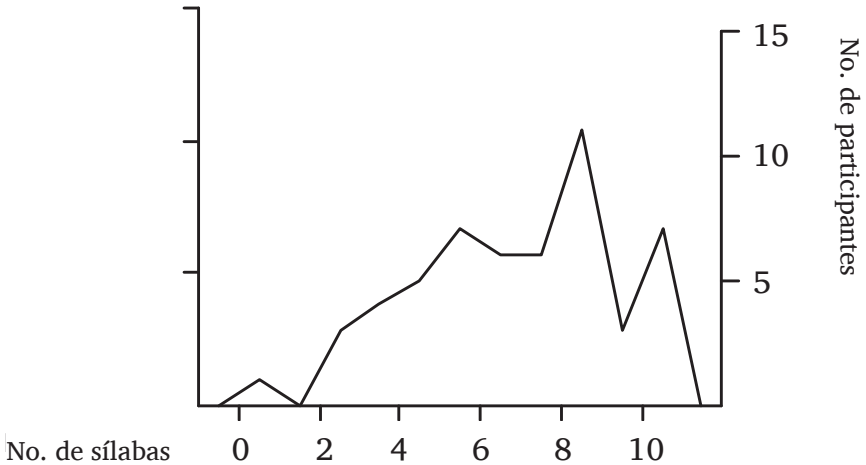


Figura 10.5. Prueba de Nivel Básico — Puntajes por sílabas correctas

Cuadro 10.3. Prueba de Nivel Básico: Puntaje por sílabas correctas (de 10)

Participantes por comunidad	Puntaje por sílabas correctas (de 10)										Total de participantes
	0.0	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0	8.0	9.0	10.0	
Camisea	0	2	1	2	3	4	1	5	1	3	22
Camaná	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Mayapo	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Pto. Huallana	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	4
Segakiato	0	0	0	0	3	1	1	1	2	1	9
Shivankoreni	0	0	3	3	0	1	1	4	0	1	13
Total	0	3	4	5	7	6	6	11	3	7	52

De 52 participantes (dos omitieron la lectura de la lista de diez sílabas), 19 leyeron correctamente cinco o menos sílabas, 12 leyeron correctamente de seis a siete sílabas y 21 leyeron correctamente de ocho a diez sílabas. Consideré que los puntajes hubieran sido más altos si todos los participantes hubieran estudiado el último libro de sílabas y aprendido todas las sílabas del idioma. Quizás otros participantes habían olvidado algunas de las sílabas que alguna vez supieron.

Para determinar si diferencias dentro del grupo existían entre las comunidades, se calculó un ANOVA unilateral para los puntajes sobre la sílaba (prueba de Nivel Básico), dando resultados no significativos ($F = 0.469$; $gl - 5, 46$; $p = 0.797$). Esos cálculos pueden estar condicionados por el hecho de que en dos comunidades sólo dos personas dieron la prueba de Nivel Básico. Aunque las comunidades remotas habían tenido la mayor dificultad para conseguir textos escolares, el análisis no reflejaba diferencia significativa en cuanto a la porción de la prueba sobre la sílaba.

¿Logró los estándares preestablecidos?

El siguiente cuadro resume los resultados:

Cuadro 10.4. Prueba de Nivel Básico:
¿Logró estándares preestablecidos?

Comunidad	Rehusó tomarla (muy difícil)	Prueba descalificada (muy mala nota)	No logró estándares	Logró estándares	Sub-total	Inválido
Camisea	11	1	14	10	36	5
Camaná	4	1	1	1	7	0
Chokoriari	6	0	0	0	6	0
Mayapo	6	1	0	2	9	1
Pto.Huallana	4	4	1	3	12	0
Segakiato	16	1	7	2	26	0
Shivankoreni	5	4	6	7	22	1
Total	52	12	29	25	118	7

Siete participantes no pudieron tomar la prueba por enfermedad, problemas de la vista, o invalidez; sin embargo, sabíamos que todos ellos eran de Nivel Básico. Cincuentitrés rehusaron tomar la prueba pensando que les sería muy difícil; así que la prueba de Nivel Básico fue administrada a 66 de un grupo potencial de 118 individuos. De estos, doce tuvieron que ser descalificados porque tuvieron puntajes tan bajos que no merecían consideración. Otros 29 lograron de uno a tres de los estándares preestablecidos. De los 29 que no lograron satisfacer los cuatro requisitos, 17 fueron adultos —ocho hombres y nueve mujeres— la mayoría de los cuales dejaron de estudiar muchos años antes. Los doce restantes asistían aún a la escuela —siete en tercer grado, uno en cuarto grado, tres en quinto grado y uno en sexto grado. Los niños del tercer grado fueron incluidos en la prueba porque suponíamos que al fin de dicho grado los alumnos ya saben leer pero, según información que recibimos, habían faltado libros y el programa escolar se atrasó; por consiguiente muchos alumnos del tercero, cuarto y quinto grados no habían terminado el último libro de la serie que enseña las sílabas.

Los participantes en la prueba de Nivel Básico —adultos y escolares— que no pudieron lograr todos los estándares preestablecidos fueron 29, o sea 43.93% de los 66 que tomaron dicha prueba. Los puntajes desaprobatorios cayeron dentro de las siguientes categorías:

Precisión	Fluidez	Comprensión	Velocidad
16	6	15	15

De los 66 que tomaron la prueba, 25 (37.8%) lograron los cuatro criterios preestablecidos. Esto es 8.25% de la población total estudiada. De estos, quince fueron adultos —cinco hombres y diez mujeres. Los diez restantes fueron estudiantes —cuatro en el tercer grado y seis en el cuarto grado.

La prueba de Nivel Intermedio

Relativamente pocas pruebas de Nivel Intermedio fueron administradas —sólo dieciocho en tres comunidades. (Otros dos que potencialmente pudieron haberla tomado no lo hicieron, uno debido a enfermedad y el otro debido a invalidez.) Posteriormente, tres de las dieciocho pruebas fueron descartadas por ser tan deficientes que fue imposible calcular el puntaje.

La administración de pocas pruebas de Nivel Intermedio no fue intencional; más bien reflejó la evaluación de la posible habilidad de los participantes que hice en el momento de iniciar la prueba. Hubiera sido mejor si los que no lograron satisfacer los estándares preestablecidos (especialmente seis alumnos de quinto y sexto grado en Camisea) hubieran tomado la prueba de Nivel Básico. Los que no lograron los estándares para la prueba de Nivel Avanzado también deberían haber tomado la de Nivel Intermedio. Pero no hubo manera de que supiéramos esto, sino después de los hechos. Lamentablemente, las limitaciones de tiempo y el cansancio de los participantes no permitieron repetir las pruebas.

Ninguno de los análisis de varianza (debido al número pequeño) ni el chi-cuadrado (porque fue imposible saber cuáles serían los resultados esperados) fueron pruebas apropiadas para este conjunto de datos; por tanto no los calculamos.

Los resultados de las pruebas administradas son los siguientes:

Precisión

El siguiente gráfico muestra la distribución de los puntajes por precisión para la prueba de Nivel Intermedio:

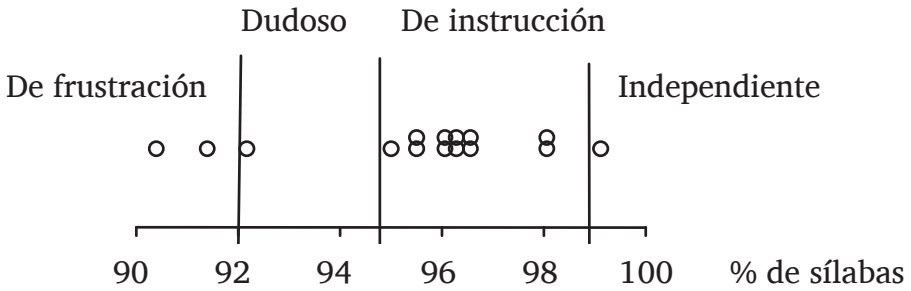


Figura 10.6. Prueba de Nivel Intermedio — Puntajes por precisión

El siguiente cuadro muestra la distribución de puntajes por comunidades:

Cuadro 10.5. Prueba de Nivel Intermedio: Precisión (porcentaje de sílabas correctas)

Comunidad	90.3	91.5	92.1	95.0	95.4	95.5	95.9	96.2
Camisea	1	1	1	1	1	0	2	0
Mayapo	0	0	0	0	0	0	0	1
Shivankoreni	0	0	0	0	0	1	0	0
Total	1	1	1	1	1	1	2	1

	96.3	96.5	96.6	98.0	98.1	99.0	Total
Camisea	1	1	1	0	1	1	12
Mayapo	0	0	0	0	0	0	1
Shivankoreni	0	0	0	1	0	0	2
Total	1	1	1	1	1	1	15

La distribución de los puntajes computables de quince (de los 18) participantes en la prueba de Nivel Intermedio, en la escala de Betts modificada, fue la siguiente:

Escala de Betts modificada		Distribución de puntajes de la prueba de Nivel Intermedio
Precisión		
99-100%	- Nivel independiente	1
95-99%	- Nivel de instrucción	11
92-94%	- Nivel dudoso	1
Menos de 92%	- Nivel de frustración	2

Fluidez

El siguiente polígono de frecuencia muestra la distribución de los puntajes por fluidez de la prueba de Nivel Intermedio:

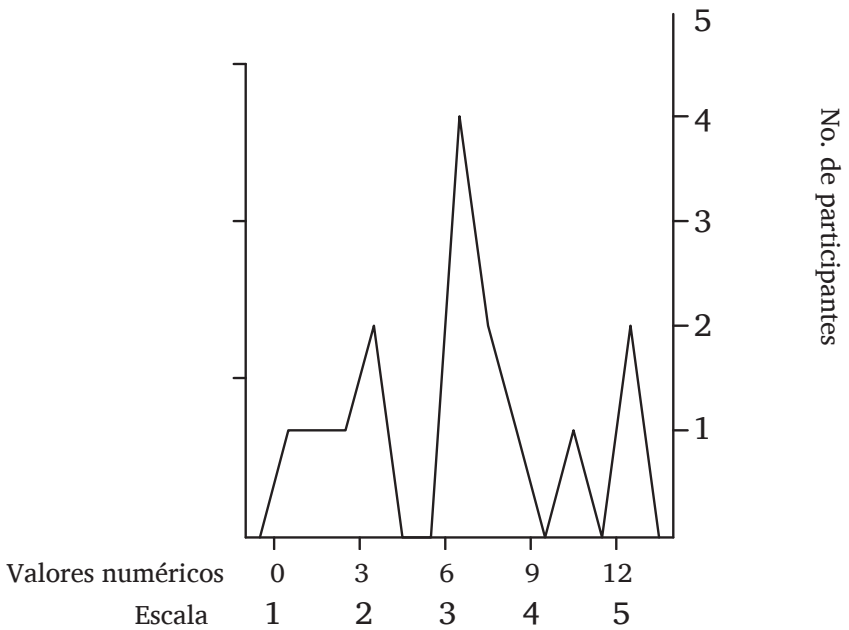


Figura 10.7. Prueba de Nivel Intermedio — Puntajes por fluidez

El siguiente cuadro muestra la distribución de los puntajes por comunidades:

Cuadro 10.6. Prueba de Nivel Intermedio: Fluidez

Comunidad	1	1+	2-	2	3	3+	4-	4+	5	Total
	0.0	1.0	2.0	3.0	6.0	7.0	8.0	10.0	12.0	
Camisea	1	1	1	1	2	2	1	1	2	12
Mayapo	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Shivankoreni	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Total	1	1	1	2	4	2	1	1	2	15

Tres participantes obtuvieron puntajes menores que el estándar preestablecido de 2. Dos lograron exactamente el estándar mínimo. Cuatro (el modo) obtuvieron el puntaje de 3. Y seis obtuvieron puntajes entre 3+ y 5+.

Comprensión

El siguiente polígono de frecuencia muestra la distribución de los puntajes por comprensión en la prueba de Nivel Intermedio:

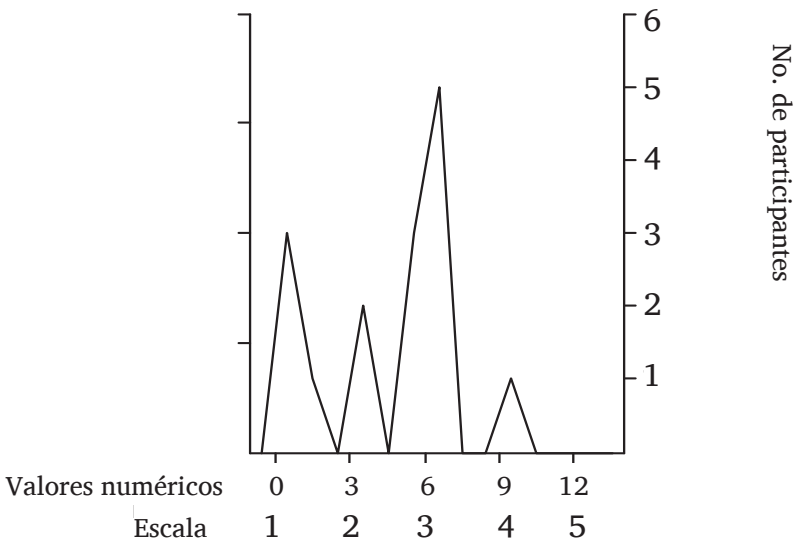


Figura 10.8. Prueba de Nivel Intermedio — Puntajes por comprensión

El siguiente cuadro muestra la distribución de los puntajes por comunidad:

Cuadro 10.7. Prueba de Nivel Intermedio: Comprensión

Comunidad	1	1+	2	3-	3	4	Total
	0.0	1.0	3.0	5.0	6.0	9.0	
Camisea	3	0	1	3	4	1	12
Mayapo	0	1	0	0	0	0	1
Shivankoreni	0	0	1	0	1	0	2
Total	3	1	2	3	5	1	15

En comprensión, seis participantes obtuvieron puntajes menores que el estándar mínimo de 3- preestablecido. Tres obtuvieron exactamente 3-. Seis obtuvieron puntajes entre 3 y 4.

Velocidad

El siguiente polígono de frecuencia muestra la distribución de los puntajes por velocidad en la Prueba de Nivel Intermedio:

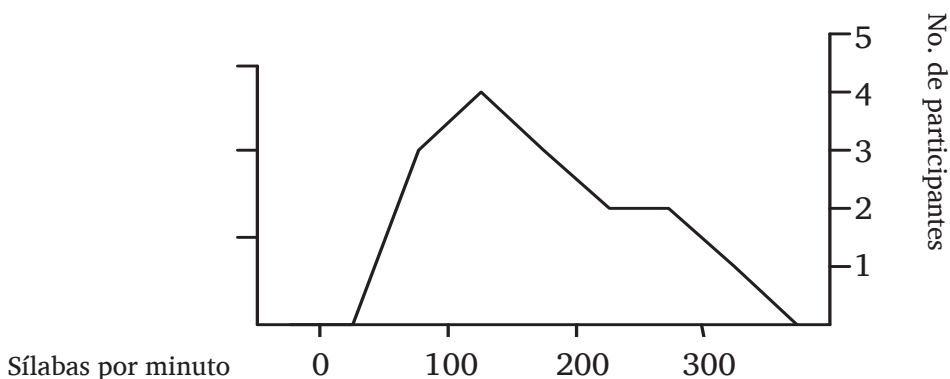


Figura 10.9. Prueba de Nivel Intermedio — Puntajes por velocidad

El siguiente cuadro muestra la distribución de los puntajes por comunidad:

Cuadro 10.8. Prueba de Nivel Intermedio: Velocidad
(en sílabas por minuto)

Comunidad	64.7	79.1	97.1	129.7	140.4	140.8	143.2	151.2
Camisea	1	1	1	0	1	1	0	1
Mayapo	0	0	0	0	0	0	1	0
Shivankoreni	0	0	0	1	0	0	0	0
Total	1	1	1	1	1	1	1	1

	190.0	196.8	201.8	231.8	256.2	259.8	316.5	Total
Camisea	1	1	0	1	1	1	1	12
Mayapo	0	0	0	0	0	0	0	1
Shivankoreni	0	0	1	0	0	0	0	2
Total	1	1	1	1	1	1	1	15

Quince de los 18 participantes en la prueba de Nivel Intermedio lograron puntajes computables. La distribución de puntajes de dichos participantes al ser calificados por velocidad en base a las sílabas leídas por minuto (spm) fue la siguiente:

Velocidad	No. de personas
• menos de 80 spm (mínimo preestablecido)	2
• de 80 a 100 spm	1
• de 100 a 150 spm	4
• 3 de 150 a 200 spm	3
• de 200 a 250 spm	3
• de 250 a 316.5 spm	<u>2</u>
Total	15

¿Logró los estándares preestablecidos?

El siguiente cuadro resume dichos resultados:

Cuadro 10.9. Prueba de Nivel Intermedio:
¿Logró los estándares preestablecidos?

Comunidad	Prueba descalificada	No logró los estándares	Logró los estándares	Sub-total	Inválido
Camisea	3	6	6	15	2
Mayapo	0	1	0	1	0
Shivankoreni	0	1	1	2	0
Total	3	8	7	18	2

Dos participantes no pudieron tomar la prueba de Nivel Intermedio: uno por enfermedad y el otro por invalidez pero eran conocidos como lectores funcionales. Once de los dieciocho que la dieron no lograron todos los cuatro estándares mínimos preestablecidos. De estos once, tres fueron mujeres adultas. Siete (tres pruebas descalificadas más cuatro que no lograron los estándares) fueron alumnos del quinto grado y uno fue del sexto grado. La distribución de los puntajes desaprobatorios es como sigue:

Precisión	Fluidez	Comprensión	Velocidad
2	3	6	2

Los siete participantes que no lograron los estándares fueron una mujer adulta y seis escolares —uno en cuarto grado, uno en quinto grado, y cuatro en sexto grado.

La prueba de Nivel Avanzado

Ciento cuarentitres participantes tomaron la prueba de Nivel Avanzado: 139 de estas fueron calificadas; tres fueron descalificadas por no ser computables; una prueba, aunque correcta, fue leída tan rápidamente que no se la pudo oír bien como para calificarla.

Precisión

El siguiente polígono de frecuencia muestra la distribución de los puntajes por precisión en la prueba de Nivel Avanzado:

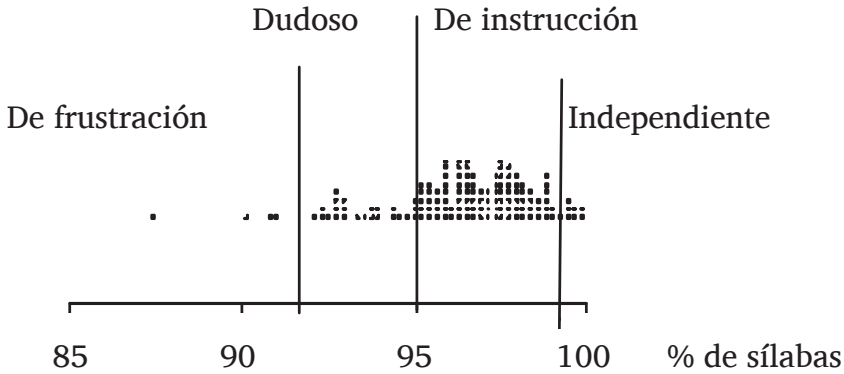


Figura 10.10. Prueba de Nivel Avanzado — Puntajes por Precisión

La distribución de los puntajes de los 139 participantes en las pruebas de Nivel Avanzado, en la escala de Betts modificada, fue la siguiente:

Escala de Betts modificada		Distribución de puntajes – prueba de Nivel Avanzado
Precisión		
99-100%	- Nivel independiente	12
95-99%	- Nivel de instrucción	102
92-94%	- Nivel dudoso	21
Menos de 92%	- Nivel de frustración	4

Fluidez

El siguiente polígono de frecuencia muestra la distribución de los puntajes por fluidez en la prueba de Nivel Avanzado:

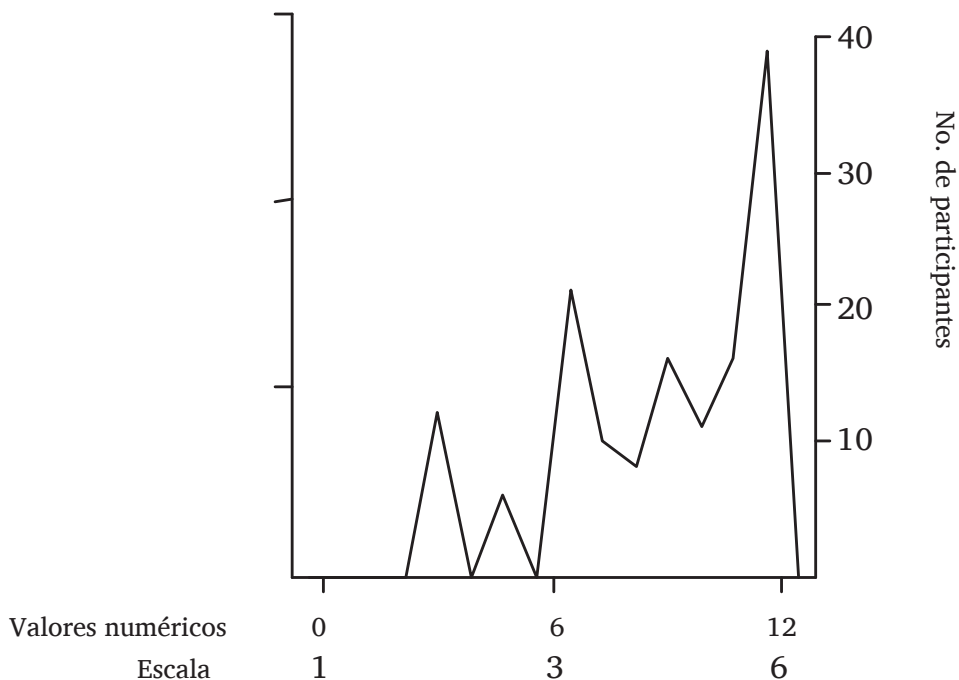


Figura 10.11. Prueba de Nivel Avanzado — Puntajes por fluidez

El siguiente cuadro muestra la distribución de los puntajes por comunidad:

Cuadro 10.10. Prueba de Nivel Avanzado: Fluidez (escala de 0 a 12.5)

Comunidad	2	3–	3	3+	4–	4	4+	5–	5	5+	Total
	3	5	6	7	8	9	10	11	12	12.5	
Camisea	2	0	8	3	4	7	5	5	19	2	55
Camaná	1	3	2	0	2	3	1	4	7	0	23
Chokoriari	0	1	2	0	1	0	1	3	4	0	12
Mayapo	2	0	0	1	0	1	2	1	2	0	9
Pto. Huallana	4	1	4	4	0	3	2	1	4	0	23
Segakiato	2	1	3	1	1	1	0	1	0	0	10
Shivankoreni	1	0	2	1	0	1	0	1	1	0	7
Total	12	6	21	10	8	16	11	16	37	2	139

De los 139 participantes cuyas pruebas de Nivel Avanzado fueron calificadas, ninguno estuvo por debajo del estándar mínimo de 2 preestablecido. Doce obtuvieron exactamente 2. El modo —el puntaje de 5, que representa una aproximación cercana a la velocidad del habla natural— fue obtenido por 37 participantes; dos más, muy diestros, obtuvieron el puntaje perfecto de 5+.

Con el deseo de determinar si las comunidades diferían significativamente, computamos los análisis de varianza en el grupo dando resultados significativos ($F = 3.079$; $gl = 6, 132$; $p = 0.00747$). Esto indica que la fluidez variaba entre las comunidades.

Comprensión

El siguiente polígono de frecuencia muestra la distribución de los puntajes por comprensión:

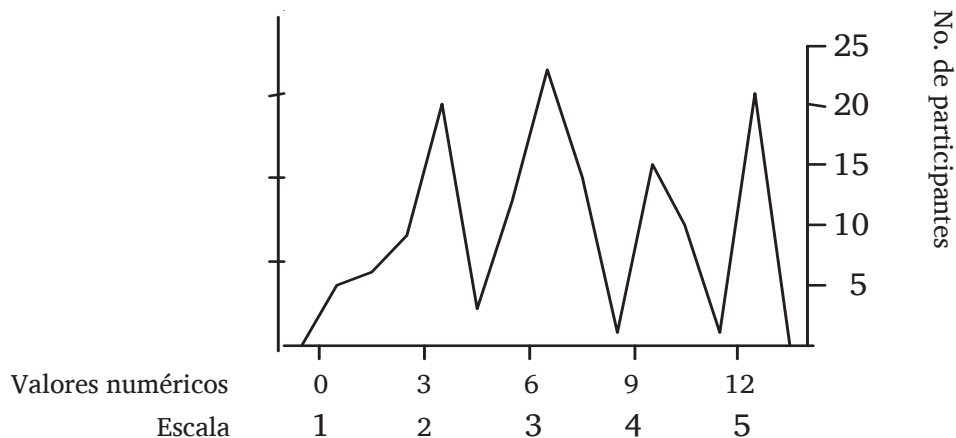


Figura 10.12. Prueba de Nivel Avanzado — Puntajes por comprensión

El siguiente cuadro muestra la distribución de los puntajes por comprensión:

Cuadro 10.11. Prueba de Nivel Avanzado: Comprensión

Comunidad	1	1+	2-	2	2+	3-	3	3+	4-	4	4+	5-	5	Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Camisea	2	4	2	6	1	6	8	6	0	8	3	1	9	56
Camaná	0	1	2	3	2	3	5	1	0	3	0	0	3	23
Chokoriari	0	0	0	0	0	1	1	4	0	0	3	0	3	12
Mayapo	0	0	1	1	0	0	3	0	1	1	1	0	1	9
Pto. Huallana	0	1	1	4	0	2	5	1	0	2	2	0	5	23
Segakiato	2	0	2	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	9
Shivankoreni	0	0	1	2	0	0	1	1	0	1	1	0	0	7
Total	4	6	9	20	3	12	23	14	1	15	10	1	21	139

De los 139 participantes cuyas pruebas de Nivel Avanzado fueron calificadas, 42 no lograron el estándar mínimo de 3- (que representa un relato mínimo de la idea principal). Doce obtuvieron

el puntaje exacto de 3-. Veintitrés obtuvieron el puntaje de 3 (relato aceptable de la idea principal) que fue el modo. Otros 62 obtuvieron puntajes entre 7 y 12.

[Se calculó un análisis ANOVA unilateral dentro del grupo para los puntajes por comprensión en la prueba del Nivel Avanzado, dando resultados significativos ($F = 3.389$; $gl = 6, 132$; $p = 0.00377$). Este resultado indicaba gran variación en la medida de la comprensión entre las siete comunidades; nuestras observaciones respaldaron estos hallazgos.

Velocidad

El siguiente polígono de frecuencia muestra la distribución de los puntajes en la prueba de Nivel Avanzado:

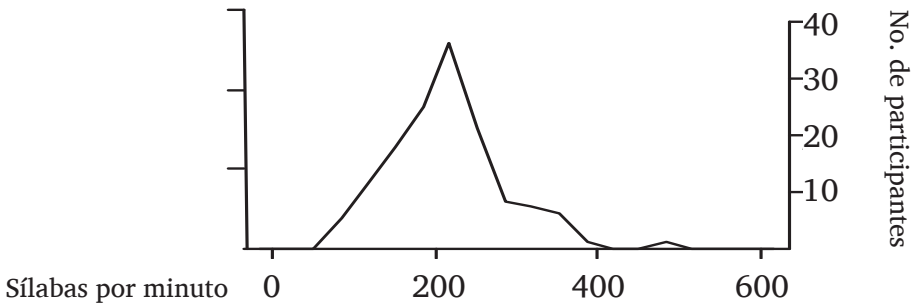


Figura 10.13. Prueba de Nivel Avanzado — Puntajes por velocidad

De las 139 pruebas administradas en el Nivel Avanzado, 132 pudieron ser calificadas por velocidad en base a sílabas leídas por minuto (spm). La distribución de los puntajes de dichas pruebas fue la siguiente:

Velocidad	No. de personas
• menos de 80 spm (mínimo preestablecido)	2
• de 80 a 100 spm	3
• de 100 a 150 spm	23
• de 150 a 200 spm	31
• de 200 a 250 spm	41
• de 250 a 300 spm	17
• de 300 a 350 spm	10
• de 350 a 400 spm	4
• 492.2 spm	<u>1</u>
Total	132

Había una participante excepcional que pudo leer a una velocidad de 492.2 spm. Aunque hasta donde los calificadores pudieron constatar su lectura fue correcta, no se la pudo oír tan claramente como para calificarla.

¿Logró los estándares preestablecidos?

El siguiente cuadro resume los resultados:

Cuadro 10.12. Prueba de Nivel Avanzado:
¿Logró los estándares preestablecidos?

Comunidad	Prueba descalificada	No logró los estándares	Logró estándares	Sub-total	Misc.
Camisea	1	17	39	57	1
Camaná	0	8	15	23	(Descalificado)
Chokoriari	0	0	12	12	
Mayapo	0	2	7	9	
Nuevo Luz	0	0	1	0	
Pto. Huallana	1	6	17	24	
Segakiato	1	9	1	11	
Shivankoreni	0	4	3	7	
Total	3	46	95	144	

Una persona no pudo tomar la prueba de Nivel Avanzado debido a su mala vista; sin embargo, era conocido como lector funcional. A una de las autoridades que fue entrevistada, pero no evaluada, se le consideró haber satisfecho los estándares mínimos preestablecidos por ser conocido como uno de los mejores lectores entre todos los matsigenkas. Ciento cuarentitrés participantes tomaron la prueba de Nivel Avanzado pero 49 de ellos (46 más 3 descalificados) no lograron satisfacer los cuatro estándares mínimos preestablecidos. De las 46 pruebas que no lograron los estándares, 24 pertenecían a adultos —seis hombres y 18 mujeres. Otras 22 eran de escolares —tres en el Sexto Grado, ocho en el Primer Año de secundaria y once en el Segundo Año de secundaria. La distribución de los puntajes desaprobatorios fue la siguiente:

Precisión	Fluidez	Comprensión	Velocidad
4	0	43	2

Los puntajes por comprensión en todas las pruebas—no solamente la de lectura Avanzada— se vieron notablemente afectados por la ansiedad de los participantes (demasiado ansiosos para recordar), su recelo (demasiado tímidos para contestar las preguntas) y, en cierto número de casos, por su concentración en la velocidad en vez del significado. La falta de familiaridad con el formato (que se les pidió recontar el pasaje) también pudo haber afectado los puntajes. Sin embargo, puesto que casi todos los participantes son diestros en la mecánica de la lectura, supongo que en circunstancias normales su nivel de comprensión es bueno.

Otros 95 participantes satisficieron todos los criterios. El grupo incluyó a 40 hombres. Uno de ellos nunca asistió a la escuela (había aprendido a leer por sí mismo con ayuda ocasional de familiares y amigos). Hubo también 33 mujeres. De los 21 escolares —en primaria, uno estaba en el quinto grado y seis en el sexto grado; en secundaria, dos estaban en el primer año, diez en el segundo año, uno en el tercer año y uno en el cuarto año. Además, en este grupo se incluyó a una autoridad (diestra en la lectura), dando un total

de 95. Dichos lectores fluidos constituyeron el 31.4% del total de la población estudiada.

La prueba de castellano

A 131 de los 143 participantes capaces de tomar la prueba de Nivel Avanzado en matsigenka se les pidió también que tomaran una prueba en castellano. (A doce no se les pidió que lo hicieran, ya sea por falta de tiempo o porque habían participado en las pruebas piloto, cuando la lectura en castellano aun no era el enfoque.) De éstos 131, diecisiete rehusaron hacerlo y 114 accedieron a tomar la prueba. Como, por lo que yo sabía, no existían estándares para pruebas de lectura en castellano, estas fueron grabadas en cintas magnetofónicas, codificadas y calificadas tal como las pruebas de lectura en matsigenka, utilizando los mismos criterios para precisión, fluidez, comprensión y velocidad.

Precisión

El siguiente cuadro muestra la distribución de los puntajes por precisión en la prueba de castellano:

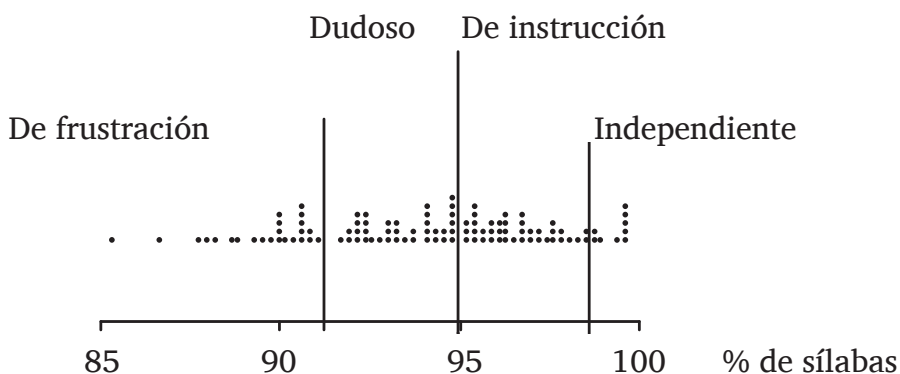


Figura 10.14. Prueba de castellano — Puntajes por Precisión

La distribución de los puntajes de los 114 participantes de la prueba de castellano —en la escala de Betts, modificada (estándar mínimo de 92%)— fue la siguiente:

Escala de Betts modificada		Distribución de puntajes de la prueba de Castellano	
Precisión			
99-100%	- Nivel independiente		9
95- 99%	- Nivel de instrucción		41
92- 94%	- Nivel dudoso		36
Menos de 92%	- Nivel de frustración		28

Fluidez

El siguiente polígono de frecuencia muestra la distribución de los puntajes por fluidez en la prueba de castellano:

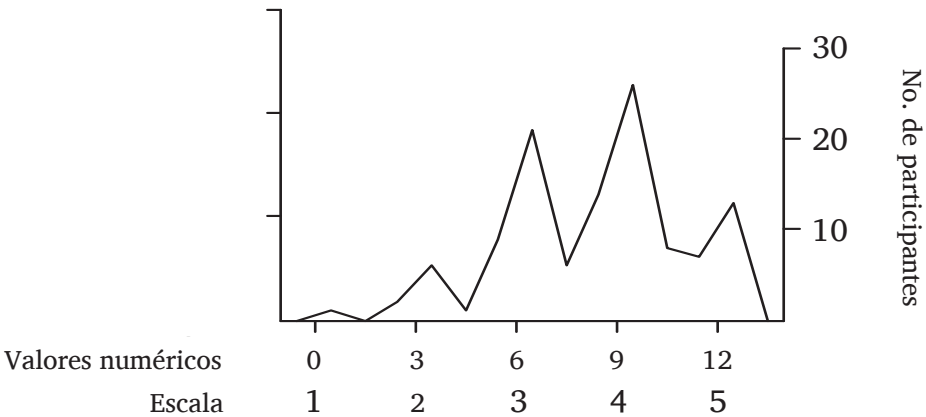


Figura 10.15. Prueba de castellano — Puntajes por fluidez

El siguiente cuadro muestra la distribución de los puntajes por comunidad:

Cuadro 10.13. Prueba de castellano: Fluidez

Comunidad	1	2-	2	2+	3-	3	3+	4-	4	4+	5-	5	Total
	0	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Camisea	0	0	0	0	3	6	0	5	11	6	7	8	46
Camaná	0	0	4	0	0	5	3	3	3	0	0	2	20
Chokoriari	0	0	0	1	1	0	0	0	5	1	0	2	10
Mayapo	0	0	1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	6
Pto. Huallana	1	1	0	0	1	5	2	4	1	1	0	1	17
Segakiato	0	1	0	0	1	3	1	2	0	0	0	0	8
Shivankoreni	0	0	1	0	3	2	0	0	1	0	0	0	7
Total	1	2	6	1	9	21	6	14	26	8	7	13	114

Sólo tres de los 114 que tomaron la prueba de castellano obtuvieron un puntaje menor del estándar de 2 preestablecido que representa la lectura palabra por palabra. Seis lograron el nivel 2, veintiuno lograron 3 y 14 lograron 4-. Veintiséis participantes lograron 4 —el modo. Veintiocho de los participantes obtuvieron puntajes entre 10 y 12.

Se calculó un ANOVA unilateral en cuanto a la homogeneidad de las siete comunidades. Produjo resultados muy significativos ($F = 5.8$; $gl = 5, 107$; $p = 0.0000$), lo que indicaba que la variación existe entre las comunidades en cuanto a la dimensión de la fluidez de la prueba de lectura en Castellano. Nuestras observaciones de campo sugirieron que la fluidez de lectura en castellano en Camisea y Camaná estaba a la par. Esto fue sorprendente puesto que Camaná es el más remoto de los pueblos visitados; sin embargo, ha tenido un profesor muy bueno. Otras de las comunidades remotas obtuvieron un puntaje considerablemente menor. En Camisea, los puntajes más altos pueden atribuirse al aumento de contacto con el mundo exterior, pues ha sido por mucho tiempo el centro de confluencia para viajes y ahora tiene un colegio secundario.

Comprensión

El siguiente polígono de frecuencia muestra la distribución de los puntajes por comprensión en la prueba en castellano:

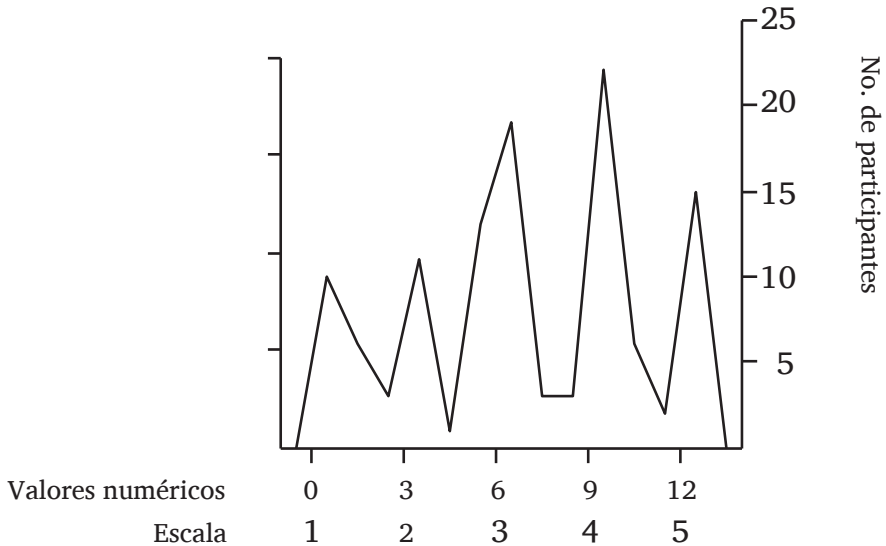


Figura 10.16. Prueba de castellano — Puntajes por comprensión

El siguiente cuadro presenta la distribución de puntajes por comunidad:

Cuadro 10.14. Prueba de castellano: Comprensión

Comunidad	1	1+	2-	2	2+	3-	3	3+	4-	4	4+	5-	5	Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Camisea	2	2	1	2	0	3	9	0	3	12	3	2	7	46
Camaná	3	2	0	4	0	2	2	0	0	2	2	0	3	20
Chokoriari	1	0	0	1	0	1	0	1	0	4	0	0	2	10
Mayapo	0	0	0	1	0	2	0	0	0	2	1	0	0	6
Pto. Huallana	2	1	2	1	0	1	3	2	0	2	0	0	3	17
Segakiato	2	0	0	2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	8
Shivankoreni	0	1	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	7
Total	10	6	3	11	1	13	19	3	3	22	6	2	15	114

En la medida de comprensión en la prueba de castellano, 31 participantes no lograron satisfacer el estándar mínimo preestablecido de 3- (que representa un relato mínimo de la idea principal); trece obtuvieron el puntaje de 3- y diecinueve obtuvieron el puntaje de 3 (relato aceptable de la idea principal). El modo cayó en el nivel 4, adquirido por 22 participantes; otros 23 obtuvieron entre 4+ y 5.

Cuando se calculó un ANOVA unilateral para la variación de las comunidades, los resultados fueron significativos ($F = 2.374$; $gl = 6, 107$; $p = 0.0342$), los que confirmaba nuestra observación de campo que existía una diferencia considerable entre las comunidades en cuanto a la habilidad de comprender el pasaje de la prueba de castellano.

Velocidad

El siguiente polígono de frecuencia muestra la distribución de los puntajes por velocidad en la prueba de castellano:

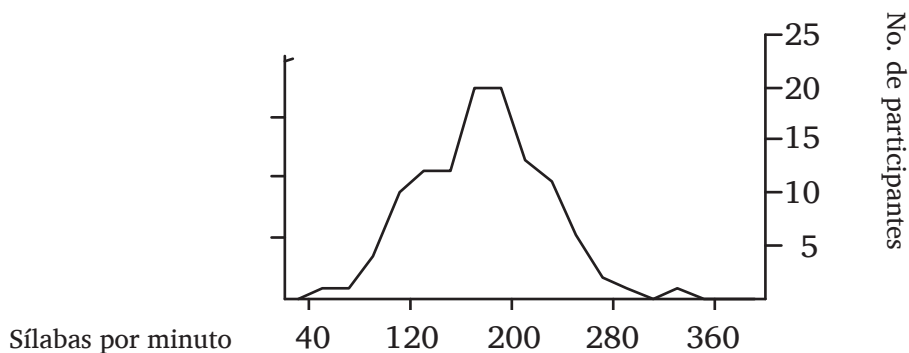


Figura 10.17. Prueba de castellano — Puntajes por velocidad

La distribución de los puntajes de los 114 participantes en la prueba de castellano calificados por velocidad en base a sílabas leídas por minuto (spm) fue la siguiente:

Velocidad	No. de personas
• menos de 80 spm (mínimo preestablecido)	2
• de 80 a 100 spm	4
• de 100 a 150 spm	30
• de 150 a 200 spm	44
• de 200 a 250 spm	28
• de 250 a 300 spm	5
• 334 spm	<u>1</u>
Total	114

Logró los estándares preestablecidos?

El siguiente cuadro resume los resultados:

Cuadro 10.15. Prueba de castellano:
¿Logró los estándares preestablecidos?

Comunidad	Rehusó tomar la prueba (muy difícil)	No logró los estándares	Logró los estándares	Total
Camisea	2	11	35	48
Camaná	2	12	8	22
Chokoriari	0	3	7	10
Mayapo	3	2	4	9
Pto. Huallana	7	8	9	24
Segakiato	2	6	2	10
Shivankoreni	1	3	4	8
Total	17	45	69	131

Diecisiete lectores avanzados rehusaron tomar la prueba de castellano, pensando que les sería muy difícil —cuatro hombres, nueve mujeres, y cuatro escolares (uno del quinto grado, dos en el

sexto grado y uno en el primer año de secundaria). Fue interesante que muchos de estos se sentían muy capaces de leer el material en voz alta, dándonos la impresión de que era más fácil leer en castellano que en matsigenka, pero sabían que no lo entenderían.

De los 114 que valientemente tomaron la prueba, 45 no lograron los cuatro estándares mínimos preestablecidos. De estos, treinta eran adultos —trece hombres y diecisiete mujeres. Los quince restantes fueron escolares —uno en el quinto grado, cinco en el sexto grado, tres en el primer año de secundaria y seis en el segundo año de secundaria. Los puntajes no aprobatorios se distribuyeron así:

Precisión	Fluidez	Comprensión	Velocidad
27	3	32	2

Los que sí lograron los estándares fueron 69 (60.52% de los que tomaron la prueba de castellano y 22.77% de la población total estudiada). De estos, 49 —27 hombres y 22 mujeres— fueron adultos. Los veinte restantes fueron escolares —dos del sexto grado de primaria y, en secundaria, cuatro del primer año, doce del segundo año, uno del tercer año y uno del cuarto año.

Niveles de alfabetismo en las comunidades

El gráfico muestra los valores para la pregunta: “¿Son uniformes los niveles de alfabetismo en las comunidades?” Los participantes se dividieron en cuatro categorías: no alfabetizados, semi-alfabetizados; lectores de nivel básico (funcional) y lectores fluidos.

Cuadro 10.16. Niveles de alfabetismo en las comunidades

Comunidad	No alfabetizado		Semi-alfabetizado		Funcional		Fluido		Total de alfabetizados	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Camisea	2	1.7	26	22.0	51	43.2	39	33.0	90	76.3
Camaná	4	11.8	6	17.6	9	26.5	15	44.1	24	70.6
Chokoriari	1	5.3	6	31.6	0	0.0	12	63.1	12	63.1
Mayapo	1	4.8	8	38.1	5	23.8	7	33.3	12	57.1
Pto. Huallana	0	0.0	9	25.0	10	27.8	17	47.2	27	75.0
Segakiato	2	5.1	24	61.5	12	30.8	1	2.6	13	33.3
Shivankoreni	3	8.6	15	42.8	14	40.0	3	8.6	17	48.6

Así los niveles de alfabetización de las comunidades estudiadas varió de 76.3% en Camisea a 33.3% en Segakiato. Tres comunidades, dos de ellas aisladas, tenían tasas de alfabetismo de por encima del 70%. Parecía que la competencia del profesor era el principal factor que contribuyó a las diferencias.

Resumen de los resultados

Cuando los resultados fueron convertidos a la forma estándar, el promedio sacado reveló que el nivel general de alfabetismo en las comunidades era comparativamente alto para un grupo étnico de la Amazonia. Los participantes volvieron a salir en cuatro grupos: no alfabetizados, semi-alfabetizados, lectores de nivel básico (funcional) y lectores fluidos.

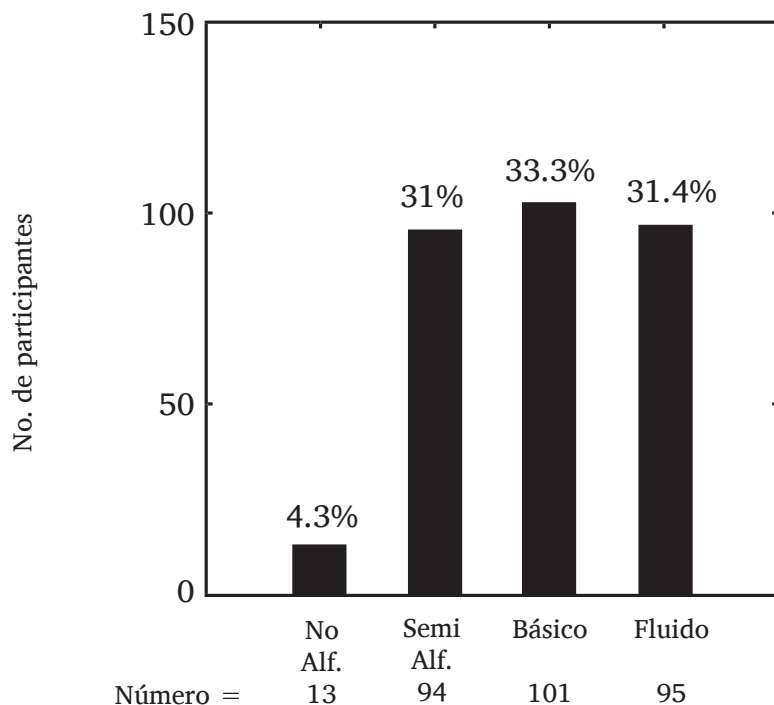


Figura 10.18. Niveles de alfabetismo — Comunidades matsigenkas

Adultos no alfabetizados —4.3% de la población estudiada— nunca recibió lecciones de alfabetización y no sabía leer ni escribir.

Semi-alfabetizados —31% de la población estudiada— incluyó 72 adultos y 22 niños de primaria. Los semi-alfabetizados cayeron dentro de varias categorías:

- 1) Los 22 **niños** (siete en el tercer grado, siete en el cuarto grado, seis en el quinto grado, dos en el sexto grado) estaban aprendiendo a leer pero todavía no habían adquirido suficiente destreza para satisfacer los estándares mínimos preestablecidos para la prueba de Nivel Básico, que fue administrada como parte de la encuesta sobre la lectura. Ellos formaron el 23.4% de la categoría de semi-alfabetizados.

- 2) Los **adultos** cayeron dentro de tres grupos:
- a) Treintidós (34% del total de semi-alfabetizados) nunca habían asistido a la escuela pero sí tuvieron clases de alfabetización para adultos. La mayoría de estos participantes adquirieron ciertas destrezas pero ninguno de los que asistieron a las clases de alfabetización había llegado a ser un lector independiente.
 - b) Veintisiete habían asistido a la escuela pero no pudieron satisfacer los estándares preestablecidos para la prueba de Nivel Básico.
 - c) Trece habían asistido a la escuela antes de 1980 por períodos de tiempo variables y más tarde también asistieron a clases de alfabetización. Aunque estos individuos tuvieron un promedio de 15.7 meses de instrucción en clases de alfabetización, no habían adquirido suficiente destreza para lograr los requisitos preestablecidos para la prueba de Nivel Básico.

Lectores en el Nivel Básico: Para los propósitos de este estudio, esta categoría incluía a lectores de tres diferentes niveles:

- a) Lograron los estándares de la prueba de Nivel Básico.
- b) Pudieron tomar la prueba de Nivel Intermedio.
- c) Trataron de tomar la prueba de Nivel Avanzado pero no pudieron lograr todos los estándares preestablecidos para dicha prueba.

Estos 101 participantes —33.3% de la muestra— pudieron realizar la mayoría de las tareas de la lectura si se les daba tiempo suficiente y, de vez en cuando, un poco de ayuda.

Lectores fluidos: Para los propósitos de este estudio, los lectores fluidos (plenamente alfabetizados) son los que lograron todos los estándares para la prueba de Nivel Avanzado y pudieron leer y comprender material muy difícil. Noventicinco adultos (31.4% de la muestra) cayeron dentro de esta categoría.

Alfabetizados según los estándares de la UNESCO

Según la definición de la UNESCO (1983:3), un alfabetizado es “una persona que puede leer y escribir con comprensión un texto corto y simple sobre su vida cotidiana”. Según esta definición, estimo que por lo menos 28 individuos más de mi muestra habrían sido clasificados como alfabetizados funcionales. No evalué la escritura en los lectores de Nivel Básico, pero la hipótesis entre los matsigenkas es que cualquier cosa que uno puede leer, uno puede escribir (aunque, en el nivel Básico, la escritura puede ser lenta y no se garantiza el deletreo). Según estos criterios, la gráfica de alfabetismo es, entonces, como sigue:

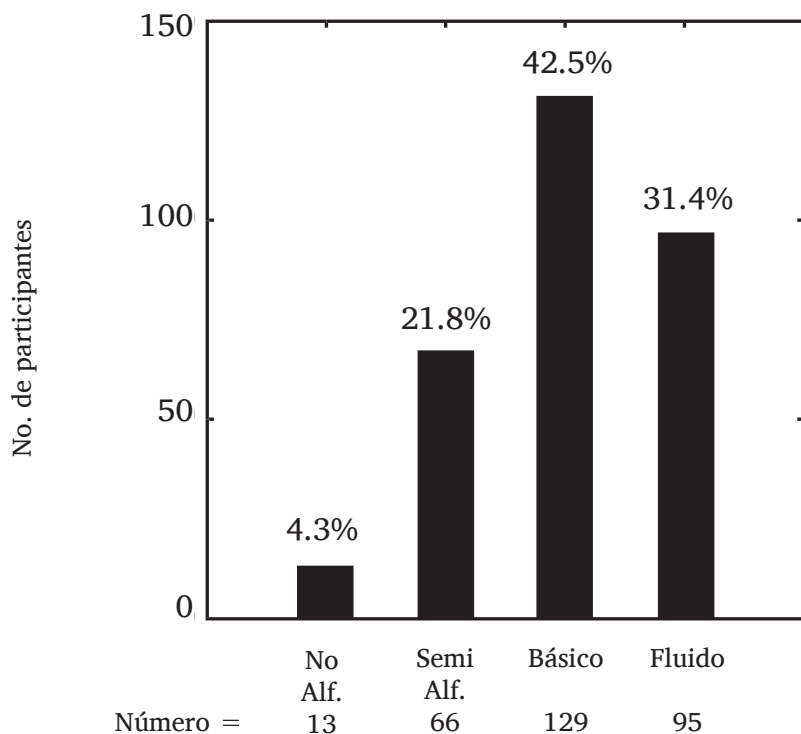


Figura 10.19. Niveles de alfabetismo —
Según los estándares de la UNESCO

Así, 224 individuos de 303 habrían clasificado como alfabetizados —es decir una tasa de alfabetismo de 73.9%.

Resumen del capítulo

Este capítulo presenta los resultados de las pruebas de lectura. En una muestra de 303 individuos en siete comunidades, las tasas de alfabetismo variaron de 33.3% en Segakiato a 76.3% en Camisea. En total, trece (4.3%) de la población estudiada se encontró que era totalmente no alfabetizada; 94 (31%) eran semi-alfabetizados; 101 (33.3%) eran lectores de Nivel Básico (funcional) y 95 (31.4%) eran lectores fluidos, capaces de leer el material más difícil que estuviera disponible en su lengua y con todo satisfacer los estándares preestablecidos en cuanto a precisión, fluidez, comprensión y velocidad. Esta es una tasa de alfabetismo de 64.7%. Según estándares más generosos de la UNESCO, la tasa de alfabetización podría considerarse que es 73.9%.



Arriba: Los padres de familia en cada pueblo colaboraron para construir la escuela.

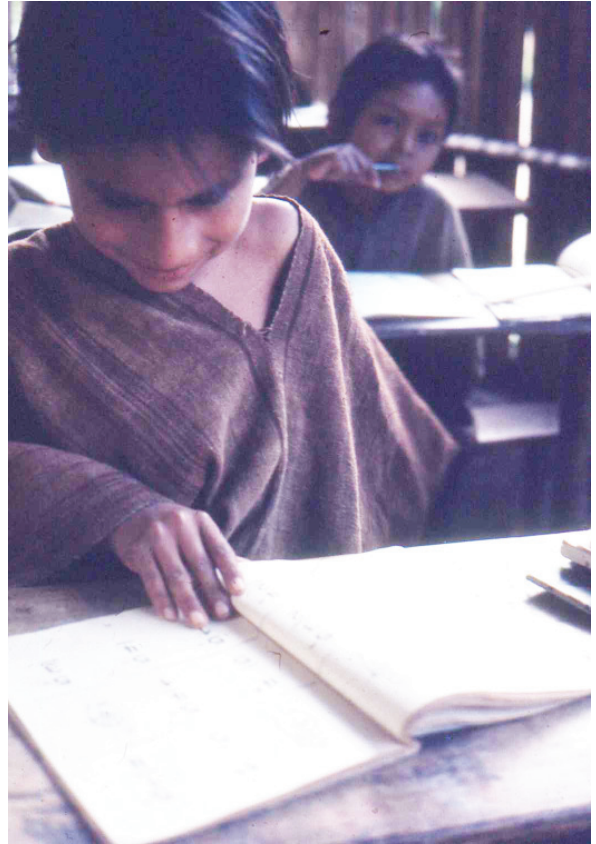
Abajo: Alumnos de la primera escuela de Tayakome estudiaron con el dedicado maestro Martín Vargas.

– Fotos: Davis, hacia 1968



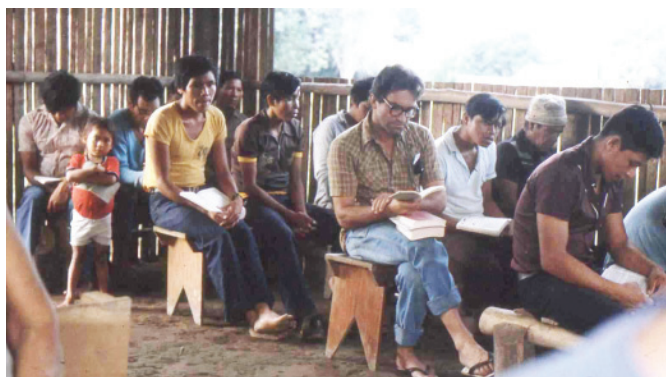
Entonces:
Niños de Shimentaato
van acostumbrándose
a la escuela.

– Foto: P. Davis, 1973



Ahora:
Profesionales
como Jorge
Kategari, el primer
matsigenka que
recibiera un título
en computación,
se preparan para
ayudar a su pueblo.

– Foto: P. Davis,
Yarinacocha, 1998



En cada comunidad, las iglesias y los graduados del Instituto Bíblico Matsigenka fomentaban el uso de las Sagradas Escrituras y de la lectura. En forma circular:

- Servicio dominical en Nueva Luz. – Foto: V. Friedli
- Cuerpo docente del Instituto Bíblico Matsigenka.
– Fotógrafo y año desconocido.
- Primera clausura del Instituto Bíblico Matsigenka.
– Foto: W. Friedli, Camisea, 1976



Capítulo 11

Contemplando los resultados

Antes de entrar a la escuela, no sabía leer; mi papá tampoco podía leer. Pero cuando llegó la escuela y traje libros, pude asistir. Eso es bueno. La escuela sirve para aprender en matsigenka y para aprender el castellano. Sirve para saber cosas, para poder leer y responder a cartas, para obtener un oficio en la comunidad....

– Padre de familia, Casa #6, Camaná

Introducción

Mientras tomamos las pruebas, no solamente adquirimos percepciones muy interesantes a partir de los resultados sino también aprendimos sobre las pruebas mismas. La parte principal de este capítulo estudia temas significativos recogidos de nuestros hallazgos estadísticos. Una sección final comenta sobre las preguntas de procedimiento del estudio; si los estándares preestablecidos fueron apropiados, si los instrumentos desarrollados en realidad permitieron acceso a los datos medulares de maneras culturalmente apropiadas, si los procedimientos de evaluación resultaron factibles en pueblos remotos.

¿Satisficieron estándares? — todas las pruebas

De las 303 personas incluidas en el estudio, a 66 se les tomó la prueba del Nivel Básico, a 18 se les tomó la prueba de Nivel Intermedio y a 143 se les tomó la prueba de Nivel Avanzado. Ciento catorce de los lectores también dieron una prueba de lectura en castellano. El resumen estadístico total es como sigue:

Cuadro 11.1. Resumen General

TOTAL DE OBSERVACIONES: 303

ADULTOS NO ALFABETIZADOS: 13

PRUEBAS	Precisión	Fluidez	Comprensión	Velocidad	¿Logró estándares?	Sílabas correctas	Descalificado	Misceláneo
Nivel Básico	BPr.	BFl.	BCom.	BVel.	¿B Logró?	BSíl.	Desc.	Misc.
No. de casos	54.0	54.0	54.0	54.0	25.0	53.0	12.0	6.0 (Inválido)
Mínimo	79.1	0.0	0.0	38.6		0.0		
Máximo	98.4	11.0	12.0	204.3		10.0		
Dispersión	19.3	11.0	12.0	165.7		10.0	53.0 (Rehusó)*	
Promedio	93.3	4.7	5.8	110.3		6.3		
Desviación estándar	3.6	2.6	3.6	45.0		2.5		

Total de pruebas de Nivel Básico: 125

Nivel Intermedio	IPr.	IFl.	ICom.	IVel.	¿ILogró?	Desc.	Misc.
No. de casos	15.0	15.0	15.0	15.0	7.0	3.0	2.0 (Inválido)
Mínimo	90.3	0.0	0.0	64.7			
Máximo	99.0	12.0	9.0	316.5			
Dispersión	8.7	12.0	9.0	251.8			
Promedio	95.4	5.9	4.1	173.3			
Desviación estándar	2.4	3.7	2.7	71.6			

Total de pruebas de Nivel Intermedio: 20

Nivel Avanzado	APr.	AFl.	ACom.	AVel.	¿ALogró?	Desc.	Misc.
No. de casos	139.0	139.0	140.0	139.0	95.0	3.0	1.0 (Inválido)
Mínimo	87.4	3.0	0.0	72.2			
Máximo	100.0	12.5	12.0	492.2			
Dispersión	12.6	9.5	12.0	420.0			
Promedio	96.4	8.8	6.4	211.3			1.0 (Autoridad)
Desviación estándar	2.2	2.9	3.5	69.1			

Total de pruebas de Nivel Avanzado: 145

Castellano**	CPr.	CFl.	CCom.	CVel.	¿CLogró?	Desc.
No. de casos	114.0	114.0	114.0	114.0	69.0	17.0 (Rehusó)*
Mínimo	81.0	0.0	0.0	50.1		
Máximo	100.0	12.0	12.0	334.0		
Dispersión	19.0	12.0	12.0	283.9		
Promedio	94.0	7.9	6.4	176.0		
Desviación estándar	3.8	2.7	3.7	49.9		

Total de pruebas en castellano: 131

*Rehusó: Estos individuos no quisieron dar la prueba, por no sentirse capaces de hacerlo.

**Los mismos individuos dieron tanto la prueba de Nivel Avanzado como la de castellano.

Este resumen muestra un puntaje promedio por precisión del 93.3% en la prueba de Nivel Básico, 4.7 en fluidez (equivalente a 2+ en mi escala de 1 a 5), 5.8 en comprensión (equivalente a 3 en mi escala de 1 a 5) y una velocidad de 110 sílabas por minuto —puntajes por encima de los mínimos preestablecidos. Sin embargo, el puntaje promedio para la columna ¿Logró los estándares preestablecidos? de la prueba de Nivel Básico muestra que relativamente pocos de los lectores principiantes que tomaron dicha prueba lograron los cuatro

estándares mínimos preestablecidos. Los puntajes promedios para la prueba de Nivel Intermedio y Avanzado superaron a los puntajes de la prueba de Nivel Básico en todas las categorías, excepto en la comprensión en el Nivel Intermedio. Dicho puntaje bajó a un punto menos que el estándar preestablecido, principalmente porque la prueba de Nivel Intermedio fue muy difícil para seis alumnos del quinto grado. (A ellos se les debió dar la prueba de Nivel Básico.) Sin embargo, la mejoría general en las pruebas más difíciles me pareció indicar una mayor madurez en la lectura.

En cuatro de las cinco categorías, el puntaje promedio para la prueba de castellano fue menor que el de la prueba de Nivel Avanzado. Esto es de esperar en casos de lectura en la segunda lengua pero la precisión, la fluidez, la comprensión y la velocidad todavía permanecieron muy por encima de los estándares mínimos preestablecidos.

Análisis de los resultados de las pruebas

¿Qué indicaron realmente los resultados de la prueba? Un resumen más detallado de los puntajes mostró lo siguiente:

Cuadro 11.2. Resumen Detallado

Prueba de Nivel Básico

Niveles de precisión en porcentaje	No. de participantes	Satisfizo todos los estándares	Razón si no satisfizo los estándares*				
			Precisión baja	Fluidez baja	Comprensión baja	Velocidad baja	Lectura de sílabas baja
99 -100%	0	----					
95 - 98%	22	14	0	3	7	4	
92 - 94%	15	10	0	0	3	2	3
90 - 92%	10	0	9	2	4	4	2
79.1 - 90%	7	0	7	3	2	4	5
Totales	54	24	16	8	16	14	10

*Puesto que algunos participantes tenían puntajes bajos en más de un dominio, la suma de los puntajes bajos sobrepasa al número de participantes.

Prueba de Nivel Intermedio

Niveles de precisión en porcentaje	No. de participantes	Satisfizo todos los estándares	Razón si no satisfizo los estándares			
			Precisión baja	Fluidez baja	Comprensión baja	Velocidad baja
99 – 100%	1	1				
95 – 98%	11	5	0	2	5	1
92 – 94%	1	1				
90 – 92%	0	0				
90.3 - 92%	2	0	2	1	1	1
Totales	15	7	2	3	6	2

Prueba de Nivel Avanzado

Niveles de precisión en porcentaje	No. de participantes	Satisfizo todos los estándares	Razón si no satisfizo los estándares			
			Precisión baja	Fluidez baja	Comprensión baja	Velocidad baja
99 – 100%	12	11	0	0	1	0
95 – 98%	102	76	0	0	25	0
92 – 94%	21	7	0	0	11	1
90 – 92%	3	0	3	0	2	0
87.4 - 90%	1	0	1	0	0	0
Totales	139	94	4	0	39	1

Puntajes por precisión

Para llegar a un puntaje por precisión, conté y anoté el número de sílabas en cada texto. Después de la lectura, codificamos y contamos (por sílabas) las desviaciones del texto escrito (omisiones, inserciones, sustituciones, intentos de corrección sin éxito y correcciones logradas) para llegar a un total de errores. Aunque este procedimiento fue tedioso, fue posible hacerlo con precisión, tal como lo demuestra el alto nivel de consenso entre los calificadoros. Luego, dividí el total de errores entre el número total de sílabas y multipliqué por 100 para obtener el porcentaje de sílabas leídas correctamente.

Sin embargo, igualmente importante fue la interrogante si fue correcto establecer el 92% como estándar mínimo para la precisión. El análisis de todos los puntajes por debajo del 92% reveló lo siguiente:

Cuadro 11.3. Prueba de Nivel Básico — Relación entre la baja precisión y la baja comprensión

Niveles de precisión en porcentaje	No. de participantes	Satisfizo todos los estándares	Baja precisión	Baja comprensión
99 -100%	0	----		
95 - 98%	22	14	0	7
92 - 94%	15	10	0	3
90 – 92%	10	0	9	4
79.1 - 90%	7	0	7	2
Totales	54	24	16	16

De los 30 que no satisficieron los estándares de la prueba del Nivel Básico, 16 evidenciaron baja comprensión. Nueve de estos participantes leyeron a velocidades por debajo de 80 spm; tres leyeron por encima de 200 spm, lo que sugirió que la lectura muy lenta o la muy rápida puede afectar la comprensión. Sin embargo, sólo seis de 17 que leían por debajo del 92% en precisión evidenciaron falta de comprensión. La baja precisión ocurrió simultáneamente con la baja comprensión en sólo cinco casos.

Los lectores de la prueba de Nivel Básico que cayeron por debajo del puntaje del 92% mostraron el comportamiento característico de los semi-alfabetizados —producción lenta, sílaba por sílaba o palabra por palabra sin separación normal entre frases o cláusulas, suspiros, repeticiones frecuentes y muchos intentos de corrección.

Cuadro 11.4. Prueba de Nivel Intermedio — Relación entre la baja precisión y la baja comprensión

Niveles de precisión en porcentaje	No. de participantes	Satisfizo todos los estándares	Baja precisión	Baja comprensión
99 – 100%	1	1		
95 – 98%	11	5	0	5
92 – 94%	1	1		
90.3 - 92%	2	0	2	1
Totales	15	7	2	6

El tamaño de la muestra para la prueba de Nivel Intermedio fue demasiado pequeño para ser definitivo pero seis de los ocho participantes que no lograron satisfacer los estándares preestablecidos experimentaron dificultad con la comprensión. De estos, uno leyó muy lentamente; los otros dos leyeron por encima de 200 spm. Los extremos de la velocidad pueden haber afectado la comprensión de estos tres participantes. En sólo un caso se dio de manera simultánea la baja precisión con la baja comprensión. De los dos lectores que cayeron por debajo del 92% del nivel de precisión, uno satisfizo el estándar establecido para comprensión, el otro no lo hizo.

Cuadro 11.5. Prueba de Nivel Avanzado — Relación entre la baja precisión y la baja comprensión

Niveles de precisión en porcentaje	No. de participantes	Satisfizo todos los estándares	Baja precisión	Baja comprensión
99 – 100%	12	11	0	1
95 – 98%	102	76	0	25
92 – 94%	21	7	0	11
90 – 92%	3	0	3	2
87.4 - 90%	1	0	1	0
Totales	139	94	4	39

Cuarenta y cinco de los participantes que dieron la prueba de Nivel Avanzado no satisficieron los cuatro estándares preestablecidos. En ese nivel, velocidades por encima de los 200 spm pueden haber influenciado en trece participantes que no satisficieron los estándares de comprensión. Sin embargo, es difícil saber quién se vio afectado puesto que 46 lectores que comprendían leyeron a 200 spm o más. De los cuatro que leyeron por debajo del 92% del nivel de precisión, sólo en dos casos fue evidente la falta de comprensión.

Once por ciento de los lectores de Nivel Básico y 33% de los de Nivel Intermedio y Avanzado que obtuvieron puntajes mayores que el mínimo por precisión, todavía tenían dificultad con la comprensión. Tal como indiqué anteriormente, sospecho que la ansiedad, la timidez, la velocidad excesiva y —a veces quizás— la falta de entendimiento de la tarea produjeron sesgo en los puntajes por comprensión. De todas maneras, parece que muchos de estos individuos cayeron entre los niveles ‘Dudoso’ y ‘De Instrucción’ de Ekwall y Shanker (1988). A esos niveles, la habilidad de leer todavía no está plenamente desarrollado.

Aunque hemos “diagramado” los puntajes por precisión, en realidad reflejan áreas aproximadas y no niveles exactos de habilidad. Así, una persona adulta (Madre, Casa 11, Camisea) que obtuvo 91.3% en precisión y que, por tanto, de acuerdo con mis estándares fue calificada como semi-alfabetizada, logró puntajes muy satisfactorios en todas las otras medidas (4+ en fluidez, 3+ en comprensión, y 98.2 spm en velocidad). Con ella, como con algunos otros lectores, la línea divisoria de 92% pareció ser arbitraria. Una prueba más hubiera permitido obtener una evaluación más exacta.

Los puntajes por precisión en conjunto presentaron un perfil de madurez en la lectura que normalmente se podría esperar. El puntaje promedio para la prueba de Nivel Básico fue 93.3%; para el de Nivel Intermedio, 95.4%; y para el Nivel Avanzado, 96.4%. Esta mejoría en los puntajes por precisión ocurrió aun cuando el nivel de dificultad de cada prueba ascendía, evidencia del desarrollo de la habilidad en la lectura. El nivel promedio por precisión en la prueba de castellano, administrada a los lectores del Nivel Avanzado,

bajó al 94%; sin embargo, esto no es sorprendente tratándose de material en segunda lengua. La omisión de la s final en las palabras fue responsable por una gran parte de los errores en las lecturas en castellano. La letra s no ocurre al final de las palabras en matsigenka y por eso les es difícil pronunciarla. La omisión de la n final (también foránea para ellos) fue responsable por otro segmento grande de errores. Si estos errores hubieran sido contados una sola vez por cada lectura, y no cada vez que ocurrían, los puntajes por precisión hubieran sido considerablemente más altos.

Reconocimiento de sílabas

Quise verificar si el poder reconocer sílabas (especialmente las cerradas, que debido a su importancia en el idioma constituyeron el 60% de la prueba de sílabas) era indicio de poder lograr los estándares en la prueba de Nivel Básico. La ligera correlación positiva entre los puntajes de la prueba de sílabas y los puntajes satisfactorios en la lectura de Nivel Básico afirmó mi intuición de que el conocimiento de las sílabas cerradas es importante para los lectores matsigenkas. Para que los alumnos puedan leer materiales de toda clase, es necesario que los maestros terminen de enseñar los tres libros de sílabas.

Puntajes por fluidez

Calificamos la fluidez en una escala de 1 a 5, la que fue extendida desde 0 hasta 12.5 para incluir los valores más (+) y menos (-) para los propósitos de la computación estadística. Los elementos —sílabas por sílabas, palabra por palabra, frase por frase, observación de la puntuación y expresión comunicativa natural— no eran mutuamente excluyentes. Más bien, el calificador trató de determinar el grado en que todos los componentes se combinaban de manera armoniosa. La tarea fue complicada porque, frecuentemente, en vez de sólo uno, dos o tres niveles de fluidez fueron evidentes. Generalmente los lectores, habiendo practicado y memorizado la primera parte del pasaje, empezaban con facilidad. Al encontrar material menos conocido, muchos empezaban a titubear, a silabear las palabras y

a repetir, retrocediendo al comportamiento típico de los lectores menos experimentados. Su incapacidad era progresivamente evidente a medida que la lectura progresaba, el material era menos conocido y las mentes se cansaban bajo la presión de la tarea.

En tales circunstancias era difícil asignar una nota por fluidez pero intentamos asignar un puntaje que representara mejor la lectura como un todo. Consideramos los puntajes como un tanto subjetivos, aunque la comparación entre calificadores mostró un nivel de consenso satisfactorio.

Tal como en el caso de la precisión, los puntajes por fluidez mejoraban con la madurez del lector en su habilidad de leer aunque la dificultad del texto aumentara. En una escala de 1 a 5, los puntajes promedio para la prueba de Nivel Básico fueron 2+ (4.7 en la escala numérica); para el Nivel Intermedio, casi 3 (5.9 en la escala numérica); y para el Nivel Avanzado, 4- (8.8 en la escala numérica). El promedio para la prueba de castellano fue casi 4- (7.9 en la escala numérica), como era de esperar en la lectura de una segunda lengua.

Puntajes por comprensión

Los puntajes por comprensión fueron los más difíciles de asignar y —tal como advierten los especialistas en la lectura (May y Eliot, 1978, p. 144; Bond, Tinker, Wasson, y Wasson, 1989, p. 118)— son, en el mejor de los casos, imprecisos. Muchos lectores, quienes no lograron los estándares mínimos en la prueba de comprensión, simplemente no respondieron debido a la ansiedad o a la timidez. Otros, cuyas excelentes habilidades en las técnicas de la lectura indicaron que eran muy capaces de comprender, no podían recordar el pasaje por haberse concentrado en la velocidad en vez del significado. Algunos relatos eran tan diferentes del texto que fue difícil evaluarlos. Al recontar, otros lectores, una vez que habían reconocido el tema, parecían hacer más uso de sus conocimientos generales que los del contenido del pasaje.

Los puntajes promedio por comprensión (en una escala de 0 a 12.5) empezaron en 3 (seis en la escala numérica) para la prueba de Nivel Básico; bajaron a 2+ (4.1 en la escala numérica) para el

Nivel Intermedio; subieron a 3 (6.4 en la escala numérica) para el Nivel Avanzado; y para la prueba de castellano permanecieron en 3 (6.4). El descenso de puntajes para los que tomaron la prueba de Nivel Intermedio se debe a que a varios alumnos del quinto grado se les dio la prueba de Nivel Intermedio, que fue muy difícil para ellos, cuando debían haber tomado la prueba de Nivel Básico. Sin duda ellos hubieran logrado los estándares de una prueba más fácil.

En general, mi conclusión fue que muchos de los puntajes por comprensión sugieren menor habilidad de la que los lectores realmente poseían. Quizás nuestras instrucciones debieron recalcar más que la comprensión es más importante que la velocidad; pero yo noté que bajo la presión del examen algunos lectores, aun después de haberles advertido, todavía leían demasiado rápido. Considero que en varios casos el nivel de comprensión bajo condiciones normales hubiera sido más alto que el que indicaron los puntajes.

Velocidad

La velocidad pudo ser registrada fácilmente y con precisión mediante el uso de un cronómetro. La mayor dificultad fue la tendencia de algunos participantes en concentrarse en la velocidad en vez del significado. Procuramos evitar este problema explicando que la velocidad no era el objetivo principal y que pediríamos un relato del pasaje —un procedimiento que yo recomiendo. Bajo la presión de la prueba, sin embargo, parecía que no todos los participantes pudieron entender y seguir esta instrucción. Los siguientes cuadros muestran la manera en que la velocidad se relaciona con la comprensión:

Cuadro 11.6. Prueba de Nivel Básico — Relación entre la baja velocidad y la baja comprensión

Niveles de precisión en porcentaje	No. de participantes	Satisfizo todos los estándares	Baja comprensión	Baja Velocidad
99 -100%	0	----		
95 - 98%	22	14	7	4
92 - 94%	15	10	3	2
90 - 92%	10	0	4	4
79.1 - 90%	7	0	2	4
Totales	54	24	16	14

Cuadro 11.7. Prueba de Nivel Intermedio — Relación entre la baja velocidad y la baja comprensión

Niveles de precisión en porcentaje	No. de participantes	Satisfizo todos los estándares	Baja comprensión	Baja velocidad
99 - 100%	1	1		
95 - 98%	11	5	5	1
92 - 94%	1	1		
90 - 92%	2	0	1	1
Totales	15	7	6	2

Cuadro 11.8. Prueba de Nivel Avanzado — Relación entre la baja velocidad y la baja comprensión

Niveles de precisión en porcentaje	No. de participantes	Satisfizo todos los estándares	Baja comprensión	Baja velocidad
99 - 100%	12	11	1	0
95 - 98%	102	76	25	0
92 - 94%	21	7	11	1
90 - 92%	3	0	2	0
87.4 - 90%	1	0	0	0
Totales	139	94	39	1

Aquí vemos que en la prueba del Nivel Básico el número de puntajes bajos por comprensión y el número de puntajes bajos por velocidad son casi iguales (16 y 14 respectivamente). La proporción disminuyó en la prueba del Nivel Intermedio —seis puntajes bajos por comprensión a dos puntajes bajos por velocidad. En la prueba de Nivel Avanzado, el efecto de la velocidad baja fue insignificante — 39 puntajes bajos por comprensión y sólo un puntaje bajo por velocidad. Estas cifras sugieren que la velocidad baja puede estar estrechamente relacionada con la baja comprensión en los niveles iniciales, pero no en los niveles avanzados.

La velocidad se incrementaba notablemente con la madurez en la lectura. Observe el siguiente cuadro:

Cuadro 11.9. Resumen — Relación entre la velocidad y la comprensión

	Velocidad promedio en spm.	Rango de velocidad para lectores que comprenden
Prueba - Nivel Básico	110 spm	66 - 202.3 spm
Prueba - Nivel Intermedio	173.2 spm	64.7 - 259.8 spm
Prueba - Nivel Avanzado	211.2 spm	72.2 - 385.5 spm
Prueba - Castellano	176 spm	80 - 334 spm

La disminución en la velocidad promedio de la prueba de castellano reflejó el aumento de la dificultad del material de segundo idioma.

Reconocimiento de sílabas

Quise verificar si poder reconocer sílabas (especialmente las cerradas, que son las más difíciles y la mayoría de las cuales se aprenden al último) podría ser indicio de éxito en la lectura. Con este fin, la lista de sílabas incluyó seis (de diez) sílabas cerradas. El análisis de regresión mostró la siguiente correlación:

$$\begin{array}{ll} N = 53 & \text{Coeficientes: Constante} = -1.609 \\ r = 0.733 & \text{Pendiente} = 0.154 \end{array}$$

Una prueba t para la significancia de la correlación produjo:

$$t = 7.6947 \quad gl = 51 \quad p = 0.0000$$

Estos resultados proporcionaron una fuerte evidencia de que la habilidad para leer sílabas aisladas se correlaciona mucho con la habilidad de leer pasajes completos. Afirmó mi intuición de que el conocimiento de las sílabas cerradas es importante para los lectores matsigenkas. Para que los alumnos puedan leer materiales de toda clase, es necesario que los maestros terminen de enseñar los tres libros que presentan las sílabas del idioma.

Camisea en comparación con otras comunidades

Debido a que la comunidad de Camisea comprendía aproximadamente cuarenta por ciento de la muestra (una mayor representación que cualquier otra comunidad), fue necesario determinar si los puntajes en Camisea se parecían a los de otros pueblos o podrían haber distorsionado la muestra total. Por esa razón, se hicieron algunas pruebas estadísticas para determinar a) si la variación entre las comunidades era significativa y b) si los puntajes en Camisea podrían considerarse como representativos de toda la comunidad matsigenka. El siguiente cuadro muestra los resultados de estas pruebas:

Cuadro 11.10. Distribución de la medida de las destrezas de fluidez y comprensión entre las comunidades

	ANOVA Dentro del grupo completo, ¿hay variación?	Pruebas <i>T</i> (inclusivas) Camisea en comparación con toda la muestra, Camisea incluida	Pruebas <i>T</i> (exclusivas) Camisea en comparación con otras comunidades en conjunto
--	---	---	---

Prueba de Nivel Básico

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Fluidez	0.424	5, 48	0.8297	0.805	76	0.432	1.302	52	0.1987
Comprensión	2.299	5, 48	0.0595	0.388	76	0.699	0.585	52	0.5590

Prueba de Nivel Avanzado

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Fluidez	3.079	6, 132	.00747	1.737	192	.0839	2.602	137	.002
Comprensión	3.398	6, 132	.00377	.293	193	.7698	0.420	137	.652

Prueba de castellano

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Fluidez	5.800	6, 107	.0000	2.983	155	.0033	4.747	112	.0000
Comprensión	2.374	6, 107	.0342	1.761	158	.0802	2.712	112	.00774

El cuadro anterior contiene los resultados de una investigación de dos resultados educativos que se vieron en Camisea en comparación con los de toda la población matsigenka comprendida en nuestra muestra. Se seleccionaron las variables fluidez y comprensión por ser representativas para el conjunto completo de variables educativas comprendidas en el estudio.

Se examinaron tres medidas estadísticas diferentes para refinar nuestra percepción de la distribución de estas destrezas. Primeramente, se realizó un ANOVA para cada variable por separado para evaluar el nivel de diferencia entre cada una de las

comunidades de la prueba en cuanto a la distribución de la fluidez y de la comprensión. En segundo lugar, se realizó una prueba T para comparar el pueblo de Camisea con toda la muestra a fin de evaluar la similitud de este pueblo con toda la muestra. En tercer lugar, se realizó una prueba T para comparar Camisea con la muestra matsigenka, quitando los datos para Camisea. Esta segunda comparación se realizó para acentuar cualquier área de contraste entre Camisea y los otros pueblos.

Un análisis del cuadro revela una variación considerable en la distribución de las destrezas educativas en la comunidad matsigenka. Por ejemplo, en la prueba del Nivel Básico, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre cualquiera de las comunidades. Esto sugiere un gran nivel de homogeneidad entre todas las comunidades desde el punto de vista de las destrezas educativas básicas que se desarrollan en los estudiantes en los primeros años del nivel primario. De interés particular es el hecho de que el pueblo de Camisea no es significativamente diferente de las otras comunidades muestreadas.

Sin embargo, cuando vamos a las pruebas de Nivel Avanzado y de castellano, la figura cambia. Una comparación ANOVA de todas las comunidades indica diferencias estadísticamente significativas en cuanto al rendimiento en las pruebas de Nivel Avanzado y de castellano. Secciones posteriores de este capítulo aclararán la fuente de esta variación con más detenimiento.

Las comparaciones (por medio de pruebas T) que se hacen cuando se incluye a Camisea o no en la muestra total indican que Camisea no contrasta con el resto de la población matsigenka en varios puntos. En cuanto a la respuesta variable de Fluidez, observamos una variación de la no significancia ($p = .0839$) a la significancia ($p = .002$) cuando se comparan los puntajes de Camisea con el resto de la población excluyendo a Camisea. Sin embargo, lo mismo no ocurre con la variable de comprensión. Estos datos sugieren que las destrezas que llevan a la fluidez se enseñan mejor en Camisea que en cualquier otro lugar. Sin embargo, la variable de comprensión varía poco entre Camisea y las otras comunidades.

El patrón es similar, pero ligeramente más marcado, en el caso de la prueba de castellano. Como se observó en otra parte, parece que esto refleja el hecho de que Camisea es un centro educativo y económico en el que el castellano es en cierto grado más importante que en las comunidades remotas. El nombramiento de profesores hispanohablantes para el colegio secundario de la comunidad genera más necesidad de un uso cotidiano de la lengua por parte de los pobladores.

Aparte de los datos sobre la prueba de castellano, los datos sugieren que Camisea fue un representante bastante bueno de toda la población matsigenka y no distorsionó ni perturbó indebidamente el perfil que surge del alfabetismo entre los matsigenkas.

Distribución de las destrezas del alfabetismo

No todos los participantes lograron los estándares preestablecidos pero las proporciones entre los que lograron los estándares en Camisea, en comparación con los que los lograron en otras comunidades, constan en los cuadros que siguen. Calculamos los porcentajes en base al número de los que lograron los estándares en cada prueba. Por ejemplo, los 10 participantes de Camisea son el 40% de las 25 personas de todas las comunidades que lograron los estándares de la prueba de Nivel Básico.

Cuadro 11.11. ¿Logró los estándares? — Camisea en comparación con las otras comunidades

Prueba Nivel	Nº total	Camisea		Otras comunidades	
		Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Básico	25	10	40.0	15	60
Intermedio	7	6	85.7	1	14.3
Avanzado	95	39	41.05	56	58.95
Castellano	69	35	50.70	34	49.3
Total de pruebas	196	90	45.90	106	54.1

De las dieciocho pruebas de Nivel Intermedio administradas, quince se tomaron en Camisea y sólo tres en otras comunidades. Reflejando esta disparidad, de los siete evaluados que lograron todos los cuatro estándares, seis (85.7%) fueron de Camisea y uno (14.3%) de una comunidad más aislada.

En Camisea, una proporción un poco mayor de los evaluados en castellano lograron los estándares —50.7% versus 49.3% en otras comunidades. Sin embargo, los cálculos de la bondad de ajuste de chi-cuadrado (en la página siguiente) no mostraron varianza significativa en los puntajes de Camisea en comparación con otras comunidades, algunas de las cuales también tuvieron un número de hablantes fluidos del castellano. Como varios participantes rehusaron dar la prueba de castellano, es posible que sólo aquellos que creían poder hacerlo bien la dieron y este factor haya afectado las cifras finales. El número reducido de pruebas en tres comunidades y la ausencia de algunos de los estudiantes de secundaria también pudo haber afectado los resultados en comunidades remotas.

Al analizar las pruebas desde una perspectiva varianza de “dentro” del grupo, los resultados fueron los siguientes:

Cuadro 11.12. Dentro del grupo — ¿Logró estándares?

Prueba Nivel	Camisea		Otras comunidades		Todas las comunidades	
	Dio la prueba	Logró estándares	Dio la prueba	Logró estándares	Dio la prueba	Logró estándares
Básico	25	10	41	15	66	25
Intermedio	15	6	3	1	18	7
Avanzado	57	39	87	56	144	95
Castellano	46	35	68	34	114	69
Total:	143	90	199	106	342	196
	% de 143: 62.9%		% de 199: 53.3%		% de 342: 57.3	

Seguidamente aplicamos los cálculos de bondad de ajuste del chi-cuadrado para verificar si el rendimiento en Camisea fue comparable al rendimiento de la población en general:

Cuadro 11.13. — Camisea

Nivel	Observado	Esperado	
Básico	10	11.484	gl = 3
Intermedio	6	3.213	$x^2 = 3.447$
Avanzado	39	46.623	$x^2 .05 = 7.815$
Castellano	<u>35</u>	31,68	
	90	Este resultado no es significativo.	

Cuadro 11.14. — Las comunidades remotas

Nivel	Observado	Esperado	
Básico	15	13.53	gl = 3
Intermedio	1	3.784	$x^2 = 2.918$
Avanzado	56	51.378	$x^2 .05 = 7.815$
Castellano	<u>34</u>	37.312	Sin significancia. Las comunidades remotas, como grupo, no son significativamente diferentes de la población total.
	106		

Cuadro 11.15. La prueba de castellano — Camisea vs. las comunidades remotas

	Observado	Esperado	
Camisea	35	31.68	gl = 1
Otras	<u>34</u>	37.32	$x^2 = 0.64$
	69		$x^2 .05 = 3.84$

Estos resultados muestran cifras que no tuvieron significancia estadística en el nivel de .05 de probabilidad. De todo esto inferimos que los puntajes de Camisea no variaron significativamente de aquellos de las otras comunidades.

Distribución de los niveles de alfabetismo

Con la esperanza de comprender mejor el perfil general del alfabetismo en cada comunidad y la varianza entre ellas, calculamos las pruebas de bondad de ajuste del chi-cuadrado, como sigue:

Cuadro 11.16. Pruebas de bondad de ajuste del chi-cuadrado — varianza entre comunidades

No. de la muestra en total	Camisea		Camaná		Chokoriari	
	Observed	Expected	Observed	Expected	Observed	Expected
13 No alfabetizados	2*	5.06	4*	1.46	1*	0.82
94 Semi-alfabetizados	26	36.6	6	10.55	6	5.89
101 Básico (funcional)	51	39.33	9	11.33	0*	6.33
95 Avanzado (Fluido)	39	37.0	15	10.66	12	5.96
$N =$	118 $\chi^2 = 8.49$ $\chi^2_{.05} = 7.815$		34.00 $\chi^2 = 8.64$		19 $\chi^2 = 12.50$	

* La confiabilidad de chi-cuadrado se debilita cuando las cantidades son menores a cinco.

	Mayapo		Puerto Huallana		Segakiato	
	Observed	Expected	Observed	Expected	Observed	Expected
13 No alf.	1*	0.9	0*	1.54	2*	1.67
94 Semi-alf.	8	6.51	9	11.17	24	12.1
101 Básico (funcional)	5	7.0	10	12.0	13	13.0
95 Avanzado (Fluido)	7	6.59	17	11.29	1*	12.23
$N =$	21 $\chi^2 = .95$		36 $\chi^2 = 5.19$		39 $\chi^2 = 22.16$	

* La confiabilidad de chi-cuadrado se debilita cuando las cantidades son menores a cinco.

Shivankoreni		Todos	
	Observed	Expected	
13 No alfabetizado	3*	1.5	$\chi^2 = 67.27$ $gl = 18$ $\chi^2 .05 = 28.869$
94 Semi-alfabetizado	15	10.86	
101 Básico (funcional)	14	11.67	
95 Avanzado (Fluido)	3*	10.97	
$N =$	35		
	$\chi^2 = 9.34$		

* La confiabilidad de chi-cuadrado se debilita cuando las cantidades son menores a cinco.

Según estos resultados, Camisea, Camaná, Chokoriari, Segakiato y Shivankoreni varían significativamente. Comparando estas comunidades, Camisea tiene la menor varianza. Mayapo, donde la varianza chi-cuadrado es menos de uno, es la más representativa de la población total; la mayor varianza ocurre en Segakiato, donde los puntajes fueron los más bajos. La varianza chi-cuadrado total es muy significativa pero debido no tanto a Camisea sino a la varianza en otras comunidades. Como mi meta al escoger la muestra fue representar la amplitud de varianza con la selección de una comunidad promedio del río principal además de comunidades remotas, parece que se logró el objetivo.

Generalización de los resultados

Los resultados promedios para las siete comunidades estudiadas —4.3% de no alfabetizados, 31% de semi-alfabetizados, 33.3% de alfabetismo funcional y 31.4% de alfabetismo fluido— podrían, quizás, generalizarse para las otras comunidades matsigenkas con escuelas bilingües no incluidas en la encuesta, pero no lo consideré conveniente. Dos comunidades del Urubamba no incluidas en el estudio tienen ventajas académicas: Nueva Luz ha albergado al colegio secundario matsigenka-yine desde 1984 y Nuevo Mundo al Instituto Bíblico Matsigenka desde 1976. Además, hay muchos hablantes de yine (Nueva Luz) o hablantes de asháninka (Nuevo Mundo). La mayoría de estos comuneros son bilingües alfabetizados

ya sea en su lengua materna, en matsigenka o en ambas. La población combinada de las dos comunidades se calcula en 725 y se estima que sus oportunidades educativas han elevado su nivel de alfabetismo a la par de Camisea.

Una investigación adicional sería necesaria para cercionarse de la manera en que los niveles de alfabetismo en otras comunidades se comparan con los de los pueblos estudiados.

Preguntas acerca de los procedimientos del estudio

Además de las preguntas de índole educativo formuladas para el estudio, quise evaluar la eficacia de los métodos seleccionados. El siguiente breve análisis resume mis conclusiones a las preguntas informales:

¿Fueron apropiados para el idioma y los lectores matsigenkas los estándares mínimos de lectura preestablecidos?

Para mi sorpresa —a pesar del gran riesgo de subjetividad y la falta de pruebas modelo de lectura para idiomas diferentes del inglés— parece que los estándares preestablecidos fueron apropiados en su aplicación al matsigenka y al castellano.

A pesar de que Betts (1946, 1954) estableció el nivel de frustración en 90% de precisión, yo había formulado la hipótesis de que los lectores matsigenkas no podrían comprender el significado de un pasaje con sus palabras largas si leían con una precisión menor del 92%. Aunque estos límites son difusos, los lectores que observé en el nivel de 92% vacilaban, repetían, adivinaban, suspiraban y en general evidenciaban un alto nivel de tensión y frustración. Su comprensión también se perjudicaba en el 39% de los casos.

Yo había formulado la hipótesis que para captar el significado del texto los lectores matsigenkas debían lograr un puntaje de 2 (lectura palabra por palabra) en fluidez.

En general, esto parecía ser cierto; aunque la fluidez baja a menudo se combinaba con otros factores que también podrían haber afectado el resultado, tales como puntajes bajos por precisión y/o velocidad.

Yo había formulado la hipótesis que para comprender el pasaje los lectores tendrían que lograr por lo menos un puntaje de 3- en comprensión (relato rudimentario de la idea principal). La evidencia sostuvo la hipótesis. Los que lograron puntajes menores sólo mencionaron ideas dispersas sin indicar cómo se relacionaban o qué propósito tenían en el texto.

Yo había propuesto la hipótesis que para comprender el texto los participantes debían leer por lo menos 80 sílabas por minuto (spm). Por lo general, esta hipótesis también se sostuvo. Aunque uno o dos participantes que habían leído más despacio entendieron el pasaje, la atención de la mayoría de los lectores muy lentos estuvo tan concentrada en la mecánica de pronunciar palabras que ya no parecía quedarles la energía mental necesaria para captar el significado del texto.

Las pruebas interculturales, al igual que los Inventarios Informales de Lectura, están repletas de riesgos. Es casi imposible sobreestimar las posibilidades del sesgo cuando estos dos factores coinciden. Sin embargo, mi impresión fue que los estándares establecidos eran apropiados para los principiantes. Pudieron haber sido algo bajos para lectores maduros puesto que muchos de los lectores avanzados de nuestro estudio de lejos sobrepasaron los requisitos mínimos. Fue interesante encontrar que las características demostradas por los lectores matsigenkas en general concordaron con las descripciones de especialistas en lectura en sociedades mayoritarias los que han descrito los comportamientos de lectores en los diferentes niveles. Estos hallazgos corroboran la hipótesis de Goodman (1982b:67) que los procesos básicos de la lectura son universales.

¿Recogieron los instrumentos de evaluación los datos medulares de una manera culturalmente apropiada?

Como explicamos en el Capítulo 7, nos esforzamos mucho por conducir la investigación de una manera apropiada.

La validez de los instrumentos de evaluación fue continuamente evaluada durante las pruebas y las entrevistas. Hasta donde pude determinar, los instrumentos fueron culturalmente apropiados y recogieron los datos medulares de una manera adecuada.

Reflexión

Creo que cualquier persona, en cualquier lugar podría utilizar los métodos de este estudio con cualquier número de participantes. Aunque son más fáciles de aplicar en una población pequeña, los procedimientos son lo suficientemente simples para ser usados en poblaciones grandes. Los nativohablantes del idioma materno, con una orientación adecuada, son capaces de recolectar, codificar y evaluar los datos con mayor facilidad que los no nativohablantes; de manera que supervisores locales pueden aplicar el método.

¿Fueron aplicables los procedimientos de la investigación bajo las condiciones existentes en las comunidades matsigenkas?

Muchos de los procedimientos muy técnicos que por lo general se utilizan para recolectar datos en países desarrollados no son prácticos en comunidades aisladas donde no hay electricidad y el equipo (grabadoras, computadoras, etc.) queda a la merced de la temperatura y la humedad. Mi investigación, que dependía de una computadora e impresora operadas por energía solar y grabadoras con baterías, pudo fácilmente haber fallado debido a los rigores de la distancia, la época de lluvias o un naufragio. Estoy muy agradecida a mis colegas y familiares que se encargaron del transporte, las provisiones y la reparación del equipo. Estoy, asimismo, agradecida a los diestros motoristas y punteros de canoa que nos hicieron llegar a puerto sanos y salvos.

Otros factores importantes en la investigación fueron:

- La colaboración del Profesor Barrientos, hábil educador matsigenka
- Las explicaciones detalladas a las comunidades
- La autorización firmada por el Comité Ejecutivo de cada comunidad para efectuar la investigación
- La realización de las entrevistas y las pruebas en grupos familiares
- El uso del idioma matsigenka en todas las pruebas, salvo en la de castellano

- La grabación magnetofónica de todas las pruebas y entrevistas
- La transcripción de las cintas magnetofónicas por nativohablantes del idioma
- La verificación de las transcripciones por nativohablantes
- La codificación de todas las pruebas de lectura en matsigenka por el Profesor Barrientos.

Todos estos procedimientos fueron posibles bajo las condiciones existentes en las comunidades y se combinaron para garantizar la buena calidad de los datos, gracias a la amplia y generosa cooperación de muchas personas.

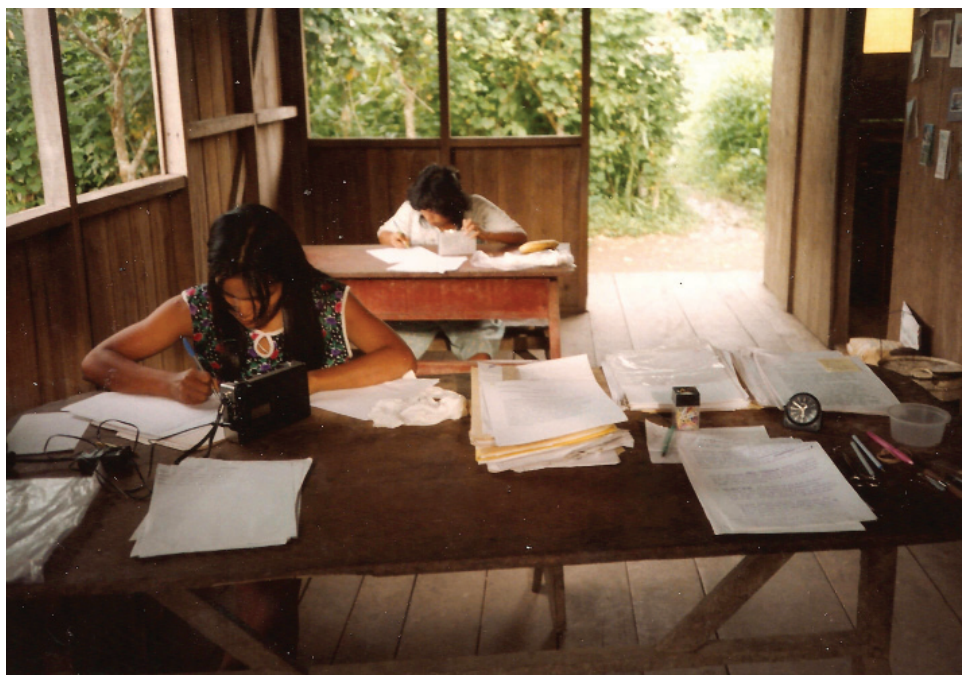
El haber efectuado la entrevista a manera de conversación antes de administrar la prueba sirvió para familiarizar a los participantes con el equipo investigador y reducir la tensión durante las pruebas de lectura. Aunque no fue posible eliminar completamente la ansiedad, considero que administrar las pruebas a la familia en su casa produjo menos tensión que aislar a los participantes en un cuarto delante de un equipo de evaluación y una grabadora. Los niños y muchas de las mujeres, que a menudo son muy tímidos, cobraron ánimo al poder seguir el ejemplo del papá. El temor a los investigadores se vio reducido al tener el apoyo de otros miembros de la familia y la desconfianza se mitigaba cuando los procedimientos se efectuaban bajo techos abiertos a la vista de los vecinos. La presencia del Profesor Barrientos también ayudó a mitigar la ansiedad.

Reflexión

Llegar a las comunidades requería un gran esfuerzo y la transcripción de datos demandaba tiempo y tenía un costo alto, pero no conozco algún otro método que habría logrado resultados igualmente satisfactorios. Hasta que mejores técnicas estén disponibles, recomendaré estas técnicas para sociedades no occidentales de orientación grupal y tímida, donde no existen pruebas de lectura estandarizadas.

Resumen del capítulo

Este capítulo estudia los resultados de las pruebas y presenta un estudio estadístico general. También describe algunos de los desafíos y preocupaciones de la investigadora al iniciarse las pruebas. El capítulo termina con un estudio de los instrumentos de evaluación y procedimientos de investigación. A pesar de las limitaciones, se considera que son las pruebas más apropiadas que se encuentran disponibles en la actualidad.



En varias comunidades alumnos y exalumnos de la escuela secundaria nos ayudaron con la transcripción de las entrevistas grabadas durante el proyecto de investigación. Hace pocos años nadie hubiera podido hacer este trabajo.

– Foto: P. Davis, Nueva Luz, 1993

Capítulo 12

Género, años de escuela y retención de la habilidad

Las mujeres deben tener las mismas oportunidades que los hombres —aprender a leer y escribir, asistir a la escuela secundaria.... El único problema es [falta de] dinero.

– Padre de familia, Casa 17, Camisea

Introducción

La siguiente sección estudia los hallazgos que tienen que ver con la igualdad de género y la cantidad de tiempo de instrucción que los participantes requerían para alcanzar cada nivel de alfabetismo. También informa sobre la tasa de retención del alfabetismo entre los matsigenkas adultos que participaron en el estudio.

Género

El alfabetismo y la mujer

En el mundo, las mujeres tienen menos oportunidades educativas que los hombres (Bhola 1989:62). Pero al contrario, en la muestra matsigenka el número de mujeres alfabetizadas sobrepasó al de los hombres alfabetizados, como el Cuadro 12.1 nos demuestra:

Cuadro 12.1. Participantes en el estudio según el género

	Camisea		Camaná		Chokoriari		Mayapo		Nueva Luz
	F	M	F	M	F	M	F	M	M
No alf.	0	2	2	2	1	0	0	1	0
Semi-alf.	17	9	4	2	4	2	6	2	0
Básico	24	27	6	3	0	0	4	1	0
Fluido	20	19	10	5	6	6	3	4	1
Total	61	57	22	12	11	8	13	8	1
	118		34		19		21		1

	Pto. Huallana		Sega-kiato		Shivan-koreni	TOTAL.....			Total
	F	M	F	M	F	M	F	M	Todos	en %
No alf.	0	0	2	0	2	1	7	6	13	4.29
Semi-alf.	6	3	12	12	6	9	55	39	94	31.02
Básico	6	4	8	4	10	4	58	43	101	33.33
Fluido	7	10	0	1	0	3	46	49	95	31.35
Total	19	17	22	17	18	17	166	137	303	100
	36		39		35					

Aunque el número de mujeres alfabetizadas fue un poco mayor que el de los hombres, hubo más mujeres que hombres que sólo llegaron al Nivel Básico, como se percibe en el siguiente cuadro:

Cuadro 12.2. Comparación global del rendimiento por sexo

Número de alfabetizados:	Femenino	Masculino	Total
Nivel Básico (funcional)	58	43	101
Nivel Avanzado (Fluido)	46	49	95
Total	104	92	196

Con la esperanza de descubrir diferencias significativas dentro de las comunidades y entre ellas, calculamos pruebas de chi-cuadrado para la bondad de ajuste:

Cuadro 12.3. Bondad de ajuste — Camisea

La muestra en total — nivel de alfabetización	Femenino		Masculino	
	Observado	Esperado	Observado	Esperado
13 No alfabetizado	0	2.62	2	2.44
94 Semi-alfabetizado	17	18.92	9	17.68
101 Básico (Funcional)	24	20.33	27	19.0
95 Avanzado (Fluido)	20	19.12	19	17.87
N =	61		57	
	$x^2 = 3.518$ $gl = 3.0$ $p = 0.315$		$x^2 = 7.78$ $gl = 3.0$ $p = 0.051$	

Una prueba de independencia de chi-cuadrado en cuanto a la interacción de las variables género y niveles de alfabetismo para Camisea revelaron que las dos variables no estaban interactuando ($x^2 = 4.533$; $gl = 3$; $p = 0.209$). Eso significó que los hombres y las mujeres tuvieron un patrón similar en los cuatro niveles de alfabetismo.

Cuadro 12.4. Bondad de ajuste — Camaná

La muestra en total — nivel de alfabetización	Femenino		Masculino	
	Observado	Esperado	Observado	Esperado
13 No alfabetizado	2	0.94	2	0.51
94 Semi-alfabetizado	4	6.82	2	3.72
101 Básico (Funcional)	6	7.33	3	4.0
95 Avanzado (Fluido)	10	6.90	5	3.76
N =	22		12	
	$x^2 = 3.995$ $gl = 3.0$ $p = 0.262$		$x^2 = 5.81$ $gl = 3.0$ $p = 0.121$	

Una prueba de independencia de chi-cuadrado en cuanto a la interacción de las variables género y niveles de alfabetismo en Camaná no mostraron alguna interacción significativa entre las dos ($x^2 = 0.429$; $gl = 3$; $p = 0.93$). Más bien, indica un patrón similar de distribución de hombres y mujeres en los cuatro niveles de alfabetismo.

Cuadro 12.5. Todas las comunidades

La muestra en total — nivel de alfabetización	Por ciento	Femenino		Masculino	
		Observado	Esperado	Observado	Esperado
13 No alfabetizado	4.29	7	7.12	6	5.88
94 Semi-alfabetizado	31.02	55	51.50	39	42.50
101 Básico (Funcional)	33.33	58	55.33	43	45.66
95 Avanzado (Fluido)	31.35	46	52.04	49	42.95
N =		166		137	
		$x^2 = 1.07$ $gl = 3.0$ $p = 0.784$		$x^2 = 1.3$ $gl = 3.0$ $p = 0.729$	

Una prueba de independencia de chi-cuadrado en cuanto a la interacción de las variables género y niveles de alfabetismo en todas las comunidades no reveló alguna interacción significativa entre estas variables ($x^2 = 2.369$; $gl = 3$; $p = 0.499$). Este resultado indicó que hombres y mujeres tuvieron un patrón similar de distribución en los cuatro niveles de alfabetismo.

Puesto que ninguna de las pruebas de chi-cuadrado alcanzaron niveles de significancia, concluimos que no revelan desigualdades significativas en la distribución del alfabetismo con respecto al género.

Sin embargo, la igualdad de oportunidades educativas es un factor en la proporción de mujeres alfabetizadas. Atribuyo dicha igualdad entre los matsigenkas a los siguientes factores:

1. Tradicionalmente las mujeres matsigenkas han recibido mayor respeto y autonomía que en algunos otros grupos étnicos (Rosengren, 1987:106). Johnson (1978) señala que “el trabajo cooperativo hombre/mujer está basado en las tareas complementarias que establecen la interdependencia y las relaciones recíprocas entre esposos y esposas” (p. 71). Además, las mujeres mantienen actividades entre ellas; establecen relaciones de intercambio fuera de la unidad doméstica y, en consecuencia, mantienen ciertas redes sociales y económicas independientes (p. 71).

2. La sociedad matsigenka no es una sociedad campesina ni una sociedad que no posea tierras. La tendencia entre los campesinos y

los que no poseen tierras es que todos los miembros de la familia trabajan durante todo el tiempo disponible solamente para ganarse la vida a duras penas. Los matsigenkas todavía disponen de un poco de tiempo libre.

3. Desde el principio, las clases —sea en la escuela o de adultos— fueron accesibles a todos.

4. La distancia entre las casas y los locales donde se ofrecían las clases era corta y casi todos los estudiantes podían llegar a pie.

5. Los padres de familia estaban convencidos de que es necesario educar tanto a los niños como a las niñas.

6. El modelo provisto por mujeres de la sociedad mayoritaria en cuanto a la enseñanza y la administración pudo haber afectado al concepto matsigenka con respecto a las funciones de una mujer. En años recientes, algunas mujeres matsigenkas fueron nombradas como maestras, capacitadas como maestras de Escuela Dominical y diaconisas y, a partir de 1992, algunas mujeres educadas fueron elegidas como funcionarias de la comunidad.

A pesar de las oportunidades educativas y una distribución casi igual entre hombres y mujeres que leen a Nivel Avanzado, las mujeres todavía constituían el mayor número de alfabetizados funcionales (58 mujeres a 43 hombres). La causa podría ser que en niveles más avanzados algunas mujeres escogen casarse en vez de estudiar y por eso no mantienen la misma habilidad que los hombres. Los hombres se relacionan con el mundo exterior, de manera que ellos con mayor frecuencia requieren de la lectoescritura.

Tiempo de instrucción que necesitaron los participantes para alcanzar cada nivel de destreza en la lectura

En los primeros días de las escuelas matsigenkas, nadie se preocupaba mucho si los niños demoraban en aprender, con tal que aprendieran. Hoy en día educadores en todo el mundo desean que sus alumnos aprendan rápidamente; además, consideran que es su deber llevarlos a un nivel de destreza que asegure su retención de la lectura. Esta

destreza requiere más tiempo de instrucción del que inicialmente se pensaba. Gray (1961:26) afirma que se necesitan de cuatro a siete años de enseñanza escolar para que un alumno adquiriera la destreza de un lector fluido. Por eso, quise descubrir cuánto tiempo habrían invertido los alumnos matsigenkas para poder llegar a ser lectores en el Nivel Básico y en el Nivel Avanzado.

Nivel Básico

De los 25 participantes que lograron los estándares preestablecidos para la prueba de Nivel Básico, diez fueron alumnos de educación primaria, mayormente en el tercer y cuarto grados. Los años de enseñanza escolar para los quince adultos restantes variaron entre dos y catorce, con un modo de seis años. El tiempo promedio de asistencia a la escuela para todo el grupo fue 4.7 años.

Nivel Intermedio

De los quince que dieron la prueba de Nivel Intermedio, siete lograron los estándares mínimos preestablecidos. Uno fue adulto con cinco años de enseñanza escolar. Los otros seis fueron niños en edad escolar que recién habían terminado el año escolar de 1992. De estos, uno había terminado el cuarto grado, uno el quinto grado y cuatro el sexto grado. El tiempo promedio de enseñanza escolar para el grupo entero fue 5.42 años.

Nivel Avanzado — Adultos

De los 69 participantes que lograron los estándares mínimos preestablecidos para la prueba de Nivel Avanzado, cuarenta fueron hombres adultos. Tres de ellos eran maestros cuyo nivel educativo estuvo muy por encima del de sus paisanos, variando desde la secundaria completa hasta la culminación de estudios en un Instituto Pedagógico. Para clarificar la situación entre la mayoría de los comuneros, se omitieron de este cálculo los años de enseñanza escolar de los maestros. La enseñanza escolar de los 37 hombres restantes varió entre cinco y nueve años y medio, con un promedio de 6.62 años.

Hubo treintitrés mujeres adultas en el grupo pero una de ellas también fue maestra con capacitación en un Instituto Pedagógico, de manera que omitimos sus años de estudio en este cálculo. La enseñanza escolar de las demás mujeres varió entre seis y once años, con un promedio de 6.53 años.

El tiempo promedio de enseñanza escolar para los adultos de Nivel Avanzado (a excepción de los maestros) fue 6.57 años.

Nivel Avanzado — Estudiantes

Los 21 estudiantes que lograron los estándares mínimos preestablecidos para la prueba de Nivel Avanzado se distribuyeron así:

5º Gr. Primaria		6º Gr. Primaria		1º Año Secundaria		2º Año Secundaria		3º Año Secundaria		4º Año Secundaria	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
0	1	2	4	1	1	5	5	0	1	1	0

El promedio de enseñanza escolar para los estudiantes fue 6.76 años.

Castellano

Sesentinueve lectores —49 adultos y 20 estudiantes— lograron los cuatro estándares mínimos preestablecidos para la prueba de castellano. Los 27 hombres en este grupo tuvieron un promedio de 7.81 años de enseñanza escolar, mientras que las 22 mujeres tuvieron un promedio de 7.72 años. Los escolares —dos en sexto grado, cuatro en primer año de secundaria, doce en segundo año de secundaria, uno en tercer año de secundaria y uno en cuarto año de secundaria— tuvieron un promedio de 7.75 años de enseñanza escolar. Como grupo, los 69 participantes tuvieron un promedio de 7.76 años de enseñanza escolar.

Reflexión

Estos datos indican que un promedio de 4.7 años de enseñanza escolar fueron necesarios para que los participantes en este estudio adquiriesen las destrezas en la lectoescritura en el Nivel Básico

(funcional) y de 6.5 a 6.7 años para llegar a ser lectores fluidos en matsigenka. Entre siete a ocho años fueron necesarios para que llegaran a leer castellano con comprensión. Merece mención el hecho de que muchos participantes en este estudio pertenecían a la primera generación de lectores quienes, en su proceso de aprendizaje, requerían de más tiempo para aprender los conceptos que alumnos que ya habían tenido contacto con el alfabetismo. Además, ellos estudiaron en una época en que se ejercía poca presión en los profesores o alumnos para acelerar la enseñanza. Aprender bien era el criterio principal.

Las estadísticas explican, en parte, por qué las clases de alfabetización de adultos, con inversión de mucho menos tiempo, no han podido llevar a los participantes al nivel de lectores fluidos.

Retención del alfabetismo

Nuestra muestra de 303 casos en siete comunidades identificó un total de trece analfabetos y 94 semialfabetizados —35.3% de la población total estudiada. Los demás participantes, 64.7%, realizaron tareas que los clasificó como alfabetizados. Noventicinco de los últimos (31.4%) lograron los estándares preestablecidos para la prueba de Nivel Avanzado.

Adultos que lograron los estándares preestablecidos

No estábamos preocupados por los niños en edad escolar porque la mayor parte de ellos estaba aprendiendo a leer. Pero lo que sí queríamos saber era cuántos adultos habían retenido la destreza de la lectura. Al separar a los ex-alumnos adultos de los que todavía estaban matriculados en las escuelas, calculamos el número de los que habían retenido su habilidad de leer a largo plazo por comunidad y por género de la siguiente manera:

Cuadro 12.6. Adultos que lograron los estándares preestablecidos

Comunidad	Prueba de Nivel Básico			Prueba de Nivel Intermedio			Prueba de Nivel Avanzado		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Camisea	2	2	4	1	0	1	14	15	29
Camaná	0	0	0	0	0	0	5	7	12
Chokoriari	0	0	0	0	0	0	6	6	12
Mayapo	1	0	1	0	0	0	2	2	4
Pto. Huallana	0	1	1	0	0	0	8	5	13
Segakiato	1	1	2	0	0	0	1	0	1
Shivankoreni	1	6	7	0	0	0	2	1	3
Total	5	10	15	1	0	1	38	36	74

Ordenamos la distribución de estos participantes de acuerdo al número de años de enseñanza escolar y al tiempo que habían estado fuera de la escuela con los siguientes resultados. (Nótese que eliminamos las categorías que no eran aplicables a nadie.)

Cuadro 12.7. Adultos que lograron los estándares preestablecidos para las pruebas de Nivel Básico y Nivel Intermedio

Año que salió de la escuela	Años de escuela:								
	2	3	4	5	6	7	8	14	Total
1959	1								1
1965-1969		1	1	1	2				5
1975-1979		1		1	1	1	1		5
1980-1984		1	1						2
1985-1989			1		1			1	3
Total	1	3	3	2	4	1	1	1	16

Dieciséis adultos lograron los estándares preestablecidos —quince en la prueba de Nivel Básico y uno en la de Nivel Intermedio. Todos estos adultos asistieron a la escuela por tres o más años, con la excepción de uno que salió de la escuela en 1959, después de sólo dos años de asistencia. Ese padre de familia fue fiel en el culto semanal y no sólo había retenido sus destrezas mediante la lectura de la Biblia, sino que afirmaba que su nivel de desarrollo en la lectura había mejorado.

Todo el grupo había estado fuera de la escuela por períodos que variaban de cuatro a 34 años. Catorce de los dieciséis habían estado fuera de la escuela por ocho años o más.

Uno de los adultos que logró los estándares preestablecidos para la prueba de Nivel Avanzado nunca había asistido a la escuela sino que aprendió a leer de manera autodidacta alrededor de 1984. La distribución de los 73 adultos restantes egresados de la escuela fue la siguiente:

Cuadro 12.8. Adultos que lograron los estándares preestablecidos para la prueba de Nivel Avanzado

Año que salió de la escuela	Años de escuela									Total
	3	4	5	6	7	8	9	11	14+	
1960-1964				1						1
1965-1969				2	1					3
1970-1974					1		5			6
1975-1979		1	2	3	2	4	3		1	16
1980-1984	1	1	5	6			2			15
1985-1989	1	1	4	9	1	2	1	1		20
1990-1992			2	1	2	1		3	3	12
Total	2	3	13	22	7	7	11	4	4	73

Estos 73 adultos habían dejado de asistir a la escuela por períodos que variaban entre 1963 y 1992 (incluyendo uno que salió en 1992). Cuarentiuno habían estado fuera de la escuela entre ocho y 32 años.

Todos los adultos que lograron los estándares preestablecidos para la prueba de Nivel Avanzado habían asistido a la escuela por tres años, o más.

No incluimos la prueba de castellano en este cálculo porque, con la excepción de uno, todos los que tomaron la prueba de Castellano ya habían tomado la prueba de Nivel Avanzado y supimos que sabían leer. Incluimos en la base de datos como alfabetizado pero no en los puntajes anteriormente mencionados a un adulto que pudo

leer en castellano pero no logró los estándares de alfabetismo en matsigenka.

Adultos que no retuvieron las destrezas de la lectura

Cuarenticuatro adultos (14.52% de la población estudiada) no habían retenido su habilidad en la lectura, tal como lo indica el siguiente cuadro:

Cuadro 12.9. Adultos que no lograron los estándares mínimos preestablecidos

	Prueba de Nivel Básico			Prueba de Nivel Intermedio			Prueba de Nivel Avanzado		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Camisea	3	4	7	0	3	3	2	6	8
Camaná	0	0	0	0	0	0	1	4	5
Mayapo	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Pto. Huallana	0	0	0	0	0	0	2	3	5
Segakiato	3	3	6	0	0	0	1	1	2
Shivankoreni	2	2	4	0	0	0	0	2	2
Total	8	9	17	0	3	3	6	18	24

Según estas cifras, catorce hombres y treinta mujeres no lograron los estándares preestablecidos. La mayor proporción de mujeres podría deberse a que las mujeres son responsables por el hogar y la crianza de los hijos, tienen menos contacto con el exterior y generalmente tienen menos razones que los hombres para continuar con la práctica de la lectura. En cambio, muchos hombres participan en actividades que requieren de la lectoescritura.

De esos adultos que no lograron los requisitos de la prueba de Nivel Básico, 27 habían asistido a la escuela. Algunos de ellos habían salido antes de aprender a leer bien; algunos quizás estuvieron demasiado ansiosos como para poder rendir bien la prueba; otros lograron tres de los cuatro estándares para dicha prueba y fueron lectores casi independientes. Varios en este grupo, sin embargo, nos dijeron que habían dejado de leer y habían olvidado cómo hacerlo. En base a esa información, parece ser posible que personas que asistieron a la escuela por hasta nueve años pierdan sus habilidades

debido al desuso. El siguiente cuadro muestra el número de adultos que habían asistido a la escuela, pero no lograron satisfacer los estándares preestablecidos para la prueba de Nivel Básico.

Cuadro 12.10. Adultos que asistieron a la escuela pero no lograron los estándares mínimos para la prueba de Nivel Básico

Año en que dejó la escuela	Años de escuela:									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1956 - 1959		1								1
1960 - 1964										0
1965 - 1969						1		2	1	4
1970 - 1974				1					1	2
1975 - 1979		1	1	2					2	6
1980 - 1984	2			1	2	1				6
1985 - 1989			1		1	3			1	6
1990 - 1991			1			1				2
Total	2	2	3	4	3	6	0	2	5	27

Diecinueve (70%) de estos 27 adultos estuvieron fuera de la escuela por ocho años o más y tuvieron un promedio de 5.3 años de enseñanza escolar. Los once participantes con uno a cuatro años de enseñanza escolar podrían no haberse afianzado en la destreza de la lectura. Parece, sin embargo, que los dieciséis participantes que habían asistido a la escuela entre cinco y nueve años y debían haber sido lectores fluidos, habían perdido sus destrezas por falta de práctica, o no las podían utilizar rápidamente en el momento de la prueba.

Otros trece adultos asistieron a la escuela antes de 1980 y posteriormente también asistieron a clases de alfabetización para adultos. Su gran deseo de aprender fue evidente porque entre todos el grupo tuvo un promedio de 15.7 meses de clases de alfabetización. Sin embargo, no habían desarrollado suficiente destreza para lograr los requisitos de la prueba de Nivel Básico. El siguiente cuadro presenta el perfil de estos participantes. (Nótese que no incluimos los casos no aplicables.)

Cuadro 12.11. Adultos que asistieron tanto a la escuela como a clases de alfabetización pero no lograron los estándares mínimos de la prueba de Nivel Básico

Año que salió de la escuela	Años de escuela				
	1	2	3-7	8	9
1956-1959	1 + 24 meses				
	1 + 18 meses				
1969-1964	1 + 18 meses				
		1 + 9 meses			
		1 + 18 meses			
1965-1969	1 + 18 meses			1 + 9 meses	
1970-1974		1 + 9 meses			1 + 24 meses
		1 + 12 meses			
		1 + 18 meses			
1975-1980	1 + 9 meses				
	1 + 18 meses				
Total	6	5	0	1	1

Nótese que once de estos trece tuvieron sólo uno o dos años de instrucción escolar; por lo visto, tiempo insuficiente para lograr afianzar las destrezas de la lectura.

Resultados de las clases de alfabetización de adultos

Treintidós adultos no habían asistido a la escuela pero, según los datos proporcionados, calculo que participaron en clases de alfabetización para adultos durante los siguientes períodos de tiempo:

Clases para adultos:	1 año	2 años	3 años	4 años	Total
Matriculados:	18	9	2	3	32

Los participantes en las clases de alfabetización de adultos habían adquirido una variedad de destrezas. Según el tiempo de asistencia, podían reconocer algunas letras y palabras, quizás escribir sus nombres o leer porciones del primer o segundo libro de lectura. Sin embargo, ningún participante en las clases de

alfabetización de adultos había llegado a ser lector, aun en el Nivel Básico. En consecuencia, muchos expresaron su gran desilusión porque después de haber hecho todo el esfuerzo habían progresado muy poco. Haciendo algunas preguntas nos enteramos de que la mayoría de los maestros en las clases de alfabetización de adultos tuvieron muy poca capacitación y, además, cada año empezaban al principio del curso en vez de continuar de donde lo habían dejado el año anterior. El descubrimiento que los que lograron los estándares de la prueba de Nivel Básico tuvieron un promedio de 4.7 años de enseñanza escolar confirmó mi segunda intuición de que las clases para adultos no duraban el suficiente tiempo para producir lectores independientes.

El siguiente cuadro resume los datos sobre la retención de la lectura:

Cuadro 12.12. Los adultos que dieron la prueba

Retuvieron destrezas de lectoescritura			Clasificación
Prueba de:	Satisfizo estándares	Fuera de la escuela 8 años o más	
Nivel Básico	15	12	Lectores funcionales
Nivel Intermedio	1	1	Lector funcional
Nivel Avanzado	73 + 1	41 + 1	Lectores fluidos
Total	90	55	

No mantuvieron destrezas			Clasificación
Prueba de:	No satisfizo estándares	Fuera de la escuela 8 años o más	
Nivel Básico	17	32 todos los niveles	Semi-alfabetizado
Nivel Intermedio	3		Lectores funcionales
Nivel Avanzado	24		Lectores funcionales
Total	44	32	

Este cuadro muestra que el 67 por ciento ($90/134 \times 100$) de lectores adultos que fueron evaluados pasaron los estándares mínimos. De los que pasaron, 61 por ciento ($55/90 \times 100$) había retenido las destrezas de lectoescritura por ocho años o más. Calculando en relación al número total de adultos evaluados, 41 por ciento ($55/134$

x 100) había retenido las destrezas de lectoescritura por ocho años o más. Más de los que aprendían a leer eran buenos lectores (74 versus 16). Más habían retenido sus destrezas de lectoescritura que los que las habían perdido (55 versus 32).

Resumen del capítulo

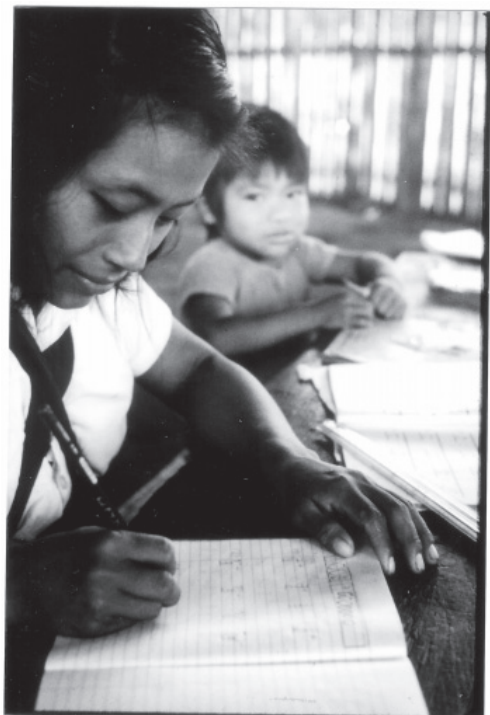
Aunque las alfabetizadas superan ligeramente en número a los alfabetizados (103 a 93), más mujeres que hombres fueron clasificados como alfabetizados funcionales (en lugar de fluidos).

El tiempo promedio de enseñanza escolar para los lectores de Nivel Básico (funcional) fue 4.7 años; para los de Nivel Intermedio, 5.42 años; y para lectores fluidos, 6.57 años.

Dieciséis adultos (5.28% de la muestra) habían retenido las destrezas básicas de alfabetismo y 74 (24.42%) habían retenido destrezas fluidas de alfabetismo, aunque habían dejado la escuela por un intervalo de tiempo que varía de uno a treinta y dos años.

Cuarenta y cuatro adultos (14.52% de la muestra) no pudieron satisfacer los estándares preestablecidos en la prueba que les tomaron: 17 tuvieron que ser clasificados como semi-alfabetizados. Ventisiete de los 44 habían asistido a la escuela de un año a nueve años, promediando 5.3 años por persona. El intervalo de tiempo desde que habían dejado la escuela variaba de 1959 a 1991. Un segundo grupo de 13 adultos había asistido a la escuela (antes de 1980) y, posteriormente, a clases de alfabetización para adultos, pero ninguno alcanzó el nivel de lector independiente.

Treintidós habían asistido sólo a clases de alfabetización para adultos. Desgraciadamente, ninguno de ellos podía leer de manera independiente. Una falta de tiempo adecuado para la enseñanza y el hecho de que los alfabetizadores repetían el material en vez de adelantar debidamente parecen ser factores que contribuyeron a esto.



Niños, niñas, adultos y
madres jóvenes estudiaban
juntos en aulas matsigenkas.

Arriba: Camisea
Abajo: Nueva Luz
– Fotos: P. Davis,
hacia 1972



Fidel Pereira (don Fidel), intelectual y hombre de gran influencia quien abrió las puertas a la educación bilingüe en la zona del Urubamba. Varios de sus descendientes han servido como profesores bilingües.

– Fotógrafo y fecha desconocidos, Monte Carmelo.



Edgar Barrientos Pereira y José Pereyra K. aprenden la técnica de diseñar libros de lectura.

– Foto: P. Davis, Yarinacocha, 1989

Derecha: Alumnos matsigenkas solían viajar a otras comunidades para asistir a los grados superiores de primaria o a la secundaria.

– Foto: Davis, río Camisea, hacia 1968

Abajo: Alumnos forman para comenzar el día escolar.

– Foto: P. Davis, Pto. Huallana, hacia 1968



Capítulo 13

Lecciones e implicaciones

Cuando yo era alumno del colegio secundario en Nueva Luz, la gente me decía: —Quédate, establécete aquí. Pero yo respondía: “Hace tiempo, cuando me matriculé en la secundaria, se me dijo: —Entra y luego regresa a tu comunidad”. Por eso he regresado a mi pueblo. No voy a salir. Voy a vivir aquí.

— Padre de familia, Casa 6, Camaná

Introducción

Este capítulo estudia los puntos fuertes y las limitaciones del estudio y compara la tasa de alfabetismo de los matsigenkas con la de otros grupos lingüísticos minoritarios. Además menciona las lecciones aprendidas a partir del estudio, hace recomendaciones para los que desarrollan las políticas y para los educadores y sugiere adónde dirigir una futura investigación. Concluye con una expresión de gratitud a los matsigenkas.

Puntos fuertes y débiles de la investigación

Pocos estudios en lenguas minoritarias tienen la ventaja de 40 años de documentación junto con la cooperación de cientos de personas quienes fueron participantes-observadores durante todo el trayecto. Aún menos de estos estudios gozan de la ayuda de colegas investigadores tan diestros como el Profesor Barrientos. El hecho de que la investigadora haya sido conocida por la población estudiada y hablara su idioma también fue importante entre los tímidos matsigenkas. La combinación de dichos factores nos permitió acceso a más información que lo normal. Se ha procurado presentar esta información de una manera objetiva pero, aun así, se podría objetar que las personas involucradas en un programa tienden a ser más optimistas con respecto a él que los de afuera.

En pos de la exactitud, continuamente comparé los datos recopilados con la información acumulada en años anteriores; sin embargo reconozco que, hasta cierto punto, participantes ansiosos de ayudar pueden decir lo que creen que la investigadora desea oír, mientras en otra ocasión, con un interrogador diferente, los datos podrían ser proporcionados de una manera muy diferente. En cuanto a la evaluación de la lectura, reconozco que el Inventario Informal de Lectura —uno de los pocos métodos disponibles para analizar la lectura oral a falta de pruebas estandarizadas— es impreciso. Adolece de varios problemas: la dificultad de administrar las pruebas a cada individuo de manera uniforme; la variación en el contenido de las pruebas y los criterios subjetivos utilizados en la determinación de la “dificultad creciente” y el “nivel de frustración”. Para lograr mayor precisión, varias pruebas tendrían que ser administradas a cada individuo. Las limitaciones de tiempo y el costo no me permitieron darme ese lujo; sin embargo, desde el punto de vista estadístico los 303 casos son suficientes para presentar un cuadro compuesto de los niveles de alfabetismo que, según mis observaciones, se aproxima a la realidad. Creo que en condiciones normales, el nivel de comprensión sería más alto para los lectores a quienes la prueba les causó ansiedad y, en consecuencia, que los niveles de alfabetismo, en realidad, son algo más elevados que los que los resultados de nuestras pruebas indican.

Quizás los resultados de las pruebas podrían generalizarse, con cautela, para las comunidades no incluidas en el estudio pero debido a su gran diversidad no consideré conveniente hacerlo.

Comparación de los niveles de alfabetismo

El nivel de 64.7% de alfabetismo entre los matsigenkas es un poco mejor que el citado por la UNESCO (Bhola, 1989b:63) para adultos de 15 años o por encima de esta edad en Asia (63.7%) y en Africa (46.0%). Pero el nivel de alfabetismo entre los matsigenkas es muy superior al de la mayoría de grupos lingüísticos minoritarios.

En 1993, un estudio entre 1,539 grupos lingüísticos minoritarios a nivel mundial reveló que en aproximadamente la mitad (800) de ellos, los porcentajes de alfabetismo —considerados como la **habilidad de leer en algún idioma**, no necesariamente su propia lengua materna— varió desde 0 hasta 25%. El nivel promedio de alfabetismo fue 23%. El mismo estudio mostró promedios de **alfabetismo en lengua materna** de 5% o menos para más de 1,000 de los grupos incluidos en la muestra, con un porcentaje promedio de 1%. Sólo un poco más de 100 grupos tuvieron un porcentaje de alfabetismo en lengua materna superior a 60% (archivos del Coordinador Internacional de Alfabetización, Instituto Lingüístico de Verano, Dallas, TX, 1993).

Donde se han iniciado programas de educación, tal como en algunos grupos minoritarios de América Latina, se estima que el promedio de alfabetismo entre adultos de quince años, o por encima de esta edad, por lo general es superior al de grupos minoritarios a nivel mundial. Sin embargo, puede haber mucha varianza. Las siguientes muestras son representativas:

Cuadro 13.1. Tasas de alfabetización de ciertas comunidades originarias de América Latina

Grupo	Nivel de alfabetización		Lengua de educación
	Lengua mayoritaria	Lengua materna	
Quiché Central, Guatemala	15 - 25%	5 - 10%	Castellano (principalmente)
Quechua de Ayacucho, Perú	25 - 50%	5 - 10%	Castellano (principalmente)
Awajún (Aguaruna), Perú	50 - 75%	60 - 100%	Awajún (principalmente)
Páez, Colombia	25 - 50%	10 - 30%	Castellano (principalmente)
Yine (Piro), Perú	50 - 75%	30 - 60%	Yine (principalmente)

(Archivos del Coordinador Internacional de Alfabetización del ILV, 1993)

Con la excepción del grupo yine (piro), estos grupos lingüísticos son más numerosos que el matsigenka, lo que dificulta hacer extensiva la educación para todos, pero dichos grupos han tenido oportunidades educativas por mucho tiempo más —siglos de educación en castellano (la lengua mayoritaria) entre los quichés y los quechuas. Desde 1980, los quichés también tuvieron acceso a la educación bilingüe mientras que se han implementado por lo menos dos programas bilingües experimentales entre los quechuas de Ayacucho. Presiones sociales, sin embargo, han llevado a muchos de los quichés, como también a muchos quechuas, al rechazo de la lengua materna. Como una de las consecuencias, el alfabetismo en cualquier idioma no ha prosperado entre ellos, aunque se ha visto mejoría en algunos intentos más recientes (Hornberger 1981).

Misioneros nazarenos abrieron escuelas (en castellano) entre los awajún (aguarunas) unos veinticinco años antes de que se creara el programa bilingüe de la Amazonía. Posteriormente, bajo el liderazgo de supervisores awajún dinámicos, las escuelas bilingües awajún se extendieron y llegaron a ser muy fuertes, tal como lo demuestra el nivel de alfabetismo de 60-100%.

Por muchos años, los 67,000 paeces en Colombia (censo de 1990) tuvieron escuelas tradicionales en castellano. En 1993 contaban con 16 alfabetizadores en lengua materna, tres a tiempo completo y trece a tiempo parcial, quienes enseñan a 600 alumnos cada año (conversación personal con las lingüistas M. Slocum y F. Gerdel, septiembre de 1994). Como resultado, había una rápida mejoría en los niveles de alfabetismo entre los paeces pero en 1994 todavía se estimaba que sólo había entre 25% a 50% de alfabetizados.

Estas comparaciones proveen una medida con que juzgar los logros del programa de alfabetización matsigenka.

Lecciones e implicaciones

Desde el principio, los que desarrollaron el currículum para los matsigenkas lo adaptaron a la cultura en cuanto fue posible dentro de los lineamientos del Ministerio de Educación. Se les permitía a los

niños llevar su vestimenta tradicional y hablar su propia lengua en la escuela. Los docentes matsigenkas enseñaban las primeras lecciones en la lengua materna con ejemplos adaptados a la cultura y —sin ser conscientes de ello— desde el punto de vista de la cosmovisión matsigenka. Los conceptos y asunciones subyacentes a la lección fueron identificados y explicados, especialmente si se reconocía que eran nuevos, o diferentes de los conceptos y asunciones de la sociedad tradicional. Los cuentos de lectura para los principiantes se basaban en la cultura, como también los dibujos e ilustraciones de los textos. Métodos pedagógicos especiales fueron desarrollados para presentar los conceptos más difíciles, por ejemplo, la división de palabras en sílabas y el concepto que cada símbolo numérico representa una cantidad fija. A los maestros se les incentivaba a usar patrones tradicionales en el aula, en cuanto fuera posible —permitiendo que los bebés acompañen a sus madres a la clase, aceptando respuestas en forma grupal en vez de forma individual y enseñando las artes tradicionales como parte del currículum. Los primeros grados avanzaban con lentitud para permitir a alumnos novicios el tiempo necesario para internalizar las ideas nuevas. Se enseñaba el castellano con metodología de segunda lengua, acompañada por explicaciones acerca de la cultura hispana. A la par con el programa de alfabetización, se promovía un programa robusto de desarrollo comunal.

Dichos esfuerzos parecen haber logrado algo de éxito. Los siguientes comentarios son típicos de los ofrecidos por los matsigenkas: “[La escuela ha traído] maestros, lectura, matemática, historia —todas las asignaturas—, y conocimiento sobre cómo vivir mejor. [Ha enseñado] a los niños a trabajar y a ayudar a sus padres. Necesitamos [Educación Inicial y Educación Secundaria]; quiero que mi hija termine todo” (Padre de familia, Casa 38, Shivankoreni). “Si no fuera por la escuela, yo no hubiera podido hablar por (interpretar por) mis paisanos que necesitan ayuda ni escribir cartas para ellos” (Padre, Casa 17, Camaná).

Entonces, el hallazgo más saliente de este proyecto de investigación es que un programa que educa en el idioma materno

puede producir resultados robustos y duraderos a pesar de circunstancias difíciles y la ubicación remota de las comunidades. Además podemos aprender otras lecciones sociológicas y educativas, provechosas para los que laboran en contextos pre-alfabetizados.

Segundo, una amplia gama de factores habilitadores —desde leyes hasta condiciones educativas favorables— se han combinado para ayudar en la adquisición del alfabetismo entre los matsigenkas. El aislamiento los protegió de la subyugación extrema que sufrieron algunos otros grupos. Entre las leyes favorables están la autorización del uso de la lengua materna en la educación, el patrocinio de las escuelas bilingües por el gobierno, la capacitación de maestros y supervisores matsigenkas y la provisión de textos escolares. El tiempo también ha sido un factor importante, porque requiere tiempo para que nuevos conceptos sean internalizados. Los años de preparación antes que el contacto con el mundo exterior fuera constante ayudaron a la gente a aprender bajo condiciones de menos tensión y así evitar la desmoralización. Las materias enseñadas en lengua materna —lectura, escritura, matemáticas, castellano, conocimientos acerca del mundo exterior (geografía, historia, organización cívica y el sistema jurídico)— han disminuido los sentimientos de incapacidad y les han provisto algunas opciones con que resolver sus propios problemas. La preparación de líderes educados les ha permitido representación propia ante el mundo exterior. Su experiencia en la administración escolar, de la cooperativa agrícola y de organizaciones comunales no sólo ha reforzado la lectoescritura sino que también les ha proporcionado experiencia en el liderazgo compartido y un sentido de estar al mando de sus propios asuntos. Opino que en grupos minoritarios aislados, los programas de alfabetización serán más sostenibles y producirán resultados más constructivos si los responsables se preocupan por ver que se incluyan todos estos elementos.

Tercero, un vigoroso programa de desarrollo comunal parece haber dado origen a muchos usos para el alfabetismo. La capacitación de muchas personas en varias destrezas que requieren el uso continuo de la lectura y la escritura ha contribuido a generalizar el

uso de la lectoescritura. El desarrollo de estructuras administrativas y proyectos generadores de ingresos económicos ha permitido a la gente comprar libros, lo cual ha influenciado favorablemente la adquisición y la retención del alfabetismo.

Cuarto, posterior a la introducción de la lectoescritura los matsigenkas desarrollaron su propio conjunto de instituciones (organizaciones comunales, asociaciones de padres de familia y clubes de madres) y costumbres de grupo (colocar letreros, escribir cartas y marcar prendas de vestir) que requieren de la lectura y la escritura. Esta institucionalización cultural del alfabetismo ha sido un factor importante en su retención.

Quinto, las actitudes favorables hacia el alfabetismo predicen su retención, siempre que no se produzcan cambios mayores. Esta prominente impresión opacó a todas las otras: a los matsigenkas les **gusta** aprender. Aprenden no sólo por razones prácticas, sino también por el placer de saber. “¿Por qué dices que es bueno saber leer?”, les preguntábamos. Repetidas veces la respuesta fue: “Es bueno para saber cosas”. En las comunidades, cada vez que una nueva destreza se demuestra o una nueva idea se presenta, un grupo interesado se hace presente. Al realizar las entrevistas, en casi todas las comunidades alguien expresó su deseo de que la educación de adultos continúe y muchos adultos lamentaban tanto la falta de oportunidades para estudiar como la escasez de materiales de lectura más avanzados que los textos escolares. El 85.4% (de 96 personas específicamente interrogadas) esperaba seguir leyendo y escribiendo en matsigenka; 68.7% (de 230 entrevistados) esperaba leer en matsigenka y también en castellano.

Sexto, otro efecto importante del alfabetismo es que la autoestima de los matsigenkas y su habilidad de confrontar al mundo exterior se han elevado de una manera significativa y son evidentes en su comportamiento. J. Henrich, antropólogo que regresó en noviembre de 1994 de un estudio de investigación en una comunidad que yo visité, comentó que, según su experiencia, donde había escuela bilingüe los matsigenkas “estaban al mando y sabían que lo estaban” (comunicación personal, noviembre, 1994).

Las organizaciones que han formado —la Central Matsigenka, las organizaciones comunitarias— les permiten administrar sus asuntos internos y relacionarse oficialmente con entidades del mundo exterior, en contraste con años anteriores cuando no tenían ni una voz conjunta ni canales de comunicación.

Séptimo, el programa ha resultado en la protección de los derechos humanos. Según el lingüista Walter Snell, con el advenimiento de la educación y el desarrollo comunal, la venta clandestina de esclavos, que aun ocurría en épocas tan recientes como la década de los cincuenta, se discontinuó. Los padres de familia matsigenkas tenían otros medios para conseguir las cosas que necesitaban, sin tener que vender a sus hijos. Al vivir en comunidades podían protegerse unos a otros. Mediante la educación, han aprendido también a hacerse entender en castellano, a manejar los datos necesarios para llenar solicitudes, peticiones y reclamos; a contar dinero y a calcular precios. Todas estas medidas se combinan para reducir la explotación.

Octavo, a pesar de su aislamiento, casi un cuarto de los participantes en esta investigación satisficieron los estándares de la Prueba de Lectura de Castellano relativamente exigentes. Su adquisición del castellano es al menos en parte atribuible a la enseñanza impartida por las escuelas bilingües. Este es un factor importante en la promoción de una mejor comunicación con los foráneos, al mismo tiempo que provee acceso a más material escrito. Debido a que la adquisición del castellano ha sido una medida aditiva y no sustractiva, la lengua materna sigue siendo valorada por casi todas las personas entrevistadas.

Noveno, la educación de adultos no tiene éxito si en las clases no se dedica suficiente tiempo al estudio o si las lecciones son mal enseñadas o carecen de suficiente práctica y afianzamiento de modo que no permitan que los alumnos dominen la materia. Las clases de alfabetización de adultos entre los matsigenkas han tendido a repetir el mismo contenido en cada ciclo. Como resultado, aunque los aprendices asistieron a clases por un tiempo considerable sólo han estudiado los primeros libros de lectura, no los más avanzados. Por tanto, no han aprendido todas las destrezas necesarias para

llegar a ser lectores independientes. Muchos adultos, sin embargo, están aún deseosos de aprender y muchos de los ya alfabetizados pidieron la oportunidad de tener una educación continua.

Décimo, aunque el modelo de evaluación diseñado para este estudio fue un esfuerzo pionero (no pude encontrar en la literatura caso que describiera pruebas de lectura o el establecimiento de estándares para la lectura en lenguas no indoeuropeas), resultó ser manejable y útil en el contexto de comunidades aisladas. Las adaptaciones culturales incluyeron las entrevistas y pruebas por grupos familiares, el uso de pasajes escritos por autores nativos (con contenido culturalmente conocido) para las pruebas de Nivel Básico e Intermedio y la administración de las pruebas en lengua materna por el Supervisor Escolar matsigenka. El uso de Inventarios Informales de Lectura proveyó un medio para evaluar la lectura donde no existían pruebas estandarizadas. Los estándares para la precisión, la fluidez, la comprensión y la velocidad, basadas en una versión modificada del modelo de Betts (1946, 1954), aunque no fue enteramente precisa permitió una medida algo más confiable que otros métodos disponibles. El modelo podría servir como punto de partida para futuros estudios de la lectura donde no haya pruebas estandarizadas.

Décimo primero, el programa estudiado demuestra que bajo condiciones moderadas de apoyo —leyes favorables, capacitación adecuada, apoyo técnico y estímulo— los grupos minoritarios son adaptables y capaces de manejar sus propios programas tales como cooperativas y sistemas educativos. Lo hacen con creatividad y sensibilidad cultural. Aunque puedan necesitar mucha orientación, capacitación y patrocinio, a veces por periodos largos, llega el momento en que los programas ya no necesitan de supervisión externa.

Desafortunadamente, este concepto es contrario a la mayor parte del pensamiento prevalente en Sudamérica, donde, a través de la historia, los pueblos indígenas han sido explotados por foráneos. Un grupo étnico que aspira a ser autosuficiente a menudo encuentra oposición en varios niveles. En el aspecto conceptual, la sociedad

mayoritaria no está convencida de que tales grupos sean capaces de hacerlo. En el aspecto económico, su autosuficiencia puede amenazar las ganancias de aquellos que antes sacaron provecho del comercio con ellos o de su trabajo. En el aspecto territorial, los grupos podrían tener terrenos codiciados por los colonos. En el aspecto administrativo, sus necesidades legítimas, antes descuidadas, demandan la atención de las autoridades creando nuevas presiones en ellas, por ejemplo en las áreas de presupuesto y planificación. Si, además, el grupo es pobre y sin poder político, le es extremadamente difícil vencer los obstáculos. Los logros de los matsigenkas se deben no sólo a su arduo trabajo y al programa desarrollado entre ellos sino también a las autoridades valientes y compasivas a nivel nacional y regional, quienes les han brindado facilidades y les han permitido lograr el éxito.

Recomendaciones

En base a la experiencia matsigenka y de este estudio es posible ofrecer algunas recomendaciones. Ojalá puedan ser útiles para casos similares.

Recomendaciones para quienes establecen políticas

Los grupos marginados como los matsigenkas, deseosos de ser autosuficientes y de autogobernarse, están dispuestos a asumir la responsabilidad por sus asuntos internos y son capaces de mantenerse como ciudadanos productivos que contribuyen en todos los ámbitos de participación. Conviene a cada país velar por dichas aspiraciones. Sin embargo, la autosuficiencia sólo es posible cuando existen leyes y políticas que posibilitan su realización. Sin el apoyo del gobierno central y de las autoridades locales, grupos nativos —especialmente en países donde las sociedades mayoritarias menosprecian a los indígenas— tienden a encontrarse atrapados y en desventaja. Entre las más importantes políticas habilitadoras están las siguientes:

Acciones que promueven la autogestión

1. Protección de tierras nativas. Debido a que la selva es ecológicamente frágil —grandes extensiones de tierra son improductivas y la delgada capa de tierra fácilmente se destruye— los grupos minoritarios de la Amazonía necesitan extensiones de terreno relativamente grandes para la provisión de animales de caza, peces y materiales de construcción y para permitir la rotación de siembras. Las autoridades peruanas han sido sensibles a esta necesidad pero, en el futuro, si no se protegen las reservas de tierras existentes, la existencia misma de todos los grupos etnolingüísticos de la selva estará en peligro. Es una situación que las autoridades deben tomar muy en serio, especialmente en vista de la creciente colonización de la cuenca amazónica.

Cuando se asegura el derecho a la tierra, la actividad agrícola —base de la prosperidad económica de cualquier nación— puede prosperar y el pueblo tiene la posibilidad de ser autosuficiente. Sin la seguridad de la tierra, es muy difícil lograr la autosuficiencia. Mi recomendación es que las autoridades nacionales y regionales y personas influyentes a nivel local den una alta prioridad a la adjudicación de títulos de propiedad de tierras para los grupos minoritarios.

2. Protección de los derechos nativos. Los grupos minoritarios —al igual que las sociedades mayoritarias— necesitan de partidas presupuestarias para el desarrollo de infraestructuras (tales como servicios médicos), justicia en las cortes y oportunidades educativas y de empleo. Las poblaciones nativas deben también involucrarse en la toma de decisiones que les afectarán. Por ejemplo, en 1994 y 2000 el gobierno peruano firmó un contrato con compañías petroleras que permitía reiniciar la exploración del petróleo y gas natural en pleno territorio matsigenka. En situaciones como esta, las autoridades nacionales, al mismo tiempo que promueven la industria y el desarrollo, tienen el deber de tomar medidas enérgicas para resguardar la ecología y los derechos de los nativos, inclusive su salud. (Véanse los Artículos 8 y 21 de la Declaración

sobre los derechos de los pueblos indígenas, Naciones Unidas 2007. <http://www.converge.org.nz/pma/DRIPGA.pdf>)

3. Provisión de infraestructuras que generen ingresos económicos acordes con la habilidad del grupo minoritario. Por ejemplo: caminos secundarios, transporte a los mercados y tarifas justas para los productos agropecuarios. Es casi imposible que un pueblo rural logre el éxito económico (y por tanto la autosuficiencia) a menos que se establezcan políticas económicas de apoyo. Estas políticas deben ser establecidas e implementadas por autoridades nacionales y regionales.

Las autoridades deben también tomar parte activa en la regulación de jornales, condiciones de trabajo y provisión de beneficios cuando terratenientes particulares y compañías grandes empleen a la población minoritaria como obreros. Ciertas compañías de petróleo han sido generosas en su trato con los matsigenkas pero es necesaria la continua vigilancia del gobierno en toda situación similar.

4. Reconocimiento de autoridades nativas. Las autoridades elegidas por comunidades indígenas merecen respeto. Estas mejor que nadie conocen las necesidades de su región, comprenden a sus paisanos y trabajan de una manera culturalmente aceptable. Con la debida orientación a los sistemas de tramitación y asuntos en general de la vida nacional, pueden proveer importantes servicios de enlace entre funcionarios gubernamentales y la comunidad étnica. No es recomendable sustituirlos por miembros de la sociedad mayoritaria.

5. Atención a solicitudes. Las solicitudes de parte de grupos minoritarios a menudo son ignoradas o se les da poca prioridad. Esto impide que los grupos realicen lo que deben hacer y aun podría dar como resultado un daño irreparable. Las autoridades que reciben solicitudes de grupos nativos de la selva deben reconocer que sólo el viaje a la ciudad para presentar la solicitud les demanda mucho tiempo y dinero. No habrían hecho el esfuerzo si no fuera un asunto de importancia. Su castellano puede ser limitado pero por lo general su preocupación es legítima. No se les debiera dejar de lado.¹

¹ En todo caso, las autoridades deben asegurarse de que el suplicante represente a todo su pueblo y que no pide sólo para conseguir poder y beneficios personales.

Acciones que promueven educación para comunidades indígenas

Grupos minoritarios como los matsigenkas necesitan provisión educativa. Entre los factores más importantes están los siguientes:

1. Autorización de la escritura de la lengua local y por lo menos suficiente análisis lingüístico que permita el desarrollo de un alfabeto práctico.

2. Autorización para el uso de la lengua local en la educación. En el caso de grupos lingüísticos minoritarios, gran parte del éxito escolar depende del uso de la lengua materna en los primeros grados.

3. Estabilidad del sistema educativo. Los cambios drásticos orientados hacia metas nacionales también afectan las áreas remotas. En el caso de la Reforma Educativa de 1972 en el Perú, observamos que el cambio masivo desorientó a los maestros, invalidó los textos escolares y volvió al sistema demasiado complicado y costoso para que los grupos minoritarios pudieran recuperarse sin subsidios considerables. Según mi experiencia, cambios implementados a través de incrementos pequeños tienen más éxito que los cambios grandes.

4. Presupuesto educativo. Los grupos minoritarios en áreas remotas necesitan de las mismas partidas presupuestarias que se asignan a los sistemas educativos rurales —para la construcción de escuelas y costos administrativos, salarios para los maestros y para la supervisión. Debido a las grandes distancias entre las comunidades, los supervisores escolares también necesitan fondos adicionales para cubrir sus costos de viaje. Los supervisores escolares matsigenkas que no han recibido un presupuesto para viajes a pesar de las largas distancias involucradas, raras veces han podido visitar las escuelas bajo su jurisdicción. Desafortunadamente, estas necesidades son fácilmente olvidadas en la ciudad en el momento de hacer el presupuesto.

5. Capacitación de personal. Se deben hacer las previsiones del caso para capacitar y actualizar a maestros y supervisores escolares. Cursos de verano como los establecidos por el Ministerio de Educación del Perú para el Programa de Educación Bilingüe

de la Selva, pueden servir de modelo (Shell 1979). Los maestros bilingües matsigenkas han pagado sus gastos de transporte, vivienda y alimentación a tales cursos, así como por materiales de enseñanza y textos escolares. Podían hacer esto bajo condiciones normales pero en los últimos años, debido a la economía difícil han experimentado mucha dificultad en cubrir los gastos de los cursos y necesitan becas para poder terminar sus estudios.

Desde 1994, la ley exige a todo maestro tener un título pedagógico, en vez de sólo un diploma de educación secundaria. El Coordinador Escolar del área matsigenka (correspondencia personal, agosto de 1994, archivos de la autora) informó que bajo esa ley se estaba nombrando a maestros mestizos y desplazando a los maestros bilingües matsigenkas que no poseían títulos pedagógicos. Fue necesario que las autoridades hicieran una excepción hasta que los maestros matsigenkas en proceso de completar sus estudios pedagógicos se graduasen, para que las escuelas bilingües no se volvieran monolingües en castellano. He aquí un caso ilustrativo de que la educación bilingüe depende de leyes favorables —caso que merece la intervención de las autoridades educativas.

Acciones que permiten tiempo para la adaptación

Hemos aprendido que el cambio se puede introducir de manera efectiva sólo al ritmo en que la mayoría de la gente pueda aceptarlo. Calculo que —empezando con la creación de las escuelas bilingües— pasarán tres generaciones antes que la sociedad matsigenka en general se sienta cómoda con el cambio y al mando de las destrezas y los conocimientos necesarios para mantener relaciones satisfactorias con el mundo exterior. Aunque algunos individuos podrán hacer la transición en menos tiempo bajo condiciones favorables, exigir una transición más acelerada de lo que la sociedad en general puede tolerar es causar gran daño psicológico, y así mismo perjudicar al programa que se intenta desarrollar.

Recomendaciones para educadores e investigadores de campo

Las siguientes recomendaciones para educadores e investigadores de campo nacen de la experiencia representada por este informe:

1. Inicie la educación utilizando la lengua materna. Este principio fundamental hace posible la formación de conceptos claros, fortalece la autoestima del educando y establece una base sólida para el aprendizaje de un segundo idioma. La educación en lengua materna, según Dutcher (1982), es recomendable cuando en un principio los alumnos no hablan la lengua mayoritaria y la lengua materna carece de prestigio. Programas de educación bilingüe que empiezan en lengua materna y enseñan la lengua mayoritaria con metodología de segunda lengua inicialmente son más costosos en cuanto al tiempo y materiales pero, tal como se ve en el caso matsigenka, a largo plazo son eficaces. En cambio, programas de inmersión —como muchos entre los quechuas y los quichés— en los que niños monolingües son inmersos en clases enseñadas en lengua mayoritaria, adolecen de una desmoralización entre los alumnos y se caracterizan porque los alumnos mucho repiten de año y hay altos niveles de deserción escolar. En tales casos el presupuesto educativo se invierte pero sin éxito —pérdida trágica tanto para los individuos como para el país.

2. En lo posible, empiece con los adultos para evitar el distanciamiento entre generaciones y no interrumpir los vínculos tradicionales de autoridad.

3. No descuide en consultar con el pueblo, responder a sus deseos y respetar sus costumbres, valores y metas. Anime a los líderes locales y trabaje con ellos. Actitudes de superioridad perjudican la implementación del programa.

4. Adapte los materiales y métodos educativos a la lengua y la cultura.

5. Capacite bien a maestros y supervisores escolares. Ellos entienden la cultura y pueden comunicar conocimientos mejor que alguien de afuera pero requieren de una preparación de fondo. Con frecuencia los cursos de capacitación planificados por foráneos son muy cortos para ser eficaces.

6. Provea supervisión adecuada con mecanismos para reemplazar a maestros que, luego de un período razonable de capacitación y práctica, todavía no pueden mejorar. La supervisión frecuente y el reemplazo de maestros poco eficientes haría posible evitar muchos de los problemas que actualmente existen en las escuelas.

7. Provea una gran cantidad de literatura interesante más allá de los libros iniciales. La habilidad de leer se establece mediante la lectura continua y este estudio ha recalcado dicho principio.

8. Asegúrese de que muchas personas tengan muchas razones para utilizar la lectoescritura. Según este estudio, parece que las destrezas que no se usan no son retenidas. Programas de desarrollo comunal, como los realizados entre los matsigenkas, podrían no ser necesarios si esos servicios ya están establecidos, pero clubes de lectura, educación continua, intercambio de cartas, talleres para autores, redacción por escrito de la literatura oral y discusiones de grupo basadas en un texto son otros medios de promover el alfabetismo.

9. Haga que la autogestión (no la dependencia) sea la meta final del programa. Trabaje hacia esta meta desde el principio.

10. Promueva proyectos que generen fondos para comprar libros y otros materiales de enseñanza. Sembríos de frijoles en chacras preparadas por los padres de familia y sembradas y cosechadas por los alumnos y maestros proporcionaron útiles escolares para las escuelas bilingües matsigenkas hasta que el caos económico azotó a la nación a fines de la década de los ochenta. En 1992, después de la crisis, en algunas comunidades remotas encontramos a alumnos con hasta dos años de retraso en la lectura debido a la falta de libros de enseñanza. Los padres se quejaban de que no había dinero con que comprar libros ni cuadernos.

11. Especialmente en grupos no acostumbrados a vivir en comunidades, permita mucha libertad para que la gente adapte las nuevas innovaciones a la cultura. Dé el tiempo necesario para que internalicen los conceptos introducidos —pueda ser varios años, no meses.

12. Provea capacitación a los alfabetizadores de adultos más allá de la enseñanza del primer libro. Necesitarán enseñar toda la serie de cartillas además de los libros posteriores de afianzamiento, para que sus alumnos lleguen a ser lectores independientes.

Recomendaciones para futuros estudios

En futuras investigaciones sería interesante experimentar los métodos desarrollados para este estudio en otras lenguas y culturas. Quizá sea posible refinar aun más los criterios de evaluación. Si los residentes lo permiten, las pruebas de lectura podrían ser administradas en comunidades matsigenkas no incluidas en este estudio. Los materiales de lectura existentes claman por un análisis interpretativo de los pseudoerrores —procedimiento fuera del marco de este estudio. Habría que efectuar dicho análisis con mucha cautela y con la ayuda de un hablante nativo de matsigenka debidamente orientado. Ya que los cambios en los sistemas sociales y educativos son inevitables, un estudio posterior podría continuar documentando el desarrollo entre los matsigenkas así como mejorando nuestro concepto del cambio a largo alcance.

Como cada investigación debe beneficiar a los participantes tanto como a los investigadores, el material recogido ha sido recopilado como documento histórico para los matsigenkas² y la presente obra también les será presentada.

Predicciones e inquietudes para el futuro

Mirando hacia el futuro, presento las siguientes predicciones e inquietudes con cautela:

La institucionalización del alfabetismo y sus múltiples usos logrados por la sociedad matsigenka son indicios que la lectura y la escritura continuarán, si es que se dan las condiciones de estabilidad. La fluidez en el castellano tenderá a aumentar a medida que el

² Véase Davis, Patricia. 2002. *Los machiguengas aprenden a leer: Breve historia de la educación bilingüe y el desarrollo comunal entre los machiguengas del Bajo Urubamba*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Fondo Editorial y el Instituto Lingüístico de Verano.

contacto con el mundo exterior aumente y los matsigenkas continúen con la educación secundaria. Aunque no es posible garantizar el éxito, los patrones de liderazgo y alto nivel de autoconfianza establecidos hasta la fecha proveen herramientas necesarias para enfrentar futuros cambios y encontrar soluciones a nuevos desafíos. El nivel de capacitación de los maestros y supervisores escolares matsigenkas les permitirá continuar dirigiendo su propio sistema educativo, si es que hay apoyo administrativo.

Como en el resto del mundo, a pesar de que los matsigenkas viven aislados, el alfabetismo es un objetivo movedizo (Miller 1988:1293, Gray 1984:17-18). Las expectativas para el alfabetismo van aumentando a medida que los contactos con la sociedad mayoritaria aumentan. Al principio, las funciones más básicas de la lectoescritura eran suficientes para casi todos. Ahora, los estudiantes de secundaria y nivel superior compiten con hablantes nativos del castellano y los líderes tienen que manejar el vocabulario y la redacción necesarios para escribir documentos oficiales.

Los planes de reemplazar a maestros matsigenkas con hispano-hablantes monolingües y el retorno a la búsqueda de petróleo y gas natural en el área matsigenka, con la correspondiente avalancha de trabajadores y colonos y sus efectos de largo alcance sobre la ecología, son motivos de mucha preocupación. Por tanto, merecen la atención de todos los niveles del gobierno.

Cada uno de estos factores producirá fuertes tensiones. Es aún muy temprano para suponer que los matsigenkas escaparán de la desestabilización al sufrir estos cambios. Sin embargo, hay razones para pensar que al utilizar las herramientas de control disponibles han evitado hasta hoy el desaliento masivo. Para 1992, los matsigenkas aún mantenían su identidad y autonomía propias. Sin embargo, en el futuro, necesitarán la ayuda comprensiva de quienes desarrollen políticas y de las autoridades locales para mantener la autosuficiencia y la autogestión.

En conclusión

En conclusión, deseo expresar a los matsigenkas el reconocimiento merecido —felicitaciones por sus adelantos admirables a pesar de las enormes dificultades y agradecimiento por autorizar que los datos contenidos en este documento sean puestos al servicio de los educadores. Su deseo, y el mío, es que su experiencia contribuya al diseño de programas educativos cada vez más apropiados para grupos minoritarios. Aunque la tarea es difícil, es posible si cooperamos y compartimos nuestros conocimientos. Continuamente me alienta el recuerdo de un estudiante de secundaria que un día corrió tras de mí en una remota pista de aterrizaje labrada a mano para expresar un sentimiento para el cual los matsigenkas antes no tenían palabras: “Gracias por haberme traído la educación!” La expresión en su rostro hizo manifiesta su sinceridad.

Resumen del capítulo

Pocos estudios en las comunidades lingüísticas minoritarias tienen la ventaja de cuarenta años de documentación o de cooperación gustosa por parte de cientos de individuos que han sido participantes-observadores durante todo este período. Para compensar la imprecisión reconocida del Inventario Informal de Lectura utilizado para evaluar la lectura, el estudio incluyó una muestra más grande que la normal —diez por ciento de la población accesible de siete comunidades con escuela bilingüe en la zona del Bajo Urubamba. La tasa de alfabetismo en lengua materna de 64.7% encontrada entre los machiguengas cayó entre las tasas de alfabetismo más altas registradas para 1539 grupos lingüísticos minoritarios a nivel mundial. En 1993, solamente 6% de estos grupos alcanzaban una tasa de alfabetismo mayor de 60%.

El capítulo hace una reseña de las condiciones sociológicas y educativas que promovieron el éxito del alfabetismo entre los matsigenkas y advierte que entre los impactos de largo plazo se puede observar la institucionalización del alfabetismo, aumento

de la autoestima personal, protección de los derechos humanos y aumento de la adquisición del castellano.

Se insta a los diseñadores de políticas que respalden leyes que permitan el auto-gobierno, protejan los derechos nativos, faciliten proyectos que generen ingresos y que reconozcan a las autoridades nativas y la validez de sus pedidos. Se insta a los administradores educativos a:

- respaldar el uso de la lengua materna, especialmente en la educación primaria
- adaptar materiales escolares a la lengua y la cultura de los educandos
- asignar presupuestos para supervisión escolar en proporción con el alto costo del transporte a las comunidades remotas
- asignar a profesores matsigenkas a las escuelas matsigenkas
- facilitar no sólo una alta calidad de preparación para nuevos docentes sino también capacitación eficaz para los profesores en servicio.

La auto-administración (no la dependencia) debe ser la meta; para este fin serán necesarios proyectos que generen ingresos. El cambio debe introducirse a un ritmo que la mayoría es capaz de asimilar. Presionar más de lo que la gente puede tolerar les hace daño psicológico y perjudica al programa en desarrollo.

Estudios futuros pueden refinar los procedimientos de evaluación creados para este estudio o probarlos en otras lenguas y culturas. En cuanto a los matsigenkas, el aumento de interacción con el mundo exterior continuará retando su capacidad para adaptarse. Para tener éxito a largo plazo, necesitarán el apoyo benévolo de legisladores y de funcionarios locales.

El capítulo concluye con agradecimiento a los matsigenkas por sus logros admirables y por su buena voluntad en poner información sobre sí mismos al servicio de los educadores.



Arriba: Escondido en las vigas, un escolar ha encontrado un lugar tranquilo para leer.

Derecha: Se continúa soplando el cuerno de la escuela a las 7 a.m. en las aldeas machiguengas.

– Fotos: P. Davis, hacia 1972





Las mujeres matsigenkas han sido muy diestras en preparar el algodón, hilarlo y tejer ropa para toda la familia.
– Fotos: P. Davis



APÉNDICE A

Cronología y fuentes de información

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1946, continuación	<p>Noviembre - Utilizando técnicas de una nueva ciencia —la lingüística descriptiva— un equipo provisional del ILV empezó el análisis y la elaboración de un alfabeto para el idioma matsigenka.</p> <p>Otro equipo del ILV inició estudios lingüísticos entre los yine (piros).</p>		<p>con el Ministerio de Educación. Asignó a lingüistas de campo para los idiomas selváticos. Como trabajadores voluntarios, brindaron sus servicios en las áreas de lingüística, antropología, educación y tecnología sin remuneración.</p> <p>Entre los servicios del ILV estaban la traducción de libros de alto valor moral, inclusive las Sagradas Escrituras.</p>
<p>1950 a <u>1959</u> 1952</p>	<p>Walter y Betty Snell, una pareja del ILV, fueron designados de manera permanente al proyecto matsigenka para aprender el idioma, hacer el análisis lingüístico y desarrollar estudios antropológicos.</p>	<p>El equipo del ILV inició la enseñanza básica de los números y orientación al desarrollo comunal. El proceso de proveer información y de dialogar con el pueblo sobre alternativas continuó a través de los años, aumentando a medida que los lingüistas avanzaban en su comprensión de la cultura y el creciente</p>	<p>28 de Nov. de 1952. Por Resolución Suprema No. 909 el Ministerio de Educación creó el Curso de Capacitación para nativos alfabetizados de la Selva Peruana y autorizó la educación bilingüe para los grupos etnolingüísticos.²</p> <p>El Ministerio de Educación estableció un plantel para el Curso de Capacitación. Situado en el centro de la selva cerca de la ciudad de Pucallpa, este plantel fue construido a orillas del lago Yarinacocha, donde los alumnos</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1952, continuación		contacto de los matsigenkas con el mundo exterior producía situaciones de mayor complejidad.	podían gozar de la proximidad a los recursos de la pesca y la caza y a los servicios que el ILV prestaba.
1953	<p data-bbox="225 887 483 982">Los estudios lingüísticos y antropológicos continuaron.</p> <p data-bbox="225 1147 483 1560">Muy pronto descubrimos que en todos los grupos de la selva (no sólo los matsigenkas) los alumnos sin orientación previa hacia el alfabetismo y el sistema educativo occidental necesitaban tiempo extra para internalizar los nuevos conceptos que les eran presentados. En ese tiempo el</p>		<p data-bbox="787 470 1040 1104">Enero a marzo, 1953. El Ministerio de Educación auspició el primer Curso de Capacitación para Maestros Bilingües. Fue dirigido por la Dra. Martha Hildebrandt, quien iniciaba su distinguida carrera como lingüista. Asistieron quince candidatos provenientes de seis grupos idiomáticos. Sin embargo, algunos todavía no sabían leer y tenían que recibir ayuda fuera de horas de clase. Once lograron graduarse recibiendo de maestros.³</p> <p data-bbox="787 1147 1040 1459">Debido a que los lingüistas de campo del ILV estudiaban los idiomas, el Ministerio de Educación les pidió que ayudaran en la preparación de materiales en el vernáculo y en la capacitación de maestros.</p> <p data-bbox="787 1503 1040 1560">En el programa bilingüe la instrucción debía</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
<p>1953, continuación</p>	<p>sistema educativo peruano empezaba con <i>Transición</i> (a grosso modo equivalente a un Kindergarten acelerado) y luego el <i>Primer Año</i>. Para las escuelas de la selva, el contenido curricular de estos dos años se dividió en cinco niveles: <i>Transición 1, Transición 2, Transición 3, Primer Año, y Primer Año Avanzado</i>.</p> <p>Aunque posteriormente cuando los conceptos del alfabetismo estuvieron mejor establecidos las autoridades educativas eliminaron los años extras, en 1992 algunos maestros y padres de familia todavía creían que el plan original proveyó una mejor base para los principiantes y que se debía haber mantenido.</p> <p>Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: <i>Guía para los maestros La ortografía</i> (libro de escritura).</p>		<p>empezar en la lengua materna; el castellano sería enseñado como segunda lengua. Para el 4^{to} Grado, el 80% de la instrucción debía ser en castellano.⁴</p> <p>El ILV designó a una educadora para trabajar con el Ministerio de Educación en el desarrollo del programa. Más tarde, el ILV estableció un Comité de Educación, conformado por maestros experimentados, para guiar a los lingüistas de campo en la elaboración de materiales de lectura y escritura. Una de las primeras decisiones, adoptadas en consulta con las autoridades del Ministerio de Educación, fue la de hacer más lenta la presentación del material.</p> <p>Educadores del ILV con la asesoría del personal del Ministerio de Educación prepararon textos en castellano con las respectivas adaptaciones culturales para las otras asignaturas aparte de la lectura y la escritura. Los textos</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1953, continuación	<p>Los lingüistas de campo del ILV probaron la nueva ortografía matsigenka enseñando a leer a algunas personas con materiales experimentales.</p> <p>Se elaboraron y publicaron: Los primeros libros de lectura en matsigenka - 1^{ra} Serie: <i>Sankevanti 1 y 2</i>.⁵</p> <p>Los estudios lingüísticos y antropológicos continuaron, y también la elaboración de materiales educativos en matsigenka.</p>	<p>Los miembros del ILV, los únicos que brindaban primeros auxilios y medicamentos, recibían un número creciente de pedidos de servicios médicos de parte de los matsigenkas. Como resultado, se proveyó un botiquín básico.</p> <p>Los miembros del equipo habían sido adoptados dentro del sistema de parentesco matsigenka y su sistema de intercambio, pero para ayudar al pueblo a encarar al mundo</p>	<p>seguían el currículo nacional con la intención de que fueran traducidos a cada idioma donde se abrieron escuelas.</p> <p>Se prepararon y elaboraron: Materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua y el currículo para la capacitación de maestros.</p> <p>El Comité de Educación no elaboraba los textos de lectura y escritura. Estos tuvieron que diseñarse específicamente para cada idioma por los lingüistas con la ayuda de asesores nativohablantes.⁶</p> <p>Después de que todos los involucrados aprobaron los textos y las ayudas pedagógicas, el Ministerio de Educación los financió y los publicó como parte del currículo oficial de las escuelas bilingües.</p>



Arriba: Al reunirse, los primeros moradores de Shimaá vivieron en tambos hasta que pudieron construirse casas. Aquí flamea la bandera escolar por primera vez.

– Fotos: P. Davis, 1965

Abajo: Los alumnos de la primera escuela en Shimaá desfilan por la mañana.



Arriba: Hombre matsigenka en vestimenta típica contempla las posibilidades del futuro. (Ilabriano Italiano, Shivankoreni)

– Fotógrafo desconocido, hacia 1960

Abajo: Un joven espera la llegada de la avioneta que trae útiles escolares para su centro educativo.

– Foto: P. Davis, Nueva Luz, 1993



Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1954	<p>Enero a marzo. Los primeros candidatos matsigenkas a la docencia asistieron al Curso de Capacitación. Desde entonces, maestros y candidatos matsigenkas han asistido al Curso todos los años.</p> <p>Abril. Se abrieron las dos primeras escuelas bilingües matsigenkas bajo los auspicios del Ministerio de Educación: -No. 7032, Timpía, con el Prof. Morán Zumaeta. (La escuela empezó en Timpía pero muy pronto se trasladó a Etariato.) y -No. 7028, Pangoa, con la Prof. Antonina Pereira.⁷</p> <p>Los nombres escogidos para las comunidades eran generalmente el del río o de la quebrada en el/la cual la escuela estaba ubicada.</p> <p>Se elaboraron y publicaron en matsigenka: 1^{ra} Serie de lectura: <i>Sankevanti 3 y 4</i></p> <p>Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: <i>Guía para los maestros</i> (Naturaleza y Vida Social) <i>Cálculo 1 al 7</i> <i>Castellano 1</i> (Castellano Oral).</p>	<p>exterior el equipo del ILV buscó maneras para que ellos ganasen dinero y les enseñó a pagar por sus compras ya sea con dinero o con productos. Las medicinas, sin embargo, eran muy subsidiadas.</p> <p>Tradicionalmente, los matsigenkas no usaban nombres sino se llamaban entre ellos por términos de parentesco (mamá, hermano, tío, abuela, etc.). Con la apertura de las escuelas, los matsigenkas necesitaban nombres y apellidos para los registros escolares. El personal del ILV pasó muchas horas ayudando a los comuneros a buscar nombres que fueran compatibles con los patrones del idioma y que ellos estuvieran dispuestos a aceptar. (Por ejemplo, nombres con dos sílabas eran rechazados en los primeros años; los matsigenkas los consideraban muy cortos.)</p>	<p>La orden dominica estableció una misión en la desembocadura del río Timpía con el objeto de trabajar entre los matsigenkas del Bajo Urubamba.</p> <p>Posteriormente, la misión abrió una escuela bajo los auspicios del programa dominico que ya operaba en el Alto Urubamba. Esta escuela continúa hasta el presente. El idioma de instrucción ha sido el castellano.</p> <p>A medida que la misión dominica se establecía, brindaba productos y vendía artículos comerciales para ayudar a los matsigenkas locales.</p> <p>Fines de 1954 - El Ministerio de Educación asignó un Coordinador de Educación Bilingüe permanente al plantel de Yarinacocha.</p> <p>Una comunidad matsigenka creció alrededor de la Misión Dominica de Timpía.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1955	Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: <i>Castellano 2 y 3</i> <i>Cálculo 8 y 9</i> <i>Guimo de la selva 1 y 2</i> (Ciencias Naturales y Sociales).	Los matsigenkas formaron una comunidad alrededor de la escuela en Parariato, río Picha.	
1956	Se abrió: Escuela Bilingüe No. 7031, Picha, con el Prof. Abelino Salas. En 1957, lo reemplazó el Prof. Mario Choronto. El número de escuelas bilingües matsigenkas ya llegaba a tres, con un total de 57 alumnos matriculados.		
1957	Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: <i>Cálculo 10</i> <i>Ciencias Sociales 1 y 2</i> <i>Aventuras en el castellano</i> (escritura cursiva). Para los maestros: <i>La Salud y la Sanidad</i> . Los estudios lingüísticos y antropológicos continuaron, y la elaboración de textos escolares.	Un matsigenka del área Manú-Madre de Dios, Arturo Italiano, quien había aprendido a leer en el Urubamba, regresó a su pueblo y empezó a dar clases de alfabetización cerca de la desembocadura del río Madre de Dios. Desde el principio, el desarrollo comunal le pisaba los talones al programa de educación bilingüe, incorporando a los alumnos al servicio de la comunidad tan	El Ministerio de Educación ordenó que se utilizaran pasajes de los cuatro evangelios del Nuevo Testamento para la instrucción religiosa en las escuelas bilingües. La orden dominica estableció una misión en Carpintero (ahora llamado Kirigueti) en la desembocadura del río Picha. Después del establecimiento de la Misión en Carpintero, se abrió pronto como tuvieron

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1957, continuación	Se elaboraron y publicaron en matsigenka: 2 ^{da} Serie de Lectura: <i>Sankevanti 2 Aritmética 4, 5 y 6 (bilingües)</i> .	suficientes conocimientos académicos y/o de castellano para ser capacitados en áreas nuevas. Los proyectos, al principio muy simples, se volvieron más complejos a medida que la gente continuaba aprendiendo e incrementando sus conocimientos y sus destrezas.	una escuela particular bajo los auspicios del sistema educativo dominico. La escuela continúa hasta el presente y actualmente hay secundaria. Hasta hace poco se ha enseñado exclusivamente en castellano.
1957-58	Los alumnos de la primera promoción de la escuela de Echariato ingresaron al Programa Pre-Escolar en Yarina-cocha. Diseñamos este programa para ayudar a los candidatos a maestros a lograr el nivel del <i>Segundo Año</i> , que era el requisito académico para ingresar al Curso de Capacitación para Maestros Bilingües.	Se elaboró y publicó para todos los grupos etnolingüísticos: <i>Nociones sobre agricultura en la selva</i> .	La misión también brindó los servicios de una posta de salud, compraba productos y vendía artículos comerciales para ayudar a los matsigenkas locales cuando había personal y mercadería. Con el tiempo, ampliaron estos servicios. Una comunidad matsigenka creció alrededor de la Misión.
1958	Se abrió: Escuela Bilingüe No. 7032, en Komaginaroato. (Este número fue transferido de la escuela de Echariato, la que recibió un nuevo número, 7035). Cuatro escuelas bilingües matsigenkas matricularon a 87 alumnos. Una escuela no formal inscribió a 13 alumnos más.	Por invitación de Silverio Pérez Ganta, un maestro recién capacitado, se reunió una comunidad en el Alto Camisea anticipándose a la creación de una escuela en Komaginaroato a orillas del río Camisea. Los miembros de la comunidad de Etariato se trasladaron a la desembocadura del río Camisea donde formaron una	El personal médico del ILV empezó a dar clases sobre el cuidado preventivo de la salud y medidas de primeros auxilios en el Curso de Capacitación para Maestros Bilingües. El ILV y el Ministerio de Educación empezaron a patrocinar la capacitación en agricultura y ganadería utilizando el

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1958, continuación	<p>Se elaboraron y publicaron para las escuelas matsigenkas: 2^{da} Serie de Lectura: <i>Sankevanti 1, 3, y 4</i> <i>Cálculo 7</i> (bilingüe) <i>Naturaleza y vida social</i> (bilingüe).</p> <p>La escuela No. 7035 se trasladó de Etariato a la desembocadura del río Camisea. El Director fue Arturo Italiano hasta la llegada del Prof. Andrés Vicente.</p>	<p>nueva comunidad y abrieron nuevamente la escuela. (Las decisiones de traslado siempre han sido tomadas por iniciativa de la comunidad.)</p> <p>A estos comuneros se unió una delegación del río Manú. Allí su maestro de alfabetización ya les había enseñado todo lo que sabía. Como habían escuchado que se establecería una escuela en la boca del río Camisea, y como era tan fuerte su deseo de aprender más, dejaron su tierra natal y viajaron por seis semanas, jalando sus canoas a través de las vertientes de los cerros que separaban a los dos ríos.</p>	<p>plantel de capacitación de maestros para cursos cortos durante el año escolar.</p> <p>El ILV trajo un rebaño de ganado vacuno de raza especialmente adaptada a la región de la selva para capacitar a los alumnos y para proveer animales a los proyectos ganaderos comunales.</p>
1959	<p>Los niños del Manú ingresaron a la escuela inmediatamente. Tan pronto como construyeron las casas y sembraron las chacras varios de sus padres también se matricularon— prueba de su deseo de aprender.</p> <p>Se elaboraron y publicaron en matsigenka: 2^{da} Serie de Lectura: <i>Sankevanti 5 y 6</i>.</p>	<p>Los primeros aprendices matsigenkas en agricultura aprendieron a injertar plantas y a criar ganado en los cursos del Ministerio de Educación en Yarina-cocha.</p>	<p>La enseñanza de primeros auxilios continuó en el curso de capacitación para maestros. Fue un esfuerzo para ayudarles a proveer el cuidado básico de la salud a sus comunidades.</p> <p>Elaboración e inclusión de materiales sobre instrucción preventiva de salud en el programa curricular para las escuelas de todos los grupos lingüísticos.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1960 a 1969	La capacitación para maestros matsigenkas continuó cada año permitiendo que los maestros progresaran en su educación primaria.		El Ministerio de Educación amplió el plantel de Yarinacocha y extendió la capacitación ocupacional a cursos de tres meses en agricultura, carpintería, mecánica, comercio, corte y confección y cuidado del hogar.
1960	Las escuelas bilingües matsigenkas ahora matriculaban a 117 alumnos. Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: 1960: Para los maestros: <i>Guía de enseñanza 1</i> (Lenguaje) <i>Guía de enseñanza 2</i> (Cálculo). 1961: Para los maestros: <i>Guía de enseñanza 1, 2, 3</i> (Castellano oral).	Los matsigenkas continuaron asistiendo a cursos vocacionales. Un Ingr. agrónomo del ILV empezó proyectos ganaderos pilotos con el propósito de proveer proteínas e ingresos económicos para la gente. Lo más pronto posible, los rebaños fueron propiedad comunal, al cuidado de ganaderos capacitados que la comunidad designó.	El personal médico del ILV empezó a ofrecer cursos intensivos de varios meses de duración para promotores de salud.
1960-61	Construcción de campos de aterrizaje para servir a las escuelas de Picha y Camisea.		Se elaboraron y publicaron textos para el Curso de Capacitación para maestros: 1962: <i>Curso de capacitación Nivel 1</i>
1963	Se abrió: Escuela Bilingüe No. 11005, Monte Carmelo, a solicitud de los interesados, un poco más arriba del pongo en el Alto Urubamba. Directora: Doris Antonina Pereira.	Los matsigenkas formaron una comunidad en Monte Carmelo. El Prof. Martín Vargas, docente recién capacitado, regresó al río Manú y	<i>Curso de capacitación Nivel 2</i> <i>Curso de capacitación Nivel 4</i> <i>Curso de capacitación Planes y programas</i>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1963, continuación	<p>Haroldo Davis del ILV, maestro de primaria con especialidad en lectura, fue designado al programa educativo matsigenka junto con su esposa Patricia.</p> <p>Se abrió: Escuela informal en Tayakome (el número oficial fue otorgado después).</p>	<p>abrió una escuela para sus paisanos (contrariamente al consejo del equipo educativo del ILV, que pensaba que no era el momento apropiado). Una comunidad se congregó en Tayakome. Como la política del ILV es apoyar las decisiones tomadas por el pueblo, el equipo invirtió mucho esfuerzo para brindar servicios a la nueva escuela a pesar de su aislamiento y el costo de los viajes.</p>	<p>Walter Snell obtuvo su Maestría en antropología. Su tesis fue un estudio sobre el sistema de parentesco matsigenka.</p>
1964	<p>La escuela No. 7032 (Komaginaroato) se trasladó a Shivankoreni. Directora: Prof. Dorotea Pereira.</p> <p>La capacitación para maestros continuó. El equipo de alfabetización del ILV inició la primera de muchas giras anuales para ayudar a los maestros matsigenkas en sus propias comunidades.</p> <p>Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: <i>Lecciones de higiene</i></p>	<p>La comunidad de Komaginaroato se trasladó al lugar hoy conocido como Shivankoreni.</p> <p>El Ministerio de Agricultura otorgó títulos de propiedad de tierras solicitadas con la ayuda del ILV a las comunidades de Camisea y Shivankoreni.</p> <p>Primera tienda comunal, proyecto piloto en Camisea.</p>	<p>Se elaboró y publicó el texto para el Curso de Capacitación de Maestros: <i>Curso de capacitación... Nivel 3.</i></p> <p>La educación bilingüe, bajo los auspicios del Ministerio de Educación, se extendió por lo menos a tres programas pilotos en la sierra del Perú. Más tarde, mediante acuerdo entre el Ministerio de Educación y el gobierno alemán, organizaron otro programa grande en</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1964-68	Los matsigenkas construyeron campos de aterrizaje en Monte Carmelo y Tayakome para servir a sus escuelas.	Por varios años el equipo del ILV, aparte de otras medidas de primeros auxilios, proveyó tratamientos para la parasitosis a todos los matsigenkas que deseaban tomarlos. La salud en las comunidades empezó a mejorar.	Puno. El desarrollo de los programas fue muy distinto, en gran parte debido a sus filosofías y realidades educativas diferentes. A veces, estas diferencias influenciaban las políticas del Ministerio de Educación y afectaban los programas de la selva.
1965	<p>Se abrió: Escuela informal a orillas del río KOMPIROSHIATO (el número oficial fue recibido más tarde). Director: Prof. Pedro Vicente.</p> <p>Ya había cinco escuelas bilingües con un total de 124 alumnos y una escuela informal con 18 alumnos.</p>	<p>Haroldo Davis inició un estudio demográfico de ocho años para establecer nombres y líneas de parentesco. Tradicionalmente, los matsigenkas habían usado sólo términos de parentesco, pero, como los registros escolares requerían el uso de nombres y apellidos, fue importante ayudar a las familias a escoger sus apellidos y —al dar nombres— adoptar prácticas que documentaran las líneas de parentesco.</p> <p>Los matsigenkas formaron una comunidad en Shimaá, río KOMPIROSHIATO, Alto Urubamba, por invitación del Prof. Pedro Vicente, quien había solicitado ir a ese valle.</p>	<p>La oficina central de educación bilingüe en Yarinacocha estaba creciendo. Contaba con un Coordinador a tiempo completo, personal docente y un almacén de textos y materiales del cual se abastecía a las escuelas. Anualmente se nombraba a un Director para el Curso de Capacitación para Maestros, se realizaban giras de supervisión a las comunidades y se recibían informes de los supervisores nativos.</p> <p>Llegada de la Misión Suiza (MS) al Perú.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1966	<p>Miembros del equipo del ILV aprovecharon todas las oportunidades posibles para promover la lectoescritura, utilizando pizarras para hacer anuncios en las comunidades y en los cursos de capacitación de maestros, ilustrando con diagramas al hablar con los comuneros matsigenkas, escribiendo cartas a aquellos que sabían leer, llevando revistas con láminas y álbumes fotográficos para entretener a los visitantes, calculando precios en papel o en pizarras, dando instrucciones escritas junto con las orales, etc.</p> <p>A medida que los lingüistas traducían las porciones bíblicas, las entregaban a lectores para verificar su inteligibilidad, luego las publicaban en forma preliminar para ser puestas a prueba en los servicios religiosos.</p> <p>Se elaboraron y publicaron en matsigenka: <i>Manual de escritura 1</i> <i>Manual de escritura y ortografía 2</i>.</p>	<p>Los matsigenkas continuaron matriculándose en cursos de salud, carpintería, agricultura y mecánica. Varios de ellos asistieron al Instituto Bíblico de la Misión Suiza.</p> <p>Designación de una pareja de la Misión Suiza para el aprendizaje del idioma y la promoción en las iglesias.</p> <p>Con la mayor frecuencia posible los miembros del equipo del ILV aprovecharon cada oportunidad para enseñar los números y a contar dinero.</p> <p>Por invitación del Prof. Ventura Cruz K., un maestro experimentado, quien regresó a su tierra con el deseo de ayudar a sus paisanos, los</p>	<p>La misión estableció un Instituto Bíblico cerca de Pucallpa, y más tarde trajo ganado vacuno y abrió talleres para la capacitación en ganadería, mecánica y carpintería.</p> <p>La Misión Dominica empezó a abrir escuelas en el Bajo Urubamba y a designar maestros donde la gente no tenía escuelas bilingües. El idioma de instrucción en esas escuelas era el castellano. Varias de estas escuelas se abrieron; algunas fueron clausuradas más tarde; en 1992, cinco funcionaban aparte de las de los planteles de la Misión en Timpiá y Kirigueti.</p> <p>Lastimosamente, surgió una rivalidad entre los dos sistemas de enseñanza. El debate sobre el valor de la educación bilingüe frente a valor de la instrucción en castellano parecía ser parte de una problemática mucho más compleja en la que el deseo de controlar las poblaciones nativas es común en sociedades</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1966, continuación		matsigenkas fundaron la comunidad de Mantaro Chico, río Mantaro Chico en el Alto Urubamba.	mayoritarias. La presencia del ILV también fue considerada por algunos como competencia religiosa.
1967	<p>Se abrió: Escuela Bilingüe No. 64445, Mantaro Chico. Director: Venturo Cruz K. Se construyó un campo de aterrizaje para servir a la escuela.</p> <p>Se elaboró y publicó en matsigenka: <i>Manual de escritura 3</i>.</p> <p>Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: <i>Lecciones de castellano oral 1 y 2</i> <i>Educación sanitaria Progreso</i> - Manual de consulta para Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.</p>	<p>La idea de cultivar productos para la venta empezó a tener aceptación y los matsigenkas empezaron a sembrar chacras más grandes de café, cacao, frijoles, maní y arroz.</p> <p>Se elaboró y publicó para los promotores de salud: <i>Manual de primeros auxilios</i>.</p> <p>El ILV realizó programas de inmunización contra la DPT, la polio y el sarampión en todas las comunidades matsigenkas. El Ministerio de Salud vacunó contra la viruela y suplió algunas de las otras vacunas. Más tarde, la Misión Suiza continuó los programas de inmunización hasta que, aproximadamente en 1989, los matsigenkas firmaron un contrato para el cuidado de la salud con el Ministerio de Salud. Para 1992,</p>	<p>Las misiones dominicas han contribuido significativamente a la castellanización de aquellos que han asistido a sus escuelas.</p> <p>A la capacitación del Ministerio de Educación, del ILV y de la Misión Suiza se sumó la operación de un aserradero.</p>
1967 -75			

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1968	<p>Se elaboraron y publicaron en matsigenka:</p> <p><i>Microbios</i> (Texto de salud)</p> <p><i>Kenkitsatagantsi matsigenka</i> (Libro de lectura avanzada).</p> <p>3^{ra} Serie de matemáticas: <i>Cálculo 4 y 6</i> (revisiones).</p> <p>En la comunidad de Mipaya (ahora Nuevo Mundo) un traslado de población y el cambio del idioma de asháninka a matsigenka instaron al maestro bilingüe, el Prof. Carlos Ríos, a solicitar unirse al sistema educativo matsigenka.</p> <p>La escuela No. 7032, Picha, se trasladó a Puerto Huallana. Director: Prof. Mario Choronto. Los matsigenkas construyeron un campo de aterrizaje.</p>	<p>las inmunizaciones en el Bajo Urubamba estaban a cargo del personal médico del Ministerio de Salud destacado a la Posta Médica de Kirigueti. La doctora residente hacía viajes bimestrales a las comunidades de un área muy vasta, proporcionando vacunas y consultas médicas.</p> <p>La comunidad de Parariato se trasladó y reestableció en Puerto Huallana, procurando estar más cerca de los mercados.</p> <p>El personal del equipo matsigenka empezó a brindar servicios a la comunidad de Mipaya (más tarde denominada Nuevo Mundo) como parte del proyecto matsigenka.</p>	<p>El Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas en el Perú llegó al poder mediante un golpe de estado. Entidades extranjeras como el ILV fueron consideradas sospechosas. Se despidió del país a casi todas las empresas norteamericanas así como a organizaciones voluntarias y filantrópicas.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1968-70	<p>Los educadores del ILV intentaron iniciar la capacitación de supervisores pero encontraron una fuerte oposición. Por razones culturales, los jóvenes maestros matsigenkas no podían supervisar a sus paisanos.</p> <p>Los matsigenkas construyeron un campo de aterrizaje en Nuevo Mundo.</p>	<p>Proyectos pilotos: Matsigenkas capacitados en cursos vocacionales establecieron tiendas y postas comunales de salud en las comunidades más grandes. Visitas de supervisión rotativas ayudaron a los nuevos encargados de las tiendas y postas de salud a controlar sus inventarios, llevar los libros de contabilidad y conseguir abastos.</p>	<p>El gobierno revolucionario inició una amplia reforma agraria y creó la organización SINAMOS para su respectiva implementación.</p>
1969	<p>Se abrió: Escuela informal en Shimentaato, con el Prof. Pedro Rodríguez (el número oficial fue recibido más tarde). Los matsigenkas construyeron un campo de aterrizaje.</p> <p>Los educadores del ILV realizaron un taller de capacitación en una comunidad matsigenka enfocando específicamente los problemas de los maestros bilingües matsigenkas.</p>	<p>Por varios años, en un esfuerzo por preparar líderes matsigenkas, la comunidad escogió jóvenes que luego fueron apoyados (por padres de familia y miembros del equipo del ILV) mientras asistían a la escuela secundaria y a programas de educación superior.</p> <p>Los matsigenkas formaron una comunidad en Shimentaato río arriba de la escuela de Shima, río Kompiroshiato, en el Alto Urubamba. La gente de allí anhelaba tener una escuela y se congregó tan pronto como hubo un maestro disponible.</p>	



Todos los comuneros de Mantaro Chico —inclusive mujeres y niños— se unieron para contruir el campo de aterrizaje que abastecería su escuela.

– Fotos: H. Davis, hacia 1967





Italiano Simón (líder dinámico de Tayakome) estudia ganadería en Yarinacocha.

– Foto: D. Hesse, c. 1963

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1969, continuación	<p>Se abrió: Escuela Bilingüe No. 64449 en Nueva Luz. Directora: Prof. Dorotea Pereira. Los matsigenkas construyeron un campo de aterrizaje.</p> <p>Patricia Davis elaboró y publicó <i>Vamos a contar</i> (cuaderno de trabajo para la enseñanza de los números), resultado de tres años de investigación del sistema de numeración matsigenka. Debido a que el sistema tradicional matsigenka es muy diferente del occidental, los alumnos tenían gran dificultad con los conceptos numéricos. Fue la primera vez que identificamos ese sistema biunívoco; más tarde descubrimos que también existe en otros grupos de la familia lingüística arawaka.⁸</p> <p>Se elaboraron y publicaron en matsigenka: <i>Oe</i> (Libro de aprestamiento).</p> <p>3^{ra} Serie de lectura: <i>Etini</i> (Libro 1, edición experimental) <i>Pishiti</i> (Libro 2, edición experimental).</p>	<p>Los matsigenkas formaron una comunidad en Nueva Luz y solicitaron un maestro.</p> <p>Miembros del ILV auspiciaron más capacitación para promotores de salud.</p>	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1969, continuación	<p>Esta tercera serie se basaba en un cuento folklórico matsigenka y seguía un método nuevo, puesto que ninguno de los métodos usados hasta esa fecha habían sido satisfactorios. El nuevo intento estuvo mejor adecuado al idioma y a la cultura y tuvo éxito.⁹</p>		
1970 a 1979	<p>El análisis lingüístico, la traducción, la capacitación de maestros y la supervisión escolar continuaron.</p> <p>Empezó la venta de textos escolares pagados por el Ministerio de Educación (o, a veces, por el equipo del ILV) a precios subsidiados para los matsigenkas, quienes estaban aprendiendo a cultivar productos comerciales y a elaborar artesanías para autosostenerse.</p>	<p>Haroldo Davis continuó haciendo esfuerzos denodados para que los matsigenkas tuvieran nombres y listas de censos, escogieran terrenos adecuados para reservas, trajeran peritos agrimensores de la ciudad y consiguieran las firmas (o huellas digitales) necesarias para solicitar terrenos.</p> <p>En todos los proyectos de desarrollo comunal, el equipo del ILV y de la Misión Suiza destacados entre los matsigenkas pagaban con dinero de su bolsillo los costos de vuelos y demás gastos. Cuando sus recursos como voluntarios sin salario fijo no abastecían, buscaban financiamiento en otras partes.</p>	<p>El Ministerio de Educación, el ILV y la Misión Suiza realizaron numerosos cursos vocacionales (salud, carpintería, operación de aserraderos, mecánica, agricultura) tanto en el plantel central como en las comunidades.</p> <p>La Misión Suiza continuó patrocinando cursos pastorales en su plantel cerca de Pucallpa.</p>
1970	<p>Se elaboró y publicó una colección literaria en matsigenka:</p> <p><i>La zorra y la gansa silvestre</i> <i>El ratón y el zorro</i> <i>Una gallina y sus pollitos</i> <i>El zorro y el conejo</i></p>		

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1970, continuación	<p><i>La vida de Simón Bolívar</i> <i>El agua puede servir como remedio.</i></p>		
c. 1970	<p>El Ministerio de Educación inició cursos de verano a nivel secundario para maestros bilingües que habían terminado su educación primaria.</p>		<p>Se elaboró y publicó como texto para el Curso de Capacitación: <i>Manual de Salud para maestros bilingües.</i></p>
1970	<p>Nueve escuelas bilingües entre los matsigenkas (una con un plantel satélite) inscribieron a aproximadamente 263 alumnos.</p>		<p>El gobierno estableció la reserva ecológica del Manú. La entrada al parque era estrictamente controlada. La caza y la pesca eran controladas para proteger a las especies en peligro de extinción y para preservar la riqueza del ambiente para estudios científicos. Las restricciones del Parque hicieron cada vez más difícil el ingreso del ILV para servir a la escuela y la posta médica de Tayakome.</p>
1971	<p>Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: <i>Mirar, Pensar y Hacer</i> (Aprestamiento para la lectura 1) <i>Curso Práctico de Castellano Audio-Oral 1.</i></p> <p>Se elaboraron y publicaron en matsigenka: <i>Libro de escritura 1 y 2</i> (programados según el contenido de los libros de lectura) <i>Manual para maestros bilingües matsigenkas.</i></p>	<p>Haroldo Davis continuó con las solicitudes y los croquis de las reservas de tierras para las comunidades matsigenkas.</p> <p>Los matsigenkas formaron una comunidad en Segakiato. Eran miembros de la comunidad de Tayakome los que no estaban dispuestos a quedarse aislados de los mercados y a vivir bajo las restricciones de la reserva ecológica. Totalmente por propia iniciativa, luego que una autoridad les aseguró que tenían el</p>	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1971, continuación	<p>3^{ra} Serie de Lectura: <i>Shiani</i> (Libro 3) <i>Matsontsori</i> (Libro 4).</p> <p>La elaboración de textos escolares y los viajes de supervisión a las escuelas continuaron.</p>	<p>derecho de escoger dónde vivir, aproximadamente la mitad de la población de Tayakome se trasladó fuera de los límites del Parque a la vertiente del Camisea. Fue una decisión traumática que dividió a algunas familias. Un maestro auxiliar y un promotor de salud se quedaron en Tayakome. El equipo del ILV estaba dispuesto a servirles pero la administración del Parque determinó que no necesitaban los servicios médicos y educativos del ILV ni de la Coordinación de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación. Luego en 1982 las autoridades permitieron el establecimiento de una escuela de la RESSOP.¹⁰</p> <p>A mediados de la década de los ochenta, la población del Parque, sufrió una fuerte epidemia en la que hubo muertes. Los científicos que estudiaban en el Parque en ese entonces contuvieron la epidemia e intercedieron en favor del pueblo.</p>	<p>La educación bilingüe se estaba extendiendo. El Ministerio de Educación informó que en toda la selva había 181 escuelas bilingües con 307 maestros nativos en 22 grupos lingüísticos. Estas estaban distribuidas en ocho Zonas Educativas dentro de la jurisdicción de cuatro Oficinas Regionales de Educación.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1971, continuación		<p>En 1992 se informó que cierta ayuda médica estaba al alcance de los matsigenkas que viven dentro de la jurisdicción del Parque.¹¹</p> <p>En 1992, miembros de la comunidad de Segakiato todavía expresaban su satisfacción por haberse establecido en el río Camisea.</p> <p>Cumpliendo con la política del ILV, los miembros integrantes del equipo matsigenka procuraban no influenciar en las decisiones de la comunidad, apoyar cualquier decisión tomada, obedecer las leyes del país y aconsejar a los matsigenkas a hacer lo mismo. Esta tarea no siempre fue fácil, pues hubo ocasiones en que las disposiciones gubernamentales contradecían los deseos de los matsigenkas, por ejemplo, cuando el gobierno estableció una prohibición de comercializar las pieles de ciertos animales. Esta medida afectó fuertemente la economía de la</p>	<p>El personal médico del ILV empezó a ayudar a los promotores de salud a relacionarse con las Oficinas Regionales de Salud. Con el tiempo, más de 60 miembros de diferentes grupos lingüísticos se incorporaron al programa rural del Ministerio de Salud. Dicho Ministerio los abastecía y les pagaba su sueldo.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1971, continuación	<p>Noviembre: Haroldo Davis viajó a Quillabamba y entregó al Ministerio de Agricultura las solicitudes de terreno, ya llenadas, de todas las comunidades matsigenkas que todavía no tenían reservas. De regreso el 24 de diciembre, falleció al caer el avión de la Cía. Lansa en la ruta Lima-Pucallpa en el que viajaba.</p>	<p>comunidad y también afectó fuertemente nuestra relación con la comunidad cuando tuvimos que rehusarnos a la compra o el transporte de las pieles, para no transgredir la ley. Era difícil defender las buenas intenciones de parte del gobierno de preservar las especies animales, que —desde la perspectiva matsigenka— no les parecían que estaban en peligro de extinción.</p>	<p>La desconfianza hacia entidades extranjeras era muy fuerte en todo el Perú.</p>
1972	<p>Ronaldo (Rani) Snell —hijo de Walter y Betty— no asistió a la universidad por un semestre para cubrir el vacío dejado por Haroldo Davis. Otros colegas, a pesar de sus horarios sobrecargados, ayudaron con la contabilidad y otras tareas extras. Dicha ayuda permitió que los maestros matsigenkas asistieran al Curso de Capacitación de enero a marzo, como de costumbre.</p>	<p>Gerardo y Eunicia Hamill, del ILV, brindaron sus servicios en reemplazo de Haroldo Davis y fueron designados al proyecto matsigenka por dos años.</p> <p>Iniciación del transporte para el mercado (canoa motorizada).</p>	<p>Se elaboró y publicó para todas las escuelas bilingües: <i>Castellano audio-oral 2</i> (experimental)</p> <p>Personal médico de la Misión Suiza inició la capacitación para promotores de salud en cursillos enseñados en las mismas comunidades.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1972, continuación	<p>Se abrió: Escuela Bilingüe No. 64514, Segakiato, con el Prof. Martín Vargas como Director. Los matsigenkas construyeron un campo de aterrizaje.</p> <p>Se elaboró y publicó - Colección literaria matsigenka: <i>La liebre y la tortuga y otros cuentos</i> (Libro 8).</p> <p>Como resultado de la Ley de Reforma Educativa los textos del sistema escolar bilingüe fueron declarados obsoletos, justo cuando casi se habían terminado de elaborar todos los libros del currículo escolar y la mayoría de los maestros empezaban a desempeñarse bien. Felizmente, los textos matsigenkas de más reciente publicación se ajustaban bien a las nuevas guías para poder seguir siendo usados pero el cambio radical en el currículo confundió y desmoralizó a muchos maestros.</p> <p>La política nacional de educación bilingüe incluyó un nuevo</p>	<p>Se abrieron tiendas y postas de salud en todas las comunidades. Instructores del ILV y de la Misión Suiza impartieron más capacitación en las comunidades. Visitas ocasionales de entidades del gobierno.</p> <p>Establecimiento de aserraderos en dos comunidades de fácil acceso.</p>	<p>El Ministerio de Educación publicó el Decreto Supremo 003-ED/73 como ley de Reforma Educativa.¹² Las autoridades descentralizaron el sistema educativo en un esfuerzo por adecuar la educación a las necesidades locales. Todos los textos escolares fueron declarados obsoletos. El currículo fue revisado para incluir los métodos de instrucción global de Freire y las matemáticas modernas. La reorientación política y pedagógica de todos los maestros continuó por casi diez años.</p> <p>En el mismo Decreto Supremo 003-ED/73, también fue formulada una política nacional de educación bilingüe. Los objetivos fueron tres: a) Crear una conciencia crítica. b) Contribuir a la creación de un nuevo hombre. c) Lograr el uso del castellano como idioma común del pueblo peruano y al mismo tiempo reafirmar el respeto por la diversidad lingüística y la revitalización de las lenguas vernáculas.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
<p>1972, continuación</p> <p>1973</p>	<p>componente —la retención del idioma materno. La educación bilingüe ya no debía ser una mera transición de la lengua materna al castellano.</p> <p>Se abrió: Escuela Bilingüe No. 64553, Tigompinía. Director: Prof. Roberto Leonidas. Los matsigenkas construyeron un campo de aterrizaje.</p> <p>Los miembros del ILV organizaron una excursión a Quillabamba y al Cusco para los maestros matsigenkas y piros. Este fue el primer contacto de los maestros bilingües con las oficinas de su distrito educativo; agradecieron mucho la gentileza con que fueron recibidos.¹³</p>	<p>Guillermo Ríos y su esposa Julia Vicente asistieron al curso de capacitación para promotores de salud ofrecido por el Hospital Amazónico (duración un año). Posteriormente establecieron una posta de salud en Camisea que sirve al pueblo hasta hoy día.</p> <p>Una comunidad se reunió en Tigompinía por invitación del Prof. Roberto Leonidas, quien deseaba servir a sus familiares de esa región.</p> <p>Basándose en los datos recopilados por Haroldo Davis, Eunicia Hamill y Patricia Davis completaron y distribuyeron formularios provisionales de nacimiento y vacunación a unas 2,000 personas.</p> <p>La excursión de los maestros les sirvió para establecer contactos con las autoridades provinciales de los Ministerios de Educación y Agricultura, la oficina de Reforestación, los Registros Civiles y las Fuerzas Armadas.</p>	<p>La instrucción en lengua materna fue oficialmente autorizada por este documento.</p> <p>El Hospital Amazónico (cerca de Pucallpa) empezó a ofrecer cursos sobre salud autorizados por el Ministerio de Salud.</p> <p>Se elaboró: <i>Manual para supervisores</i> (para supervisores nativos).</p> <p>Durante su excursión a Quillabamba y Cusco, los maestros bilingües aprendieron que la región del Bajo Urubamba quedaba tan lejos que ni aparecía en los mapas de las oficinas provinciales y departamentales. Como los mapas se cortaban en el pongo de Maiñique, el Bajo Urubamba</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1973, continuación	<p>El equipo del ILV reinició la capacitación de un maestro como supervisor escolar. Como el candidato ya tenía más edad, lentamente fue aceptado.</p>	<p>También visitaron al Presidente de la Corte Suprema del Cusco. Al llegar a tener conocimiento de las comunidades del Bajo Urubamba, las autoridades estuvieron dispuestas a atenderlas.</p> <p>Como resultado del viaje, los matsigenkas recibieron Registros Civiles por primera vez y nombraron encargados matsigenkas para llevar los registros en dos comunidades centrales.</p> <p>Miembros de la iglesia empezaron a componer himnos con melodías matsigenkas tradicionales.</p>	<p>no figuraba en cuestionarios de presupuesto ni de servicios públicos.</p>
1974	<p>La educadora del ILV dirigió un Curso de Pedagogía en Camisea para los maestros matsigenkas.</p> <p>Se elaboró y publicó para ese curso: <i>La gramática puede ser sencilla</i> (gramática castellana).</p> <p>A pesar de las dificultades, los matsigenkas del Bajo Urubamba empezaron a viajar con regularidad a las oficinas educativas distritales y a otras ciudades al</p>	<p>Estos fueron agregados al himnario, la pieza literaria más usada en la sociedad.</p> <p>Como el cuidado de la salud, el cuidado prenatal, y el cuidado de los bebés iba mejorando, la población empezó a aumentar y con ello el número de niños matriculados en la escuela.</p> <p>Por iniciativa propia, las comunidades empezaron a crear comedores comunales con</p>	<p>A fines de 1974, aunque los estudios lingüísticos continuaban, el ILV retiró a todos sus educadores esperando evitar las críticas de algunos que los acusaban de ser voceros de la dominación cultural imperialista.</p> <p>Nuevas leyes requirieron que las comunidades nativas se organizaran como grupos o</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1974, continuación	<p>sur del pongo de Maiñique, aumentando así sus contactos con el mundo exterior y sus conocimientos de él.</p> <p>Como resultado de la descentralización, las escuelas bilingües matsigenkas ya dependían de Pucallpa. La función de supervisión del ILV terminó y los maestros matsigenkas empezaron a relacionarse con las oficinas educativas de Atalaya y luego de Quillabamba.</p> <p>Por varios años, las oficinas educativas distritales de la selva no familiarizadas con la educación bilingüe se desanimaban (y en algunos casos prohibían) de usar textos en lengua materna.</p> <p>Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: Libros de salud preventiva: <i>Las moscas</i> <i>Manual para la salud.</i></p>	<p>mesas (para levantar la comida del suelo, decían). Los comedores llegaron a ser centros de la vida cívica y social.</p> <p>Los matsigenkas formaron una comunidad en Mayapo por invitación del Prof. Carlos Ríos, quien regresó al área para servir a sus familiares.</p> <p>La mayoría de los miembros de la comunidad de Mantaro Chico se trasladó a Camaná esperando tener más acceso a los mercados. El traslado, aunque fue pacífico, ocasionó mucho sufrimiento. El grupo tuvo que caminar a través de una montaña escarpada y luego (sin saber nadar) viajar en balsa a su nueva ubicación río abajo. En 1992, sin embargo, miembros de la nueva comunidad expresaban</p>	cooperativas. Ya no serían aceptadas solicitudes de individuos pretendiendo representar a un grupo.

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1975	<p>Se abrió: Escuela Bilingüe No. 64453 en Mayapo. Director: Carlos Ríos. Los matsigenkas construyeron un campo de aterrizaje.</p> <p>La escuela 64445 se trasladó de Mantaro Chico a Camaná. Los matsigenkas construyeron un campo de aterrizaje.</p> <p>Los maestros matsigenkas atravesaron grandes dificultades y peligros al viajar para cumplir con los requisitos de las oficinas educativas —para capacitarse, entregar registros, cobrar salarios, etc.</p> <p>La educadora del ILV publicó un boletín ocasional de noticias, redactado principalmente por los matsigenkas, para proveer material de lectura adicional.</p> <p>Durante la descentralización los maestros bilingües de toda la selva trataban directamente con las oficinas educativas de los diferentes distritos, y los registros de creación de escuelas y de asistencia</p>	<p>su satisfacción de haberse trasladado.</p> <p>Una motochata (barcaza) de 20 toneladas, obsequio del gobierno alemán, fue entregada a los matsigenkas para proveer transporte al mercado. (La canoa motorizada había resultado muy pequeña.)</p> <p>La Marina de Guerra del Perú preparó una tripulación matsigenka de cinco hombres —capitán, tripulantes y mecánico— en la Escuela Naval de Iquitos.</p> <p>Con la ayuda del ILV, una Cooperativa Agrícola Matsigenka fue formada de acuerdo con los lineamientos del SINAMOS. Esta organización tenía reuniones anuales, elección de funcionarios, agendas escritas, actas oficiales, informes escritos a la membresía y comités responsables de diferentes aspectos del comercio.</p>	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1976	<p>ya no eran enviados a una oficina central. Como resultado, no existen datos sobre el total de escuelas y maestros en el programa bilingüe desde la fecha de la descentralización.</p> <p>Se elaboró y publicó en matsigenka: <i>Cuentos folklóricos de los matsigenkas</i> (Libro 8, revisado).</p> <p>Se publicó en castellano para los maestros matsigenkas: <i>Guía de enseñanza para clases de religión.</i></p>	<p>Empezó a funcionar una red radiofónica de doble vía entre la motochata, Pucallpa (puerto mercadero), y Nueva Luz (puerto de origen y almacén). La instalación fue posible gracias a un donativo del Embajador de Canadá en el Perú.</p> <p>Primera conferencia anual de la Iglesia Evangélica Matsigenka Maranatha. Organización formal de la iglesia a nivel central y comunal, con líderes electos, conferencias anuales, reuniones mensuales de negocios, agendas escritas y actas oficiales. La asistencia continuó creciendo.</p> <p>Los matsigenkas construyeron un almacén grande en Nueva Luz. La Misión Suiza ayudó a financiar y encementar un piso grande para secar arroz, frijoles y café.</p> <p>El ILV y la Misión Suiza ayudaron a capacitar contadores para la cooperativa y la motochata. Para simplificar la contabilidad, en</p>	<p>Bajo el Gobierno Revolucionario, al ILV se le dio plazo hasta fin de año para salir del país. Pero, antes de diciembre, el gobierno cambió y, aunque las operaciones fueron reducidas, nunca fue necesario que la organización como tal saliera del Perú. Sin embargo, esta situación aceleró la transferencia de las responsabilidades a los líderes nativos, que ya estaba en proceso.</p>



Ceremonia de clausura del Instituto Bíblico Matsigenka.
– Foto: W. Friedli, Nuevo Mundo, hacia 1993-94



Profesora del Instituto
Bíblico Matsigenka,
Olga Vargas Pereira.

– Foto: W. Friedli, Nuevo
Mundo, hacia 1985-87



Plantel del Instituto Bíblico Matsigenka.
– Foto: W. Friedli, Nuevo Mundo, hacia 1993-94

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
<p>1976, continuación</p> <p>1977</p>	<p>Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: Textos de salud preventiva: <i>Los anquilostomas</i> <i>La amebiasis</i> <i>La tuberculosis pulmonar.</i></p> <p>Se elaboró y publicó en borrador para el Curso de Capacitación: <i>Pedagogía</i> (Guía para candidatos al magisterio bilingüe).</p> <p>Esta guía ha sido revisada anualmente y reimpressa hasta 1993 bajo el título <i>Manual de pedagogía para profesores bilingües de la selva.</i></p> <p>Se publicó en 1976 y se distribuyó en 1977: <i>Nuevo Testamento matsigenka.</i> Este libro resultó ser un gran estímulo para el alfabetismo.</p>	<p>vez de que tengan un juego grande de libros, cada sección —es decir, los almacenes de productos, combustible, mercadería, mecánica, medicinas y materiales escolares— mantenía sus propias cuentas. Los encargados de las tiendas comunales, los promotores de salud y los mecánicos compraban en los almacenes centrales y llevaban cuentas separadas.</p> <p>A través de los años la tripulación de la motochata capacitó a nuevos capitanes, tripulantes y mecánicos de diesel hasta que tres tripulaciones completas se podían turnar y los cultivos de ninguno sufrían daño. La operación de la motochata generó gran prestigio y autoestima entre los matsigenkas; esto ha contribuido a una mayor confianza en sí mismos como grupo y mayor experiencia en negocios de lo que normalmente se espera de un grupo aislado.</p>	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1977, continuación	<p>Desde 1946, el análisis lingüístico y la recolección de vocablos estuvieron siempre en proceso.</p> <p>Algunos artículos lingüísticos habían sido publicados. En esta época los lingüistas de campo dirigieron su atención a la preparación del manuscrito de un diccionario matsigenka-castellano de 6,000 palabras y una descripción gramatical para ser usada en las escuelas. Se han publicado varias versiones, pero la obra acabada fue publicada en 2011 y es disponible en la página web www.sil.org/americas/peru - Diccionario matsigenka</p> <p>Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües:</p> <p><i>Pepe el travieso</i> (castellano como segundo idioma)</p> <p><i>Curso de castellano audio-oral 1</i> (revisado).</p> <p>Los líderes matsigenkas sentían la necesidad de una mayor preparación en administración educativa y pidieron la</p>	<p>Los líderes de la iglesia matsigenka, con el asesoramiento principal de la Misión Suiza, fundaron un Instituto Bíblico.</p> <p>Dos comunidades recibieron piladoras de arroz por medio del ILV. Estas eran propiedad de los matsigenkas, formaban parte de la cooperativa, y personal matsigenka capacitado estaban a cargo de su operación.</p> <p>Todos los títulos matsigenkas de tierras, que fueron anulados durante una serie de cambios de políticas y leyes, fueron reactivados y reasignados bajo el Gobierno Revolucionario con la</p>	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1977, continuación	continuación del asesoramiento por parte de la educadora del ILV, solicitud que no fue posible satisfacer en vista de la situación política.	<p>ayuda de Vecinos Municipales.</p> <p>Representantes matsigenkas viajaron al Ecuador bajo los auspicios del SINAMOS para observar la Cooperativa Shuar, adquiriendo así mayores conocimientos sobre otras organizaciones nativas.</p> <p>Se elaboraron y publicaron para los promotores de salud: <i>Mordeduras de culebras venenosas y su tratamiento</i> <i>Hepatitis, leptospirosis, fiebre amarilla: ¿Cómo son?</i> <i>Extracciones dentales</i> <i>Cuidado y alimentación del bebé.</i></p> <p>La cooperativa extendió sus servicios a todas las comunidades matsigenkas con escuelas bilingües en el Bajo Urubamba. (Anteriormente, sólo hubo suficiente personal capacitado en la administración de tiendas para poder servir a las comunidades centrales.)</p>	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1977 a 1979		<p>La Misión Suiza financió y ayudó a encementar una segunda plataforma de secado (en Camisea).</p> <p>12,000 kg. de frijoles de una sola comunidad fueron vendidos.¹⁴</p> <p>La Cooperativa había crecido hasta ser un negocio multimillonario (en soles) y era administrada totalmente por matsigenkas. La Misión Suiza, y cada vez menos el ILV, continuaron su asesoramiento. Los talleres de la Misión Suiza proveían servicios de reparación para la motochata y sus motores.</p> <p>Además de una chacra para cubrir los costos de textos escolares, por lo menos una comunidad mantuvo una segunda chacra para subvencionar medicinas y una tercera para pagar las reparaciones y el reemplazo del motor de la comunidad.¹⁵</p>	<p>Poco a poco los maestros del país, muchos de los cuales habían estado descontentos con la reforma curricular, volvieron a los métodos de enseñanza más tradicionales, aunque mantuvieron algunas de las técnicas modernas del nuevo currículo introducidas por la Reforma Educativa.</p> <p>El Ministerio de Educación pidió otra vez al ILV que envíe a unos cuantos educadores para que presenten la pedagogía de enseñanza en el idioma materno en el Curso de Capacitación para maestros.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1978	Traslado: Escuela No. 64553 de Tigompinía a Chokoriari.	La comunidad de Tigompinía se trasladó a Chokoriari, río abajo en el Urubamba, para estar más cerca de un puerto de embarque de la motochata y así facilitar el transporte de productos al mercado. El ganado fue llevado en balsas.	
1979	<p>La mayoría de las comunidades matsigenkas sembraba productos para la venta en chacras comunales. La ganancia cubría el costo de textos escolares y materiales educativos.</p> <p>Los maestros matsigenkas, viendo que el transporte a sus oficinas educativas distritales era muy peligroso y costoso, solicitaron se les transfiriese a la jurisdicción de Pucallpa (situada en el departamento de Ucayali, pero —geográficamente— más accesible). El pedido fue concedido por un tiempo, luego fue denegado. Entre los años 1970 y 1990, la jurisdicción cambió entre Quillabamba y Pucallpa unas cuatro veces, con gran</p>		<p>Bajo acuerdos con las oficinas de Coordinación Regional, el ILV reanudó ciertos proyectos educativos, de salud y desarrollo comunal.</p> <p>En octubre, el ILV firmó un nuevo contrato por diez años con el gobierno del Perú.</p> <p>Se elaboró y publicó: <i>Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana</i> por M. L. Larson y P. M. Davis. Lima: Ignacio Prado Pastor. 1981: Versión en inglés. <i>Bilingual Education: An Experience in Peruvian Amazonia.</i> Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics y Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1979, continuación	interrupción en las labores de los maestros en cada caso y en el pago de sus haberes.		
1980 a 1989	Empezamos la renovación de casi todos los textos escolares bilingües para aproximadamente 28 grupos idiomáticos de la selva.	La iglesia matsigenka adoptó nuevos estatutos y se constituyó legalmente. Evangelistas itinerantes matsigenkas visitaban las comunidades por turnos. Las conferencias anuales llegaron a ser un aspecto importante en la vida de la iglesia. La lectura de las Sagradas Escrituras era central en las actividades pero el himnario también era muy usado.	Debido a la crisis económica en el Perú, el ILV colaboró con el Ministerio de Educación en la búsqueda de fondos para la publicación de textos escolares.
1980	Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües:	1980 - Se elaboró y publicó para alumnos más grandes y adultos: <i>Manual de ganadería</i> .	Donaciones generosas de varias organizaciones, especialmente de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional, permitieron que muchos textos llegaran a los niños de la selva.
1981	<i>Vivamos unidos</i> (Ciencias Sociales, 1 ^{er} Grado) <i>Nuestro mundo</i> (Ciencias Naturales, 2 ^{do} Grado).	Mujeres matsigenkas empezaron a asistir al Instituto Bíblico Matsigenka en número significativo. Empezaron a asumir posiciones como maestras de escuela	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1982	<p>1982: <i>Vamos a leer</i> (Aprestamiento para la lectura #2).</p> <p>hacia 1982: <i>Matemática 1</i> (1^{er} Grado).</p> <p>El Ministerio de Educación creó una escuela secundaria con énfasis agropecuario para los grupos matsigenka y yine en Nueva Luz. Un matsigenka fue nombrado director.</p> <p>El Prof. Juan Sebastián, especialista yine en educación bilingüe, fue nombrado supervisor de las escuelas primarias matsigenkas e yines.</p> <p>Líderes matsigenkas, en el área educativa y en el área eclesiástica, empezaron a producir cartas y otros materiales en mimeógrafos donados.</p> <p>c. 1983 - Se elaboró y publicó para todas las escuelas bilingües: <i>Matemática 2</i> (2^{do} Grado).</p>	<p>dominical y líderes de estudios bíblicos para mujeres, también a presentar números musicales.</p> <p>El Prof. José Pereira de manera independiente convocó y enseñó un curso para contadores.</p> <p>En esa época, líderes matsigenkas se relacionaban directamente con las oficinas del gobierno, Vecinos Mundiales y otras organizaciones de apoyo</p> <p>Escritores y traductores fueron capacitados en talleres del ILV.</p> <p>La Misión Suiza publicó: <i>Cartilla para la alfabetización de adultos</i> (basada en el himnario).</p>	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1983	<p>Los matsigenkas terminaron la construcción del plantel y una oficina para la escuela secundaria.</p> <p>El Coordinador educativo bilingüe yine-matsigenka dio cuenta de 9 escuelas primarias matsigenkas con 18 maestros y 597 alumnos.¹⁶</p>	<p>Mujeres matsigenkas empezaron a dar clases de alfabetización para adultos.</p> <p>Walter Snell llevó ovejas en un esfuerzo por encontrar una nueva fuente de proteínas aceptable para la gente.</p>	
1984	<p>En una decisión histórica, el Ministerio de Educación creó un nuevo distrito escolar con oficinas principales en Nueva Luz. Por Oficio No. 03-84-SSE-22-NL cuatro matsigenkas fueron nombrados para ocupar cargos en la Dirección y Supervisión. Desde allí, los maestros podrían relacionarse con una oficina educativa local.</p> <p>La jurisdicción de dicha oficina cubriría sólo el área del Bajo Urubamba. Puesto que desde 1974 las escuelas del Alto Urubamba raras veces han podido conseguir textos escolares, se duda que hayan podido continuar</p>	<p>Por decisión propia, la contribución del ILV al desarrollo comunal fue muy limitada. Los cargos de supervisión habían pasado a la directiva de la Cooperativa Matsigenka.</p> <p>El personal de la Misión Suiza continuó con la capacitación y la asesoría cuando eran solicitadas.</p>	<p>Un Instituto Superior Pedagógico Bilingüe fue establecido por el Ministerio de Educación para maestros bilingües que habían completado la secundaria en el plantel central de Yarinacocha y deseaban seguir estudios en el campo de la educación.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1984, continuación	<p>con el currículo de las escuelas bilingües o con la enseñanza en lengua materna.</p> <p>A pedido del supervisor, la educadora del ILV dirigió un cursillo de implementación para maestros en las comunidades matsigenkas, en el cual se incluyó la capacitación parcial de supervisores.</p> <p>Los primeros maestros matsigenkas empezaron a asistir al Instituto Superior Pedagógico.</p> <p>Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües: <i>Ana y Pepe</i> (introducción a la lectura en castellano) <i>Matemática 3</i> (Tercer Grado) <i>Mariquita la cochinita</i> (Ciencias Naturales 1) <i>Las moscas</i> (Ciencias Naturales 3).</p>		
1985	<p>Se elaboró y publicó en matsigenka: 4^{ta} Serie de Lectura: <i>Pájaros y animales de la selva</i> (Libro 5).</p>	<p>Inclusión de un curso sobre pastoreo de ovejas en el currículo de la escuela secundaria.</p>	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1986 y los años siguientes	<p>El Ministerio de Educación patrocinó una campaña de alfabetización para adultos. Maestros bilingües o adultos alfabetizados especialmente contratados dieron las clases de alfabetización en la mayoría de las comunidades matsigenkas.</p> <p>En 1992, aunque parecía que casi nadie había llegado a dominar la lectura los adultos estaban mucho más enterados sobre los procesos de la lectoescritura.</p>	<p>Una amplia exploración petrolera en la región proveyó oportunidades altamente educativas para los matsigenkas que observaban las operaciones. Por lo menos en cuatro comunidades, proveyó también contactos intensivos con los jefes y trabajadores petroleros, algunas oportunidades de trabajo y creó la necesidad de que los líderes matsigenkas negociaran para proteger los derechos nativos.</p>	<p>Durante la década de los ochenta, debido a la crisis económica en el país, los miembros del equipo del ILV pagaron una parte significativa de los costos de publicación de varios textos escolares; donativos cubrieron el resto.</p>
1986	<p>Se elaboraron y publicaron para todas las escuelas bilingües:</p> <p><i>Sara y Benito</i> (libro de lectura y gramática en castellano)</p> <p><i>Matemática 4</i> (Cuarto Grado).</p>	<p>Los matsigenkas formaron una comunidad en Pagoreni, en respuesta a la invitación de un maestro quien se preocupaba por la gente donde todavía no había contacto.</p>	
1987	<p>Se abrió: Una nueva escuela en Pagoreni.</p>		

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
c. 1987	Se elaboró y publicó en matsigenka: 4 ^{ta} Serie de lectura: <i>Etini</i> (Primer Grado).	Un matsigenka fue electo Presidente de una asociación de iglesias de diez grupos étnicos. Él, como funcionario de dicha asociación, viajaba por la selva, adquiriendo experiencias que traía a su pueblo.	
1988	<p>Se elaboró y publicó en matsigenka: 4^{ta} Serie de lectura: <i>Pishiti</i> (Segundo Grado).</p> <p>Por Resolución Directoral 0178-88-ED la División de Supervisión Educativa de Nueva Luz se convirtió en una Red Educativa. Por un tiempo el Director matsigenka ya había tenido la responsabilidad de contratar a los maestros. Más de cincuenta maestros de primaria trabajaban en la División.</p> <p>La Red Educativa se convirtió en un Sistema de Centros Educativos y Redes de Administración.</p>		

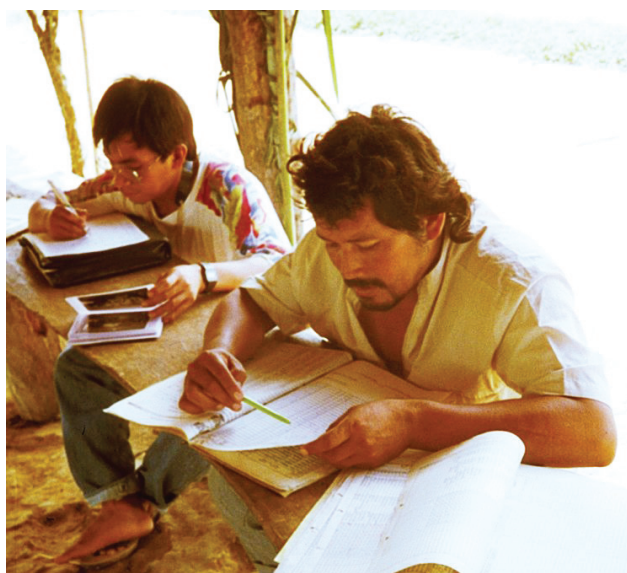
Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1989	<p>Por Resolución Directoral 0105 los Centros Educativos pasaron a ser un Comité de Coordinación Educativa (el cambio representaba diferencias en la forma de administración pero no había cambios de personal). La oficina continuó en Nueva Luz.</p> <p>A su solicitud, los profesores José Pereira y Edgar Barrientos fueron capacitados en la elaboración de libros de lectura por el equipo del ILV. Como parte del proceso, fueron co-autores del nuevo libro: <i>Matsontsori</i> (4^{ta} Serie de Lectura, Tercer Grado).</p>		<p>En Lima, la nueva Oficina Administrativa de Educación Bilingüe introdujo una nueva Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Ministerio de Educación, 1989).¹⁷</p>
1988 a 1992	<p>La capacitación para maestros en el plantel de Yarinacocha continuó cada año bajo los auspicios del Ministerio de Educación.</p>	<p>Por primera vez, un matsigenka, el Prof. Gustavo Hernández, fue electo Senador Departamental.</p> <p>Siguiendo el reglamento para las comunidades rurales elaborado a nivel nacional, las comunidades matsigenkas se organizaron, cada una con una directiva electa, una Asamblea General mensual, agendas escritas y actas oficiales. Luego de su incorporación,</p>	



El Supervisor escolar, Edgar Barrientos P., se para en la entrada del Colegio secundario de Mayapo.

– Fotos: P. Davis, Mayapo, 1992

El Supervisor revisa registros escolares con el Profesor Never Allui.



Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
<p>Finales de los 80 y principio de los 90 continuación</p>	<p>En contraste con los primeros años, cuando había cierta oposición al nombramiento de mujeres a la docencia, varias mujeres fueron nombradas por el Coordinador matsigenka, a medida que programas pre-escolares y de Educación Inicial fueron iniciados en las comunidades matsigenkas.</p>	<p>Alcaldes, Teniente-Gobernadores y Jueces de Paz fueron nombrados por las autoridades peruanas.</p> <p>Las mujeres matsigenkas, en casi todas las comunidades con escuela bilingüe, organizaron clubes de madres. Tenían una participación muy activa en los asuntos comunales, proveyendo almuerzos a los hombres en días de trabajo público, preparando desayunos escolares para los niños y asumiendo la responsabilidad por la apertura y el mantenimiento de las calles de la comunidad.</p> <p>El presidente de la asociación matsigenka de iglesias viajó como delegado de las iglesias indígenas de la Amazonía al Congreso Mundial de Evangelismo en Manila, Filipinas y trajo a su pueblo una mayor conciencia del mundo.</p> <p>Líderes matsigenkas viajaron a Lima para exigir su derecho a ser representados en las</p>	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1990	<p>1990 - Se elaboró y publicó para todas las escuelas bilingües: <i>Explorando el castellano</i> (Lectura y gramática castellana, Cuarto Grado).</p> <p>La publicación de textos escolares demoró mucho por falta de fondos.</p> <p>Los maestros matsigenkas empezaron a experimentar gran dificultad para financiar su educación continua y los padres de familia se quejaron de que la educación superior de sus hijos ya era casi imposible.</p>	<p>negociaciones sobre la explotación del gas natural de su región.</p> <p>La inflación, el caos financiero en el país y la caída de los precios agrícolas agotaron los fondos de la Cooperativa Matsigenka. Las tiendas dejaron de funcionar. La operación de la motochata se volvió muy cara y esta fue vendida. Sin embargo, la asociación siguió siendo una organización central, una voz política, y representación ante el mundo exterior. Cambió su nombre a Central de Comunidades Nativas Matsigenkas (CECONAMA) y es el ente coordinador de las comunidades con escuelas bilingües del Bajo Urubamba. La experiencia y los edificios adquiridos por la Cooperativa quedan dentro de la comunidad matsigenka, y se espera que esfuerzos agrícolas cooperativos serán reiniciados una vez que los precios de los productos agrícolas sean favorables.</p>	<p>La actividad subversiva, al principio, se restringió a la sierra del Perú. Pero, hacia fines de los ochenta, se propagó por la selva y el viaje en los ríos principales se hizo más peligroso. Este factor afectó la decisión de los matsigenkas de vender la motochata.</p> <p>La inflación disminuyó el poder adquisitivo de los salarios de los docentes en todo el país a tal punto que los maestros sin chacras no podían proveer alimentos para sus familias.</p> <p>1990 - Educadores del ILV empezaron a preparar un comité de maestros bilingües e hispanohablantes en calidad de aprendices para elaborar textos de castellano como segundo idioma. Un texto experimental <i>Descubriendo el castellano</i> fue publicado por el comité y probado en el Curso de Capacitación para maestros de 1991.</p>

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1991	<p>Las autoridades educativas establecieron planteles satélites secundarios en otras dos comunidades centrales para servir a los alumnos en lugares más cercanos a sus pueblos. Como resultado de ello, más niñas pudieron asistir al colegio.</p> <p>Se elaboró y publicó en matsigenka: <i>Animales de Africa</i> (Libro de lectura 6).</p> <p>Se abrió: Escuela informal en Montetoni. Por acuerdo especial no fue designada como escuela fija sino como una que podía ser ubicada dondequiera que este pueblo nómada quería estar.</p> <p>Más tarde, dos alfabetizadores del grupo nanti fueron</p>	<p>Reservaciones de tierras ampliadas para todos los matsigenkas fueron recibidas con la ayuda del CEDIA (organización no gubernamental dedicada a ayudar a las poblaciones nativas).</p> <p>Un Congreso de Comunidades Nativas del Bajo Urubamba reunió a representantes de las oficinas gubernamentales para presentar sus necesidades —por ejemplo, transporte a los mercados, mesas locales de sufragio y de inscripción militar y mejor atención médica.¹⁸</p> <p>Para 1992, varios de estos pedidos habían sido atendidos; presentaron adelantos importantes para los matsigenkas.</p> <p>El grupo nanti del río Camisea hizo contacto y pidió ayuda. Un maestro matsigenka fue asignado por la Coordinación Educativa para ayudarles, suponiendo que el habla era variante cercana al matsigenka. Surgió una</p>	

Año	Escuelas bilingües matsigenkas	Desarrollo comunal matsigenka	Otros factores importantes
1991, continuación	capacitados para reemplazar al maestro matsigenka.	comunidad llamada Montetoni.	Estudios lingüísticos dieron a conocer que el idioma nanti no era tan parecido al matsigenka como se había pensado.
h. 1991		La CECONAMA (organización coordinadora matsigenka del Bajo Urubamba) se unió a la federación de pueblos nativos a nivel nacional, AIDSESEP.	
1992	<p>Un programa del gobierno otorgó fondos y asesoramiento para la construcción de escuelas en algunas comunidades.</p> <p>Se revisó y se publicó en matsigenka: 4^a Serie de lectura: <i>Matsontsori</i> (Tercer Grado).</p> <p>La escuela de Pagoreni fue clausurada por falta de alumnos.</p>	<p>Por primera vez, las autoridades efectuaron la inscripción militar en una comunidad matsigenka central.</p> <p>Por primera vez, las autoridades instalaron mesas de sufragio en localidades matsigenkas centrales.</p> <p>Por primera vez un matsigenka, el Prof. José Pereira, fue nombrado Regidor Distrital.</p>	<p>El ILV auspició el segundo curso de capacitación para la elaboración de textos de castellano como segundo idioma. Los aprendices prepararon un texto para uso en el Curso de Capacitación para maestros (1992): <i>Castellano A</i></p> <p>La actividad subversiva empezó a constituir una seria amenaza para las comunidades matsigenkas y yine (piros) y para la seguridad de los líderes comunales y las escuelas.</p>
1993	Más reestructuración educativa en virtud del Decreto Ministerial 25762.		<p>Con la ayuda del ILV, el Comité de Castellano como Segundo Idioma continuó la preparación de los textos: <i>Castellano B y C</i></p>

Estadísticas en diciembre de 1992 Comunidades del Bajo Urubamba con Escuela Bilingüe¹⁹

Comunidad	Población*	Educación		Primaria		Secundaria		Además había por lo menos
		Inicial	Maestros	Alumnos	Alumnos	Alumnos		
Camaná	318	20	3	55			7 maestros de Educación Inicial	
Camisea	276	23	2	46		32	2 maestros matsigenkas de secundaria	
Chokoriari	218	23	3	67				
Mayapo	210	25	3	64		30 (aprox.)	3 supervisores y administradores matsigenkas	
Montetoni	346		1	Faltan datos				
Nueva Luz	475	25 (est.)	4	104		116		
Nuevo Mundo	250	Faltan datos	3	72				
Pagoreni	25 (est.)	1	10**					
Pto. Huallana	353	No había	3	86				
Segakiato	308	23	3	80				
Shivankoreni	<u>232</u>	<u>24</u>	<u>2</u>	<u>66</u>				
TOTAL	3,011	163 (est.)	28	650		178		

* Debido a que las cifras sobre población cambian constantemente, fue difícil lograr estadísticas exactas. Sin embargo, los datos de este cuadro son muy cercanos a la realidad de 1992 y sirven para documentar el aumento del número de las comunidades y de sus habitantes.

** Según informes, la escuela de Pagoreni fue clausurada a fines de 1992 por falta de alumnado.

Comunidades Católicas del Bajo Urubamba²⁰

La educación bilingüe en las comunidades matsigenkas fue el enfoque de la presente investigación pero en reconocimiento de la presencia y considerable influencia de las escuelas católicas en el Bajo Urubamba, presentamos la siguiente información:

En 1992, la misión dominica sostenía escuelas primarias y secundarias en los centros de Timpía y Kirigueti en el Bajo Urubamba además de escuelas primarias en cinco comunidades matsigenkas. Todas pertenecen al sistema educativo dominico, la Red Escolar de la Selva del Sur Oriente Peruano (RESSOP), que también auspicia un número de escuelas en la provincia de Manú. En las escuelas de la RESSOP, el castellano fue el idioma de instrucción pero en años recientes han empezado a hacer uso del idioma materno de los alumnos. No tuvimos acceso a datos exactos sobre el número de alumnos matriculados en las escuelas de la RESSOP, pero personas que conocen los pueblos dieron los siguientes estimados de población:

Nueva Vida	120	Kotsiri	350	Kirigueti	650	Población total:
Pamencharoni	65	Timpía	530	Kashiriari	70	Aproximadamente
				Savavantiari	55	1,840

Las escuelas de la RESSOP han elevado el nivel de castellanización entre los matsigenkas.

Fuentes de Información

1. Camino D. C., A. (1979). Sociocultural change in Upper Urubamba, Peru. En D. L. Browman, R. A. Schwarz (recopiladores), *Peasants, primitives and proletariats: The struggle for identity in South America*. La Haya: Mouton.
Rosengren, D. (1987). *In the eyes of the beholder: Leadership and the social construction of power and dominance among the Matsigenka of the Peruvian Amazon*. Goteborg, Suecia: Goteborgs Etnografiska Museum.
2. Ministerio de Educación. 1952, 28 de noviembre. Resolución Suprema N° 909. Resolución que autorizó el Curso de Capacitación para nativos alfabetizados de la Selva Peruana. Ministro de Educación: General Juan Mendoza. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
3. Shell, O. A. (1979). Capacitación de maestros bilingües. *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana* (pág. 115-118). Lima, Perú: Ignacio Prado Pastor.
http://www.sil.org/americas/peru/show_work.asp?id=15247
4. Davis, P. M. (1979). Cuadro: El uso del castellano en el aula bilingüe. *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana* (pág. 147). Lima, Perú: Ignacio Prado Pastor.
http://www.sil.org/americas/peru/show_work.asp?id=15247
5. Las referencias a los libros publicados en 1953 a 1981 son de: Wise, M. R., & A. Shanks (1977). *Bibliografía del Instituto Lingüístico de Verano en el Perú, 1946-1976 y Bibliografía del Instituto Lingüístico de Verano en el Perú, Suplemento: enero de 1977 a agosto de 1981*. Yarinacocha, Perú: Instituto Lingüístico de Verano. Las demás referencias son de los archivos de la autora.
6. Shell, O. A. (1979). Capacitación de maestros bilingües. *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana* (pág. 118-123). Lima, Perú: Ignacio Prado Pastor.
http://www.sil.org/americas/peru/show_work.asp?id=15247
7. Las estadísticas escolares de 1954 a 1966 son de Davis, H. (1966). [Relación de las escuelas bilingües matsigenkas]. Archivos de la autora. Posteriormente, todos los archivos con datos pertenecientes a las escuelas bilingües fueron entregados al Coordinador de Educación Matsigenka.

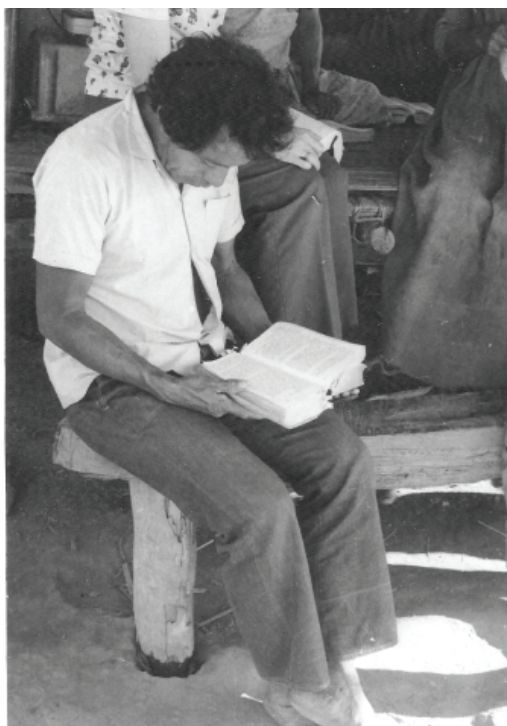
8. Wise, M. R. & E. Riggle (1979). Terminología matemática y la enseñanza de conocimientos básicos entre los grupos étnicos de la Amazonía Peruana. *Lengua y Ciencias*, Vol. 19 (3), setiembre, pág. 85-100. También en *Actas del Primer Simposio Internacional sobre las barreras lingüísticas en el desarrollo de las ciencias y de la tecnología en los países del Convenio Andrés Bello*. Diciembre, pág. 157-170.
9. Davis, P. M. (1973). Confecccionando cartillas. *Comunidades y Culturas Peruanas*, 1 (1), 19-36. Yarinacocha, Perú: Instituto Lingüístico de Verano.
10. Rummenhoeller, K., & M. Lazarte Velarde (1990). Comunidades indígenas de Madre de Dios (Perú): Un enfoque de la realidad educativa. *América Indígena*, 50 (4), pág. 159-192.

Según estas autoras, que son miembros del sistema educativo dominico, misioneros dominicos han desarrollado programas educativos entre los muchos grupos lingüísticos de la región de Madre de Dios, desde 1908. En 1971, por Resolución Suprema No. 123, se creó la Red Escolar de la Selva del Sur Oriente Peruano, generalmente conocida por sus siglas RESSOP. En dicha red, se asignaron maestros hispanohablantes a las comunidades nativas con poco éxito (especialmente en Tayakome) debido, en gran parte, a las diferencias lingüísticas y culturales, al currículo de la sociedad mayoritaria, al aislamiento y a la escasez de materiales. Los administradores trataron de mejorar la situación ofreciendo Educación Inicial con maestros auxiliares nativos para niños entre los cuatro y seis años de edad. Esto redujo el número de alumnos repitentes. En 1989, se inició un programa bilingüe intercultural con la asesoría del Centro Amazónico de Antropología y Práctica. Algunos maestros hablantes de matsigenka fueron asignados a las escuelas matsigenkas y se esperaba mejores resultados. Los esfuerzos de los líderes del RESSOP por proveer escuelas en esos lugares tan apartados y aun becas para la educación superior han dado como resultado que algunos alumnos nativos de Madre de Dios alcancen el nivel universitario.

La descripción de las escuelas del Manú por Rummenhoeller y Lazarte se asemeja a lo observado en las escuelas RESSOP del Urubamba, pero probablemente en el Urubamba el programa haya logrado más éxito, debido al creciente nivel de bilingüismo entre los grupos etnolingüísticos.

11. Hurtado, M. (1986 y 1989). Conversación y correspondencia personal. En los archivos de la autora.
12. Política Nacional de Educación Bilingüe. (1972). En *Política Nacional de Educación Bilingüe*, pág. 10, 'Objetivos'. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

- También véase Hornberger, N. H. (1981, abril). Bilingual education projects in the southern Peruvian Sierra (pág. 1). Informe de investigación presentado en la Reunión Anual de la Sociedad Antropológica del Sur, Fort Worth, Texas, EUA.
13. Davis, P. M. (1973). Informe sobre el viaje de los profesores bilingües a Quillabamba y Cusco. (Microfiche. Información de Campo No. 123, Rollo 6.) Yarinacocha, Perú: Instituto Lingüístico de Verano.
14. y 15. Vargas Caroroshi, M. (1977). Comunicación personal.
16. Sebastián Sandoval, Juan. (1983). Informe escolar. Manuscrito. Archivos de la autora, posteriormente entregados al Coordinador de Educación Matsigenka.
17. Dirección General de la Educación Bilingüe. (1989). *Política Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
18. Selecciones del informe oficial. (1991, agosto). Nueva Luz, Cusco, Perú: *Congreso de Comunidades Nativas del Bajo Urubamba*. Archivos de la autora.
19. y 20. Estadísticas de las escuelas bilingües y las comunidades católicas del Bajo Urubamba. Estos cuadros se basan en datos proporcionados por administradores y maestros de las escuelas bilingües matsigenkas.



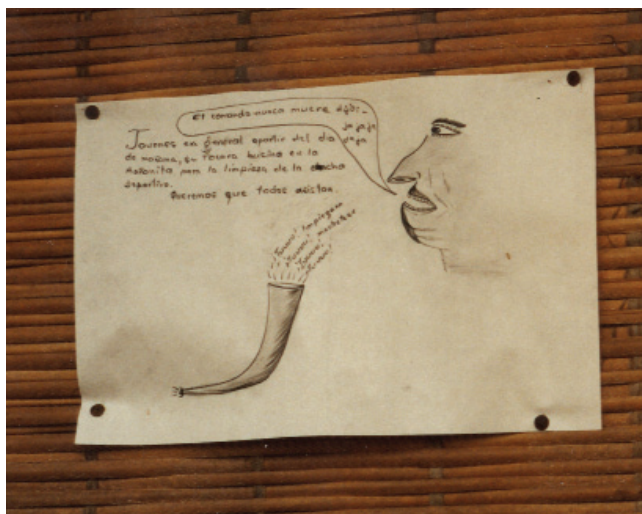
Dos líderes matsigenkas muy estimados:

Arriba: Marino Díaz, gran orador y predicador, hacia 1974.

Abajo: Shironkama, autoridad de la comunidad de Puerto Huallana, secando arroz, hacia 1968.

– Fotos: P. Davis





En contraste con años anteriores, ahora se encuentran muchos avisos y anuncios —tanto en matsigenka como en castellano— en lugares públicos.

Arriba: Un aviso del horario del trabajo.

– Foto: P. Davis, Mayapo, 1992

Abajo: Anuncios en la iglesia de Puerto Huallana.

– Foto: P. Davis, Puerto Huallana, 1993



APÉNDICE B

Formulario de entrevista

II. AUTO EVALUACIÓN

a. Para usted, ¿qué es leer?

a. Para usted, ¿qué es escribir?

b. ¿Cómo se sabe que uno puede leer?

b. ¿Cómo se sabe que uno puede escribir?

c. ¿Cómo diferencia a las personas que leen y las que no leen?

c. ¿Cómo diferencia a las personas que escriben y las que no escriben?

d. ¿Cómo ha aprendido a leer?

Maestro _____
Alfabetizador _____
Otro _____

d. ¿Cómo ha aprendido a escribir?

Maestro _____
Alfabetizador _____
Otro _____

e. ¿Cree que sabe leer bien?

Sí ___ Regular ___ No ___
Otro _____

e. ¿Cree que sabe escribir bien?

Sí ___ Regular ___ No ___
Otro _____

f. ¿Cree que poder leer mejor le serviría? _____

¿Para qué le serviría?

¿En qué no le serviría?

f. ¿Cree que poder escribir mejor le serviría? _____

¿Para qué le serviría?

¿En qué no le serviría?

¿Quiere leer mejor, o no?

¿Quiere escribir mejor, o no?

g. ¿Lee Ud. mejor ahora que antes, cuando Patricia trabajaba aquí?

Sí ___ No ___ Otro _____

g. ¿Escribe Ud. mejor ahora que antes, cuando Patricia trabajaba aquí?

Sí ___ No ___ Otro _____

III. ACTITUDES HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

a. Su papá y mamá, ¿sabían leer?

Sí _____ No _____

a. Su papá y mamá, ¿sabían escribir?

Sí _____ No _____

b. Ahora que la gente sabe leer, ¿ha cambiado la situación?

Sí _____ No _____

¿En qué sentido es diferente? _____

b. Ahora que la gente sabe escribir, ¿ha cambiado la situación?

Sí _____ No _____

¿En qué sentido es diferente? _____

c. ¿Es bueno poder leer?

Sí _____ No _____

¿Para qué sirve? _____

c. ¿Es bueno poder escribir?

Sí _____ No _____

¿Para qué sirve? _____

d. ¿Cree que va a seguir leyendo?

Sí _____ No _____

d. ¿Cree que va a seguir escribiendo?

Sí _____ No _____

e. ¿Va a leer mucho o poco?
Mucho _____ Poco _____

f. ¿En qué idioma va a leer?
Matsi _____ Cast _____
Ambos _____

g. ¿Quién necesita leer?
Masc. _____ Fem. _____
Todos _____

h. Los jefes elegidos, ¿pueden desempeñarse si no saben leer?
Sí _____ No _____

i. Si un hombre no sabe leer, ¿le causa problemas en su vida?
Sí _____ No _____

j. Si una mujer no sabe leer, ¿le causa problemas en su vida?
Sí _____ No _____

e. ¿Va a escribir mucho o poco?
Mucho _____ Poco _____

f. ¿En qué idioma va a escribir?
Matsi _____ Cast _____
Ambos _____

g. ¿Quién necesita escribir?
Masc. _____ Fem. _____
Todos _____

h. Los jefes elegidos, ¿pueden desempeñarse si no saben escribir?
Sí _____ No _____

i. Si un hombre no sabe escribir, ¿le causa problemas en su vida?
Sí _____ No _____

j. Si una mujer no sabe escribir, ¿le causa problemas en su vida?
Sí _____ No _____

k. ¿Qué expectativas tiene para sus hijos? ¿Necesitan saber leer?

Sí _____ No _____

k. ¿Qué expectativas tiene para sus hijos? ¿Necesitan saber escribir?

Sí _____ No _____

l. ¿Hay problemas en cuanto a la lectura?

Sí _____ No _____

l. ¿Hay problemas en cuanto a la escritura?

Sí _____ No _____

m. ¿Qué cosas positivas ha traído la escuela?

¿Qué cosas negativas ha traído la escuela?

IV. CONOCIMIENTO DE NÚMEROS

a. ¿Puede vender?

Sí _____ No _____ Otro _____

b. ¿Puede contar dinero?

Sí _____ No _____ Otro _____

APÉNDICE C

Ejemplos de pruebas de lectura

Ejemplo de una prueba de Nivel Básico

Conocimientos de Nivel Básico No. 1

PRUEBA DE LECTURA

SILABAS:

a	yam	tsim	pun	she
tyon	je	su	kim	ran

LECTURA No. 1

YOYARIVE

Ikemakotagani pairani itimi paniro matsigenka ipaita
Yoyarive. Pairotyó ikisanti, aikiro inti mashitsari.

Ikisavintsavagetakerotyó itsinanetsite. Yagavagetirika
imichatapitsavagetakarotyó kara.

Tatarika yagavageti irirori tera impero ijina
onkotakera, inti kotapaatsi. Yagatakera isekatakara
ipakotanakero itsinanete iani osekatakempara irorori, ario
ikañotiro maika. Agaka....

LECTURA No. 2

TSAME VETSIKAIGAKERA TSIGARINTSI

Antari ovetsikaganira tsigarintsi oketyo asapeagani
kamonatonki, tirotitonki, ontirika aikiro segatonki osatyo
aikiro tsigarotonki impogini opietonkitunkani.
Onkotashitagani konori intirika kapi inkovaaanakerika
iroveatanakemparika yoguitagani ashi tiritonkitakerora
ontsotenkakemparika opiatunkani kapiropiku ashi
itsigataganira tsimeripage....

En cada prueba, el estilo y tamaño de letra correspondía al tipo utilizado en los textos escolares para ese nivel pero, debido a la falta de espacio, los pasajes de muestra están incompletos.

Ejemplo de una prueba de Nivel Intermedio

Conocimientos de Nivel Intermedio No. 1

PRUEBA DE LECTURA

LECTURA No. 1 TSOMIRI (A)

Maika nonkenkitsateri tsomiri. Itimi pairani matsigenka paniro itimi ontiri itsinanetsite itima-vageti anta parikoti tera intentagantempa aikiro tera inkoge ineaigakerira ishaninkaegi.

Impogini iatake matsigenka iranuivagetera anta inkenishiku iavagetake samani ikentake osheto, ipigaa ivankoku yamakeri osheto ineapaakero ijina, onkotavakeri iposatanakera isekatavengeigaka. Okutagitetanai ikanti: --Noateta inkenishiku nonkamosovagetakitera osheto. Iroro iatanakera, oga ijina oneiri ikenapaake tsomiri kañotaka matsigenka inkametivageteratyo kara, icharianisanotyo inake ikantiro: --¿Tyara iatake ige? Okanti irorori: --Anta iatake iranuivagetera.

Okuitavakeneri sekatsi isekatavagetaka yogotavairi panikya impokapae matsigenka ikantiro: --Maika atanaa....

LECTURA No. 2

“Shiriagarini isuretakotaaaganira Cesar Vallejo
ontiri oneavakagakara pitetipage kipatsi”

Camisea, 24 de junio de 1992

Sankevanti otsirinkakara No. 01-EEMB-No.64443-c.92
◦ Tinkamitarorira escuela No.64443.

◦ Nokaemakagantanakempi ashi imagempiitaigakera
ananekiegi gititsiku intiri akotsiku.

Notsirinkanakempi oka sankevanti ashi nonkamanta-
kempira viro, aka naroege gotagantaigatsirira aka
Kamiseakunirira, napatoitaigaka visanankitsirira
tomingo ashi nonkaemakagantaigakempiniri pimpokaiga-
kera aka imagempiitaigakera ananekiegi gititsiku intiri
akotsiku. Ontsititantanakempa kutagiteri 03 irashi
julio imagempitantaigarira komunidad irinanakera
shavini.....

Ejemplo de una prueba de Nivel Avanzado

SANTIAGO 3

Paniro Tasorintsi yagaveakagasanotakai gotasanoigakera

¹³Aiñorika kara gotatsirira isuretara kantetyo inegintevage-takempara, aikiro inkavintsaantavagetakera, kantankicha gara yaventakotaro kameti iokotagantakempaniri arisano opaitaka yogovagetakera. ¹⁴Kantankicha pinkisanotakeririka pitovaire pinkogakera pavisagakerira, aikiro vikiirorika suretakotaachane, garatyo pitsoega pinkantakera: “Nogovageti”. ¹⁵Teranika Iriro gotagempirone Tasorintsi pinkañotakempara maika, tsikyatyoty pisuretakarero viro, ariotari ikantaigari matsigenkaegi, aikiro inti suretagakempiro kamagarini. ¹⁶Nonkantaigakempi tyarikara itimaigake kisanasanoigatsirira, aikiro ikiiro suretakotaacha, omirinka ikisavakagaigaka, aikiro yovetsikagisevageigake posantepage terira onkametite. ¹⁷Kantankicha yogari yogotagasano-takerira Tasorintsi kametikya itimi, tenige inkisantavagete, aikiro isuretaketantavageta. Tyanirika niakeri ikemisantasano-takeri. Itsarogakagantavageta, aikiro ikavintsaantavageti, itsatagasanogetiro ikantakerira, tera iramatavitantumate. ¹⁸Yogaegiri gametigantaigatsirira ganiri ikisavakagaiga kametikya itimaigake, ariompatari ineginteiganakari.

Ejemplo de una prueba de castellano

Conocimientos avanzados - Castellano No. 16

5 de mayo de 1986

Oficio No. 05-SSE-22-NL-86

Señor: Director de la escuela No. 64443-B, Camisea

Asunto: Cursillo sobre Promoción Comunal

Es grato dirigirme a Ud., para comunicarle que a partir del 2 al 6 de junio del año en curso se llevará a cabo un Cursillo de Promoción Comunal en la sede de la Supervisión, comunidad nativa de Nueva Luz. Este Cursillo es de carácter obligatorio, debiendo asistir todos los profesores y alfabetizadores, como también los líderes de las comunidades.

En este cursillo todos los participantes se harán acreedores de un Certificado de Participación. Los exponentes serán funcionarios del Ministerio de Educación, del INIPA, y de Vecinos Mundiales.

Por lo tanto, es necesario que todos los profesores deben estar en Nueva Luz el 1 de junio; nadie debe faltar.



– Foto: P. Davis, Mayapo, hacia 1974



– Foto: D. Deming, Mantaro Chico, 1974

Desde tiernos los niños matsigenkas aprenden las habilidades y oficios de los adultos. En las escuelas, se ha preocupado por enseñar las destrezas culturales.



Clase de manualidades.

– Foto: P. Davis, Nueva Luz, hacia 1972

APÉNDICE D

Ejemplos de escritura de una familia

An kiro pairani oti oyagisetanka
 maika i tenigeke vateku
 onti otikagi ogovite ochoveganta
 onti tsinigi. ogovitenaki^{rira}

Padre (terminó Transición 2 en 1959)

Aikoro pairani onti oyagisetaira vatea
 maikanitenige oneaenkani vatea
 ontikagee tsinænegi ogovite

Madre (terminó Transición 2 hacia 1961)

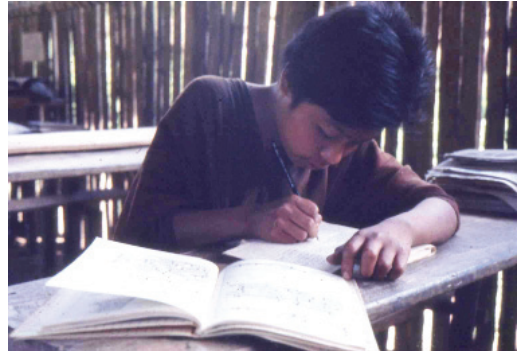
Aikiro Páirani Onti oyagisetantaigaro
 Vanteja maikari Tenige Onegekani Uantea
 Onti otinkaegi Tsinaneigi Ogoviteku
 ochovegontarira.

Hija (primer año de secundaria, 1992)

Aikiro Páirani Onti
 oyagisetantaiga Uantea
 Maikari tenige onainkari
 Uatea ontí otinkalgi
 tsinaneigi ogoviteku
 ochovegantarira ogovite.

Hijo (cuarto año de secundaria, 1992)

Niño de Shimentaato practica la formación de letras.



Los alumnos de Nueva Luz, forman por la mañana y luego marchan a sus asientos en la escuela.

— Fotos: P. Davis, hacia 1972



APÉNDICE E

Formulario de evaluación—pruebas de lectura



Lugar y año desconocido.
– Foto: D. Deming



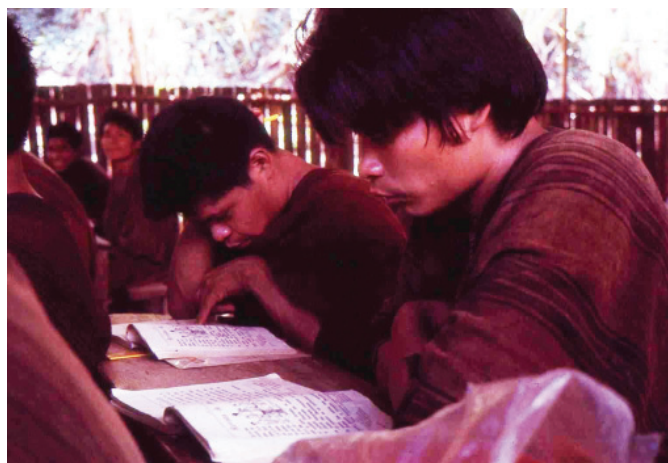
– Foto: D. Deming, Mantaro Chico, hacia 1972

En la escuela y en sus casas, los alumnos solían practicar la lectura.



– Foto: P. Davis, Mantaro Chico, hacia 1973

– Foto: P. Davis, Camaná, 1973



FORMULARIO INDIVIDUAL DE PUNTAJES EN LECTURA

Identidad _____ Masc. ___ Fem. ___

Comunidad _____ Edad _____

Estudios completos _____ Año _____

_____ Año _____

MATSIGENKA

CASTELLANO

Pasaje: _____

Pasaje: _____

Número total de
sílabas leídas:

Tiempo requerido

Velocidad (sílabas
por minuto):

Número de sílabas correctas:
_(Sólo lectura básica)

Precisión: Omisiones

Inserciones

Sustituciones

Correcciones Intentadas

Correcciones Logradas

Fluidez (escala de 1 a 5):

Sílaba	Palabra	Frase	Puntuación	Expresión
1	2	3	4	5

Sílaba	Palabra	Frase	Puntuación	Expresión
1	2	3	4	5

Comprensión (escala de 1 a 5):

Nada	Mala	Regular	Buena	Excelente
1	2	3	4	5

Nada	Mala	Regular	Buena	Excelente
1	2	3	4	5

PUNTAJE GLOBAL ESTANDARIZADO

Ejemplo del sistema de codificación utilizado al calificar las pruebas de lectura

PRUEBA DE LECTURA

SILABAS:

a	yam	n	tsim	pun	o	she
tyon	je	su	kim	ran		

7 correctas (de 10)

LECTURA No. 1

YOYARIVE

Ikemakotagani pairani itimi paniro matsigenka ipaita

Paniro (sustitución)

taꞤi (inserción)

Yoyarive. Pairotyo ikisanti, aikiro inti mashitsari.

(omisión)

Ikisavintsavagetakero (tyo) itsinanetsite. Yagavagetirika

(ayuda de la maestra)

(imichatapitsavagetakarotyo) kara.

_____ (repetición)

Tatarika yagavageti irirori tera impero ijina

C_____ (corrección exitosa)

onkotakera, inti kotapaatsi. Yagatakera isekatakara

I_____ (corrección intentada)

ipakotanakero itsinanete iani osekatakempara irorori, ario...

LECTURA NO. 2

TSAME VETSIKAIGAKERA TSIGARINTSI

Antari 1ovetsikaganira tsigarintsi oketyo asapeagani
3kamonatonki, 6tirotitonki, ontirika aikiro 5segatonki osaty
aikiro 4tsigarotonki impogini opietonkitunkani.
7Onkotashitagani konori intirika kapi inkovaaanakerika
iroveatanakemparika yoguitagani 2ashi tiritonkitakerora
ontsotenkakemparika opiatunkani kapiropiku ashi itsigataganira
tsimeripage.

Los números supraescritos indican los puntos incluidos en el relato del pasaje por parte del participante.



Arriba: José Pereira prepara láminas de alfabeto para las escuelas.

Abajo: La profesora Dorotea Pereira prepara su Plan de Clase con la ayuda de su hijito. Shivankoreni.

– Fotos: P. Davis, hacia 1968



APÉNDICE F

Lista de sílabas por prueba

NÚMERO DE SÍLABAS

1. Pruebas de Nivel Básico de lectura

Aunque contamos las sílabas en los títulos de los cuentos seleccionados para la prueba de Nivel Básico de lectura, pocos participantes leyeron los títulos. Los siguientes números, por tanto, representan solamente las sílabas encontradas en el texto. En los pocos casos en que un individuo leyó el título, agregué el número de dichas sílabas al total.

No. de prueba	No. de sílabas	No. de prueba	No. de sílabas en total
1	242	14	264
2	244	15	250
3	248	16	235
4	254	17	248
5	237	18	248
6	244	19	241
7	241	20	252
8	254	21	253
9	243	22	253
10	273	23	289
11	235	24	240
12	232	25	243
13	260	26	249

2. Pruebas de Nivel Intermedio de Lectura

Muchos de los lectores de la prueba de Nivel Intermedio leyeron los encabezamientos y los títulos así como el texto, aun cuando no se les pidió que lo hicieran. Por tanto, fue necesario en los casos apropiados contar las sílabas de los encabezamientos y agregarlos al puntaje total.

No. de prueba	Encabezamiento	Título del pasaje	Sub-título	Texto	No. de sílabas en total
1	14	6	11	575	606
2	13	6	11	568	598
3	13	6	21	585	625
4	14	6	21	550	591
5	14	6	12	547	579
6	13	6	12	607	638
7	14	6	12	583	615
8	14	6	12	557	589
9	14	6	11	561	592
10	9	6	11	517	543
11	14	6	16	557	593
12	14	6	11	535	566
13	12	6	11	530	559
14	15	6	12	563	596
15	14	6	12	505	537
16	11	6	12	455	484
17	15	6	12	498	531

No usamos las pruebas No. 18 a 29.

3. Pruebas de Nivel Avanzado

La mayoría de los lectores de Nivel Avanzado no leyeron los encabezamientos ni los títulos de las pruebas, excepto en los casos en los cuales se había insertado el encabezamiento en el texto. El número de sílabas por texto es el siguiente:

Prueba No.	Encabezamiento de la sección	Texto	No. total de sílabas
1		475	475
2	26	480	506
3	13	403	416
4		484	484
5		450	450
6		474	474
7		484	484
8	22	444	466
9		458	458
10	34	514	548
11		386	386
12		434	434
13		505	505
14		402	402
15		366	366
16		422	422
17		373	373
18		487	487
19	12	483	495
20	20	475	495

Prueba No.	Encabezamiento de la sección	Texto	No. total de sílabas
21		434	434
22		487	487
23	21	450	471
24		479	479
25	19	514	533
26		602	602
27	22	384	406
28		472	472
29	21	526	547
30	23	436	459
31		450	450

4. Pruebas de lectura en castellano

La mayoría de los participantes que leyeron la prueba de castellano leyeron los encabezamientos y los títulos. El número de sílabas por texto es el siguiente:

No. de prueba	Encabezamiento	Título	Fecha	Suben- cab. #1	Suben- cab. #2	Texto	Total
1	18	20	21			204	263
2	17	20	21			206	264
3	17	20	21	8		174	240
4	18	20	21	10		238	307
5	18	20	21	15		195	299
6	17	20	21	15		187	260
7	18	20	21	35		230	324
8	18	20	21	30		211	300
9	18	20	21	13		191	263
10	17	20	21	17		181	256
11	18	20	23	11	25	189	286
12	18	17	19	14	17	250	335
13	18	18	22	21	38	189	306

No utilizamos las Pruebas No. 14 y 15.

16	19	21	15	27	14	225	321
----	----	----	----	----	----	-----	-----

No utilizamos las Pruebas No. 17 y 18.

APÉNDICE G

Ejemplos de la escala de comprensión

Prueba de lectura en castellano No. 3

(Esta lectura se basaba en un Congreso al cual varios de los participantes en nuestra prueba habían asistido, o por lo menos sabían de los asuntos tratados.)

Informe del

CONGRESO DE LAS COMUNIDADES NATIVAS DEL BAJO URUBAMBA

Fecha: 1 al 6 de agosto de 1991

COMISIÓN 2.

Tema: SALUD

Problemas:

1. Falta de medicamentos en las comunidades.
2. Falta de equipamiento en las postas médicas.
3. Las comunidades de Nueva Vida, Mayapo, Camaná, Shivankoreni, y Campo Verde carecen de promotores de salud.

Alternativas:

1. Solicitar a instituciones públicas y privadas un mayor apoyo al suministro de medicamentos.
2. Solicitar a nuestro representante su apoyo para exigir el equipamiento de las postas de salud.
3. Gestionar ante las instituciones la capacitación de los promotores del Bajo Urubamba.

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN

EJEMPLOS DE LAS RESPUESTAS DADAS Y LOS PUNTAJES ASIGNADOS

ESCALA DE EVALUACIÓN: 1 a 5

- Primer nivel.** Respuesta no satisfactoria. Ninguna evidencia de comprensión. No hubo intento de relatar el pasaje ni otra evidencia de comprensión.
(Casa 41, Camaná, Hija #3)
- Segundo nivel.** Respuesta inadecuada. Pensamientos dispersos, sin la idea principal.
Ejemplo:
- “Faltan medicinas.”
- “En Nueva Vida, Mayapo, Camaná, Campo Verde.” (Casa 6, Camaná, Hijo)
- Tercer nivel.** Respuesta satisfactoria. La idea principal.
Ejemplo:
- El tema es “medicinas para la comunidad”.
- Camaná y Shivankoreni necesitan medicinas.
- Solicitarán más ayuda - donaciones de medicinas.
(Casa 24, Camaná, Padre)
- Cuarto nivel.** Respuesta buena. La idea principal, más información de apoyo.
Ejemplo:
- El tema es “medicinas”.
- “Necesitamos medicinas.”
- “Aquí no hay ninguna, les falta a las comunidades.”
- “Se las necesita en Mayapo, Camaná, Campo Verde.”
- “Los líderes pedirán medicinas.”
(Casa 16, Camaná, Padre)

Quinto nivel. Respuesta excelente. La mayor parte de las ideas del texto. No recibimos una respuesta excelente para esta lectura pero lo siguiente es lo que yo hubiera esperado:

El Congreso de Comunidades Nativas se reunió en agosto de 1991.

Hay problemas:

- Falta medicina en las comunidades.
- Falta equipamiento en los puestos de salud.
- Falta un promotor de salud en Nueva Vida, Mayapo, Camaná, Shivankoreni y Campo Verde.

Surgieron como alternativas:

- Pedir a las instituciones apoyo de medicinas.
- Pedir a nuestro representante que busque equipamiento para las postas de salud.
- Pedir que se capaciten a promotores de salud para el Bajo Urubamba.

APÉNDICE H

Comparación entre evaluadoras

REGISTRO DE PUNTAJES POR CADA REVISORA - LECTURAS EN MATSIGENKA

Los puntajes asignados a cada participante por la investigadora aparecen en el primer renglón. Los puntajes asignados por la revisora aparecen en el segundo renglón.

Identificación		Grado	Ult. año de esc.	No. de sílabas correctas (de 10)	No. de sílabas leídas	Tiempo en segundos	Velocidad (spm)	Omissiones
Identidad	Edad y Comunidad							
LECTURAS DE NIVEL BÁSICO								
3º Grado #1	h. 8 años Camisea	3er Gr.	1992	5	252	74	204.32	1 1
3º Grado #2	h. 8 años Camisea	3er Gr.	1992	10	254	66	230.9	3 3
3º Grado ...#3	8-9 años Camisea	3er Gr.	1992	4	258	204	75.88	4 4
3º Grado #4	8-9 años Camisea	3er Gr.	1992	2	264	117	135.38	2 2
3º Grado #5	8-9 años Nueva Luz	3er Gr.	1992	8	247	110	134.7	2 2
3º Grado #8	8-9 años Camisea	3er Gr.	1992	7	264	78	203.07	2 2
LECTURAS DE NIVEL INTERMEDIO								
Casa #4, Hija	15 años Camisea	6to Gr.	1992		456	144	189.99	7 8
Casa #6, Hermano	11 años	6to Gr.	1992		575	100	345	7 7

Precisión							
Inser- cio- nes	Sus- titu- cio- nes	Co- rrec. inten- tadas	Co- rrec. exito- sas	Fluidez (escala 1-5)	Diferencia entre califi- cadoras	Com- pren- sión	Diferencia entre califi- cadoras
2	3	1	3	3+		2	
2	3	1	2	3	1 unidad	1	3 unidades
2	1	1	1	3		2	
2	1	1	0	3	0	1+	2 unidades
3	9	5	0 ¡Con ayuda!	1+		2-	
3	8	5	0	1	1 unidad	1	2 unidades
1	12	2	2	2+		2-	
1	12	2	2	1+	3 unidades	1	2 unidades
4	9	1	2	2+		1	
4	9	2	2	2	1 unidad	1+	1 unidad
5	7	0	1	2		2-	
5	7	0	1	2	0	1	2 unidades
11	5	0	1	3+		3	
11	5	0	1	3+	0	3	0
3	1	0	2	4-		3	
4	1	0	2	3+	1 unidad	3	0

Los puntajes asignados a cada participante por la investigadora aparecen en el primer renglón. Los puntajes asignados por la revisora aparecen en el segundo renglón.

Identificación		Grado	Ult. año de esc.	No. de sílabas correctas (de 10)	No. de sílabas leídas	Tiempo en segundos	Velocidad (spm)	Omissiones
Identidad	Edad y Comunidad							
Casa #10,	12 años	6to Gr.	1992		510	132	231.81	14
Hija	Camisea							14
LECTURAS DE NIVEL AVANZADO								
Casa #17,	23 años	5to Gr.	1984		484	154	188.57	6
Padre	Chokoriari							7
Casa #24,	c. 25 años	5to Gr.	1985		475	212	134.43	5
Padre	Chokoriari							4
Casa #24,	22 años	5to Gr.	1987		506	162	187.4	6
Madre	Chokoriari							6
Casa #36,	30 años	4to Gr.	1978		484	105	200.27	6
Madre	Chokoriari							5
Casa #17,	26 años	6to Gr.	1982		484	59	492.2	1
Padre	Camaná						0	0
Casa #36,	24 años	2 ^o año	1989		548	151	217.7	2
Padre	Camaná	colegio						2
Casa #9,	21 años	1 ^o año	1992		505	241	125.72	4
Padre	Camisea	colegio						4

Precisión							
Inser- cio- nes	Sus- titu- cio- nes	Co- rrec. inten- tadas	Co- rrec. exito- sas	Fluidez (escala 1-5)	Diferencia entre califi- cadoras	Com- pren- sión	Diferencia entre califi- cadoras
2	5	0	1	4+		3	
2	5	0	1	4+	0	2+	2 unidades
7	5	6	2	4-		3+	
7	7	5	3	3+	1 unidad	2	4 unidades
1	2	4	5	3		3+	
1	1	4	5	3+	1 unidad	4	2 unidades
4	13	7	3	3		3+	
4	10	9	3	3	0	3+	0
4	1	3	1	5-		4+	
3	1	1	3	5-	0	5-	1 unidad
0	0	0	0 Dema- siado	5		4	
0	0	0	0 rápido para oir bien	5+	1 unidad	3	3 unidades
0	3	3	5	4		3	
1	3	3	5	4+	1 unidad	4	3 unidades
3	3	1	5	3		2-	
3	3	2	5	3	0	1	2 unidades

Los puntajes asignados a cada participante por la investigadora aparecen en el primer renglón. Los puntajes asignados por la revisora aparecen en el segundo renglón.

Identificación				No.			
Identidad	Edad y Comunidad	Grado	Ult. año de esc.	de sílabas leídas	Tiempo en segundos	Velocidad (spm)	Omissiones
Casa #38, Padre	43 años Shivan-koreni	3er Año Primaria	1972 + salud,carpintería, cursos de Inst. Bíblico	381	119	192.1	6 6
Casa #38, Madre	39 años Shivan-koreni	3er Año Primaria	hacia 1970	466	249	112.28	4 4

CÁLCULO DE UNIDADES DE DIFERENCIA

La escala de 1 a 5 permite 14 unidades: 1, 1+, 2-, 2, 2+, 3-, 3, 3+, 4-, 4, 4+, 5-, 5, 5+. Calificativos que caen dentro de 3 unidades entre sí (un número entero) se considera que están de acuerdo. Los puntajes que difieren en más de tres unidades están en desacuerdo.

RESUMEN:

PUNTAJES POR FLUIDEZ:

De 18 pares:	Ninguna diferencia:	8 pares
	1 unidad de diferencia:	9 pares
	2 unidades de diferencia:	0 pares
	3 unidades de diferencia:	1 par

Pares de acuerdo: 18 de 18 = 100%

Precisión

Inser- cio- nes	Sus- titu- cio- nes	Co- rrec. inten- tadas	Co- rrec. exito- sas	Fluidez (escala 1-5)	Diferencia entre califi- cadoras	Com- pren- sión	Diferencia entre califi- cadoras
2	4	1	1	4		5	
2	4	1	1	4	0	4	3 unidades
3	3	9	3	3+		2-	
7	4	3	0	3	1 unidad	2-	0

PUNTAJES POR COMPRENSIÓN:

De 18 pares:	Ninguna diferencia:	4 pares
	1 unidad de diferencia:	2 pares
	2 unidades de diferencia:	7 pares
	3 unidades de diferencia:	4 pares
	4 unidades de diferencia:	1 par** (desacuerdo)

Pares de acuerdo: 17 de 18 = 94.44%

CASOS ESPECIALES:

Una revisora no pudo oír claramente dos de las lecturas, una de Nivel Avanzado, una de Nivel Intermedio. Estas fueron eliminadas del juego de pruebas comprobadas.

REGISTRO DE PUNTAJES POR CADA REVISORA - LECTURAS EN CASTELLANO

Los puntajes asignados a cada participante por la investigadora aparecen en el primer renglón. Los puntajes asignados por la revisora aparecen en el segundo renglón.

Identificación		Grado	Ult. año de esc.	No. de sílabas correctas (de 10)	No. de sílabas leídas	Tiempo en segundos	Velocidad (spm)	Omissiones*
Identidad	Edad y Comunidad							
Alojado, H.14	27 años,	5 años colegio	c. 1990		260	83	188	4*
Mayapo	Camaná							4*
Casa #17, Padre	26 años Camaná	6º Gr.	1982		245	44	334	2 2
Casa #16, Padre	24 años Camaná	4º Gr.	1981		223	52	257.3	15* 15*
Casa #16, Hija	17 años Camaná	6º Gr.	1989		289	62	279.7	13* 13
Casa #6, Padre	37 años Camaná	1º Año colegio	hacia 1982		245	101	145.5	4 4
Casa #6, Madre	32 años. Camaná	5º Gr.	1977		289	118	146.9	11* 15*
Casa #6, Hijo	12 años Camaná	6º Gr.	1992		271	76	213.9	16* 16*
Casa #24, Hija	20 años Camaná	5 Años colegio	1991		251	60	251	3* 0*
Casa #24, Padre	42 años Camaná	5º Gr.	1979		223	135	99.1	4* 2*
Casa #29, Padre	37 años Camaná	5º Gr.	1976		245	85	172.9	6 6

Precisión							
Inser- cio- nes	Sus- titu- cio- nes	Co- rrec. inten- tadas	Co- rrec. exito- sas	Fluidez (escala 1-5)	Diferencia entre califi- cadoras	Com- pren- sión**	Números leídos***
0	0	0	1	5		5	6
0	0	0	0	5	0		
2	2	0	0	5-		5	
2	1	0	0	3	6 unidades**		
3	3	1	1	4-		4+	5
2	3	0	2	4	1 unidad		
4	8	2	5	4		2	4
3	7	2	4	4	0		
15	4	0	1	3		4	
13	5	0	1	3	0		
6	7	3	1	3		1	6
3	7	1	1	3	0		
5	11	0	0 Ayuda con	2	3 unidades	2+	6
5	10	0	0 una palabra	1			
1	1	1	0	5		5	6
3	0	0	0	5	0		
4	5	1	0	2		3	6
2	6	2	0	2	0		
5	1	0	1	3+		3	
4	1	0	1	4	2 unidades		

Los puntajes asignados a cada participante por la investigadora aparecen en el primer renglón. Los puntajes asignados por la revisora aparecen en el segundo renglón.

Identificación		Grado	Ult. año de esc.	No. de sílabas correctas (de 10)	No. de sílabas leídas	Tiempo en segundos	Velocidad (spm)	Omissiones*
Identidad	Edad y Comunidad							
Casa #29, Madre	26 años Camaná	6º Gr.	1981		223	93	143.9	9* 9*
Casa #29, Hija #1	12 años Camaná	6º Gr.	1992		289	115	150.8	14* 13*
Casa #29, Hija #2	11 años Camaná	6º Gr.	1992		288	196	88.2	9* 8
Casa 40, Madre	32 años Camaná	4º Gr.	c. 1974		171	82	127.3	0* 0*
Casa # 40, Hija #1	16 años Camaná	6º Gr.	1991		245	79	186	7 6
Casa # 41, Hija #2	16 años Camaná	6º Gr.	1989		206	101	122.4	4* 5
Casa # 41, Hija #3	13 años Camaná	6º Gr.	1992		171	74	138.6	6* 5*
Casa # 41, Hija #1	19 años Camaná	6º Gr.	1988		235	100	141	6* 9*
Casa # 36, Padre	24 años Camaná	2º Año	1989		243	70	208.3	2 2
Casa # 36, Madre	18 años Camaná	5º Gr.	1990		223	78	171.5	6* 5*

Precisión							
Inser- cio- nes	Sus- titu- cio- nes	Co- rrec. inten- tadas	Co- rrec. exito- sas	Fluidez (escala 1-5)	Diferencia entre califi- cadoras	Com- pren- sión**	Números leídos***
2	4	2	2	3		4	6
2	4	2	2	3	0		
24	14	3	1	2		2	6
24	14	1	0	2	0		
3	8	8	5	2		3-	4
5	10	4	3	2	0		
5	4	1	2	3		3-	6
4	4	1	1	3	0		
5	6	1	2	3		1+	
7	5	0	2	3	0		
0	1	1	2	3+		1	2
0	1	0	1	4	2 unidades		
2	1	1	1	3+		1+	6
2	2	0	1	4	2 unidades		
4	2	2	2	3+		2	6
4	2	1	1	4	2 unidades		
9	5	0	1	4		5	No omitió ningún número
9	5	0	1	4+	1 unidad		
3	2	1	1	4-		2	5
3	2	0	2	3	2 unidades		
			Ayuda en 3 o más pala- bras				

CÁLCULO DE LAS UNIDADES DE DIFERENCIA:

La escala de 1 a 5 origina 14 unidades: 1, 1+, 2-, 2, 2+, 3-, 3, 3+, 4-, 4, 4+, 5-, 5, 5+. Los puntajes que caen dentro de tres unidades entre sí (un número entero) se consideran que están de acuerdo. Los puntajes que difieren en más de tres unidades están en desacuerdo.

RESUMEN:

NOTAS POR FLUIDEZ:		
De 20 pares:	No hay diferencia:	11 pares
	1 unidad de diferencia:	2 pares
	2 unidades de diferencia:	5 pares
	3 unidades de diferencia:	1 par
	6 unidades de diferencia:	1 par**
		(desacuerdo)

Porcentaje de acuerdo: $19 \div 20 \times 100 = 95\%$

*OMISIONES:

Casi ninguno de los participantes leyó los números de los párrafos incluidos en el texto. Sin embargo, no restamos puntos por omisión de números porque supusimos que ellos seguían el modelo de los lectores fluidos del Nuevo Testamento, la mayoría de los cuales no leen en voz alta los números de los versículos.

**COMPRESIÓN:

La revisora de las pruebas de castellano no pudo verificar la comprensión debido a que la mayoría de los relatos se hicieron en matsigenka. Los calificué lo mejor que pude.

***NUMEROS LEÍDOS:

Aunque no descontamos por la omisión de números, hicimos una anotación si el lector incluía los números del pasaje en su lectura.

APÉNDICE I

Base de datos para el proyecto de investigación

BASE DE DATOS PARA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La base de datos para el presente estudio contiene información sobre 303 casos. Tiene un ancho de 71 columnas (5 páginas) y serían necesarias 50 páginas para mostrar toda la información. Aquí presentamos una parte de la primera página de datos correspondiente a los primeros 31 casos. La siguiente lista explica las claves utilizadas para los encabezamientos de las columnas en inglés y en castellano:

1. label\$	Código de identidad
2. com\$	Comunidad
3. age	Edad
4. school\$	Grado de instrucción
5. stype\$	Sistema de escuela - antiguo o nuevo
6. syrs	Años de enseñanza
7. lyear	Último año de escuela
8. extra	Estudio adicional
9. scour	Tipo de curso
10. lit\$	¿Alfabetizado?
11. BA	Nivel Básico - Precisión
12. BF	Fluidez
13. BC	Comprensión
14. BR	Velocidad
15. BMet	¿Logró estándares en la prueba de Nivel Básico?
16. Bsy	Nivel Básico Sílabas
17. IA	Nivel Intermedio - Precisión
18. IF	Fluidez
19. IC	Comprensión
20. IR	Velocidad
21. IMet	¿Logró estándares en la prueba de Nivel Intermedio?
22. AA	Nivel Avanzado - Precisión

23. AF	Fluidez
24. AC	Comprensión
25. AR	Velocidad
26. AMet	¿Logró estándares en la prueba de Nivel Avanzado?
27. SA	Castellano: Precisión
28. SF	Fluidez
29. SC	Comprensión
30. SR	Velocidad
31. SMet	¿Logró estándares en la prueba de castellano?
32. rwell\$	¿Lee bien?
33. rmuch\$	¿Lee mucho?
34. rlang\$	Idioma preferido
35. rcontinue\$	¿Continuará leyendo?
36. revid\$	¿Evidencias de la lectura?
37. revidno	No. de tipos de evidencia
38. wrmuch	¿Escribe mucho?
39. who needs\$	¿Quién necesita?
40. who women\$	Las mujeres, ¿necesitan leer?
41. who off\$	Las autoridades, ¿necesitan leer?
42. nbuysell\$	¿Puede comprar y vender?
43. ncount\$	¿Puede contar dinero?
44. BMetSt\$	} Análisis de errores
45. IMetSt\$	
46. AMetSt\$	
47. SMetSt\$	
48. BFST	Fluidez - Nivel Básico estandarizado
49. BCST	Comprensión - Nivel Básico estandarizado
50. BRST	Velocidad - Nivel Básico estandarizado
51. BSCOR	Puntajes - Nivel Básico estandarizado
52. IFST	Fluidez - Nivel Intermedio estandarizado
53. ICST	Comprensión - Nivel Intermedio estandarizado

54. IRST	Velocidad - Nivel Intermedio estandarizado
55. ISCOR	Puntajes - Nivel Intermedio estandarizado
56. AFST	Fluidez - Nivel Intermedio estandarizado
57. ACST	Comprensión - Nivel Avanzado estandarizado
58. ARST	Velocidad - Nivel Avanzado estandarizado
59. ASCOR	Puntajes - Nivel Avanzado estandarizado
60. SFST	Fluidez - prueba de castellano estandarizada
61. SCST	Comprensión - prueba de castellano estandarizada
62. SRST	Velocidad - prueba de castellano estandarizada
63. SCORE	Puntajes - prueba de castellano estandarizada
64. RMUCHST	¿Lee mucho? escala numérica
65. INSCHOOL	¿Asiste a la escuela?
66. LITLEVEL\$	¿Nivel de alfabetización?
67. GENDER	Género
68. GEN	Género, escala numérica
69. LITLEV	Nivel de alfabetización, escala numérica
70. REMOTE	Camisea vs. comunidades remotas
71. YRS OUT	Número de años desde que salió de la escuela

label\$	com\$	age	sschool\$	stypes\$	syrs	lyear	sxtra	sour\$	lit\$	BA	BF	BC	BR
H.1, Fa	CAM	42	5th yr, P	old	9	1969	0		semi	90.5	4	5	80
H.1, Mo	CAM	35	2nd yr, P	old	6	1969	0		Y				
H.2, Fa	CAM	38	4th yr, P	old	8	1968	0		semi	87.2	3	6	93.6
H.2, Mo	CAM	23	G.6, P	new	6	1986	0		Y	94.5	3	6	136.9
H.3, Mo	CAM	41	4th yr, P	old	8	1966	10	ad lit midw	semi				
H.3, So-in-1	CAM	50			0		0		N				
H.4, Fa	CAM	36	2nd yr, P	old	6	1966	0		Y				
H.4, Mo	CAM	32	1st yr, P	old	4	1972	0		semi	86.4	4	7	91.4
H.4, B-in-11	CAM	19	G.6, P	new	6	1988	0		Y				
H.4, Gmo	CAM	50			0		9	ad.lit.	semi				
H.6, Fa	CAM	30	G.5, P	new	6	1977	17	MBI B.Inst.	Y				
H.6, Mo	CAM	26	G.4, P	new	4	1982	0		Y				
H.7, Fa	CAM	29	G.5, P	new	5	1978	2	MBI	Y				
H.7, Mo	CAM	25	G.6, P	new	6	1982	0		Y				
H.8, Fa	CAM	22	G.6, P	new	6	1985	0		Y				
H.8, Mo	CAM	20	G.6, P	new	6	1988	0		Y				
H.9, Mo	CAM	22	G.6, P	new	6	1986	0		Y				
H.10, Fa	CAM	30	G.5, P	new	5	1978	18	cattle	Y				
H.10, Mo	CAM	47	1st yr, P	old	4	1959	0		Y				
H.10, Da1	CAM	23	G.5, P	new	5	1985	2	MBI	Y				
H.11, Fa	CAM	42	Tr.2, P	old	2	1959	0		Y	92.5	6	5	91.3
H.11, Mo	CAM	37	Tr.2, P	old	2	1961	18	ad. lit.	semi	91.3	8	7	98.2
H.12, Mo	CAM	24	2nd yr, P	new	4	1977	0		semi	92.4	5	6	66
H.13, Fa	CAM	21	G.6, P	new	6	1985	2	MBI	Y				
H.13, Mo	CAM	20	G.6, P	new	6	1986	2	MBI	Y				
H.14, Fa	CAM	36	G.5, P	new	6	1975	1	sawm	Y				
H.14, Mo	CAM	23	G.3, P	new	4	1978	0		semi	98.4	9	3	191.1
H.15, Fa	CAM	55	Tr.2, P	old	1	1956	18	ad. lit.	semi				
H.15, Mo	CAM	53			0		18	ad. lit.	semi				
H.15, Da1	CAM	21	G.6, P	new	6	1985	0.5	midw.	Y				
H.16, Fa	CAM	42	1st yr, P	old	4	1965	9	agric.	Y	95.9	9	12	122.7

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
BMet	BSy	IA	IF	IC	IR	IMet	AA	AF	AC	AR	AMet	SA	SF	SC	SR	SMet	rwell\$	
1	8						97.9	12	12	229.8	2						N	
1	4																Fr	
2	8																N	
0																	Fr	
																	N	
																	0	
1	8						98.1	8	9	150	2						N	
-1							95.5	6	3	153.5	1						N	
							95.8	12	6	343.4	2	93.2	10	8	197.5	2	Fr	
							100	12.5	12	361.4	2	99.6	12	12	224.3	2	Y	
							96.2	9	0	262.5	1	93.1	6	3	195.2	1	Y	
							97.9	10	9	199.3	2	96.7	9	5	208.6	2		
							96.4	12	3	302.6	1	92.2	8	6	174.4	2	N	
							98.9	12	9	361.7	2	98.3	12	9	234.3	2		
							98.1	12	9	259.8	2						Fr	
							96.3	2	5	64.7	1						N	
							99.6	12	9	349.7	2	99.6	12	0	193.4	1	Y	
2	6																N	
1	5																N	
1	3																N	
							97.4	12	12	203.4	2	89.8	11	8	210	1		
							99.4	11	12	244.4	2	97.7	10	10	167.3	2		
							95.1	12	10	223.7	2	92.4	5	6	111.5	2	N	
1																	N	
-1																	N	
-1																	N	
2	5						92.2	10	7	242	2	85.3	5	6	151.9	1	Fr	

33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
rmuch\$	rlang\$	rcontin\$	revid\$	revidi\$	rmuch\$	whoneeds\$	whowomen\$	whoofi\$	rbuysell\$	incount\$	BmetSt\$	IMetSt\$
L	B	L	B	1	S	E	Y		Y	Y	N	
S	m	Y		1	S	E	Y	Y	Y	Y	N	
N	B	L			N	E			Y	Y	N (a)	
L	m	S			L	E			Y	Y	Y	
VL	m				N	E	Y	Y		Y	0	
0					0	E	Y	Y	bar	N		
S	B	Y			S	E	Y	Y	Y	Y		
VL	m	Y			S	E	Y	Y			N (a)	
L	B	Y			L	E		Y	Y	Y		
N					N				N	N	#	
Oft	B	Y	B, Pr, Wr, C	6	Oft	Eq		Y	Y	Y		
S	m	Y		6	S				L	L		N (c)
Oft	B	Y			Oft	E		Y	Y	Y		
S	m				S					L		
S	B	Y	B, Wa	2	S	E	Y	Y		Y		
S				2	S	E				Y		
Oft	m	Y	Gr, Ut	2	S	E		Y	Y	Y		
S	B	Y	Cl, Ut, Wa	3	S	Eq	Y	Y	Y	Y		Y
S	m	Y		3	N		Y		N	N		N (f, r)
S	m	Y		3	S	E			Y	Y		
L	m		B, Wr	2	N	E		Y		L	Y	
L	m	L		2	N	E			N	N	N (a)	
L	m	VL			N					N	N (r)	
Oft	B	Y			Oft	E	Y	N	Y	Y		
S	B	Y			S			Y	L	Y		
S	B	Y	B, Pr, Wr	3	S	E			L	Y		
S	m			3	S	E			N	N	N (c)	
N			B	1	N	E	Y	Y	N	N	#	
N				1	N	E	Y		N	N	#	
L	B	L		1	L							
S	m	Y			L	E	Yq	Y	Y	L	Y	

AMetSt	SMetSt	BFST	BCST	BRST	BSCOR	IPFST	ICST	IRST	ISCOR	AFST	ACST	ARST	ASCOR	SFST	SCST	SRST	SSCOR
		31.43	37.14	16	51.01												
Y	oo					91.43				91.43	91.43	45.96	81.68				
		22.86	45.71	18.72	42.9												
		22.86	45.71	27.38	54.09												
Y	oo									60	68.57	30	64.17				
		31.43	54.29	18.28	54.08												
N (c)	oo									45.71	22.86	30.7	48.69				
Y	Y					91.43				91.43	45.71	68.68	75.41	77.14	60	39.5	67.46
Y	Y						0	51.24	59.82								
Y	Y									100	91.43	72.28	90.93	91.43	91.43	44.86	81.83
N (c)	Y									68.57	0	52.5	54.32	45.71	22.86	39.04	50.18
Y	Y									77.14	68.57	39.86	70.87	68.57	37.14	41.72	61.03
N (c)	Y									91.43	22.86	60.52	67.8	60	45.71	34.88	58.2
Y	Y									91.43	68.57	72.34	82.81	91.43	68.57	46.86	76.29
						91.43	68.57	51.96	77.52								
Y	N (c)					14.29	37.14	12.94	40.17								
		45.71	37.14	18.26	50.72					91.43	68.57	69.94	82.39	91.43	0	38.68	57.43
		60	54.29	19.64	55.05												
		37.14	45.71	13.2	43.69												
Y	N (a)									91.43	91.43	40.68	80.23	82.86	60	42	68.66
Y	Y									82.86	91.43	48.88	80.64	77.14	77.14	33.46	71.36
Y	Y									91.43	77.14	44.74	77.1	37.14	45.71	22.3	49.39
		68.57	22.86	38.22													
Y	N (a)									77.14	54.29	48.4	68	37.14	45.71	30.38	49.63

46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63

64 65 66 67 68 69 70 71

RMUCHST	INSCHOOL	LITLEVEL\$	GENDER\$GEN	LITLEV	REMO	YRSOUT
2	0	Semi	M	0	1	0
3	0	Fully	F	1	3	0
0	0	Semi	M	0	1	0
2	0	Functionally	F	1	2	0
1	0	Semi	F	1	1	0
0	0	Non	M	0	0	0
3	0	Fully	M	0	3	0
1	0	Semi	F	1	1	0
2	0	Functionally	M	0	2	0
0	0	Semi	F	1	1	0
4	0	Fully	M	0	3	0
3	0	Functionally	F	1	2	0
4	0	Fully	M	0	3	0
3	0	Functionally	F	1	2	0
3	0	Fully	M	0	3	0
3	0	Functionally	F	1	2	0
4	0	Fully	F	1	3	0
3	0	Functionally	M	0	2	0
3	0	Functionally	F	1	2	0
2	0	Semi	F	1	1	0
2	0	Semi	F	1	1	0
4	0	Fully	M	0	3	0
3	0	Fully	F	1	3	0
3	0	Fully	M	0	2	0
3	0	Functionally	F	1	2	0
3	0	Fully	F	1	3	0
2	0	Functionally	M	0	2	0
2	0	Semi	F	1	1	0
2	0	Semi	F	1	1	0
4	0	Fully	M	0	3	0
3	0	Fully	F	1	3	0
3	0	Fully	M	0	3	0
3	0	Semi	F	1	1	0
0	0	Semi	M	0	1	0
0	0	Semi	F	1	1	0
2	0	Fully	F	1	3	0
3	0	Functionally	M	0	2	0

Comuneros de Shimentaato, todavía analfabetos porque no había escuela en su área cuando eran niños. Ahora enviarán a sus hijos.

– Fotos: P. Davis, hacia 1973



APÉNDICE J

Ejemplo de un registro de matrícula escolar

MATRÍCULA: Escuela Bilingüe No. 64443 - Camisea

		Primaria									
Año		Tr.1	Tr.2	Tr.3	1 ^{er} Año	1 ^o Año	2 ^o Año	3 ^o Año	4 ^o Año	5 ^o Año	
1959	M	6	6	7	1	3					
	F	3	3	1	4	0					
1960		- - - Archivos perdidos - - -									
1961		- - - Archivos perdidos - - -									
1962	M	11	Archivo perdido	6	6	Archivo perdido					
	F	9	2			2					
1963		- - - 3 - - - - - 10 - - -									
1964		- - - 12 - - - - - 10 - - -									
1965	M	3	1	3	4	3					
	F	3	2	3	0	0					
1966	M	0	4	1	2	0	7				
	F	0	1	3	3	0	0				
1967	M	1	0	2	4	2	4	1			
	F	2	0	2	0	3	0	0			

Primaria										
Año	Tr.1	Tr.2	Tr.3	1 ^{er} Año	1 ^o Año Avanz.	2 ^o Año	3 ^o Año	4 ^o Año	5 ^o Año	
1968	M	1	2	0	2	2	5	3		
	F	0	1	0	2	0	2	0		
1969	M	0	3	1	2	0	7	6		
	F	0	2	2	3	0	0	1		
1070	M	6	0	0	1	0	2	0	4	
	F	5	0	0	2	0	3	0	1	
1971	M	Archivo	6	0	2	0	3	Archivo		
	F	perdido	3	0	2	0	2	perdido		

1972 **Reforma Educativa**— Transición 1, 2 y 3 se combinaron en un año denominado *Transición*.
 El 1^o Año y 1^o Año Avanzado se combinaron en un año denominado *Primer Año*.

	Transición	1 ^o Año	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o
1972	M	15	5	1	0	11
	F	9	2	2	0	3
1973	M	16	5	1	3	8
	F	8	2	2	2	2

	Transición	1° Año	2°	3°	4°	5°	
1974	M	3	10	7	1	3	1
	F	5	5	1	3	2	1
1975	M	5	0	9	5	0	3
	F	5	0	1	1	0	2

1976 Cambio del sistema—de Años a Grados

Año	Primaria					
	1 ^{er} Gr.	2° Gr.	3 ^{er} Gr.	4° Gr.	5° Gr.	6° Gr.
1976	M	3	4	5	4	0
	F	7	3	1	1	0
1977	M	0	3	4	4	3
	F	0	9	1	1	2
1978	M	5	3	3	0	4
	F	2	9	1	0	1
1979	M	7	6	2	6	2
	F	5	4	7	4	4
1980	M	7	0	6	2	3
	F	4	0	4	5	3

Año	Primaria					
	1 ^{er} Gr.	2 ^o Gr.	3 ^{er} Gr.	4 ^o Gr.	5 ^o Gr.	6 ^o Gr.
1981	M	10	5	0	6	2
	F	6	4	0	4	4
1982	M	1	4	4	0	8
	F	0	5	5	0	4
1983	M	4	8	5	5	6
	F	1	1	5	5	5
1984	M	10	4	3	4	6
	F	7	2	3	3	7
1985	M	9	3	5	4	3
	F	4	5	1	2	5
1986	M	5	8	3	5	2
	F	6	3	5	1	2
1987	M	2	5	8	3	6
	F	3	6	3	5	1
1988	M	3	6	4	8	1
	F	1	3	7	2	4

Año	Educación Inicial	Primaria					
		1 ^{er} Gr.	2 ^o Gr.	3 ^{er} Gr.	4 ^o Gr.	5 ^o Gr.	6 ^o Gr.
1989	M	6	3	6	4	8	1
	F	6	1	3	6	4	3
1990	M	4	4	3	6	6	6
	F	4	5	1	3	8	2

F1991 Comienza la secundaria—anexo del “Colegio Agrícola Fidel Pereyra” en Nueva Luz

								Secundaria	
								1 ^o Año	2 ^o Año
1991	M	10	7	4	2	3	9	3	25
	F	11	5	3	3	1	8	3	15
1992	M	10	4	2	4	3	8	4	20
	F	13	8	3	1	4	3	2	12

Referencias bibliográficas

- Alegría, J. y J. Morales. 1991. Segmental analysis and reading acquisition. En L. Rieben y C. A. Perfetti (eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*, 135-148. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, R. C., E. H. Hiebert, J. A. Scott y I. A. G. Wilkinson. 1985. *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, DC: The National Institute of Education, U. S. Department of Education.
- Anthony, R. J., T. D. Johnson, N. I. Mickelson y A. Preece. 1991. *Evaluating literacy: A perspective for change*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Anzalone, S. y S. McLaughlin. 1983. *Making literacy work: The specific approach*. Amhurst, MA: Center for International Education, University of Massachusetts.
- Arbery, J. 1988, Fall/Winter. Measuring illiteracy: "Functional Competency" and the realms of gold. *Texas Journal of Ideas, History and Culture*, 58-61.
- Au, K. H. y J. A. Kawakami. 1986. The influence of the social organization of instruction on children's text comprehension ability: A Vygotskian perspective. En T. E. Raphael (ed.), *The contexts of school-based literacy*, 370-394. Nueva York: Teachers College Press.
- Aulls, M. W. 1978. *Developmental and remedial reading in the middle grades*. Boston: Allyn and Bacon.
- Aulls, M. W. 1982. *Developing readers in today's elementary school*. Boston: Allyn and Bacon.
- Baker, Colin. 1993. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, España: Cátedra, S.A.
- Baksh, G. M. 1984. Cultural ecology and change of the Machiguenga Indians of the Peruvian Amazon. Tesis doctoral (Ph.D.), University of California, Los Angeles. Ann Arbor, MI: University Microfilms.

- Barr, R. y B. Johnson. 1991. *Teaching reading in elementary classrooms*. Nueva York: Longman.
- Barr, R., M. Sadow y C. Blachowicz. 1990. *Reading diagnosis for teachers: An instructional approach*. Nueva York: Longman.
- Barton, D. 1994. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Betts, E. A. 1946. *Foundations of reading instruction*. Nueva York: American Book Co.
- Betts, E. A. 1954. *Foundations of reading instruction*, (ed. revisada). Nueva York: American Book Co.
- Bhola, H. S., J. Muller y P. Dijkstra. 1983. *The promise of literacy*. Baden-Baden, Alemania: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Bhola, H.S. 1989a. *The right to learn*. 1985 International Conference on Adult Education. Paris: UNESCO.
- Bhola, H. S. 1989b, Spring. International literacy year: A summons to action for universal literacy by the year 2000. *Educational Horizons*, 62-67.
- Bhola, H. S. 1990a. *Evaluating "literacy for development" projects, programs and campaigns*. Hamburg, Alemania: UNESCO Institute for Education y German Foundation for International Development.
- Bhola, H. S. 1990b. Literature on adult literacy: New directions. *Comparative Education Review*, 34 (1) 139-144.
- Bloomfield, L. y C. L. Barnhart. 1961. *Let's read: A linguistic approach*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Bond, G. L., M. A. Tinker, B. B. Wasson y J. B. Wasson. 1989. *Reading difficulties, their diagnosis and correction*. (6ta ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, M. y E. Fernández. 1991. *War of shadows: The struggle for Utopia in the Peruvian Amazon*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Bruner, J. S., R. R. Olver y P. J. Greenfield. 1966. *Studies in cognitive growth: A collaboration at the center for cognitive studies*. Nueva York: Wiley.

- Bull, W. 1955. The use of vernacular languages in education. *International Journal of American Linguistics*, 21, 228-294.
- Burns, N. 1984. Functors and discourse analysis in Quechua primer design. *Notes on Literacy*, 42, 11-14. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Cairns, J. 1985. World literacy--an overview. Ponencia presentada ante el World Literacy and International Cooperation Seminar, Gananoque, Ontario, Canada, enero de 1985.
- Calfee, R. y E. Hiebert. 1991. Classroom assessment of reading: En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, 281-309. Nueva York: Longman.
- Carpenter, P. A. y M. A. Just. 1977. Reading comprehension as eyes see it. En P. A. Carpenter y M. A. Just (eds.), *Cognitive processes in comprehension*, 109-139. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Chall, J. S. 1967. *Learning to read: The great debate*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. 1983. *Stages of reading development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Clammer, J. R. 1976. *Literacy and social change: A case study of Fiji*. Leiden, Holanda: E. J. Brill.
- Congreso de Comunidades Nativas del Bajo Urubamba. 1991. Informe Oficial del Congreso llevado a cabo en Nueva Luz, Echarati, Perú, en agosto de 1991.
- Cook-Gumperz, J. 1986. *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook-Gumperz, J. y D. Keller-Cohen. (1993). Alternative literacies in school and beyond. *Anthropology and Education Quarterly*, 24 (4), 283-287.
- Couvert, Roger. 1979. *The evaluation of literacy programmes*. Paris: UNESCO.
- Cowan, G. 1986. Scripture use among Machiguenga and Ashaninca Campa of Peru. *Notes on Scripture in Use*, 10, 3-23. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Cressey, D. 1983. The environment for literacy: Accomplishment and context in seventeenth-century England and New England.

- En D. Resnick (ed.), *Literacy in historical perspective*, pp. 23-42. Washington, D.C.: Library of Congress.
- Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- Daneman, M. 1991. Individual differences in reading skills. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research: Vol. 2*, 512-538. White Plains, NY: Longman.
- Davis, P.M. 1973a. Confeccionando cartillas. *Comunidades y Culturas Peruanas (1)*, 19-36. Yarinacocha, Peru: Instituto Lingüístico de Verano.
- Davis, P.M. 1973b. Informe sobre el viaje de los profesores bilingües a Quillabamba y Cuzco. (Microfiche. Información de Campo No. 123). Yarinacocha, Perú: Instituto Lingüístico de Verano.
- Davis, P. M. 1979a. El programa y la comunidad. En M. L. Larson, P. M. Davis, y M. Ballena (eds.), *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana*, 231-239. Lima, Perú: Ignacio Prado Pastor.
- Davis, P. M. 1979b. Las escuelas bilingües: Los objetivos y su ejecución. En M. L. Larson, P. M. Davis y M. Ballena (eds.), *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana*, 141-180. Lima, Perú: Ignacio Prado Pastor.
- Davis, P. M. 1979c. Elaborando libros de lectura. En M. L. Larson, P. M. Davis y M. Ballena (eds.), *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana*, 303-320. Lima, Perú: Ignacio Prado Pastor.
- Davis, P. M. 1988. Literacy amongst the Machiguenga: A case study. *Notes on Literacy*, 55, 51-58. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Davis, P.M. 1991. *Cognition and learning: A review of the literature with reference to ethnolinguistic minorities*. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Davis, P.M. 1994. Literacy acquisition, retention, and usage: A case study of the Machiguenga of the Peruvian Amazon. Tesis

- doctoral presentada ante la Universidad de Texas — Austin. Publicada en microficha: Documento No. AAC 9519274, Ann Arbor, MI: University Microfilms.
- Davis, P. M. 2002. *Los machiguengas aprenden a leer: Breve historia de la educación bilingüe y el desarrollo comunal entre los machiguengas del Bajo Urubamba*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/ Fondo Editorial y el Instituto Lingüístico de Verano.
- Davis, P. M. 2009. *El sistema numérico matsigenka*. Manuscrito inédito, archivos de la autora.
- Davis, P. M., S. Parker y C. Noordam Eilander. 1990. La cultura autóctona y algunas sugerencias para el aula bilingüe. En A. Bergli (ed), *Educación intercultural. Comunidades y culturas peruanas*, 23, 91-100. Yarinacocha, Perú: Instituto Lingüístico de Verano.
- Davis, P. M., W. W. Snell y Betty A. Snell. 1992. *Leaping into the space age: Community development among the Machiguenga*. Ponencia presentada ante la Conferencia sobre Programas de Trabajo Interculturales, Dallas, TX, mayo de 1992.
- de Castell, S., A. Luke y D. MacLennan. 1986. On defining literacy. En S. de Castell, A. Luke, K. Egan (eds.), *Literacy, society, and schooling: A reader*, 3-14. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Dirección General de la Educación Bilingüe. 1989. *Política Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Dorsey, B. J. 1989. Educational development and reform in Zimbabwe. *Comparative Education Review*, 33 (1), 40-58.
- Dowhower, S. L. 1987. Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Dowhower, S. L. 1991. Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into practice*, 30 (3), 165-175.
- Downing, J. y C. K. Leong. 1982. *Psychology of Reading*. Nueva York: Macmillan.

- Dutcher, N. 1982. *The use of first and second languages in primary education: Selected case studies*. Documento de trabajo por el personal del Banco Mundial (No. 504). Washington, DC: Banco Mundial.
- Education Commission of the States. 1972. *Reading rate and comprehension, 1970-71 assessment*. National Assessment of Educational Progress (Report 02-R-09). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ekwall, E. E. y J. L. Shanker, 1988. *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ekwall, E. E. 1989. *Locating and correcting reading difficulties*. Columbus, OH: Merrill.
- Farr, R. y R. F. Carey. 1986. *Reading: What can be measured?* Newark, DEL: International Reading Association.
- Ferguson, C. 1987. Literacy in a hunting-gathering society: The case of the Diyari. *Journal of Anthropological Research*, 43 (3), 223-237.
- Flinn, J. 1992. Transmitting traditional values in new schools: Elementary education of Pulap Atoll. *Anthropology and Education Quarterly*, 23 (1), 44-58.
- Foley, D. 1990. *Learning capitalist culture: Deep in the heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Foley, D. 1991. Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure. *Anthropology and Education Quarterly*, 22 (1), 60-86.
- Fordham, S. 1993. "Those loud black girls": (Black) women and gender "passing" in the academy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24 (1), 3-32.
- Foster, George M. 1973. *Traditional societies and technological change*. Nueva York: Harper and Row.
- Foster, P. y A. Purves. 1991. Literacy and society with particular reference to the non-Western world. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, 26-45. Nueva York: Longman.

- Fried, M. 1967. *The evolution of political society*. Nueva York: Random House.
- Freire, P. y D. Macedo. 1987. *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin y Garvey.
- Galtung, J. 1976. Literacy, education and schooling--for what? En L. Bataille (ed.), *A turning point for literacy*, 93-105. Nueva York y Oxford: Pergamon.
- Gibson, M. 1988. *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Nueva York: Cornell University Press.
- Giesecke, M. y G. Elwert. 1982. *Adult literacy in a context of cultural revolution: Structural parallels of the literacy process in sixteenth century Germany and present day Benin*. Ponencia presentada ante el X Congreso Mundial de Sociología, Subdivisión 9, Ciudad de México, México.
- Gillette, A. 1977. The Experimental World Literacy Programme: Taking stock. En *Teaching reading and writing to adults: A sourcebook*. Teherán, Irán: International Institute for Adult Literacy Methods.
- Gillette, A. y J. Ryan. 1983. Eleven issues in literacy for the 1990s. En P. E. Mandi (ed.), *Assignment children: Literacy, health, nutrition and income*, 19-44. Ginebra: UNICEF.
- Giroux, H. 1983. *Theory and resistance in education*. Londres: Heinemann Education Books.
- Gleitman, L. R. y P. Rozin. 1977. Reading 1: Language structure. En A. S. Reber y D. L. Scarborough (eds.), *Towards a psychology of reading: The proceedings of the CUNY Conference*, 48-50. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodman, K. S. 1969. Analysis of oral reading miscues: Applied psycho-linguistics. *Reading Research Quarterly*, 5 (1), 9-30.
- Goodman, K. S. 1981. Letter to the editors. *Reading Research Quarterly*, 16 (3), 477-478.
- Goodman, K. 1982a. Orthography in a theory of reading instruction. En F. V. Gollasch (ed.), *The selected writings of Kenneth S. Goodman, II*, 90-95. Londres: Kegan Paul.

- Goodman, K. 1982b. Psycholinguistic universals in the reading process. En F. V. Gollasch (ed.), *The selected writings of Kenneth S. Goodman, II*, 64-69. Londres: Kegan Paul.
- Goodman, K. 1986. *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heineman.
- Goodman, Y. M. y C. L. Burke. 1972. *Reading miscue inventory manual: Procedure for diagnosis and evaluation*. Nueva York: Macmillan.
- Goodman, K. S., Y. Goodman y B. Flores. 1978. *Literacy in a multilingual world. Reading in the bilingual classroom: Literacy and biliteracy*, 5-10. (2da ed., 1984). Rosslyn, BA: Interamerica Research Associates, Inc., National Association for Bilingual Education.
- Goody, J. (ed.) 1968. *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. 1977. *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. 1986. *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, K. 1968. Literacy in Kerala. En J. Goody (ed.), *Literacy in traditional societies*, 133-160. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, P. B. 1972. One second of reading. En J. F. Kavanagh y I. G. Mattingly (eds.), *Language by ear and by eye*, 331-358. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gough, P. B. y C. Juel. 1991. The first stages of word recognition. En L. Rieben y C. A. Perfetti (eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*, 47-56. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graff, H. J. 1986. The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western society and culture. En S. de Castell, A. Luke y K. Egan (eds.), *Literacy, society and schooling*, 61-86. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gram Vikas y Pradan. 1990. Communal rights vs. private profit. *The Ecologist*, 20 (3), 105-107.
- Gray, W. S. 1956. *The teaching of reading and writing*. Chicago: Scott Foresman.

- Gray, W. S. 1961. *The teaching of reading and writing*. Monographs on fundamental education, 10. (2da ed.). Paris: UNESCO.
- Gray, W. S. 1984. *Reading: A research retrospective, 1881-1941*. (J. T. Guthrie, ed.). Newark, DEL: International Reading Association.
- Greaney, V. y S. Neuman. 1990. The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25 (3), 172-195.
- Gudschinsky, S. C. 1973. *A manual of literacy for preliterate peoples*. Ukarumpa, Papúa Nueva Guinea: Summer Institute of Linguistics.
- Guiora, A. 1984. The dialect of language acquisition. *Language Learning*, 35, 3-12.
- Guszk, F. J. 1985. *Diagnostic reading instruction in the elementary school*. Nueva York: Harper and Row.
- Harris, R. 1981. *The language machine*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Harris, R. 1986. *The origin of writing*. La Salle, IL: Open Court.
- Harris, S. 1982. Traditional Aboriginal education strategies and their possible place in a modern bicultural school. En J. Sherwood (ed.), *Aboriginal education: Issues and innovations. Perspectives in Multicultural Education II*, 127-139. Perth, Australia: Creative Research.
- Heath, S. B. 1982. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-75.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with words*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. 1984. Oral and literate traditions. *Sociolinguistic theory and research*, 36 (1), 41-57. Paris: UNESCO.
- Heath, S. B. 1986a. Critical factors in literacy development. En S. de Castell, A. Luke y K. Egan (eds.), *Literacy, society and schooling*, 209-230. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. 1986b. The functions and uses of literacy. En S. de Castell, A. Luke y K. Egan (eds.), *Literacy, society and schooling*, 15-26. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Heath, S. B. 1987, julio. *Some very tentative principles of literacy retention*. Documento de estudio presentado ante la Conferencia sobre Alfabetización en Lengua Materna, Stanford University, Stanford, CA.
- Heath, S. B. 1991. The sense of being literate: Historical and cross-cultural features. En R. Barr, M. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research: Vol. II*, 3-25. White Plains, NY: Longman Publishing Group.
- Henderson, L. 1984. Writing systems and reading processes. En L. Henderson (ed.), *Orthographies and Reading*, 11-24. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Henne, M. G. 1985. Why mother tongue literature failed to take root among the Maya Quiche: A study in the sociology of language in a field program of the S.I.L., 1955-1982, Guatemala, Central America. Tesis de Maestría inédita, University of Texas — Arlington.
- Henze, R. y L. Vanett. 1993. To walk in two worlds--or more? Challenging a common metaphor of native education. *Anthropology and Education Quarterly*, 24 (2), 116-134.
- Herriman, M. L. 1986. Metalinguistic awareness and the growth of literacy. En S. de Castell, A. Luke y K. Egan (eds.), *Literacy, society and schooling*, 159-174. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hill, H. 1990. Change processes. *Ethno-Info Bulletin*, 15. Manila, Filipinas: Summer Institute of Linguistics.
- Hittleman, D. R. 1988. *Developmental Reading, K-8: Teaching from a whole language perspective*. Columbus, OH: Merrill.
- Hoffman, J. V. y M. E. Isaacs. 1991. Developing fluency through restructuring the task of guided oral reading. *Theory into Practice*, 30 (3), 185-194.
- Hornberger, N.H. 1981, abril. Bilingual education projects in the southern Peruvian sierra, 1. Research report presented at the 1981 Annual Meeting of the Southern Anthropological Society, Fort Worth, Texas.

- Huebner, T. 1987. A socio-historical approach to literacy development: A comparative case study from the Pacific. En J. Langer (ed.), *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling*, 178-196. Norwood, NJ: Ablex.
- Huey, E. B. 1968. *The psychology and pedagogy of reading*. (1ra ed. 1908). Cambridge, MA: The M. I. T. Press.
- ICE (International Conference on Education). 1992. Draft final report. International Conference on Education, Sesión No. 43 llevada a cabo en Ginebra, Suiza, en setiembre de 1992.
- Inkeles, A. y D. H. Smith. 1974. *Becoming modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- International Reading Association. 1986. *How to prepare materials for new literates*. Newark, DEL: Autor.
- Johnson, O. R. 1978. *Interpersonal relations and domestic authority among the Machiguenga of the Peruvian Amazon*. Tesis doctoral, Columbia University. Ann Arbor, MI: University Microfilms.
- Johnson, P. L. 1993. Education and the "new" inequality in Papua Nueva Guinea. *Anthropology and Education Quarterly*, 24 (3), 183-204.
- Juel, C. 1991. Beginning reading. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, 759-788. Nueva York: Longman.
- Kashoki, M. E. 1989. On the notions and implications of the concept of mother tongue in literacy education in a multilingual context: The case of Zambia. En E. Zuanelli Sonino (ed.), *Literacy in school and society: Multidisciplinary perspectives*, 3-14. Nueva York: Plenum.
- Keller-Cohen, D. 1993. Rethinking literacy: Comparing colonial and contemporary America. *Anthopology and Education Quarterly*, 24 (4), 288-307.
- Kelman, Herbert. 1971. Language as an aid and barrier to involvement in the national system. En J. Rubin y B. Jernudd (eds.), *Can language be planned?*, 21-51. Honolulu: University Press of Hawaii.

- Kennedy, E. C. 1981. *Methods in teaching developmental reading*. Itasca, IL: P. E. Peacock Publishers.
- Killgallon, P. A. 1942. A study of relationships among certain pupil adjustments in language situations. Tesis doctoral inédita, Pennsylvania State University.
- Klein, M. L., S. Peterson y L. Simington. 1991. *Teaching reading in the elementary grades*, Edición anotada para el maestro. Boston: Allyn and Bacon.
- Klich, L. Z. y G. R. Davidson. 1984. Australian Aboriginal competence in cognitive functions. En J. R. Kirby (ed.), *Cognitive strategies and educational performance*, 155-202. Orlando, FL: Academic Press.
- LaBerge, D. y S. Samuels. 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- LaBerge, D. y V. Brown. 1986. Variations in the size of the visual field in which targets are presented: An attentional range effect. *Perception and Psychometrics*, 40, 188-200.
- Lambert, W. 1978. Some cognitive and sociocultural implications of being bilingual. En J.E. Atlatis (ed.), *International dimensions of bilingualism*, 214-229. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Langer, J. A. 1987. A sociocognitive perspective on literacy. En J. A. Langer (ed.), *Language, Literacy and culture: Issues of society and schooling*, 1-20. Norwood, NJ: Ablex.
- Lapp, D. y J. Flood. 1992. *Teaching reading to every child*. Nueva York: Macmillan.
- Larson, M. L., P.M. Davis y M. Ballena, eds. 1979. *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana*. Lima, Perú: Ignacio Prado Pastor.
- Laubach, F. C. 1951. *The each one teach one method* (suplemento de 1950 para Teaching the world to read). Nueva York: Committee on World Literacy and Christian Literature.

- Leap, W. L. 1991. Pathways and barriers to Indian language literacy-building on the Northern Ute reservation. *Anthropology and Education Quarterly*, 22 (1), 21-41.
- Lewis, E. Glynn. 1982. Movements and agencies of language spread: Wales and the Soviet Union compared. En Robert L. Cooper (ed.), *Language spread: Studies in diffusion and social change*, 214-259. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Liberman, Isabelle Y. y Donald Shankweiler. 1991. Phonology and beginning reading. A tutorial. En L. Rieben y C.A. Perfetti (eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*, 3-18. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lingenfelter, J. y C. Gray. 1981. The importance of learning styles in literacy. *Notes on Literacy*, 36, 11-17. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Lipka, J. 1991. Toward a culturally-based pedagogy: A case study of one Yup'ik Eskimo Teacher. *Anthropology and Education Quarterly*, 22 (3), 203-223.
- Malone, D. 1994. "Dear Nolly..." *Notes on Literacy*, 20 (2), 35-58. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Mangubhai, F. 1987. Literacy in the South Pacific: Some multilingual and multiethnic issues. En D. A. Wagner (ed.), *The future of literacy in a changing world*, 186-206. Elmsford, NY: Pergamon.
- Matshazi, M. J. 1987. Mother tongue literacy: The importance of learning to read and write in one's mother tongue. En M. Gayfer (ed.), *Literacy in industrialized countries: A focus on practice. Convergence*, 20, 3-4, 50-53.
- May, F. B. y S. B. Eliot. 1978. *To help children read* (1ra ed., 1973). Columbus, OH: Merrill.
- McCracken, R. 1967. The informal reading inventory as a means of improving instruction. En T. Barrett (ed.), *The evaluation of children's reading achievement*, 79-96. Newark, DEL: International Reading Association.
- Mehan, H., L. Hubbard y I. Villanueva. 1994. Forming academic identities: Accommodation without assimilation among involuntary minorities. *Anthropology and Education Quarterly*, 25 (2), 91-117.

- Mikulecky, L. y R. Drew. 1991. Basic literacy skills in the workplace. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, 669-689. Nueva York: Longman.
- Miller, G. A. 1956. Human memory and the storage of information. *IRE Transactions on information theory*, IT-2, (3), 129-137.
- Miller, G. A. 1967. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The psychology of communication: Seven essays*, 14-44. Nueva York: Basic Books.
- Miller, G. A. 1988: 9 de setiembre. The challenge of universal literacy. *Science Magazine*, 1293-1299.
- Miller, W. H. 1978. *Reading diagnosis kit* (2da ed.). West Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education.
- Ministerio de Educación. 1952, 28 de noviembre. Resolución Suprema No. 909. Resolución que autorizó el Curso de Capacitación para nativos alfabetizados de la Selva Peruana. Ministerio de Educación: General Juan Mendoza. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. 1972. *Política Nacional de Educación Bilingüe*, 10, "Objetivos". Lima, Perú.
- Modiano, N. 1968. National or mother tongue language in beginning reading: A comparative study. *Research in the teaching of English* 2, 32-43.
- Modiano, N. 1973. *Indian education in the Chiapas highlands*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Monroe, M. 1932. *Children who cannot read: The analysis of reading disabilities and the use of diagnostic tests in the instruction of retarded readers*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Morris, D. 1992. Concept of word; A pivotal understanding in the learning process. En S. Templeton y D. R. Bear (eds.), *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy*, 53-77. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Murdock, G. P. 1946. The common denominator of culture. En Ralph Linton (ed.), *The science of man in world crisis*. Nueva York; Colombia University Press.
- Murdock, G. P. 1960. Social structure. Nueva York: Macmillan.
- Naciones Unidas. 2007. Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas. <http://www.converge.org.nz/pma/DRIPGA.pdf>
- Nathan, R. G. y K. E. Stanovich. 1991. The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into Practice*, 30 (3), 176-184.
- Neijs, K. 1961. *Literacy primers: Construction, evaluation, and use. Manuals on adult and youth education #2*. Paris, Francia: UNESCO.
- Nida, E. A. 1949. Approaching reading through the native language. *Language Learning*, 2, 16-20.
- Nida, E. A. 1954. *Customs and cultures*, 245-247. Nueva York: Harper.
- Nkemnji, J. 1989. Education in Cameroon: National and colonial elements for children in a new nation. *Kappa Delta Pi Record*, 25 (4), 99-103.
- Ogbu, J. 1978. *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. Nueva York: Academic Press.
- Ogbu, J. 1987. Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), 312-334.
- Ogbu, J. 1991. Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. En M. Gibson and J. Ogbu (eds.), *Minority Status and Schooling*, 3-37. Nueva York: Garland Publishing.
- Olson, D. R., N. Torrance y A. Hilyard, eds. 1985. *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Ong, W. 1982. *Orality and literacy: The technologizing of the word*. NY: Methuen.
- Ouane, A. 1989. *Handbook on learning strategies for post-literacy and continuing education*. UIE studies on post-literacy and continuing education 7. Hamburg, Alemania: UNESCO Institute for Education.

- Paulston, C. B. 1980. *Bilingual education: Theories and issues*. Rowley, MA: Newbury House.
- Pearson, P. D. y L. Fielding. 1991. Comprehension instruction. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research, Vol. 2*, 815-860. Nueva York: Longman.
- Pearson, P. David, L. R. Roehler, J. A. Dole y G. G. Duffy. 1992. Developing expertise in reading comprehension. En S. Jay Samuels y Alan E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 145-199. Newark, DEL: International Reading Association.
- Perez-Crespo, C. A. 1986. *Agricultural cooperatives: Perspectives from the Aymara and the Bolivian state*. Tesis doctoral (Ph.D.), State University of New York, Binghamton.
- Perfetti, C. A. 1985. *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pierce, J. E. c. 1960. *A frequency count of Turkish words*. Informe sobre un estudio por el personal del Programa de Idiomas de la Universidad de Georgetown University Language Program, Ankara, Turquía, bajo la dirección de Joe E. Pierce. Ankara, Turquía: Ministerio de Educación, Dirección de Publicaciones, Centro para el Desarrollo de Materiales Educativos Impresos.
- Purves, A. C. 1987. Literacy, culture and community. En D. A. Wagner (ed.), *The future of literacy in a changing world*, 216-232. Elmsford, NY: Pergamon.
- Rae, G. y T. C. Potter. 1981. *Informal reading diagnosis: A practical guide for the classroom teacher*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ramírez III, M. y A. Castañeda. 1974. *Cultural democracy, bicognitive development, and education*. Nueva York: Academic Press.
- Rao, S. V. 1985. *Education and rural development*. Nueva Delhi, India: Sage publications.
- Rayner, K. 1981. Eye movements and the perceptual span in reading. En F. J. Pirozzolo y M. C. Wittrock (eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*, 145-165. Nueva York: Academic Press.

- Rayner, K. y G. G. McConkie. 1977. Perceptual processes in reading: The perceptual spans. En A. Reber y D. Scarborough (eds.), *Toward a psychology of reading*, 183-205. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rayner, K. y A. Pollatsek. 1989. *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Richards, A. I. 1935. The village census in the study of culture contact. *Africa*, 8, 20-23.
- Rieben, L. y C. A. Perfetti. 1991. *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rogers, Alan. 1992. *Adults learning for development*. Nueva York: Cassell Educational Limited.
- Rosenblatt, L. M. 1989. Writing and reading: The transactional theory. En J. A. Mason (ed.), *Reading and writing connections*, 153-176. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Rosengren, D. 1987. In the eyes of the beholder: leadership and the social construction of power and dominance among the Matsigenka of the Peruvian Amazon. *Etnologiska Studier* 39. Goetborg, Suecia: Goteborgs Etnografiska Museum.
- Ross, J. A. 1979. Language and the mobilization of ethnic identity. En Howard Giles y Bernard Saint-Jacques (eds.), *Language and ethnic relations*, 1-13. Nueva York: Pergamon Press.
- Samuels, S. J. y D. LaBerge. 1983. A critique of a theory of automaticity in reading. Looking back: A retrospective analysis of the LaBerge-Samuels reading model. En L. Gentile, M. Kamil y J. Blanchard (eds.), *Reading research revisited*, 39-55. Westerville, OH: Merrill.
- Samuels, S. Jay, N. Schermer y D. Reinking. 1992. "Reading fluency; Techniques for making decoding automatic." En S. Jay Samuels y Alan E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 124-144. Newark, DEL: International Reading Association.
- Sanford, A.J. y S. C. Garrod. 1981. *Understanding written language: Explorations of comprehension beyond the sentence*. Nueva York: John Wiley y Sons.

- Santeusano, R. P. 1983. *A practical approach to content area reading*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schallert, D. L. y S. C. Vaughan. 1979. Author and reading: The communication connection. En J. L. Vaughan, Jr. y P. L. Anders (eds.), *Research on reading in secondary schools*, 4, 49-56. Tucson, AZ: University of Arizona.
- Schieffelin, B. y M. Cochran-Smith. 1984. Learning to read culturally: Literacy before schooling. En H. Geolman, A. Oberg y F. Smith (eds.), *Awakening to literacy*, 3-23. Exeter, NH: Heinemann.
- Schieffelin, B. y P. Gilmore, eds. 1986. *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*. Advances in Discourse Processes 21. Norwood, NJ: Ablex.
- Scribner, S. y M. Cole. 1981. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scribner, S. 1988. Literacy in three metaphors. En E. R. Kintgen, B. M. Kroll y M. Rose (eds.), *Perspectives on literacy*, 71-81. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sebastián Santoval, Juan. 1983. Informe de las escuelas bilingües de Echarati, Perú. Datos crudos inéditos. Archivos de la autora, posteriormente entregados al Coordinador de Educación Matsigenka.
- Shell, O. A. 1979. Capacitación de maestros bilingües. En M. L. Larson, P. M. Davis, y M. Ballena (eds.), *Educación bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruna*, 115-139. Lima, Perú: Ignacio Prado Pastor.
- Smalley, W.A. 1963. How shall I write this language? En W. A. Smalley (ed.), *Orthography studies*, 31-52. Amsterdam, Holanda: North-Holland Publishing Company.
- Smith, E. C. 1950. *The story of our names*. Nueva York: Harper.
- Smith, F. 1975. *Comprehension and learning: A conceptual framework for teachers*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Snell, W. W. 1964. Kinship relations in Machiguenga. Tesis de Maestría inédita. Hartford, CT: The Hartford Seminary Foundation.
- Snell, W. W. 1972. El sistema de parentesco entre los Machiguengas, *Historia y Cultura*, 6, 277-292.

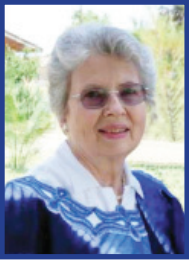
- Soifer, R., M. Irwin, B. Crumrine, E. Honzaki, B. Simmons y D. Young. 1990. En D. Strickland y C. Genishi (eds), *The complete theory-to-practice handbook of adult literacy: Curriculum design and teaching approaches*. Language and Literacy Series. Columbia University, Nueva York: Teachers College Press.
- Solomon, R. P. 1992. *Black resistance in school: Forging a separatist culture*. Albany: State University of New York Press.
- Spindler, G. D y L. Spindler. 1971. *Dreamers without power: The Menomini Indians*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spolsky, B, G. Engelbrecht y L. Ortiz. 1983. Religious, political and educational factors in the development of biliteracy in the Kingdom of Tonga. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4, 459-469.
- Stahl, S.A. y P. D. Miller. 1989. Whole language and language experience approaches for reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, 59 (1), 87-116.
- Stanovich, K. E. 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. 1991a. Word recognition: Changing perspectives. En R. Barr, M.L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, 418-452. Nueva York: Longman.
- Stanovich, K. E. 1991b. Changing models of reading and reading acquisition. En L. Rieben y C. A. Perfetti (eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*, 19-32. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stayter, F. Z. y R. L. Allington. 1991. Fluency and the understanding of texts. *Theory into Practice*, 30 (3), 143-148.
- Sticht, T. 1991. *The intergenerational issues: Transfer of cognitive skill*, Vol. 1. J. Orasanu (ed.), Programs, policies, and research. Norwood, NJ: Ablex.

- Sticht, T. G. y Barbara A. McDonald. 1992. En S. Jay Samuels y Alan E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 314-334. Newark, DEL: International Reading Association.
- Street, B. V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Street, B. V. 1987. Literacy and social change: The significance of social context in the development of literacy programmes. En D.A. Wagner (ed.), *The future of literacy in a changing world*, 48-64. Oxford: Pergamon Press.
- Street, B. V., ed. 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Stringer, M. y N. Faraclas. 1987. *Working together for literacy: a guide-book for local language literacy programs*. Wewak, Papúa Nueva Guinea: Christian Books Melanesia, Inc.
- Stromquist, Nellie P. 1989. Determinants of educational participation and achievement of women in the Third World: A review of the evidence and a theoretical critique. *Review of Educational Research* 59 (2), 143-183.
- Stromquist, N. P. 1990. Women and illiteracy: The interplay of gender subordination and poverty. *Comparative Education Review*, 34 (1), 95-111.
- Stubbs, M. (1980). *The state of the art and some definitions. Language and literacy: The sociolinguistics of reading and writing*, 3-18. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Taylor, B., L. A. Harris y P. D. Pearson. 1988. *Reading difficulties: Instruction and assessment*. Nueva York: Random House.
- Taylor, Maurice C. y James A. Draper. 1989. *Adult literacy perspectives*. Toronto, ONT: Culture Concepts.
- Thomas, D. M. 1990. Why the 'Gudschinsky Method'? *Notes on Literacy* 63, 55-59.
- Thomas, H. 1974. Literacy without formal education: A case study in Pakistan. *Economic Development and Cultural Change*, 22, 489-495.
- Thomas, Wayne P. y Virginia Collier. 1997. *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resouce Collection Series.

- Washington, D.C.: National Clearing House for Bilingual Education.
- Thorndike, E.L. 1917. Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, 8, 323-332.
- Tierney, R. J. y P. D. Pearson. 1981. *Learning to learn from text: a framework for improving classroom practice*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 205 917.)
- Trudell, B. 1995. *Más allá del aula bilingüe: Alfabetización en las comunidades de la Amazonía peruana*. Lima, Perú: Instituto Lingüístico de Verano.
- Turner, Charles V. 1966. Culture change and the Sinasina church. *Practical Anthropology*, 13, 103-106.
- UNESCO. 1953a. *African languages and English in education. Education Studies and Documents*, 11. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1953b. *Progress of literacy in various countries*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1957. *World illiteracy at mid-century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1963a. *Simple reading material for adults: Its preparation and use*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1963b. *World campaign for universal literacy*. Documento No. E/3771. Nueva York: UNESCO.
- UNESCO. 1965. *World conference of Ministers of Education on the eradication of illiteracy*. Informe final. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1971. *Statistical yearbook*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1976. *The experimental world literacy programme: A critical assessment*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1983, junio. *Qu'est-ce que: l'alphabétisation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1990. *World declaration on education for all and Framework for action to meet basic learning needs*, Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1993a. *Education for all: Status and trends*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. 1993b, diciembre. *Education for all. EFA 2000, Special Bulletin*. Focus: Education for all summit, 13-16 diciembre 1993, Nueva Delhi, India. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1994, enero a marzo. *Targeting the poor*. EFA Bulletin No. 14, 7-10. Paris: UNESCO.
- U. S. Office of Education. 1977. *Final report: the adult performance level study*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Varese, S. 1985. Cultural development in ethnic groups: Anthropological explorations in education. *International Social Science Journal*, 37 (2), 201-216. UNESCO.
- Venezky, R. L. 1990. Definitions of literacy. En R. L. Venezky, D. A. Wagner y B. S. Ciliberti (eds.), *Toward defining literacy*, 2-16. Newark, DEL: International Reading Association.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman (eds. y traducción). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, D. A. 1986. When literacy isn't reading (and vice versa). En M. E. Wrolstad y D. F. Fisher (eds.), *Toward a new understanding of literacy*, 319-331. Nueva York: Praeger.
- Wagner, D. A. 1987. *The future of literacy in a changing world*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Wagner, D. A. 1993. *Literacy, Culture and Development: Becoming literate in Morocco*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Walker, Roland. 1987. Towards a model for predicting the acceptance of vernacular literacy by minority-language groups. Tesis doctoral (Ph.D.), University of California — Los Angeles.
- Walker, W. 1981. Native American writing systems. En C. A. Ferguson y S. B. Heath (eds.), *Language in the USA*, 145-174. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wallace, A. F. C. 1956. Revitalization movements. *American Anthropologist*, 58, 264-281.

- Watters, J. 1990. Mass literacy programs. *Notes on Literacy*, 61, 49-54. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Weaver, W. W. 1977. The word as the unit of language. En A. J. Kingston (ed.), *Toward a psychology of reading and language: Selected writings of Wendell W. Weaver*, 34-40. Athens, GA: The University of Georgia Press.
- Weber, Diana D. 1994. Mother-tongue education for speakers of Quechua. En P. Cole, G. Hermon y M. D. Martin (eds.), *Language in the Andes*, 90-115. Newark, DEL: Latin American Studies Department, University of Delaware.
- Weiderholt, J. L. y B. R. Bryant. 1987. *Assessing the reading abilities and instructional needs of students*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wendell, M. M. 1982. *Bootstrap literature: Preliterate societies do it themselves*. Newark, DEL: International Reading Association.
- Winchester, I. 1990. The standard picture of literacy and its critics. *Comparative Education Review*, 34 (1), 21-40.
- Wise, M.R. y E. Riggle. 1979. Terminología matemática y la enseñanza de conocimientos básicos entre los grupos étnicos de la Amazonía peruana. *Lenguaje y Ciencias*, 19 (3), 85-102.
- Zarzar, A. 1985. The political dimension of intertribal relations: An ethno-historical approach. En J. Hemming (ed.), *Change in the Amazon Basin, Volume II: The frontier after a decade of colonization*, 216-227. Manchester, Inglaterra: Manchester University Press.
- Zutell, J. y T. V. Rasinski. 1991. Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30 (3), 211-227.



Pequeño resumen autobiográfico

Patricia M. Davis, canadiense de nacimiento, posee el grado de Bachiller en Educación Primaria de la *Dallas Baptist College*, en Dallas, Texas. Su maestría en la enseñanza de idiomas extranjeros y su doctorado (Ph.D.) en educación, con especialización en Currículum e Instrucción, fueron otorgados por la *University of Texas* en Austin. Tiene, además, un diploma en estudios bíblicos; ha cursado estudios de castellano en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, y también ha seguido estudios de lingüística y de recursos humanos en otras universidades.

Desde 1964 hasta 1971 trabajó con su finado esposo en el Perú —bajo los auspicios del ILV y en cooperación con el Ministerio de Educación— en planificación, capacitación de maestros y elaboración de textos escolares para el programa escolar bilingüe matsigenka. Después de la muerte de su esposo, ella permaneció en el Perú hasta 1984 en calidad de asesora de programas de alfabetización y de educación bilingüe al servicio de 28 grupos etnolingüísticos. Ha presentado ponencias y cursos sobre los fundamentos y la práctica de la alfabetización y la educación multilingüe y multicultural en África, Asia, las Filipinas, Inglaterra, Singapur, países de América del Sur y universidades de los Estados Unidos. Es coautora y coeditora del libro *Educación Bilingüe: Una experiencia en la Amazonía peruana* y autora de los libros *Cognición y aprendizaje* y *La enseñanza del castellano como segunda lengua entre los grupos etnolingüísticos de la Amazonía*. Además ha escrito varios artículos sobre la educación en sociedades minoritarias.

Actualmente, labora con SIL International como Asesora Internacional de Programas de Alfabetización y Educación en diferentes partes del mundo.

