



Kúumu

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana - FORMABIAP

N° 5, Iquitos Marzo del 2007

LOS CONOCIMIENTOS INDÍGENAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE



AIDSESP

ISPP "LORETO"

Los Conocimientos Indígenas y la Formación Docente



El término Kúúmu fue tomado de la lengua Booraa y significa mangrove, instrumento de comunicación, utilizado por algunos pueblos indígenas amazónicos.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONIA PERUANA
FORMABIAP

Neveer Tuesta Cerrón
Coordinador FORMABIAP AIDESEP

Oseas Ríos Noriega
Coordinador FORMABIAP ISPP "Loreto"



KÚÚMU N° 5
Iquitos, marzo del 2007
Publicación del FORMABIAP

Sede Administrativa
Abtao 1715
Teléfono: 065 264062
Fax: 065 263594

E-mail
formabiap@formabiap.org
opii@formabiap.org

Web
www.formabiap.org

Sede Académica
Comunidad Educativa de Zungarococha
Km 06 Carretera Iquitos-Nauta
Teléfono: 065 21 0016



COLABORARON EN ESTE NÚMERO

Yris Barraza De la Cruz
Karina Sullón Acosta
Héloïse Rougemont
Jeremy Narby
Tulio Rojas Curieux
Rosa Vallejos Yopán
Inma Antolínez

COORDINACIÓN GENERAL:
Dubner Medina Tuesta
Alberto Vela Pinedo

CORRECTOR DE ESTILO
César Ching Ruiz

DISEÑO GRÁFICO
Norbil Castagnola Bocanegra Ríos

Coordinación de Edición
Alberto Vela Pinedo

IMPRESIÓN
TAREA

FOTOGRAFÍA
Archivo FORMABIAP, Proyecto EBI - LORETO,
Wilton Martínez y Rosa Vallejos.

IQUITOS - PERÚ

La presente publicación se realizó gracias a la colaboración de



Contenido

- ❖ **RETOS DEL TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN FORMABIAP**
Yris Barraza De la C. / Karina Sullón Acosta 2
- ❖ **Vivir una formación para maestros interculturales y bilingües: un reto existencial para los jóvenes de las comunidades amazónicas**
Héloïse Rougemont 8
- ❖ **MENSAJE DE UN ANTROPÓLOGO A JÓVENES GRADUADOS DEL PROGRAMA FORMABIAP**
Jeremy Narby 17
- ❖ **Agua, poder e interculturalidad**
Tulio Rojas Curieux 20
- ❖ **De la palabra oral a la palabra escrita: El andar de los Secoya**
Rosa Vallejos Yopán 25
- ❖ **Reflexiones acerca de los problemas de lectura y escritura en la Institución Educativa Bilingüe de Bellavista Callarú**
Karina N. Sullón Acosta 29
- ❖ **De principios y principitos... Reflexiones en torno a la colonialidad del saber y otra historia contada**
Inma Antolínez 33

SPPL

La opinión de los autores no necesariamente representan el punto de vista del **FORMABIAP**

PRESENTACIÓN



A cercamos a nuestras raíces, sentimos parte de una colectividad que comparte historia, tradiciones, ideales de presente y de futuro, sin diluimos en ese individuo llamado "ciudadano global", personaje lejano, pieza de un sistema que no logra entender ni controlar, sin pasado, ni futuro, que vive frenéticamente el presente pensando sólo en el bienestar de él, requiere de nuestra parte una actitud que cambie los viejos paradigmas del conocimiento que la sociedad moderna ha impuesto como únicos, con validez universal, negando los conocimientos de los grupos sociales locales como parte de la colonialidad de conocimiento, estrategia utilizada en esta parte del mundo desde la invasión europea para garantizar su dominio económico y político.

Los pueblos indígenas cotidianamente demuestran con su práctica, la validez y pertinencia de sus conocimientos y cosmovisión, no sólo para ellos y su entorno, sino para la humanidad toda. Su convivencia armónica con la naturaleza, sus seres espirituales y sus recursos, les ha permitido por miles de años bienestar individual y colectivo, situación que ha ido cambiando aceleradamente en las últimas décadas por la presencia de agentes externos. Paralelamente se ha ido generando una tendencia a tomar estos conocimientos para resolver los grandes problemas que afronta la humanidad: enfermedades, calentamiento global, deterioro del medio ambiente, etc. Estos conocimientos a su vez están sirviendo de base para la elaboración de políticas de desarrollo sostenible, conservación de la biodiversidad, elaboración de medicinas, entre otros, sin reconocerles debidamente sus derechos intelectuales a sus autores, en la mayoría de los casos anónimos y colectivos.

La Educación Intercultural Bilingüe, tiene el reto de visibilizar los conocimientos indígenas, demostrar su valor académico y por tanto su pertinencia de ser incorporados en los currículos de todos los niveles educativos en nuestros países, en particular en el ámbito de los pueblos indígenas, lo que permitirá la formación de niños(as) y jóvenes afirmados en sus raíces, orgullosos de su pertenencia a un legado cultural, con capacidades para desenvolverse con éxito dentro y fuera de su contexto socio cultural y con actitudes de respeto y convivencia armónica con otras culturas, con la naturaleza y medio ambiente.

Los artículos de este número desde diferentes ángulos y sobre diferentes temas, abordan los conocimientos indígenas que con seguridad nos servirán para volver sobre nuestro trabajo, enriqueciendolo y desarrollandolo con las reflexiones aquí planteadas.

RETOS DEL TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN FORMABIAP

Yris Barraza De la C.¹ / Karina Sullón Acosta²

Introducción

Desde hace aproximadamente 18 años, FORMABIAP diseña e implementa propuestas de EIB para los pueblos indígenas de la Amazonía peruana. Hasta la fecha, han participado y se han beneficiado de las acciones del Programa los pueblos Ashaninka, Nomatsiguenga Achuar, Wampis, Awajum, Shipibo, Boora, Uitoto, Kukama-kukamiria, Shawi, Shiwilu, Kichwa, Tikuna y Kandozi.

En el marco de la construcción de propuestas educativas, el tratamiento de las lenguas indígenas, junto con el castellano, tiene un espacio considerable como medio de comunicación, como instrumento de procesos de enseñanza-aprendizaje y como asignatura en la educación primaria y la formación docente.

El objetivo de este artículo es explicar brevemente aspectos del tratamiento de las lenguas indígenas mayormente en la formación docente. Con este propósito, partimos de la revisión de las competencias de Comunicación Integral que desarrolla el estudiante en la formación docente. Continuamos con la descripción del trabajo realizado en el área para lograr dichas competencias. Finalmente, terminamos con algunas reflexiones finales sobre estos tópicos.

Competencias de Comunicación Integral en la formación docente

Según los últimos lineamientos curriculares del 2003, las competencias de esta área comprenden aspectos verbales y no verbales de la comunicación integral. Para efectos de este artículo, limitamos nuestro análisis a las competencias lingüísticas en lengua indígena, las cuales se formulan así en los respectivos lineamientos curriculares:

- Usa las diversas formas y estrategias comunicativas orales y escritas en la lengua indígena y en castellano de acuerdo a las situaciones productivas y sociales de su pueblo y con los que se relaciona.

- Conoce y usa estrategias de análisis de la lengua indígena y el castellano a fin de ampliar el uso de las mismas y desarrollar actividades y habilidades metacognitivas y metalingüísticas. (FORMABIAP, 2003, p.)

López (2004) resalta la importancia del área de Comunicación en una propuesta de educación intercultural y bilingüe.

“Los actos de aprendizaje y enseñanza son por naturaleza actos dialógicos y comunicativos. Es decir, comunicación es, por una parte, la condición clave para que tengan lugar tanto la enseñanza como el aprendizaje y, por otra parte, el medio a través del cual los maestros y los estudiantes dan sentido a sus esfuerzos diarios en el aula. En ese proceso intervienen muchos factores y distintos tipos de normas; entre ellas normas sociales, culturales, comunicativas y lingüísticas. A eso se debe que en todo el mundo el sistema educativo ponga especial énfasis en la comunicación y en la lengua, considerándolos como uno de los componentes más importantes del currículo escolar” (p. 117)

En FORMABIAP, el área de Comunicación Integral comprende tres subáreas: 1) Comunicación y

Sociedad; 2) Desarrollo de la Comunicación y 3) Comunicación Integral y Currículo. Hacemos una breve reseña de cada subárea a fin de entender la integralidad del trabajo en esta área.

La subárea de Comunicación y Sociedad es el espacio para la reflexión sobre el uso actual de las lenguas y las causas de su desuso. Además, en el desarrollo de esta subárea se hacen propuestas: (i) para el mantenimiento y desarrollo de las lenguas más vitales, tales como Shawi, Awajun, Tikuna, entre otras; (ii) para la revitalización de lenguas con cierto grado de desuso, caso Kukama-kukamiria y Shiwilu, para mencionar los ejemplos más extremos. En los lineamientos curriculares, el trabajo de esta subárea:

Considera el estudio de los usos de las lenguas en el desarrollo social de los pueblos indígenas y en los contextos nacionales. Asimismo, tiene en cuenta el estudio de estas lenguas en el ámbito escolar con el fin de brindar al futuro maestro herramientas para su acción como impulsor del desarrollo de la lengua indígena. Su característica central es mostrar el uso de las lenguas en el contexto de las prácticas sociales de los pueblos y como parte de la riqueza de formas comunicativas verbales y no verbales que tienen las sociedades. (FORMABIAP, 2003)

La subárea de Desarrollo de la Comunicación comprende tres talleres: 1) Lengua Indígena; 2) Castellano y 3) Expresión Estética y Corporal. El taller de lengua indígena es el espacio dedicado al desarrollo de las habilidades lingüísticas en esta lengua. En esta comunicación ahondaremos las explicaciones sobre este taller que se describe así en el currículo.

“El Taller de Lengua Indígena comprende el desarrollo de competencias lingüísticas referentes sobre todo a la expresión oral partiendo de la riqueza de las formas discursivas propias. También incluye el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en la perspectiva de crear las condiciones para la ampliación de la literacidad en los pueblos indígenas. Asimismo, considera el desarrollo de la reflexión gramatical en la lengua indígena para enriquecer la reflexión metacognitiva del futuro docente”. (FORMABIAP, 2003)

En la subárea de Comunicación y Currículo, entre otros aspectos, se investiga y aprende las formas de desarrollo de las habilidades lingüísticas de la lengua materna en las sociedades indígenas y otras sociedades de tipo urbano. Del mismo modo se procede con el

aprendizaje de una segunda lengua. En el currículo, esta subárea se describe de esta manera:

Considera la organización curricular de Comunicación Integral en la escuela primaria, las estrategias de desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas con los niños de las escuelas bilingües y la elaboración y uso de materiales adecuados para la realidad y las demandas de los niños de las zonas indígenas. (FORMABIAP, 2003)

La importancia y necesidad de proponer un conjunto de estrategias que conjuguen tanto las prácticas didácticas escolares como las formas de aprender propias de los pueblos indígenas es reconocido por los investigadores que trabajan en Educación Intercultural Bilingüe.

En lo tocante específicamente a las necesidades de formación docente se requiere fundamentalmente de maestros con las competencias necesarias para asumir los múltiples desafíos de una EIB, entre ellos, la necesidad de construir y configurar una pedagogía intercultural y bilingüe y de innovar y transformar permanente su práctica pedagógica. Para ello deberán estar en posibilidad de dirigir el aprendizaje de y en lengua materna y de y en segunda lengua, aprovechando tanto las lenguas como elementos de la cultura subordinada y de la hegemónica y la cotidianidad como recursos pedagógicos que permitan un desarrollo integral del educando. (López, L.E. 1996 p. 308)

El trabajo de las lenguas indígenas

El trabajo del Área de Comunicación Integral en lo que corresponde al tratamiento de las lenguas indígenas se realiza de manera práctica: en el Taller de Lengua Indígena, para desarrollar habilidades lingüísticas en los futuros maestros; en Comunicación y Currículo, para construir estrategias adecuadas al desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños de educación primaria.

Al inicio del Programa, el equipo de docentes del área consideró importante investigar y sistematizar las formas de discurso de cada uno de los pueblos con los que trabajamos, para enriquecer las estrategias de desarrollo de la expresión oral y escrita³ de los futuros docentes y de los niños. Por eso, en los primeros años, los estudiantes de formación docente centraron sus



investigaciones de campo en las formas de discurso propias de sus pueblos.

La noción de “formas de discurso”, para efectos del trabajo realizado en el Área de Comunicación Integral, se entiende como “cualquier enunciado relativamente estable que produce el hablante y que está relacionado de manera muy estrecha a las diversas actividades sociales, culturales y productivas”. Como ciertas actividades son diferentes según las sociedades, se decidió investigar las formas de discurso de cada pueblo para conocer las particularidades de estas actividades humanas.

Con los resultados de estas investigaciones, se reflexionó con los estudiantes y sabios indígenas sobre la naturaleza de estas formas de discurso y sus funciones sociales. Por ejemplo, en el pueblo Shawi, tradicionalmente, las mujeres cantan mientras los hombres tocan los instrumentos musicales. Esto nos lleva a reflexionar si únicamente por el hecho de desarrollar la habilidad de “hablar” debemos hacer cantar a los niños varones shawis en la escuela cuando en la vida diaria no lo hacen. En el equipo local Shawi hemos debatido sobre este tema y hay sugerencias de no obligar a los niños a realizar prácticas que corresponden sólo a las niñas. El caso Shawi nos muestra la importancia de conocer bien las prácticas sociales y sus significados según la lógica del respectivo pueblo, del mismo modo que el uso de la lengua indígena como parte de las prácticas comunicativas y sociales⁴.

Partiendo de las ideas de Bajtín (1999), reflexionamos sobre la necesidad de que los maestros presten atención a las formas de hablar y escuchar en su sociedad según las situaciones comunicativas, sobre los discursos indígenas que pueden ser usados y desarrollados en la escuela. Así, hemos podido observar que las formas de escuchar más propias de la escuela,

cuando se exige a los niños mirar atentamente al docente mientras éste se dirige a ellos, no necesariamente corresponde a prácticas sociales habituales en la vida familiar y comunal de los niños indígenas. Por ejemplo, muchos niños miran hacia abajo mientras el docente habla, como si no prestaran atención. Entonces, cuando el profesor hace una pregunta o propone un ejercicio en la pizarra y pide al niño que lo desarrolle, muchas veces, percibimos, con sorpresa, que realiza tal como explicó el docente. A veces nos preguntamos cómo lo hizo si aparentemente no escuchó al docente. Se ha demostrado en muchas sociedades indígenas que los niños no miran directamente a las personas mayores porque esto puede significar un desafío y/o falta de “respeto” hacia éstas.

Entonces, ¿es necesario, en una pedagogía intercultural, obligar a los niños que miren al docente mientras éste habla, u obligarlos a hablar cuando en sus sociedades las formas de participación en las actividades de los adultos no contemplan necesariamente tomar la iniciativa en los turnos de habla? Cierta relativismo lingüístico-cultural es importante en una propuesta EIB. Ya López (1996) lo menciona cuando reflexiona sobre los recursos humanos que la educación requiere.

“... al lado de saberes docentes tradicionales relacionados con las didácticas, me he atrevido a incluir otros que considero fundamentales para la construcción de la nueva pedagogía. Entre ellos, se incluye, por ejemplo, el saber mirar un mismo fenómeno o proceso desde diferentes perspectivas: la del propio grupo cultural y lingüístico y la del grupo lingüístico cultural dominante. Un saber como éste relacionado con un ejercicio de un relativismo lingüístico-cultural es fundamental para el maestro con poblaciones con lenguas y culturas diferenciadas”. (López, L. E. 1996, p. 313)

Entre los aspectos que nos permiten mostrar este relativismo lingüístico-cultural se encuentra la reflexión gramatical, pues a partir de ella se refleja la complejidad estructural de las lenguas indígenas, así como la del castellano, de tal forma que se relativiza la supuesta superioridad del castellano con respecto a las lenguas indígenas catalogadas como “dialectos” sin “gramática”.

El conocimiento de las formas de discurso de los pueblos indígenas es básico en el tratamiento de sus lenguas en el Programa, tanto para los estudiantes de formación docente como para los niños de la escuela. En este sentido, en el Taller de Lengua Indígena de la formación docente tratamos de partir de la producción de formas de discurso relacionadas a la actividad desarrollada, además de realizar prácticas de escritura y/o lectura, análisis gramatical de algún texto referido a la actividad. Es decir, a partir de un mismo tema exploramos las posibilidades del desarrollo de las habilidades de comunicación integral para que los futuros docentes tengan ejemplos y modelos del tratamiento de la lengua materna para su trabajo en **educación primaria. También se ha desarrollado otros mecanismos o estrategias como el uso de la lengua**



vernáculos en las reuniones y asambleas de la comunidad, la promoción de bailes o danzas al ritmo de canciones, entre otros.

La expresión escrita en lengua indígena pone énfasis en el manejo del alfabeto, analizado y consensuado en talleres de reflexión de los mismos hablantes con el apoyo del lingüista, la organización del texto según su naturaleza y el uso adecuado de signos de puntuación. Los textos más trabajados se refieren a los relatos, las descripciones de actividades que resultan de los talleres de profundización del conocimiento indígena. Fuimos cautos en cuanto a la escritura de canciones, peticiones e icaros⁵ porque su práctica y aprendizaje son esencialmente orales. En el ejercicio de las prácticas escritas, se trata de explorar qué formas de discurso pueden ser escritas y qué usos de la escritura se han adoptado en las comunidades, por ejemplo, las cartas de invitación, los avisos, las actas de reuniones comunales. En estas reflexiones, se ha sugerido a los estudiantes que escriban en su lengua cartas de invitación a festivales de fútbol, pues es una actividad de relación social bastante extendida en los pueblos.

“La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (Barton y Hamilton 2,004, p.109)

La redacción de procesos inherentes a la ejecución de las actividades no solamente es un ejercicio de escritura y un procedimiento de organización de las ideas, sino también es la base para la construcción de textos en lengua indígena como material de consulta para la escuela primaria.

Es sabido que las lenguas manifiestan distintos niveles de complejidad en su estructura lingüística de tal manera que en principio ninguna lengua es más compleja que otra. Esto se hace cada vez más evidente a medida que avanzan las investigaciones lingüísticas en distintas partes del mundo. En el taller de lengua indígena tratamos de realizar la reflexión gramatical a fin de comprender sus estructuras gramaticales. En estas circunstancias, se aprovecha para explicar a los futuros docentes que sus lenguas no son inferiores a las lenguas europeas de amplio uso en la academia y los



medios de comunicación electrónicos. Se explica que las lenguas son importantes no por su estructura gramatical sino por su funcionalidad y el valor social para sus hablantes. Para eso es muy importante conocer la cultura del pueblo con el que trabajamos y de ahí la relevancia de trabajar por pueblos, dentro del Programa y procurar que cada uno cuente con docentes propios. La reflexión gramatical en la misma lengua del futuro docente tiene sus estrategias y lógicas propias que difiere en varios aspectos del trabajo de primaria. Se trata de construir un discurso pedagógico de reflexión gramatical para la primaria, propósito central de los talleres de Comunicación y Currículo.

Algunas reflexiones

FORMABIAP es un Programa de AIDSESEP dedicado a la formación de maestros para las escuelas de los pueblos de la Amazonía peruana. Por eso, enfatiza el rol complejo del maestro en la institución escolar. Propone que los profesores deben coordinar con las autoridades de la comunidad y con sus organizaciones para mejorar las condiciones de vida de sus comunidades y pueblos, en todos los aspectos, incluyendo la lengua. Pero, reconoce que, si bien los maestros son los promotores principales del desarrollo de las comunidades, su principal función está en la escuela.

La existencia misma de la subárea de Comunicación y Sociedad dentro de Comunicación Integral, es una muestra palpable de la preocupación de FORMABIAP⁶ por abrir espacios de reflexión sobre el rol social del profesor, más allá de la Institución Educativa, en el desarrollo de las lenguas indígenas. Sin embargo, se ha cuidado de no dispersar nuestra labor

principal que es la Formación de Docentes Bilingües Interculturales, recursos humanos cuyo ámbito de desempeño, principalmente, aunque no el único, es la Institución Educativa.

Siguiendo este marco de reflexiones, sabemos que las poblaciones Kukama-kukamiria y Shiwilu son un gran reto para el Programa en lo que respecta a la revitalización de lenguas indígenas (recuperación, revaloración y condiciones para su desarrollo), puesto que en ambos pueblos se observan situaciones de desuso lingüístico. Por otro lado, pueblos como los Tikuna, Shawi y Kichwa mantienen la vitalidad de sus lenguas originarias, pese a que conviven con poblaciones mestizas de habla castellana. En este sentido, las estrategias que empleamos, ya sea para revitalización o mantenimiento/desarrollo son diversas porque son realidades variadas.

Con respecto al uso de lenguas fuera del contexto escolar, en el pueblo Shiwilu por ejemplo, se está promoviendo su empleo en las asambleas comunitarias. En el caso del pueblo Kukama-kukamiria, se está llevando a cabo presentaciones artísticas en la comunidad en las que se realizan danzas y cantos en su lengua vernácula, además de la implementación de una radio en la lengua.

Algunas experiencias de revitalización de lenguas, caso del vasco y el hebreo, han tenido éxito a partir del trabajo en las escuelas. No queremos señalar que este fue el único factor que viabilizó este proceso, pero tampoco se puede negar que el trabajo de la lengua en la escuela tuvo un papel muy importante. También debemos aclarar que cada proceso de revitalización de

lenguas debe ser entendido en el marco particular de su realidad económica y social, las motivaciones y expectativas de los pueblos concernidos.

- 1) Lingüista graduada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y asesora de los pueblos Shawi y Shiwilu en FORMABIAP.
- 2) Lingüista licenciada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y asesora del pueblo Tikuna en FORMABIAP.
- 3) Los detalles de los procesos y productos de esta investigación serán publicados en otro artículo.
- 4) Desde la planificación lingüística se puede proponer ideas muy interesantes y revolucionarias, pero muchas de ellas tal vez no corresponden a las necesidades y las realidades de los pueblos indígenas.
- 5) Término del castellano amazónico para formas de discurso de carácter preventivo y propiciatorio que se dicen en las rutinas de la vida diaria.
- 6) A parte de la Formación Docente, FORMABIAP realiza talleres en las diferentes comunidades sobre género, liderazgo, educación ambiental, etc. En estos talleres también se realiza un trabajo de sensibilización sobre la importancia de los conocimientos indígenas, incluyendo la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M.M. 1999. "El problema de los géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*. México DE, Siglo XXI. Pp. 248-293.

Barton, David y Hamilton, M. 2004 "La literacidad entendida como una práctica social" En Zavala, Virginia y otros (eds.) *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima. Pp. 109-139.

FORMABIAP. 2003 *Líneas Curriculares para la Formación de Maestros Interculturales Bilingües*. Documento interno.

López, L.E. 1996 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere" En Muñoz, Héctor y Lewin Pedro (comp.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, Serie investigaciones lingüísticas 2, México D.F. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

López, L.E. 2004 "Cognición, cultura, lengua y aprendizaje: una introducción para planificadores de la educación en contextos multilingües y multiculturales". En *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, Año 2, Número 2, Cochabamba-Bolivia. Pp. 117-136.



Vivir una formación para maestros interculturales y bilingües: un reto existencial para los jóvenes de las comunidades amazónicas

➤ Héloïse Rougemont¹

Introducción

La autora de este artículo, compartió su experiencia que se extendió entre 2005 y 2006 (la primera vez, un mes; y la segunda, dos meses) en el FORMABIAP², en Zungarococha (Amazonía peruana). Este artículo es un resumen de mis investigaciones³ en colaboración con los estudiantes del Programa. A través de 52 entrevistas llamadas "comprensivas", la autora trató de evidenciar las tensiones que día a día, los jóvenes adultos indígenas, tienen que enfrentar en su formación como maestros interculturales y bilingües en las comunidades de la selva amazónica. Es decir: asumir un rol de mediadores en varios niveles del universo político económico y social del Perú, entre dos mundos que la historia opuso durante siglos. Esta investigación (que dio lugar a un trabajo de diplomado) pone en relieve las relaciones entre lo ajeno y lo propio, las etapas de la construcción de la identidad y la alteridad en un mundo en el que la sociedad occidental (sociedad de donde proviene la autora) domina las otras sociedades llamadas "en vías de desarrollo". El objetivo de trabajo fue aportar, contribuir a la revalorización de otros modos de vida, así como aprovechar el enfrentamiento con lo ajeno para conocerse mejor a sí misma, cuestionándose en cuanto a su posición de estudiante, occidental, antropóloga, mujer, etcétera, en un terreno nuevo.

El objetivo de su trabajo fue sobre todo responder a la problemática siguiente:

- ¿Cuáles son las tensiones de carácter práctico, psicológico, pedagógico y social que enfrentan los estudiantes, por una parte cuando llegan a formarse en el Programa y por otra parte, de regreso a sus comu-

nidades respectivas? ¿Cómo se ubican los estudiantes entre sociedad indígena y sociedad "occidental"? ¿entre auto negación y promoción de su cultura de origen? ¿entre FORMABIAP y comunidad? ¿entre FORMABIAP y la política del Estado? ¿entre promoción personal y compromiso político hacia su comunidad?

El FORMABIAP

A continuación se encuentran informaciones básicas en cuanto al amplio trabajo que realiza el FORMABIAP desde 1988. El FORMABIAP trata de asociar la educación tradicional a la escuela occidental, proponiendo alternativas frente a un sistema único de escuela. Mediando la interculturalidad informada, quiere acabar con la vieja oposición entre educación tradicional y escuela oficial "moderna". El Programa desarrolla herramientas pedagógicas que permiten evitar una simple traducción de la cultura occidental en el marco de la educación bilingüe. Proporciona un



aprendizaje del castellano a los estudiantes de lengua materna indígena, y de la lengua indígena para los estudiantes de lengua materna castellano. La formación en el FORMABIAP promueve una educación ligada a la ecología y asociada a la realidad socio-económica, política y cultural de las comunidades amazónicas.

Herramientas teóricas

Para comprender las dificultades concretas a las que los actores de un Programa EIB se enfrentan, hemos producido "enunciados anecdóticos" con los estudiantes, apoyándonos en la técnica de la "entrevista de investigación".

El investigador expone el marco, la temática general al entrevistado y especifica que desearía escuchar el relato de una situación vivida. Luego se construye la



entrevista sobre esta situación: el entrevistador orienta al entrevistado haciendo preguntas adaptadas a la producción en marcha. De esta manera, el enunciado anecdótico tiene la ventaja de permitir al entrevistador sumergirse en el corazón de la experiencia de la persona y alcanzar más fácilmente sus categorías de pensamiento. La producción y el análisis de un enunciado anecdótico en un terreno etnográfico implican el empleo de herramientas especiales, el recurso a una metodología relativamente poco utilizada en Ciencias Sociales.

La construcción de nuestra investigación se acercó de las construcciones dichas "en espiral"⁴, en oposición a los enfoques llamados "positivistas"⁵.

La particularidad del terreno nos obliga a tener un cuidado muy particular con la posición del investigador etnógrafo. En efecto, en el último decenio se dieron largos debates en cuanto a las reflexiones hechas por etnógrafos, a menudo refutadas por las poblaciones que ellos estudiaban. Nuestra reflexión se inspira de la antropología interpretativa: la verdad se negocia y los informadores son en cada instante actores (y no objetos) de la investigación. Más allá de nuestro deseo de comprender (de volver accesible a nuestro entendimiento) una parte de la experiencia de los estudiantes del FORMABIAP, la prioridad de esta investigación es también de restituir su manera de interpretar a su propia experiencia. Por eso, escogimos las entrevistas de investigación comprensiva, parcialmente directivas, se basan en una negociación del sentido dado a la realidad entre el entrevistador y el entrevistado.

El marco teórico constituye una reflexión para la producción de los datos y se inspira de la "transacción social" y de la "construcción social de la realidad".

La transacción social⁶ permite el análisis de los términos que se oponen en una situación de dilema, de tensiones, así como de la parte de lo social que reside en cada decisión que tomamos. Es una teoría dinámica, cuyo objetivo es, en una perspectiva de formación, ayudar a la gente para superar una situación de indecisión mediando la negociación de un tercer término. Los estudiantes del FORMABIAP se encuentran en este caso hipotético, porque experimentan un conflicto interior cuando al cabo de una infancia y una adolescencia marcadas por la auto

negación, ingresan en un Programa que predica exactamente lo contrario.

La construcción social de la realidad⁷ permite observar como varias definiciones de la realidad entran en contacto y la dinámica que se deriva de ese contacto. Esta corriente estudia entre otras cosas los procesos en juego cuando una persona provista de una interpretación de la realidad, ya interiorizada en el marco de la socialización "primaria", se enfrenta con nuevos contenidos que tienen que ser de una manera u otra, superpuestos a esta realidad ya presente. Gracias a estas herramientas, lograremos entender mejor como los estudiantes del Programa integran los objetivos formativos desde un nivel más bien "macroscópico"



para operar una transacción y aplicarlos a un nivel más bien "microscópico", es decir en sus relaciones intersubjetivas con sus contemporáneos, sus comunidades, etcetera.

Análisis

El procedimiento de tratamiento de los datos ha seguido una lógica compleja: un proceso de deconstrucción y reconstrucción de las observaciones producidas, un compromiso logrado por un balance entre lógica ilustrativa y reconstitutiva. Procedimos primero a una deconstrucción de las anécdotas en temas recurrentes. En esta etapa, nos interesaban los diferentes "tipos de historias" que se repetían en paralelo a la progresión de las entrevistas. Luego retomamos aquellos temas que reorganizamos en varias ocasiones con el objetivo de formar entidades provisoriamente independientes (al mismo tiempo, la comprensión, la teoría, las entrevistas, las hipótesis, todo el aparato de investigación evolucionaba y se

volvía cada vez más complejo). Se tomó entonces cada tema por separado y, sacando extractos significativos de las entrevistas, se "hizo hablar" a los estudiantes sobre este tema, se cifraron y se compararon las intervenciones. En fin, después del proceso de objetivación-subjetivación, se hizo lo contrario, es decir un proceso de subjetivación-objetivación. Se reconstruyó entonces el relato de los estudiantes en general, eligiendo a las intervenciones más significativas para estructurar esta construcción. Se escogió una organización en dos polos, que evocaba la transacción social: I. Llegar y vivir en el FORMABIAP y II. Volver a la comunidad.

A continuación, proponemos una selección de los temas más pertinentes. (la totalidad del análisis está disponible en francés).

I. Llegar y vivir en el FORMABIAP

« Yo no soy para estar acá, de repente había otra persona que si debería estar ocupando este lugar. El día de la llegada al Programa yo pensaba así. Por ejemplo en este día decían "El grupo Kukama!", no me sentía bien. Pero nos hablaban así, que "acá solo estudian indígenas, y este Programa es de indígenas mañana será tarde, no se arrepientan" (...). "Aquí están jóvenes que si son indígenas, aquí no tenemos personas mestizas". Allí "bum" me calló... allí he llegado a diferenciar... pensé "yo me quedo acá". Las cosas se desencadenaron en mi cabeza cuando ya no podía discriminar al otro. Yo estoy metido en la canasta, dentro del grupo ya no puedo estar discriminándole al otro. Que lo sea o no, lo voy a respetar y cambiar... mucho. Mateo (k-k)⁹

Al salir de unos estudios secundarios deficientes, los jóvenes de las comunidades amazónicas se encuentran en una situación difícil, les es imposible entrar en el curso universitario por razones económicas. La educación que les ha sido dispensada, los asimila a una lógica mestiza y a unas ambiciones de mestizos, sin darles la posibilidad de sacar provecho de su esfuerzo.

"La parte occidental, a veces... en la escuela nos frustran. Porque no todos llegamos a la meta que queremos. Porque por ejemplo nuestros padres siempre nos dicen: ¡estudien, sean mejor que nosotros!. Ellos miran el lugar en donde viven y... parece mentira, que somos engañados. Porque nosotros a veces estudiamos con la condición de ser en la vida un profesional y a veces con la falta de economía no logramos". Nacho. (sh)

A menudo son los padres quienes les animan para que se presenten a los exámenes de admisión en un Programa de Educación Bilingüe e Intercultural en Iquitos. "Aquel Programa se dedica a los jóvenes «indígenas». Lo que sorprende es que hay una gran parte de los estudiantes que ignoran sus orígenes y se encuentran frente a un dilema, ya que no saben lo que vienen a hacer allí. Transigen sin embargo a favor de los estudios y se apuntan en el examen de ingreso para probar su suerte".

Cuando me dijo mi papá que hay un examen en Nauta para un Programa para maestros bilingües... para el pueblo kukama... le digo: "¿Qué es esto, papá?" son jóvenes que van al FORMABIAP a formarse como docentes para enseñar el Kukama Pero, ¿Qué es FORMABIAP, papá? Además que no entiendo qué es kukama! Doris (k-k)

Se informan en cuanto a las exigencias para estos exámenes y tratan entonces de coleccionar algunas informaciones, por ejemplo aprender una lengua indígena desconocida¹⁰.

El presidente (de la federación) me había dicho: «vete a aprender la lengua kukama», porque no sabía absolutamente nada. Porque en nuestras comunidades hay por allí personas mayores que hablan la lengua pero jóvenes, niños... nada. Raúl (k-k)

Se encuentran frente a los examinadores que piensan deben engañar¹¹ haciéndoles creer que saben, mientras no saben. Los responsables son conscientes de esta situación, que constituye una de las razones por las cuales el FORMABIAP existe. Reajustan entonces sus exigencias en función de esta realidad.

"En el examen había el mismo profesor tal. El también sabía que yo no hablo el kukama. El me decía



«Fernanda, ¿que sabes tú?» Dime todo lo que tú sabes hablar en kukama. Profesor, tú mismo sabes que hablo unas palabritas no me digas que en castellano, dime todo en kukama".

Luego ingresan en el Programa y entran por primera vez en un mundo, un otro mundo, donde no conocen a nadie y donde todos los esquemas de representación social de la realidad están invertidos. Los que durante años aprendieron a disimular algunas de sus características propias deben repentinamente exhibirlas orgullosamente. Los que no tienen ninguna idea de estos orígenes verán unos desconocidos llegándoles diciendo "lo que realmente son". Deberán responder "sí lo soy", al principio para tener acceso a esta formación. Más tarde comprenderán en qué medida "lo son realmente".

"Cuando yo vine acá, pues para mí todo era nuevo. Y para mí, yo me sentía medio raro, cuando decían que pertenecemos a un pueblo indígena. Para mí era algo novedoso y como que me sentía medio mal tener que identificarme a los pueblos indígenas. (...) Porque en el Programa, hablamos constantemente de los pueblos indígenas, de nuestro idioma. En la escuela nunca nos hablaban de los idiomas o sea que acá es otra realidad. Y estando en la comunidad es otra realidad. Es diferente. Es como algo difícil que te vayas de un lugar y a otro acostumbrarte después". Ignacio (k-k)

Hundidos en un universo extraño donde los hitos que marcaron su socialización primaria se desagregan, y eso en plena adolescencia, pasan de un lugar cerrado donde conocen a todo el mundo (su comunidad) a un lugar abierto donde no conocen a nadie. Confrontados a unas lenguas desconocidas les es aún más difícil vincularse con sus compañeros.

Aprenderán a conocer al otro y a su cultura, en los cursos y la vida en común en los módulos "mixtos"¹².

"Pero cuando yo llegué acá nos comenzamos a ver con los pueblos indígenas: el pueblo kukama, los otros compañeros shawis, tikunas... para mí era como nuevo, ¿no? Pero en el principio me sentía algo incómodo al escuchar toditos los días acá en el Programa hablar de los pueblos indígenas, de los idiomas... eso duro como un mes (...). Algo como estar en un cuarto cerrado, no sabes ni qué hacer, ni con quién conversar. Porque todos los compañeros eran unos nuevos. No los conoces. Y nosotros cuando escuchamos los compañeros que hablaban en su idioma... «¿Pero qué me voy a meter allí si yo no entiendo lo que están ha-

blando? » y me senté yo por mi lado (...) ya nos hemos acostumbrado. Haciéndonos amigos, teniendo confianza”. Ignacio (kk)

Descubrirán los límites, es decir lo que este entorno les permite realizar o no, y a respetar el reglamento. Y mientras es difícil adaptarse a las reglas de una vida comunitaria regida por los mismos principios generales de su socialización primaria, es más difícil aún encontrar su lugar en el marco de un funcionamiento nuevo en un universo simbólico desconocido.

“Si cuando llegué acá... es diferente ¿no? La convivencia... debo cumplir con las normas. Lo que hay en este Programa. Por ejemplo en nuestros módulos, una de las normas es que debo apagar las luces. No olvidar... y en nuestro lavatorio, nuestra ducha... limpiar... Y para nuestro medio ambiente, no botar los desperdicios... (Manuel: No tomar licores) (...). A veces nos vamos al baño, prendemos la luz y olvidamos. Y nos vamos a nuestra clase y cuando viene la señora a revisar... y nos llaman la atención. Es también en las normas que cumplir... tres veces. Sino la primera vez te llaman a la Coordinación, la segunda vez... la tercera vez te sacan”. Armando (sha)

Estas reglas, exigidas a veces por los dirigentes de sus federaciones, son aún más estrictas que las de sus comunidades. Los estudiantes comprenden entonces que más allá de los esfuerzos que deberán desplegar para su formación, van a tener que comportarse mejor que los otros, ser unos modelos para todos los miembros de su comunidad.

Sin embargo se acostumbran poco a poco, y toman sus marcas: empiezan a saber en donde se encuentran, pueden volver a existir.

“Y nos fuimos acostumbrando, acostumbrando, acostumbrando”. Lucía (ki)

II. Volver a la comunidad

“La gente de mi comunidad dice: ¿Porqué volver al pasado? Si estamos en otro siglo, no queremos volver a vivir como ellos han hecho, vivir desnudos, comer sin sal, matarnos entre compañeros. Eso es lo que se imaginan que somos salvajes. De eso ellos tienen en cuenta que no tenemos las mismas capacidades. De repente no somos personas que podemos acceder a muchas oportunidades, en el plan de una profesión que pueda por lo menos dar condiciones a su comunidad o a su pueblo (...) si eres Kukamas tienes pues



que escuchar callado, no tienes una razón de opinar que vaya en beneficio de tu identidad. Será debido a la ignorancia que tienen los propios vivientes de esas comunidades”. Jesús (kk)

Al término del ciclo escolarizado, regresan a sus comunidades durante cuatro meses en el marco de los ciclos no escolarizados. Aquí es importante precisar que el movimiento dialéctico realizado por los estudiantes entre el FORMABIAP y sus comunidades se efectúa en varios tiempos: la primera llegada al Programa, representa un choque fuerte. Luego efectúan el primer regreso a la comunidad que representa de cierto modo el lado antagónico del movimiento: la primera confrontación entre la frágil modificación interior que han experimentado y su universo de siempre. El mismo proceso se repite a la segunda vuelta al Programa y al segundo regreso a la comunidad, y esto ocurre de la misma manera durante seis años. Es pues, un movimiento evolutivo. Los estudiantes así se vuelven cada vez más diferentes, su sentimiento de alteridad se vuelve cada vez más marcado, al menos por tres razones: la primera es el proceso de alternación que experimentan. La segunda es que no van a ejercer el mismo rol social que antes. Ellos están investidos de una misión por el Programa.

“Valorar nuestras culturas que están perdiéndose. Para que otra vez se levanten ya que están durmiendo. Vamos a hacer despertarlas (risas) (...). Aquí he venido a aprender (...). Para enseñar a los niños. Que apliquen lo que estamos aprendiendo acá”. Juana (sha)

A menudo deberán ejercer distintos roles dado que, por un lado toda la comunidad seguirá exigiendo las mismas cosas de ellos (que participen a los trabajos comunales, que ayuden a sus familiares en las tareas cotidianas etc.) y por otro lado, deberán asumir las exigencias del Programa: Informar y sensibilizar a la

gente de la necesidad de recuperar y valorizar las sabidurías y competencias de su pueblo, comprometerse en la política, hacer investigaciones hacia los ancianos a fin de “reaprender” su cultura, enriquecer el almacén de conocimientos sociales indígenas disponibles, aprender la lengua indígena (para los estudiantes de lengua materna castellana), observar y hacer prácticas pedagógicas en las escuelas.

Pero su nueva ideología será rechazada por la gente, e incluso hasta por su propia familia, con la cual se instaurará una negociación constante.

“Cuando tenemos una conversación con mis hermanas, y estoy hablando kukama, empiezo a pedirles cosas en mi idioma. Y ellas como se sienten mal dicen “¿Eso es lo que esta aprendiendo usted?”. Les digo: “pero eso es lo que es nuestro, tiene un valor que es mío”. Piensan esto porque no están allá, no investigan”. Ignacio (kk)

La actitud de la gente de las comunidades hacia los estudiantes del FORMABIAP, es ambigua: a veces admirados (son universitarios) o marginados (son indios). Lo que se produce al cabo de la primera ida y vuelta (que solo habrá durado un año) es que ya no se sienten en su casa en ninguna parte.

“Dicen que por gusto estamos formándonos acá en este Programa. Porque ellos piensan que uno, aquí (en el Programa), se viene para aprender solamente nuestra lengua. Muchas personas piensan así. Están muy equivocadas. Me decían “¿Por qué no hablas tu idioma? Porque no lo domino ¿ya a qué se van al Programa si no es aprender su idioma?”. Allí les hago comprender, les digo que no solamente lengua indígena constantemente. Si sería, quizás hubiera aprendido pero hay diferentes áreas”. Juan (shi)



En cuanto a la práctica de la lengua indígena, tendrán que enfrentar la escasez de interlocutores. Sus investigaciones sobre la sabiduría indígena serán igualmente comprometidas: los ancianos, tradicionalmente transmisores de los conocimientos, funcionan ahora según el modelo mestizo, de las informaciones se saca partido. Esta situación ocurre también porque los jóvenes ya no asumen su “rol de jóvenes” y no se hacen tiempo para visitar a los abuelos, traerles algún obsequio o ayudarlos en sus tareas.

“Conversé con un señor en su chacra haciendo una minga. Y como yo sabía que él tenía experiencia sobre la caza con perro, yo iba a conversar así... en el camino. Y me dice: “Ah! Pendejo eres! ¿Crees que voy a contarte? Entonces te vas a ir sembrando atrás, mientras voy batiendo la tierra!”. Normalmente la que siembra es la mujer. Allí íbamos conversando, pues. Así como amigos, conversando (...). Así sacas información. Lo tenía en la cabeza y en la tarde empecé a escribir (...). En otra oportunidad me dice - Invítame un trago y te cuento todo lo que tú quieras - Primero cuenta, primero cuenta! Te vas a marear y no vas a poder hablar!. Tomamos y así íbamos conversando. Hay otras personas que te cobran a tu voluntad”. Roberto (shi)

Las dificultades provienen entre otras cosas de la influencia de cinco figuras emblemáticas que van a ser descritas a continuación: el colono, el negociante, el evangelista, las autoridades comunales y el maestro mestizo.

1. El colono ha venido para robar los recursos y acaparar los territorios, ayudándose de algunos objetos traídos de fuera a fin de engañar a los indígenas, haciendo su publicidad, promocionando esos objetos. Esto provocaría el abandono por parte de los comuneros de la fabricación de sus propios objetos. El colono representa de manera general la historia, basada en una opinión de fracaso de la lógica indígena frente a la occidental.

“Es que ellos, cuando vinieron acá, eran pocos pero yo pienso que eran muy significativos por que traían cosas nuevas. Y esto si sirve, y eso no sirve, decían. Entonces yo pienso que desde allí llegó la marginación de los indígenas. (...) Con la llegada de ellos la gente decía - pues ya, lo que hablamos nosotros ya no sirve, está bien relacionarnos con el castellano - Pensaban así. Supuestamente tenía un abuelo que me decía: Si joven. Porque ellos nos traían cosas bonitas, nosotros no teníamos la candela con que prender. Y ellos nos han traído eso”. Si pues, todo lo que traen pues es bonito. Las cosas nuestras pues hay que olvidarlas. Lucho (kk)

2. *El negociante* es el heredero del colono: se acapara de los recursos y de la mano de obra. Goza de un beneficio social y económico evidente de la situación de dominación/sumisión fundada en la autonegación indígena. Usa de su popularidad para desacreditar la realidad indígena. El monopolio de los negociantes justifica los precios bajos que imponen a la gente de la comunidad y su omnipotencia en cuanto a la definición de la realidad. A menudo desalientan a las iniciativas de organización política.

Hay un grupo que domina la comunidad. Hay un señor que maneja su plata. Les meten en sus cabezas que ¿Cómo ustedes van a permitir volver a la vida de antes? ¿Cómo van a querer vivir como vivían sus padre? ¿Cómo van a querer que sus hijos estén hablando kukama? Ese grupo es el que domina. Ese grupo son comerciantes que viven en la ciudad. Tienen almacenes de pescar o tienen sus tiendas en la misma comunidad. Y esa gente habilita la gente. Y la gente le entrega todos sus productos a ellos. Y en eso se basa. En el hecho de que ellos los ayudan, les dan algo. Mateo

3. *El maestro mestizo*, otro significativo de la socialización primaria, aparece en el relato de los estudiantes para justificar el desconocimiento de sus raíces a su llegada en el FORMABIAP. Aparece también como un contra ejemplo del quehacer: no vive en la comunidad, trabaja solamente la tercera parte del tiempo por el que está pagado, es irresponsable, no tiene el nivel de estudios suficiente, dicta su curso desde un libro, no habla de otra cosa que de los valores occidentales.

"Profesores mestizos que se van a enseñarte no nos enseñan bien porque ellos están (en la comunidad solamente) dos semanas, a veces un mes, tienen que salir de nuevo a Yurimaguas". Y en eso el niño pierde su clase. Porque no es de la misma comunidad, no se acostumbran a comunidad. Y es un problema que los niños sufren hasta ahorita. Juan (k-k)

4. Según los estudiantes, de forma general los *monjes(as)* aceptan su planteamiento (le hacen hasta publicidad al Programa) y los *evangelistas* la rechazan.

5. Las autoridades comunales son retiradas y mal articuladas.

"Nuestro pueblo antes, de pronto, ha sido mejor organizado. Y antes tenían sus gobernantes que no es como en la actualidad con el alcalde. Pero antes, en nuestro pueblo, solamente había uno que era la máxima autoridad, que decíamos el apu. Era una persona... como una autoridad, un gobernador que

gobernaba al pueblo. Si el decía que en alguna parte va a ser una pesca, le llamaba a la gente y decía que -tal día vamos a hacer una pesca- Y la gente todita se iba. Pero ahora en la actualidad vemos que tenemos nuestro alcalde, nuestro juez de paz, nuestro gobernador. Y muchas autoridades. Porque es que la generación ha aumentado. Y parece más difícil, que estamos organizados por barrios. Y ese grupo apoya al alcalde y ese grupo tiene alguna necesidad de arreglar su parte que le pertenece tiene que acudir al alcalde para que les dé algún apoyo. El apu era más estricto en su trabajo". Juan (shi)

Estas cinco figuras representan entonces los dominantes que importaron una creencia desde fuera y legitiman una superioridad establecida para toda la gente. Los estudiantes deberán, para oponerse a su credibilidad natural, desplegar tesoros de argumentación. Los argumentos "objetivos" en los cuales se



basarán no bastarán, ya que es contra una creencia que deberán luchar, y no contra un hecho objetivo. El problema desborda entonces la sola argumentación.

"La gente de mi familia dice que son Kukama ante la ley pero no de «raíces». Tengo sangre kichwa, kukama, y mestiza. Mis dos abuelitas son Kichwas y mis dos abuelitos eran mestizos. Cuando están contentos me comprenden, pero a veces se burlan". Orlando (k-k)

Es también siendo «mejores» que todos los otros, proponiendo las mejores alternativas, los mejores proyectos sociales, que lograrán abrir una brecha y tomar su puesto³⁴ creando una sociedad basada en una nueva institución.

"Un tal... antropólogo que era Ronald se ha ido, ha hecho una gestión y les ha apoyado (los comuneros)

con material de trabajo. Y allí ha tenido que hacer piscigranjas. Yo en ese tiempo he visto que a la gente le interesaba mucho hacer una piscigranja. Porque así ellos pueden sustentar sus necesidades (...). Porque la gente no ve trabajo y si le das, allí si acude". Juan (shi)

Pero por supuesto esto no se plantea en un vacío social. El mundo ha cambiado desde la llegada de los colonos y luego de los occidentales y de su ideología técnica, globalizante y neoliberal. Así entonces, los estudiantes, comprometidos en aquel proceso, deberán crear una identidad indígena moderna, un nuevo mundo que justificarán inspirándose del mundo de la sociedad nacional (con el castellano como lengua de apertura, las nuevas tecnologías, las herramientas de la vida diaria y también, por qué no, la cristiandad), y del mundo indígena (con la lengua del pueblo como lengua identitaria y simbólica, los modos de gestión más autárquicos de los territorios, un desa-



rollo sostenible etc.). La adopción de cada elemento de cada mundo deberá encontrar justificaciones válidas de parte de un modelo hacia el otro (favorecer el desarrollo sostenible es una opción legítima en el contexto mundial actual, tanto como el empleo de algunas tecnologías en el contexto indígena). Esta relación entre contenidos occidentales e indígenas perdurará hasta que fusionen. ¡Es pues eso la interculturalidad!

Dar a conocer a la gente como es la cosa occidental y como es lo nuestro. Conocer qué diferencia existe. Y para que ellos vean cómo es lo evolutivo de nuestros recursos y de lo occidental. Con esta finalidad yo como formador no dejaría ni lo occidental, ni lo que es mío. Al contrario reproduciría ambas cosas. Camilo (k-k)

En esta fase de la reflexión, se vuelve obvio que los estudiantes son sujetos y actores en cada instante de su largo viaje. Se enfrentan cada día con nuevos desafíos y tratan de reducir los desfases entre dos mundos que se oponen desde hace siglos. Esto con una simplicidad y una serenidad impresionante, sin mostrar ningún rencor hacia un proyecto marcado por la abnegación.

Conclusión

Para concluir, hemos escogido unas consideraciones pragmáticas, distribuidas en dos puntos:

1. ¿En qué aspecto las teorías de la transacción social y de la construcción social de la realidad pueden ser útiles en la puesta en obra de los programas EIB?
2. ¿Qué se podría aportar al FORMABIAP, para reforzar y mejorarlo?

Esta conclusión tiene la ambición de alejarse de las reflexiones teóricas y "etnoburocráticas" que hunden las reflexiones generales del EIB en un mar de conceptos abstractos. Sin embargo, partimos del principio que el FORMABIAP sigue siendo un modelo del cual se puede inspirar para formular más alternativas de educación intercultural y bilingüe.

1. Esperemos que este trabajo haya puesto en evidencia una de las funciones fundamentales del conocimiento: mayor conocimiento significa mayor emancipación. Los estudiantes demostraron de forma muy clara su posición de conciliadores entre dos mundos y dos sistemas de valores, y su capacidad de desarrollar teorías personales (sintetizando en la acción,

el conocimiento teórico que adquieren y su manera propia de identificar los parámetros en juego en cada situación, para encontrar una respuesta original). Estos descubrimientos nos fueron permitidos por habernos puesto "las gafas" de la transacción social durante las entrevistas. Por eso nos basamos en los sistemas de valores expresados por los distintos actores, en situaciones a menudo gobernadas por relaciones de dominación/sumisión. Gracias a esto, pudimos llegar más allá del "¿Qué se debe hacer?" (basado en el "¿Quién tiene razón?") y comprendimos que era más fructífero conocer el "¿Qué se quiere hacer?" (basado en el "¿Qué herramientas tenemos? ¿Qué es lo que está realmente en juego detrás de las opiniones?"). Aconsejamos entonces ponerse estas "gafas" cada vez que entran en conflicto varias interpretaciones de la realidad, negociar los términos de un acuerdo cuando se encuentran varios grupos caracterizados por divergencia de intereses.



2. Hemos visto en las entrevistas que los estudiantes experimentaban un choque fuerte en sus idas y vueltas entre el Programa y las comunidades. Para facilitar el ingreso psicológicamente, y no solo físicamente de los estudiantes en el FORMABIAP, se pone en evidencia la necesidad de difundir la información sobre los valores y las metas pedagógicas de este Programa, así como preparar las comunidades para que por un lado, los estudiantes sepan lo que van a enfrentar en el Programa, y por otro lado las comunidades sean una cuna favorable a la vuelta de los estudiantes para sus investigaciones y sus prácticas. Pero el terreno selvático impone dificultades en cuanto a la comunicación. Se podría entonces reflexionar sobre la repartición del personal docente y de los estudiantes del Programa en los ciclos no escolarizados que garanticen la existencia

de talleres de preparación y de sensibilización en cada comunidad en la que se pretende plantear este tipo de EIB. El FORMABIAP ha identificado este problema desde hace mucho tiempo, desarrolla talleres en las comunidades y tiene un proyecto de educación inicial para sensibilizar a los niños en su edad más temprana. Sin embargo, son proyectos adicionales que tendrían que volverse centrales.

FORMABIAP logró una real articulación entre el mundo académico y la comunidad.

Los estudiantes experimentan una confrontación única con la realidad en los ciclos no escolarizados. Esta experiencia tiene la ventaja de enfrentarles a su rol futuro y también rescatar y enriquecer los conocimientos indígenas en pérdida de importancia. Pero como lo pudimos observar en la segunda parte del análisis, la reacción de los comuneros se ha visto

siempre más bien como un problema en vez de una riqueza. Se vé que se tiene que seguir a fondo el trabajo en las comunidades. Y eso se podría volver hasta la segunda fase del Programa: la implementación de Programas de sensibilización bien instrumentalizados para crear "hogares positivos de recepción" en las comunidades. Esto mediando, por ejemplo, el método Freire¹⁵, construyendo con la ayuda de los comuneros un fotolenguaje que permita acceder a sus representaciones de lo que es "ser indígena o no". Se podría inspirar del trabajo de la UNEM¹⁶ (Unión de Maestros de la Nueva educación para México) que articularon las formas de discursos de las comunidades con el discurso penal internacional y enunciaron después de un esfuerzo de traducción en doble sentido (lengua indígena castellano) las leyes y los derechos indígenas

(entre otros los de la declaración 169 de la OIT), en términos operativos relacionados con la vida diaria de las comunidades.

En fin, se observó resultados positivos en cuanto a la eficacia interna (cuarenta ingresados cada tres años). Ahora se podría esperar unos cuantos años para medir la eficacia externa (observando si hay incremento del acceso a los estudios superiores para los niños que asistieron a los cursos dados por maestros diplomados del FORMABIAP), y de eso sacar conclusiones.

- 1) Licenciada de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de Ginebra Suiza. Hadaverde84@hotmail.com
- 2) Programa de Formación para Maestros Bilingües e Interculturales para la Amazonía Peruana. Los estudiantes ingresan en el FORMABIAP después de concluir su educación secundaria y egresar con el título de maestro en EIB.
- 3) Rougemont, H., (2006), *Le troisième monde: analyse compréhensive d'un programme de formation bilingue et interculturelle en Amazonie péruvienne*. Genève : Les cahiers de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 4) El enfoque en espiral, se llama también « de triangulación » porque implica constantes idas y vueltas entre tres polos : el terreno, la teoría y la reflexividad del investigador (su manera de reaccionar, de integrar los nuevos elementos cosechados en el terreno y a un nivel teórico).
- 5) El enfoque positivista está basado en la observación de una regularidad en el vínculo entre dos fenómenos.
- 6) Schurmans, M.-N. (2001). La construction de la connaissance comme action. In : J.-M., Baudouin & J., Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- 7) Berger, P. & Luckmann, T. (1989). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- 8) Rougemont, H., (2006), *Le troisième monde: analyse compréhensive d'un Programme de Formation Bilingue et Interculturelle en Amazonie Péruvienne*. Genève : Les cahiers de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. / Una versión española se puede solicitar vía correo electrónico. Hadaverde84@hotmail.com

- 9) Todos los nombres mencionados son ficticios. Las abreviaciones entre paréntesis corresponden al pueblo al que pertenece el estudiante citado, respectivamente: (shí) shiwilt, (ki) kichwa, (k-k) kukama-kukamiria, (ti) tikuna y (sha) shawi.
- 10) Aquí se generaliza los comentarios escuchados, pero existe, sin embargo, numerosos casos según el pueblo y la situación sociocultural de cada estudiante.
- 11) Término empleado por la autora.
- 12) Las habitaciones donde tienen que vivir con compañeros de otros pueblos en el primer año de su formación.
- 13) Gran ciudad de la Amazonía.
- 14) Aquí no se trata, para los estudiantes, de volverse dominantes tomando el puesto de los dominantes pero de tener el rol de modelos alternativos.
- 15) Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid : siglo veintiuno de españa editores, sa.
- 16) Anson, J.-M. & Tubino, F. (Coords.) (2006). *Educación ciudadana para los Pueblos Indígenas de América Latina en contextos de pobreza*. En Bertely Busquets, M. & Gutiérrez Narváez R. J. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe de Los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: Fundación FORD, Pontificia Universidad Católica del Perú
Bertely Busquets, M. (Coord.) (2004). *Tarjetas de Autoaprendizaje (pueblos tselat/ tsotsil/ chól)*. CEIB-SEP, UNEM, OEI. Fondo León Portilla. México: Editorial Santillana.



MENSAJE DE UN ANTROPÓLOGO A JÓVENES GRADUADOS DEL PROGRAMA FORMABIAP

➤ Jeremy Narby

Soy un ser híbrido. Mi padre es egipcio e irlandés. Mi madre, inglesa e irlandesa. Nací en el Canadá, en la cuna de una familia de habla inglesa, pero en una ciudad de habla francesa. Cuando tenía diez años, nos fuimos a vivir a otro país, Suiza. Allí he crecido como un extranjero. Y para terminar mis estudios, vine a la Amazonía peruana en 1984 para vivir dos años con los Asháninkas en el valle del Pichis.

Se puede decir que toda mi vida estuve en lo intercultural, viajando entre las culturas, idiomas, y maneras de entender el mundo.

Ahora, teniendo 47 años, y siendo antropólogo, sé que es posible aprender cosas con libros, y también tomando plantas. Sé que se puede aprender con la cabeza, y también con el cuerpo. Sé que se puede aprender de animales, y no solamente de personas.

Pero, he visto que lo intercultural es un espacio difícil. A veces, cuando uno se encuentra entre dos culturas se puede sentir perdido, con una falta de entendimiento. Se puede también sentir solo, como un extranjero en ambos mundos.

Sin embargo, a mi manera de ver, el hecho que el espacio intercultural sea difícil es también

una ventaja. Significa que existe allí un problema que se puede trabajar. Es como un deporte: hay que practicar para poder ser bueno. Cuando se aprende a hacer idas y vueltas entre dos culturas, entre dos sistemas de saber, yo llamo esto "bi-cognitivismo". El cognitivismo es la capacidad de entender. Tener dos maneras de entender dentro de su mente es como tener dos idiomas, es como una suerte de bilingüismo. Ahora me parece claro que manejar varios idiomas, y varias maneras de entender el mundo, es una gran ventaja. Porque significa que uno tiene más herramientas para interpretar el mundo más conceptos, más palabras, más puntos de vista.

Hay que practicar mucho el deporte intercultural para tener éxito. Hay que practicar años y años. Pero una vez que se llega es una gran ventaja. Vale la pena sufrir para llegar allí. En mi vida, trato de combinar

ciencia y saber indígena. Y la combinación me da fuerza. Es mi testimonio.

En el camino, he entendido varias cosas. Por ejemplo, actuar en el espacio intercultural exige una honestidad impecable, porque uno está operando con dos lógicas al mismo tiempo. Siempre ser honesto es un trabajo permanente, y es más difícil todavía en lo intercultural.

La supervivencia de los pueblos indígenas de la Amazonía es algo muy importante para el futuro del



planeta. Así que a los jóvenes de la Amazonía, les toca el papel importante de llevar sus culturas adelante, pasando por el espacio intercultural. El asunto queda en sus manos. Se trata no solo de personas, sino también de plantas y animales. Ustedes son los guardianes de la selva. Y el equilibrio del mundo necesita selvas sanas. Así que la supervi-

encia de los guardianes de la selva es imprescindible para el mundo.

Por otra parte, me parece que los pueblos amazónicos están más adelantados en el camino de lo intercultural que los europeos, los norteamericanos o los peruanos de la ciudad. Ustedes se acercan mucho más a nosotros, que nosotros a ustedes. Ustedes están buscando formas de entender nuestro mundo, haciendo por ejemplo un Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, mientras que nosotros queda-

mos dentro de nuestras propias culturas, y no nos estamos moviendo mucho en su dirección.

Opino que los pueblos que participan en el Programa FORMABIAP son casi campeones del mundo de lo intercultural. Y en este sentido, ustedes saben más de lo que piensan saber, porque tienen una ventaja sobre todos los demás, sin darse necesariamente cuenta de esto.

Desde hace años converso aquí en la Amazonía peruana con ayahuasqueros, tabaqueros, curanderos, digamos chamanes. Y ahora entiendo que ellos son capaces de transformarse en su mente, o con su alma, en tigres, por ejemplo. Se transforman así porque el tigre es un animal muy poderoso y muy sabio. La capacidad de transformarse está al centro del saber en las culturas indígenas. Los chamanes son transformadores.

Ahora les toca utilizar esta capacidad de transformación. En el mismo día, ustedes pueden bailar como indígenas, con vestidos tradicionales, y después, pueden bailar en la discoteca con traje de "gringo" legítimo. Lo he visto durante el día de su ceremonia de clausura, y he quedado muy impresionado.

Opino que transformarse en tigre, o transformarse en "gringo", son cosas no muy diferentes. Tigres y "gringos" son animales potentes, y ambos pueden ser peligrosos. Pero es importante no perderse en la transformación, y darse cuenta que se puede abusar del poder que uno encuentra en la transformación. Es importante, cuando uno se mete allí, actuar con el corazón limpio, por el interés del pueblo, y no de sí mismo. La acumulación del poder personal puede ser un peligro para la salud.

Pero, tengo confianza en el futuro, porque veo que ustedes están fuertes, y tienen talentos múltiples. Veo que Uds. están ya muy adelantados en la capacidad de vivir en dos mundos al mismo tiempo. Les deseo un camino exitoso. Estaré mirando sus progresos con gran interés.

Agua, poder e interculturalidad

✉ Túlío Rojas Curieux*

El agua es vida, es poder, es lucha. Cada día se siente con mayor fuerza la preocupación por el mantenimiento, conservación y desarrollo de todos los recursos hídricos del planeta. El agua no sólo ha sido imprescindible para la vida sino que fue en ella, propiamente, donde ésta surgió, es un bien vital y ninguno de los habitantes del planeta tendría el derecho de apropiárselo en forma privada. Así fue expresado en el Manifiesto del Agua, suscrito por 23 personalidades en 1998, pero el cual permanece desconocido para muchas instituciones, gobiernos y sociedades en el orbe.

Es innegable que la vida y toda actividad humana dependen del agua, pero las previsiones de los expertos, debido a las equivocadas políticas sobre su uso y cuidado, tienen tintes catastróficos: alrededor del año 2025, más de 3 mil millones de seres humanos podrán sufrir la falta de ese vital líquido. Ya hoy, mil cuatrocientos millones de personas -uno de cada cuatro habitantes del planeta- carecen de agua, entre ellos 80 millones de latinoamericanos. Pero el consumo en el planeta es desigual. Mientras un habitante de un país del Sur consume en promedio 20 litros por día, un italiano llega a 213 y un estadounidense puede superar los 600 (La sed, ¿necesidad o lujo? el agua, ¿bien público o mercadería? Sergio Ferrari. 2004 06-07). Evidentemente esto nos pone de relieve que la problemática del agua se sitúa en la esfera internacional. Bástenos aquí recordar los fuertes enfrentamientos más conocidos con el nombre de "Guerra del Agua" que se suscitaron en abril del año 2000 en la ciudad de Cochabamba (Bolivia) cuando la población cochabambina y la población boliviana se levantaron contra la privatización de este recurso natural único y esencial para la vida en todo el planeta tierra y producto de su protesta obligaron a la compañía norteamericana Bechtel Enterprises y al gobierno boliviano de la época a retroceder en su plan privatizador.

No podemos hablar del agua sin hablar de política. De hecho, los estados se han preocupado por este tema y ya en 1997 (marzo 14 al 25) se realizó en Mar del Plata (Argentina) la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Agua. Allí se planteó por primera vez que *«todo hombre tiene igual derecho al acceso al agua potable, en cantidad y calidad suficientes como para cubrir sus necesidades»*. Más tarde, la asamblea general extraordinaria de las Naciones Unidas del año 2000 fijó un nuevo desafío: *«reducir hasta el 2015 a la mitad, el número de personas que no tienen acceso al agua potable»*. PlanTEAMIENTO reconfirmado en la conferencia de Johannesburgo (África del Sur) dos años después. Tanto ha preocupado a los estados el tema del agua que se ha convertido en tema estratégico y de seguridad nacional.

Y no es de extrañarse, pues sólo una pequeña parte del agua de todo el planeta reúne las condiciones de calidad, cantidad, posibilidades de captación y tiempo de presencia para ser utilizada favorablemente por el hombre con los conocimientos y capacidad de inversión actuales. Factores éstos que aunados a la desigual distribución sobre la tierra hacen que se piense en sus usos de una forma múltiple y eficiente.

A este propósito, encontramos entonces dos posiciones manifestadas en abril del año 2003 con motivo de la realización del Foro Mundial del Agua en Kyoto (Japón) y el Foro alternativo de Florencia (Italia). Para la primera, el agua es un bien económico-comercial,

por lo tanto puede ser vendido, comprado o intercambiado según los mismos parámetros que rigen las mercancías y su mercado. Para la segunda, el agua debe ser considerada como un bien común que pertenece a todos los seres humanos y a todas las especies vivientes del planeta y las políticas que comprometan su uso deben considerar esta realidad.

Estamos frente a diferentes concepciones sobre la implementación de sistemas de derechos de agua que promuevan distintos tipos de inversión (pública o privada), y al mismo tiempo optimicen el uso del agua y prevengan monopolios. Pero hasta el momento estamos en la esfera de lo que comúnmente ha dado en llamarse sociedad occidental. Eufemismo que a mi juicio esconde las diferencias entre los países, las sociedades y oculta las imposiciones culturales.

Pues al hablar de política es preciso tener en cuenta, además de las políticas estatales, aquellas de los Movimientos sociales y más aún las políticas de los Pueblos indígenas. Aunque existe el Pacto Internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales y las normas constitucionales de varios países, aceptan acoger esos derechos, en muchos casos no se ha pasado de la declaración a la aplicación.

Tomemos como ejemplo la Constitución de la República de Colombia que en su artículo 7 "reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana" y en su artículo 72 afirma que "El patrimonio cultural está bajo la protección del Estado."¹

Y para el tema que hoy nos ocupa, cual es una visión sobre la Gestión y cultura del agua" veamos algunos elementos.

El pueblo guambiano², tiene una cosmovisión amplia y compleja sobre el ciclo del agua. El mismo nombre de este pueblo está construido sobre dos palabras de su lengua: *wam* "nuestra lengua" y *pi* "agua", por eso son los "hijos del agua" (Dagua et al, 1998 : 56). Así dicen:

Primero era la tierra...y eran las lagunas, grandes lagunas ... Primero eran la tierra y el agua. El agua no es buena ni es mala. De ella resultan cosas buenas y cosas malas ... El agua es vida. Nace en las cabeceras y baja en los ríos hasta el mar. Y se devuelve, pero no por los mismos ríos sino por el aire, por la nube. Subiendo por la guaicadas y por los filos de las montañas alcanza hasta el páramo, hasta las sabanas, y cae otra vez la lluvia, cae el agua que es buena y es mala (Dagua et al, 1998 : 52)

Y continúan explicando su ciclo, del cual solo me quiero detener en el arcoiris, *kosompoto* en su propia lengua. Dicen: "no se queda quieto en un solo lugar; es vivo y camina y al caminar va redondeando. Por eso, se dice que es *pto*, una rueda cerrada." Y si una mujer con el periodo menstrual sube al páramo o a los barriales o a los ojos de agua donde está el *kosompoto*, sin haber hecho la limpieza necesaria, se enferma. En su concepción no se mira un solo arcoiris, sino que se tiene en cuenta el conjunto de ellos. "Esta totalidad forma un redondeo, una rueda, un aro". Por eso, en castellano prefieren hablar de aroiris. También afirman:

Para nosotros aroiris, aguacero, viento, páramo y demás seres de la naturaleza son gente, seres animados y dotados de voluntad propia, en nuestra lengua nos referimos a ellos en la misma forma en que lo hacemos con los seres humanos (Dagua et al, 1998 : 30)



Estamos frente a un pueblo que concibe como seres vivos a entes que otras concepciones se niegan a aceptar como tales. Y ésta es una diferencia que se debe conocer y respetar en el momento de diseñar y aplicar políticas.

Pero, veamos otro ejemplo con el pueblo *nasa*¹, más conocido como páez. En las fases de la creación del mundo primero fueron *Uma* (la mujer que teje la vida) y *Tay* (el hombre que construye vida) quienes formaron pareja y se vieron rodeados de muchos hijos que no tenían cuerpo material, eran espíritu, energía y movimiento; se chocaban unos contra otros y se hacían daño. Recurrieron a sus progenitores para buscar solución y así “sus espíritus tomaron cada especie su forma y resultó como cuando el grano de frijol se le saca de la vaina, pues la semilla lleva consigo su centro que es su corazón” entonces “Todos los Nasa que son la infinidad de seres y especies que hay en la tierra se emocionaron muchísimo, hubo mucha algarabía y de contentos se volvieron insoportables...” y más tarde se creó la casa grande para todos los seres (*nasa*) y nacieron infinidad de hijos, cada especie con su cuerpo diferente. Cada quien con su lengua, corazón (sentimiento) y habilidad especial para vivir, cada uno



de los hijos tomó un espacio conveniente de acuerdo con sus condiciones de vida, cada especie guardó su relación con los demás y con su madre. La tierra al verse rodeada de tantos hijos le aconsejó:

Yo soy kiwe la hija de Uma y Tay, ellos me formaron para que yo me encargara de ustedes, yo sufro cuando ustedes sufren, también miro la casa con mucho cariño cuando ustedes me miran con cariño. Yo soy la que le sopla la cara para que mis hijos se refresquen. Soy la que suda para que no les falte agua para la sed. Soy la que mira con los ojos de mi parejo el Sek Taki y por él guardo su calor para ustedes. Todo lo que hay en mi cuerpo es de ustedes, sin embargo, no deben dejar que nadie me lastime ni nadie me acabe, porque solo entre todos somos fuertes y los trabajos resultan mejor. (Sisco, sf: 6)

En esta concepción del mundo todos los seres del planeta son vivientes, son personas dotadas de voluntad y capaces de actuar. Son sujetos de derecho.

A esta altura podría decirse que en los dos ejemplos presentados se trata de procesos de antropomorfización de la realidad, de darle forma humana a la naturaleza; de esta manera el carácter antropocéntrico del pensamiento indígena parecería incuestionable. Una explicación de este tipo nos esconde muchos elementos, por ejemplo la complejidad conceptual y referencial de las palabras que en esas lenguas se traducen a la lengua castellana², habitualmente como “gente”, “ser humano”. Asimismo nos evita revisar de una manera crítica la distinción naturaleza/cultura en tanto que categorías relacionales o nos impide reflexionar sobre la existencia de diversas *epistemes* en tanto que lugar en el cual el hombre queda instalado y desde el cual conoce y actúa. Además una explicación como esa, nos conduce a dejar de lado las condiciones existenciales de los individuos en sus sociedades. Un explicación en términos de antropomorfismo nos lleva a escamotear el debate sobre los fundamentos ónticos y ontológicos propios de las sociedades indígenas y en consecuencia menospreciar sus nociones cosmológicas capaces de determinar las condiciones constitutivas de los contextos en los cuales se podría hablar de naturaleza y cultura.

En consecuencia pregunto ¿Está la sociedad colombiana y por extensión otras sociedades en el planeta en disposición de aceptar varias *epistemes*? Planteo esta

interrogante pues ahora se habla de “diálogo de saberes”, ¿no se trata de una velada subvaloración de los conocimientos de sociedades no reconocidas como occidentales? ¿Por qué no se habla de “diálogo científico” o por qué no se ha construido una metáfora similar que permita reconocer como científicos, ubicados en el mismo nivel y con el mismo estatus conocimientos que provienen de pueblos con otros sistemas de conocimiento? ¿Por qué mantener veladamente la dicotomía entre saber y ciencia, y dejar a unos pueblos en uno y a otros, en otro lado de la dicotomía? ¿Por qué negarse a aceptar la existencia del plural de ciencia?

Bien podemos preguntarnos sobre el papel de las lenguas en este proceso. ¿Hasta dónde se ha superado el menosprecio de las lenguas de las sociedades minoritarias? ¿Acaso concedemos el mismo estatus al castellano, al inglés o al francés que al *nasa yuwe*, al *nam trik*, al quechua, al aymara, por solo nombrar unas pocas lenguas? ¿Acaso las lenguas de las sociedades que hemos dado en llamar “indígenas” son infradotadas frente a unas lenguas superdotadas? O si no se considera que esto es así ¿por qué razones obligamos a los estudiantes indígenas del sistema escolar a repetir conceptos en castellano y no nos preocupamos por conocer sus procesos de conceptualización en sus propias lenguas? Y como lingüista conozco las dificultades que este camino conlleva, pero esto no debe amilanarnos para emprenderlo.

Así las cosas, me pregunto si ¿se puede respetar, preservar y proteger algo que no se conoce?

Quizás si nosotros somos capaces de separarnos de nuestros prejuicios podamos concluir como lo hizo Claude Lévi-Strauss en 1955:

Tal vez un día descubramos que en el pensamiento mítico y en el pensamiento científico opera la misma lógica, y que el hombre ha pensado siempre igualmente bien. El progreso supuesto que el término pudiera entonces aplicarse no habría tenido como escenario la conciencia sino el mundo, un mundo donde la humanidad dotada de facultades constantes se habría encontrado, en el transcurso de su larga historia, en continua lucha con nuevos objetos (“La estructura de los mitos” en *Antropología estructural*, tomado de la traducción castellana de Eudeba, 1984, página 210)

Hablemos un poco de la gestión del agua. Es claro que estos procesos requieren la coordinación de muchos actores, algunos de los cuales tienen diversas concepciones sobre el ciclo hidrológico. Es necesario coordinar con todos ellos, independientemente de sus diversas ópticas y criterios de acción. La pregunta es cómo disponer de mecanismos estables de coordinación, así como de autoridades idóneas para este tema. ¿Cómo coordinar alguien que piensa en el agua como una mercancía, otro que piensa en ella como un derecho humano esencial y otro que ve en ella un ser dotado de volición?

Quizás si aplicamos el criterio de la Confederación de las seis naciones iroquesas podamos encontrar puntos de convergencia; al respecto dicen:

Debemos reconocer que la vida en nuestras comunidades cambió dramáticamente durante generaciones. El cambio es inevitable, pero la cultura es un



mecanismo para asegurar que los cambios no vayan en detrimento de la vida social, ceremonial, económica, educacional y política de la comunidad. Cada generación de *Hau de no sau nee* debe aplicar todos los principios, creencias y valores descritos en nuestros documentos principales para afirmar el mundo en el que se encuentran y formular respuestas al mundo que les permite sobrevivir. Inclusive se nos ha brindado una manera de cumplir todo esto. Es la llamada filosofía de la Séptima Generación. Se instruye a los Caciques que cuando deliberen sobre asuntos serios en el Consejo, consideren el impacto de sus decisiones hasta la séptima generación en el futuro. De este modo, van a proceder cautelosamente, pensando qué efecto tendrán sus resoluciones sobre el bienestar de

sus descendientes. Requiere una atención especial al futuro. Pero también produce un sentido de estabilidad. (Cartas por la tierra, 1999, página 113-114)

Estamos dispuestos a aceptar que hay visiones diferentes que van más allá de una superstición y que ellas implican un conocimiento acumulado que no podemos negar sin menoscabar la integridad de esos pueblos. La sociedad colombiana y el resto de las naciones estamos dispuestos a aceptar que los sistemas administrativos y de gestión de los recursos hídricos integren real y efectivamente las distintas concepciones y las múltiples instituciones para que participen activamente en la dilucidación de sistemas integrales que permitan reconocer los distintos derechos incluso si es necesario transformar el marco normativo, así como en propuestas que allanen el camino para lograr acuerdos relativos a formas de manejo, tarifas, pagos por uso, manejo y conservación con una real participación de los usuarios.

El reto está en respetar simultáneamente las concepciones y los usos consuetudinarios de las poblaciones autóctonas, así como la opinión de expertos en recursos hídricos. Lo primero nos llevaría a considerar el papel social y ambiental del agua y lo segundo a justipreciar los aspectos técnicos y económicos necesarios para realizar una buena gestión de esos recursos. De esta manera, estaríamos tal como lo exhortó Gabriel García Márquez, Premio Nobel de Literatura, dando a los descendientes del coronel Aureliano Buendía y a los otros pueblos del planeta agregó yo, una segunda oportunidad sobre la tierra.

Popayán, noviembre de 2006

* Lingüista. Profesor Departamento Antropología. Universidad del Cauca (Popayán, Colombia). trojas@unicauca.edu.co

1) En 1991 se promulgó la nueva Constitución de la República de Colombia, luego de intensos debates de la Asamblea Nacional Constituyente, en donde tuvieron asiento tres representantes de igual número de pueblos indígenas del país. En esta carta constitucional se reconocían oficialmente derechos a los pueblos indígenas y se acogía una realidad diversa y pluricultural. Hoy, más de

diez años después, son varios los planteamientos que no se han plasmado en la vida diaria del estado, sus instituciones y el país.

- 2) Este es uno de los más de ochenta (80) pueblos indígenas que existen en la República de Colombia, su población oscila entre los 15.000 y 20.000 personas, se encuentran localizados en la región suroccidental del país y conservan, entre otros rasgos, su lengua la cual es denominada por ellos, *nam triik*.
- 3) Este es otro pueblo indígena de la región suroccidental de la república de Colombia, su población se encuentra alrededor de los 200.000 en siete departamentos del país. Conservan viva su lengua, *nasa yuwe*, y muchas costumbres lo cual les ha permitido mantener su vitalidad como pueblo.
- 4) No es nuestra intención abordar en este documento aspectos relativos a los problemas de la traducción de una lengua a otra y menos aún de profundizar en cuestiones relativas a los procesos de conceptualización.
- 5) Al nombrar estas lenguas no pretendemos esconder la existencia de muchas lenguas en los países de América Latina. La metáfora que se ha usado es la de lenguas indígenas, pero soy cada vez menos proclive a su uso dado que ella se constituyen en un genérico que encubre particularidades que no podemos desdeñar. Soy plenamente consciente de que este debate supera con creces los límites de este documento. Será motivo de mayor reflexión y de otros documentos.

De la palabra oral a la palabra escrita: El andar de los Secoya

➔ Rosa Vallejos Yopán

En noviembre del 2006 se publicó el primer texto de lectura en lengua Secoya (Tucano Occidental) elaborado en el Perú, Mimi "picaflor", producto del esfuerzo colectivo del pueblo indígena Secoya, del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), y del apoyo financiero de la Comunidad Europea e Ibis. Compartimos la historia que hay detrás de la elaboración de este texto porque la consideramos una experiencia interesante, entre otros aspectos, en lo que a participación de la comunidad se refiere.

En el Perú, los Secoya, autodenominados *Airo-Paj*, habitan en 7 comunidades distribuidas a lo largo de las quebradas Yubinet, Angusilla, y Yaricaya, afluentes del alto Putumayo, y en una comunidad en la quebrada Santa María, en el alto Napo. La población total se calcula en 700 habitantes. Como consecuencia del conflicto Perú-Ecuador producido en 1941, un grupo de Secoyas migró hacia el Ecuador; donde al presente, radican aproximadamente 300 Secoyas en tres comunidades asentadas en el río Aguarico. En términos generales, los Secoya podrían ser caracterizados como un grupo bastante tradicional en cuanto a sus prácticas culturales. Aun cuando un número creciente de adultos y niños son bilingües en secoya y castellano, la población general, especialmente las mujeres, exhibe un índice significativo de monolingüismo en lengua indígena. Dado el acceso limitado a su territorio (18 días en lancha desde Iquitos), excepto algunas visitas esporádicas, los Secoya no mantienen, todavía, un intenso contacto con hablantes de castellano.

¿Por qué un texto de lectura en Secoya?

Nuestro afán por contribuir a la vitalidad de los pueblos y sus lenguas puede llevarnos a olvidar el



debate en torno al impacto de la escritura en la vida de un pueblo. No es nuestra intención discutir aquí las posiciones encontradas existentes entre oralidad y escritura, ni tampoco los factores históricos, sociales y culturales asociados con la conceptualización y utilización de la escritura. Sin embargo, una pregunta es inevitable. ¿Cuál es el fin de la lectoescritura en lengua indígena en sociedades donde la tradición oral predomina y ha predominado desde siempre? Una respuesta, tal vez obvia, la encontramos en la historia de la escritura: la necesidad de comunicación sorteando la distancia y el tiempo. Esta es, quizá, una aspiración de todo grupo humano.

Sin embargo, muchas otras razones justifican la elaboración de materiales educativos en lenguas indígenas, en este caso en Secoya. Desde un enfoque de derechos, recibir educación escolar en lengua materna es uno de nuestros derechos fundamentales. En el Perú, especialmente en la amazonía, esta demanda todavía no ha sido del todo atendida. Así, la producción de material impreso en Secoya significa un avance de este pueblo en el proceso de hacer efectivo este derecho.

Desde una perspectiva psicopedagógica, los resultados de diversos estudios coinciden en que la enseñanza en la lengua materna, especialmente en las primeras etapas de la escolaridad, es fundamental para el



éxito escolar. Al utilizar una lengua exógena en la práctica pedagógica, en este caso el castellano, se pone los temas fuera del alcance de la comprensión de los niños, generando así aprendizajes muy limitados.

Por otro lado, sabemos que las consecuencias sociolingüísticas que se derivan de situaciones de contacto lingüístico están determinadas, en gran medida, por la vitalidad etnolingüística del grupo. Históricamente, la escritura está implícita y explícitamente asociada con la idea de progreso, la ciencia, la historia, la libertad individual, la movilidad social, etc. En ese sentido, puesto que las creencias lingüísticas están fuertemente relacionadas con el grado de utilización de las lenguas, el enseñar y producir materiales educativos en lenguas indígenas interviene de manera directa en su sistema de valoración, y esto a su vez incide en el fortalecimiento de la identidad cultural de un grupo.

Pero, ¿qué escribir en lenguas indígenas?

Tras algunas décadas de implementación de la EIB en el Perú, es posible notar algunos avances en cuanto a la edición de materiales en lenguas indígenas; sin embargo, el contenido de los mismos muestra una perspectiva intercultural aun incipiente. En ese sentido, desde 1994, el FORMABIAP ha promovido y liderado esfuerzos para trasladarse de la reproducción lingüística y cultural de materiales educativos hacia una producción intercultural. En el Programa, creemos que la literacidad que no emerja de las prácticas comunicativas de la sociedad indígena, la cual se estructura esencialmente en la oralidad y en otras prácticas y formas de significación (como la "lectura" de fenómenos naturales, indicadores estacionarios, sueños, presentimientos, cantos de las aves, etc.), producirá una población alfabetizada con muy pocas posibilidades funcionales de utilizar el código escrito. Sin embargo, no se trata de escribir y leer exclusivamente sobre el entorno local, sino de

promover también el acercamiento a textos con estructuras y contenidos provenientes de otras realidades culturales.

Las construcciones teóricas sobre el discurso oral de los pueblos están todavía en proceso y, dada la complejidad del tema, se enfrenta a considerables dificultades conceptuales. Por ello, conociendo la carencia de investigaciones etnolingüísticas para orientar la promoción de la literacidad en los pueblos indígenas, asumimos el reto de la elaboración del primer texto en lengua secoya con los Secoya, como un espacio para que ellos se expresen, y como una oportunidad para comenzar a explorar la riqueza oral de este pueblo.

El proyecto

El año 2005, el pueblo Secoya, a través de la Organización Indígena Secoya del Perú OISPE, solicita la colaboración institucional del FORMABIAP para atender sus demandas educativas. Así, el Programa inicia sus acciones con este pueblo a través de la capacitación docente en temas de EIB y la elaboración de un texto de lectura orientado a desarrollar competencias y capacidades en el Área de Comunicación Integral - Lengua Materna. El equipo responsable del texto estuvo constituido por un especialista Secoya, una docente y una lingüista. El texto fue concebido en base a los Textos Educativos Interculturales, serie Lectura, Texto Nro. I "Picaflor", que el Programa ha diseñado y producido en varias lenguas indígenas amazónicas con la finalidad de proveer a los niños y niñas de la región con materiales educativos innovadores y pertinentes a su realidad lingüística y cultural.

Este proyecto fue concebido en las siguientes etapas: diseño del material, taller de producción de textos, selección de textos recopilados, revisión lingüística y pedagógica, ilustraciones (dibujo y pintado), tipeo y diagramación, cuidado de edición, impresión y presentación del texto. Fue en los talleres de producción y presentación del texto donde se produjo la mayor participación de la comunidad.

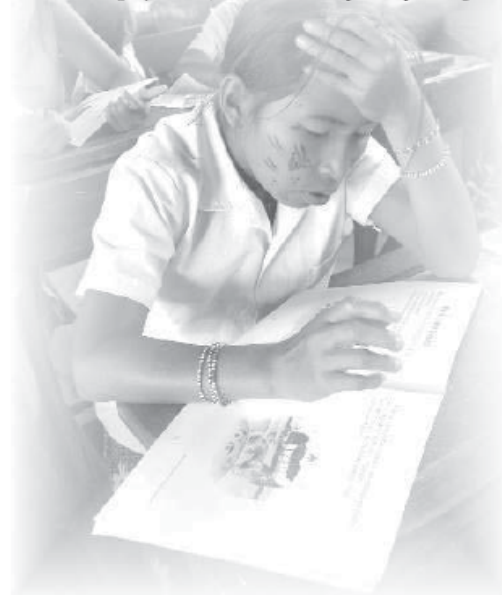
La producción de los textos

El proyecto, desde su concepción, se planteó involucrar a la comunidad con la finalidad de elaborar un material variado y representativo. En el FORMABIAP, la producción de textos ha estado, tradicionalmente, a cargo de un especialista; con esto se evitaba, en parte, el uso variado del alfabeto. Sin embargo, aún previendo posibles conflictos, se decidió asumir el reto de involucrar a varios escritores pues al

recopilar producciones de diversas fuentes pensamos que el producto sería más representativo de la riqueza discursiva Secoya.

En agosto del 2005, un equipo de FORMABIAP se trasladó hasta la localidad El Estrecho, río Putumayo para desarrollar un taller de capacitación en temas de EIB dirigido a docentes, caciques y dirigentes del pueblo Secoya. En el marco de esta capacitación se implementó un taller para la producción de textos.

Aún cuando un número de asistentes al taller tenía alguna experiencia escribiendo en Secoya, para muchos este no era el caso. Algunos no escribían ni en Secoya ni en castellano. Entonces fue necesario discutir ciertos temas y tomar acuerdos antes de comenzar a escribir. Así, se conversó sobre: i) la producción de materiales educativos en el FORMABIAP y el rol de los indígenas y no-indígenas en esta tarea; ii) las consideraciones técnicas, prácticas y políticas en el diseño de un alfabeto; iii) el alfabeto Secoya: ventajas y dificultades de la propuesta de Piaguaje (1992). Algo notable durante la discusión de estos temas fue su lealtad de grupo. Su anhelo de producir un material que pueda ser leído por todos los Secoya, peruanos y ecuatorianos, era tanto o mayor que su deseo de tener un libro. Al final de esta sesión se acordó escribir con el alfabeto propuesto por los Secoya del Ecuador (Piaguaje 1992), el cual esta compuesto por 26 grafías



(6 vocales orales, 6 vocales nasales y 14 consonantes), y se hicieron algunas prácticas.

¿Y sobre qué podemos escribir?, preguntaron. Se enfatizó en escribir sobre aquello que consideren importante, sobre lo que les gustaría que los niños Secoya nunca deberían olvidar, sobre lo que sus nietos deberían conocer cuando ellos ya no estén para contarles. Esta invitación tuvo muy buena respuesta pues la producción escrita fue bastante variada. Se recopilaron 29 textos, con sus respectivos bosquejos de dibujos. Adicionalmente, con la finalidad de recoger el aporte de aquellos que no sabían escribir pero deseaban contribuir en la construcción del libro, se recopiló material oral que luego sería procesado por el especialista Secoya y la lingüista. Es difícil, sino imposible, a este momento de nuestro conocimiento del pueblo y la lengua Secoya, enumerar los tipos de textos recogidos pues algunos no clasificarían en las categorías existentes. Hubo relatos, cuentos, cartas, canciones, descripciones, adivinanzas, pero también diálogos, consejos, testimonios, algo parecido pero no similar a las fábulas, entre otros.

Luego de que terminaron de escribir sus textos, se procedió a una primera revisión que se desarrolló de la siguiente manera. Los textos producidos fueron recogidos y redistribuidos al azar para dar a los participantes la oportunidad de leer la producción de los otros. Esta estrategia se repitió tantas veces como fue necesario hasta garantizar que los participantes hayan tenido la oportunidad de leer la mayoría de los textos producidos por sus colegas. Este espacio tuvo una respuesta muy positiva en varios aspectos. Por un lado, se pudo notar la reacción de asombro de los participantes al descubrir que se habían convertido en autores de textos. Disfrutaban leer en su lengua celebrando el hecho con bromas y risas. Si encontraban algo que no estaba claro, consultaban directamente con los autores dándoles así la oportunidad de corregir o complementar lo que habían escrito.

Posteriormente, el equipo responsable realizó la selección de los textos considerando su pertinencia de contenido y nivel de complejidad para el grupo meta. Muy pocos textos fueron separados. Considerando que no existen investigaciones lingüísticas respecto a las formas discursivas de los Secoya, nos aventuramos a ir explorando también en esta área. Durante la revisión de los textos se prestó especial atención a reproducir por escrito la riqueza oral del material recopilado. Con el especialista se trabajó las nociones de oración, párrafo, diálogos, cuotas directas, etc., así como, representaciones para "expresiones" de animales (como, por ejemplo, ã ã ã, para el lamento de una cucaracha).

Algo interesante es que en ocasiones nos encontramos con textos difíciles de entender porque éstos dependían de las circunstancias en los que fueron producidos. En estos casos, se optó por complementar el texto incorporando el contexto necesario. Adicionalmente, el especialista produjo, transcribió y resumió algunos textos recogidos en versión oral con los que se obtuvo el número de textos necesarios para producir el libro. Cabe resaltar que, partiendo de los bosquejos hechos por los autores, el especialista Secoya realizó los dibujos que ilustrarían los textos. Un año después, y luego de múltiples revisiones por parte de los Secoya y del equipo responsable, el texto estuvo listo para su presentación.

La presentación del texto

Con la finalidad de presentar el texto y medir el impacto que esta primera producción en lengua Secoya tendría entre la comunidad, un equipo de FORMABIAP se trasladó hasta el territorio Secoya. La presentación del texto fue concebida en dos momentos. En un primer momento ésta estuvo dirigida a los adultos, incluyendo docentes, líderes y comuneros Secoya. En un segundo momento, a los niños, a través de clases demostrativas de lectura en las escuelas.



Sabemos, por experiencias con otros pueblos, que el alfabeto puede fácilmente convertirse en un punto de tensión. Por ello, en la reunión con los adultos se comenzó mencionando que en un proceso como este, con diferentes autores y sin mayores antecedentes escritos, es muy difícil controlar totalmente el uso sistemático del alfabeto. Se enfatizó, también, que esta situación no debería distraernos del objetivo de nuestra reunión: que los autores, y los demás participantes, se reencontraran con sus historias, personales y colectivas, a través de la lectura del texto.

Al momento de distribuir el texto, la reacción de los comuneros fue muy interesante. Para muchos, ésta era

la primera vez que veían su lengua por escrito. La constatación de que su lengua, como cualquier otra, puede escribirse en un libro causaba emoción y sorpresa. Los autores reaccionaban entusiasmados al encontrar sus nombres asociados a sus respectivos textos.

La parte final de la reunión estuvo más dirigida a los maestros. Se sabe que, con frecuencia, los escasos materiales educativos que llegan a las escuelas no son utilizados principalmente porque los maestros no han sido capacitados para incorporarlos tanto en su práctica pedagógica. Con la finalidad de superar esta dificultad, se ofreció a los docentes algunas sugerencias sobre cómo usar el texto en las sesiones dedicadas al desarrollo de competencias comunicativas en lengua materna.

La presentación del texto a los niños se produjo a través del desarrollo de clases demostrativas de lectura en las escuelas de las comunidades Bellavista y Santa Rita. En este espacio los maestros tuvieron la oportunidad de usar el libro de lectura poniendo en práctica las estrategias metodológicas presentadas en el taller y otras provenientes de su experiencia y creatividad.

El texto *Mimi* tuvo buena acogida entre los niños. Durante las clases tuvieron la oportunidad de explorarlo espontáneamente, mostraron mucho interés por las ilustraciones, participaron en la selección de los textos a leer, y se mantuvieron motivados durante las jornadas de clase.

En conclusión, consideramos que fue decisivo involucrar activamente a la comunidad desde la producción de los textos hasta la presentación de los mismos. Esta experiencia ha sido evaluada como positiva, por los Secoya, y exitosa, por el equipo responsable.

* Lingüista, responsable de la compilación de los textos y la revisión general del libro *Mimi*.

1) Para una amplia discusión sobre estos temas, véase, por ejemplo, López L.E e I. Jung (1998), Zavala Virginia et al (2004).

Referencias

- López, L. E. e I. Jung (Comps.). 1998. Sobre las huellas de la voz. PROEIB-Andes, Morata España.
- Piaguaje, Ramón et al. 1992. Vocabulario Secoya. IIX, Ecuador.
- Zavala, Virginia et al (Comps.). 2004. Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas Teóricas y Etnográficas. Universidad Católica, Universidad El Pacífico, IEP. Lima.

Reflexiones acerca de los problemas de lectura y escritura en la Institución Educativa Bilingüe de Bellavista Callarú

➔ Karina N. Sullón Acosta*

La comunidad tikuna de Bellavista Callarú está ubicada en el distrito del Yavari, río Amazonas - Loreto. La población que presenta es de aproximadamente 1500 personas, entre pobladores tikuna¹ y mestizos. Es una comunidad bastante grande, donde el idioma tikuna predomina sobre el castellano.

El objetivo de este pequeño y sencillo artículo es presentar una problemática latente en esa comunidad, así como sucede en muchas otras, y a partir de ello, reflexionar sobre el por qué de esta situación. Han pasado muchísimos años desde que se abordó por primera vez este tema y aún en la actualidad no se soluciona. ¿Qué está pasando?, ¿En qué estamos fallando?, ¿Existen deficiencias?, ¿Somos malos profesores?, ¿Qué es leer verdaderamente?, ¿Sabemos leer como para enseñar a leer?, ¿Están preparadas las comunidades para entrar a una cultura escrita?, ¿Por qué a los niños no les gusta leer?, ¿Les gustará leer a los docentes?

Esas son algunas de las tantas interrogantes que vinieron a mi mente durante el trabajo de campo que realicé en Bellavista Callarú, el cual me encantaría compartir con ustedes. No tanto para criticar el esfuerzo que los docentes realizan en la enseñanza de la lectura y escritura, que ya de por sí es una tarea bastante dura, sino para tratar de encontrar el punto débil que hay en este aspecto y reflexionar sobre ello. Como punto de partida en la búsqueda de una solución.

El día 16 de octubre del 2006 arribamos, la profesora Yolanda Sandoval y mi persona, a la comunidad antes mencionada. La finalidad de nuestra visita fue apoyar e incentivar a los estudiantes tikuna de VI y X ciclo en su práctica profesional en la Institución

Educativa 64478. Dichos estudiantes realizarían sus prácticas con niños y niñas del IV y V nivel respectivamente.

Inicié mi trabajo el día 23 de octubre, día en que me llevé una gran sorpresa al notar que los niños de IV nivel (tercer grado) no leían. Esto no parecía preocupar al profesor de aula quien solo se encargaba de leer en voz alta el contenido de un papelote pegado en la pizarra. Dicho docente leía dos o tres palabras mientras que los niños repetían detrás de él, así continuaba hasta terminar todo el contenido del papelote. Este mecanismo de "lectura" se repetía más de seis veces. Como si eso hiciera por arte de magia que los niños leyeran.

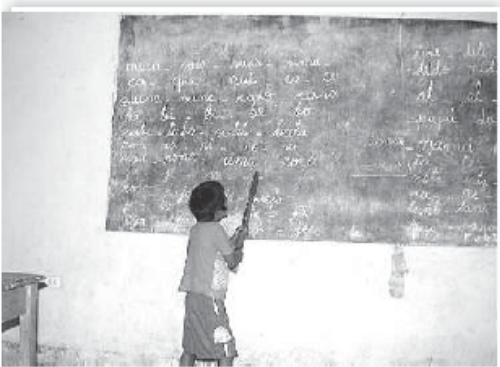
Yo podía notar que muchos niños ni siquiera miraban la pizarra, solo repetían como "loritos" lo que el profesor "leía". Varios de los niños repetían gritando, mientras jugaban con sus compañeritos del costado. Esta situación realmente me preocupó, ya que



fue más de dos horas de trabajo con los niños siguiendo este modelo, al que llamaré "lectura con repetición memorística", porque eso es lo que están haciendo los niños y niñas de esa Institución Educativa, memorizar lo que el profesor lee para luego repetirlo.

Cuando el docente de aula pedía a un niño que salga a la pizarra, éste salía, pero no podía leer por sí solo. Se quedaba observando el papelote un buen rato. Entonces, el docente lo mandaba a sentar y volvía a "leer" el texto. Por este motivo, no puedo decir que están haciendo una asociación o correspondencia grafismo-palabra con esa metodología, porque no es verdad.

Lo curioso es que ni siquiera el docente le daba una entonación debida², es decir, leer oraciones completas del texto que contengan algún significado para los



niños. Lo que hacía es leer palabra por palabra. Si bien es cierto, existe un enfoque de aprendizaje de lectura a partir de las palabras significativas, lo real es que esto no era lo que trabajaba el docente.

De todo lo anterior, surge una primera interrogante: ¿Qué es leer? Usted lector, seguramente ya tiene una respuesta a esta pregunta. Existe abundante bibliografía al respecto y aún nos encontramos en las comunidades con docentes que no tienen claro sobre este tema. Leer es comprender, decodificar para obtener información.

Otro aspecto preocupante fue que cuando terminaron de "leer" se pidió a los niños que copien el texto en sus cuadernos. Ellos muy obedientes hicieron caso. Inició el copiado del contenido del papelote. Los

niños demoraban mucho, cerca de una hora a más. Me parecía muy extraño que demoren tanto. Además llamaba la atención que miren la pizarra a cada rato, es decir, miraban su cuaderno, miraban la pizarra, otra vez su cuaderno y la pizarra, de una manera muy constante. Después de observar esto, me acerqué a algunos niños.

¡Gran sorpresa! Mi sorpresa fue grande al observar que los niños estaban copiando letra por letra todo lo que estaba escrito. A pesar de ello, copiaban mal, ya que al copiar perdían la continuación del texto y muchas veces no copiaban todas las letras. He ahí la explicación de la demora y el por qué de ese movimiento de cabeza continuo.

Entonces, no solo estábamos frente a una "lectura con repetición memorística" sino frente a una "escritura copística".

En los días posteriores, hasta mi salida el 4 de noviembre, ingresé a las aulas de los otros niveles y esta situación se repetía en todas ellas. La metodología de trabajo de enseñanza de lectura y escritura era absolutamente igual.

Ya había escuchado que los niños de comunidades amerindias no saben leer ni escribir y que muchas veces se echa la culpa al ausentismo escolar. No descarto esta justificación, porque es evidente que muchos niños faltan a la Institución Educativa por diversos motivos, sin embargo, lo que estaba observando, en la escuela de Bellavista, era la forma de trabajo de lectura y escritura que sigue el maestro con los niños.

Lo más alarmante es que pese a la enseñanza que se realiza en FORMABIAP, los practicantes al llegar a la Institución Educativa, después de haber observado tres días a los docentes de aula, repiten la metodología que ellos están usando. Dejando de lado las recomendaciones impartidas en las aulas de Zúgarococha.

Considero que los practicantes asumen que los docentes de aula, por tener varios años de experiencia en las escuelas, tienen mayor conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Sin embargo, como se ha podido notar, esto no es así. Porque si esto fuera cierto, esos niños ya estarían leyendo. Este problema de lectura y escritura se da tanto en su lengua materna, tikuna, como en castellano, su L2.

La supervisión fue una gran lucha en este aspecto. Se tuvo que conversar bastante con los practicantes y

sobre todo demostrarles con evidencias que esa metodología provoca que los niños no lean sino memoricen lo que el profesor está leyendo. La única forma de probar esto era que los practicantes no leyeran el texto, antes, sino que los niños intenten hacerlo solos. El resultado, creo que todos lo sabemos, no podían leer.

Como mencioné líneas arriba, esta situación alarmante de problemas de lectura y escritura se da en todos los niveles de Educación Primaria de dicha Institución. Cuando conversé con algunos docentes al respecto, la respuesta que me daban era "el ausentismo escolar, mucho faltan". La única explicación para ellos.

A raíz de esta problemática, al regresar a Iquitos, comencé a divagar en mis pensamientos tratando de encontrar alguna lógica a todo esto. Fue cuando llegó a mis manos el libro "Prácticas de la lectura", el cual trata acerca de las diferentes experiencias a lo largo de la historia sobre el aprendizaje de esta capacidad.

Algo que ya se ha visto antes es acerca de la apropiación del conocimiento a través de la lectura. No es algo novedoso, pero siempre cautiva mi atención, porque he escuchado constantemente a las personas de pueblos amerindios decir que quieren conocer más acerca de la cultura occidental, que nosotros no queremos dar a conocer nuestros conocimientos y más bien queremos adueñarnos del conocimiento de ellos y por eso queremos investigar y escribir sobre eso.

Es interesante notar el concepto que tienen acerca de lo escrito. Considero (y lamento si me atrevo a hacer especulaciones que tal vez consideren erróneas) que le dan mayor importancia al conocimiento occidental, no que puedan leer, sino que puedan escuchar de nosotros. Muchas veces les respondí que el conocimiento "de los mestizos" está en libros y cualquiera puede acceder a ellos, solo basta con escoger el libro de su interés y leerlo. Mas esto no fue suficiente para ellos, querían escuchar de mi propia boca lo que podía transmitirles.

La cultura eminentemente oral en ellos está pasando un tránsito a la cultura escrita, pero siento que es difícil este proceso para ellos. Lo entiendo, no es parte de su cultura, es algo que los tiempos actuales exigen. Este desplazamiento cultural, muchas veces, demanda un cambio en el hábito de vida.

De nada sirve haber aprendido a leer, y a leer bien, si esta capacidad no pasa a ser el núcleo de un nuevo habitus cultural (Jean Hébrard. 2002)³

Lo que sucede es que, ya en la cultura occidental, la lectura está arraigada. Es una necesidad que se exige a todos los miembros de la sociedad para formar parte de ella.

Algunos investigadores afirman que leer es algo heredado antes que aprendido⁴. Y esta afirmación puede ser un gran punto de debate, entre los que la consideran como cierta y los que dicen que es inválida.

Uno de los artículos del libro que mencioné, aborda sobre cómo aprendió a leer Valentin Jamerrey-Duval. En la página 37, Hébrard cita la autografía de Valentin, en este pasaje escribe algo que me hizo recordar lo que había visto en Bellavista. Lo reproduciré a continuación:

"Mi instrucción consistió en enseñarme la oración dominical, en latín y en mal francés, más uno que otro rezo que tuvieron el cuidado de explicarme recorriendo a distintas versiones en dialecto. No se procedió de otra manera con el catecismo y, a fuerza de repetir fragmentos, terminé sabiendo confusamente que había un Dios, una Iglesia y sacramentos".

Esa idea de repetición en los docentes de Bellavista está muy arraigada, cómo cambiarlo o cómo mejorarlo es el punto clave del problema. La lectura es un mundo lleno de cosas nuevas, sobre todo para las culturas que se están iniciando o que llevan varios años tratando de iniciarse en este hábito.

Una sugerencia para el aprendizaje de la lectura es que los niños partan de una identificación inicial, que sean curiosos con el mundo que los rodea, como todo niño lo es de manera natural. Pero debemos guiar esta "curiosidad" para motivar el interés por la investigación, no solo a nivel oral sino a través de los libros. Es decir, una primera etapa que sea de interrogantes



hacia los padres, abuelos, vecinos, etc., luego de ello, debemos seguir motivando para que sean preguntas mayores, del tal modo que sientan la necesidad de informarse.

Por ejemplo, preguntas que pueden parecer tan "tontas" o sencillas, pero que necesitan de una respuesta. Como: por qué el perro tiene cola o por qué el sol se esconde de noche. Preguntas que hagan que los niños en un primer momento lancen sus hipótesis, luego que pregunten a los padres u otras personas, para finalmente (en la institución Educativa) insertarse en una lectura con ellos (claro está que esto, considero, debe hacerse una vez que los niños lean). La motivación en los niños debe hacerse sin importar si saben o no leer. La curiosidad llevará a los niños a querer aprender.

No solo se debe hacer este trabajo con los niños sino también con los adultos de la comunidad para que también sean motivados e ingresen al mundo de la lectura.

La lectura es una práctica social instituida, es un aprendizaje socialmente dirigido⁵. Para que se ponga en práctica o para que funcione, tanto los docentes como los alumnos o cualquier persona de la sociedad tiene que sentir un poco de placer descifrando lo que el mundo escrito nos ofrece.

Para finalizar, quiero citar un párrafo de Jean Marie Goulemot en su artículo De la lectura como producción de sentido⁶:

"Leer es dar un sentido de conjunto, una globalización y una articulación de los sentidos producidos por la secuencia".

Goulemot habla de una lectura cultural, de aquella que nos permite una producción de sentido, de comprensión y de goce. Es lo que debemos lograr en los niños, que sientan que pueden leer y que pueden comprender lo que están leyendo.

A muchos de nosotros ya nos ha pasado, ver las caritas de felicidad en los niños cuando sienten y ven que pueden leer y escribir. No permitamos que fallas en la pedagogía impidan esto. Algunas preguntas siguen sin resolver, tal vez surjan nuevas preguntas, no nos rindamos, sigamos en la lucha, en la reflexión y sobre todo en la búsqueda y aplicación de soluciones.

* Licenciada en Lingüística - UNMSM. Lingüista asesora del pueblo tikuna en FORMABIAP Iquitos.

- 1) El tikuna es una lengua tonal cuya particularidad lingüística hace que forme su propia Familia Lingüística, Tikuna. Los pobladores de este idioma se ubican en las zonas fronterizas de Perú, Colombia y Brasil.
- 2) Llamo 'entonación debida' a la lectura fluida, en voz alta, con las pausas en cada signo de puntuación. Es decir, cada vez que se lee, se hace de corrido hasta encontrar un signo de puntuación que nos indique una pausa. Esto con la finalidad de leer algo con significado. El docente no hacía este tipo de lectura.
- 3) En Chartier et al, 2002: 31.
- 4) Para la sociología de las prácticas culturales, la lectura es un arte de hacer: heredado antes que aprendido. En ese sentido, a menudo es síntoma del arraigo en los grupos sociales que practican las formas dominantes de la cultura antes que instrumento de la movilidad cultural hacia esos mismos grupos (Chartier et al, 2002: 25)
- 5) Es una hipótesis opuesta a la de la lectura heredada.
- 6) En Chartier et al, 2002: 88.

Referencia Bibliográfica:

BRESSON, François (2002) "La lectura y sus dificultades". En: *Prácticas de la lectura*, Plural Editores. Bolivia.

CHARTIER, Roger (director) (2002) *Prácticas de la lectura*, Plural Editores. Bolivia.

GOULEMOT, Jean Marie (2002) "De la lectura como producción de sentido". En: *Prácticas de la lectura*, Plural Editores. Bolivia.

HÉBRARD, Jean (2002) "¿Cómo aprendió a leer Valentin Jameroy-Duval?". En: *Prácticas de la lectura*, Plural Editores. Bolivia.

De principios y principitos... Reflexiones en torno a la colonialidad del saber y otra historia contada

➤ Inma Antolínez

Les voy a contar una historia, sin embargo, va a estar contada de una manera muy particular. Voy a decirles el final de esa historia y ustedes deben averiguar qué pasó, cuál fue la historia en sí. Pero hay una condición, la única manera que tienen para poder descifrar la trama es haciendo preguntas, a las cuales yo solamente puedo responder SÍ o NO. Cualquier otra pregunta que no se ciña a esta respuesta será calificada de inválida y quedará sin responder.

Pues bien: En una habitación, con la puerta cerrada y la ventana rota, están Pepita y Juanito muertos en el suelo. Y en el suelo también, cristales rotos, agua y una piedra. ¿Qué ha pasado?

Mientras piensan qué preguntas podrían ir haciendo voy a plantear uno de los temas que más reflexiones está gestando en diversos países de América Latina y fuera de ella. Es la cuestión de la colonialidad del saber. Actualmente son numerosas las voces que tratan de reconocer "la naturaleza hegemónica de la (re)producción, la difusión y el uso del conocimiento, las jerarquías que se construyen y la subalternización geocultural y política que se establece". (Walsh 2001: 6) Es decir, nos estamos dando cuenta de que, dentro del paradigma de Educación Intercultural Bilingüe en el que se plantea que los conocimientos científicos y los conocimientos tradicionales de cada pueblo se inserten en el currículo educativo en un mismo nivel, está habiendo una "asimetría" y una "jerarquización de saberes" siendo uno de ellos, el surgido en la sociedad occidental, hegemónico.

En mi tesis de doctorado partimos de que el conocimiento es una construcción social y cultural. Entendemos el acto de conocer en el sentido genérico

de obtener una información acerca de un objeto. Conocer es conseguir un dato o una noticia sobre algo. El conocimiento sería esa noticia o información acerca de ese objeto. Desde estas premisas, se hace necesario, como plantea Walsh (2001), preguntarnos de qué conocimientos hemos estado tratando, quién los ha generado, para quién, para qué y conocimientos de quién o de qué.

Immanuel Wallerstein ha elaborado, junto con otros, el Informe Gullbenkian en el que se presenta el desarrollo de las ciencias sociales en occidente. Una de las conclusiones a las que se llega en el mismo es que las ciencias sociales habían sido históricamente cómplices legitimadores de los modos de pensamiento imperante en cada época. Así, desde los sectores intelectuales de los siglos precedentes (y actual) se ha elaborado un concepto de modernidad con pretensiones universalizadoras. La historia que nos han contado se basa en: 1) "La visión universal de la historia asociada a la idea de progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y

experiencias históricas); 2) la "naturalización" tanto de las relaciones sociales como de la "naturaleza humana" de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ("ciencia") sobre todo otro saber" (p. 22)

Una vez tomada conciencia de esta realidad, todos estamos de acuerdo entonces en la necesidad de incorporar, revalidar, superar la asimetría, lograr la horizontalidad real de saberes, conocimientos, relaciones interpersonales, profesionales, etc. Esta conciencia nos obliga de igual manera a una "revisión de nuestras propias creencias" en la medida que reproducen las asimetrías de poder señaladas. "identificar cómo estas creencias se han insertado dentro del imaginario", y elaborar "procesos de reelaboración personal de la autoimagen de desprecio y negación" que mantienen aquellos grupos



que han sido descontados de la historia (Trapnell, 2006)

El horizonte utópico deseable, desde este esquema de reflexión, estaría en la interculturalización del conocimiento en sí, desde la insurrección del saber. Me resulta curioso entonces que cuando he comenzado a pensar cómo iba a escribir el presente artículo, lo primero que es leer. He leído a Foucault, Escobar, Walsh,... como si fuesen amigos a los que consultar ideas. Y dentro de la memoria que habita en los olvidos, recuerdo, releendo en mi mente, como el

Arcipestre de Hita en el *Libro del Buen Amor*, mencionaba a Aristóteles como principio de autoridad de aquello que decía. Todo esto, mientras lo escribo, me hace pensar si de alguna manera no hemos caminado demasiado desde entonces. Parece que, aún hoy en día, hay afirmaciones que son verdad cuando apelamos a los padres sabedores (que a veces no sabios) de una determinada materia. Y cual ejercicio de magia, aquello que decimos pasa del estatus de mera opinión al estatus de verdad, porque se supone que dicho padre sabedor ya se ha encargado de demostrarla, bien empírica o lógicamente; o bien a partir de los trabajos realizados. Espero que con este comentario haya quedado claro igualmente que no critico el conocimiento y labor realizada por los autores citados y tantos otros sino que mi crítica va encaminada a por qué siempre citamos a unos y no a otros.

Propongo ahora que nuestras acciones siempre, o casi siempre si se puede, vayan encaminadas a cambios reales y totales, siendo nosotros y nosotras los primeros y las primeras en experimentar dicho cambio. Y en mi misma me observo, me desombligo y veo cómo escribo. Y en mi escribir reproduzco aquello que critico, esto es, jerarquizar conocimientos, historias, saberes y sabedores. Si queremos que de veras éstos se encuentren en un mismo nivel, fusionados, interactuando, es necesario, los que escribimos sobre ello, aprendamos a escuchar otros lenguajes y que los discursos empiecen a mezclarse. Y así, que en mi exposición de ideas tenga cabida tanto la lógica argumentativa como la metáfora sobre el paucar; pueda citar a Marcuse, Fromm, Wallerstein, etc. y a mi amiga María de ojitos almendrados que también me ha susurrado muchas cosas mientras hablábamos de estos temas; o los recuerdos de varios compañeros indígenas que cuando intervenían en las reuniones del FORMABIAP y nos contaban una historia, todos sacábamos algo en claro del tema del que conversábamos

Propongo pues: interculturalicemos los principios de autoridad. Propongo incluso que les cambiemos el nombre (una opción más bonita sería llamarles "principitos y principitas de autoridad") para que rompamos así con la jerarquía que acabamos estableciendo casi sin querer. Reflexionemos sobre la manera de escribir, de expresar nuestros pensamientos y universos propios. Porque creo que es en estos primeros pasos, responsabilidad de todos, en los que podemos comenzar a materializar esa utopía concreta de conocimientos horizontales.

Por otro lado, aunque no hemos entrado en este escrito para distinguir tipos de conocimientos, quisiera aprovechar para, a partir de lo que ya han dicho otros principitos sabios, hacer una propuesta concreta. Parto de la necesidad de superar nuestros propios conocimientos previos, aquellos que se visten de prejuicios y, en ocasiones, no son más que un corsé que obstaculiza un verdadero aprendizaje en otro sentido. Decía Krishna Murti: "Así pues, una mente que concuerda o discrepa, que llega a una conclusión, es incapaz de aprender. Una mente especializada jamás es una mente creativa. La mente que ha acumulado conocimientos, que se ha impregnado de ellos, es incapaz de aprender. Para aprender tiene que haber frescura, tiene que haber una mente que dice: "no sé pero estoy dispuesta a aprender. Enseñeme. "Y si no hay nadie que enseñe, comienza a investigar por sí misma" (Krishna Murti 1996: 8) Y aprovecho para recordar aquí una de las propuestas presentadas al FORMABIAP durante mi estancia como voluntaria. Acercarse a otras epistemologías o a la elaboración de epistemologías alternativas para reivindicar que todos los tipos de conocimientos (los clasifiquemos como los clasifiquemos) se encuentren en un mismo nivel, debería obligarnos a mirar hacia todos los contextos socioculturales en los que se han gestado cosmovisiones y filosofías de todo tipo, además de las cosmovisiones indígenas y las construcciones epistemológicas surgidas en occidente.

Propongo aquí, desde una parcela de mis conocimientos acumulados, que demos pequeños pasos para conocernos más a nosotros mismos, en nuestro interior, y relativicemos el arsenal de conocimientos que hemos acumulado en estos años de vida, por lo menos, en lo que en la realidad occidental nos toca. Y en este comienzo de conocimiento interior, sepámonos y sintámonos en mitad del misterio y del enigma que conforman nuestra existencia. Decía Chomsky³ que las circunstancias humanas son demasiado complicadas para la ciencia y siempre vamos a tener como condicionantes el enigma, la oscuridad, la incógnita.

De alguna manera, vivimos en mitad de un acertijo, como el que planteamos al principio. Y de alguna manera, así como sólo nos pueden responder sí o no para resolverlo, también nos encontramos con límites en nuestro conocimiento para poder desentrañar el misterio. ¿Pero acaso, no nos ha apasionado siempre, desde niños hasta ancianos, jugar a los acertijos? Pues sigamos jugando, desde el compartir ideas en libertad sin copyright, divirtiéndonos todos juntos en este

desenmarañar el ovillo de lana que es el saber, el conocer, el vivir. Hagámoslo, sin embargo, desde la apología de un horizonte de sentido que reivindicamos como común y universal: el amor.

Y es que como decía alguien del que ya no pienso dar referencia: "es el conocimiento de que nunca "captaremos" el secreto del hombre y del universo pero que podemos conocerlo, sin embargo, en el acto de amar"

Les dejo con una historia, una explicación de algo que nos ha sido narrado de una manera, contada ahora desde otras voces y lenguajes...

PIEDRAS DE LUZ

Hace muchísimo tiempo, los indios mapuches vivían en las grutas de las montañas. No conocían el fuego y tenían temor a la oscuridad.

En una de aquellas casas de piedra, vivía la familia de Caleu. Mallén se llamaba la madre. Y Licán, la hijita.

LICÁN ¿Qué es ese ruido, padre?

CALEU Es Cheruve, que está enojado.

LICÁN Tengo miedo. Está temblando y botando piedras.

El diablo Cheruve amenazaba desde el volcán. Pero los dioses buenos, la Luna y el Sol, protegían a los mapuches desde el cielo.

También los protegían sus antepasados. Los mapuches pensaban que cada estrella era uno de ellos...

LICÁN ¿Cuál es mi abuelo, madre?

MALLÉN Miralo allá, es aquella estrellita. ¿Lo ves? Tu abuelo ahora caza avestruces en la inmensidad de la noche...

Una mañana, cuando el verano llegaba a su fin, las mujeres subieron a la montaña a buscar frutos para el invierno.

MALLÉN Traeremos piñones dorados y avellanas rojas.

LICÁN Y raíces y pepinos del copihue.

CALEU ¡Vuelvan antes que caiga la noche!

Las mujeres iban conversando y riendo todo el camino hacia la montaña.

Cuando se dieron cuenta, ya el Sol se había escondido. Asustadas, se echaron los canastos a la espalda y tomaron a sus niños de la mano.

MUJERES ¡Bajemos, bajemos!

MALLÉN No tenemos tiempo. Si nos pilla la noche, nos perderemos para siempre.

ABUELA ¡Ahora, qué hacemos!

MALLÉN Yo conozco una gruta por aquí cerca. No tenga miedo, abuela.

(Al llegar a la gruta, ya estaba oscuro.)

LICÁN ¡Qué es aquello, madre?... ¡Una estrella enorme!... ¡Y tiene cabellos dorados!

MALLÉN Parece volcán, pero en el cielo no hay volcanes.

ABUELA Esa estrella con su cola de oro nos trae un mensaje de nuestros antepasados.

La abuela conocía viejas historias. Había visto temblar la tierra, derrumbarse montañas, inundaciones... Pero una estrella así no la había visto jamás.

MALLÉN Es una señal de los dioses. ¿Traerá desgracias?

LICÁN Tengo miedo, abuela. Cada vez se hace más grande.

MALLÉN Nos caerá en la cabeza... ¡Padre Sol, Madre Luna, ayúdennos!

La montaña se estremeció como el cuerpo de un animal herido.

Luego, silencio. La estrella había caído sobre la tierra. Al rato, las mujeres se animaron a salir del escondite...

ABUELA ¡Miren!... ¡Piedras de luz!

Las piedras brillaban como luciérnagas. Y con sus chispas encendían las ramas de un enorme coihue seco al fondo de la quebrada.

El fuego iluminó la noche y las mujeres mapuches se

sentaron en torno al coihue, oyendo crepitar las llamas como música desconocida.

Más tarde, llegaron los hombres desafiando las tinieblas. Caleu se acercó al fuego y tomó una rama ardiente. Los otros lo imitaron. Y una procesión centelleante bajó de la montaña hasta sus casas.

Al día siguiente, todo el pueblo subió a recoger las piedras de luz. Las frotaban con ramas secas y encendían hogueras.

Las mapuches habían descubierto el pedernal. Ahora sabían cómo hacer el fuego. Tenían luz y calor. Y agradecimiento, por el regalo de sus antepasados.

P.D: Respecto al acertijo del inicio les dejo unas semanas para que lo piensen...

1 Remito a FORMABIAP (2004) *Mirando Diferente: Una aproximación intercultural para el análisis de género en poblaciones indígenas de la Amazonía peruana*, Iquitos.

2 Entrevistado por Matt Donnelly en Science & Theology News en marzo 2006

Referencias Bibliograficas

- De Mello, A. (1988) *La oración de la rana*, Sal Terrae, Santander.

- FORMABIAP, (2004) *Mirando Diferente: Una aproximación intercultural para el análisis de género en poblaciones indígenas de la Amazonía peruana*, Iquitos.

- Fromm, E. (1ª ed. 1959) *El arte de amar*, Paidós, Barcelona, 2002.

- Krishna Murti (1996), *Sobre el aprendizaje y la sabiduría*, Luz de Oriente, Barcelona.

- L. Marrero, Dácil. *Charlas mientras cenamos*.

- Leyendas de Nuestra América.
<http://usuarios.lycos.es/americalatina/lfueg.htm>

- Molí, María. *Conversaciones varias en Menorca y Barcelona*.

- Recuerdos de conversaciones con compañeros y compañeras del FORMABIAP.

- Trapnell, L. (2006) *Descolonizar el saber: un reto para la educación intercultural bilingüe*. Ponencia presentada en el Congreso EIB-Chiclayo

Walsh, C. (2001) *¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano*, Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas, Año 3, No. 25, abril.

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana FORMABIAP



*“Derecho de todos en un camino de respeto
y afirmación de la diversidad”*